

FLACSO . Biblioteca

América Latina 2020

Escenarios, alternativas, estrategias

Francisco López Segrera y Daniel Filmus (coordinadores)

© Francisco López Segrera y Daniel Filmus, coordinadores

© Temas Grupo Editorial SRL, 2000

Talcahuano 1293 piso Iro. B

1014 - Buenos Aires, Argentina

Tel: 4813.9334 y rotativas / Fax: 4813.5463

www.editorialtemas.com

E-mail: temas@ciudad.com.ar

Derechos reservados en idioma español

Diseño de cubierta e interiores: Diego Barros

Coordinación General: Carlos Sibilla

Corrección: Soledad Casanova

1ª edición, mayo de 2000

ISBN 987-9164-43-1

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio
sin permiso escrito de la Editorial.

5808
10-11-05
10-11-05

5808

ÍNDICE

TOMO I

Presentación

- 13 Nota de los coordinadores. Francisco López Segrera y Daniel Filmus
25 Prólogo. *Brasil: para reiniciar el crecimiento*, Celso Furtado
29 Introducción. *Mensaje al III Encuentro Latinoamericano de Estudios Prospectivos*. Federico Mayor Zaragoza

Capítulo I

- 35 *Los estudios prospectivos como herramientas de construcción de futuro*
- 35 Xabier Gorostiaga
Hacia una prospectiva participativa. Esquema metodológico
- 51 Sergio Buarque
Elaboración de escenarios de Brasil y de la Amazonia brasileña
- 111 Francisco José Mojica
Determinismo y construcción del futuro

Capítulo II

- 127 *La educación para el siglo XXI*
- 127 Carlos Tünermann Bernheim
La educación para el siglo XXI
- 153 Axel Didriksson
Tendencias de la educación superior al fin de siglo: escenarios de cambio
- 165 Jorge Broveto
La educación para el siglo XXI
- 181 Ana Luiza Machado
La educación en América Latina y el Caribe: visión prospectiva al año 2020
- 199 Xabier Gorostiaga
En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: desafíos y retos para la universidad en América Latina y el Caribe

- 227 Daniel Filmus
*Educación y desigualdad en América Latina de los noventa.
¿Una nueva década perdida?*
- 257 Flavio Fava de Moraes
Educación superior y desarrollo: visiones del futuro
- 265 José Raymundo Martins Romêo
Educación para el siglo XXI

Capítulo III

- 275 *Cultura y desarrollo*
- 275 Edgar Montiel
*Globalización y geopolíticas de las culturas.
Un ejercicio prospectivo a partir de los años ochenta*
- 287 Celso Furtado
¿Y ahora, Brasil?
- 293 Julio Carranza Valdés
Cultura y desarrollo. Algunas consideraciones para el debate
- 311 Estrella Bohadana
Humanidad: entre el lenguaje y la cultura
- 323 Carlos J. Moneta
Identidad y políticas culturales en procesos de globalización e integración regional

Capítulo IV

- 337 *Ciencias sociales*
- 337 Theotonio Dos Santos
Construir el futuro: el papel de las ciencias sociales
- 351 Aldo Ferrer
La globalización y el futuro de América Latina: ¿qué nos enseña la historia?
- 365 Wilfredo Lozano
Cooperación internacional, redes globales y ciencia social en América Latina
- 381 Atilio A. Borón
América Latina: crisis sin fin o el fin de la crisis

- 397 Francisco López Segrera
Herencia y perspectivas de las ciencias sociales en América Latina y el Caribe
- 413 Emir Sader
Modelos de acumulación y crisis hegemónica
- 427 José Antonio Ocampo
XIII Congreso Brasileño de Economistas y VII Congreso de Economistas de América Latina y el Caribe
- 439 **Apéndices**
- III Encuentro de Estudios Prospectivos: “Los Escenarios de América Latina y el Caribe en el Horizonte 2020”, Río de Janeiro, 20 al 22 de septiembre de 1999
- 439 Declaración Final
- 445 Informe de Relatoría

En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo:

*Desafíos y retos para la universidad en América Latina y el Caribe**

Xabier Gorostiaga S. J.[†]

El mundo que hasta este momento hemos creado como resultado de nuestra forma de pensar tiene problemas que no pueden ser resueltos pensando del modo en que pensábamos cuando los creamos.

Albert Einstein[‡]

El potencial extraordinario para el desarrollo de la educación es cada vez más reconocido. Sin embargo, la educación actual, sobre todo la universitaria, reproduce y amplía un desarrollo deformado (*mal-development*). Éste se manifiesta en las distorsiones y carencias del crecimiento económico moderno, en la creciente crisis social y medio ambiental, en la creciente desvinculación de los sistemas educativos de los proyectos de desarrollo sostenible, en la desintegración del continuo educativo desde la educación básica a la universitaria, en la cooptación de la educación por las fuerzas del mercado y en la ausencia de un contrato social educativo en esta “era del conocimiento”.

Estas múltiples limitaciones constituyen parte de la problemática entre la universidad y el desarrollo en la situación actual de América Latina y el Caribe (ALC). Tal como lo plantea Einstein, estos problemas que hemos creado persistirán mientras no encontremos nuevas estrategias educativas que vinculen la educación a un desarrollo más equitativo y sostenible.

* Ponencia invitada para el Seminario organizado por GULERPE (Grupo Universitario Latinoamericano para la Reforma y el Perfeccionamiento de la Educación): “Gobernabilidad de la Universidad frente al siglo XXI”, Universidad de Morón, Buenos Aires, Argentina, 10 al 12 de agosto de 1998.

† Secretario Ejecutivo de la Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina (AUSJAL). Autor, entre otros muchos libros y ensayos de: *El sistema mundial: situación y alternativas*, UNAM, 1995.

‡ Citado en Schmidheiny, 1992: 141.

La educación superior es más esencial que nunca para la formación de los recursos humanos capaces de confrontar constructivamente una globalización dominada por la “intensidad del conocimiento”² y la competitividad internacional. Sin embargo, la educación superior y en particular la universidad privada en ALC enfrenta un profundo dilema. Por un lado, puede ser el factor fundamental para la creación de las capacidades humanas apropiadas para un desarrollo sostenible y para la democratización del conocimiento que contribuya a profundizar las débiles democracias actuales en América Latina. Por otro lado existe el peligro de que las universidades se conviertan en un instrumento de un desarrollo deforme en muchos países del Sur al exacerbar la concentración y centralización del conocimiento y la riqueza. La distribución del conocimiento está todavía más distorsionada que la distribución del ingreso, de la riqueza y el poder. Este proceso de concentración y centralización conlleva subsecuentes efectos antidemocráticos que afectan la estabilidad económica y la gobernabilidad política. La resolución de este dilema es fundamental para definir el carácter y el rol de la universidad, al menos en los países del Sur.³ La pobreza, la exclusión, la discriminación en el ingreso y oportunidades económicas y educativas por género y etnicidad, el deterioro medio ambiental son las contradicciones sociales en el fin del milenio. La calidad de vida y las posibilidades de un futuro humanamente digno para una mayoría de la población en el Sur, equivalente a más de dos terceras partes de la humanidad, dependen de la superación de esta situación que amenaza la sostenibilidad y gobernabilidad de nuestra civilización.

Un creciente número de universidades en América Latina reconocen que para cumplir con su misión académica tienen que enfrentar este hecho, el cual enmarca el carácter de la sociedad al fin del milenio y también la propia misión universitaria.

Las universidades jesuitas de América Latina tampoco han podido desconocer ni prescindir de este hecho fundamental. Esta problemática lleva a replantear qué educación, ¿qué universidad, para qué desarrollo? La búsqueda de respuestas y la identificación del eslabón perdido entre universidad y desarrollo puede ser además el elemento más dinamizador y transformador de las propias universidades. Esta búsqueda podría contribuir a

² Usamos indistintamente Sur, Tercer Mundo y Países en desarrollo, reconociendo la ambigüedad de estos conceptos. La perspectiva del trabajo está dominada por la situación de los pequeños países periféricos de Centroamérica y el Caribe.

³ *Forbes Magazine*, julio de 1994 y julio de 1996. La nación con el más alto crecimiento de billonarios en el mundo entre 1987 y 1994 fue México. Después de la crisis financiera de México ese año el mayor crecimiento de billonarios correspondió a los países del Sudeste asiático hasta la crisis de 1997. Es interesante considerar el paralelismo de estos dos fenómenos y su correlación.

lograr la calidad y pertinencia que se necesita para recuperar la relevancia y la legitimidad social seriamente afectadas por la crisis universitaria de las últimas décadas en A.L.C. Parafraseando a Einstein, los problemas que hemos creado continuarán acosándonos hasta que no cambie la forma de pensar y educar de la universidad para lograr un desarrollo sostenible basado en relaciones humanas sostenibles entre sí, con la naturaleza, entre los géneros, las culturas y un futuro que pueda ofrecer dignidad para todos.

El propósito de este trabajo es en primer lugar el de provocar una reflexión y a la vez una reforma en la relación entre universidad y desarrollo. En segundo lugar, señalamos el desafío y las propuestas de las veintitrés universidades de AUSJAL (Asociación de Universidades encomendadas a la Compañía de Jesús en América Latina), la red continental de universidades privadas más importante por tamaño y prestigio. Tercero, se plantean posibles nuevas políticas para vincular la universidad con un desarrollo sostenible, resumiendo la experiencia de la reforma de la UCA en Nicaragua, con sus potencialidades, contradicciones y limitaciones, como un “experimento de reforma universitaria” que puede ser útil para otras universidades.

La experiencia personal de haber participado activamente durante las dos últimas décadas en el desarrollo económico regional de Centroamérica y como rector por seis años en la reforma de la UCA permite trabajar la utopía universitaria desde las limitaciones prácticas.

1. La responsabilidad social de la universidad

Nunca antes en la historia, incluso entre las colonias y las metrópolis, se había dado un proceso que provocase tanta concentración y centralización de los ingresos y de la riqueza en forma tan creciente y exponencial. Es en este contexto donde las universidades privadas están inmersas a finales de este siglo y que se refleja en la conocida gráfica del PNUD 1992 (Gráfica 1). “La civilización de la copa de champagne” hemos calificado a esta gráfica, que muestra la concentración del 83% del ingreso de la humanidad en un 20% de la población mientras que el 60% sobrevive con menos del 6%. El fenómeno de los 358 billonarios con un equivalente del 45% del ingreso *per cápita* de la población mundial (unos 2600 millones de personas) ejemplifica esta aberración, sobre todo en un mundo que avanza hacia una mayor interdependencia y convivencia democrática. Más grave aún es que la diferencia entre el 20% de la población mundial con los ingresos más altos y el 20% de ingresos más bajos sigue incrementándose, habiendo pasado de treinta a uno en 1960 a se-

senta y uno a uno en 1992 y podría ser del orden de setenta a uno para el año 2000 si la tendencia no se revierte o mitiga.⁴

El proceso de globalización actual, irreversible aparentemente, ofrece un gran potencial de crecimiento económico para los que tienen capacidad competitiva pero excluye en forma creciente a los que no la tienen. El determinante principal de la pobreza moderna no es la falta de recursos naturales, ni la marginalización geográfica, sino la capacidad del factor humano⁵ para generar valor agregado a través de la capacidad organizativa y creatividad para atraer inversiones e incorporar tecnología.

La relación de este tipo de desarrollo con la educación es más alarmante, dado que la concentración y centralización de los recursos educativos, de la calidad de la educación y de la tecnología es todavía mayor que la de los ingresos. En 1994 el gasto público *per cápita* en educación era de US\$ 1221 en los países desarrollados (5,1% del PIB) y sólo de US\$ 48 en los países más pobres (3,9% del PIB) (PREAL, 1998: 14). En 1990 el 85,6% de los gastos educativos mundiales se concentró en los países desarrollados y 14,6% en los menos desarrollados. El porcentaje dedicado a la Investigación (R&D) fue todavía más concentrado con 96% *versus* 4% respectivamente (Escotet, 1993: 52). La brecha del conocimiento se agudiza además con la fuga de cerebros del Sur al Norte.

Los recientes énfasis en la importancia estratégica de educación tanto en la Unión Europea (Delors, 1995; Attali, 1998) como en los Estados Unidos por el propio presidente Bill Clinton, refuerzan la convicción de que la “intensidad del conocimiento” es la dinámica y el poder creador del futuro desarrollo. Este poder sin embargo no es justo ni democrático en su origen y tampoco en sus resultados. Los que tienen y no tienen agravan su diferenciación por coincidir esa discriminación con la de los que saben y no saben. “¿Cuánta más pobreza podrá aguantar la democracia?” se preguntaba el ministro sueco Pierre Schori (Shori, 1996). Las universidades nos deberíamos preguntar

⁴ En los últimos quince años el mundo se ha polarizado agudamente entre los más ricos y los más pobres. El crecimiento económico ha disminuido en cien países que representan un total de unos dos mil millones de seres humanos, a niveles inferiores a los que tenían en 1980. Mientras que entre 1965 a 1980 el ingreso real había decrecido para doscientos millones. Esta cifra se quintuplicó hasta los mil millones entre 1980 y 1993. En los últimos treinta años el ingreso de la población del 20% más pobre bajaba de 2,3% a 1,4%, la proporción del ingreso del 20% de los más ricos aumentaba de 70% a 83% (PNUD, 1996). La concentración y centralización del ingreso también sucede en los países del Norte. Desde 1980 la brecha se ha incrementado de tal forma en los Estados Unidos donde el 1% de la población con los ingresos más altos ha duplicado éstos en más de un 100%, mientras que han disminuido en un 10% los ingresos para el decil de menores ingresos (Krugman, 1994).

⁵ “Capital humano” es un término en boga en el discurso educativo, connotando un tipo de educación guiado por la dinámica del mercado. Preferimos el uso de recursos humanos o capital humano apropiado que pretender enfatizar una formación que integre, pero a la vez supere, las demandas del mercado.

¿cuánta más pobreza, discriminación y exclusión puede soportar la democracia que permita mantener su legitimidad y gobernabilidad?

La universidad no puede ignorar ni evitar esta realidad determinante. La resolución de este dilema es fundamental para definir el rol y el carácter de la universidad, al menos de las universidades del Sur. La universidad tiene que enfrentar este reto de una forma universitaria, evitando convertirse en un instrumento que reproduzca las causas y condiciones de ingobernabilidad y de insostenibilidad del crecimiento económico, que al mismo tiempo alimenta las estructuras antidemocráticas de concentración y exclusión de la estructura política (Buarque, 1991).

El reto para las universidades es todavía mayor desde la perspectiva de los pequeños países de Centroamérica y el Caribe. Centroamérica fue la región del mundo con el mayor crecimiento económico sostenido, 6% anual por veinte años, entre mediados de los años cincuenta y setenta. Semejante al milagro de los tigres asiáticos. Sin embargo, la región explotó en una revolución sociopolítica que se transformó en geopolítica en el marco de la Guerra Fría (“un polígono de tiro de las grandes potencias” calificó este pasado reciente el papa Juan Pablo II en su segunda visita a Managua en 1994). Este fuerte crecimiento económico se concentró en la dinastía de los Somoza en Nicaragua, en las catorce familias de la oligarquía salvadoreña y en el 5% de los agroexportadores guatemaltecos provocando el estallido social. No fue la pobreza sino la injusta distribución del ingreso y la falta de democracia la que provocó la mayor crisis histórica de la región, junto con la pérdida de dos décadas del nivel del ingreso *per cápita* en El Salvador y Guatemala y cuatro décadas en el caso de Nicaragua (LaFeber, 1984; Fagen, 1987; Walker, 1997).

La desmilitarización y la superación del conflicto armado, la paz y el inicio de procesos de democratización y de reactivación económica, sin embargo, no han conseguido erradicar las causales del conflicto histórico. Centroamérica se ve de nuevo encaminada a una sociedad de dos velocidades y de doble ciudadanía que hemos calificado como la “somalización-taiwanización” de Centroamérica (Gorostiaga, 1997). Por una parte, un empobrecimiento más agudo que en el pasado de las grandes mayorías, con una exclusión creciente tanto del mercado como de la vida civil que se refleja en los índices de pobreza, miseria y marginación. Exceptuando Costa Rica, en torno al 70% de los centroamericanos se encuentra bajo niveles de pobreza, aumentando ésta de 68% a 74% en El Salvador, de 63% a 75% en Guatemala, de 67% a 76% en Honduras y de 62% a 70% en Nicaragua en los ochenta y continúa deteriorándose en los noventa después de terminada la guerra como lo reportan anualmente los informes nacionales del PNUD. El deterioro y la polarización se han seguido incrementando, hasta el punto que

el propio Presidente de El Salvador reconoció en la Navidad de 1996 que los muertos por la violencia civil ese año superaban a los muertos del peor año de la guerra.

Este proceso de “somalización” es reflejado en el narcotráfico, la delincuencia e inseguridad ciudadana, la inmigración interna a las ciudades que crecen 8% anualmente, la emigración a los países vecinos más prósperos como Costa Rica y Panamá al prohibirse la inmigración a los Estados Unidos.⁶ La reducción de las remesas familiares desde los Estados Unidos por las limitaciones migratorias, la principal fuente de divisas en El Salvador, Honduras y Nicaragua, afectará aún más a este sector.

En el sector “taiwanizado” por otro lado, la “pacificación” de la región ha permitido el regreso de los capitales nativos y de la inversión extranjera, fundamentalmente para las zonas francas y exportaciones no tradicionales (frutas, flores, camarones), el auge del sector de servicios financieros y comerciales, que han permitido recuperar tasas de crecimiento entre 3% y 5% para la región. La reactivación de la integración centroamericana, por otra parte, ha facilitado que las pequeñas elites nacionales que conforman los enclaves modernizantes en cada país se vinculen de nuevo entre sí, conformando redes familiares centroamericanas que sirven de enlace con el mercado global y las empresas transnacionales, pero con pocas vinculaciones productivas hacia el mercado doméstico.

La conformación de estas elites nacionales y sus enclaves modernizantes ha seguido una ruta semejante a la de otros países del Tercer Mundo: “la modernización agrícola” basada en la agroindustria en 1950 y 1960; la creación de las subsidiarias para las compañías transnacionales bajo el paraguas protector de la “industrialización para sustitución de importaciones” en 1960 y 1970; las nuevas compañías comerciales durante la apertura comercial de los ochenta y finalmente el nuevo sector bancario con la “liberalización financiera” en esta década. Cualquier observador atento podrá percibir que a través de innumerables vínculos familiares es el mismo sistema oligárquico que, continuamente renovándose, ha permaneciendo siempre en la cumbre del poder económico y político, usando el aparato del Estado para pagar la factura de estas transformaciones. Las clases medias altas se han podido incorporar a este sector, según las condiciones de mayor o menor democracia en cada uno de los cinco diferentes países centroamericanos. El Estado, la cooperación externa y las agencias financieras internacionales han financiado esta continua metamorfosis familiar de la oligarquía centroamericana (Gorostiaga, 1997:

⁶ Unos quinientos mil nicaragüenses, en su mayoría ilegales, se han trasladado a Costa Rica en las dos últimas décadas, conformando casi el 20% de la población de ese país creando crecientes tensiones políticas entre los dos países vecinos. El río San Juan que separa a las dos naciones se ha convertido en zona de conflicto como el Río Grande entre México y los Estados Unidos.

77). Un doloroso corolario de esta metamorfosis es la herencia de la deuda externa que como espada de Damocles pende sobre Nicaragua y Honduras.

Las alianzas de la oligarquía con el Estado y el capital internacional, con el apoyo político de Washington, han mantenido a los países de Centroamérica en un estado permanente de polarización social. Estas elites no han servido ni como propulsores del desarrollo de la región ni han sido capaces de liderar ni convocar en un consenso nacional a los otros sectores sociales. Por esta razón es necesario promover a los nuevos actores económicos y políticos, que desde la contribución universitaria requieren conformar un proyecto educativo que pueda crear el capital humano apropiado que incremente la competitividad sistémica de cada país y de la región, a la vez que reduzca la inestabilidad y los costos crecientes de la ingobernabilidad social.

Estos enclaves modernizantes constituyen la “Taiwán centroamericana” que se diferencia de la asiática en aspectos determinantes para el desarrollo. El sector modernizante no se ha vinculado con el resto de la sociedad, ni ha realizado la reforma agraria, ni la educativa, ni la distribución del crecimiento. Estas elites se perpetúan, con escasas y notables excepciones, gracias a los privilegios del Estado, al que controlan con sus vínculos familiares en la clase política.

Esta “elite taiwanizada” realizó sus estudios de postgrado principalmente en universidades internacionales. Sus estudios de pregrado en las universidades privadas, incluyendo a las tres universidades regentadas por los Jesuitas. Ambas experiencias universitarias no les ha facilitado la comprensión, ni la vinculación social ni cultural con las mayorías “somalizadas”, menos aún la conformación de un proyecto de sociedad democrática y sostenible.

La concepción cultural dominante desde los tiempos coloniales identifica al campesinado con un pasado retrógrado. En esencia se mantiene el sueño de que la modernización tecnológica es la solución que levantará al país de su postración. No se pueden imaginar que la única vía que ha hecho avanzar a los pueblos en forma continua es sobre la base del lento proceso de acumulación del capital humano, el principal creador de la riqueza y desarrollo, generador del ahorro y del reciclaje eficiente de esos fondos en el circuito económico y social de construir un proyecto nacional en un marco de integración regional, con capacidad de insertarse y competir en el mercado global. En Centroamérica todavía estamos en esa fase de creación de la nación y consolidación de la democracia, del propio mercado y sus instituciones, y de la integración regional insustituible para pequeños países en un mundo globalizado. La inserción en el mercado global no puede eficientemente realizarse sin la creación previa de una fuerte base nacional-regional.

¿Cómo pueden las universidades contribuir a erradicar la pobreza y la desigualdad *universitariamente*? ¿Cómo pueden formar una nueva generación de profesionales que puedan erradicar las causas de esta situación y de su polarización subsiguiente e iniciar un proceso de desarrollo humano sostenible?

Stephan Schmidheiny, importante empresario mundial y presidente del Consejo Empresarial para el Desarrollo Sostenible, creado en torno a la Cumbre de Río de Janeiro en 1992, se pregunta también con Albert Einstein, cómo “cambiar el rumbo” y la mentalidad de los empresarios y sus empresas para responder al reto fundamental de este carácter de desarrollo:

“El desarrollo sostenible está en el centro de una transformación económica, tecnológica, social, política y cultural mundial, y se encuentra redefiniendo las fronteras entre lo posible y deseable. Para los negocios, esto significa cambios profundos en las metas y en los supuestos que guían las actividades empresariales, con cambios en las prácticas e instrumentos cotidianos. El desarrollo económico continuado depende ahora de mejoras radicales en la interacción entre el sector empresarial y el medio ambiente. Esto puede lograrse solamente mediante la ruptura con la mentalidad empresarial tradicional y con el conocimiento convencional que soslaya las preocupaciones ambientales y humanas.” (Schmidheiny, 1992: 141).

¿No deberían las universidades también hacerse esta pregunta al final del milenio, incluso con más responsabilidad que los empresarios, sobre cómo cambiar el rumbo de la universidad para responder a los retos del desarrollo sostenible? ¿No es el desarrollo sostenible, ambiental, social, económico, político y cultural el eje y objetivo para definir el carácter y misión de la reforma universitaria? Qué universidad, qué educación, para qué desarrollo son las preguntas que subyacen en todo nuestro planteamiento.

2. Desafío y propuesta universitaria

Esta “civilización de la copa de champagne” afecta a todos los países en mayor o menor grado, pero en los países del Sur se manifiesta como una civilización que no es reproducible ni universalizable para todos los ciudadanos de la “aldea global”. La doble ciudadanía y la doble velocidad del desarrollo económico hace que tampoco sea estable democráticamente ni gobernable a mediano plazo.

La universidad latinoamericana al confrontar este desafío puede encontrar en su propio pasado roles cruciales que jugó en momentos históricos, como en la creación de los

estados nacionales, en la independencia de las nuevas naciones, en la industrialización, modernización y democratización de las sociedades latinoamericanas. Hace ochenta años exactamente la Reforma de la Universidad de Córdoba en 1918 en Argentina sirvió de fermento para un movimiento de democratización de las universidades de toda América Latina (Tünnermann, 1991: 109-163). El desafío actual no es de menor envergadura. La universidad o asume ese rol estratégico de crear los recursos humanos con calidad y pertinencia para superar las condiciones injustas e insostenibles del desarrollo actual o se verá marginada o suplantada por otras fuerzas e instituciones sociales.

Este desafío ético ha dominado el sentido de búsqueda de la Compañía de Jesús en todo el mundo desde el Concilio Vaticano II al inicio de los sesenta. Las universidades de la Compañía de Jesús reaccionaron más lentamente. La prolongación y el agravamiento de la polarización social de la mayoría de las sociedades latinoamericanas provocó una larga y colectiva evaluación de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). Quizá esta experiencia podría servir a otras universidades privadas y públicas a preguntarse también qué universidad, para qué desarrollo y sociedad necesita América Latina al final del milenio.

2. 1. La realidad latinoamericana

Siguiendo una típica metodología latinoamericana de ver, juzgar y actuar las veintitrés universidades e instituciones de educación superior de AUSJAL iniciaron al comienzo de los noventa un proceso de evaluación permanente para discernir su identidad, su misión y un plan de acción conjunto (AUSJAL, 1995).

Al ver la realidad latinoamericana el análisis comprobó una profunda similitud de los problemas sociales enunciados en medio de la heterogeneidad latinoamericana. La polarización social entre las afluentes elites confronta la pauperización creciente, incluso de clases medias, y limita el crecimiento económico dificultando la consolidación de la emergente democracia. Por otro lado, los condicionamientos de los ajustes económicos exigidos por los organismos internacionales, la corrupción de las esferas públicas y la incapacidad del sector privado y de los partidos políticos manifestaba una falta de institucionalidad y carencia de actores endógenos con capacidad de liderazgo y responsabilidad frente a los nuevos retos.

Una profunda crisis de valores y actitudes responsables provocaba un círculo vicioso que no permitía resolver los problemas, y su falta de resolución provocaba más inestabilidad-inseguridad que limitaba la inversión y desarrollo económico. Por otra parte, la necesidad de la sobrevivencia de las grandes mayorías generaba una sobreexplota-

ción de los recursos naturales que amplificaba la crisis ambiental promovida por una expansión de las exportaciones en base a recursos naturales con escaso valor agregado.

La mirada universitaria también señalaba el grave déficit educativo sobre todo en calidad y pertinencia. El crecimiento universitario desde 1950 ha sido impresionante, uno de los mayores del mundo, pasando de 267 mil estudiantes universitarios a casi ocho millones, aproximadamente 10% de la población universitaria mundial (UNESCO, 1998), y se estima para el año 2000 cerca de los diez millones. Actualmente medio millón se gradúan por año en más de ochocientas universidades y unas 4600 instituciones de educación superior, de las cuales un 60% aproximadamente son privadas. Esta masificación de la enseñanza superior cubre entre un 17,7% del grupo etario correspondiente (CRE-SALC, 1997) y un 20,7% (BID, 1997). Los docentes universitarios pasaron de unos veinticinco mil a más de setecientos mil en estos casi cuarenta años (Tünnerman, 1997).

La educación superior en América Latina, por su parte, tiene una creciente presencia privada con un 16% del total de la matrícula en 1960 a 32% en 1985, a casi un 45% en el promedio latinoamericano en 1994, siendo mayoritaria en Colombia, República Dominicana, El Salvador y semejante en Brasil. En el número de instituciones de educación superior de 5438, son públicas 2525 y 2923 privadas, y de las universidades 319 públicas y 493 privadas (BID, 1997: 42-43). Este impresionante crecimiento de la universidad privada sin embargo no ha enfrentado ni resuelto tampoco el problema de accesibilidad para los sectores de menores ingresos, mantiene escasa investigación, diversificación y pertinencia para la heterogeneidad de nuestras sociedades. Más bien ha respondido a la demanda de urgencia de obtener un diploma para encontrar empleo y aumentar los ingresos de supervivencia que a las necesidades del país como sociedad de preparar los recursos humanos apropiados para su desarrollo sostenible.

A pesar de este “boom universitario” América Latina ha aumentado sus niveles de iniquidad y de pobreza absoluta, a la vez que su capacidad competitiva se ha reducido manifestada en la disminución de su participación en el comercio mundial de 11% en 1959 a 3,6% en 1990 según la UNCTAD, donde un 1% corresponde a exportaciones de petróleo. Por otra parte, América Latina en los sesenta tenía un desarrollo económico superior al del Sudeste asiático. Incluso Nicaragua tenía niveles semejantes de ingreso *per cápita* que Taiwán. La gran diferencia actual en los niveles de crecimiento económico en buena parte se debe a la educación: “se estima que la educación es responsable de casi el 40% del diferencial de crecimiento existente entre el Este de Asia y América Latina” (PREAL, 1998: 8). Por otro lado, PREAL advierte: “la educación puede ser el mecanismo más importante para reducir las desigualdades en el ingreso. Sin embargo, actualmente en América Latina la educación está haciendo precisamente lo contrario:

está exacerbando la desigualdad” (PREAL, 1998: 8). Círculo vicioso complejo entre educación y desigualdad que incrementa la diferente eficiencia económica y competitividad estructural entre ambas regiones.

La situación sigue deteriorándose para la mayoría de las personas objetivamente, o subjetivamente para las que han mejorado en sus índices económicos pero se sienten más frustradas en sus expectativas ante el incremento de las desigualdades sociales y la falta de oportunidades. El proceso necesario de integración regional en el continente se está realizando acompañado de un proceso de grave desintegración social que mantiene las mayores tasas de iniquidad en el mundo, a pesar de los avances importantes en la democratización y crecimiento económico. Este déficit democrático del modelo económico exige la incorporación de la agenda social, ambiental y educativa.

En este panorama latinoamericano las universidades de AUSJAL, a pesar de su reconocido prestigio y de su crecimiento, tampoco han conseguido cambiar el rumbo de la educación superior y se cuestionan si no son más bien parte del problema que de la solución.

2. 2. Evaluando la situación

Al juzgar la situación, AUSJAL reconoció la responsabilidad de las universidades como “transmisoras sin análisis críticos y visión ética de unas recetas de desarrollo que nos llevarán a procesos imposibles o indeseables” (AUSJAL, N° 14). Reafirma el convencimiento del “enorme potencial humano dormido por falta de adecuada educación”, la necesidad del “reavivamiento de las identidades culturales y étnicas” para “desatar sus fuerzas creativas... y construir desde ellas no ignorándolas o negándolas” (AUSJAL, N° 23 y 24). La integración latinoamericana se juzga por tanto como una necesidad urgente para “definir su relación con los bloques económicos y para negociar sin sacrificar nuestras identidades y sin olvidar las necesidades” (AUSJAL, N° 23).

El juicio de AUSJAL es severo sobre sus propias instituciones y la universidad latinoamericana. “Las universidades financiadas por el presupuesto público, que felizmente permitieron el acceso popular a la educación superior, están atrapadas en muchas de las deformaciones propias de los organismos públicos.” “La deformación gremialista que lleva a luchar sólo por las reivindicaciones del gremio descuidando la calidad”... “la gratuidad total para el estudiante” en buena parte de sectores acomodados refleja “la endogamia universitaria que convierte a estos centros en mundos con intereses propios dejando en un segundo plano los intereses del país” (AUSJAL, N° 35).

Las universidades de AUSJAL son consideradas de elite por PREAL y el BID en los estudios mencionados y para los Jesuitas en AUSJAL, sin embargo, requieren una profun-

da transformación dado que su contribución ha sido insuficiente, “reduciéndose muchas veces a una promoción individual... de profesionales exitosos en sociedades fracasadas... y cada vez más deshumanizadas” (AUSJAL, N° 69).

Sin embargo, para AUSJAL no es suficiente una crítica honesta ni el repudio de los males del sistema: “no basta la denuncia tradicional, ni las promesas populistas de los partidos, ni las ilusiones de nuevos y globales sistemas sociales idealizados o la nueva prédica ideologizante del mercado. **Es necesario un incremento radical de la capacidad humana productiva y organizativa de nuestras sociedades, orientada y animada por nuevos valores de solidaridad que permitan mejores posibilidades de producción de bienestar interno y de negociación realista en el ámbito internacional**”.^{***} “Una clave fundamental es la formación humana a todos los niveles y la generación de amplios movimientos sociales con nuevos enfoques sobre el Estado, la vida pública y sobre el hecho productivo.” (AUSJAL, N° 11).

Puede sorprender el énfasis de los Jesuitas en la creación de las capacidades productivas, no sólo en el acceso y distribución de la riqueza. “El elemento fundamental es la capacidad del talento humano para producir valor agregado” (AUSJAL, N° 19). “Las universidades deberán convertir en eje de su estudio y formación, la creación de las condiciones para que la apertura a la globalización y al mercado sean efectivos instrumentos de producción de vida y no de muerte. Esto sólo se dará si las universidades toman decisiones lúcidas” (AUSJAL, N° 12). No es sólo más educación sino una formación capaz de producir la riqueza y el empleo que no existe, la recuperación de lo público y del bien común, de la eficiencia de la ética y la honestidad que imbuyan el proceso de acumulación moderna basado en la intensidad del conocimiento y en el talento humano expresado en ciencia, tecnología y capacidad organizativa.

La conciencia de la identidad universitaria enfrenta como reto moral y cultural de nuestro tiempo el darwinismo social y el individualismo posesivo que aparecen como una vertiente cultural y una antropología globalizante disfrazada de objetividad y pretensión científica.

2. 3. Plan de acción

La crisis universitaria forzó a AUSJAL al análisis crítico y al mismo tiempo a proponer un Plan de acción para la reforma universitaria. Propuestas concretas fueron desarrolladas para utilizar el potencial de la red continental y también el consenso logrado

*** Énfasis en el original.

entre las universidades para enfrentar los retos de América Latina conjuntamente. Un breve resumen de este proceso puede contribuir a reforzar otras experiencias de reforma universitaria recientemente trabajadas por CRESAL/UNESCO, también por GULERPE (Grupo Universitario para el Estudio de la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación) y UDUAL (Unión de Universidades de América Latina) entre otros:

- Priorizar la formación integral y de valores entre fe y ciencia, libertad y conciencia, entre los saberes, haberes y poderes y el servicio del bien común.
- Mantener las preguntas antropológicas fundamentales sin dejarse atrapar por el reduccionismo ni por una supuesta neutralidad intelectual libre de valores, insistiendo en una ética aplicada, en una ética práctica de los medios para alcanzar los objetivos.
- Enfatizar el conocimiento histórico de la realidad latinoamericana y de su identidad cultural.
- Formación continua de docentes, investigadores y administradores para formar una comunidad universitaria, con alta calidad académica y científica, con énfasis en la aplicación transformadora, para lograr una mayor productividad social en las universidades.
- Presencia internacional sobre la base de una efectiva integración de las universidades latinoamericanas, convirtiendo a AUSJAL en un órgano efectivo de colaboración e intercambio, de negociación y de propuestas comunes ante gobiernos y organismos internacionales, para enfrentar y reconstruir la globalización al servicio de la lógica de las mayorías, es decir, desde los pueblos y sectores más necesitados.

Este Plan de acción comenzó a concretarse desde 1995 en cada universidad con propuestas concretas para enriquecer la experiencia del conjunto de AUSJAL. Un proceso organizativo con reuniones bianuales de los rectores para evaluar y planificar el desarrollo de AUSJAL; reuniones periódicas de los homólogos (decanos, directores de investigación, de informática, bibliotecarios); grupos de trabajo por temas (ética y administración, ciencias sociales, desarrollo sostenible, etc.); proyectos conjuntos de la red (universidad y pobreza en ALC). La experiencia de la UCA de Managua que presentaremos más adelante es parte de este proceso.

3. En busca del eslabón perdido

Para concluir esta apretada síntesis de la propuesta de AUSJAL se podría preguntar si no debería ser este tipo de cuestionamiento también una función prioritaria de toda uni-

versidad en esta sociedad del conocimiento, donde las posibilidades objetivas de superación de estos problemas existen pero no la suficiente conciencia ni voluntad política de superarlos. La nueva responsabilidad social de la universidad radica en el hecho de vivir por primera vez en la historia en una “aldea global”, donde no es posible una gobernabilidad estable y económicamente eficiente para los ciudadanos de cualquier país del mundo si estos problemas no se enfrentan internacionalmente. Al mismo tiempo un enorme potencial de oportunidades se abre para las universidades tanto del Norte como del Sur para enfrentar esta crisis de civilización actual, tanto por razones humanitarias y éticas, como por su propio interés de mejorar su calidad académica y su pertinencia social.

Ninguna otra entidad mundial está constituida como la universidad para enfrentar este reto civilizatorio. Potencialidad al menos en principio ciertamente, pero también reto y responsabilidad de demostrar con hechos su relevancia para enfrentar esta misión estratégica de servir como conciencia crítica global y como una plataforma mundial de formación de una nueva generación para el desarrollo sostenible del nuevo milenio. En este reto la universidad puede encontrar los fundamentos de su tan necesitada reforma.

La reforma universitaria debería ser por tanto una búsqueda y un inicio de respuesta.⁷ Mencionamos algunos aspectos relevantes de esta búsqueda desde la perspectiva de la universidad frente al desarrollo.

3. 1. Universidad y progreso

El significado de progreso basado en un crecimiento material ilimitado es cuestionable por sus límites ecológicos y sociales y por la imposible generalización de este progreso moderno a todos los seres humanos (Sakakibara, 1995). Esa visión de progreso ha sido compartida tanto por el mundo capitalista como por el socialista, variando sus instrumentos de alcanzarlo: la empresa privada en un marco de democracia de mercado para el primero; el estado y una economía centralizada bajo el comando político del partido en el segundo.

Las universidades no pueden aceptar esta visión reduccionista de progreso sin cuestionar sus consecuencias en ambos sistemas en el pasado, y especialmente en nuestros días en que domina un fundamentalismo de mercado. Eduardo Galeano, el escritor uruguayo, sintetizó magistralmente este reduccionismo del progreso moderno: “El Oeste

⁷ Es importante comparar las diferentes perspectivas y los aspectos comunes para la reforma universitaria suministrados por los recientes estudios sobre este tópico (CRESAL/UNESCO, 1997; BID, 1997; PREAL, 1997).

ha sacrificado la justicia en el nombre de la libertad en el altar de la divina productividad. El Este ha sacrificado la libertad en nombre de la justicia en el mismo altar. El Sur se pregunta si tal dios merece el sacrificio de nuestras vidas” (Galeano, 1991: 14-17)

La universidad, con raras excepciones, ha sido un elemento marginal en la definición de las políticas de desarrollo en el Sur. Hoy lo es todavía más, incluyendo al propio Estado, al desaparecer las políticas específicas de desarrollo englobadas en políticas de ajuste estructural concentradas en los balances macroeconómicos. Hoy la universidad se encuentra enfrentada a un gran vacío de políticas por parte del Estado y los partidos, frente a una geoeconomía que marca sus pautas por el mercado y sus agentes económicos. El Estado y los partidos políticos están sumergidos en el corto plazo y frecuentemente obcecados por la obsesión del poder. Una perspectiva de economicismo miópico amenaza al mercado dominado por la volatilidad de las finanzas.

Los nuevos desafíos de la globalización demandan más que nunca la función crítica y a la vez propositiva de la universidad. La creación del nuevo marco conceptual que Einstein exigía para enfrentar los problemas en un cambio de época es la tarea fundamental de la universidad.

La conclusión principal de un grupo de trabajo compuesto por los ejecutivos de fundaciones, ONGs y expertos de organismos internacionales convocados por The Rockefeller Brothers Fund (RBF) y el Banco Mundial concluyeron el prolongado trabajo afirmando que la necesidad más importante en el mundo era la de encontrar “una nueva visión, un nuevo liderazgo y la efectividad de las instituciones para resolver los problemas y aprovechar las oportunidades en un mundo global interdependiente” (RBF, 1997).

El reto y el potencial de las universidades en este tiempo de perplejidad podrían ser los de articular un marco conceptual integrado y sostenible, junto con la formación de una nueva generación de profesionales capaces de reformular la globalización. “Maîtriser la mundialización” califica esta necesidad el reciente informe sobre la reforma de la educación superior en Francia (Attali, 1998). La creación del “liderazgo social para la interdependencia global” (*the social stewardship for global interdependence*) es la conclusión central de la citada comisión convocada por la Fundación Rockefeller. Cualquiera que sea la formulación más adecuada, se percibe la necesidad de superar el paradigma de la geopolítica de la Guerra Fría basado en la contención y en la seguridad militar, pero también el modelo dominante de la geoeconomía sin consideración por la agenda social, cultural y ambiental. Iniciar un proceso en el nuevo milenio hacia un proyecto de sociedad para una ciudadanía mundial, proyecto que podríamos llamar de la sociedad geocultural, globalmente interdependiente, democrática, culturalmente diversa pero equitativa, para que sea humanamente gobernable y sostenible.

3. 2. Universidad y mercado

El mercado puede ser un instrumento de eficiencia y racionalidad competitiva que las universidades necesitan incorporar, pero sin convertirlo en la única y menos la definitiva referencia. Importantes cambios se están dando en el ámbito de los principales personeros de los organismos internacionales⁸ y de algunos líderes empresariales que en las últimas cumbres de Davos y encuentros similares reconocen la ambigüedad y límites del mercado, la necesidad de su perfeccionamiento y complementación en sinergia con las instituciones del Estado y la sociedad civil, a la vez que demandan flexibilidad suficiente para adecuarse a la diversidad cultural. Los precios del mercado no tienen la capacidad de *apreciar* a corto plazo estos factores que requieren una visión y valoración más compleja.

La experiencia histórica indica que las universidades, sin embargo, no pueden transformarse sólo ellas mismas para cumplir esta misión. Necesitan la innovación y la capacidad competitiva de los agentes sociales y del propio mercado para conseguir ser socialmente pertinentes. Esta relevancia y pertinencia social, por otra parte, puede crear el apoyo político y financiero por parte del Estado, de la sociedad civil y del mercado, al mismo tiempo que la universidad se convierte en un ejemplo social de transparencia y de la tan necesitada rendición de cuentas a la sociedad (*social accountability*).

3. 3. Universidad y el continuo educativo

La educación es un bien público y social, no una mercancía. La gestión de ese bien social puede ser estatal, privada o mixta. La complementariedad entre los sub-

⁸ Estos cambios fueron claramente indicados por el presidente del Banco Mundial, James Wolfensohn en el discurso "The Other Crisis" ante los gobernadores del Banco Mundial el 6 de octubre de 1998:

"We must go beyond financial stabilization. We must address the issues of long-term equitable growth, on which prosperity and human progress depend. We must focus on the institutional and structural changes needed for recovery and sustainable development. We must focus on the social issues ... [for] if we do not have greater equity and social justice, there will be no political stability. And without political stability, no amount of money put together in financial packages will give us financial stability... [T]here is a need for balance... only then will we arrive at solutions that are sustainable...

[I]n a global economy it is the totality of change in a country that matters... Development is about putting all the component parts in place, together and in harmony... Too often we have been too narrow in our conception of the economic transformations that are required... We need a new development framework... We must never stop reminding ourselves that we cannot and should not impose development by fiat from above, or from abroad... [Development should become] sustainable and part of the strategy and fabric of society... This is not a dream, this is our responsibility."

sistemas de educación es una exigencia en América Latina debido al profundo déficit educativo de nuestras sociedades, enraizado en la pobreza de las mayorías, en la perversa distribución del ingreso y en el elitismo educativo consecuente.⁹ Lamentablemente, incluso entre las instituciones de educación de la Compañía de Jesús en América Latina, se da una segmentación entre la educación básica en las zonas más pobres del continente y la educación para las elites en las escuelas secundarias y en las universidades de AUSJAL, sin lograr el efecto multiplicador del continuo educativo. Por ejemplo, el sistema de fe y alegría, fundado y coordinado por los Jesuitas en ALC con más de quinientos mil niños en cientos de escuelas primarias y secundarias, y las otras experiencias de “educación popular” en otros países como México y Brasil, no están conectadas con las universidades de AUSJAL ni con los principales colegios secundarios dirigidos por Jesuitas. Este “feudalismo educativo” revela el potencial del eslabón perdido, primero dentro del propio sistema educativo; y segundo, entre el sistema educativo y el desarrollo.

La educación es un continuo que no puede separarse en partes, ni fragmentar en subsistemas por estar éstos intrínsecamente conectados. La educación es un fenómeno “holístico” que requiere ser tratado como un todo para obtener la sinergia y el efecto multiplicador de cada una de sus partes en el continuo educativo. No se puede obtener una reforma de la educación básica marginando a las universidades, ni realizar una reforma universitaria de largo alcance sin implicar a la educación básica, secundaria y técnica. La falsa y peligrosa oposición entre la educación superior y la básica, la confrontación entre ambos subsistemas en el forcejeo por adquirir los escasos recursos, condena a los países del Sur a ser proveedores de mano de obra barata y no calificada.¹⁰ Se eliminan de esta forma las posibilidades de competitividad sistémica que reside en el tejido y contextura social integrado de cada pueblo. La fragmentación educativa reproduce y amplifica la dualidad ciudadana económica, política y educativa que calificábamos como la “somalización-taiwanización”. Aquí radica la necesidad del contrato social educativo para reconstruir ese tejido social competitivo para el crecimiento económico y la urgencia de convertir a la educación en la prioridad de un consenso social para el desarrollo sostenible.

“Cambio de época” pretende señalar la ruptura y la emergencia de una nueva era histórica tal como sucedió con el Renacimiento y la Revolución Francesa. Una época de cambio refleja más bien un flujo “normal” de eventos que no implican una ruptura histórica de tanto alcance.

¹⁰ El excelente libro *La educación y el Banco Mundial* de José Luis Coraggio, Rector de la Universidad Nacional General Sarmiento en Buenos Aires y de Rosa María Torres, Directora del Programa de W. K. Kellogg Foundation en América Latina presentan un análisis detallado de un tema cada vez más debatido.

3. 4. Universidad y democracia

Una globalización elitista y foránea provoca la doble ciudadanía y la iniquidad por su estructura de concentración y centralización del poder, riqueza y oportunidades creando profundas contradicciones en la consolidación de la democracia. La universidad actualmente es parte de este problema con el peligro de seguir reproduciendo y ampliando esa dicotomía. La continuidad de este patrón de desarrollo llevaría a la consolidación de una “elite cognoscitiva” y una “sociedad de castas” por la metamorfosis familiar y la fertilización cruzada entre las familias de la elite cognoscitiva con la financiera, como lo señalan los profesores de Harvard en un controversial libro (Herrnsstein & Murray, 1994). La falta de procesos de democratización de la calidad educativa para los sectores con talento pero con escasos recursos económicos es un fenómeno internacional. En Estados Unidos el *New York Times* (21 de junio de 1998) advierte en titular de primera página que las universidades están utilizando sus fondos de becas sociales para atraer a los/as estudiantes más capaces, reduciendo los fondos para los estudiantes con menos recursos económicos: “las universidades están dando menos ayuda financiera a los más necesitados. La ayuda es usada como un incentivo. Las instituciones elite están realizando acuerdos especiales con los estudiantes más capaces... usando las becas para atraer a los/as estudiantes más brillantes (top), dedicando menos recursos para los/as de menores recursos”. ... “Estamos experimentando incremento de mayores privilegios para los estudiantes más ricos y de clases medias.” La Comisión sobre Educación Superior en Francia, presidida por Jacques Attali, señala este elitismo educativo como un peligro para la unidad de Francia y una amenaza para la unión de la Comunidad Europea (Attali, 1998).

El reto actual para la universidad es el de construir una estrategia que permita utilizar el potencial del conocimiento como un elemento democratizador en la sociedad global formando al capital humano apropiado para el desarrollo sostenible y no reproducir la desigualdad y la doble ciudadanía que conlleva ineficiencia, ingobernabilidad e insostenibilidad ambiental. Nuevas investigaciones y mucha experimentación se requiere para encontrar los vínculos necesarios entre la universidad y los agentes sociales del desarrollo y la democracia en el Sur (profesionales pioneros en las empresas, organizaciones de pequeños productores del campo y la ciudad, en los municipios, ONGS, organizaciones de mujeres y ambientalistas, etc.) para convertir a las universidades en entidades pertinentes, efectivas y autónomas. Más que ser un instrumento para la movilización social para ganar acceso a las estructuras de riqueza y el poder existente en sociedades subdesarrolladas, las universidades deberían

vincularse con los actores sociales que crean una nueva riqueza en forma más sostenible, equitativa y democrática.

Hacer que la calidad universitaria sea accesible a estos nuevos actores sociales, capaces pero excluidos, y por otra parte incorporando sus experiencias locales de desarrollo en el currículum universitario, puede ser un factor determinante para encontrar los “puentes” para superar la brecha del “mal desarrollo” y de la limitada participación de la democracia actual. La ciencia y la tecnología en las universidades del Sur tienen que dar un “salto mortal” argumenta María de Ibarrola, para conseguir ligar la ciencia y tecnología apropiada con los diferentes agentes productivos y sociales para “superar la carencia de una distribución más orgánica y democrática y lograr la articulación de los diferentes niveles del conocimiento tecnológico entre toda la población” (Ibarrola, 1996: 7). En la experiencia de la UCA que analizaremos más adelante, llamamos “profesionales puentes” a esta nueva generación capaz de articular la academia y la tecnología con los agentes del desarrollo sostenible y la democracia participativa, para superar la “sociedad de castas” y el “apartheid tecnológico”.

3. 5. La crisis del “ethos universitario”

Tres transiciones históricas que se catalizaron en torno al fin de la Guerra Fría: la revolución tecnológica, la globalización económica y la globalización informática y cultural. Estos tres hechos casi simultáneos han producido un “cambio de época” más que una época de cambios. La perplejidad, incertidumbre y confusión de cambios tan profundos y acelerados implica también un cuestionamiento serio para las universidades y una redefinición de sus funciones.

El “ethos cultural” en el pasado tenía sus raíces en una nación definida, en un tipo de trabajo específico dentro de un marco cultural religioso de valores localizados en una comunidad particular. La universidad era parte de ese *ethos* cultural. El cambio de época ha transformado también el paradigma de ese *ethos* cultural. Los problemas de la nueva época no se pueden enfrentar desde un *ethos* que responde a realidades del pasado. Se requiere reconstruir un nuevo *ethos* para enfrentar los problemas de nuestro tiempo, comenzando por reconstruir el propio “ethos universitario”.

La universidad tiene un papel privilegiado como conciencia crítica, integradora y propositiva de la sociedad. Ella podría incorporar los elementos que el sistema social dominante no puede integrar satisfactoriamente y que son fundamentales para la conformación del nuevo *ethos*: el trabajo, la ética y los valores, las relaciones de género, el medio ambiente, la diversidad cultural y la nueva generación (el hecho de que más

del 90% de los nuevos nacimientos se dan en los países del Sur). Estos temas fundamentales deberían conformar áreas de formación universitaria cruzando horizontalmente todas las profesiones, currículos y departamentos, a través de un sistema de créditos incorporados en las diversas carreras. Todas las profesiones tendrían que internalizar esta temática desintegrada por la excesiva especialización, para poder responder a la realidad de nuestro tiempo. Esto implica una ruptura epistemológica en la forma de conocer y enfrentarse a la realidad, que es requerida para integrar las perspectivas, intereses y sentimientos del mundo del trabajo en profunda transformación, de la mujer en su nueva relación de género, en la relación sostenible con la naturaleza, desde las diversas culturas y desde la perspectiva sin aparente futuro de una nueva generación en el Sur que no encuentra ni espacio ni posibilidades para su desarrollo en el mundo tal como está conformado. Cada profesión debería integrar la epistemología proveniente desde estos temas fundamentales, para ayudar a conformar un *ethos* cultural más integrado al cambio de época. Este *ethos* a la vez contribuiría a que la universidad encuentre su nuevo rumbo y consiga la transformación requerida.

Esta búsqueda del *ethos* universitario está en la raíz profunda de la “opción preferencial por los pobres” de las universidades de AUSJAL, que no es una pobre opción para las universidades, sino más bien refleja un reto ético para confrontar la crisis del *ethos* civilizatorio de la triple transición que nos ha tocado vivir al final del milenio.

Para las universidades este reto implica la búsqueda de una mayor calidad educativa, una equidad social que conlleva el “empoderamiento” de los pobres al mismo tiempo que busca recuperar el sentido de la vida de los más ricos, con el fin de conseguir el capital humano apropiado y solidario para el desarrollo sostenible, especialmente en los países del Sur.

3. 6. Universidad e internacionalización de la educación

Junto con el proceso de democratizar el conocimiento se abre un gran potencial para su internacionalización. Las universidades privadas pueden contribuir con las vinculaciones con sus homólogos internacionales para la transferencia de personal y tecnología, métodos pedagógicos y administrativos, cursos e investigaciones compartidas. Al mismo tiempo las universidades del Sur pueden aportar su diversidad cultural, sus experiencias locales necesarias para el funcionamiento de una globalidad democrática.

El potencial de la universidades Jesuitas que conforman posiblemente la mayor red institucional de educación superior privada, con casi doscientas universidades e instituciones de educación superior alrededor del mundo, no se ha dinamizado todavía en

proyectos de complementaridad internacional. El potencial de esa red global sigue atomizada por subsistemas y países, sin utilizar las ventajas comparativas de la institucionalidad global, ni las nuevas oportunidades de la era de la información para la educación a distancia. Proyectos pilotos de cooperación y complementaridad entre universidades en diferentes partes del mundo enriquecen mutuamente a las universidades, facilita la construcción del nuevo *ethos* cultural, ayuda a vincular la educación universitaria con la educación básica para avanzar en la expansión y democratización del conocimiento. La internacionalización de la educación superior es un paso importante para crear una cultura de paz y dar un paso crucial para la democratización de la globalización y superar la dependencia y el neocolonialismo moderno.

Sin embargo puede reforzar también un “neocolonialismo educativo”. Por ello el Sur requiere universidades experimentales para descubrir el potencial de la universidad para el desarrollo sostenible pertinente para cada realidad. Se requiere esta experimentación para evitar el peligro del “isomorfismo”, es decir, de un inducido o impuesto sistema de valores, técnicas y métodos que convergen a través de un proceso organizacional de acreditación –homologación, o más simplemente por pura imitación o copia de las universidades del Norte–. Este “isomorfismo” es también inducido por el condicionamiento financiero de las agencias internacionales.¹¹ Este “isomorfismo coercitivo, mimético o normativo” (Levy, 1988) es facilitado también por una noción implícita de lo que es la universidad “modelo” (por ejemplo, Harvard, MIT, Oxford) y en parte también generado por un estilo de “genuino profesionalismo” según las universidades del Norte.

Por otra parte, la estandarización internacional, un estado educacionalmente coercitivo, con un sistema legal común y rígido para todas las universidades, no facilita la experimentación y la flexibilidad. En las universidades privadas adicionalmente un “corporativismo” de las Juntas de Directores (*trustees*) limita las posibilidades de universidades experimentales en el Sur. La investigación sobre la propia universidad del Sur, las iniciativas creadoras de mayor calidad y pertinencia entre universidad y desarrollo son imprescindibles para encontrar el nuevo *ethos* universitario y al mismo tiempo hacen la universidad más relevante y más financiable.

¹¹ En la VII Conferencia de Ministros de Educación de África en Durban, Sudáfrica, Federico Mayor reconoció públicamente este fenómeno: “Como Director General de UNESCO no puedo aceptar que el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional continúen tomando decisiones y sigan haciendo recomendaciones en temas educativos para los cuales no están suficientemente informados. Ellos deberían concentrarse en los asuntos económicos, en la banca y finanzas y dejar la educación a la UNESCO y a las otras agencias internacionales encargadas de este temática” (Pan African News Agency, 22 de abril de 1998).

3. 7. El dilema después de la Cumbre Presidencial en Santiago

La búsqueda del eslabón perdido entre la universidad, el continuo educativo y el desarrollo sostenible podría aparecer como una utopía irrealizable dadas las complejidades y contradicciones de esta tarea. Sin embargo nuevos espacios políticos e incluso consensos educativos se están abriendo paso, junto con una mayor conciencia de la necesidad de priorizar a la educación y la reforma universitaria. El Plan de acción de la II Cumbre de las Américas en Santiago de Chile (19 de abril de 1998) enfatizó precisamente sobre la educación y su interrelación con los componentes sociales, económicos, ambientales y políticos. Es significativo el claro contraste con la Cumbre de Miami en 1994 reducida fundamentalmente al comercio y el crecimiento económico.

“Educación, la clave para el progreso” es el título del primer capítulo del Plan de acción de la Cumbre de Santiago. Las reformas educativas anunciadas en Santiago permiten fortalecer un proceso educativo integral amplio, cubriendo todos los niveles del sistema educativo. Se propone alcanzar un consenso hemisférico sobre los problemas que confronta la educación y una estrategia hemisférica para superarlos. La “equidad, la calidad, la relevancia y la eficiencia” son los principios enfatizados en este proceso educativo. La Cumbre de Santiago apoya también las estrategias educativas que promuevan el desarrollo de valores, principios democráticos, los derechos humanos, las nuevas relaciones de género, la paz, la tolerancia y el respeto por el ambiente y los recursos naturales (Plan de acción: 1-4).

La educación superior es específicamente considerada en este proceso como un componente que debe colaborar en esta tarea a través de la investigación, la pedagogía y el uso de las tecnologías modernas para vincular las escuelas con las comunidades y establecer enlaces educativos a nivel nacional y hemisférico. Las universidades son animadas a participar dada las ventajas comparativas en estos campos. La “decidida determinación” de los presidentes de cumplir con las metas reconociendo “la importancia central de la educación como fundamento del desarrollo” y de “propiciar la asignación de los recursos necesarios al gasto de la educación” y “el compromiso de promover la cooperación horizontal y multilateral en materia educativa” (Plan de acción: 4) abre nuevas oportunidades para la reforma universitaria, para la integración del continuo educativo y la promoción de un contrato social educativo nacional con posibilidades de vincularlo en acuerdos subregionales. Las universidades de América Latina y el sistema educativo en su conjunto nunca tuvieron antes un pronunciamiento y compromiso público de tal alcance de todos los gobiernos del hemisferio en su conjunto. Su implementación dependerá, en buena parte,

de la dinámica de las propias universidades de aceptar el reto y ganar la oportunidad con propuestas concretas.

Para implementar el mandato de la Cumbre, el Banco Mundial convocó un mes más tarde, el 5 de junio en Washington, a los ministros de finanzas y educación del hemisferio, junto con dirigentes empresariales y expertos bajo el sugestivo título “Making Education Everybody’s Business”. Se buscaba encontrar fórmulas exitosas para lograr *education partnership* entre el sector público y privado y las agencias internacionales. Esta “asociación educativa” pudiera servir para fortalecer el proceso de lograr el contrato social educativo sugerido anteriormente.

Los dilemas, sin embargo, permanecen abiertos. Dependerá de la capacidad de vinculación de las universidades entre sí, tanto estatales como privadas, de la calidad de sus propuestas como también de que se defina el papel de las universidades en este proceso educativo continental.⁹ Los niveles de participación y transparencia son determinantes para el éxito de estos procesos educativos. Lo mismo que el consensuar los principios fundamentales del desarrollo sostenible que se propone la Cumbre de Santiago, sobre todo cuando América Latina se ve amenazada por el ciclo de la crisis asiática, de Rusia, de Brasil y de la inestabilidad financiera global. El *momentum* educativo es también un *momentum* del desarrollo.

4. A modo de conclusiones

El gran reto de las universidades de ALC al final del siglo y principios del milenio es doble: vincularse a un proceso de creación del capital humano apropiado para construir el desarrollo sostenible, a la vez para que este proceso contribuya a crear una estrategia universitaria que permita superar la crisis de las universidades latinoamericanas en las últimas décadas. “La Educación: la clave para el progreso” priorizada en la Cumbre de Santiago refuerza tanto el momento educativo como el momento del desarrollo desde la educación, ofreciendo nuevas oportunidades para las universidades.

Sin embargo este *momentum* también presenta ambigüedades y el peligro de repetir un nuevo ciclo educativo en América Latina como en los sesenta, que puede transformar a las universidades y al sistema educativo en un nuevo campo de batalla, alimentado esta vez no por la confrontación ideológica de la Guerra Fría sino por una globalización hegemónica simbolizada en el paradigma de la “civilización de la copa de champagne”. Existe el peligro de que la educación y las universidades sean cooptadas e instrumentalizadas al servicio de un mercado global unidimensional en su concepción del crecimiento económico y del progreso, sin permitir a la universidad utilizar su ca-

pacidad para enfrentar el carácter excluyente, social y ambientalmente insostenible y políticamente ingobernable del proceso actual de crecimiento.

La función estratégica de las universidades en este cambio de época es de las más importantes de su historia por vivir en un mundo dominado por la intensidad del conocimiento que ofrece ventajas comparativas a la universidad en relación con otras instituciones. La función insustituible de la universidad es la formación del capital humano apropiado para reconformar una globalización que sea sostenible y democrática, a la vez rediseñar el papel del estado y la sociedad civil frente a una nueva ciudadanía planetaria. Si la universidad no es capaz de hacerlo será marginada o reemplazada por otras entidades. Enfrentar este reto requiere procesos de reforma profunda, recuperando la genuina autonomía universitaria frente al Estado, los partidos políticos y los grupos económicos. Una conciencia crítica, con capacidad propositiva de alta calidad, pertinencia y relevancia son tareas que el Estado, la empresa y la sociedad civil esperan y necesitan de la universidad del siglo XXI.

La tarea de la universidad privada, por su parte, es contribuir a la creación de este bien público y social de la educación universitaria desde la gestión privada o mixta del mismo, para enfrentar junto con todo el continuo educativo la reconformación de la globalización, *maîtriser la mundialización* (Attali, 1998) y crear de *social stewardship of global interdependence* (RFB, 1997).

Este proceso a su vez debe contribuir al cambio de las universidades. Esta reforma universitaria puede superar el peligro de que la universidad amplifique el mal desarrollo. Aquí radica en especial la nueva responsabilidad de las universidades privadas para sobrepasar el modelo tradicional que les ha tocado cumplir de ser universidades de elite o “mercantilizadas” por las demandas del mercado, o el nuevo modelo que se trata de implementar inducido por el isomorfismo universitario del Norte, sin responder a las necesidades de las sociedades del Sur.

La alianza, por una parte, entre calidad académica y compromiso ético de las universidades de AUSJAL y, por otra, la vinculación con lo local, nacional y global a través de los agentes del desarrollo sostenible ofrece la oportunidad de contribuir a recrear la identidad de la universidad latinoamericana para el siglo XXI.

Un contrato social educativo facilitaría conseguir las sinergias entre los subsistemas educativos, las universidades estatales y privadas, las fuerzas sociales y el Estado que fortalezcan el continuo educativo para superar el déficit educacional latinoamericano. A la vez que democratizar la educación con un énfasis en la equidad y la pertinencia. Esto implica vincular la universidad con sus propias raíces culturales, involucrarse académicamente en la conformación de nuevas relaciones de género, con el medio am-

biente y desde estas raíces y programas locales-nacionales vincularse con las universidades internacionales en esta era de la información con nuevos potenciales educativos.

Obviamente esto puede parecer una utopía para algunos que conocen las contradicciones y limitaciones de las instituciones universitarias. Sin embargo “la utopía es el sueño de la racionalidad” nos recordó Octavio Paz antes de partir. La utopía universitaria es una necesidad para su propia racionalidad sobre todo en este cambio de época. Extirpar la utopía de la universidad es fomentar que el presente y los intereses de los poderes fácticos y de los que “saben” determinen el futuro de los que los que “no pueden ni saben”.

La urgencia también de construir un nuevo liderazgo universitario capaz de hacer posible lo que es necesario en la universidad. Liderazgo dentro de una comunidad universitaria comprometida con un proyecto para la creación de un futuro con dignidad para todos, transformador del paradigma de la civilización de la copa de champagne que enmarca el quehacer universitario a fin de siglo.

Experimentos pioneros recientes como el patrocinado por AUSJAL, demuestran que la autonomía universitaria tanto en relación con el Estado, los partidos políticos, los grupos económicos y la conformación de un equipo universitario comprometido con esta tarea son elementos indispensables para este difícil proceso de la reforma universitaria.

Recordando de nuevo a Einstein: “El mundo que hasta este momento hemos creado como resultado de nuestra forma de pensar tiene problemas que no pueden ser resueltos pensando del modo en que pensábamos cuando los creamos”. La búsqueda del eslabón perdido entre educación y desarrollo puede ser el comienzo de este nuevo pensamiento universitario.

Bibliografía

- Altbach, Philip. G. (1997): *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*, Boston. MA, Center for International Higher Education, School of Education, Boston College.
- Arnove, R. F. (1986): *Education and Revolution in Nicaragua*, Nueva York, Praeger.
- (1994): *Education as Contested Terrain: Nicaragua 1979-1993*, Westview Press.
- Arrien, J.; Gorostiaga, X.; Tünnemann, C. (1997): *Nicaragua: La educación en los noventa. Desde el presente... pensando el futuro*, Managua, PREAL/UCA.
- Attali, J. (1998): *Pour un Modèle Européen d'Enseignement Supérieur, Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali*, París, Stock.
- Buarque, C. (1991): *La universidad en la frontera del futuro*, San José, Universidad Nacional, EUNA.
- AUSJAL (Asociación de Universidades encargadas a la Compañía de Jesús) (1995): *Desafíos de América Latina y Propuesta Educativa*, Bogotá, Secretaría Ejecutiva.
- Beirne, C. J. (1996): *Jesuit Education and Social Change in El Salvador*, Nueva York y Londres, Garland, Garland Studies in Higher Education.
- BID (1997): *Higher Education in Latin American and the Caribbean, Strategy Paper*, Washington DC.
- CEPAL (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago.
- CNU (Consejo Nacional de Universidades) (1993): *Por una reforma universitaria integral* Managua.
- Coraggio, J. L.; Torres, R. M. (1997): *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de su propuesta y sus métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila, Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- CRÉSALC/UNESCO (1997): *Hacia una nueva educación superior*, Actas de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, 18 al 22 de noviembre de 1996.
- De Castilla Urbina, M. (1996): *Modelos de desarrollo, políticas educativas y sociedad en Nicaragua*, Managua, PREAL/UCA.
- Delors, J. (1996): *Learning: The Treasure Within, Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*, París, UNESCO.
- Economist, The (1997): *The Knowledge Factory. A Survey of Universities*, Londres, octubre.
- Engel, J. y Duggerfield A. (1998): "Humanities in the Age of Money. The Market Model University", en *Harvard Magazine*, mayo.
- Escotet, M. A. (1993): *Tendencias, misiones y políticas de la Universidad. Mirando al Futuro*, Nicaragua, UCA-Managua.
- (1997): "Universidad ¿para qué sociedad?", en *Universidad y devenir. Entre la certeza y la incertidumbre*, Buenos Aires, IDEAS (Instituto de Estudios y Acción Social).

ECA (Estudios Centroamericanos), Revista de la Universidad Centroamericana, UCA- San Salvador, El Salvador.

Ellacuría, I. (1976): *Freedom Made Flesh*, Nueva York, Orbis.

— (1991): *Veinte años de historia en El Salvador 1969-1989. Escritos Políticos*, UCA, San Salvador, tres volúmenes.

Envío, Revista Mensual de la Universidad Centroamericana, UCA-Managua, Nicaragua (ediciones en inglés y español: www.uca.edu.ni).

Fagen, R. (1987): *Forging Peace. The Challenge of Central America*, Nueva York, Basil Blackwell-PACCA.

Foreign Policy (1998): *Frontiers of Knowledge. The State of the Art in World Affairs*, edición especial, primavera.

Gorostiaga, X. (1993): *La universidad del siglo XXI. Lección inaugural*, Nicaragua, UCA-Managua, julio.

— (1995): “Desarrollo geocultural: el desarrollo alternativo ha comenzado, enraizado en el trabajo, la naturaleza, la identidad cultural, conformando una ética ciudadana y un nuevo consenso global”, Ponencia en el Seminario “Desafíos éticos para el siglo XXI”, Santiago de Chile.

— (1997): “Central America 2015: A Mixture of Somalia and Taiwan or a Socially Stable Bridge Between North and South, Between the Atlantic and the Pacific”, en *Latin America: Regional Studies, Project 2015*, Estocolmo, SIDA (Swedish International Development Cooperation Agency)

— (1997a): “Jesuit Universities and the North-South face-off: A proposal for the next millennium”, Lecture at St. Joseph’s University, Filadelfia, 25 de marzo.

— (1998): “Educación. Piedra angular de las Américas”, presentado en el Panel sobre la Educación en la celebración del 50º Aniversario de la OEA, Washington, DC, 5 de marzo.

Harrington, J. (1993): *Central American Higher Education. A Case Study. Three Jesuit Universities, 1960-70*, Thesis for the Master of Arts, Departamento de Historia, Universidad de Massachusetts en Boston.

Hernstein & Murray (1994): *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, Nueva York, The Free Press.

INCAE, IIBD-HARVARD (1998): “Estrategia para la reconstrucción y la transformación de Centroamérica después del Huracán Mitch”, propuesta para la preparación y seguimiento del Grupo Consultivo Regional, San José, Costa Rica.

Krugman, P. (1994): *Peddling Prosperity: Economic Sense and non Sense in the Age of this Diminished Expectations*, Nueva York, W. W. Norton.

Lalçber, W. (1984): *Inevitable Revolutions*, New York, Norton.

Levy, D. C. (1999): “Isomorphism in Private Higher Education”, en Altbach, P. G. (ed.), *Private Prometheus: Private Education and Development*, CIBE, Boston College y Greenwood Press.

Ministerio de Educación (1996): *Fines, objetivos y principios de la nueva Educación*, Managua, Nicaragua.

Moura Castro, C. y Navarro, J. C. (1998): “Will the Invisible Hand Fix Private Higher Education?”, en *Private Prometheus*, op. cit.

- Pearlette, L. (1998): "Diversification and Harmonization of Tertiary Education in the Caribbean. New approaches to Regional Cooperation". Keynote Address at the OAS Conference of The Americas, Washington DC, 6 de marzo.
- PREAL (1998): *El futuro está en juego, Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad*, Santiago, Chile, Inter American Dialogue y CINDE, 24 de febrero.
- Puyear, J. y Brunner, J. J. (1995): *Education, Equity and Economic Competitiveness in the Americas*, Washington DC, Interamerican Department of Educational Affairs, OAS, Vol. I, Key Issues.
- Sakakibara, E. (1995): "The End of Progressivism: A Search for New Goals", en *Foreign Affairs*, septiembre-octubre.
- Sandford Commission (1989): *The Multilateral Commission on Central America*. Duke University.
- Second Summit of the Americas (1998): Santiago, Chile, 4 de abril.
- Serrano Caldera, A. (1993): "Los desafíos de la Universidad", en *Reforma Universitaria*, Mariano José Vargas, Managua, UNAM, pp. 99-123.
- Shori, P. (1996): "De Marshall al postcomunismo: un nuevo pacto por el internacionalismo", discurso en el 50º Aniversario del Plan Marshal, Smithsonian Institute, Washington, DC, 10 de diciembre.
- Schmidheiny, S. (1992): *Changing Course. A Global Business Perspective on Development and the Environment. With the Business Council for Sustainable Development*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Sobrino, J. (1990): *Companions of Jesus: The Jesuit Martyrs of El Salvador*, New York, Orbis.
- Tünnermann, C. (1991): *Historia de la Universidad en América Latina, de la Época Colonial a la Reforma de Córdoba*, San José, Costa Rica, Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA).
- (1992): "Propuesta de una política para la educación superior de Nicaragua en el horizonte del siglo XXI", en *Universidad y Crisis*, Managua, Nicaragua, UCA.
- (1997): *La educación para el siglo XXI*, Managua, Nicaragua, PREAL/UCA.
- Vargas, M. J. (1994): *Reforma universitaria: conceptualización, reflexión, debate y propuestas* Managua, Nicaragua, UNAM.
- UCA (1997): "La UCA hacia el siglo XXI: calidad académica; desarrollo humano; compromiso social", informe del Seminario sobre Reforma Universitaria, Managua, Nicaragua.
- UNESCO (1998a): *La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*.
- (1998b): *Panorama estadístico de la Educación Superior en el mundo: 1980-1995*, Documentos de Trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, París, 5 al 9 de octubre.
- Walker, T. W. (1997): *Nicaragua without Illusions. Regimen Transitions and Structural Adjustment in the 1990s*, Scholarly Resources, Delaware.
- Witfield, T. (1995) *Paying the Price: Ignacio Ellacuria and the Murdered Jesuits of El Salvador*, Philadelphia Temple University Press.