

DE LOS PRINCIPIOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA A LA UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA EN EL SIGLO XXI

Rodrigo Arocena

Universidad de la República, Uruguay

roar@fcien.edu.uy

Resumen

La desigualdad tiende a crecer en el mundo de hoy y el subdesarrollo persiste. Las orientaciones prevaletentes en la generación y el uso del conocimiento científico y tecnológico figuran entre las causas mayores de ambos fenómenos. Tales orientaciones reflejan en gran medida relaciones de poder que involucran a diversos actores, entre los cuales las universidades tienen o pueden llegar a tener un papel relevante. Por ello, a escala internacional, se ahondan las disputas por la orientación de las instituciones de Educación Superior. El modelo dominante de ayer, la llamada “universidad humboldtiana”, ha sido reemplazado por el de la “universidad empresarial”. Si el primer modelo no cuestiona el subdesarrollo ni la desigualdad basada en el conocimiento, el segundo los acentúa. La idea de Universidad socialmente comprometida, alumbrada por el Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria, lleva a pensar en una alternativa distinta, que aquí se describe como “universidad para el desarrollo”. La caracteriza su vocación por colaborar con variados actores sociales en diversas tareas orientadas a la democratización del conocimiento, meta que seguramente compartirían los firmantes del Manifiesto de Córdoba.

Palabras clave: Universidad, Desigualdad, Subdesarrollo, Desarrollo, Democratización del conocimiento.

DE OS PRINCÍPIOS DA REFORMA DE CÓRDOBA À UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XXI

Resumo

A desigualdade tende a crescer no mundo de hoje e o subdesenvolvimento persiste. As orientações predominantes na geração e uso do conhecimento científico e tecnológico estão entre as principais causas de ambos fenómenos. Tais diretrizes refletem amplamente as relações de poder que envolvem vários atores, entre os quais as universidades têm ou podem ter um papel relevante. Portanto, no nível internacional, as disputas sobre a orientação das instituições de ensino superior são aprofundadas. O modelo dominante, a chamada "universidade de Humboldt", foi substituído pelo modelo da "universidade de negócios". Se o primeiro modelo não questiona o subdesenvolvimento ou a desigualdade baseada no conhecimento, o segundo enfatiza-os. A idéia de uma universidade socialmente comprometida, iluminada pelo Movimento Latino-Americano para a Reforma Universitária, nos leva a pensar em uma alternativa diferente, que é descrita aqui como uma "universidade para o desenvolvimento". Caracteriza-se por sua vocação de colaborar com diversos atores sociais em diversas tarefas voltadas

para a democratização do conhecimento, objetivo que certamente seria compartilhado pelos signatários do Manifesto de Córdoba.

Palavras-chave: *Universidade, Desigualdade, Subdesenvolvimento, Desenvolvimento, Democratização do conhecimento.*

FROM THE PRINCIPLES OF THE CORDOBA REFORM TO THE DEVELOPMENTAL UNIVERSITY IN THE 21ST CENTURY LATIN AMERICA

Abstract

Inequality is on the rise in the world of today and underdevelopment persists. Prevailing orientations in the generation and use of scientific and technological knowledge must be listed among the main causes of both phenomena. Such orientations stem in no small measure from power relations that involve several actors, among which universities have or may have a relevant role. Consequently the struggles for the orientation of universities are increasing worldwide. The dominant model of yesterday, the so-called “humboldtian university”, has been replaced by a new dominant one, the “entrepreneurial university”. If the first model does not challenge underdevelopment or inequality, the second model fosters both. The idea of socially engaged university, elaborated by the University Reform Latin American Movement, leads to think about a different alternative, here described as the “developmental university”. It is characterized by the vocation of cooperating with several social actors in different tasks related with knowledge democratization, a goal that those who signed the Cordoba Manifest would surely share.

Key words: University, Inequality, Underdevelopment, Development, Knowledge democratization.

PRESENTACIÓN

La "Revista Integración y Conocimiento" me ha honrado invitándome a escribir sobre la Reforma de Córdoba y la Universidad latinoamericana del siglo XXI. Para ello tomo como base un libro reciente (Arocena, Göransson & Sutz 2018, citado en adelante como AGS). Asumo que los eventuales lectores de estas páginas están familiarizados con los principios de la Reforma, por lo cual aquí se les resume nada más (y nada menos) como el proyecto de democratizar la Universidad para que esta contribuyera a democratizar sociedades profundamente desiguales. Su vigencia será evaluada a partir de la siguiente pregunta: ¿pueden los principios de Córdoba inspirar procesos democratizadores, en el mundo de la Educación Superior y más allá, que contribuyan al desarrollo y logren afrontar mejor que hasta ahora, particularmente en nuestra región, esos desafíos mayores de nuestra época que son la desigualdad y la insustentabilidad?

Para responderla, se pasa revista sumaria, primero, al papel actual del conocimiento y su incidencia en la (des)democratización; segundo a las "ideas de universidad" hoy en danza y tercero, a las trampas que parecen frustrar una vez más las esperanzas en el futuro de América Latina.

CONOCIMIENTO Y (DES)IGUALDAD

La desigualdad ha llegado a ubicarse en el centro de la atención pública. Lo que se apropia el 1% más rico de la población, particularmente en los países más ricos, ha devenido escandaloso. Semejante asimetría tiene múltiples consecuencias: desde el acceso (muy) diferencial a la salud hasta la dispar influencia en gobiernos y medios de comunicación que erosiona a la democracia. Todo ello es bastante conocido; menos lo es el papel que en tal proceso tiene el conocimiento avanzado, al punto que cabe sostener que el principal impulsor de la desigualdad es, al presente, el cambio tecnológico (Brynjolfsson & McAfee, 2014).

En términos esquemáticos (elaborados en AGS), cabe explicar semejante proceso notando que el conocimiento es un recurso que se incrementa cuanto más se tiene y se usa, mientras lo contrario sucede cuando se lo tiene y usa poco.

Pero urge complementar lo antedicho: una causa mayor del incremento contemporáneo de la desigualdad no es la tecnología en sí misma sino las direcciones predominantes del cambio tecnológico. A diferencia de lo que suele creerse, la historia muestra que la evolución de la tecnología no está determinada a priori y que la misma no determina la evolución social: en breve, entre cambios técnicos y relaciones sociales lo que hay no es determinación en uno u otro sentido, sino interacciones y "coevolución" en las cuales se reflejan las asimetrías de poder. Ya hace décadas que la Comisión Europea llamó a rechazar la noción de que la tecnología es una variable externa a la sociedad ante cuya evolución la gente no tiene otra opción que la adaptación.

El cambio técnico reciente ha perjudicado a la mano de obra menos capacitada y favorecido al capital frente al trabajo, tendencias reforzadas por las políticas prevalecientes que privilegiaron a los sectores pudientes (Milanovic, 2016). La combinación del capital financiero con el conocimiento científico-tecnológico ha llegado a tener incidencia sin par en la generación de desigualdad y en la desdemocratización (Tilly, 2005).

Cuando el conocimiento se convierte en el recurso crucial de la economía, los aprendizajes devienen procesos sociales de máxima relevancia (Lundvall & Johnson, 1994). Se aprende tanto

estudiando como trabajando y el conocimiento puede ser usado creativamente para resolver problemas, vale decir, innovando; así aparecen las divisorias del aprendizaje que separan a los lugares o sectores sociales en los cuales gran parte de las personas tienen oportunidades de expandir sus capacidades mediante la combinación de ambas formas de aprendizaje de aquellos entre los cuales es privilegio de pequeñas minorías (AGS, 52-56). Tales divisorias son a un tiempo dimensión mayor de la desigualdad basada en el conocimiento, y obstáculo fundamental para el desarrollo, entendido ante todo como expansión de capacidades y libertades.

Quienes quedan del lado de abajo de las divisorias del aprendizaje –regiones y sectores sociales– tienden a padecer en mayor grado los perjuicios de la degradación ambiental: disponen de menos alternativas ocupacionales a las actividades contaminantes, de menos conocimientos para regularlas, de menos poder para enfrentarlas. Esta problemática, que supone tal vez la mayor novedad en la evolución de la humanidad –la posibilidad de una catástrofe climática– es sin duda global: afecta a todos, pero de manera muy despareja.

Para explorar las posibilidades de afrontar la desigualdad y la insustentabilidad, es útil recurrir al marco conceptual de los Sistemas de Innovación (Lundvall, 2010. Es una presentación sintética en perspectiva histórica). Desde allí se ve al uso del conocimiento y especialmente a la innovación como procesos sistémicos e interactivos que involucran a variados actores de modo tal que los aprendizajes constituyen una dimensión mayor. Las universidades suelen ser componentes importantes de los Sistemas de Innovación y, en principio, tienen no pocas posibilidades de incidir en la orientación de su funcionamiento.

Para analizar tales posibilidades, hay que tener en cuenta que, en el Sur, dichos Sistemas frecuentemente tienen un carácter más virtual que real. Ello tiene mucho que ver con “el problema de las interacciones” (Sabato, 1975) y, en especial, con las dificultades para que diferentes actores no solo se relacionen entre sí sino que además lo hagan de manera más cooperativa que conflictiva. Los Sistemas de Innovación son ámbitos donde está en juego el poder y, por ende, de índole inherentemente confrontativa (AGS, 71-75).

Lo que antecede tiene que ver con una diferencia fundamental entre el Norte y el Sur que, formulada de manera muy estilizada, implica que en el primer caso existe por lo general una importante demanda de conocimientos respaldada por el poder de compra –vale decir, solvente– mientras que tal demanda es mucho más débil en el Sur. Como consecuencia, las interacciones enmarcadas en los Sistemas de Innovación que involucran a las universidades tienden a ser, en el Norte, fuertes y sesgadas hacia los intereses de quienes disponen de mayores recursos financieros y, en el Sur, débiles en la mayor parte de los casos. En la segunda situación, la gran mayoría de las innovaciones de cierta complejidad son importadas y a menudo poco aptas para resolver problemas relevantes, muy notoriamente en el caso de la salud. (AGS, 99-105; 108-110)

Ahora bien, si la demanda solvente de innovaciones es débil por lo general en el Sur, muy fuerte es, en términos potenciales, lo que cabe llamar demanda social de innovaciones, o sea, las que apuntan a resolver problemas colectivos prioritarios. Si las políticas prevalecientes priorizan la atención a la demanda solvente, reforzando así la desigualdad, políticas alternativas debieran a la vez fomentar y priorizar la demanda social, al punto de entender en parte las políticas de innovación como políticas sociales y a la inversa (AGS, 119-125).

Resumiendo: (i) la ciencia y la tecnología y, en general, el conocimiento avanzado se han constituido en factor fundamental de la creación y distribución del poder en las sociedades contemporáneas; (ii) al presente ese factor tiende bastante más a acentuar la desigualdad que a

atenuarla; (iii) la generación y sobre todo el uso de conocimiento avanzado tiene lugar en procesos interactivos en los que se innova y aprende; (iv) la orientación de tales procesos –sus agendas, prioridades y modalidades– depende profundamente de las relaciones predominantes de poder político, económico y aún ideológico, lo que ayuda a entender su papel en la (des)igualdad y, también, sus frecuentes impactos ambientalmente negativos; (v) los procesos mencionados tienen mayor gravitación cuando involucran de manera continuada a varios actores, en cuyo caso se puede hablar de Sistemas de Innovación y Aprendizaje, y (vi) cuando esos Sistemas realmente existen, las universidades tienen en ellos un papel relevante.

La recapitulación precedente tiene pretensión fáctica: aspira a ser una descripción, brevísima pero objetiva y razonada, de parte de la realidad. Ella implica, para la preocupación normativa que orienta este texto, vinculada al potencial inspirador de los principios de Córdoba ante los problemas mayores de la época, que debe prestarse atención especial a la “idea de universidad” que orienta el accionar de las instituciones de Educación Superior en los procesos sociales interactivos de aprendizaje e innovación. Esa cuestión es el tema de la próxima sección.

UNIVERSIDAD EN DISPUTA

Hasta hace no mucho tiempo el modelo dominante en la Educación Superior era el forjado por el “proyecto humboldtiano” de combinar educación e investigación (Clark, 1995, 1997). Formulado dos siglos atrás en Alemania, fue impulsado a nivel sin igual en Estados Unidos. Con tal orientación, a lo largo del siglo XX la Universidad llegó a ser la productora clave de conocimiento en la mayor parte de Occidente (Nowotny et al., 2001). El modelo humboldtiano recibió un gran impulso a partir de la II Guerra Mundial, cuando las políticas para la generación y uso del conocimiento cobraron gran importancia y fueron elaboradas principalmente en función del denominado “modelo lineal de innovación”, que prioriza la inversión pública en la investigación básica dando por supuesto que sus logros se reflejarán bastante directamente en nuevas aplicaciones. En ese entendido, las preocupaciones de los investigadores pueden limitarse a lo que acontece al interior de la academia.

El creciente influjo del conocimiento avanzado hizo que, durante la segunda mitad del siglo XX, la Educación Superior tendiera a masificarse, a la vez que se estratificaba y diferenciaba. A comienzos de este siglo había ya más de 150 millones de estudiantes terciarios en el mundo, pese a lo cual los sectores privilegiados preservaron sus ventajas relativas en casi todas partes (Altbach et al., 2009). Esto último no debe hacer olvidar que el hecho mismo de acceder a la Educación Superior puede mejorar las perspectivas de la gente, particularmente la de los sectores postergados (Brennan & Naidoo, 2008).

En paralelo, emergió en Estados Unidos y devino dominante a escala mundial en las propuestas de transformación un nuevo modelo, la “universidad empresarial” (Benner, 2011). Uno de sus principales impulsores en la academia la ha caracterizado por la incorporación de una nueva misión universitaria, junto a las de enseñanza e investigación, definida como la “capitalización del conocimiento” (Etzkowitz, 2004). En su visión, el modelo tiene contenido a la vez fáctico, prospectivo y prescriptivo: vale decir, la universidad empresarial es ya una realidad, tenderá a afirmarse en el futuro y debe ser impulsada. Numerosos gobiernos apuntan en esa dirección.

Más importante es que también las dinámicas socioproductivas apuntan en la misma dirección: cuando el conocimiento de punta deviene la fuerza productiva más transformadora y se afirman las relaciones de tipo capitalista, es dable esperar una fuerte tendencia a la privatización del conocimiento y, más en general, a su uso primordial como fuente de beneficios privados (Gregersen & Rasmussen, 2011). La emergencia de la universidad empresarial es un ejemplo significativo de las interacciones hoy predominante entre tecnología y relaciones sociales.

Nuestra visión del proceso esbozado es neta: la universidad empresarial fomenta la desigualdad, en el Norte y más todavía en el Sur, donde además tiene escasas perspectivas de concretar su promesa de hacer de las universidades actores principales del desarrollo económico (AGS, 156). Menos aún contribuye al Desarrollo Humano Sustentable, por lo cual hace falta construir –a nivel de las ideas y de las prácticas– alternativas diferentes. Precisamente aquí es que merecen atención preferente los principios de Córdoba y también los intentos más o menos pequeños por revitalizarlos mediante proyectos específicos, en marcos geográficos e institucionales concretos.

El nuevo modelo dominante difiere normativamente no solo de su predecesor, la universidad humboldtiana, sino también de variadas concepciones que se han venido impulsando en el Norte, y que no tienen poca afinidad con el ideal de Córdoba, por ejemplo aquellas en las cuales “la tercera misión” tiene como eje el compromiso (“engagement”) con la sociedad (Roper & Hirth, 2005; Weerts & Sandmann, 2008; Benneworth, 2013) o la denominada “universidad cívica” (Goddard et al, 2016). Por consiguiente, si bien la hegemonía de la universidad empresarial parece afianzarse, no cubre todo el escenario. Para escudriñar escenarios diferentes hace falta analizar los intereses y proyectos que están en disputa.

La noción de universidad humboldtiana refleja bien los intereses y aspiraciones de los académicos que concentran todos sus esfuerzos en la investigación de tipo básico. La resistencia que ofrecen a la nueva noción dominante invoca los estimables valores de la libertad espiritual y la investigación desinteresada, por contraposición a una agenda prioritaria condicionada por los intereses económicos. Sin embargo, cabe recordar que la inspiración original del modelo ayer dominante, la universidad alemana del siglo XIX, fue orientada por élites académicas que aspiraron a combinar la discrecionalidad de su administración interna y la puntual colaboración externa con la afirmación del orden dominante. En Estados Unidos, esa institución, a menudo rebautizada “universidad de investigación”, se afirmó sobre todo por su contribución al “complejo militar industrial”. Y en el mundo del subdesarrollo las estrategias institucionales para la Educación Superior orientadas por el modelo de la universidad humboldtiana han tenido, entre sus principales consecuencias, la de afianzar el carácter periférico y dependiente del Norte que Altbach (2003) destaca en la academia del Sur. Ese carácter se inserta en las tendencias dominantes de la internacionalización para hacer prever que, si ellas se mantienen, la distribución de la riqueza y el talento en el mundo se hará aún más asimétrica (Altbach et al., 2009).

Aunque siga teniendo de hecho no poca vigencia, el “modelo lineal de innovación” ya no es el marco teórico que orienta las políticas para la generación y uso de conocimiento avanzado. Los procesos vinculados tienen en la realidad un carácter interactivo, con influencias múltiples y entrecruzadas, destacadas en la concepción de los Sistemas de Innovación. El “triángulo de Sabato” –conformado por el Estado, el sector productivo y el sector generador de conocimientos (Sabato & Botana, 1968) – constituye la estructura central de cada Sistema Nacional de Innovación. Los vínculos entre las cúpulas de cada vértice del triángulo son las principales relaciones de poder que

configuran al Sistema en cuestión. En las sociedades capitalistas basadas en el conocimiento, tal cual se han venido afirmando en el Norte, las universidades –como lo ha destacado Etzkowitz– devienen “instituciones nucleares” que la configuración del poder tiende a estructurar bastante más como universidades empresariales que como universidades humboldtianas. En esa dirección apuntan las políticas públicas prevaletes que buscan ampliar el papel de los mercados, la demanda solvente de las grandes empresas y, también, los intereses materiales del sector en expansión dentro de la Educación Superior que atiende a tal demanda.

Pensando en términos de Sistemas de Innovación y triángulos de Sabato, ¿qué procesos podrían apuntar hacia alternativas diferentes? Ante todo, parece necesaria la ampliación de los Sistemas de Innovación “realmente existentes”, de modo que actores usualmente ignorados cobren en ese marco influencia efectiva; esta es seguramente la condición más difícil para la democratización de los aprendizajes y probablemente la más importante. Colaborarían a ello otros procesos como los que se indican a continuación, cuyas conexiones entre sí los potenciarían considerablemente y que en soledad tendrían alcance limitado pero aun así valioso. Un ejemplo sería un papel del Estado en las políticas de aprendizaje e innovación que no se limite al usual respaldo más o menos eficiente a la colaboración entre academia y empresas. En dirección similar apuntaría un viraje en las dinámicas económicas, de modo tal que la relevancia del conocimiento avanzado y las altas calificaciones no quede esencialmente restringida a los productores de gran tamaño. Los dos ejemplos recién esbozados podrían encontrar respaldo fresco en una transformación a nivel de las ideas predominantes que asuma visiones compatibles con los Objetivos del Desarrollo Sustentable, descartando la identificación del desarrollo con el incremento del PBI para apostar a la innovación inclusiva y frugal, apoyada en la máxima expansión de la investigación endógena y la educación avanzada. Si posibilidades como las mencionadas se hicieran realidad en grado significativo, podrían favorecer la afirmación, al interior de las universidades, de esfuerzos orientados a conectar directamente la labor académica con el Desarrollo Humano Sustentable, lo cual a su vez significaría un apoyo significativo para los procesos indicados antes. Se configuraría así una interacción de carácter virtuoso entre el adentro y el afuera del mundo de la Educación Superior susceptible de alimentar proyectos de Universidad que afronten al modelo hoy dominante mirando más al futuro que al pasado, como lo supone la reivindicación del modelo prevaletente ayer.

Para elaborar y profundizar los apuntes que anteceden, resumimos a continuación una noción de Universidad para el Desarrollo que, en el sentido que aquí se le da, fue delineada hace algo más de una década (Sutz, 2005), elaborada en varios trabajos posteriores y objeto de una presentación de conjunto en AGS (particularmente en páginas 166-170).

Piketty (2014) sostiene que la difusión del conocimiento, vinculada a las políticas educativas y de capacitación, es la principal fuerza para la disminución de las desigualdades a largo plazo. Aquí se asume solo una versión más modesta de esa tesis: no hay posibilidades de afrontar durablemente la desigualdad sin difundir el conocimiento a la vez que se disminuyen las disparidades sociales y regionales en materia de acceso y uso del conocimiento, vale decir, democratizándolo. Ese es el punto de partida para la construcción de la noción de Universidad para el Desarrollo.

En una formulación primaria, esa noción fue caracterizada esquemáticamente, en perspectiva “neo humboldtiana”, por la práctica conjunta de tres misiones: enseñanza, investigación y cooperación para el desarrollo con otras instituciones y actores colectivos; esto último requiere que la Universidad sea un participante activo en el Sistema Nacional de Innovación.

Para afinar la noción, corresponde subrayar que la enseñanza universitaria puede ser una contribución central al Desarrollo Humano Sustentable. Es clave para la expansión de las libertades y las capacidades, de las generaciones actuales y las futuras, al punto que en nuestra época la democratización del conocimiento tiene que tener como primer pilar la generalización del acceso a la Enseñanza Superior, entendida como enseñanza activa que apunta a seguir aprendiendo a alto nivel a lo largo de toda la vida. La perspectiva neo humboldtiana implica conectarla con la creación y la innovación, dándole papel relevante a la enseñanza por problemas, no oponiéndola a la tradicional enseñanza por disciplinas, sino combinándola con ella. Esa enseñanza (Gregersen, 2017) implica salir del aula y trabajar en el marco de los sistemas de innovación, con el énfasis puesto en los aprendizajes interactivos.

Al respecto, puede ser decisiva la relevancia que los principios de Córdoba asignan a la extensión universitaria, entendida como colaboración entre actores internos y externos a la Universidad en la búsqueda de soluciones a problemas colectivos, priorizando los que afectan a los sectores más postergados, en procesos donde cada actor aporta sus conocimientos y todos aprenden. En ese entendido, la participación de los estudiantes en actividades de extensión puede realizar aportes significativos a las tres dimensiones de su educación: la preparación especializada, al involucrarlos en la resolución de problemas de la práctica; la cultura general y comunicacional, al vincularlos con variadas maneras de vivir, sentir y crear; la formación ética, al ponerlos en contacto directo con las condiciones de existencia de los sectores más postergados y con sus esfuerzos para encararlos no como pacientes sino como agentes. La curricularización de la extensión –vale decir, su incorporación a todos los planes de estudio universitarios– aparece así como clave para mejorar la enseñanza.

También la investigación universitaria puede contribuir sustantiva y directamente al Desarrollo Humano Sustentable, como componente imprescindible de las estrategias orientadas a incorporar conocimiento avanzado y gente altamente calificada a todas las actividades socialmente valiosas. Sin ellas, no habrá en nuestro tiempo desarrollo digno de ese nombre y, en especial, pocas oportunidades habrá en los países periféricos para que los investigadores trabajen más allá de la academia, con lo cual escasas serán sus oportunidades laborales y débil el apoyo de la sociedad a la investigación; de todo eso en América Latina larga experiencia tenemos. Promover, como antes se comentó, las políticas de innovación como parte de las políticas sociales es un ejemplo significativo de tales estrategias. Ellas implican la colaboración de las universidades con otros actores en el marco de Sistemas de Innovación con existencia real, requieren aportes de todas las áreas del conocimiento y la cultura con particular atención a lo interdisciplinario, y pueden contribuir a enriquecer las agendas de investigación, abriendo incluso nuevos derroteros y posibilidades de formar escuelas en países periféricos, lo que es imprescindible para que estos tengan grados significativos de autonomía cultural.

Cabe pues reformular la noción de Universidad para el Desarrollo, caracterizándola por su compromiso con la democratización del conocimiento para el Desarrollo Humano Sustentable mediante las misiones de enseñanza, investigación y promoción del uso socialmente valioso del conocimiento, interconectadas entre sí y realizadas las tres en colaboración con otras instituciones y actores colectivos, apuntando a construir Sistemas de Aprendizaje e Innovación de carácter inclusivo.

Esta noción apunta a ofrecer, junto a otras emparentadas, una cierta brújula en la disputa en curso por el alma de la Universidad, en la cual poca vigencia podrán tener los principios de Córdoba

si se afirma el modelo hoy dominante, ante resistencias dispersas u orientadas más bien al pasado. Sin alternativas que miren al futuro, seguirá erosionándose la identidad, el sentido y el propósito de la Universidad Latinoamericana al tiempo que se vuelven habituales las políticas imitativas de las internacionalmente prevalecientes (Rhoades et al., 2004). En tal caso, la Educación Superior hará una escasa contribución a disipar los nubarrones que vuelven a oscurecer el porvenir de nuestra región, cuyas conexiones con el tema de este texto se comentan en la próxima sección.

AMÉRICA LATINA ENTRAMPADA

La desigualdad social y la insustentabilidad ambiental atenazan a la humanidad y comprometen su futuro. Ambas tienen en este continente raíces hondas que se despliegan hacia el pasado. América Latina se incorporó tempranamente al sistema “centro periferia” configurado durante la segunda mitad del siglo XIX. Por entonces, en los países centrales de la época se vivía el denominado “matrimonio de la ciencia y la tecnología”, a través del cual el conocimiento científico se fue convirtiendo en principal causa de la expansión tecnológica. Ello impulsó una segunda etapa de la industrialización en el Oeste, que afirmó así su superioridad en las técnicas productivas y destructivas sobre el Resto del mundo, gran parte del cual fue incorporado –de grado o más bien por fuerza– como periferias productoras de materias primas a un orden internacional asimétrico, donde el poder residía ante todo en los centros que monopolizaban el despliegue del conocimiento científico y tecnológico. Para nuestra región esa inserción periférica en un orden neocolonial significó la reafirmación, bajo nuevas formas, de dos rasgos mayores forjados durante los largos siglos del orden colonial: la aguda desigualdad social y la centralidad económica de sus grandes riquezas naturales. Ambas signaron el llamado “crecimiento hacia afuera” primario exportador de América Latina, cuya contracara interna fue la afirmación más o menos inestable de la dominación oligárquica. En esa etapa, el crecimiento y la modernización de la economía intensificaron la explotación de amplios sectores postergados, abrieron cauces a la inmigración y contribuyeron a la diversificación de la sociedad. Se multiplicaron así los movimientos antioligárquicos, que en la Revolución Mexicana de la década de 1910 encontraron la mayor de sus expresiones masivas y en el Movimiento de la Reforma Universitaria una de las más originales. Gran parte de esos movimientos confluyeron en la búsqueda de caminos menos dependientes del exterior que tuvo lugar durante el período que surgió con el agotamiento del orden neocolonial (Halperin, 1996), el “crecimiento hacia adentro” vertebrado por la industrialización dirigida por el Estado (Bértola & Ocampo, 2013). Si en una primera etapa ello posibilitó la disminución de la desigualdad –a causa en especial del accionar de sindicatos obreros y partidos populares– la tendencia se fue revirtiendo en la segunda etapa, cuando la inversión extranjera pasó a dominar la actividad manufacturera. El proceso desembocó en “la industrialización trunca de América Latina” (Fajnzylber, 1984), que incluyó grados significativos de innovación técnico-productiva endógena y modificó no poco la estructura socioeconómica, pero no superó realmente la condición periférica. Las pocas experiencias a escala internacional en cuyo curso logró escapar a tal condición –particularmente en Escandinavia y en el este de Asia– tuvieron, entre sus innumerables diferencias, una gran similitud: se configuraron en condiciones de desigualdad comparativamente bajas, que se logró combinar con la expansión de la educación y del uso productivo del conocimiento. América Latina, por el contrario, cuando se agotaba el crecimiento hacia adentro, seguía entrampada en la desigualdad.

Esa trampa parece conjugarse con el uso económico más bien marginal del conocimiento, que es otra tendencia profunda de la historia latinoamericana. Concomitantemente, la ciencia tenía hace un siglo un papel en la Educación Superior sobre el cual cargaba las tintas el Manifiesto Liminar. La Universidad de la Reforma llegó a ser uno de los ámbitos más destacados en el pobre panorama de la investigación científica latinoamericana, pero la insurgencia de raíz cordobesa no alteró significativamente la estructura universitaria en lo que hace a la generación de conocimiento y a la colaboración para su uso; la primacía de la estructura profesionalista (Schwartzman, 2008) no fue realmente alterada. De manera convergente, el pensamiento latinoamericano clásico sobre el desarrollo –signado por el estructuralismo cepalino–, aunque prestó cierta atención al papel de la tecnología en el desarrollo, no la analizó mayormente en sus especificidades ni en sus conexiones sociales. Sí lo hizo una tradición emparentada, el llamado Pensamiento Latino Americano sobre Ciencia, Tecnología y Desarrollo, de gran enjundia y escasa incidencia.

Tras el hundimiento del crecimiento dirigido por el Estado, consumado en la “década perdida” de los ’80, América Latina marcó una de las cotas más altas en la inundación neoliberal que el mundo padeció en los ’90. La apuesta de hecho a lo que la CEPAL llamó la “competitividad espuria”, basada en los bajos salarios y el uso depredador de los recursos naturales, afianzó la trampa de la desigualdad crecientemente entretejida con la degradación ambiental; en paralelo, acentuó el menosprecio por la generación endógena de conocimientos. El predominio del neoliberalismo gestó resistencias sociales y crisis económicas que abrieron camino al retorno del Estado, el cual marcó el comienzo del milenio en América Latina. La desigualdad descendió significativamente en la región más desigual del mundo, en un proceso que una reciente historia mundial de esa problemática (Scheidel, 2017) considera excepcional. Paralelamente disminuyó la pobreza. Tales avances sociales resultaron de la combinación de la bonanza económica –el boom de las “commodities”– con una estrategia enérgica en lo distributivo, que sin embargo poca atención prestó a la consigna de Fajnzylber, “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (CEPAL-UNESCO, 1992). Así, cuando la bonanza se hace menos firme, tal estrategia se va quedando sin aliento, ante lo cual en gran parte de la región se asiste a la combinación de retroceso social y afirmación extractivista, ambientalmente insustentable.

Se suele hablar de “la trampa de los países de ingreso medio”, cuya producción no puede competir en el mercado mundial por costos con los países pobres de bajos salarios ni por calidad y sofisticación con los países económicamente desarrollados (Doner & Schneider, 2016). América Latina, que por sus ingresos promediales ha sido vista como el continente de clase media, está en realidad entrampada porque no logra hacer de la expansión de las capacidades la palanca fundamental de superación de la desigualdad y de mejora del nivel del conjunto de las actividades productivas. Así, éstas tienden a basar su competitividad internacional cada vez más en la riqueza primaria. La misma es explotada en estructuras económicas que en ciertos casos tienden a confirmar aquello de la maldición de los recursos naturales, cuya supuesta ineluctabilidad ha sido desmentida por los ejemplos exitosos de desarrollo económico a partir de una base productiva primaria, mejorada y diversificada en procesos de baja desigualdad y significativa innovación.

La trampa que combina alta desigualdad y baja sustentabilidad, en un nudo que fue aflojado pero sin ser realmente desatado durante la bonanza para volver a apretarse cuando ella se desdibuja, pone a América Latina en una situación hartamente desfavorable para afrontar la tensión probablemente decisiva de las décadas por venir: por un lado, las exigencias de elevar sus niveles de consumo que plantea la gran mayoría de la población mundial, parte considerable de la cual padece una

desesperante pobreza, empuja a la expansión de la producción y hace del crecimiento económico clave de la estabilidad de los más diversos regímenes políticos; por otro lado, las modalidades predominantes del incremento productivo deterioran aceleradamente las condiciones ambientales de vida y llevan a la catástrofe. Superar la trampa y afrontar la tensión requieren cambios en las dinámicas económicas, las regulaciones políticas y las pautas ideológicas –en particular para erosionar la cultura del consumismo– a combinar con reorientaciones de la investigación y la innovación, para hacer posible producir bienes y servicios en formas más eficientes, frugales e inclusivas.

En este año 2018 el mundo no parece avanzar demasiado en tal dirección. Volvamos a la pregunta inicial: ¿pueden los principios de Córdoba contribuir a modificar los derroteros prevalecientes? Recordemos su logro histórico mayor: América Latina es la única región del mundo donde una “idea de universidad” socialmente comprometida ha tenido durante varias décadas sostenida gravitación en las dinámicas educativas y sociales en general. Su vigencia dependerá no poco de su reformulación ligada a la democratización del conocimiento. Esta podría afirmarse a nivel micro, meso y macro.

En el adentro de las universidades públicas del continente y de sus relaciones con el afuera, florecen multitud de esfuerzos que –en la enseñanza, la investigación y la extensión así como en las conexiones entre ellas– van configurando, aunque sea de manera intersticial, los elementos constitutivos de una nueva Reforma; explicitar ese objetivo podría conectar y potenciar esas labores múltiples que tienen lugar a nivel micro, de modo tal que llegaran a germinar Movimientos que reformularan el programa de Córdoba.

Instancias como el centenario que estamos viviendo y las discusiones preparatorias de nuevas Conferencias de Educación Superior deberían ir más allá de las retóricas conmemorativas y de las argumentaciones defensivas, para poner al tope de la agenda el análisis de lo que se está haciendo (o no) para transformar nuestras instituciones de Educación Superior por vías alternativas a las internacionalmente dominantes; ello podría dar lugar a una confluencia, a nivel meso, de proyectos inspirados en “ideas de universidad” que levanten bien alto la bandera de la generalización del acceso a la enseñanza avanzada y prioricen la contribución al Desarrollo Humano Sustentable.

A nivel macro, la revitalización de los principios de Córdoba podría constituir una contribución decisiva para que coaliciones sociales y políticas orientadas a pelear contra la trampa de la desigualdad renovaran tanto su imagen del mundo como su programa. Se trata de captar el papel del conocimiento en la distribución asimétrica del poder y, por ende, de comprender la necesidad de luchar al interior de los procesos de generación y uso del conocimiento, para reorientarlos hacia la inclusión social y la innovación frugal. En tal perspectiva los programas progresistas podrían tener un énfasis –hoy casi ausente– en la expansión de las capacidades de la gente para ser agentes en la construcción de sociedades solidarias, basadas en el acceso de todos a los aprendizajes de alto nivel permanentemente combinados con el trabajo digno y creativo que es fuente de realización personal y colectiva.

El Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria fue en busca de los movimientos de trabajadores. El encuentro de los mundos del trabajo y de la educación es su legado preñado de futuro.

Referencias

- Altbach, P. (Ed.). (2003). *The Decline of the Guru. The Academic Profession in the Third World*. New York: Palgrave Macmillan.
- Arocena, R., Göransson, B & Sutz, J. (2018). *Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems. Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South*. New York: Palgrave Mcmillan.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. París: UNESCO.
- Benner, M. (2011). In Search of Excellence? An International Perspective on Governance of University Research. In B. Göransson & C. Brundenius (Eds.), *Universities in Transition. The Changing Role and Challenges for Academic Institutions* (pp. 11–24). Ottawa: Springer.
- Benneworth, P. (2013). University Engagement with Socially Excluded Communities. Towards the Idea of ‘the Engaged University’. In P. Benneworth (Ed.), *University Engagement with Socially Excluded Communities* (pp. 3–31). Netherlands: Springer.
- Bértola, L. y Ocampo, J. A. (2013). *El desarrollo económico de América Latina desde la Independencia*. México: FCE.
- Brennan, J., & Naidoo, R. (2008). Higher Education and the Achievement (and/or Prevention) of Equity and Social Justice. *Higher Education*, 3(56) N°3, 287–302.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age. Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. New York: Norton and Co.
- CEPAL - UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Clark, B. (1995). *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: The California University Press.
- Clark, B. (1997). The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning. *The Journal of Higher Education*, 3(68), 241–255.
- Doner, R., & Schneider, B. R. (2016). The Middle-Income Trap: More Politics than Economics. *World Politics*, 4, 608–644.
- Etzkowitz, H. (2004). The Evolution of the Entrepreneurial University. *International Journal of Technology and Globalization*, 1(1), 64–77.
- Fajnzylber, F. (1984). *La industrialización trunca de América Latina*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Goddard, J.; Hazelkorn, E.; Kempton, L. and Vallance, P. (Edit.). (2016). *The Civic University The Policy and Leadership Challenges*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Gregersen, B., & Rasmussen, G. (2011). Developing Universities: The Evolving Role of Academic Institutions in Denmark. In B. Göransson & C. Brundenius (Eds.), *Universities in Transition. The Changing Role and Challenges for Academic Institutions* (pp. 283–306). Ottawa: Springer.
- Gregersen, B. (2017). Role of Universities for Inclusive Development and Social Innovation: Experiences from Denmark. In C. Brundenius, B. Göransson, & J. M. Carvalho de Mello (Eds.), *Universities, Inclusive Development and Social Innovation. An International Perspective* (pp. 369–386). Ottawa: Springer.
- Halperin, T. (1996). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza.

Lundvall, B.-Å., & Johnson, B. (1994). The Learning Economy. *Industry and Innovation*, 2(1), 23–42.

Lundvall, B. Å. (2010). Postscript: Innovation System Research – Where It Comes from and Where It Might Go. In B. A. Lundvall (Ed.), *National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning* (pp. 317–366). London: Anthem Press.

Milanović, B. (2016). *Global Inequality: A New Approach for the Age of Globalization*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge, UK: Polity Press.

Piketty, T. (2014). *Capital in the XXI Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rhoades, G., Maldonado, A., Ordorika, I., & Velázquez, M. (2004). Imagining Alternatives to Global, Corporate, New Economy Academic Capitalism. *Policy Futures in Education*, 2(2), 316–329.

Roper, C. D., & Hirth, M. A. (2005). A History of Change in the Third Mission of Higher Education: The Evolution of One-Way Service to Interactive Engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 3(10), 3–21.

Sabato, J. (Ed.). (1975). *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia – tecnología – desarrollo – dependencia*. Buenos Aires: Editorial PAIDOS.

Sabato, J., & Botana, N. (1968). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. *Revista de la Integración*, 3(1), 15-36.

Scheidel, Walter (2017). *The Great Leveler. Violence and the History of Inequality from the Stone Age to the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.

Schwartzman, S. (2008). Introducción. Educación Superior, Investigación Científica e Innovación en América Latina. En S. Schwartzman (Ed.), *Universidad y desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación* (pp. 1–25). Bogotá: IESALC-UNESCO.

Sutz, J. (2005, April). The Role of Universities in Knowledge Production. SciDevNet, Policy Briefs. Available at: <http://www.scidev.net/global/policybrief/the-role-of-universities-in-knowledge-production-.html>.

Tilly, C. (2005). *Identities, Boundaries, and Social Ties*. Boulder: Paradigm Publishers.

Weerts, D. J., & Sandmann, L. R. (2008). Building a Two-Way Street: Challenges and Opportunities for Community Engagement at Research Universities. *Review of Higher Education*, 1(32), 73–106.

Recibido: 7 de Enero de 2018

Aceptado: 7 de Abril de 2018