

Una nueva universidad para un nuevo saber

Lorenzo Romeo

La educación y los actores sociales

El ocaso de las filosofías modernas de la historia y el declive de los grandes sujetos portadores de proyectos globales cuestionan fuertemente la misma idea de direccionalidad de la historia: esta última aparece como un proceso abierto y no lineal, y las preguntas sobre su sentido dejan discretamente el lugar al interés menos ambicioso por la significación de los proyectos de una pluralidad de actores que, al parecer, van construyendo el perfil aún borroso de un nuevo y policéntrico orden social.

La atención se dirige entonces a lo que la tradición sociológica angloparlante define como “agency”, y los principales resortes que permiten potenciar esta capacidad agente ante los nuevos cambios sociales y tecnológicos se conjugan principalmente con el verbo “**aprender**”: aprender a saber, a hacer, a ser, a convivir.

Estas cuatro dimensiones del aprendizaje humano, representan precisamente los cuatro pilares de la educación, según el informe de la “Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”, mejor conocido como Informe Delors.

¿Qué educación para qué sociedad?

Esta visión, que apuesta hacia una historia sin otra direccionalidad que aquella señalada por las prácticas colectivas, encuentra serias dificultades de “aplicación” en los países periféricos.

Las tendencias actuales que configuran el nuevo orden global y el peso de las decisiones que provienen del contexto mundial, moldeado por la fuerza de los actores transnacionales, traen para nuestros países objetivos predeterminados, que obligan a las sociedades periféricas a cambios no deseados ni satisfactorios.

Esta realidad se torna más trágica para aquellas sociedades como la nuestra, donde la estructura de oportunidades de la población se ha reducido y se ha profundizado el proceso de diferenciación social y de pobreza extrema. En esta realidad, amplios sectores de la población se ven obligados a vivir en un presente confuso, expulsados de su pasado y de su futuro, desde el momento que su destino ya no concierne a “la sociedad” sino depende de la competencia de todos y entre todos para la sobrevivencia cotidiana.

Es muy difícil constituirse en actor social sin haber alcanzado cierto “umbral de humanidad”, en el doble sentido de pertenencia a una comunidad y de la capacidad reflexiva que participa en la construcción de identidades (Elisabeth, 1994).

En estas circunstancias, la educación se percibe ciertamente como la gran esperanza; pero también, por otro lado, pareciera condenada a reproducir los patrones de desigualdad y diferenciación social y, en el mejor de los casos, garantizar una modesta y pasiva adaptación a los cambios ineluctables de la globalización que avanza.

No hay que asombrarse, por lo tanto, si el papel central que hoy se le asigna a la educación ha abierto un debate, en ciertos casos ambivalente y contradictorio y, por esto mismo, interesante y prometedor.

No es para menos: hablar de **qué** educación queremos, nos remite a pronunciarnos sobre nuestro proyecto de sociedad, de desarrollo, de democracia, en fin, de civilización (Gorostiaga, 1997:147).

Educación y desarrollo

Aunque existe un consenso bastante unánime alrededor de la idea de que sin educación los objetivos del desarrollo y la justicia social son inalcanzables, a la hora de explicitar su significación y contenido hay enfoques diferentes y hasta contrapuestos.

En particular, la hipótesis de que la calidad del capital humano -determinada sobre todo por la educación- tiene un efecto causal positivo sobre variables como el ingreso, el

empleo, el crecimiento económico y la equidad social ha dado lugar a varias polémicas, dependiendo de los diferentes enfoques teóricos e ideológicos.

La ecuación “a mayor educación mayor productividad y a mayor productividad mayor ingreso” no deja de ser, para algunos, una mera propaganda ideológica que mistifica las verdaderas causas del subdesarrollo y encubre los proyectos reales de los intereses del capital global.

Según este punto de vista, la interacción entre las variables educación y crecimiento económico no trasciende el ámbito de una asociación estadística y carece de un contenido causal, hecho por el cual la aplicación de la teoría a los países latinoamericanos se vuelve ideológica (Chomsky y Dieterich, 1995:89).

Estamos, según estos autores, en presencia de dos tendencias profundamente contradictorias. Por un lado, en la economía global del siglo XXI la calificación científica y profesional de la fuerza de trabajo se convierte en el arma competitiva fundamental, en detrimento de las ventajas comparativas tradicionales; por otro, la tendencia estructural del capitalismo mundial tiene un efecto opuesto a la primera, generalizando un exorbitante desempleo y subempleo (*Ibid.*:107).

También la postura de la CEPAL, que define la función de la educación como puente entre desarrollo económico y equidad social, es considerada críticamente al analizarse su aplicación efectiva en la política educativa de algunos países, como por ejemplo México. Se expresa, en este caso, la pre-

ocupación de que el papel general de la educación en la actualidad no es generar un proceso de cambio hacia una sociedad igualitaria y articulada, sino el de proporcionar el “capital humano” indispensable para las necesidades laborales del capital global (Suárez, 1993:154).

Respondiendo a estas críticas se señala que “el cambio de época ha creado una **sociedad del conocimiento** donde el capital humano es hoy un componente estructural de la producción, de la política y de la democracia, con la capacidad de incidir con más determinación en la historia del desarrollo” (Gorostiaga, 1997:153).

Podríamos seguir subrayando diferencias y enfatizando matices, pero lo importante es darnos cuenta de la riqueza y de la vigencia del debate que desde las universidades se ha desarrollado alrededor de la educación. Y, sobre todo, es tiempo de que profundicemos y socialicemos este debate (intra e inter-universitario) a partir de lo que más nos atañe: el destino de la educación superior en Nicaragua, convencidos, por supuesto, de que nuestra mirada tiene que seguir apuntando a la necesidad de la reforma integral del sistema educativo nacional (Arrién, 1997:42).

La educación y el proyecto nacional

No ha dejado de suscitar cierto asombro el hecho de que en esta década, marcada por el énfasis tan insistente sobre la centralidad de la educación, el gobierno de Nicaragua no haya previsto ningún tipo de política para la educación superior dentro de su estrate-

gia nacional de desarrollo sostenible (1996-2000) (De Castilla, 1997:45).

Independientemente de las particularidades propias de la política nicaragüense, este problema se enmarca en las consecuencias que el proceso de globalización ha tenido en el “vaciamiento” de los Estados nacionales, cuestionando la misma noción de soberanía. En efecto, el auge neoliberal no sólo implica un proceso de reducción del Estado, sino que simboliza el fracaso de los diferentes proyectos nacionales dentro de cuyo contexto se habían forjado los principales paradigmas del pensamiento social latinoamericano desde la posguerra hasta los 60.

De hecho, la importancia que la educación superior ha tenido en América Latina estuvo íntimamente relacionada con los procesos de legitimación de proyectos nacionales-estatales. En este sentido, las universidades trataron de cumplir a la vez con el papel de formadoras de **profesionales e intelectuales**, o sea, personas capaces de trascender su ámbito de especialidad y vincular el saber a la tarea de construir o consolidar la hegemonía cultural de determinados proyectos sociopolíticos.

A pesar de su carácter contradictorio y excluyente, los proyectos nacionales (con mayor o menor dosis de contenido popular) han representado para América Latina un horizonte utópico desde el cual ha sido pensada la modernidad y, por lo tanto, el desarrollo. Por eso mismo, los procesos de modernización siempre han sido tan ambivalentes: por un lado, procesos de integración a la civilización capitalista occi-

dental; por otro, dentro de los mismos procesos, se han expresado las aspiraciones de emancipación de sectores mayoritarios de la sociedad.

La globalización de las naciones dependientes, al romper el vínculo entre desarrollo, independencia nacional y burguesía industrial, hace aun más visible la dependencia de la clase política empresarial criolla ante los centros de poder mundiales y su carencia de un proyecto político-económico nacional (Chomsky y Dieterich, 1995:79).

¿A partir de qué proyecto pensar el desarrollo hoy? ¿Es posible construir ámbitos desde los cuales podamos, por lo menos, pensar colectivamente en proyectos de futuro? ¿Es posible “aprovechar la fuerza de concertación que posee la educación” (Arrién, 1997:23) y asumir las responsabilidades nacionales que les competen tanto al Estado como a la sociedad civil?

Educación y sociedad civil

Responder positivamente a estas preguntas nos lleva a reconocer la enorme significación que el debate sobre la educación puede tener para el fortalecimiento de la sociedad civil, o lo que viene a ser lo mismo, para la **construcción de un espacio público** históricamente ausente en América Latina (Lechner, 1994:134).

En nuestra realidad, donde los procesos de acelerada globalización y redefinición neoliberal del papel del Estado acentúan el proceso de segmentación y diferenciación social, el llamado al fortalecimiento de la

sociedad civil alude a la integración y articulación de las fuerzas sociales que se contraponen a la desintegración del tejido social. Alude no sólo a los derechos políticos, cercenados por el autoritarismo, sino igualmente a los derechos sociales e intereses materiales vulnerados por las políticas de modernización” (*Ibid.*:137).

Desde esta perspectiva, la sociedad civil es fundamentalmente un espacio **ético-comunicativo** de construcción de solidaridades y de búsqueda de nuevos modelos de relación social, que propicien la participación de todos los sectores de la sociedad, incluyendo al mismo Estado.

La consolidación de este espacio puede contribuir a una nueva institucionalidad en las relaciones entre Estado, mercado y sociedad civil que haga viable la sostenibilidad de una estrategia de desarrollo con equidad y en función del ser humano. A la vez, propiciaría la consolidación del proceso democrático y la ampliación de la ciudadanía en América Latina. En fin, permitiría avanzar en un proyecto de modernización democrática incluyente, que redefine las relaciones Estado-sociedad.

Las universidades pueden constituirse en instancias capaces de interpelar al potencial integrador de aquellos sectores que más se han caracterizado por su potencial aglutinante, como los estudiantes y los profesionales.

Objetivos del desarrollo y finalidades educativas

¿Cómo la universidad puede contribuir de manera eficaz a la formación de los “recur-

“... humanos” sin ensanchar la brecha de las desigualdades y privilegios sociales? ¿Cómo contribuir a la integración social y a la construcción de nuevas identidades culturales? Evidentemente no se trata de la integración a una modernidad prefabricada, sino de la creación de espacios de consenso y concertación que permitan discutir la propuesta de modernidad posible. Se trata de ampliar los espacios de participación y democracia que hagan posible respuestas culturales creativas a la modernización.

La lista de preguntas es enorme y no responde al objetivo de este trabajo. Lo que aquí queremos señalar es que la discusión sobre las funciones que se desprenden de los objetivos sociales, no puede prescindir del debate sobre la finalidad de la educación superior en este cambio de época. El carácter global y sistémico de la relación educación-superior-desarrollo nacional no contradice, sino que exige la necesidad de definir las finalidades específicamente educativas, que no se derivan mecánicamente de los objetivos de la agenda social. “Asignar una finalidad a la educación no es investirla de tal o cual función: es significar que las funciones que le son propias deben ejercerse sobre finalidades que las trascienden” (Faure et al., 1972:224).

El papel de la educación “trasciende el enfoque meramente reproductivo” (Lucio Gil, 1997:75) y, en este sentido, tenemos que reiterar una vez más que la “misión trascendental de la universidad... es intrínseca a la naturaleza de su función de **generadora de conocimientos y de creación intelectual**” (Escotet, 1992:46).

Aquí nos encontramos ante el desafío más importante y más difícil. Tenemos que intentar responder o por lo menos plantear los términos de referencia de este debate que nos permitirá identificar las raíces de una crisis que, de no enfrentarse con tiempo, hará de la universidad una institución del pasado.

Las crisis de la universidad

Según Boaventura de Sousa Santos (1994:165), las diferentes tensiones que repercuten en la universidad se expresan en tres tipos de crisis:

a. Crisis de hegemonía, que deriva de la contradicción entre la necesidad de producir conocimientos de alto nivel cultural necesarios para la formación de las élites dirigentes, y la producción de patrones culturales medios y conocimientos utilitarios dirigidos a la formación de la fuerza de trabajo cualificada necesaria para el desarrollo económico.

Ante la dificultad de desempeñar satisfactoriamente estas dos funciones, la universidad empieza a perder exclusividad, se hace menos necesaria y los distintos grupos sociales tratarán de buscar medios alternativos para lograr esos dos objetivos.

b. Crisis de legitimidad, que expresa la contradicción entre la jerarquización de saberes especializados a través de la restricción del acceso y de credenciales de competencia y las exigencias sociopolíticas de la democratización y de la igualdad de oportunidades.

El consenso social alrededor de la universidad empieza a corroerse en la medida en que se percibe el fracaso de los compromisos de democratización asumidos colectivamente.

c. Crisis institucional, se refiere a la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de los valores y objetivos institucionales y la creciente subordinación a los criterios de eficacia y de productividad de origen y naturaleza empresarial. Los presupuestos en que se basaba la lógica organizativa anterior se ven cuestionados por la exigencia de introducir modelos organizacionales correspondientes a criterios de eficiencia.

Esta crisis es la que más directamente se evidencia en la gestión inmediata del quehacer universitario, y es probable que a esta última se le dedicará mayor atención tratando de encontrar soluciones de corto o mediano plazo. Sería un error, sin embargo, concentrar toda la atención en este problema postergando la reflexión sobre cómo enfrentar las dos primeras crisis.

En particular, la crisis de hegemonía (vinculada a la reproducción del saber) es la que presenta los problemas más desafiantes y estratégicos para el futuro de la universidad (*Ibid.*:167).

La nueva ciencia: el humanismo científico

Desde hace varios años, en el mundo académico latinoamericano se está tratando de interpretar y analizar las consecuencias de la crisis de la racionalidad histórica de la

modernidad occidental que, por siglos, ha sustentado la superioridad de la ciencia moderna (y de la civilización que se ha considerado como su portadora) y la diferenciación entre saberes legítimos e ilegítimos.

Más tímida ha sido, sin embargo, la reflexión sobre las consecuencias de esta crisis para el presente y el futuro de las universidades.

Las desarticulaciones del pensamiento filosófico de la modernidad rompieron en mil pedazos esta ilusión de totalidad y universalidad del pensamiento, incidiendo en la administración y valoración de los saberes legítimos tradicionalmente organizados en especializaciones disciplinarias. Esto hace necesario revisar críticamente el significado de la universidad como productora y gestionaora de saberes (González, 1996:2).

La **transición de la ciencia moderna a la postmoderna** cuestiona a la universidad como sede privilegiada de un saber unificado que tradicionalmente se ha expresado en los diferentes dominios de las ciencias naturales y las ciencias sociales (Santos, 1994:193). Por otro lado, la progresiva importancia que adquiere la tecnología acrecienta la hegemonía de la racionalidad instrumental encarnada en las ciencias naturales y parece desplazar el discurso humanístico como simple apéndice de retórica.

En el medio de este proceso de cambio, las universidades no lograrán sobrevivir si no asumen el desafío de la transición, de la ciencia moderna a ciencia postmoderna. El tránsito hacia la nueva ciencia implica un

“modelo que subordine el *know-how* técnico al *know-how* ético y comprometa a la comunidad científica, existencial, ética y profesionalmente, con el impacto de su aplicación” (*Ibid.*:195).

Es tiempo de promover desde la universidad y entre las universidades el debate transdisciplinario sobre la crisis de los paradigmas modernos de la ciencia y responder al llamado de un nuevo “**humanismo científico**”, hoy compartido por el conjunto de las diferentes comunidades disciplinarias de científicos/as naturales y sociales. Transitar hacia la nueva ciencia revolucionaria, en sentido kuhniano, implica necesariamente nuevos consensos y nuevos diálogos para fundamentar las nuevas bases axiológicas y cosmovisivas de la nueva ciencia.

Sin este compromiso ético-epistemológico, será difícil seguir pensando con confianza en la nueva “sociedad del conocimiento” y alabar los milagros del internet. Es preciso hacer nuestro el llamado de Ilya Prigogine sobre la necesidad del **reencantamiento** del mundo: el llamado a liberar aún más el pensamiento y derribar las fronteras artificiales entre los seres humanos y la naturaleza, reconociéndonos como parte de un universo único (Wallerstein, 1996:81).

Compartimos con Escotet la idea de que para responder a los retos del nuevo milenio se necesita un nuevo **Renacimiento** de la cultura. Es responsabilidad de la universidad contribuir a este propósito y comprometerse con el futuro. Y, citando a Sousa, podemos decir que **el verdadero mercado para el saber universitario reside siempre en el futuro** (Santos, 1994:196).

La crítica al saber hegemónico

La crisis de la racionalidad de la que hablamos es a la vez crisis de una civilización que ha fundamentado gran parte de su cultura en la **negación del otro**, una civilización cuya actitud ha sido definida por el antropólogo africano Harris Memel-Fote como “**actitud cosmofágica**” (Eco y Martini, 1997:48).

Sin pretender profundizar en este aspecto, vale la pena recordar los aportes que desde la hermenéutica nos replantean el tema que está a la base de la misma ética, me refiero a la alteridad.

Este concepto del otro como **constitutivo** de uno mismo, es decir del **otro en nosotros**, representa “el fundamento esencial de toda idea de solidaridad” (Ricoeur, 1996:97). Y añadimos con Umberto Eco: “Es el otro, su mirada, lo que nos define y nos forma. Nosotros no logramos entender quiénes somos sin la mirada y la respuesta del otro” (Eco y Martini, 1997:107).

Reafirmar nuestra vida sobre la base de valores anclados “en nuestra mente, en nuestro corazón y en nuestras acciones” (Kolvenbach, 1992:279), sólo es posible recuperando el sentido de nuestra experiencia y abriéndonos hacia otras sensibilidades, hacia los nuevos sentidos que se crean a partir de las prácticas colectivas y cuyo saber se expresa en lenguajes diferentes del científico-académico. No es posible asumir el reto de contribuir a renovar el sentido, si no estamos en capacidad de cuestionar críticamente el saber hegemónico

de la ciencia y abrimos al dialogo con “otros” saberes.

El desafío es realmente grande: promover en el mundo académico e investigativo el debate transdisciplinario en la difícil tarea de reorganizar los saberes universitarios y a la vez abrimos a otros sentidos y lenguajes cuyos ecos, aunque no los escuchemos, nos llegan cotidianamente y cada vez más fuertes. ¿Podría ser diferente, en un país donde cada vez más mujeres, jóvenes, niños y niñas, hombres marginados y mayorías minorizadas de las comunidades indígenas luchan con terquedad, día a día, contra el sin sentido de la marginación, para imponer, simplemente, el sentido de sus vidas?

Por un nuevo ethos universitario

¿Cómo sustentar desde la universidad la formación de comunidades disciplinarias transdisciplinarias y a la vez crear un sistema normativo que influya en las prácticas de generación y difusión de los resultados de sus actividades?

Desde luego, el fortalecimiento de la identidad universitaria es condición básica para crear una comunidad académica agente que pueda establecer vínculos con las comunidades disciplinarias existentes en la sociedad o contribuir a formarlas.

Para ello es preciso, en primer lugar, desarrollar estrategias de **cambio** en la **ética** y en la **operatividad institucional e individual**.

Nos referimos a estrategias de cambio que cristalicen en los valores de una **nueva normatividad de la vida académica**, que sustente los nuevos compromisos institucionales y que permita enfrentar los desafíos más complejos que atraviesan la reforma universitaria. Tres de ellos son particularmente importantes:

- El desafío de garantizar el **derecho al estudio** vinculándolo con el compromiso del **deber al estudio**. Esto nos permitirá sentar las bases para superar la crisis de legitimidad.
- El reto de saber garantizar la calidad de la **formación profesional** junto con la calidad de la **formación y creación cultural**, recuperando integralmente el valor social e intelectual del conocimiento y su significado en la práctica humana. Sólo así será posible pensar la posibilidad de enfrentar la crisis de hegemonía.
- Para que lo anterior sea viable, es necesario vincular orgánicamente la **labor didáctica y docente** con la **investigativa** y comenzar a medir el problema de la productividad de la universidad desde el desarrollo de la investigación básica y aplicada. Con esto no superamos ciertamente la crisis institucional que tiene sus raíces en los cambios de las relaciones entre economía, sociedad y Estado, pero ciertamente podemos contribuir a enfrentarla con una visión de futuro.

Es tiempo de perfilar y proyectar una imagen viva y clara de nuestro quehacer y de

nuestros propósitos volviéndolos a “significar” ante la sociedad: sólo así estaremos en capacidad de encontrar “destinatarios” e incidir socialmente.

Desde los departamentos y las facultades (pienso sobre todo en las áreas humanísticas pero no exclusivamente en ellas) es tiempo

de convertir las universidades en movimientos intelectuales de estudiantes y docentes-investigadores, **ambos** como **sujetos de aprendizaje** (Escotet, 1993:35) y protagonistas del nuevo “renacimiento cultural” necesario para pensar y actuar en el nuevo milenio.

Bibliografía

- Arrién, Juan Bautista (1997). *Educación en concertación*. Managua.
- Chomsky Noam y Dieterich Heinz (1995). *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia*. México, Editorial Joaquín Mortiz.
- De Castilla, Miguel (1997). *Nicaragua: la educación en los noventa*. Managua, Editorial UCA.
- Eco, Umberto; Martini, Carlo Maria (1997). *¿En qué creen los que no creen?* México, Taurus.
- Escotet, Miguel Angel (1992). “Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios”, en Varios, *Universidad y Crisis*. Managua, Editorial UCA.
- Escotet, Miguel Angel (1993). *Tendencias, misiones y políticas de la universidad*. Managua, Editorial UCA.
- Faure, Edgar et al. (1972). *Aprender a ser*. Madrid, Editorial Alianza/UNESCO.
- González S., Beatriz (1996). *Cultura y tercer mundo*. Caracas, Nueva sociedad.
- Gorostiaga, Xabier (1997). “¿Qué educación? ¿Para qué desarrollo?”, en Varios, *Nicaragua: la educación en los noventa*. Managua, Editorial UCA.
- Jelin, Elisabeth (1994). “Ciudadanía emergente o exclusión? Movimientos sociales y ONGs en los años noventa”. *Revista mexicana de sociología*. México: UNAM.
- Kolvenbach, Peter-Hans S.J. (1992). “Educación y valores”, en Varios, *Universidad y crisis*. Managua, Editorial UCA.
- Lechner, Norbert (1994). “La (problemática) invocación de la sociedad civil”. *Perfiles latinoamericanos*. México, FLACSO.
- Lucio Gil, Rafael (1997). *Nicaragua: la educación en los noventa*. Managua, Editorial UCA.
- Ricoeur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. México, Siglo XXI.
- Santos, Boaventura de Sousa (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto, De. Afrontamento.
- Suárez, Herlinda (1993). “Equidad en una sociedad desigual. Retos de la modernización educativa”. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*. México, octubre-diciembre.
- Wallerstein, Inmanuel (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México. Siglo XXI Editores.