

En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. XXX, núm. 1, pp. 11-66

Xabier Gorostiaga S. J.*

RESUMEN

El autor reflexiona acerca de la gran responsabilidad social de las universidades para promover cambios y responder a los retos planteados por el desarrollo sostenible en la globalidad. Qué universidad, qué educación y para qué desarrollo son las preguntas que guían el planteamiento del trabajo. Discute las propuestas de las 23 universidades de la Asociación de Universidades encargadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), como resultado de un proceso de evaluación permanente, iniciado en los noventa, para promover la reforma universitaria, plasmada en la experiencia de la UCA-Managua.

ABSTRACT

In this article, the author marks de huge social responsibility that universities have in promoting changes and responding to the challenges posed by the need for sustaining the global development. What kind of University, what kind of education, and what kind of development, are the key questions that guide the present work. The author discusses the proposals planted by 23 universities that conform the Asociación de Universidades encargadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), as a result of a continuous evaluation process, that go back to the nineties, and is reflected in the UCA-Managua experience.

* Secretario Ejecutivo de la Asociación de Universidades encargadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL).

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 Einstein¹

INTRODUCCIÓN

El potencial extraordinario para el desarrollo de la educación es cada vez más ampliamente 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 medioambiental, 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.

La educación superior es más esencial que nunca para la formación de recursos humanos capaces de confrontar constructivamente una globalización dominada por la intensidad del conocimiento 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, exis-

¹ Citado en Schmidheiny, 1992: 141.

te el peligro de que las universidades se conviertan en el instrumento de un desarrollo deforme en muchos países del Sur² al exacerbar la concentración y la centralización del conocimiento y la riqueza.

La distribución del conocimiento es 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. La pobreza, la exclusión, la discriminación en el ingreso y oportunidades económicas y educacionales por género y etnicidad y el deterioro medioambiental, son las contradicciones sociales al final 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 la 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 y 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 podrá contribuir a lograr la calidad y la pertinencia que se necesita para recuperar la relevancia y la legitimidad social seriamente afectadas por la crisis universitaria de las últimas décadas en ALC. Parafraseando a Einstein, los problemas que hemos creado continuarán acosándonos hasta que no cambie la forma de pensar y de educar de la universidad, para lograr un desarrollo sostenible

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.

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, 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 23 universidades de la Asociación de Universidades encargadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), la red continental de universidades privadas más importante por tamaño y prestigio. En tercer lugar se plantean posibles nuevas políticas para vincular la universidad con un desarrollo sostenible, resumiendo la experiencia de la reforma de la Universidad Centroamericana (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.

I. 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. Éste es el contexto en el cual están inmersas las universidades privadas a finales de este siglo y que se refleja en la conocida gráfica del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1992) (véase gráfica 1, p. 59). A esta gráfica la hemos denominado “La civilización de la copa de champagne”; 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 2 600 millones de personas) ejemplifican esta aberración, sobre todo en un mundo que avanza hacia una mayor interdependencia y convivencia demo-

crática.³ 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 30 a 1 en 1960, a 61 a 1 en 1992 y podría ser del orden de 70 a 1 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 capital humano⁵ para generar valor agregado a través de la capacidad organizativa y la creatividad para atraer inversiones e incorporar tecnología.

La relación de este tipo de desarrollo con la educación es más alarmante, puesto que la concentración y la centralización de los recursos educativos, de la calidad de la educación y de la tecnología es todavía mayor que las de los ingresos. En 1994 el gasto público *per cápita* en educación era de 1 221 dólares en los países desarrollados (5.1% del PIB) y sólo de 48 dólares en los países más pobres (3.9% del PIB) (PREAL, 1998: 14).

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 en 1994 el mayor crecimiento de billonarios correspondió a los países del Sureste Asiático, hasta la crisis de 1997. Es interesante considerar el paralelismo de estos dos fenómenos y su correlación.

⁴ En los últimos 15 años el mundo se ha polarizado agudamente entre los más ricos y los más pobres. El crecimiento económico ha disminuido en 100 países, que representan un total de unos 2 000 millones de seres humanos, a niveles inferiores a los que tenía en 1980, mientras que entre 1965 y 1980 el ingreso real había decrecido para 200 millones. Esta cifra se quintuplicó hasta los 1 000 millones entre 1980 y 1993. En los últimos 30 años el ingreso de la población del 20% más pobre disminuía 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 la centralización del ingreso también sucede en los países del Norte. Desde 1980 la brecha se ha incrementado de tal forma en Estados Unidos que el 1% de la población con los ingresos más altos los ha duplicado 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 voga en el discurso educativo, que connota un tipo de educación guiado por la dinámica del mercado. Preferimos el uso de recursos humanos o capital humano apropiado que pretende enfatizar una formación que integre, pero a la vez supere, las demandas del mercado.

En 1990 el 85.6% de los gastos educativos mundiales se concentró en los países desarrollados y el 14.6% en los menos desarrollados. El porcentaje dedicado a la investigación 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 la educación tanto en la Unión Europea (Delors, 1996; Attali, 1998) como en Estados Unidos por el propio presidente 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 (1996). Las universidades deberíamos preguntarnos ¿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 su rol y su carácter, 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 las 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 durante 20 años, entre mediados de los 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 14 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 lo 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).

Sin embargo, la desmilitarización y la superación del conflicto armado, la paz y el inicio de procesos de democratización y de reactivación económica, 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, 1997a). Por una parte, un empobrecimiento de las grandes mayorías, más agudo que en el pasado, con una exclusión creciente tanto del mercado como de la vida civil, que se refleja en los índices de pobreza, miseria y marginación. Excepto Costa Rica, alrededor del 70% de los países centroamericanos se encuentran bajo niveles de pobreza; ésta aumentó 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 de que el propio presidente de El Salvador reconoció en las Navidades 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” se refleja 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 Estados Unidos.⁶ La reducción de las remesas familiares

⁶ Unos 500 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, lo cual ha creado 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 Estados Unidos.

desde los Estados Unidos por las limitaciones migratorias, la principal fuente de divisas en El Salvador, Honduras y Nicaragua, afecta 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), y el auge del sector de servicios financieros y comerciales ha 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 élites 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 élites 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 durante las décadas de los cincuenta y sesenta, la creación de las subsidiarias para las compañías transnacionales bajo el paraguas protector de la “industrialización para sustitución de importaciones” en los sesenta y setenta; las nuevas compañías comerciales durante la apertura comercial de los ochenta y finalmente el nuevo sector bancario con la “liberalización financiera” en la década de los noventa. Cualquier observador atento podrá percibir que, a través de innumerables vínculos familiares, es el mismo sistema oligárquico —que se renueva—, el que ha permanecido 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, 1997a: 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 élites no han servido como propulsoras 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 desde la contribución universitaria, para lo cual se requiere conformar un proyecto educativo nacional 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; no ha realizado la reforma agraria, ni la educativa, ni la distribución del crecimiento. Estas élites 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 “élite taiwanizada” realizó sus estudios de posgrado principalmente en universidades extranjeras y sus estudios de pregrado en las universidades privadas, incluyendo las tres universidades dirigidas por los jesuitas. Ambas experiencias universitarias no les facilitó 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 ha sido el lento proceso de acumulación del capital humano, como el principal creador de la riqueza y el desarrollo, generador del ahorro y del reciclaje eficiente de esos fondos en el circuito económico y social y el único capaz 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 realizarse eficientemente sin la creación previa de una fuerte base nacional-regional.

¿Cómo pueden contribuir las universidades a erradicar la pobreza y la desigualdad universitariamente? ¿Cómo pueden formar una nueva generación de profesionales que puedan erradicar las causales 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 del 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 (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 y para qué desarrollo son las preguntas que subyacen en todo nuestro planteamiento.

II. 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 en el 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 más de 80 años, la Reforma de la Universidad de Córdoba, en 1918 en Argentina, sirvió de fermento para un movimiento de democratización de las universidades de todo 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 de 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 encargadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). Quizá esta experiencia podría servir a otras universidades privadas y públicas para preguntarse también qué universidad, para qué desarrollo y qué sociedad necesita América Latina al final del milenio.

A. La realidad latinoamericana

Siguiendo una típica metodología latinoamericana de Ver, Juzgar y Actuar, las 23 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 de la región. La polarización social entre las afluentes élites 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 causaba más inestabilidad-inseguridad que limitaba la inversión y el desarrollo económico. Por otra parte, la necesidad de la sobrevivencia de las grandes mayorías generaba una sobreexplotación de los recursos naturales, que amplificaba la crisis ambiental promovida por una expansión de las exportaciones con base en recursos naturales de 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 el 10% de la población universitaria mundial (UNESCO, 1998b) y se estima para el año 2 000 en cerca de los 10 millones. Actualmente medio millón se gradúa por año en más de 800 universidades y en unas 4 600 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 (CRESAL, 1997) y un 20.7% (BID, 1997). Los docentes universitarios pasaron de unos 25 mil a más de 700 mil en estos 40 años (Tünnerman, 1997).

La educación superior en América Latina, por su parte, tiene una creciente presencia privada, pasando de un 16% del total de la matrícula en 1960 a un 32% en 1985 y a casi un 45% en el promedio

latinoamericano en 1994, siendo mayoritaria en Colombia, República Dominicana, El Salvador y semejante en Brasil. El número de instituciones de educación superior es de 5 438, de las cuales son públicas 2 525 y 2 923 privadas, y de las universidades 319 son públicas y 493 privadas (BID, 1997: 42-43). Sin embargo, este impresionante crecimiento de la universidad privada 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 urgente de obtener un diploma para encontrar empleo y aumentar los ingresos de sobrevivencia, que a las necesidades del país como sociedad que requiere 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, mientras que su capacidad competitiva se ha reducido, lo que se manifiesta 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, en los sesenta América Latina tenía un desarrollo económico superior al del Sureste 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). Asimismo, 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” (*idem*). 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 el 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.

B. Evaluando la situación

Al juzgar la situación, AUSJAL reconoció la responsabilidad de las universidades como “transmisoras sin análisis críticos y visión crítica de unas recetas de desarrollo que nos llevarán a procesos imposibles o indeseables” (1995: 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 negociándolas” (*ibid.*: 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” (*ibid.*: 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”. Además critica “la deformación gremialista que lleva a luchar sólo por las reivindicaciones del gremio descuidando la calidad académica”, o a las uniones estudiantiles que defienden “la gratuidad total para el estudiante” en buena parte de sectores acomodados, lo que refleja “la endogamia universitaria que convierte a estos centros en mundos con intereses propios dejando en un segundo plano los intereses del país” (*ibid.*: 35).

Las universidades de AUSJAL consideradas de “élite” por PREAL y el BID en los estudios mencionados, para los jesuitas requieren una profunda transformación puesto que su contribución ha sido insufi-

ciente, “reduciéndose muchas veces a una promoción individual... de profesionales exitosos en sociedades fracasadas... y cada vez más deshumanizadas” (*ibid.*: 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 a nivel 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 (*ibid.*: 11, cursivas en el original).

Puede sorprender el hincapié 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” (*ibid.*: 19). “Las universidades deben 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” (*ibid.*: 12). No es sólo más educación, sino una formación capaz de producir la riqueza y el empleo que no existen, 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.

C. 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. Se desarrollaron propuestas concretas para utilizar el potencial de la red continental y también el consenso logrado entre las universidades para enfrentar los retos de América Latina conjuntamente. Un breve sumario de este proceso puede contribuir a reforzar otras experiencias de reforma universitaria recientemente trabajadas por CRE-SAL-UNESCO, por el Grupo Universitario para el Estudio de la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación (GULERPE) y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), 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 con base en 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 experien-

cia 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.

III. EN BUSCA DEL ESLABÓN PERDIDO

Para concluir esta apretada síntesis de la propuesta de AUSJAL, se podría preguntar si este tipo de cuestionamiento no debería ser también una función prioritaria de toda universidad 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, se abre un enorme potencial de oportunidades para las universidades tanto del Norte como del Sur para enfrentar esta crisis de civilización actual, por razones humanitarias y éticas, así 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.

A. 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 cuando domina un fundamentalismo de mercado. Eduardo Galeano, el escritor uruguayo, sintetizó magistralmente este reduccionismo del progreso moderno: "El Oeste ha sacrificado la justicia en 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" (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

⁷ Es importante comparar las diferentes perspectivas y los aspectos comunes para la reforma universitaria suministrados por los recientes estudios sobre este tópico (GRESAL-UNESCO, 1997; BID, 1997; PREAL, 1998).

obsesión del poder. Una perspectiva de economicismo miope amenaza el 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, ONG 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 podría ser la 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 mondialisation*” 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; de 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.

B. Universidad y mercado

El mercado puede ser un instrumento de eficiencia y racionalidad competitiva que las universidades necesitan incorporar, pero sin con-

vertirlo en la única y menos en la definitiva referencia. Importantes cambios se están dando en el nivel 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*, en el corto plazo, estos factores que requieren una visión y valoración más complejas.

La experiencia histórica indica que las universidades 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 otro lado, 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*).

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. [Necesitamos ir más allá de la estabilidad financiera. Lo que debemos acentuar es el tema del crecimiento equitativo a largo plazo, del cual dependen la prosperidad y el desarrollo humanos. Debemos enfocarnos en los cambios institucionales y estructurales necesarios para la recuperación del desarrollo sustentable. Concentrarnos en los temas sociales... [pues] si no tenemos una mayor equidad y justicia social, no habrá estabilidad

C. 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 subsistemas 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. 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 “élites” 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 500 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 fragmentarse 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

política, y sin estabilidad política, ninguna cantidad de dinero puesta en paquetes financieros nos proporcionará estabilidad financiera. He aquí una necesidad de equilibrio... sólo entonces llegaremos a soluciones sustentables... En una economía global, lo que importa es la totalidad del cambio en un país... Desarrollo es, pues, colocar todas las cosas en su lugar y en armonía... A menudo hemos sido demasiado limitados en nuestra concepción de las transformaciones económicas que se requieren... Necesitamos un nuevo marco para el desarrollo... No debemos dejar de recordarnos a nosotros mismos que no podemos o no debemos imponer el desarrollo por mandato superior o por mandato externo... [El desarrollo debe volverse sustentable] y ser parte de una estrategia y obra de la sociedad. Éste no es un sueño; es nuestra responsabilidad].

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”.⁹ De esta forma se eliminan las posibilidades de competitividad sistémica que residen 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 con el fin de reconstruir ese tejido social competitivo para el crecimiento económico y la urgencia de convertir la educación en la prioridad de un consenso social para el desarrollo sostenible.

D. 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 y corre el riesgo de seguir reproduciendo y ampliando esa dicotomía. La continuidad de este patrón de desarrollo llevaría a la consolidación de una “élite cognoscitiva” y una “sociedad de castas” por la metamorfosis familiar y la reproducción cruzada entre las familias de la élite cognoscitiva con la financiera, como lo señalan los profesores de Harvard en un controversial libro (Herrsstein y 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* (junio 21 de 1998) advierte en titular de primera página que las universidades están utilizando sus fondos de becas sociales para

⁹ El excelente libro *La educación según 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, presenta un análisis detallado de un tema cada vez más debatido.

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 élite 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 un 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 el capital humano apropiado para el desarrollo sostenible y no reproducir la desigualdad y la doble ciudadanía que conlleva ineficiencia, ingobernabilidad e insostenibilidad ambiental. Se requieren nuevas investigaciones y mucha experimentación 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, ONG, organizaciones de mujeres y ambientalistas, etc.) para convertir las universidades en entidades pertinentes, efectivas y autónomas. Más que ser un instrumento para la movilización social y tener acceso a las estructuras de riqueza y al 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, incorporar sus experiencias locales de desarrollo en el currículo universitario, puede ser un factor determinante para encontrar los “puentes” para superar la brecha del *mal-development* 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 la tecnología apropiadas 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". 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".

E. La crisis del "ethos universitario"

Tres transiciones históricas 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"¹⁰ más que una época de cambios. La perplejidad, la incertidumbre y la confusión de cambios tan profundos y acelerados implican 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 uno nuevo 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 (más

¹⁰ "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 de tanto alcance.

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; éste, 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 que 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.

F. 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 las universidades jesuitas que conforman posiblemente la mayor red institucional de educación superior privada, con casi 200 universidades e instituciones de educación superior en todo el mundo, no se ha dinamizado todavía en proyectos de complementariedad internacional. El potencial de esa red global sigue atomizado 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 complementariedad entre universidades en diferentes partes del mundo las enriquece mutuamente, facilita la construcción del nuevo *ethos* cultural, y 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 es 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 que descubran el nuevo potencial de la educación para el desarrollo sostenible pertinente a cada realidad. Se necesita 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 también es inducido por el condicionamiento financiero de las agencias internacionales.¹¹ Este “isomorfismo coer-

¹¹ En la Séptima 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 esta temática (PanAfrican News Agency, 22 de abril de 1998).

citivo, mimético o normativo” (Levy, 1999) es facilitado también por una noción implícita de lo que es la universidad “modelo” (por ejemplo, Harvard, MIT, Oxford) y en parte generado por un estilo de “genuino profesionalismo” según las universidades del Norte.

Por otro lado, 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. Adicionalmente, en las universidades privadas un “corporativismo” de las juntas de directores (*trustees*) limitan 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 que la universidad sea más relevante y más financiable.

G. 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 la educación y la reforma universitaria. El Plan de Acción de la Segunda Cumbre de las Américas en Santiago de Chile (19/4/1998) hizo hincapié 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 al 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 para superarlos. La “equidad, la calidad, la relevancia y la eficiencia” son los principios destacados 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, las paz, la tolerancia y el respeto por el ambiente y los recursos naturales (*Plan de Acción*, 1998: 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 en el nivel nacional y hemisférico. Las universidades son animadas a participar dadas 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 unilateral en materia educativa” (*ibid.*: 4), abren 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 mediante acuerdos subregionales. Las universidades de América Latina y el sistema educativo en su conjunto nunca tuvieron antes un pronunciamiento y un compromiso públicos de tal alcance de todos los gobiernos del hemisferio. Su implantación dependerá, en buena parte, de la dinámica de las propias universidades de aceptar el reto y ganar la oportunidad con propuestas concretas.

Para llevar a cabo 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 partriership* entre el sector público y privado y las agencias internacionales. Esta “asociación educativa” podría 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, así como de que se defina su papel en este proceso educativo continental. Los

niveles de participación y transparencia son determinantes para el éxito de estos procesos educativos, igual que el consensuar los principios fundamentales de 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.

IV. LA UCA COMO UNIVERSIDAD EXPERIMENTAL

Presentamos una apretada síntesis de esta experiencia de reforma universitaria en la Universidad Centroamericana (UCA)-Managua,¹² que consideramos importante para facilitar, comparar y aprovechar las potencialidades, y para superar las limitaciones y contradicciones de estos difíciles procesos.

A. Las primeras universidades privadas en Centroamérica

La UCA-Managua fue fundada en 1960 como la primera universidad privada de la región, seguida en los años siguientes por la Universidad Rafael Landívar en Guatemala y la Universidad José Simeón Cañas (la UCA-San Salvador), como parte de un proyecto regional educativo de la Compañía de Jesús para enfrentar un conjunto de nuevas necesidades en Centroamérica en aquel tiempo:

- La demanda creciente de educación superior de las familias educadas en los colegios secundarios de los jesuitas de la región,

¹² La UCA fundada en 1960 como la primera universidad privada de Centroamérica, contaba en 1997 con unos 7 mil alumnos, de los cuales 5 mil estaban en cursos de pregrado, 1 500 en cursos intermedios de formación permanente para estudiantes que trabajan, unos 300 en maestrías y posgrados, además de los ocho centros de investigaciones aplicadas al desarrollo sostenible. La UCA recibe presupuesto del Estado, forma parte del Consejo Nacional de Universidades y ofrece educación gratuita en los cursos de pregrado. La polarización política de Nicaragua convirtió a las universidades en un campo de batalla en los noventa en torno a la lucha por mantener el 6% del presupuesto estatal reconocido por la Constitución. Este violento conflicto paralizó en buena parte el proceso de reforma iniciado en el CNU en 1991.

junto con la demanda de las crecientes clases medias que buscaban una educación superior de calidad para sus hijos, pero no tenían la capacidad económica de enviarlos a universidades extranjeras y estaban insatisfechos de las condiciones políticas y/o académicas de las universidades públicas.

- La urgente necesidad de profesionales calificados para responder a las transformaciones agroindustriales creadas por el Mercado Común Centroamericano en ese periodo, combinado con el fuerte crecimiento económico de la década de los sesenta que permitía la creación de universidades privadas financiadas por los alumnos.
- La presión política de la comunidad empresarial y de los propios gobiernos militares-conservadores de la época, que buscaban crear alternativas a las universidades públicas controladas por la izquierda y grupos progresistas y deseaban mayor estabilidad y calidad académica en la educación superior.
- Estas realidades regionales se entrecruzaban con el compromiso ético-religioso de los propios jesuitas en torno al Concilio Vaticano II de formar una nueva generación de profesionales de alta calidad profesional y mayor conciencia social para enfrentar los problemas dramáticos que se acumulaban en la región y que provocarían el estallido de la crisis histórica de Centroamérica pocos años después.

La UCA-Managua, desde su fundación, estaba enmarcada por este conjunto de demandas contradictorias. La universidad fue construida en terrenos donados en parte por el propio Somoza y el gobierno de la dictadura contribuyó con el financiamiento de la construcción. El rector fundador fue un pariente cercano de los Somoza, un jesuita miembro de la aristocracia de Granada. Además, la mayor parte de los miembros de la Junta de Directores de la UCA provenían de esta ciudad cuna del conservadurismo nicaragüense. En su discurso inaugural el rector estableció sin eufemismo los parámetros políticos de la primera universidad privada en Centroamérica: “una de las mejores armas contra el comunismo y ella será la primera víctima si el comunismo llegase a dominar en Nicaragua” (en Harrington, 1993: 50).

En la crisis político-social entre 1960 y 1980, las tres universidades centroamericanas fueron lugar de fuerte confrontación ideológi-

ca y política, plataformas de lucha por los derechos humanos, y de un intenso debate teológico sobre el papel de los cristianos en las transformaciones sociales. La expulsión de varios jesuitas vinculados a la Teología de la Liberación de la UCA-Managua al comienzo de los setenta y de la Rafael Landívar a final de esa década, ejemplifican estas tensiones. El asesinato de seis jesuitas y de dos empleadas en la UCA de San Salvador hace diez años, simboliza con dramatismo el proceso de transformación y el compromiso social de las universidades en la lucha por la democracia y la defensa de los derechos humanos (Ellacuría, 1991; Sobrino, 1990; Beirne, 1996; Harrington, 1993; Witfield, 1995).

Después de los Acuerdos de Paz de Esquipulas en 1987 y con el fin de la Guerra Fría, un frágil proceso de paz y democracia comenzó a establecerse en la región. La reactivación económica en el marco de un rígido ajuste estructural acompañó este proceso, consiguiendo mejorar los balances macroeconómicos pero dejando sin resolver, e incluso empeorando, las causales sociales que provocaron la crisis histórica.

El reciente huracán Mitch desenmascaró esta realidad social, política y ambiental que enmarca el carácter de Centroamérica del siglo XXI y de las universidades en la región (Gorostiaga, 1997a; Sanford Commission, 1989; Walker, 1997; INCAE, 1998).

B. La propuesta de reforma de la UCA-Managua

Desde 1991 la UCA comenzó un proceso de profundas reformas. Como miembro del Consejo Nacional de Universidades (CNU) la UCA buscó la coordinación y colaboración de las otras universidades, convencida de que la reforma universitaria requiere al menos un consenso mínimo entre las instituciones nacionales de educación superior. Sin embargo, no fue posible ese consenso. Como rector de la UCA en 1992 propuse que se iniciase un proyecto piloto con una o dos universidades, que sirviese de experiencia facilitadora hasta que las demás universidades tuvieran condiciones para iniciar la reforma. Tampoco esta propuesta fue acogida por las divisiones internas en los Consejos Universitarios de otras universidades, pero fundamentalmente por la falta de autonomía política de los gremios y de algu-

nos rectores, que utilizaron las universidades como plataforma política en la polarizada situación de la posguerra. La UCA decidió realizar la experiencia autónomamente, manteniendo informado al CNU del proceso (CNU, 1993; Serrano, 1993; Vargas, 1994; Tünnerman, 1997; Arrien *et al.*, 1997).

Esta nota inicial pretende solamente señalar la complejidad ambiental del proceso de reforma. La lucha universitaria en Nicaragua desde 1990 ha sido uno de los diversos frentes en los cuales se ha manifestado la profunda crisis nacional, todavía sin visos de solución. La mayoría de las universidades han funcionado como epifenómenos de una batalla política por mantener o ganar espacios de poder.

C. Autonomía: identidad y misión

En medio de la polarización nacional y universitaria de la Nicaragua de 1991, el Consejo Universitario de la UCA y la Junta de Directores decidieron iniciar la transformación universitaria. Sin embargo, existían dentro de la misma UCA dos proyectos de reforma antagónicos. Un sector de los profesores y el liderazgo estudiantil identificados con el sandinismo buscaban mantener la UCA-Managua como una universidad gratuita financiada por el presupuesto del Estado, con un sistema de gobierno dividido entre los jesuitas y los gremios, con cargos de elección asamblearia para todas las funciones, incluyendo la del propio rector, manteniendo a la universidad dependiente de las directrices del CNU.

Esta alternativa de reforma implicaba que la perspectiva política del sandinismo prevalecería en la UCA como en el resto de las universidades del CNU.

Por otra parte, los jesuitas y los profesores, administradores y estudiantes más vinculados a una tradición educativa de la Compañía de Jesús, creían que la UCA sufría una crisis de identidad y de proyecto, sin objetivos académicos de calidad, sin eficiencia administrativa, sin pertinencia educativa para enfrentar la grave crisis del país y claramente sin suficiente autonomía universitaria para poder alcanzar esos fines. Por consiguiente, era imprescindible restablecer la UCA dentro de los lineamientos de las universidades latinoamericanas de AUSJAL y desde ese proceso contribuir a superar la crisis universitaria nacional,

manteniéndose abierta a la cooperación con el resto de las universidades y con el sistema educativo en su conjunto.

También existía, aunque minoritario, un sector más conformista que sustentaba que no se daban las condiciones nacionales para iniciar la reforma. Incluso algunos proponían que era mejor un cierre temporal de la universidad.

En este complejo ambiente, después de numerosos intentos en 1992 y 1993, se tomó la decisión mayoritaria, tanto en el Consejo Universitario como en la Junta de Directores, de que la reforma de la UCA era un proyecto piloto que no podía esperar, no sólo por las necesidades internas de la universidad sino por las propias necesidades de Nicaragua. El proyecto de renovarla se transformaba en un símbolo necesario para la sociedad nicaragüense, en el sentido de que se podía enfrentar la crisis nacional en forma constructiva.

La primera lección aprendida fue que sin recuperar la autonomía universitaria no habría posibilidades de reformas genuinas; autonomía frente a los partidos políticos, al propio Estado, los grupos económicos y las instituciones financieras internacionales para lograr un espacio académico y de compromiso responsable con la sociedad. Esa difícil autonomía consigue, por su parte, una mayor credibilidad con estas entidades y sectores que necesitan, a su vez, una universidad pertinente y capaz de contribuir académicamente a la resolución de los problemas que ellos mismos enfrentan en la sociedad.

La politización de la universidad, tanto por alinearse con los partidos políticos o por convertirse en una plataforma de sus luchas intestinas, ha sido un factor determinante en la pérdida de la calidad académica y también de la propia relevancia social de la universidad. La experiencia de la UCA y de otras universidades en ALC (Buarque, 1991) muestra que la genuina política universitaria radica en la calidad académica comprometida con un desarrollo cultural y económico sostenible, a través de una investigación de calidad y pertinencia al mismo tiempo que conforma una nueva generación de profesionales que “carguen y se encarguen de la realidad nacional” y se conviertan en “conciencia crítica y propositiva” como proclamaba antes de su asesinato el rector Ignacio Ellacuría S. J. en la UCA de San Salvador.

D. La nueva generación

Los sujetos fundamentales de la universidad son los estudiantes, siempre que ellos se apropien de su responsabilidad y el destino de ser sujetos para sí, siendo sujetos para los demás. El estudiante que busca la meritocracia universitaria como ascenso individual en la escala social, es un universitario pero no un sujeto fundamental para la nueva universidad que necesita Centroamérica en la historia actual. Posiblemente se podría decir lo mismo del resto de los países de América Latina. La política de admisión, por tanto, y los criterios para la misma, conforman en buena parte el carácter de una universidad y de su responsabilidad social.

La generación estudiantil entre 1990-97 fue una cohorte especial. Fueron el producto y a la vez actores de una insurrección popular, de una agresión y de un conflicto social, político y económico que dividió al pueblo nicaragüense trascendiendo clases sociales, géneros, etnias y religión.

Con la derrota electoral del sandinismo y el cambio de gobierno en 1990 se institucionalizó un triple proceso de transición en Nicaragua: de la guerra a la paz, de una economía de orientación socialista a una de mercado neoliberal, de un Estado-partido dominante a una democracia electoral nepotista de débil constitucionalidad.

La generación estudiantil que ingresó a la UCA en los noventa era parte de este difícil proceso de transición con tres características peculiares: un grupo provenía de los recién graduados de la secundaria, entre los 17 y 19 años, con escasa experiencia de la dinámica que Nicaragua estaba transitando; un segundo grupo estaba conformado por los desmovilizados del ejército, policía y de los grupos “contras”; el tercero estaba compuesto por una avalancha de nuevos desempleados, estudiantes maduros entre los 25 y 40 años, que buscaban refugio en la universidad contra el desempleo, y/o para completar estudios que tuvieron que abandonar en los años de la guerra.

Una generación de transición en la cual se mezclaba la experiencia y la generosidad de una época en que fueron actores históricos, con una generación posbélica que entraba confusa y perpleja a una universidad también en transición. La UCA también estaba pasando por un momento de transición, entre un pasado con orígenes vincu-

lados al somocismo en los sesenta, un conflicto interno en los setenta, incluso entre los propios jesuitas para superar ese pasado y poder jugar un papel activo en el conflicto contra la dictadura, un “apoyo crítico” a la Revolución con un fuerte compromiso con la consolidación de la paz en los ochenta. En los noventa la UCA se cuestionaba cuál era su papel como universidad en la reconstrucción y en el nuevo desarrollo del país. No fueron años fáciles para la universidad, ni envidiables para ningún rector.

La generación estudiantil de los noventa evidentemente requería una política de admisión también de transición por algunos años, como parte de su contribución a la reconciliación y consolidación de la paz. Se establecieron programas especiales para 800 lisiados de guerra tanto sandinistas como “contras”; se fomentó el deporte, la cultura y la pastoral universitaria para integrar a los diversos grupos; se mantuvo la gratuidad usando el presupuesto del Estado para poder incorporar a estudiantes de escasos recursos económicos o desempleados; se crearon aranceles diferenciales para los estudiantes con mayores recursos y se exigía autofinanciar completamente los estudios de posgrado; se mantuvo una política balanceada de admisión entre el campo y la ciudad, de género y de clase social.

Estos intentos, sin embargo, no resolvieron el problema de incorporar la generación de los noventa en la nueva UCA. La UCA no contó con personal capacitado para enfrentar esa compleja problemática. Esta tarea fue de las más contradictorias en todo el proceso, al intentar consolidar la autonomía universitaria frente a la aguda politización estudiantil y del país, elevar la calidad académica en tiempos de una grave crisis nacional, mientras que se profundizaba una opción educativa de largo alcance por los más necesitados. Al señalar esta seria debilidad de no haber podido integrar a la mayoría del estudiantado en el proceso de reforma, por excesiva politización partidaria o por apatía ante un proceso desconocido o por falta de capacidad en la dirección de la universidad, se pretende hacer hincapié en que las universidades del Sur, en situaciones de posguerra o de profundas transiciones políticas, tienen que considerar cómo enfrentar situaciones similares en las políticas de admisión. Sin una política estudiantil adecuada a las características locales, las reformas pueden ser irrelevantes, inefectivas o muy prolongadas.

E. La transformación curricular

Simultáneamente a la tarea de “refundar la UCA” en su identidad y de responder a las necesidades coyunturales de la nueva generación, se inició un serio trabajo de innovación curricular en los departamentos, institutos de investigación, facultades, biblioteca y en los sistemas operativos (informática, administración, situación legal). Con este fin se inició una campaña internacional de acuerdos con universidades que mostraron interés en participar en el experimento de reforma universitaria. Sin esta cooperación los recursos humanos locales no hubieran podido enfrentar la transformación curricular. El diagnóstico académico de la UCA, al inicio de los noventa, señalaba la debilidad académica del cuerpo de profesores (de los 270 de tiempo completo para los 5 mil estudiantes de pregrado, solamente una minoría tenía títulos de maestría o estudios especiales y poco más de una docena contaban con el doctorado). En esas condiciones era difícil una reforma curricular e iniciar los cursos de posgrado.

Con el apoyo de un grupo de expertos nacionales e internacionales que se comprometieron con la propuesta de reforma de la UCA dentro de los lineamientos de AUSJAL, se diseñó un plan para utilizar los convenios académicos con universidades de prestigio internacional con un triple objetivo:

- Formación de alto nivel académico para 25% de los profesores en el extranjero o en cursos de maestría organizados en la UCA en cooperación con otras universidades.
- Reforma curricular de las principales carreras con el apoyo de dichos expertos y universidades.
- Mayor vinculación de los institutos de investigación con las facultades sin perder la autonomía de los mismos.

Conviene señalar que el mismo proyecto de reforma atrajo recursos financieros. Más bien fue la falta de capacidad de la UCA de absorber eficientemente los recursos lo que retrasó el proceso. Se podría decir, basados en la experiencia de la UCA, que esta cooperación resulta mutuamente beneficiosa para las universidades involucradas. Numerosas universidades del Norte reconocieron la riqueza de las

experiencias y de conocimientos que obtuvieron para sus propias universidades trabajando en la reforma de la UCA y en la vinculación de la universidad con el desarrollo sostenible. La internacionalización de la educación superior es todavía un proceso incipiente en relación con todas sus potencialidades.

F. Reformulación de la contratación docente

Una tarea esencial, pero delicada y difícil. En el diagnóstico de la UCA y en innumerables sesiones con el claustro de profesores, se hizo patente un conjunto de graves anomalías en el sistema contractual de los profesores. Profesores de tiempo completo daban clases en varias universidades, dedicaban el tiempo de investigación o de tutoría a consultorías externas, no preparaban las clases ni actualizaban los sílabos, etc. De hecho eran profesores de tiempo horario. La razón más obvia de este comportamiento era el bajo salario universitario. Esto era evidente. Pero también fue apareciendo la falta de un proyecto universitario y de un compromiso con la necesidad de rehacer la universidad en un porcentaje importante de los docentes. Sin superar este problema tampoco se podía consolidar la reforma.

Después de una detenida investigación y de varios años de seminarios y propuestas se introdujo una multifacética reforma. Se doblaron los salarios de los profesores de tiempo completo con un compromiso de dedicación total, de aumento de la calidad y la eficiencia en el servicio a los estudiantes, bajo un sistema de rendición de cuentas y evaluaciones periódicas. Los nuevos contratos podían ser aceptados o pasar al estado de profesor de asignatura, también doblando el salario por hora, pero con las mismas exigencias de evaluaciones periódicas por los alumnos, los pares y la administración, o dejar la universidad con una compensación muy superior a la que determinaba la ley.

No fue una decisión fácil. La planta de profesores de tiempo completo se redujo de 270 a unos 80, y aumentó el número de profesores de asignatura. Las ventajas de la revisión de los contratos fueron notadas en poco tiempo tanto por los alumnos que se sintieron mejor atendidos y con más calidad docente, como por las autoridades universitarias que experimentaron un mejor espíritu de equipo y colabo-

ración con la reforma académica. De hecho se dio un salto en la vida comunitaria de la universidad, aunque quedó amargura y protesta en los que no aceptaron las propuestas.

Comenzó a establecerse una cultura de evaluación sistemática y de innovación permanente, resultando en mejores sílabos, docencias, tutorías, calidad de las investigaciones y participación en la vida universitaria. El nivel de tensión se redujo, y los estudiantes comprendieron que la reforma era seria y favorable para sus intereses.

Otras universidades iniciaron procesos similares de evaluación y de revisión de los contratos salariales. La cooperación con las universidades internacionales dio también un salto de calidad.

Cinco transformaciones académico-administrativas acompañaron estas reformas en el pregrado: la mayor integración de los institutos de investigación en la vida académica, el inicio de los cursos de posgrado, la integración al *campus* de los cursos de técnicos intermedios, y la reforma administrativa y la consolidación de la universidad como una Plataforma de Encuentro Nacional y Regional.

G. Los institutos de investigación catalizadores para el desarrollo sostenible

Debido a la situación conflictiva de Nicaragua y en especial de la universidad, los institutos de investigación, de reconocido prestigio internacional, permanecieron aislados de la vida universitaria (véase anexo). El proceso de reforma inició su integración a la vida académica, mientras que los institutos servían de vínculos entre las facultades de la UCA con los problemas de desarrollo del país.

El experimento de reforma educativa de la UCA enfatiza el papel de los institutos de investigación y desarrollo porque representan un fenómeno determinante en la reforma universitaria y en la formación de una nueva generación de “profesionales puente” con un capital humano apropiado para las necesidades del desarrollo en el Sur. Existe una enorme brecha intelectual y cultural entre, por ejemplo, el conocimiento universitario y las necesidades de los campesinos y del sector informal, y entre su conocimiento experimental local y el *know-how* de los profesionales graduados en la universidad. Un eslabón se ha perdido entre la universidad y el desarrollo local, entre las micro-

empresas y pequeños productores rurales y urbanos y la formación universitaria. Estos sectores conforman la mayor parte del empleo y entre el 50% y 70% del PIB en los países más pobres.

Esta brecha amplifica el dualismo mencionado entre la “Somalia y Taiwán” domésticas, incrementando una especie de *apartheid* económico, social y tecnológico. Este eslabón perdido entre lo macro (nacional) y lo micro (local), entre lo nacional-regional y lo global, requiere “profesionales puentes” capaces de crear estas vinculaciones entre las diversas experiencias locales en primer lugar, y entre éstas y el desarrollo nacional en segundo lugar, para poder vincularse con los procesos de integración regional y global en forma competitiva. El componente más permanente y generalizado de la crisis del desarrollo en el Sur es la escasez de este apropiado capital humano más que la escasez de recursos financieros o naturales.

Las universidades necesitan entrenar hombres y mujeres que sean “profesionales y formadores de otros”, reproduciendo una cadena educativa de formación del capital humano apropiado en los diferentes puestos de trabajo.

La función de los institutos de investigación aplicada es la de servir de puentes entre los técnicos y profesionales en la universidad y los actores locales, y presentar los problemas locales para ser analizados en los currículos universitarios, al mismo tiempo que ofrecer investigaciones que transformen los currículos. Vincular con una formación apropiada lo macro y lo micro, lo local y lo global puede lograr una “estrategia global” (global-nacional-local) que catalice el “*campus* universitario” con el “*campus* de la realidad nacional”, ambos esenciales para la universidad que requieren los países del Sur.

Las universidades, por lo general, carecen de métodos de integración y evaluación apropiados para este tipo de experiencias académicas, en donde las experiencias exitosas de desarrollo local puedan ser incorporadas a la vida universitaria. Sin esta vinculación la mayoría de los universitarios graduados volverán a caer en el vacío entre lo local y lo nacional, incluso fomentando una “fuga de cerebros” desde lo local a lo nacional y global, en vez de promover y crear condiciones para lo contrario: injertar capital humano apropiado a las experiencias locales.

El gran reto para las universidades del Sur radica en esta vinculación y en la creación de este “profesional puente” entre la dual ciudadanía y la dual economía (“Somalia y Taiwán”). La experiencia de la UCA sugiere un nuevo estilo de educación universitaria para la formación/transformación de este capital humano apropiado que se diferencia de las propuestas de los organismos financieros internacionales y de las propias Naciones Unidas.

- Los organismos financieros internacionales se concentran en la educación básica en los países del Sur y fomentan la educación macro y el desarrollo tecnológico en las manos del Norte o de las “élites taiwanizadas” educadas en el Norte, que se pueden vincular globalmente pero sin suficientes eslabones locales.
- CEPAL, UNESCO, PNUD aceptan el doble reto de promover la educación básica que responda a las necesidades fundamentales, a la vez que la educación superior, pero no integran suficientemente las diversas fases educativas.
- La UCA propone una educación simultánea e integrada de profesionales y líderes entre los agentes socioeconómicos involucrados en experiencias locales concretas pero con visión “gloncal” (global-nacional-local) del desarrollo sostenible.

Consideramos esta búsqueda de un *desarrollo endógeno* y “gloncal”, con investigación y formación técnica apropiada para los diferentes estratos de los productores nacionales y actores sociales, el eslabón perdido entre la educación y el desarrollo sostenible para los pueblos del Sur.

Aquí radica el aporte indispensable e insustituible de la universidad al continuo educativo y a la vez la experiencia más transformadora de la propia universidad. Lamentablemente la educación universitaria en ALC por lo general ha permanecido aislada de las experiencias locales, muchas veces cooptada por los “enclaves modernizantes” sin un efecto de cascada que chorree (*trickle-down effect*) la educación universitaria a las mayorías más necesitadas. Se necesita incorporar el efecto volcán (*trickle-up effect*), donde el éxito de las experiencias locales suba y se integre en la universidad, y éstas se conceptualicen, se investiguen y se transformen en programas de

desarrollo sostenible, con un capital humano apropiado integrado entre el profesional universitario y los agentes locales (productivos, municipales, ONG, instituciones jurídicas y políticas).

La importancia de la formación de la mujer y su papel transformador, la incorporación de las culturas locales y la perspectiva del medio ambiente cambia la educación y el propio desarrollo. Esta “inteligencia sintiente”, como la llamaría el filósofo Xavier Zubiri, es parte de la ruptura epistemológica que requiere el entramado del desarrollo sostenible. Sin esta integración, la mencionada fuga de cerebros de las experiencias micro y locales hacia los sectores modernizantes y el extranjero aumentan la brecha socioeconómica y la doble ciudadanía que mantendrá al país polarizado e ingobernable. Al mismo tiempo reproducirá la irrelevancia e ingobernabilidad de la propia universidad por falta de un proyecto adecuado para la crisis de desarrollo.

Los “profesionales puente”, por su parte, generan y levantan la competitividad sistémica de la sociedad en vez de crear una competitividad espuria en los enclaves modernizantes sin vinculaciones con las mayorías del país. El gran reto es encontrar las formas concretas de realizar esta formación del capital humano integrado al desarrollo sostenible. La necesidad de experimentos universitarios en esta dirección es fundamental para evitar un isomorfismo fácil. La incorporación de un compromiso ético y la búsqueda de la equidad ya no se pueden considerar como una problemática exclusivamente moral del *ethos* universitario, sino también como una parte esencial para la contribución a la eficiencia de las políticas de desarrollo y a la pertinencia de la propia universidad.

Esta reforma es compleja y difícil pero tiene ventajas prácticas y teóricas para la universidad:

- Los institutos de investigación al cumplir su papel “catalizador” entre la universidad y el *campus* externo ganan en imagen, sentido de relevancia nacional, credibilidad y pueden convertirse en fuente de apoyo financiero y político para ellos y la universidad en su conjunto.
- Este tipo de investigaciones pueden ser autofinanciadas a través de proyectos con la cooperación internacional, venta de servicios, fundaciones y entidades del gobierno, que encuentran en estos

institutos ventajas de permanencia y vinculaciones con los actores locales que no ofrecen los “consultores”, la mayor parte de las veces extranjeros y temporales.

- La calidad de las investigaciones y su pertinencia atrae el apoyo y colaboración de universidades internacionales que necesitan esa “masa crítica” y puntos focales de desarrollo académico para sus propias investigaciones en los países del Sur. La internacionalización universitaria debe alcanzar esa reciprocidad complementaria que las universidades del Norte también necesitan en esta aldea global.

Este efecto catalizador debe integrarse a las facultades y posgrados para cambiar los currículos y el estilo educativo, mientras que la universidad coopera con los agentes del desarrollo y éstos contribuyen al cambio de la calidad, pertinencia y equidad universitaria.

H. Creación de los posgrados

Hasta inicios de 1990 no existían posgrados en Nicaragua. Los posgrados en la UCA fueron desarrollados desde 1992 con la cooperación de los convenios con universidades internacionales. Los títulos se acreditaban conjuntamente o sólo en el nivel nacional por la UCA, pero contando con el apoyo de universidades reconocidas internacionalmente. Las maestrías se financian de varias formas, dependiendo del tipo de curso y acuerdo internacional: con becas obtenidas de gobiernos extranjeros, con aranceles pagados por los estudiantes, las empresas o instituciones donde trabajan; por aranceles diferidos para estudiantes de escasos recursos que deberán ser pagados después de la graduación o por formas mixtas de financiamiento.

Las maestrías tienen una connotación práctica y las tesis de graduación buscan la implantación del conocimiento. Esta característica ha atraído la atención de empresas, gobierno, organismos internacionales y ONG para la formación de su personal. Ha permitido involucrar a estas entidades en el contenido de la enseñanza y/o investigación a través de estudios de caso, experiencias laborales, etcétera.

Las maestrías necesitan integrarse más en la vida académica de los pregrados y en las investigaciones de los institutos, que pue-

den establecer contactos importantes para la vida profesional de los egresados.

I. Diplomas y formación permanente

El proceso de diagnóstico para preparar la reforma de la UCA descubrió la gran demanda de formación para técnicos medios en cursos cortos, donde obtienen un diploma en seis a ocho meses, pero donde pueden acumular créditos para licenciatura y maestrías posteriormente. Este “nicho” tiene una fuerte demanda que ha sido pobremente satisfecha por las nuevas instituciones privadas de educación superior creadas por la posibilidad económica que estos cursos ofrecen, pero sin llenar las facilidades académicas y de servicios de bibliotecas y laboratorios, ni garantizar la posibilidad de continuar profundizando estos estudios con grados de mayor calidad académica.

Un curso especial para los altos mandos del Estado Mayor del Ejército provocó controversia en sus inicios, pero fue ampliamente reconocido por su éxito académico y sus resultados en la conformación de un ejército profesional y apartidario. El currículo especial incluía cursos en administración, economía, medio ambiente, ética y derechos humanos, derecho internacional, negociación y resolución de conflictos. El curso se impartía los fines de semana para oficiales en activo, con acompañamiento tutorial que permitía obtener una licenciatura en tres años. La selección del profesorado, nacional e internacional, los seminarios especializados en temas dominantes en las relaciones civiles-militares, ha inducido cursos semejantes en la región y el acercamiento de las universidades con sus “enemigos históricos” en Centroamérica.

La formación permanente de los profesionales en los países en desarrollo en un mundo de continuas exigencias por las rápidas y profundas mutaciones, no ha sido atendido ni por el sistema educativo ni por las empresas comerciales de educación. Las universidades deben encontrar formas más flexibles y adaptables para cumplir con estas demandas.

J. Gestión privada de servicios públicos educativos

El rol de la universidad privada en el Sur es el de suministrar una excelente calidad educativa como un servicio público sin fines de lucro, administrado privadamente con eficiencia, transparencia y rendición de cuentas a la sociedad. Sin una profunda reforma administrativa no se puede completar la reforma universitaria.

La UCA pretendía cumplir esta responsabilidad en la situación especial de Nicaragua, por medio de un proyecto educativo de “universidad mixta de servicio público y gestión privada”. El hecho de ser la UCA miembro pleno del Consejo Nacional de Universidades y con derecho a participar del presupuesto del Estado, manteniendo su carácter de universidad privada, por determinación expresa de la Constitución Nacional de la República, permitía experimentar algunos parámetros educativos de una universidad mixta, con financiamiento público-privado al servicio de un proyecto social-educativo para el desarrollo:

- Reforzar la identidad y autonomía de una universidad de la Compañía de Jesús, aportando los casi 500 años de experiencia educativa acumulada por los jesuitas en América Latina y en todo el mundo, poniéndola al servicio de los sectores más necesitados de Nicaragua en el marco regional centroamericano.
- Los estudiantes con recursos económicos deberían cubrir al menos los costos operativos de su educación, para destinar los recursos provenientes del Estado a aquellos estudiantes sin recursos pero con capacidades de alcanzar una educación de excelencia y pertinencia.
- Los cursos de posgrado deberían ser autofinanciados por los diversos mecanismos señalados anteriormente.
- La UCA debería priorizar la calidad de investigación de los institutos especializados en desarrollo sostenible, así como expandir la cultura investigativa aplicada a todas las facultades y niveles. Los institutos mantendrían altos niveles de autonomía y de autofinanciamiento.
- El carácter “mixto” de la universidad debería reflejarse en sus formas de financiamiento, en el balance entre los géneros, en la procedencia social y de zonas rurales-urbanas de sus estudiantes.

- La cultura de evaluación permanente debería cubrir todas las áreas administrativas, incluyendo la Rectoría, a través de procesos de transparencia, rendición de cuentas y evaluaciones periódicas tanto internas y como externas.
- La conformación de una comunidad universitaria entre autoridades, profesores, administradores y estudiantes al servicio del proyecto universitario debería ser fomentado incrementando tanto las formas de participación, como de corresponsabilidad en la misión universitaria.

El círculo vicioso de “no hay recursos ergo no puede haber calidad académica o servicios educativos” debe transformarse en un “círculo virtuoso”, creador de una espiral de motivaciones, e incentivos a la creatividad que atraigan por sus resultados la credibilidad y los recursos de la sociedad. La relevancia de exitosos experimentos universitarios puede demostrar a los gobiernos, empresas y organismos internacionales que la universidad no es un costo, sino una de las inversiones sociales y productivas más rentables. La inversión en estos proyectos pilotos puede ser la tarea educativa del BID y del Banco Mundial, incentivando un efecto multiplicador en el sistema educativo, con la participación de la universidad en la transformación educativa nacional y evaluando periódicamente sus resultados, sin imponer modelos, métodos y condicionamientos externos ajenos a las realidades latinoamericanas. Estos incentivos financieros para proyectos pilotos pueden facilitar la consecución de un Contrato Social Educativo y generar las sinergias sociales entre las universidades públicas y privadas, el Estado y los grupos privados y la cooperación internacional. Ésta es también una gran oportunidad para Centroamérica para incorporar a las instituciones educativas en la reconstrucción, en el largo plazo, de la región después del huracán Mitch.

K. La universidad como plataforma de encuentro nacional-regional

En periodos caóticos de posguerra, de crisis políticas o desastres naturales, las universidades pueden servir de plataformas y foros para el análisis y la creación de los consensos, así como de conciencia

crítica en circunstancias de parálisis nacional o de extrema polarización. Para ello deben haber demostrado su relevancia social, su autonomía y credibilidad. Éstas deben ser recreadas continuamente ante la sociedad civil y el Estado.¹³ La imagen pública de la universidad es parte de su relevancia social y un elemento esencial para fortalecer la reforma universitaria. Una universidad endogámica que se encierra en sí misma y no asume responsabilidad o rendición de cuentas a la sociedad por sus resultados y recursos se convierte en una institución irrelevante.

V. 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, así como 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.

¹³ Por ejemplo, la UCA sirvió como un punto focal para promover el proceso de paz de los Acuerdos de Esquipulas (Sanford Commission); para la redacción de las primeras propuestas para negociar la deuda externa de Nicaragua en 1993; iniciar el proceso que concluyó con la firma presidencial de la Alianza para el Desarrollo Sostenible de Centroamérica en 1994; promover en 1977 el primer Encuentro Latinoamericano de los Programas de Investigación y Educación de Género (PIEG) de las universidades de ALC; el Foro Nacional de ONG y educadores nicaragüenses, etc. La universidad puede también servir de puente en situaciones de tensión internacional o nacional, como cuando en 1986 la UCA otorgó el *Doctor Honoris Causa* al presidente James Carter, que fue a recibirlo a Managua en pleno conflicto bélico con Estados Unidos; o los mismos honores al presidente Daniel Ortega el 27 de julio de 1990 por su aceptación democrática de la derrota electoral; o en defensa de la democracia en Haití otorgando los mismos honores al presidente J. B. Aristide en exilio, en los días que la Asamblea General de la OEA sesionaba en Managua el 7 de junio de 1995. No fueron decisiones fáciles pero la UCA intervino para crear condiciones conducentes a la paz y la democracia, o también para defender los derechos de los pueblos indígenas, como cuando en octubre de 1992 los mismos honores académicos fueron otorgados a Rigoberta Menchú, promoviendo su candidatura para el Premio Nobel de la Paz, al mismo tiempo que se apoyaban las reclamaciones históricas de los pueblos indígenas de América Latina reunidos en Managua a los 500 años de la colonización.

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 las universidades y el 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 que la universidad utilice su capacidad 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, y 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 remplazada 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 conjuntamente con todo el continuo educativo la reconformación de la globalización, “*maîtriser la mondialisation*” (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 (ser universidades de “élite” o “mercantilizadas” por las demandas del mercado), o el nuevo modelo que se trata de implantar 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.

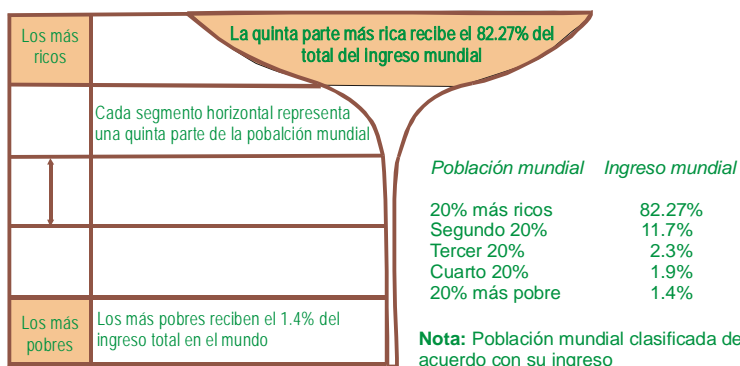
Un Contrato Social Educativo facilitaría conseguir las sinergias entre los subsistemas educativos, las universidades estatales y privadas, las fuerzas sociales y el Estado, que fortalezcan el continuo educativo para superar el déficit educacional latinoamericano, así como democratizar la educación haciendo hincapié 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 ambiente, 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 “no pueden ni saben”.

La urgencia también es construir un nuevo liderazgo universitario, capaz de hacer posible lo que es necesario en la universidad: un 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.

GRÁFICA 1
Distribución del ingreso mundial



ANEXO

Institutos de Desarrollo e Investigación de la UCA

NITLAPAN. Especializado en investigar la problemática del pequeño y mediano campesino. Cuenta con un área de desarrollo con una red de bancos locales de crédito rural no convencional.

JUAN XXIII. Es una ONG de desarrollo rural adscrita a la UCA que intermedia la cooperación internacional y fomenta el patrimonio campesino.

EL BUFETE POPULAR. Es un servicio jurídico a los ciudadanos que no tienen capacidad de financiarlos. Sirve de extensión social a la Facultad de Derecho.

CASC. El Centro de Análisis Socio-Cultural investiga la cultura popular, el papel de la religión en la misma, las autonomías de los pueblos indígenas y la dinámica del poder local y la organización de los municipios.

PREAL-UCA. El Programa de Reforma Educativa investiga los cambios en la educación y promociona cursos de posgrado para maestros y profesores. Se ha convertido en una plataforma educativa nacional y regional que promueve el Contrato Social Educativo.

IHN-CA. El Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica cuenta con una de las colecciones históricas más importantes de la región. Investiga las raíces históricas de los procesos de integración y se ha convertido en una plataforma de debate cultural e histórico.

CIDCA. El Centro de Investigación y Documentación de la Costa Atlántica estudia las regiones autónomas del Caribe centroamericano, las culturas y lenguas de los pueblos indígenas y los problemas ecológicos de la zona.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA. Se ha consolidado un conjunto de programas y de investigaciones en torno al desarrollo sostenible (energía solar, herbario nacional, malacología, camaronicultura) en un nuevo centro de investigación y formación.

Las cuatro revistas periódicas de la UCA y las publicaciones principales de la Editorial Universitaria se basan fundamentalmente en el trabajo de estos institutos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, Philip. G. *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*, Boston, MA, Center for International Higher Education, School of Education, Boston College, 1997.

ARNOVE, Robert F. *Education and Revolution in Nicaragua*, Nueva York, Praeger, 1986.

_____. *Education as Contested Terrain: Nicaragua 1979-1993*, Boulder, Colo, Westview Press, 1994.

ARRIEN, Juan, Xabier Gorostiaga y Carlos Tünnermann. *Nicaragua: La educación en los noventa, Desde el presente... pensando el futuro*, Managua, PREAL-UCA, 1997.

ATTALI, Jacques. *Pour un Modele Europeen d'Enseignement Supérieur*, Rapport de la Commission presidee par Jacques Attali, París, Editions Stock, 1998.

AUSJAL. Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. *Desafíos de América Latina y Propuesta Educativa*, Bogotá, Secretaría Ejecutiva, 1995.

BEIRNE, Charles J. *Jesuit Education and Social Change in El Salvador*, *Garland Studies in Higher Education*, Nueva York y Londres, Garland Publishers, 1996.

BID. *Higher Education in Latin American and the Caribbean*, Strategy Paper, Washington, D. C., 1997.

BUARQUE, Cristovam. *La universidad en la frontera del futuro*, San José, Costa Rica, Editorial de la Universidad Nacional, 1991.

CEPAL. *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, Chile, CEPAL, 1992.

CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES (CNU). *Por una reforma universitaria integral*, Managua, Nicaragua, CNU, 1993.

CORAGGIO, José Luis y Rosa María Torres. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de su propuesta y sus métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores-Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios, 1997.

CRESAL-UNESCO. *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, 18-22 de noviembre, 1996. Caracas, CRESAL-UNESCO, 1997.

DE CASTILLA Urbina, Miguel. *Modelos de desarrollo, políticas educativas y sociedad en Nicaragua*, Managua, PREAL-UCA, 1996.

DELORS, Jacques. *Learning: The Treasure Within*, Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, París, UNESCO, 1996.

ECONOMIST, THE. "The Knowledge. Factory. A Survey of Universities", Londres, octubre, 1997.

ENGEL, James y Anthony Dangerfield. "Humanities in the Age of Money. The Market Model University", en *Harvard Magazine*, mayo, 1998.

ESCOTET, Miguel Ángel. *Tendencias, misiones y políticas de la universidad. Mirando al futuro*, Managua, UCA Editores, 1993.

_____. "¿Universidad para qué sociedad?", en *Universidad y devenir; entre la certeza y la incertidumbre*, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS), 1997.

ESTUDIOS CENTROAMERICANOS (ECA). *Revista de la Universidad Centroamericana*, UCA, San Salvador, El Salvador.

ELLACURÍA, Ignacio. *Veinte años de historia en El Salvador 1969-1989. Escritos Políticos*, 3 vols., San Salvador, UCA Editores, 1991.

_____. *Freedom Made Flesh*, Nueva York, Orbis Books, 1976.

ENVIO. Revista Mensual de la Universidad Centroamericana, Managua, UCA (Spanish and English editions, www. UCA.edu.ni).

FAGEN, Richard. *Forging Peace. The Challenge of Central America*, Nueva York, Basil Blackwell-PACCA, 1987.

FOREIGN Policy. *Frontiers of Knowledge. The State of the Art in World Affairs*, Special Edition, primavera, 1998.

GALEANO, Eduardo. "Entre comme eux", en *Le Monde Diplomatique*, octubre, 1991, pp. 16-17.

GOROSTIGA, Xabier. "La universidad del siglo XXI", Lección Inaugural, Managua, UCA, julio, 1993.

_____. "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 presentada en el Seminario Desafíos Éticos para el Siglo XXI, Santiago de Chile, 1995.

_____. "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, SIDA (Swedish International Development Cooperation Agency), Estocolmo, 1997a.

_____. "Jesuit Universities and the North-South face-off: A proposal for the next millennium", discurso presentado en St. Joseph's University, Filadelfia, 25 de marzo, 1997b.

_____. "Educación, piedra angular de las Américas", ponencia presentada en el Panel sobre la Educación en la celebración del 50 Aniversario de la OEA, Washington. D.C., marzo, 1998.

HARRINGTON, James. "Central American Higher Education. A case study. Three Jesuit Universities 1960-70", Tesis para obtener el grado de Master of Arts. Department of History, University of Massachusetts, Boston, 1993.

HERRNSTEIN, Richard y Charles Murray. *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American Life*, Nueva York, The Free Press, 1994.

INCAE, HIID-HARVARD. "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, 1998.

KRUGMAN, Paul. *Peddling Prosperity: Economic sense and non sense in the age of this diminished expectations*, Nueva York, W. W. Norton, 1994.

LAFEBER, Walter. *Inevitable Revolutions*, Nueva York, W. W. Norton, 1984.

LEVY, Daniel C. "Isomorphism in Private Higher Education", en Philip G. Altbach (ed.), *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21 St. Century*, Massachusetts, CIHE, Boston College y Greenwood Press, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Fines, objetivos y principios de la nueva educación*, Managua, MED, 1996.

MOURA Castro, Cláudio y Juan Carlos Navarro. "Will the Invisible Hand Fix Latin American Private Higher de Education?", en Philip G. Altbach (ed.), *Private Prometheus, op. cit.*, 1998, pp. 51-72.

PEARLETTE, Louisy. "Diversification and Harmonization of Tertiary Education in the Caribbean. New approaches to regional cooperation", Keynote Address at the OAS Conference of The Americas, Washington, D. C., 6 de marzo, 1998.

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA (PREAL). *El futuro está en juego*, Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad, Santiago, Chile Inter American Dialogue and CINDE, febrero 24, 1998.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). *Human development report: Global dimensions of human development*, Nueva York, PNUD, 1992, 1996, 1998.

PUYEAR, Jeffrey y José J. Brunner. *Education, Equity and Economic Competitiveness in the Americas*, vol. I, *Key Issues*, Washington. D. C., Interamerican Department of Educational Affairs, OAS, 1995.

ROCKEFELLER BROTHERS FUND (RBE). “Global, Interdependence and the need for Social, Stewardship: global interdependence initiative”, documento núm. 1, Nueva York, 1997.

SAKAKIBARA, Eisuke. “The end of Progressivism: a Search for New Goals”, en *Foreign Affairs*, septiembre-octubre, 1995.

SANFORD Commission. *The Multilateral Commission on Central America*, Durham, N. C., Duke University, 1989.

SECOND SUMMIT OF THE AMERICAS, Santiago, Chile, 4 de abril, 1998.

SERRANO Caldera, Alejandro. “Los desafíos de la Universidad”, en Mariano José Vargas (ed.) *Reforma Universitaria*, Managua, UNAM, 1993, pp. 99-123.

SCHORI, Pierre. “De Marshall al Postcomunismo: un nuevo pacto por el internacionalismo”, Discurso en el 50 Aniversario del Plan Marshall, Smithsonian Institute, Washington, D. C., 10 de diciembre, 1996.

SCHMIDHEINY, Stephan. *Changing Course. A Global Business perspective on Development and the Environment. With the Business Council for Sustainable Development*, Cambridge MA., MIT Press, 1992.

SOBRINO, John. *Companions of Jesus: The Jesuit Martyrs of El Salvador*, Nueva York, Orbis Books, 1990.

TÜNNERMANN, Carlos. *Historia de la Universidad en América Latina. De la época colonial a la reforma de Córdoba*, San José, Costa Rica, Editorial Universitaria Centro Americana, EDUCA, 1991.

_____. "Propuesta de una política para la educación superior de Nicaragua en el horizonte del Siglo XXI", en *Universidad y Crisis*, Managua, UCA Editores, 1992.

_____. *La educación para el siglo XXI*, Managua, PREAL-UCA, 1997.

VARGAS, Mariano José. *Reforma Universitaria: Conceptualización, reflexión, debate y propuestas*, Managua, UNAM, 1994.

UCA. "La UCA hacia el siglo XXI: calidad académica; desarrollo humano; compromiso social", Informe del Seminario sobre Reforma Universitaria, Managua, 1997.

UNESCO. *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, Documentos de Trabajo de la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior, 1998a.

_____. "Panorama estadístico de la educación superior en el mundo: 1980-95", Documentos de Trabajo de la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior, París, UNESCO, 5-9 de octubre, 1998b.

WALKER, Thomas W. *Nicaragua without Illusions; Regimen Transitions and Structural Adjustment in the 1990s*, Delaware, Scholarly Resources, 1997.

WITFIELD, Teresa. *Paying the Price: Ignacio Ellacuria and the Murdered Jesuits of El Salvador*, Filadelfia, Temple University Press, 1995.