

ISSN: 0252-8681

CIENCIAS SOCIALES

Revista de las Carreras de Sociología y de Política
Universidad Central del Ecuador



CIENCIAS SOCIALES

Revista de las Carreras de Sociología y de Política

Universidad Central del Ecuador

Publicación anual

Autoridades:

Rector: Dr. Edgar Samaniego Rojas

Vicerrector Académico: Dr. Climaco Egas

Vicerrector Administrativo: Dr. José Villavicencio

Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales

Decano: Dr. Walter Martínez Vela

Carreras de Sociología y de Política

Director: Soc. César Albornoz

Revista Ciencias Sociales

Fundada en 1976 por Rafael Quintero López

Ex directores:

Rafael Quintero López

Julio Echeverría

Manuel Chiriboga

Director: Alejandro Moreano Mora

Editor: Fernando Ramiro García

Consejo Editorial

Gilberto López y Rivas, México

Alicia Castellanos Guerrero, México

Eduardo Subirats, España

Eduardo Grunner, Argentina

Luis Macas, Ecuador

Rafael Quintero, Ecuador

Alejandro Moreano, Ecuador

Enrique Ayala Mora, Ecuador

Jaime Breilh, Ecuador

Francisco Rohn, Ecuador

Erika Silva, Ecuador

Wilma Salgado, Ecuador

Luciano Concheiro, México

Consejo Asesor

Milton Benítez

Julio Echeverría

Daniel Granda

Byron Cardoso

Pablo Celi

Francisco Muñoz

Mauricio García

Francisco Hidalgo

Silvia Vega

Nicanor Jácome

Napoleón Saltos

Carol Murillo

Mario Unda

César Albornoz

Fernando López

María Augusta Espin

Traducción: Ricardo Sánchez

Corrección: Marcelo Acuña

Diseño y diagramación: Sonia Vega Burbano-Facultad de Comunicación Social

Impresión: Editorial Universitaria

Oficina de Relaciones Interinstitucionales

Carreras de Sociología y de Política

Email: sociologiauce@yahoo.com

Teléfono: 2231814

Quito-Ecuador, 2013

ISSN: 0252-8681

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
El Director	
HOMENAJE	7
Fernando Velasco Abad: Pensamiento y Acción	
Alejandro Moreano	
Dossier Central: Universidad, Reforma y Sociedad en América Latina	
UNIVERSIDAD, CONOCIMIENTO Y ECONOMÍA	13
<i>Arturo Villavicencio</i>	
MANUEL AGUSTÍN AGUIRRE: ENTRE LA REFORMA UNIVERSITARIA Y LA REVOLUCIÓN SOCIAL	51
<i>Iván Carvajal Aguirre</i>	
EL RETORNO DEL ESTADO AUTORITARIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR	79
<i>Daniel Granda Arciniega</i>	
LA FORMACIÓN DE AGENTES PEDAGÓGICOS VIRTUALES EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR	121
<i>Juan Cadena Villota</i>	
HACIA UN APRENDIZAJE LIBERADOR	141
<i>Madeleine Loayza • Santiago Rodríguez</i>	
INNOVACIÓN EN LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DE LAS CARRERAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	161
<i>Édgar Moncayo Gallegos</i>	
IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN LA CONSTITUCIÓN DE LAS CLASES MEDIAS ECUATORIANAS ENTRE LA REVOLUCIÓN LIBERAL Y 1970	193
<i>Kintia Moreno • Carlos Celi</i>	

EDUCACIÓN SUPERIOR, ESTRATEGIA SOCIAL E IDEOLOGÍA: MIRADA A LAS FUNCIONES PRESENTES Y PASADAS DE LA EDUCACIÓN.....	219
Rubén Juste De Ancos	
Debate	235
RECOLONIZACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES	237
Gilberto López y Rivas	
Historia	257
LA REVOLUCIÓN QUE NO REDIMIÓ AL INDIO ECUATORIANO	259
César Albornoz	
Estudios	281
EL BRÓCOLI AMARGO	
François Houtart • María Rosa Yumbá.....	283
Reseñas	301
María Augusta Espín.....	303
David Guzmán Játiva.....	307
Huilo Ruales.....	309

PRESENTACIÓN

El proyecto global del gobierno, fundado en torno a las nuevas universidades y a una determinada funcionalización de las grandes universidades públicas como la Central, la elección de autoridades de nuestra casa de estudios, la decisión del CEAACES que acreditó a nuestra Universidad en la categoría B, las grandes marchas de rechazo a dicha decisión son otras tantas causas de la importancia del presente número centrado precisamente en la problemática universitaria.

Las carreras de Sociología y de Política, presentes en grado considerable en las diversas manifestaciones desplegadas en torno a los acontecimientos señalados, se orientaron hacia un posición distinta de las que esgrimieron las fuerzas oficiales y tradicionales, y que se sintetizó en diferentes consignas.

Una crítica que sin desconocer responsabilidades de las actuales autoridades y de todas las fuerzas convencionales, postulaba la necesidad de (re)conquistar las garantías que alcanzara la universidad latinoamericana desde la famosa Reforma de Córdoba y aquellas que fueron establecidas durante la Segunda Reforma Universitaria, conducida por el Dr. Manuel Agustín Aguirre.

El presente número de la revista de las carreras de Sociología y de Política de la Universidad Central del Ecuador tiene como objetivo examinar de modo crítico las diversas concepciones, tesis, teorías sobre la Universidad, así como los proyectos actuales demandados del Estado que pretenden someter la educación universitaria a modelos productivistas forjados en otras regiones del planeta y al servicio del gran capital multinacional.

Hay un rechazo de la comunidad universitaria a dichos proyectos que, sin embargo no han logrado formularse de modo teórico y menos aún proponer la nueva universidad que reclaman los

sectores más avanzados de la sociedad. El interés del presente número es contribuir a ese objetivo

Por otra parte las carreras de Sociología y de Política celebran el homenaje realizado a la memoria de Fernando Velasco Abad, valioso intelectual y cientista social y antiguo profesor nuestro. Debemos recordar que las carreras han contribuido al desarrollo del pensamiento social ecuatoriano y latinoamericano con figuras tales como Agustín Cueva, Bolívar Echeverría y el propio Fernando.

Recibido: 2013-11-04

Aprobado: 2013-11-14

HOMENAJE:

Fernando Velasco Abad: Pensamiento y acción¹

Alejandro Moreano



Fernando Velasco - Marcha 1 de Mayo, Quito

Ciertas vidas se corresponden tan profundamente con la época que ciclos vitales e históricos son idénticos. La vida intelectual de Agustín Cueva, por ejemplo, fue una sola con la época que nació con la revolución cubana y culminó con el desmoronamiento de la URSS y del Este europeo.

¹ Este artículo es una actualización del que fuera publicado como Prólogo del libro de Fernando Velasco: Ecuador: subdesarrollo y dependencia, 15 de febrero de 1981.

La corta vida de Fernando Velasco, 1950-1978, se correspondió también con su época. En el argot intelectual actual diríamos que Fernando fue un "setentero", esto es su actividad política e intelectual se desplegó en la década de los 70 de enorme gravitación en la vida social y política de América Latina y el Ecuador y en el desarrollo teórico y que hasta hace poco era blanco de ácidas críticas por el imaginario neoliberal.

En efecto, América Latina, a partir de la revolución cubana, y en menos de 20 años, atravesó y superó vertiginosamente épocas enteras del desarrollo político de la humanidad. De las mil y una noches a las corrientes de vanguardia, de la edad de piedra a la era atómica, América cantó al unísono los sonos precolombinos, los cantos gregorianos, la Marsellesa y la Internacional. En el espacio de casi 30 años que vivió Fernando Velasco, América Latina unificó la Revolución Francesa y la Bolchevique, la formación auténtica de la nación y el internacionalismo militante de la clase obrera. Desarrollo desigual y combinado, amalgama de épocas distintas, sucesivas y simultáneas a la vez; mosaico, jeroglífico y rompecabezas: el movimiento real de la sociedad latinoamericana fue un motor extremadamente rico y múltiple para el desarrollo de un pensamiento político lleno de mutaciones y virajes, pero vivo y germinal.

Procedente de las filas del humanismo cristiano, una de las vertientes de pensamiento revolucionario de América Latina de la época, Fernando Velasco atravesó diferentes fases y distintas concepciones: del humanismo al materialismo, de las ideas democristianas al socialismo revolucionario, de las tesis de la CEPAL al análisis marxista del capitalismo dependiente, de las capas medias progresistas a la praxis de los trabajadores.

La producción intelectual de Fernando Velasco cubre una variedad de gamas: el carácter de la formación social ecuatoriana y de su historia, el problema del imperialismo y la lucha nacional, las transformaciones agrarias y el movimiento campesino, la formación de un sindicalismo clasista y revolucionario, la relación entre la vanguardia política y los sindicatos, la educación ideológica y política de las masas, problemas de la táctica y la estrategia. Es decir, los principales problemas teóricos y políticos, cuya correcta comprensión era y es fundamental para la organización y dirección del proceso revolucionario.



El análisis del problema agrario, formulado en su libro *Reforma agraria y movimiento campesino indígena de la Sierra* es, sin duda, el mejor aporte de Fernando Velasco al pensamiento marxista ecuatoriano y el mejor estudio político sobre el tema.

Otros estudios sobre las transformaciones agrarias de las dos últimas décadas, especialmente los de Andrés Guerrero, han demostrado con rigor científico el carácter general del proceso y las principales determinaciones económicas del mismo. Pero el libro de Fernando Velasco eleva esos análisis al plano político, los desarrolla en la comprensión de la lucha social gestada en el curso de la llamada reforma agraria, y descubre lo que es consubstancial al pensamiento leninista: la estrategia y la táctica de las diversas clases y sus representantes políticos.

En el libro *Ecuador: subdesarrollo y dependencia*, y en el capítulo "La estructura económica de la Real Audiencia de Quito" del libro *Ecuador, pasado y presente*, Fernando Velasco enfrenta el problema del carácter de la formación social ecuatoriana y de su historia. Difícil y complejo problema que suscitó un amplio movimiento teórico e investigativo en las décadas de los sesenta y seten-

ta y en el cual participaron múltiples intelectuales. En el momento en que dichos textos fueron escritos, predominaba en el pensamiento social latinoamericano y ecuatoriano, la corriente denominada Teoría de la Dependencia.

En diferentes artículos y textos, en sus libros sobre la economía ecuatoriana, en una conferencia suya publicada con el título "La dependencia, el imperialismo y las empresas transnacionales", Fernando Velasco plantea con toda seriedad y en toda su profundidad el problema nacional del Ecuador como país dependiente dominado por el imperialismo. Le interesa particularmente analizar las nuevas características de esa dominación. Hacia los sesenta y setenta el control directo de los procesos productivos fundamentales por el gran capital financiero internacional, el desplazamiento de las inversiones del sector primario-exportador a la producción industrial era la línea. Esa reorientación tuvo una importancia política fundamental, pues implicaba que el imperialismo había dejado de estructurar una alianza con las fuerzas pre capitalistas, para entabrar el desarrollo del capitalismo en las formaciones sociales dependientes deviniendo, por el contrario, uno de los motores del peculiar desarrollo del mismo.

En esas condiciones, la lucha por la soberanía nacional adquiriría un sentido y perspectiva distintos a los clásicos formulados por la izquierda tradicional. En la perspectiva de Fernando, el imperialismo no constituía una estructura de opresión externa, sino un proceso permanentemente internalizado en todos los órdenes de la vida de nuestros países. La llamada "burguesía nacional" carecía, pues, de una base material de existencia, menos aún de desarrollo. La lucha antiimperialista no tenía otros protagonistas que los trabajadores, el campesinado, los sectores semiproletarios y las capas medias progresistas; y, se encontraba objetivamente ligado a la lucha contra la opresión del capital.

Por otra parte, Fernando Velasco analiza las nuevas formas orgánicas y jurídicas asumidas por el capitalismo mundial: la empresa transnacional. En la actualidad, el carácter primario exportador de nuestra economía ha cobrado relevancia otra vez en el marco de la crisis de la hegemonía imperial norteamericana clásica. La visión del imperialismo como estructural e interior que postuló Fernando es muy sugestiva y válida para la época actual. En esa

perspectiva, y tal como lo dice Samir Amín, imperialismo sería la forma de existencia substancial del capitalismo y no una forma coyuntural.

Además del carácter de la formación social ecuatoriana y de su historia, del problema del imperialismo y de la lucha nacional, de las transformaciones agrarias y del movimiento campesino, la producción intelectual de Fernando Velasco se orientó también a la formación de un sindicalismo clasista y revolucionario, a la relación entre la vanguardia política y los sindicatos, a la educación ideológica y política de las masas, a los problemas de táctica y estrategia.

Desde 1973-74, hasta su trágica muerte el 9 de septiembre de 1978, la vida de Fernando Velasco estuvo ligada a tres procesos fundamentales, cuya unidad fue el motor de la lucha social y política de la época: el fortalecimiento de la unidad y lucha de las tres grandes centrales sindicales nacionales, especialmente la CEDOC, el desarrollo del pensamiento marxista y, como expresión aún débil e incompleta de un proceso de fusión también débil e incompleto de los dos procesos anteriores, la unidad del conjunto de la Izquierda. En la problemática de la formación revolucionaria dejó señalados los lineamientos básicos: lucha independiente, progresiva hegemonía de los trabajadores urbanos y rurales, amplio frente que articule la lucha por la democracia, la tierra, el poder y el socialismo.

Fue intensa su participación en la lucha social de los trabajadores que en la década de los setenta tuvo un auge sin precedentes en la historia del Ecuador, cuando se desplegaron 10 grandes huelgas nacionales. Fernando fue un animador muy intenso de la CEDOC, y fue precisamente en sus actividades de organizador y educador de la CEDOC que se dio su trágica muerte en un accidente de tránsito.

A nosotros nos interesa relieves la participación de Fernando Velasco en la dinámica de nuestras carreras. Fernando ingresó de profesor en el marco de cambios fundamentales que se operaron en la misma como efecto de la agitación estudiantil durante el rectorado del Dr. Aguirre y la violenta represión que dio el gobierno, con una intervención militar que ocupó los predios universitarios durante 10 meses. Luego de la reapertura, la Escuela devino en un centro muy activo de la reflexión teórica y política e inició una reforma

muy profunda de su plan de estudios. La Teoría de la Dependencia y la cuestión agraria fueron ejes centrales de esa reforma y Fernando jugó un papel cardinal en su implementación.

Fernando murió a los 29 años, cuando se encontraba en plena actividad teórica y práctica para enfrentar y resolver esos problemas planteados por la vida.

Fernando Velasco fue un ejemplo de intelectual revolucionario.

Dossier Central:
**“Universidad, reforma
y sociedad en América Latina”**

Recibido: 2013-12-05

Aprobado: 2013-12-16

UNIVERSIDAD, CONOCIMIENTO Y ECONOMÍA (R.A.)

Arturo Villavicencio

*La ignorancia electiva
es una gran herramienta de supervivencia,
quizá la mayor de todas.*
Las Correcciones, Jonathan Franzen

Resumen

La política de desarrollo tecnológico y derivada de esta, el papel que se pretende asignar a la universidad, se sustenta en un conjunto de ideas e interpretaciones erradas sobre la articulación entre ciencia, investigación y aplicaciones tecnológicas; ideas que han ido adquiriendo, aun en el medio académico, el estatus de sabiduría convencional de tal manera que, aceptadas como verdades, tienden a legitimar la acción de las instituciones y agencias gubernamentales. Este artículo analiza la propensión de ver a la universidad como la fuente de conocimiento e información directamente aplicable para la producción de bienes y servicios comerciales y cuestiona la perspectiva de considerar a la universidad simplemente como un agente de la esfera económica. El trabajo sostiene que el papel de la investigación universitaria consiste básicamente en un insumo para la enseñanza y que el bien público que provee la universidad es la creación de un sentido nacional de cultura, una forma de identidad y cohesión social.

Palabras clave

Información, conocimiento, investigación, pertinencia, bien público.

Abstract University, knowledge, and economics

The government policy on science and technology and the role assigned to the universities is grounded on a set of inaccurate ideas and misunderstandings about the links between science, technology and research. These ideas have gradually acquired, even in the academic milieu, the status of conventional wisdom in such a way that they legitimize government agencies' action. This paper deals with the tendency of viewing universities as the source of directly applicable knowledge and information on which other entities can build market-value goods and services. It takes a critical stand towards converting universities into an economic agent functional to the market sphere. The article concludes that the main role of research activities carried out by universities is to couple research and teaching and that the public good provided by universities is a sense of national culture, the creation of a form of social identity and cohesion.

Keywords

Information, knowledge, research, pertinence, public good

Introducción

Con un desconocimiento sorprendente de la historia y de la realidad de la universidad ecuatoriana, el Gobierno ha calificado la reforma del sistema de educación superior en la cual se encuentra empeñado como la *Tercera Ola de Transformación de la Universidad*¹. Como lo señala Bertelsen (2013), transformación en

1 "Tercera Ola de Transformación de la Educación Superior en Ecuador"; René Ramirez, Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Quito, 2013. No es este el espacio para entrar en una discusión sobre si se trata de una tercera, quinta o décima ola de transformación de la universidad ecuatoriana; tampoco es cuestión de debatir si las reformas universitarias identificadas por C. Rama (2007) en Latinoamérica se ajustan a la realidad de la educación superior en el país. El hecho sorprendente consiste en ignorar la historia de la universidad ecuatoriana, su pensamiento más reciente, prescindiendo de la más elemental referencia a académicos que han reflexionado sobre la situación y futuro de la universidad (M.A. Aguirre, H. Malo, A. Moreano, E. Ayala, L. Pacheco, I. Carvajal, entre otros). En realidad, la negación y ocultamiento del pasado de la universidad no deberían sorprender ya que en realidad la reforma universitaria emprendida por el Gobierno es otro proyecto palingenésico o refundacional (Cuvi, 2013); es decir, aquel tipo de propuestas que "dan espalda al pasado y cierran los ojos ante una figura que considera esperpéntica ... como estrategia que consiste en venderle a la sociedad cualquier cosa como nueva". Como lo señala J. Cuvi, bajo esta estrategia "se ocultan personajes con la misma desfachatez con la que se inventan episodios y símbolos funcionales; se succiona la esencia de hechos y situaciones pretéritas para transformarlos en arcilla de las construcciones coyunturales" (Cuvi, 2013).

su uso actual en el discurso universitario es un término rodeado de enigma, un término recargado y maleable con significados contradictorios empaquetados en una palabra. Pero, antes que un asunto de sinónimos de diccionario, lo que está en juego, es un asunto de controversia, conflicto entre visiones, perspectivas del direccionamiento y alcance del cambio. Un examen de las reformas en marcha permite dilucidar dos sentidos del término transformación en el discurso oficial.

El primero tiene que ver con la calidad de la educación superior y se refiere a los mecanismos institucionales y reglamentarios adoptados para asegurar que las instituciones de educación superior operen con licitud y legalidad al amparo de una garantía pública (Stubrin, 2007). El proceso de reformas arrancó con la evaluación de las instituciones de educación superior realizada por el ex CONEA (2009) y apuntaban hacia la recuperación por parte del Estado de su rol de dirección, regulación y supervisión de un bien público como es la educación superior. La comunidad universitaria y la sociedad reclamaba un proceso de reconstrucción de una fisonomía universitaria que se había perdido; es decir, aquella visión de la universidad como proyecto cultural, de acumulación y organización del conocimiento, como centro generador de ideas y debate que estimulen el activismo y la participación social de la comunidad universitaria. Sin embargo, las normas, reglamentos y, sobre todo, la ambigüedad en el papel y atribuciones de las instituciones que rigen el sistema universitario, han ido paulatinamente derivando hacia una política burocrática de estandarización, disciplina y de corte competitivo entre las universidades, cerrando espacios de capacidad de gestión, de autodeterminación para la generación del pensamiento y del conocimiento (Villavicencio, 2012, 2013). De esta manera, *transformación*, en el discurso oficial, se convierte en sinónimo de control, vigilancia y disciplina de las universidades.

El segundo sentido de la transformación de la educación superior, va más allá de las aulas universitarias y tiene que ver con el papel de la universidad en la sociedad y en la esfera productiva, en particular. Las premisas de las nuevas funciones que se pretende asignar a la universidad responden a la lógica neoliberal que, en nombre de la eficiencia económica, propugna la

conversión del conocimiento, un bien público, en un producto útil, valorado por crear un flujo de productos de alta tecnología que genere ganancias en la medida que este fluye a través de los circuitos comerciales. Bajo esta perspectiva, una universidad funcional, emprendedora, de corte empresarial y productora de patentes para aplicaciones comerciales se hace presente como el pivote central alrededor del cual se producirá el cambio del modelo extractivista-exportador de la economía nacional. Aquí transformación está asociada a 'excelencia', eficiencia, productividad como los valores del proyecto gubernamental de una nueva universidad ecuatoriana.

En realidad, ambos sentidos de transformación se complementan y convergen hacia un proyecto único: una universidad controlada, dócil, sumisa a los dictámenes de los organismos gubernamentales, eficaz al proyecto desarrollista del Gobierno y efectiva entre los mecanismos del mercado. Algunas de las implicancias más sobresalientes de este proyecto sobre el futuro de la universidad han sido señaladas (Villavicencio, 2012, 2013) y caen fuera del tema del presente trabajo. Aquí el objetivo es más concreto y consiste en explorar el papel del conocimiento científico y por consiguiente, de la investigación universitaria, en las relaciones de la universidad con la esfera económica. El artículo sostiene que la política de desarrollo tecnológico se sustenta en un conjunto de ideas e interpretaciones erradas sobre la articulación entre ciencia, investigación y aplicaciones tecnológicas; ideas que han ido adquiriendo, aun en el medio académico, el estatus de sabiduría convencional de tal manera que, aceptadas como verdades, tienden a legitimar la acción de las instituciones y agencias gubernamentales. El trabajo concluye con una discusión sobre la función de la investigación como parte inherente de la enseñanza universitaria y muestra que el bien público que proveen las universidades no pasa a través de una universidad productora de invenciones para su explotación comercial por parte de la industria.

A lo largo del presente ensayo se hace referencia a la política y/o estrategia del Gobierno sobre ciencia y tecnología. En realidad se trata de un exceso de lenguaje, porque hasta el presente no existe un documento oficial que defina de manera coherente y con claridad los objetivos, las líneas estratégicas, las prioridades y

metas en materia de ciencia y tecnología². Han transcurrido cerca de siete años desde que los temas de ciencia y tecnología, como ejes de cambio de la economía del país, fueron introducidos en la agenda de Gobierno sin embargo, no se dispone de un diagnóstico, por elemental que este sea, que justifique la racionalidad del gasto en acciones de dudosa efectividad (becas al exterior, contratación de *expertos* extranjeros), incluyendo la creación de una universidad que, además de debilitar el sistema de educación superior, muy poco o nada aportará al desarrollo del país. Recién en los últimos meses se ha empezado con la tarea de “construir indicadores que permitan generar análisis, establecer estrategias y formular políticas públicas”.

Un nuevo modelo de universidad

Reconociendo que el desarrollo tecnológico y con él, el conocimiento científico, están en el centro de la dinámica actual de las economías, el Gobierno se ha lanzado en el mega-proyecto Ciudad del Conocimiento como la estrategia de desarrollo del conocimiento científico y tecnológico para la transformación de la economía del país. La insostenibilidad de un modelo de crecimiento económico sustentado en la extracción de un recurso no renovable, cuyo agotamiento se prevé en el mediano plazo, ha llevado al Gobierno a plantearse como objetivo para salir de una economía primario-exportadora la creación de un polo de investigación y desarrollo tecnológico al borde del conocimiento científico. Se trata de un proyecto que “integra un modelo de ciudad que articula el conocimiento científico desarrollado en la Universidad [Yachay], la investigación generada en los institutos públicos de investigación, y el desarrollo de negocios a través de ideas emprendedoras que tendrán como fin el mercado” (Yachay (a), 2013).

2 Las referencias a las políticas y estrategias del Gobierno aluden a la información disponible sobre la Universidad Yachay (Yachay (b), 2013) y a la escasísima información que consta en el portal web de la Ciudad del Conocimiento (Yachay (a), 2013).

Alrededor de esta propuesta se plantea un modelo de universidad que debe servir de referencia para el conjunto de la universidad ecuatoriana. En efecto, la apuesta tecnológica de la política del Gobierno en el campo de la ciencia y la tecnología posiciona a la Universidad de investigación de tecnología experimental Yachay en “el corazón de la Ciudad del Conocimiento”. El objetivo consiste que esta universidad se constituya en el eje que articule toda una estrategia de transformación y de ‘cambio de la matriz productiva’ en un proceso de transición de una economía primario-exportadora hacia una economía del bio-conocimiento y de la información. Esta visión sui-generis del papel de la universidad en la economía y la sociedad tiene lugar en un mundo donde la combinación y las sinergias de la nanotecnología, la ingeniería genética, las ciencias de la información y las ciencias cognitivas, es decir lo que se ha denominado las ‘tecnologías convergentes’, marcan la dinámica del desarrollo científico-tecnológico. Es alrededor del futuro desarrollo de estas tecnologías convergentes en la Ciudad del Conocimiento que el discurso oficial ha ido estructurando imaginarios socio-técnicos, proyecciones y repertorios culturales, bajo la promesa de que estos imaginarios tecnológicos conducirán a desencadenar nuevos procesos productivos que permitirán transformar la estructura productiva del país, abriendo de esta manera las puertas hacia la sociedad del *buen vivir*³.

3 La idea de privilegiar la función instrumental de la universidad no es nueva en la historia de la universidad ecuatoriana. En 1869 el presidente García Moreno declaró disuelta la Universidad Central por considerar que formaba profesionales que poco aportaban al desarrollo nacional y, en su lugar, fundó la Escuela Politécnica con los objetivos de formar técnicos mecánicos y constructores de máquinas, la preparación de ingenieros y la formación de profesores para las áreas técnicas (Pacheco, L.: Evolución Histórica de la Universidad en el Ecuador. En: Historia de la Universidad en el Ecuador; Simposio Permanente sobre la Universidad. PUCE, 2011). Con seguridad, García Moreno, durante su estadía en la Sorbona, tuvo conocimiento de la revolución científico-tecnológica que ocurría en Europa con el desarrollo de las tecnologías convergentes de la época: la termodinámica, el electromagnetismo y la electricidad (al igual de lo que ahora ocurre con las tecnologías convergentes del siglo XXI: la nanotecnología, la biotecnología y las ciencias de la información). Ante la falta de profesores de ciencias en el Ecuador, García Moreno solicitó ayuda al papa Pío IX para traer profesores jesuitas (los ‘prometeos’ del siglo XIX) que se hagan cargo de la enseñanza de la Politécnica. Las analogías de las políticas universitarias de mediados del siglo XIX y de inicios del siglo XXI son sorprendentes y la idea de modernidad estaría nuevamente al orden del día en la agenda de la transformación universitaria.

Si la idea Yachay fuese un proyecto limitado a la construcción de un polo tecnológico alrededor de una universidad de clase mundial, el tema sería, y en realidad lo es, de suma preocupación para la sociedad. Están en juego ingentes recursos en un proyecto sin ningún sustento, excluyente desde todo punto de vista (social, productivo, tecnológico, académico), con escasos o nulos aportes para el desarrollo nacional y, en el mejor de los casos con la perspectiva de convertirse en una *'zona económica especial'* de maquila de segunda generación, con el peligro de derivar, siguiendo la lógica del *modelo endógeno* de crecimiento, en una suerte de ciudad charter (Romer, 2010). Pero la preocupación, en particular para la academia ecuatoriana, va más allá. El papel de la universidad Yachay no se circunscribe únicamente a su interacción con la Ciudad del Conocimiento, sino que esta universidad está planteada como el modelo que debe seguir la universidad ecuatoriana en su proceso de transformación. La "Justificación conceptual y ética" (Yachay (b), 2013) para la creación de la universidad manifiesta que:

"Respecto al sistema de educación superior ecuatoriano, la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay funcionará también como una matriz de transformación indirecta de sus ritmos y lógicas, porque su modelo educativo pedagógico y relacional con el sector productivo e investigador, con la sociedad y con el sector empresarial, sienta pautas diferenciales y radicalmente novedosas respecto al modelo de universidad ecuatoriana tradicional. Esta Universidad es un elemento crucial para el Sistema de Educación Superior ecuatoriano porque propone, en la práctica un modelo de universidad altamente adecuado para la sociedad del conocimiento en la que viven los ciudadanos y lo hace mejorando sustancialmente la mera renovación de una propuesta académica, ya que:

1. Integra un modelo de ciudad que articula el conocimiento científico desarrollado en la universidad, la investigación generada en los Institutos Públicos de Investigación, y el desarrollo de negocios a través de ideas emprendedoras que tendrán como fin el mercado.
2. Esta universidad articula un proyecto de transformación social y política que apunta a redefinir la matriz productiva ecuatoriana y el modelo de acumulación de la economía y la sociedad del país."(subrayados del autor)

Nos encontramos entonces, frente a un proyecto de transformación de la universidad que se plantea como objetivo un tipo de universidad funcional a un proyecto político, a los negocios y al mercado, productora de recursos humanos y conocimientos directamente relevantes para la esfera productiva y la cultura emprendedora. Bajo una concepción, calificada por algunos autores (Tuunainen, 2002) como “la agenda del neo-liberalismo en la educación superior”, la política universitaria del Gobierno no escapa de las tendencias recientes sobre la redefinición del papel de la universidad en la sociedad. Bajo la ambigua denominación de ‘sociedad del conocimiento’ o algunas veces ‘economía del conocimiento’, estas tendencias abordan la universidad esencialmente como un agente del circuito económico, como una fábrica del conocimiento científico que, codificado por institutos de desarrollo tecnológico, será explotado por empresas de alta tecnología para la producción de bienes y servicios que permitan modificar el patrón de acumulación de la economía. En esta economía, aquella en la que las ideas y la habilidad para su manipulación cuentan más que los factores tradicionales de su creación, la universidad se presenta como un bien cada vez más útil.

La preocupación sobre las relaciones entre la universidad y la esfera productiva de ninguna manera es una novedad en la academia y la amenaza creciente de la cultura corporativista y funcional sobre la universidad ecuatoriana ha sido ya alertada por connotados académicos. Con lucidez en su anticipación, A. Moreano abordó ya hace más de dos décadas (Moreano, 1987) la doble función de la universidad: técnico-profesional y científico-cultural. Señalaba este autor que estas dos funciones resultan contradictorias. En efecto, la primera, al estar condicionada por el mercado, responde a una demanda específica tanto del Estado como del capital y cuya oferta se plasma en la producción de conocimiento para el consumo productivo. Sin embargo, este conocimiento funcional requiere una alimentación de la investigación científica cuyo desarrollo continuo implica condiciones de autonomía e independencia.

Bajo una perspectiva más amplia, I. Carvajal (2009) enfoca con rigurosidad la situación de “crisis prolongada de la universidad” como “una crisis de la razón - o del conocimiento” y que tiene

que ver con la irrupción de las ciencias y las tecnologías contemporáneas. Señala este autor que “no basta con describir los campos y saberes instrumentales que requieren el desarrollo social o la inserción en el mercado global, sino que hay algo inquietante en el núcleo mismo de ese vínculo entre universidad y conocimiento, vínculo que ha sido la esencia misma, la razón de ser de la universidad”. Refiriéndose al denominado proceso de Bolonia, cuyos principios, aunque no se lo reconozca explícitamente, rondan persistentemente las aulas universitarias y las esferas de los centros de decisión, el autor mencionado advierte sobre

“el propósito subyacente no declarado de la reforma: la definitiva subsumición de la universidad en la tecnología a consecuencia de una reducción del conocimiento a los saberes prácticos, instrumentales, y por lo tanto, la subordinación de la universidad a las demandas del mercado global” (Carvajal, 2009).

La relación entre la universidad y la economía, señala P. Dávalos (2009), es una relación más compleja que un simple vínculo determinado por procesos de resolución y análisis técnicos entre el saber y la producción económica ya que entre estos emergen relaciones de poder del sistema que determinan el sentido regulatorio de los paradigmas sociales.

“Esto nos lleva a otras interrogantes que rebasan la relación técnica entre universidad y desarrollo y que apelan, justamente, a esas intersecciones entre ambas dinámicas: ¿De qué manera el capitalismo ha logrado subordinar el orden del saber a sus propios requerimientos? ¿Son inocentes de relaciones de poder las epistemes que configuran el saber moderno y que legitiman el orden político existente? (Dávalos, 2009)

El proceso de resolución de las contradicciones señaladas por Moreano (1987), la crisis universitaria a la que hace referencia Carvajal (2009) y las relaciones de poder puntualizadas por Dávalos (2009) estarían encontrando su expresión y resolución (por la vía negativa) en ciertos rasgos que empiezan a emerger en el marco de la reforma universitaria emprendida por el Gobierno y que con aguda percepción, M. Unda (2011) las caracteriza en tres tendencias:

" - La reconfiguración del Estado como proyecto político general tiende a presionar hacia una funcionalización de la universidad para apuntalar profesional y técnicamente el proyecto hegemónico [de la Revolución ciudadana] y para proveer al Estado de cuadros técnicos e ideológicos.

- Se profundiza la formación tecnocrática: los contenidos de la formación ya no se asientan sobre los saberes humanistas, sino en el manejo de destrezas específicas, subordinado a los requerimientos del mercado de trabajo y del Plan Nacional de Desarrollo.

- En concordancia, se limita la autonomía universitaria: tanto en el plano económico como en el administrativo y el pedagógico". (Unda, 2011).

Algunas manifestaciones concretas de estas peligrosas tendencias en el quehacer académico han sido alertadas (Villavicencio, 2013). En efecto, la idea de convertir a la universidad ecuatoriana en instituciones productoras de profesionales y conocimientos prácticos, funcionales al proyecto político del Gobierno, a los planes de desarrollo y, por supuesto, de utilidad para el mercado, está haciendo perder las perspectivas históricas, el sentido de orientación y, sobre todo, una oportunidad única de reforma del sistema universitario. Así, la ausencia de sólidos puntos de anclaje alrededor de los cuales articular los cambios necesarios está conduciendo a imitar, bajo una comprensión errada y a-histórica, esquemas educativos, quizá exitosos en otros contextos históricos y sociales, pero cuya aplicación a la realidad nacional no es sino la expresión de una suerte de neocolonialismo académico. En el marco de un inusitado entusiasmo por la investigación al borde del conocimiento científico como solución a los problemas del país y la clave para alcanzar el *buen vivir*, están emergiendo mecanismos burocráticos en la definición y control de la agenda de investigación para las universidades; mecanismos que atentan a un quehacer abierto, transparente y democrático de la ciencia y el conocimiento. En este contexto, una universidad fragmentada en tipologías y categorías absurdas y con espacios académicos limitados y jerarquizados empieza a aflorar.

Si las tendencias y el papel que se trata de asignar a la universidad bajo un *nuevo modelo* universitario ecuatoriano son más o menos claras, menos explícitas y hasta difusas en el discurso oficial resultan las tareas asignadas a la universidad en el marco del nuevo

modelo. En un contexto más amplio, las preguntas que surgen se refieren a los mecanismos a través de los cuales se espera que la universidad contribuya directamente al cambio del modelo de acumulación económica; cuáles son los desafíos que enfrenta la universidad ante la urgente necesidad de impulsar un proceso de innovación tecnológica y sobre todo, qué tipo de sistema universitario sería el más indicado para responder a estas exigencias.

Excelencia versus pertinencia

Una de las particularidades preocupantes de la reforma de la educación superior emprendida por el Gobierno, y con seguridad el origen de la confusión en decisiones sesgadas, consiste en la pérdida del sentido de pertinencia como el eje de referencia y soporte de la política universitaria. Hay principios y criterios universales aceptados por las comunidades universitarias y son aquellos que se refieren a la ética, libertad de pensamiento, rigor científico, investigación y búsqueda de la verdad, autonomía, educar para un desarrollo sostenible, y otros más. Sin embargo, son las dimensiones históricas, sociales y políticas concretas las que dan contenido y significado a estos valores o criterios de la responsabilidad social de la universidad y en definitiva de la calidad de la enseñanza.

Esta breve reflexión nos conduce a una observación casi trivial: no existe calidad universitaria en abstracto, esta exige ser definida por una dimensión social, de compromiso con las comunidades en las que insertan las instituciones de educación superior. Más aun, como lo señala *Días Sobrinho* (2008), donde existen sistemas diversificados e instituciones diferenciadas, con historias e identidades distintas, es necesario que exista la posibilidad de varias interpretaciones respecto a la pertinencia y, por consiguiente, de cumplimiento de estándares, de acuerdo con los compromisos esenciales que cada institución se propone en el marco de las estrategias nacionales, las necesidades de la comunidad y las propias oportunidades.

Obligado a legitimar la intervención y control del sistema universitario y justificar el proyecto Yachay ante el sistema universitario nacional y ante la sociedad en general, el discurso oficial ha

dejado de lado el principio de pertinencia, por lo demás consagrado como uno de los principios que deben regir la educación superior del país⁴, para substituirlo por el de excelencia, un término sugestivo y de cliché, que calza perfectamente en el léxico pegajoso y desprovisto de contenido característico de la ideología gubernamental. Así, en principio resulta sorprendente, aunque en realidad responde a la lógica del proyecto universitario gubernamental, que toda la propuesta de la nueva universidad Yachay, el nuevo modelo de la universidad ecuatoriana, sea justificada bajo el objetivo de la creación de una "universidad de excelencia"⁵ y, por supuesto, de clase mundial. De esta manera, la proponentes de la universidad Yachay no han podido escapar al lenguaje vacío del mundo de los negocios que ha penetrado en la academia (Slaughter y Rhodes, 2004; Donoghue, 2008; Bertelsen, 2004).

Pero no se trata únicamente de un problema de lenguaje, la insistencia en el uso del término universidad de excelencia sirve perfectamente para suplir el vacío en los objetivos y contenidos de la reforma universitaria y encaja en la reflexión de Readings (1996), quien sostiene que:

"como un principio integrador, excelencia tiene la singular ventaja de no significar nada o, para ponerlo en términos más precisos, es no-referencial". Añade este autor, "la necesidad de excelencia es algo en lo todos estamos de acuerdo; y todos estamos de acuerdo porque no es una ideología en el sentido de que carece de referencia externa o de contenido interno. ... Como una unidad no referencial de valor, completamente interna al sistema, excelencia indica nada más que un momento de auto reflexión de la tecnología. Todo lo que el sistema requiere es que la actividad tenga lugar y, la noción vacía de excelencia se refiere nada más que a una óptima relación input/output en materia de información." (Readings, 1996)

De acuerdo al proyecto de creación de la Universidad Yachay (Yachay (b), 2013), excelencia es un valor, excelencia es

4 Constitución de la República, Art. 351

5 En el preámbulo al reglamento de la universidad (Yachay (b), 2013), en escasas cuatro páginas se repite 17 veces la frase "universidad de excelencia". Algo similar ocurre con el término "universidad de clase mundial".



una doctrina, excelencia es una propiedad del entorno de trabajo⁶. Esta curiosa interpretación del término corrobora la observación anterior y no refleja sino la falta de significado y sentido del concepto de excelencia y por consiguiente, del modelo de universidad que se pretende imponer en el país. El término es invocado precisamente para desviar la atención sobre cuestiones relativas a la calidad y pertinencia de la universidad Yachay en particular y, de la educación superior en general. Tratándose de una universidad de clase mundial, conceptualizada y estructurada bajo modelos de otras universidades que se pretende imitar, se explica entonces la necesidad evitar referencias a pertinencia y calidad, sencillamente porque no se puede hablar de calidad de la educación universitaria en abstracto, apátrida y desraizada de realidades concretas que le dan contenido y forma (Villavicencio 2012). Como se anotó anteriormente, la calidad y su dimensión esencial, pertinencia, siempre responden a realidades concretas, situadas y datadas y por consiguiente, son las dimensiones históricas, sociales y políticas concretas y el sentido de responsabilidad social las que dan contenido y significado a la calidad y pertinencia de la educación superior (Dias Sobrinho, 2008). Por supuesto, estas características resultan difíciles de referenciar para una universidad de excelencia y de clase mundial.

En conclusión, al atractivo del término excelencia señala el hecho de que no existe una idea de universidad o, mejor dicho, que la idea de universidad ha perdido su contenido. En el mejor de los casos, excelencia permite a la universidad explicarse ella misma únicamente en términos de la estructura administrativa de una corporación. En este caso, "el análisis de la Universidad como un aparato ideológico del Estado, en los términos de Althusser, deja de ser apropiado, ya que la universidad no es más un arma ideológica del Estado-nación, sino una corporación burocrática autónoma" (Readings, 1996).

6- "La rigurosidad y excelencia académica son valores que le permiten al individuo esforzarse dentro de un marco ético y moral y utilizar la ciencia y la innovación para el bienestar de la humanidad. La excelencia es una doctrina que se genera como parte de la cultura de la institución y afecta a todo el personal de la misma. La excelencia dotará a la universidad Yachay con un ambiente transparente en el que la colaboración y la libertad de pensamiento coexisten dentro de una competencia saludable." (Yachay (b). 2013)

Información y conocimiento

La preocupante tendencia de suplantar el concepto de universidad de excelencia por el principio de pertinencia de la educación superior encontraría su explicación en una falsa noción de universalismo de la ciencia que está orientando las políticas de educación superior. Este enfoque parte de la idea de que como las pretensiones de la ciencia son universales, es decir, sus resultados se aplican en igualdad de condiciones en todas partes, este principio se puede extender a cuestiones de método de investigación, su productividad, organización, incluso a nivel de valores y criterios de su pertinencia. De ahí la justificación para trasplantar automáticamente esquemas y criterios de calidad originados y aplicados en otros contextos sin considerar su pertinencia y relevancia en el contexto nacional.

Esta visión del conocimiento y su utilidad en aplicaciones tecnológicas como una categoría universal se origina en una confusión persistente entre información y conocimiento. La perspectiva de desarrollo tecnológico del Gobierno parte del supuesto del conocimiento generado en la universidad (y más aun en una universidad de clase mundial) como un cuerpo de información codificado listo para ser utilizado por las industrias en el desarrollo y comercialización de nuevos productos. Esta idea está anclada en el enfoque de la teoría económica neoclásica que asume una equivalencia entre información y conocimiento y, según la cual, el problema que enfrentan los agentes económicos es simplemente la asimetría en la disponibilidad y acceso a la información.

Sin embargo, información y conocimiento son dos entidades separadas, sujetas a procesos de transmisión y usos diferenciados (Foray, 2000; Lundvall, 2009; Steimüller, 2006). La primera se refiere a la información estructurada y formateada que permanece pasiva e inerte hasta ser usada por aquellos con el conocimiento necesario para interpretarla y procesarla. Por consiguiente, su reproducción es cuestión de una simple duplicación. El conocimiento, por el contrario, es ante todo una capacidad cognitiva que permite la interpretación y el uso de la información. Su reproducción tiene lugar a través del aprendizaje y, siendo este un fenómeno interactivo, se trata esencialmente de un proceso social que no puede ser entendido sin considerar su contexto social y cultural. Es en este

contexto donde el conocimiento puede ser amplificado y codificado en un lenguaje particular y es en esta codificación donde intervienen las universidades e institutos de investigación como actores claves de un sistema nacional de innovación (este tópico será abordado más adelante). La posibilidad de codificación permite separar el conocimiento de la esfera netamente individual y crear una suerte de memoria social y capacidad que dan continuidad y permiten desarrollar procesos innovativos (Foray, 2000).

Si bien el conocimiento puede ser codificado, este no es automáticamente transferible ni factible de ser incorporado en la tecnología. El conocimiento es ante todo tácito y circunstancial (Evenson y Westphal, 1995) y son estas dos características los elementos que orientan las diferentes trayectorias de un desarrollo tecnológico. Así, por ejemplo, dos procesos de producción en las mismas circunstancias pueden utilizar idénticos insumos en conjunción con igual información; sin embargo ellos pueden implementar dos técnicas diferentes debido a una diferente comprensión de los elementos tácitos de la tecnología. A su vez, las técnicas existentes no necesariamente agotan los beneficios potenciales de la tecnología. Aun suponiendo que ellos representan soluciones óptimas en las circunstancias en que es usada, no se puede concluir que estas soluciones sean óptimas con respecto a diferencias circunstancias en donde no han sido aún aplicadas. Los conceptos de 'aprendizaje en la práctica' (*learning-by-doing*; Arrow, 1962) o de 'aprendizaje en el uso' (*learning-by-using*; Rosenberg, 1982) capturan la esencia del carácter tácito y circunstancial del conocimiento y enfatizan que cualquier actividad que implica el uso de un bien (o servicio) genera aprendizaje y, por consiguiente, conocimiento. En este sentido, la producción de conocimiento no es un objetivo en sí mismo, sino un efecto colateral de la actividad económica (Rosenberg, 1982).

La concepción del conocimiento y de su aprendizaje como procesos aislados de su contexto social conduce a asumir la innovación tecnológica como el resultado directo de la investigación científica. Toda la concepción de la Ciudad del Conocimiento parte del supuesto que la investigación básica (Universidad Yachay) provee el fundamento para la investigación aplicada (institutos públicos de investigación), la que a su vez se convierte en un bien comercial (empresas de alta tecnología). Esta visión secuencial investiga-

ción básica – investigación aplicada – aplicación comercial corresponde a una concepción idealizada de la relación ciencia-tecnología que generaliza la experiencia del desarrollo tecnológico-militar norteamericano post Segunda Guerra Mundial. Este caso específico dio lugar a la ortodoxia convencional según la tecnología no es sino ciencia aplicada.

La difusión social del conocimiento tecno-científico es más compleja que una simple secuencia entre emisores y receptores de la ciencia. Salvo raras excepciones, la innovación tecnológica no se origina en los proyectos de investigación científica así como no todo el conocimiento básico generado en los laboratorios, con potenciales aplicaciones, es el origen de desarrollos tecnológicos. La tecnología tiene un desarrollo autosuficiente que evoluciona sobre la base de combinaciones de tecnologías existentes bajo los principios de modularidad y recursividad (Arthur, 2009). En este sentido, la tecnología tiene una estructura autopoiética (Maturana y Varela, 1987; Luhmann, 1995; Arthur, 2009); es decir, cada tecnología contribuye al desarrollo del resto de tecnologías, de tal manera que, en conjunto, la tecnología se crea ella misma.

Esta visión de la tecnología de ninguna manera significa subestimar el aporte del conocimiento científico al desarrollo tecnológico. En el mejor de los casos, estos dos co-evolucionan en una relación simbiótica o en un círculo de causalidad: la tecnología se construye a partir de fenómenos y procesos codificados por la ciencia e igualmente, ésta se construye a partir de la experimentación y métodos de la tecnología. De ahí que resulta errado asumir el desarrollo tecnológico como una cadena de montaje, bajo una visión taylorista del quehacer científico, que a partir de la investigación básica va añadiendo conocimiento, y por lo tanto valor, hasta alcanzar un producto final. Entonces, la idea de una universidad de clase mundial, ocupada en el descubrimiento de los tesoros de nuestra mayor ventaja comparativa, la biodiversidad, que transferidos a centros de desarrollo tecnológico serán procesados por industrias operando al borde del conocimiento científico, es simplemente una hipótesis que no tiene asidero en la realidad.

Esta observación resulta muy pertinente a propósito de la estrategia gubernamental de desarrollo tecnológico y de su proyecto estrella la Ciudad del conocimiento. El carácter recursivo y auto-

poiético de la tecnología no son simplemente dos elucubraciones teóricas sino que tienen una connotación práctica precisa: la tecnología no se crea y el desarrollo tecnológico no puede ser dictado y controlado de la misma manera como se planifica y ejecuta una red de carreteras, complejos hidroeléctricos o cualquier obra pública⁷. Aquí cabe la reflexión de Arthur (2009) quien sostiene que

“El proceso [de innovación] no es de aquellos que puede ser fácilmente controlado desde arriba. Siempre existe la tentación por parte de los gobiernos de impulsar la ciencia con propósitos económicos/comerciales específicos. Esto raramente funciona. Si hubiese habido un propósito establecido para el desarrollo de la mecánica cuántica en 1920, esta hubiese sido condenada al fracaso. Y sin embargo, la física cuántica nos ha dado el transistor, el láser, las bases para la nanotecnología y mucho más. Desarrollar capacidades para el desarrollo de la tecnología avanzada no es lo mismo que planificar la producción en una economía socialista; es más cercano a cultivar un jardín en un suelo rocoso. Plantar, regar, deshierbar es más apropiado que un plan quinquenal” (Arthur, 2009).

Pero no es solamente preocupante la visión de abordar la política de desarrollo tecnológico e innovación como proceso enfocado, dirigido y ‘racional’, sino que esta perspectiva burocrática se traduce en el establecimiento de mecanismos institucionales de control, efectivos a través de la asignación de recursos para las actividades de investigación e innovación. En principio, estas actividades deben ocurrir en espacios autónomos, abiertos, con la participación de todos los actores involucrados. Sin embargo, bajo criterios de racionalidad técnica, se está conformando un andamiaje burocrático que, de forma unilateral y arbitraria, decide las prioridades y la agenda del desarrollo científico y tecnológico del país.

7 “La ciudad del conocimiento, uno de los proyectos más ambiciosos en materia educativa y de desarrollo tecnológico del Gobierno, será administrada por la empresa pública Yachay EP. La entidad fue creada mediante decreto ejecutivo 1457 del 13 de marzo de 2013. El directorio está constituido por el titular de la Senescyt, quien lo presidirá, el titular de la Senpades y el ministro de Vivienda [?].” (El Comercio, 20.03.2013). Cabe preguntarse aquí ¿dónde están los representantes de las universidades, politécnicas, del sector productivo, del sector empresarial?

Privatización y mercantilización del conocimiento

Con una precisión admirable en su predicción, Lyotard (1979) analizó la naturaleza cambiante del conocimiento en las sociedades capitalistas avanzadas en los siguientes términos:

"El conocimiento es y será producido para ser vendido, es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en ambos casos, el objetivo es el intercambio. El conocimiento deja de ser un fin en sí mismo, pierde su 'valor de uso'."

Añade Lyotard:

"No es difícil imaginar que el conocimiento, en lugar de su valor 'formativo' o de su importancia política (administrativa, diplomática, militar) sea puesto en circulación según las mismas redes que la moneda; la distinción pertinente no será más entre conocimiento e ignorancia, sino, como en el caso de la moneda, entre 'conocimiento de pago' y 'conocimiento de inversión'; es decir, conocimientos intercambiados en el marco del mantenimiento de la vida cotidiana (reconstitución de la fuerza de trabajo, sobrevivencia), versus fondos de conocimiento para optimizar el desempeño de un proyecto".

Es justamente este papel del conocimiento como un producto (commodity) a ser comercializado, que está convirtiendo las universidades en sujetos de los rudos protocolos del mercado. Los principios permanentes de verdad y rigor intelectual son rápidamente reemplazados por aquellos de efectividad del costo y utilidad y por consiguiente, las leyes del mercado son sistemáticamente aplicadas. La investigación tiene lugar únicamente si conduce a la creación de nuevos productos y los cursos o carreras que no son funcionales al desarrollo de habilidades para el mercado de trabajo empresarial son considerados como una pérdida de tiempo y recursos (Bertelsen, 2004). Este proceso es mediado por el Gobierno, que pasa a convertirse en la interface entre el capital y el conocimiento. Al respecto, la posición del Gobierno es bastante clara y al mismo tiempo muy reveladora:

"La Senescyt aborda la creación de esta universidad [Yachay] con toda la legitimidad que le confiere el ser el organismo dotado de la

mejor posición estratégica para comprender, seguir y animar el pulso de esta serie de campos interrelacionados que median entre el conocimiento y la producción" (Yachay (b), 2013).

Esto explica la tendencia de la política pública de la educación superior a priorizar el 'núcleo' del negocio ("la generación de conocimientos científicos y tecnológicos que eleven la eficiencia productiva") y restringir o desplazar las ciencias sociales y humanísticas como actividades 'periféricas' de la academia. Es en este contexto donde el financiamiento de la educación superior y la investigación se convierten en una decisión de inversión basada en objetivos de producción.

Como lo anotan varios autores (Slaughter y Rhodes, 2004; Bertelsen, 2004), la 'comodificación' del conocimiento, y por consiguiente de la educación superior, al servicio del mercado constituye un fenómeno mundial que está revolucionado completamente la vida universitaria, desde su imagen institucional, hasta la administración, la docencia y el currículo. Las categorías de productividad, eficiencia y logro competitivo, no la erudición o la inteligencia son los valores bajo los cuales se pretende guiar el mundo académico. Estos síntomas son ya perceptibles en la academia ecuatoriana, donde la aparición de nuevos circuitos de generación y circulación de un conocimiento práctico y funcional están afectando y tienden a ser reflejados en el trabajo de los docentes. La competencia crea la necesidad de estándares uniformes, una métrica que sirve para valorar la diversidad del trabajo intelectual. Las preocupaciones por esos estándares de desempeño, ya sea el doctorado, la publicación de monografías o artículos (cada vez más irrelevantes) están dando lugar a una cultura académica muy peculiar. Así, en un viraje irónico, los docentes que se consideran ellos mismos como intelectuales autónomos, encuentran que su trabajo, debido a la constante evaluación y dirigismo, tiende a la conformidad y a la estandarización. Como sutilmente lo señala Donoghue (2008), el profesor universitario no se extinguirá per se, él será absorbido en categorías más amplias de profesionales y servidores públicos. Estos rasgos están ya presentes en la serie de reglamentos-instructivos que pretenden normar el quehacer universitario. (Villavicencio, 2013).

En las circunstancias actuales, para la academia ecuatoriana estas tendencias resultan preocupantes simplemente porque abordan

un tema de fondo, no siempre reconocido en el debate, aquel del conocimiento visto cada vez menos como un bien público y más como una 'commodity' capitalizada al servicio de actividades de lucro. La universidad estatal ecuatoriana estaría encaminándose peligrosamente hacia una suerte de capitalismo académico (Slaughter y Rhoades, 2004). No se trata de un proceso en el que la universidad es subvertida por actores externos (aunque en el caso ecuatoriano el Gobierno está patrocinando este proceso), sino más bien de un proceso en el que un grupo de actores, profesores, estudiantes y administradores de la universidad, utilizan una variedad de recursos del Estado para la creación de nuevos circuitos del conocimiento que vinculan las instituciones de educación superior con la nueva economía. Esto no quiere decir que las universidades aspiren a convertirse en empresas privadas; al contrario, ellas buscan mantener su estatus de instituciones sin fines de lucro, pero al mismo tiempo incursionando en el sector privado del mercado. Por lo tanto, la tendencia del capitalismo académico no se dirige hacia la 'privatización' de las instituciones públicas de educación superior sino que significa la redefinición de un espacio público y la reubicación de las actividades académicas y de investigación en este nuevo espacio.

Uno de los rasgos más preocupantes de esta tendencia consiste en una creciente opacidad de los límites entre el régimen del conocimiento como un bien público y el régimen del conocimiento como un producto comercial. Este proceso implica simultáneamente una redefinición del espacio público en la academia. El financiamiento del Estado a la educación superior persiste con la particularidad de que estos dineros son reasignados para el subsidio de diferentes actividades, áreas de trabajo y salarios de profesionales orientados a la esfera privada. De esta manera, el conocimiento es construido como un bien privado, valorado por crear un flujo de productos de alta tecnología que generan ganancias en la medida que estos fluyen a través de los mercados. Esta subvención a actividades netamente comerciales encuentra su justificación en la desgastada idea de la filtración de los beneficios a toda la sociedad: la alianza universidad - industria acelera el crecimiento económico que resulta en beneficio de toda la sociedad. Sin embargo, la tesis de la filtración, una de las más preciadas de la ideología neoliberal carece de asidero. (Stiglitz, 2002).

Otro rasgo preocupante tiene que ver con la transparencia de la información y el conocimiento. La experiencia ha demostrado que cuando el conocimiento es apropiado, su circulación es menos fluida (Donoghue, 2008; Meek, 2003; Slaughter y Rhoades, 2004). Generalmente, la circulación se da a través de licencias y patentes, modalidad caracterizada por secretismos, demoras y retención de la información (Mowery y Sampat, 2006; Lundvall, 2010) y que termina por debilitar el compromiso de los investigadores universitarios hacia una 'ciencia abierta'. Aquí cabe mencionar el peligro de la manipulación de la investigación y el conocimiento científico como estrategia de posicionamiento y marketing de empresas, especialmente de aquellas que operan en áreas al borde de la tecnología. Esta observación resulta muy pertinente en el campo de la biotecnología, área del conocimiento donde el proyecto de desarrollo tecnológico del Gobierno ha depositado grandes expectativas y en el que se tiende a exagerar el papel de la investigación universitaria en los avances comerciales. Por ejemplo, Cowan (2006) se pregunta ¿porqué las empresas no contratan profesores universitarios (con salarios muy superiores a los de la academia) y no llevan a cabo la investigación en casa? Este autor deja planteado el interrogante sobre si lo que realmente están comprando las empresas de biotecnología a las universidades es conocimiento o si las universidades están siendo utilizadas para dar una apariencia de independencia y legitimidad en la investigación y de esta manera protegerse de los reguladores y al mismo tiempo ganar aceptación social.

Investigación básica e innovación

Aparte de los problemas y riesgos señalados, las relaciones entre universidad y sociedad son más complejas que un simple canal de emisión-recepción de los resultados de la investigación y del conocimiento generados en esos centros académicos. Ya sea por desconocimiento o por la necesidad de crear expectativas de un nuevo modelo de desarrollo económico, o por una mezcla de ambas, la propuesta gubernamental simplifica groseramente dicha complejidad y plantea una estrategia de desarrollo tecnológico sustentada en un conjunto de hipótesis más o menos ingenuas, no comprobadas, y con escaso sustento empírico. Estas ideas son presenta-

das bajo un velo simplificador de argumentos científicos y técnicos cuya repetición y circulación convergen hacia un reduccionismo y simplificación del discurso. Es bajo este discurso que la política gubernamental pretende asignar a la universidad un papel de agente económico, generador de innovaciones y patentes para el mercado, que no tiene sustento en los procesos de desarrollo tecnológico y, por supuesto, no corresponde a la misión de la universidad.

La estrategia de desarrollo tecnológico y de transformación productiva planteada por el Gobierno y, por consiguiente, la función asignada a la universidad, se enmarcan claramente dentro de este discurso:

"[Yachay] integra un modelo de ciudad que articula el conocimiento científico desarrollado en la universidad, la investigación generada en los Institutos Públicos de Investigación, y el desarrollo de negocios a través de ideas emprendedoras que tendrán como fin el mercado".

"Esta universidad [Yachay] articula un proyecto de transformación social y política que apunta a redefinir la matriz productiva ecuatoriana y el modelo de acumulación de la economía y la sociedad del país". (Yachay (a), 2013).

De acuerdo a esta visión, el papel de la universidad es claro: llevar cabo la investigación básica y, de esta manera, proveer el conocimiento fundacional, la información e instrumentación sobre cuya base el resto del edificio de la innovación es construido. En términos de bien público, el papel es también claro. El conocimiento es un bien público de tal manera que, siendo la I&D, de todo el conocimiento el más ampliamente aplicado, su oferta estaría limitada por el mercado. Problemas de extensibilidad y apropiación disuadiría a las empresas la producción de este tipo de conocimiento; por consiguiente, dada su importancia para todo el sistema resulta mejor que este sea producido públicamente aunque luego sea gradualmente privatizado y comercializado por agentes económicos. Bajo este modelo simplista, el papel de los diferentes actores está claramente determinado y las implicaciones para su financiamiento definidas. En la medida que se avanza de la I&D básico hacia la difusión de los bienes, los resultados van siendo cada vez más apropiables por el mercado y por lo tanto, la necesidad de financiamiento público disminuye.

Sin embargo, existe una creciente evidencia “que ni todas las innovaciones tienen su fuente en los resultados alcanzados por los científicos en sus proyectos de investigación, ni todos los conocimientos básicos producidos en los laboratorios universitarios, potencialmente aplicables a la resolución de problemas prácticos de la industria, llegan a ser efectivamente transferidos” (Albornoz, 2010). Al analizar las relaciones del sistema de investigación de las universidades estadounidenses con el aparato productivo, Mazzoleni y Nelson (2009) advierten que este tema amerita atención por el hecho de que “en las mentes de muchos científicos y políticos de los países en desarrollo el sistema universitario y de investigación de este país es visto como el modelo a ser imitado”. Destacan estos autores que a menudo, esta visión está asociada con una concepción distorsionada de la contribución de la investigación universitaria al avance tecnológico en la industria y señalan el peligro de que estas ideas puedan conducir a la promoción de sistemas de investigación en la dirección equivocada en los países en desarrollo (una advertencia muy oportuna que debería llamar a una reflexión seria sobre el proyecto Ciudad del Conocimiento).

Cohen (2002; citado en Mowery et al. 2010) muestra que en la mayoría de las industrias, los resultados de la investigación universitaria desempeñan, en el mejor de los casos, un papel muy secundario en desencadenar nuevos proyectos industriales de investigación y desarrollo. Esta conclusión es corroborada por Mazzoleni y Nelson (2009) al afirmar que otra de las ideas erradas sobre la manera como las universidades contribuyen a la innovación tecnológica es suponer que la investigación llevada a cabo por estas instituciones es la fuente de invenciones embrionarias o del desarrollo de prototipos que luego son comercializados por la industria. Existe un amplio consenso (Hirsch-Kreinsen et al. 2003; Ruttan, 2001, Lundvall, 2007, Kim y Nelson, 2000) en aceptar que el estímulo para la innovación proviene sobre todo de los usuarios o se origina en la necesidad de corregir debilidades o deficiencias en los procesos productivos.

En este punto, resulta de interés mencionar la experiencia de los países del este de Asia, cuya imitación, especialmente el caso del Corea del Sur, está en el tope de la agenda de la política de des-

arrollo tecnológico del Gobierno. Al analizar el papel que han desempeñado las universidades y los institutos públicos de investigación como impulsores del desarrollo económico de Asia, Mathews y Mei-Chih (2007) afirman que “las economías de Asia oriental nunca consideraron a las universidades como agentes de innovación, al menos no durante su medio siglo de actualización acelerada”. Más aun, según estos autores, el acelerado desarrollo tecnológico de estos países no se sustentó en la investigación científica fundamental sino que se enfocó estrictamente en identificar y evaluar tecnologías disponibles. Si algunos de los elementos de la experiencia de los países del este asiático pueden servir de lección al resto de países en desarrollo y, en especial al Ecuador, es precisamente el papel que desempeñaron las universidades e institutos de investigación en el ‘despegue’ de estos países. No fueron las universidades ni sus centros de investigación los motores de la innovación tecnológica, sino las políticas y estrategias diseñadas por instituciones con una visión clara de objetivos y con un personal altamente calificado (i) las que condujeron y conducen los procesos de convergencia tecnológica.

Investigación y enseñanza

Si la universidad es parte del sistema nacional de innovación y si la investigación que realiza la universidad desempeña, en el mejor de los casos, un papel secundario en el desarrollo de nuevos productos de aplicaciones productivas, la pregunta obvia es: ¿Cuál es su función dentro de este sistema? La respuesta inmediata e incuestionable es: la universidad provee graduados altamente entrenados con las competencias necesarias para desempeñar las múltiples funciones que demanda una sociedad moderna. Sin embargo, esta afirmación responde de manera parcial a la pregunta formulada. La pregunta complementaria surge automáticamente: ¿Y cuál es el papel de la investigación que debe llevar a cabo la universidad? Este tema ha sido escasamente analizado en los círculos académicos y generalmente se asume, como parte de la sabiduría convencional, la idea de la investigación universitaria como la base para el desarrollo tecnológico de una sociedad. Es decir, nuevamente la secuencia investigación básica – ingeniería – tecnología, el

modelo lineal, es la respuesta que surge espontáneamente. Sin embargo, la explicación es diferente.

Sostiene Cowan (2006)⁸ que el verdadero impacto de la investigación sobre los sistemas de innovación se da a través de la enseñanza. Bajo esta perspectiva, el proceso de investigación básica puede verse como un proceso equivalente al de codificación del conocimiento (Foray, 2000). Mediante este proceso de codificación, un fenómeno o proceso es descrito de una manera compacta y reproducible, de tal manera que sus aspectos fundamentales son retenidos y las características o propiedades secundarias son dejadas aparte. En un campo completamente nuevo, el proceso de codificación involucra el desarrollo de un nuevo vocabulario, modelos y lenguaje que permiten la descripción del fenómeno. El objeto de codificación en el proceso de investigación consiste en identificar y establecer la estructura causal del fenómeno estudiado y cómo la idea de causalidad se conecta con la idea de control o manipulación. Así, la comprensión de las causas de un fenómeno tiene por objetivo la identificación de mecanismos y procesos que permitan controlarlo. El interés central de un sistema de innovación consiste explotar los modelos de causalidad que permiten el control de procesos y tecnologías con en el fin de poder replicarlos a una escala significativa y poder incorporarlos en el sistema productivo (Cowan, 2006).

Aquí conviene señalar que una parte importante de este proceso de codificación del conocimiento está dada por los métodos de la ingeniería en reversa o ingeniería inversa (*reverse engineering*), un método de análisis tecnológico cuyo objetivo consiste en establecer los procesos de diseño y operación de tecnologías específicas. Como método de investigación, la ingeniería en reversa implica un proceso de aprendizaje constructivo y efectivo sobre los fundamentos científicos de una tecnología, los principios de su funcionamiento, la manera de su diseño y construcción. Este es el aporte fundamental de la universidad al desarrollo tecnológico de un país. No se debe olvidar que la ingeniería en reversa cumplió y sigue cumpliendo un papel muy importante en el desarrollo tecnológico de los países del este de Asia.

8 La discusión sobre este tema sigue de cerca el planteamiento de este autor.

Una vez que un fenómeno ha sido entendido y una vez que el modelo que lo explica ha sido construido y codificado, este puede ser enseñado. Entonces, el papel de la investigación básica en los procesos de innovación es el de un insumo para la enseñanza. Esto permite a las universidades formar graduados que entiendan, a un nivel relativamente profundo, tecnologías, fenómenos, procesos que ya han sido observados o creados; en otras palabras, “entender ahora las innovaciones de ayer” (Cowan, 2006). Los graduados deben entender estos fenómenos o procesos no solamente de la manera pragmática que interesa a los empresarios (la acción X tiene un efecto Y que puede ser aplicado en una mayor productividad o en un mejor producto) sino, sobre todo, entender porque X produce Y. Por lo tanto, el objetivo de la enseñanza no consiste en enseñar cómo convertir Y en mayores ganancias (con un pequeño refinamiento este teorema se puede convertir en un producto) y, precisamente, en esto radica la diferencia entre un científico y un empresario: los científicos son motivados por ‘fenómenos interesantes’, mientras los empresarios por ‘oportunidades interesantes de mercado’ (Cowan, 2006).

Estas observaciones constituyen una razón fundamental para cuestionar aquella visión según la cual las universidades pueden ser una fuente de conocimiento directamente aplicable por los innovadores. El papel fundamental de las universidades consiste en acoplar la investigación con la enseñanza y, es a través de la enseñanza que la investigación universitaria adquiere sentido y posterior aplicación práctica. De ahí que estas dos actividades no pueden disociarse sino que deben verse como un ejercicio complejo y totalizador englobado en el antiguo y útil concepto de cátedra universitaria (Arcos, 2012)⁹. La tendencia a aislar las funciones científicas y de investigación de la enseñanza y por consiguiente, de la función social de la universidad y confinar estas actividades a una elite cien-

9 La reforma universitaria en marcha introduce normas y reglamentos que apuntan directamente a establecer una separación entre investigación y docencia no solamente a nivel de la docencia universitaria sino entre las universidades. Se trata de implantar un sistema jerarquizado con niveles académicos claramente delimitados para el acceso de las diferentes categorías de universidades (Villavicencio, 2013).

tífica (la universidad Yachay) únicamente puede conducir un sistema de educación superior fragmentado, excluyente y de dudosa calidad y pertinencia.

Hacia el rescate de un bien público

En resumen, como actores claves de un sistema de innovación, las universidades proveen el 'capital humano' especializado que la industria y el sistema productivo requieren para su funcionamiento y constante renovación; ellas proveen la instrumentación necesaria para avanzar en el proceso de desarrollo tecnológico e innovación y, en principio, pueden contribuir con invenciones que deben ser patentadas como mecanismo de transferencia de tecnología hacia el aparato productivo. Estas serían las funciones primordiales de la universidad y su contribución al desarrollo económico y al avance de los procesos de innovación. Aquí surge nuevamente otra pregunta: ¿estos servicios que provee la universidad, constituyen un bien público? Evidentemente, la razón más simple para la existencia de universidades financiadas con fondos públicos es que éstas proveen alguna forma de bien público. Si todos los 'productos' de la universidad fueran susceptibles de alguna forma de apropiación o acaparamiento privado, no habría necesidad de fondos públicos.

Sin embargo, la transferencia de tecnología vía el sistema de patentes y licencias no es, por definición, un bien público. De igual manera, la formación de capacidades podría ser internalizada por los estudiantes quienes podrían financiar su formación, capacitación y entrenamiento en escuelas vocacionales mediante sus ingresos futuros. En la misma línea de razonamiento, la investigación también podría internalizada por las empresas con la perspectiva de recuperar los costos vía comercialización de sus innovaciones. Y ¿dónde queda el bien público si la enseñanza y la investigación pueden ser suministradas mediante circuitos comerciales y sus resultados apropiados por determinados agentes económicos?

Se podría argumentar que las universidades están interrelacionadas de diferentes maneras con otras entidades del sistema social y económico y seguramente contribuyen de otras formas al bienestar de la sociedad. Por ejemplo, la promoción de la movilidad

social como un mecanismo de redistribución del ingreso justificaría el financiamiento público de la enseñanza superior; sin embargo, en este caso no se requeriría de universidades sino simplemente de escuelas vocacionales que perfectamente podrían cumplir esta función.

También podría justificarse el financiamiento público de la universidad sobre la base de principios de eficiencia económica. Al sostener que la universidad es parte del sistema innovación, implícitamente estamos afirmando que la universidad tiene un papel económico y por lo tanto su financiamiento puede justificarse por razones de eficiencia. El desarrollo tecnológico, y en general los procesos de innovación, generan externalidades cuyos beneficios sociales son mayores que los beneficios que puede alcanzar una empresa a nivel individual. Por consiguiente, el nivel de inversión privada tiende a ser insuficiente desde el punto de vista social y de ahí la necesidad de intervención del Estado para corregir esta ineficiencia y alcanzar niveles óptimos de inversión en investigación y desarrollo. Esta perspectiva corresponde a una visión de la universidad como un agente generador de prosperidad con las aulas y laboratorios como centros de creación directa de riqueza susceptible de multiplicarse y filtrarse a través del aparato productivo, beneficiando de esta manera a toda la sociedad. Pero, la desgastada idea de la filtración, el mecanismo de la mano invisible, uno de los soportes más preciados de la ideología neoliberal, no tiene asidero. Tampoco puede considerarse un bien público los resultados de la investigación, ya sea en forma de patentes o licencias, financiada con fondos públicos y gradualmente apropiada vía mecanismos de mercado por agentes privados. Nuevamente surge la pregunta: ¿Y dónde queda el bien público?

Readings (1996) acuñó la frase universidad de la cultura para argumentar que la universidad se encuentra en una posición única para proveer un sentido de cultura nacional. Por medio del estudio y de la enseñanza de la historia social y cultural de una nación, esta cultura es proyectada en el tiempo. Sostiene este autor que la función de enseñanza de la universidad permite formar profesionales en una misma tradición cultural; ellos tienen una misma visión de sus raíces sociales y culturales, comparten una visión del mundo y si la universidad cumple a cabalidad con sus objetivos, sus gradua-

dos se insertan satisfactoriamente en la sociedad y están en capacidad de promover sus objetivos en el futuro. Todo esto tiene indiscutibles ventajas sociales, administrativas y económicas. He aquí la respuesta a la pregunta formulada anteriormente. La universidad, como repositorio de la cultura y, por consiguiente, como elemento sustancial de cohesión social y construcción de la idea de comunidad, crea un bien público que no es apropiable por agentes individuales o grupos de agentes socioeconómicos (Cowan, 2006). Se trata de un bien que beneficia de manera simultánea a todos los miembros de una comunidad y, a pesar de que no todos pueden valorar de igual manera los beneficios, este hecho no afecta su presencia ni disponibilidad. Nadie puede ser excluido de sus beneficios. En el lenguaje de la economía, no existe rivalidad ni exclusión en el consumo del bien y por consiguiente, es efectivamente un bien público (Ostrom, 1990)

Esta es la justificación más simple para el soporte de la universidad por parte del estado. Esta ha sido la razón histórica para el financiamiento público de la universidad y su protección de la esfera económica. Más aun, mientras el Estado ha financiado la universidad, ha sido la universidad que, de cierta manera, ha ido definiendo a la nación o Estado y no viceversa (Readings, 1996). Es así como la universidad, ella misma ha estudiado y por consiguiente ha ido definiendo y moldeando la cultura. Históricamente, aquellos que financiaban la universidad tenían un mínimo rol en este proceso. Esta independencia entre el financiamiento y los detalles de las actividades ha sido crucial para el sistema universitario y es precisamente esta independencia y autonomía de la universidad que hoy en día están en juego. Al entrar la universidad, concretamente la investigación universitaria, en el ciclo de generación de innovaciones con fines productivistas y comerciales, necesariamente condiciona su capacidad autónoma de generación de conocimiento a los dictados de las empresas y del mercado: los patrocinadores de la investigación (agencias gubernamentales o agentes privados) estarán en condición de comprar los resultados que ellos quieren o suprimir los resultados que no les convienen; es decir, intereses externos a la universidad estarán en capacidad de dictar las políticas de investigación y, en general, el quehacer de la universidad (Cowan, 2006).

Y, es que la autonomía de la universidad frente al Estado y al mercado constituye el elemento esencial para su actividad fundamental: la reflexión. La universidad es el único lugar en las sociedades modernas en el que la reflexión no-teleológica está institucionalizada. Una parte del papel de la universidad es proporcionar un espacio en el cual miembros de la sociedad puedan reflexionar bajo perspectivas diferentes sobre lo que la sociedad está haciendo, puedan buscar explicaciones y debatir sobre fenómenos naturales y sociales sin referencia a limitaciones externas y objetivos direccionados. Ella debe proveer un espacio de pensamiento autónomo de los procesos políticos y del mercado. Cualquier tema puede ser válido para un deliberado y lúcido análisis crítico y la universidad siempre ha sido el lugar donde esta actividad es reverenciada (Readings, 1996). Esta idea de que alguien en algún lugar pueda resistir las presiones de tratar algún tema bajo un determinado marco de referencia o aun con algún particular resultado en mente ha sido considerada como una parte fundamental del buen funcionamiento de la sociedad y es inherente al ethos universitario. Es en estos términos que la universidad ecuatoriana requiere ser repensada; no como un agente económico que entre el circuito de la producción de bienes para el mercado como lo pretenden las instituciones gubernamentales.

Conclusión

Se debe reconocer que la universidad ecuatoriana ha ido perdiendo esa capacidad de reflexión y justamente bajo esta visión de abandono de un espacio público de debate, discusión, análisis y crítica es que debería hablarse de una crisis de la universidad. Los problemas del deterioro de la calidad de la enseñanza (CONEA, 2009) no son sino síntomas de una crisis más profunda que de ninguna manera puede ser corregida por intervenciones burocráticas. El problema de fondo, tiene un vínculo esencial con la crisis de la razón o del conocimiento que enfrenta la universidad (Carvajal, 2009). La ideología del capitalismo académico que está conduciendo, como lo señala este autor, a una ruptura entre razón crítica, dialógica y humanística y razón pragmática e instrumental, subordinada al mercado, exige con premura un debate de reflexión.

La universidad ecuatoriana enfrenta la tendencia de excluir, o en el mejor de los casos situar en un segundo plano, todo saber que no sea inmediatamente instrumental, que no tenga valor mercantil, que no se inscriba de manera directa en la economía y, por tanto, en las dinámicas del mercado. El peligro consiste en que los problemas y desafíos relevantes, como desarrollo sustentable, gobernabilidad, ética, entre otros, en contextos cada más diversos y porosos, alejados de los laboratorios, exigen respuestas urgentes que no encuentran espacio en esta tendencia. El reto consiste en cuestionar esa lógica de funcionamiento que se trata de imponer desde las esferas gubernamentales y repensar profundamente la universidad.

El tema preocupante consiste en que la universidad enfrenta nuevamente el retorno de la ideología neoliberal, esta vez disfrazada bajo el ropaje de un lenguaje de eficiencia académica, investigación funcional, universidad emprendedora y productiva, universidad de excelencia y así por el estilo. Es este lenguaje el que justifica la problemática de la universidad ecuatoriana como un problema técnico a ser resuelto por políticas técnicamente correctas. De ahí la fijación en parámetros como porcentajes de docentes a tiempo completo, porcentajes de doctores en la planta docente, número de publicaciones en revistas indexadas (relevantes para la transnacional Thomson Scientific), número de patentes etc. Indudablemente que estos elementos son imprescindibles para una universidad de calidad y pertinencia; pero no se debe confundirse la calidad con los medios para asegurarla. Los elementos señalados constituyen únicamente medios y no fines. Ellos no representan en si mismos la calidad. "Por encima de todo, la calidad y pertinencia de la educación superior debe construir una real alianza entre la misión institucional en sus dimensiones científico-formativas sin desviarse jamás de su objetivo central: la construcción de la ciudadanía pública de sociedades democráticas, sostenibles y justas" (Dias Sobrinho, 2008).

Esta confusión ocurre en un contexto donde las instituciones, empezando por las universidades mismas, son percibidas como un simple factor secundario en el proceso de implementación de las reformas, asumiendo implícitamente su carácter neutral y residual. Se parte del hecho que la transformación de la universidad depende

de la imposición de medidas correctas ignorando el hecho que su persistencia y aplicación efectiva dependen de procesos consensuados de negociación, aprobación e implementación. Es cierto que la lasitud y desidia de prácticas pasadas condujeron a límites de desconfianza institucional generalizada por parte de la sociedad; sin embargo, esas estructuras caducas han ido progresivamente siendo substituidas por dinámicas de poder y control de nuevas instituciones de regulación del sistema universitario convertidas en agencias del Gobierno. En lugar de un marco institucional autónomo, abierto, con la participación de todos los actores involucrados, se ha ido conformando un andamiaje burocrático que de forma unilateral y arbitraria decide las normas, reglamentos y, en general, la agenda de la reforma universitaria del país. Cómo lograr que nuevas estructuras y arreglos institucionales legítimos se consoliden, produzcan externalidades positivas, ganen significado y adquieran valor en sí mismos de tal manera que se constituyan en el marco normativo de soporte para el funcionamiento de la universidad asegurando estabilidad, autonomía, pertinencia y legitimidad es el reto urgente para el sistema de educación superior.

Bibliografía

- Arcos, C. (2012). ¡No es jardín de infantes! Reflexiones en torno al Proyecto de Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior. Documento de Trabajo, Instituto de Altos Estudios Nacionales – IAEN; Quito.
- Arrow, K. (1962). Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention. En R.R. Nelson (ed.), *The Rate and Direction of Inventive Activity*. Princeton: Princeton University Press.
- Arthur, B. (2009). *The Nature of Technology: what it is and how it evolves*. New York: Free Press – Simon&Schuster.
- Bertelsen, E. (2004). "Degrees 'R' Us" – The marketization of the university. <http://firgoa.es/drupal/node/3675>
- Carvajal, I. (2009). Universidad y conocimiento. En: *Universidad y Sociedad – Simposio Permanente sobre la Universidad*; No. 1. Facultad de Economía, Pontificia Universidad Católica del Ecuador; Quito.
- Cohen, W. M., R. Nelson, J. P. Walsh (2002). Links and Impacts: the Influence of Public Research on Industrial R&D. *Management Science* 48.
- Conea (2009). Informe de Evaluación de Desempeño de las Instituciones de Educación Superior. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior; Quito
- Cowan, R. (2006). *Universities and the Knowledge Economy*. En: B. Kahin y D. Foray (eds.), *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Cuví, J. (2013). Refundación y religiosidad: guías para entender al correísmo. En: J. Cuví, D. Machado, A. Oviedo, N. Sierra (ed.) *El Correísmo al desnudo*. Quito: Montecristi Vive.
- Dávalos, P. (2009). Universidad y desarrollo, o pluridiversidad y Buen Vivir. En: *Universidad y Sociedad, Simposio Permanente sobre la Universidad*, No. 1. Facultad de Economía, Pontificia Universidad Católica; Quito.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, A.L. Gazzola (ed.); IESALC.
- Donaghue, F. (2008). *The Last Professors, the Corporate University and the Fate of Humanities*. New York: Fordham University Press.
- Evenson, R., L. Westphal (1995). Technological change and technology strategy; en: J. Behrman y T. Srinivasan, *Handbook of Development Economics*, Volume III. Elsevier Science B.V.
- Foray, D. (2000). *L'économie de la connaissance*. Paris: La Decouverte.
- Hirsch-Kreinesen, D. Jacobson, S. Laestadius, K. Smith (2003). *Low-Tech Industries and the Knowledge Economy: State of the Art and Research Challenges*. STEP Report 16/2003, PILOT Research Project, European Commission.

- Hirsch-Kreinsen, D. (2008). "Low-Technology": a forgotten sector in innovation policy. *Journal of Technology Management & Innovation*; Volume 3, Issue 3.
- Hirschman, A.O. (1967). *Development Projects Observed*. Brookings Institutions Press, Washington DC.
- Kim, L., R. Nelson (2000). *Technology, Learning & Innovation: Experiences of Newly Industrializing Economies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Standford: Standford University Press.
- Lundvall, B-A., J. Vang, K.J. Joseph, C. Chaminade (2009), Innovation system research and developing countries. En: B-A. Lundvall, K.J. Joseph, C. Chaminade y J. Vang (ed.): *Handbook of Innovation Systems and Developing Countries*; Edward Elgar Publishing Limited, UK.
- Lundvall, B-A. (2010), *National Systems of Innovation: toward a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Anthem Press, UK.
- Lundvall, B-A. (2007). Higher Education, Innovation and Economic Development. Paper presented at the World Bank's Regional Bank Conference on Development Economics. Beijing, January 16-17, 2007.
- Lyotard, J.F. (1979). *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Les Editions du Minuit; Paris.
- Maturana, H. y F. Varela (1987). *The Tree of Knowledge*. Shambhala Publications Inc., Boston, MA.
- Mathews, J., Mei-Chih Hu (2007). Las universidades y los institutos públicos de investigación como impulsores del desarrollo económico en Asia. En: Yusuf y Nabeshima (2007).
- Mazzoleni, R., R. Nelson (2009). The Roles of Research at Universities and Public Labs in Economic Catch-Up. En: R. Cimoli, G. Dosi, J. Stiglitz (2009)
- Meek, V.L. (2003). *Market Coordination, Research Management and the Future of Higher Education in the Post-Industrial Era*. UNESCO Forum Regional Scientific Committee for Asia and the Pacific; Paris, September 2003.
- Moreano, A. (1987). *Universidad, Crisis y Reforma*. En: *Problemas Universitarios; Cuadernos de Análisis No. 1*. Conuep, Quito.
- Mowery, D., B. Sampat (2006). *Universities in National Innovation Systems*. En: J. Fagerberg, D. Mowery, R. Nelson, *The Oxford Handbook of Innovation*; Oxford University Press.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Harvard University Press; Cambridge, MA.
- Romer, P. (2010). *Technologies, Rules, and Progress: The Case for Charter Cities*. Center for Global Development (March 2010).
- Rosenberg, N. (1994). *Exploring the Black Box: Technology, economics and history*. Cambridge University Press.
- Ruttan, V (2001), *Technology, Growth and Development – An Induced*

- Innovation Perspective. Oxford University Press.
- Slaughter, S, G. Rhoades (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
 - Steinmueller, W.E. (2006). *Knowledge, Platforms, and the Division of Labor*. En: B. Kahin y D. Foray (2006)
 - Stiglitz, J. (2002), *El malestar en la globalización*. Taurus Pensamiento, Buenos Aires.
 - Stubrin, A. (2007). *Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior*. IESALC.
 - Tuunainen, J. (2002). *Reconsidering the Mode 2 and the Triple Helix: A Critical Comment Based on a Case Study*. *Science Studies*, Vol. 15, No. 2.
 - Unda, M. (2011). *La Universidad Central del Ecuador: 1972 – 2011 Aproximaciones para una rediscusión*. En: *Universidad y Sociedad, Simposio Permanente sobre la Universidad*, No. 3. Facultad de Economía, Pontificia Universidad Católica; Quito.
 - Villavicencio, A. (2012). *Evaluación y Acreditación en Tiempos de Cambio: la política pública universitaria en cuestionamiento*. Instituto de Altos Estudios Nacionales – IAEN, Quito. (Referencia a publicación PUCE)
 - Villavicencio, A. (2013). *¿Hacia dónde va el Proyecto Universitario de la Revolución Ciudadana?*
 - Yachay (a) (2013). www.yachay.ec/innova/
 - Yachay (b) (2013). www.yachay.ec/universidad-de-experimentacion-cientifico-experimental/

Recibido: 2013-10-21

Aprobado: 2013-11-20

MANUEL AGUSTÍN AGUIRRE: ENTRE LA REFORMA UNIVERSITARIA Y LA REVOLUCIÓN SOCIAL

Iván Carvajal Aguirre

Y han de ser los estudiantes, la antena humana más sensible, los que recojan y sientan estas contradicciones y tensiones, rechazando abiertamente un mundo que ha dado todas sus posibilidades y ya nada nuevo puede ofrecer.
Manuel Agustín Aguirre

Resumen

Manuel Agustín Aguirre (Rector de la Universidad Central entre mayo de 1969 y junio de 1970) es el principal teórico ecuatoriano de la "segunda reforma universitaria", es decir, del pensamiento crítico y alternativo a la modernización de la institución universitaria proveniente del programa desarrollista de mediados del siglo XX impulsado por la Alianza para el Progreso y la CEPAL. En este artículo, se examina la propuesta reformista de Aguirre en relación con los postulados de la Reforma de Córdoba (1918), por tanto, con los principios liberales, ilustrados e idealistas que inspiran a la universidad, con el proyecto de formación nacional y la idea de emancipación, y finalmente con la noción de desarrollo. Se indaga por la relación entre el proyecto reformista universitario y las concepciones socialistas de Aguirre.

* Una versión anterior de este texto se publicó bajo el título "Globalization and Development" (Globalización y Desarrollo), publicado en Paul A. Haslam, Jessica Schafer y Pierre Beaudet, 2009, Introducción al Desarrollo Internacional, Enfoques, Actores y Temas, Oxford University Press.

Palabras clave

Manuel Agustín Aguirre. Reforma universitaria. Segunda reforma universitaria. Universidad y desarrollo. Educación superior ecuatoriana.

Abstract Manuel Agustín Aguirre: In-between University Reform and Social Revolution

Manuel Agustín Aguirre (Rector of the Central University between May 1969 and June 1970) is the main Ecuadorian theorist of the "Second University Reform", ie. the critical and alternative thinking to the modernization of the university from developmental program of the mid-twentieth century driven by the Alliance for Progress and CEPAL. This article examines Aguirre reformist proposal regarding the principles of the University Reform of Córdoba (1918), therefore, with liberal, enlightened and idealistic that inspire the university, with the national training project and the idea of emancipation, and finally with the notion of development. It explores the relationship between the proposed university reform and socialist conceptions of Aguirre.

Keywords

Manuel Agustín Aguirre. University reform. Second university reform. University and development. Higher education in Ecuador.

Introducción

El debate que actualmente tiene lugar en el Ecuador sobre la universidad, que se centra en el "mejoramiento de la calidad de la educación superior", es decir, en la eficiencia y el logro de resultados medidos con estándares que adquieren reconocimiento internacional a partir de parámetros de la academia estadounidense, trasladados a Europa en el marco del Proceso de Bolonia, y que se impulsa en América Latina desde hace un par de décadas, podría ser mejor comprendido si se contrastan sus presupuestos con el debate, en algunos aspectos semejante, que tuvo lugar a mediados del siglo pasado en torno a la "segunda reforma universitaria". Esta tuvo al menos dos vertientes enfrentadas: la liberal o "modernizadora" (IIEE, 1973), inscrita en el proyecto de reformas estructurales en que coinciden el gobierno de Estados Unidos (Kennedy) y sectores

1 Para un análisis crítico de la política estatal ecuatoriana de educación superior del actual Gobierno, puede consultarse el estudio de Arturo Villavicencio (2013).

de las burguesías latinoamericanas empeñadas en el “desarrollo” (cambios de la “matriz productiva”, como se diría hoy, basados en la sustitución de exportaciones, la industrialización, la reforma agraria, la modernización de los aparatos estatales, las obras de infraestructura y el desarrollo de las capas medias), y que se expresa, con diferencias de matices, en la Alianza para el Progreso (CIES, 1973) y la CEPAL (Salgado, 1995), y la vertiente de izquierda o “reformista”, que ponía el acento en la transformación social y en una universidad que apoyase esa transformación (Ribeiro, 2007; Amat et. al., 1969). En Ecuador, el primer intento de “modernización” universitaria lo llevó adelante la dictadura militar de 1963-1966, que clausuró las universidades, destituyó a sus rectores y decanos, y persiguió y encarceló a varios profesores y estudiantes. El signo distintivo de la modernización fue la decisión de impulsar cambios en la Universidad Central bajo la tutela de la Universidad de Pittsburgh y con fondos del Banco Interamericano de Desarrollo².

Manuel Agustín Aguirre (Loja, 1903 – Quito, 1992), Rector de la Universidad Central del Ecuador entre mayo de 1969 y julio de 1970³, que encabezó el movimiento crítico de los cambios intro-

-
- 2 A la distancia de medio siglo, se puede analizar cómo la justa reacción anticolonialista de la mayoría de los profesores y del estudiantado de la Universidad al fin de la dictadura, no tomó en cuenta algunos cambios académicos que estaban implicados en esa intervención, y que podrían haber servido para enfrentar el entonces ya cuestionado “modelo napoleónico”, el cual se mantiene hasta el presente. Fueron rechazados sin más, a cuenta de imposición neocolonial, cambios como los siguientes: la organización de departamentos de ciencias y la consiguiente creación de carreras científicas, el sistema de créditos, la organización semestral de los estudios. Al cabo de medio siglo, algunas de estas medidas de organización académica, en nada opuestas a los planteamientos de reforma que se desarrollaron en otros países (la organización de la Universidad de Brasilia encargada a Darcy Ribeiro, es un claro ejemplo), han sido retomados por el actual Consejo de Educación Superior en su propuesta de Reglamento de Régimen Académico.
 - 3 Aguirre asumió el Rectorado de la Universidad Central del Ecuador el 30 de mayo de 1969, al día siguiente de la represión violenta de los bachilleres que se habían tomado la Universidad de Guayaquil para exigir el libre ingreso, es decir, la supresión de los exámenes de ingreso, fuertemente cuestionados por los fraudes que se habían evidenciado con este procedimiento. Fue destituido por el gobierno de Velasco Ibarra en junio de 1970, luego de los asesinatos del presidente de la FEUE Milton Reyes y del estudiante de sociología René Pinto, y después de que una bomba de alto poder explosivo destruyera la imprenta de la Universidad. Cabe recordar que el 29 de mayo de 1969, es decir, la víspera de que Aguirre asuma el Rectorado, estalló en Córdoba, Argentina (donde se inició la “primera reforma universitaria”) el levantamiento obrero llamado Cordobazo.

ducidos en la Universidad Central durante la dictadura, fue el más claro exponente de la vertiente “reformista” en el país. A la vez, fue el máximo dirigente del Partido Socialista Revolucionario del Ecuador y el intelectual marxista más destacado de su generación⁴, por lo que en sus planteamientos sobre la reforma universitaria pueden advertirse de manera emblemática las dificultades, e incluso las aporías, que se presentaban a la izquierda en su intento de transformar la institución universitaria a fin de que esta se convirtiese en factor del cambio revolucionario de la sociedad. Otro exponente de la reforma en el Ecuador, desde una posición ideológica diferente, pero no por ello menos comprometida con un cambio sustancial de la universidad y de la sociedad, es sin duda Hernán Malo González, rector de la PUCE desde 1971 hasta 1977. Sus planteamientos están consignados en dos artículos que alcanzaron notoriedad en su momento, “La Universidad, sede de la Razón” de 1976 y “La Universidad, institución perversa” de 1981 (Malo, 1996). A juicio de Malo, Aguirre había sido el principal teórico universitario del Ecuador.

Conviene de inicio hacer una precisión terminológica sobre la “segunda reforma universitaria”. Claudio Rama (2006), experto en educación superior y funcionario de UNESCO-IESALC, acuñó la denominación “tercera reforma” para designar a la que se viene dando en América Latina en el contexto de las nuevas regulaciones estatales y de la internacionalización de la educación superior, y más ampliamente de los efectos de la globalización en nuestros países, reforma que tendría como eje el control de la calidad. A su juicio, la “segunda reforma” tendría que ver con los procesos que se impulsaron entre las décadas de los años setenta y noventa del siglo pasado, y que estarían marcados por la diferenciación de las instituciones de educación superior (especialmente la expansión cuantitativa de las instituciones privadas, es decir, la expansión del mercado educativo, aunque también se produjo la diferenciación entre instituciones del sector público) y la masificación debida al cons-

4 Si bien Aguirre expuso su pensamiento político en *El socialismo científico* (1963) y *Dos sistemas, dos mundos*, sin duda su obra teórica más significativa es su *Historia del pensamiento económico* (1958).

tante incremento de la matrícula. Esta propuesta de Rama resulta plausible si se asume que los proyectos en debate durante los años 60 e inicios de los 70, tanto los que formaron parte de la vertiente de la llamada "modernización" como los que corresponden a la autodenominada "segunda reforma", derivaron de hecho en el crecimiento de la matrícula, la consiguiente masificación, y la diversificación de la educación superior. En el caso ecuatoriano, son evidentes el crecimiento de la matrícula y el impulso que toma la educación superior privada durante el periodo señalado (luego de la represión que ocasiona la muerte de varios bachilleres en Guayaquil el 29 de mayo de 1969, se instaura el libre ingreso en las universidades públicas). A la vez, se crearon nuevas universidades, escuelas politécnicas y extensiones universitarias públicas. La educación superior se diversificó precisamente a través de la distinción entre universidades, escuelas politécnicas, institutos tecnológicos (aunque no ha habido claridad en la legislación ecuatoriana acerca del tipo de institución que debería denominarse "universidad", como sí acontece, por ejemplo, en Colombia a partir de la ley de 1992). Se expandió geográficamente la educación superior y a la vez nuevos sectores o grupos sociales accedieron a ella. Si por un lado el crecimiento cuantitativo de la matrícula, en circunstancias de poco o ningún interés en la mejora cualitativa de la educación superior (y no se diga de la investigación en las universidades) por parte del Estado y de los sectores empresariales, ha determinado una evidente falta de calidad educativa, no es menos cierto que la expansión de la matrícula en todo el territorio del país y la diversificación ha contribuido a la movilidad social, y en especial a la formación y crecimiento de la "clase media". Quizás el aspecto más significativo desde la óptica de la democratización de la educación superior tenga que ver con la creciente participación de las mujeres y de grupos étnicos minoritarios en la educación superior (como estudiantes primero, y luego, en la docencia y en la investigación).

Las tesis de la "segunda reforma" (en el sentido utilizado por Aguirre y la izquierda hacia fines de los sesenta y comienzos de los setenta) eran herederas de los principios liberales-democráticos de la "primera reforma", la iniciada en la Universidad de Córdoba en 1918. Junto a la autonomía universitaria, el cogobierno y la libertad de cátedra, aspectos vinculados a la autonomía de la razón, por

tanto, inscritos en el pensamiento liberal moderno, los reformistas no dejaban de tener como propósito el desarrollo de la nación, y por tanto, del Estado nacional, aun si este se inscribía en el proyecto de una América Latina independiente y unitaria. El examen de esas tesis, por tanto, puede contribuir a un replanteamiento de las relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad, y de temas conexos, como la correlación entre universidad y desarrollo, que es el tema dominante en las discusiones de la época. Interesa destacar la articulación del planteamiento reformista de hace medio siglo con el proyecto desarrollista "modernizador", el cual tiene un presupuesto que debe ser explicitado: la idea de desarrollo. Su análisis crítico será de utilidad en la crítica de la legitimación que requiere la "tercera reforma", actualmente en marcha, que se inscribe en un programa sin duda heredero del desarrollismo y la modernización, pero en circunstancias en que ha entrado en crisis la sustentación liberal-democrática de la primera y la segunda reformas universitarias. Al parecer, la tercera reforma se encaminaría a limitar la autonomía, el cogobierno y la libertad de cátedra e investigación, y difícilmente podría articular la función "nacional" de la universidad (incluso si se entiende la nación desde una perspectiva latinoamericanista), pero para legitimarse no solamente que mantiene sino que profundiza el supuesto de una correlación entre universidad y desarrollo (de ahí la importancia que adquiere el principio de eficiencia como base de la calidad, incluso por sobre el de pertinencia) como núcleo de la fuerte regulación estatal y la subordinación al modelo estándar de educación superior en el contexto de la internacionalización contemporánea.

Las condiciones de la reforma y el papel de la juventud en la transformación social

Las tesis de Manuel Agustín Aguirre sobre la reforma universitaria se recogen en un libro de edición algo precaria, *La segunda reforma universitaria*, al que en su interior se añade un subtítulo, "Selección de documentos", publicado por la Universidad Central del Ecuador en 1973. El libro reúne conferencias, artículos, discursos y documentos que pronuncia o que publica en relación con la reforma que plantea para la Universidad Central. El autor

organiza este material diverso en tres partes: la primera presenta sus tesis sobre la reforma; la segunda recoge discursos y conferencias pronunciados durante su rectorado y en el periodo posterior a su destitución y encarcelamiento por obra de la última dictadura de Velasco Ibarra, y finalmente la tercera parte incluye trabajos anteriores a su rectorado. Aguirre anuncia en la "Nota inicial" que los temas tratados en la primera parte serán materia de "un libro que el autor publicará próximamente", reconociendo con ello la necesidad de exponer sus planteamientos de un modo más orgánico. Por consiguiente, esta primera parte vendría a ser un borrador o esbozo del libro teórico que Aguirre promete a sus lectores, y que sin embargo no será publicado por el autor. La segunda y la tercera partes reiteran o amplían los temas considerados en la primera. Esta consta de cuatro capítulos en los que se exponen los aspectos concernientes a la reforma, un quinto capítulo que responde a la circunstancia de la clausura de la Universidad Central por la dictadura velasquista en 1970, y una sección destinada al análisis y la denuncia de la "ofensiva cultural del neoimperialismo norteamericano en América Latina y en el Ecuador".

Los cuatro primeros capítulos de la Primera Parte presentan cierto orden compositivo: 1) "La reforma universitaria y sus problemas"; 2) un capítulo histórico, que culmina en la alternativa del momento: "La Universidad Latinoamericana y Ecuatoriana y la trayectoria de la modernización y la reforma"; 3) "El problema estructural de la Universidad", en el que se esboza una nueva organización de la Universidad Central, y finalmente 4) "La crisis del sistema, la Segunda Reforma y sus postulados", en que se analizan las condiciones generales del sistema capitalista mundial y el contexto de la reforma —lo cual no puede dejar de sorprender al lector. A estos cuatro capítulos sigue un quinto redactado luego de la clausura de la Universidad, "La dictadura militar velasquista y la Universidad", y una sección titulada "La ofensiva cultural del neoimperialismo norteamericano en la América Latina y la Segunda Reforma Universitaria". Como se puede advertir, las partes segunda y tercera recogen distintos materiales de carácter más bien coyuntural, y cuyo contenido conceptual se vincula con los capítulos de la primera, razón por la cual para nuestro análisis nos centraremos en esta, en especial en los capítulos primero y tercero que son

los que concentran la exposición del contenido teórico o ideológico de la reforma, y en conexión con estos dos capítulos analizaremos el resto del material recogido en el libro.

En el primer capítulo, "La reforma universitaria y sus problemas", Aguirre analiza la composición social del profesorado y el estudiantado universitario. Subyace en este capítulo cierta angustia que parece estar en la base del esfuerzo que despliega el autor para elaborar una "teoría" de la reforma, la cual en su caso solo puede tener una orientación marxista. No se trata solamente de establecer los alcances de la reforma, ni sus condiciones de posibilidad, sino de algo mucho más complejo: nada menos que de pensar la reforma universitaria en el contexto de la revolución social. Si fuese posible una reforma universitaria que de alguna manera sirviese a la transformación social, ¿cuál sería su contenido? A esta pregunta se vincula otra que parece todavía más acuciante: ¿qué clase o grupo social presente en la universidad, con qué intereses y en qué medida, podría llevar adelante una reforma universitaria así concebida? De ahí que el libro inicie con un capítulo que se propone determinar las fuerzas que se enfrentan en el interior de la universidad en torno a la posibilidad de la reforma; esto es, los grupos comprometidos sea con la conservación de las viejas formas, sea con la modernización que impulsa el programa desarrollista del Estado, o aquellos que se comprometen con la reforma. El capítulo, por tanto, tiene por objeto establecer los agentes o sujetos de la reforma (términos que desde luego no usa el autor) a partir de un examen que semeja un "análisis de clase" en una coyuntura pre-revolucionaria. Al inicio mismo del capítulo aparece la cuestión que revela la angustia que acomete al autor: ¿qué sector social, que grupo universitario, puede impulsar una reforma que permita producir los cambios de la universidad a fin de que esta sea factor de la transformación social? Aguirre era en ese momento el ideólogo y el máximo dirigente del socialismo revolucionario ecuatoriano, esto es, del ala izquierda del socialismo que se identificaba con la Revolución Cubana, muy especialmente con la línea insurreccional simbolizada por el Che Guevara, que reivindicaba la independencia de los socialistas latinoamericanos con respecto a las diferencias sino-soviéticas, y que en el campo de la teoría, pese a mantenerse atrapada en el marxismo soviético en cuestiones filosóficas y epistemológicas,

se abría en cambio hacia autores marxistas críticos en el ámbito de la economía política, como Ernest Mandel, Paul Baran o Paul Sweezy. En otras palabras, para Aguirre la cuestión fundamental era la relacionada con la función posible de la universidad en la perspectiva de la revolución socialista. De ahí la peculiar angustia que atraviesa sus tesis sobre la reforma universitaria. Si el asunto fundamental es la revolución, ¿qué sentido tiene ocuparse de reformar la universidad, que es al fin y al cabo una institución cultural, ideológica y educativa del sistema (es decir, para el caso ecuatoriano, del sistema capitalista dependiente)? En estricto sentido, una nueva universidad, que pudiese servir a la revolución socialista, no podría surgir sino del propio acontecimiento revolucionario. Además, en la comprensión ortodoxa de Aguirre, esa nueva universidad tendría que surgir bajo el dominio cultural e ideológico de la clase revolucionaria: la clase obrera. La transformación social precede necesariamente a la transformación de la superestructura, de las instituciones culturales y educativas. No obstante, en la misma línea de Darcy Ribeiro y muchos otros teóricos de la reforma universitaria en América Latina que se definían como revolucionarios, Aguirre no podía desestimar la contribución potencial de la universidad al acontecimiento revolucionario. ¿En qué descansaba esta posibilidad? Aguirre formula su propuesta luego de la explosión de los movimientos estudiantiles de 1968, y desde luego advierte la significación y la fuerza de lo que es sin duda un acontecimiento histórico mundial. Poco antes se había producido en China la "revolución cultural" (1966). En América Latina, luego de la Revolución Cubana, habían surgido varios movimientos insurreccionales, y en todos ellos habían participado activamente estudiantes y algunos jóvenes profesores universitarios. Más aún, la juventud universitaria de América Latina había participado de manera destacada en los movimientos de protesta y resistencia frente a las dictaduras, cuando menos a lo largo del siglo XX.

"La Universidad no constituye un todo monolítico y dentro de ella hay quienes por su origen, situación o posición, pertenecen a diversas clases o grupos sociales, aun cuando ha llegado a democratizarse, predominan los elementos de la clase pequeño burguesa", dicen las primeras cinco líneas del libro. Aguirre añade que hay muy pocos "elementos" que provienen de la clase obrera y del cam-

pesinado, y que la gran burguesía frecuenta “universidades privadas, especialmente católicas, o se educa en el extranjero”. (Aguirre, 1973: 15). Este no deja de ser un grave problema para la reforma, pues los sectores a quienes interesa una universidad que sirva de alguna manera al proceso revolucionario, y fundamentalmente la clase obrera, están excluidos de ella. Sin embargo, las luchas democráticas en las que han participado los estudiantes en América Latina y el movimiento mundial de la juventud alientan la esperanza del reformista universitario: los estudiantes, aunque provienen mayoritariamente de la pequeña burguesía, todavía están en una etapa de transición en el curso de sus vidas, aunque Aguirre observa: “Es cierto que estos sectores medios tienden a asimilarse a la burguesía pero están también continuamente descendiendo al proletariado” (p. 29). Aún no han asumido posiciones de clase definitivas. Para nuestro autor, si bien se ha observado que la mayor parte de los jóvenes revolucionarios o radicales adoptan más tarde posiciones liberales, conservadoras o incluso reaccionarias, ello no resta la potencialidad de la acción democrática, progresista y en proyección revolucionaria de los jóvenes, sobre todo si se atraviesa por una coyuntura histórica configurada por fuertes contradicciones del sistema, y más aún, como piensa Aguirre, en un momento de crisis del sistema. “La verdadera causa de esta actitud estudiantil y sus apasionados movimientos [aclara Aguirre en discrepancia con Marcuse y Fromm con respecto a las causas del movimiento mundial de la juventud], no está en la juventud ni en la Universidad, sino en la crisis total del sistema, hundido cada vez más en sus profundas contradicciones”. (p. 18). Para un marxista ortodoxo como Aguirre, resultaban inaceptables otras explicaciones posibles o complementarias, que no se anclaran en el análisis de las contradicciones del neocapitalismo, el neocolonialismo y la lucha de clases examinada de una manera bastante convencional. De ahí su discrepancia con Marcuse o Fromm, autores a los que por entonces leen algunos jóvenes intelectuales ecuatorianos de izquierda.

Para Aguirre, es evidente que el movimiento de la juventud no está en condiciones de dirigir una transformación revolucionaria de la sociedad; no obstante, de ello no se desprende, a su juicio, que la juventud universitaria sea irrelevante desde una perspectiva revolucionaria, pues es el factor decisivo de la reforma universita-

ria. Ahora bien, para que la reforma universitaria contribuya a la revolución social es preciso que no se confunda aquella con el reformismo social. El reformismo social o desarrollismo en América Latina no ha sido otra cosa, sostiene Aguirre, que el proceso de modernización capitalista impulsado por la Alianza para el Progreso, que era una iniciativa del gobierno de Kennedy encaminada a frenar la potencial continuidad de la Revolución Cubana en otros países de la región, y al que se habían sumado las burguesías latinoamericanas, proceso que, a juicio de nuestro autor, habría "fracasado totalmente". Llegado a este punto de su análisis, y en varios lugares de sus conferencias y artículos, Aguirre se ve en el caso de saltar sin más hacia la reforma universitaria. "De ahí que frente a la sociedad como un todo no se pueda ser reformista sino revolucionario. Pero no es lo mismo al tratarse de la Universidad, que es una entidad institucional y cultural, con sus características propias". (p. 22). Aguirre se ve en la necesidad de deslindar posiciones con quienes en la izquierda universitaria adoptan planteamientos extremos, tanto los "antireformistas", que postulan que la única reforma universitaria válida desde un punto de vista revolucionario debe ser consecuencia del acontecimiento revolucionario, como aquellos que quieren convertir a la universidad en fuerza de choque revolucionaria; a esta última tendencia no vacila en aplicar un calificativo leninista: "enfermedad infantil del izquierdismo".

De cualquier manera, debía existir algún contenido revolucionario en la reforma universitaria que justificase el que la izquierda revolucionaria se comprometiese con ella; más aún, algún contenido que no solamente justificase tal compromiso, sino algo todavía más decisivo, que obligase a que la figura intelectual y política más destacada del socialismo revolucionario se colocara al frente de esa reforma, aunque sea cabe reconocer que esa figura, Manuel Agustín Aguirre, era ante todo un "hombre universitario", "un maestro de juventudes" como solía decirse. Ese contenido revolucionario solo podía dirimirse en el ámbito de la teoría, del pensamiento, o si se quiere, de la cultura y la ideología.

5 En esos días, Daniel Cohn-Bendit, uno de los principales dirigentes del Mayo parisino, y su hermano Gabriel escribieron en esos días un libro al que titularon *El izquierdismo, remedio a la enfermedad senil del comunismo*.

Sostenemos la función transformadora y revolucionaria de la Universidad; pero, asimismo, la necesidad de que ésta se realice, en lo posible, en su propio campo, el de las ideas, el de una lucha ideológica permanente contra la reacción y sus teorías retardatarias y apologeticas, empeñadas en mistificar la realidad. En resumen, nosotros queremos reafirmar la función política de la Universidad y rechazamos la posición mistificada e hipócrita de los políticos y neutralistas que sostienen la misión simplemente académica de la misma; pero tampoco estamos con los que vocean la Universidad "guerrillera" (pp. 26-27).

El cuarto capítulo de esta primera parte de *La segunda reforma universitaria* lleva un título sorprendente: "La crisis del sistema, la segunda reforma universitaria y sus postulados" (p. 106 y ss.). No se trata, sin embargo, como podría pensarse, de un análisis de la crisis del sistema universitario ecuatoriano o de la crisis del sistema universitario en el ámbito latinoamericano o mundial, sino nada menos que de la crisis del sistema capitalista mundial, y más precisamente de la crisis del "neocapitalismo". Aguirre define a este como "una etapa del capitalismo mundial, en que se inscribe una revolución científico tecnológica, aparece la empresa multinacional y corporada como la célula fundamental del sistema, surgen nuevas formas de propiedad estatal y colectivizada, y se acentúan las contradicciones en forma tal que se dejan ver con mayor transparencia, la irracionalidad y la crisis del sistema" (p. 106). Las contradicciones que ponen en evidencia la "irracionalidad y la crisis del sistema" son enunciadas de modo sumario: en los países capitalistas avanzados, la contradicción entre "el espectacular desarrollo científico y técnico, que nos lleva a poner los pies sobre la luna frente a la incapacidad de solución a "los problemas de una sociedad llamada de la 'abundancia', del 'consumo en masa', la 'gran sociedad' unidimensional, como que dijera Marcuse". De esa contradicción habría tomado conciencia "la juventud universitaria mundial", que habría descubierto la contradicción entre la abundancia superflua de la sociedad unidimensional y la pobreza y miseria de la mayoría absoluta de la población humana del planeta, de los países coloniales y neocoloniales, llamados eufemísticamente subdesarrollados. La juventud universitaria "[h]a podido mirar que, en todas partes, crece el autoritarismo y la violencia bajo la máscara pintada de una democracia representativa, occidental y cristiana, totalmente vacia-

da de su contenido, que desemboca en el fascismo". Esa juventud habría tomado conciencia de las guerras imperialistas destinadas a "ahogar la libertad y la libre determinación de los pueblos".

De otra parte, esa juventud universitaria mundial habría podido constatar las luchas de liberación, anticoloniales y antiimperialistas de los pueblos del Tercer Mundo, y en primer término del pueblo de Vietnam⁶. "Ha comprendido que, dentro del llamado Tercer Mundo, los pueblos de América Latina sacuden sus cadenas y se levantan portando la bandera de la revolución socialista, como lo hiciera Cuba, y han aprendido a querer y admirar a hombres como el Che Guevara, que es el ejemplo de una vida en que se unen la teoría y la práctica". (pp. 106-107). Aguirre se está refiriendo, como es obvio, al movimiento universitario de 1968 que se extendió por varios países del mundo (Francia, Alemania, Estados Unidos, Italia, Japón, y que coincide con el movimiento estudiantil de México, que tenía características peculiares, y que culmina en la matanza de Tlatelolco del 2 de octubre de 1968)⁷. De la conciencia que habría adquirido la juventud universitaria de los países capitalistas avanzados, Aguirre saca una conclusión algo sorprendente:

Su inconformidad y protesta no proviene, como se dice, de una crisis juvenil sino de la crisis del mundo, el mundo capitalista, de la civilización individualista y burguesa, de un modo de vida que tramonta y agoniza y el surgir de un mundo nuevo, cuyo amanecer tiene en la juventud su más decidida y valerosa vanguardia (pp. 107-108, el énfasis es mío).

¿Qué sucede, mientras tanto, en América Latina y en el Ecuador, especialmente con los estudiantes universitarios? Aguirre considera que:

-
- 6 Se debe tener presente que Aguirre escribe estas páginas antes del fin de la guerra de Vietnam (1975).
- 7 Podría considerarse el movimiento mundial del 68 del siglo pasado como una revolución de la juventud, finalmente derrotada. Sin nostalgia alguna, cabe verla como el último episodio de un gran ciclo histórico de acción política, que bien pudiera denominarse el ciclo de "la revolución social en Occidente", iniciada un siglo antes. Pero, por otra parte, esa revolución o esa rebelión mundial de la juventud fue la manifestación de complejos cambios en la estructura económica y social del sistema capitalista mundial, cambios especialmente relacionados con la forma de existencia del trabajador.

En la América Latina, la lucha de los pueblos coloniales y neocoloniales por su liberación, ha hecho también que el pueblo y su antena más sensible, los estudiantes, hayan ido adquiriendo conciencia de los problemas del subdesarrollo y sus verdaderas causas, a pesar de las teorías difusionistas y apologéticas de los teóricos del imperialismo, repetidas muchas veces mecánicamente por los profesores universitarios" (p. 108).

Algunos datos económicos sirven al autor lojano para afirmar la dependencia de América Latina con respecto a Estados Unidos y Europa Occidental, y de paso señala que la política imperialista implica la sujeción de los ejércitos latinoamericanos al Pentágono, lo que explicaría la imposición de dictaduras militares. Frente a ello, la revolución cubana habría iniciado "un nuevo período de la historia latinoamericana, la creadora y portadora del mensaje que ha de señalar un nuevo camino a la juventud especialmente universitaria, que se enfrenta valerosamente con un mundo en plena quiebra y descomposición". (p. 110). Las teorías difusionistas y apologéticas a las que se refiere Aguirre, las "teorías neocapitalistas, populistas, desarrollistas", tendrían que ser confrontadas en el campo de las ciencias sociales por nuevas formas de pensamiento que interpreten la "verdadera realidad latinoamericana". Estas nuevas formas de pensamiento contribuirían a la conciencia no solo de la "crisis irreparable sino (de) la necesidad de la transformación del sistema".

Como puede advertirse, el curso que ha tomado la argumentación de Aguirre es algo insólita, pues se esperaría que la argumentación desembocara en alguna propuesta estratégica para el socialismo revolucionario. Sin embargo, y esto es notable, Aguirre se ha desplazado desde las luchas anticoloniales y antiimperialistas hacia los movimientos juveniles, tanto de Europa Occidental y Estados Unidos como del Ecuador. Es en extremo interesante que Aguirre no aluda a las movilizaciones obreras de Argentina (el Cordobazo de 1969) pese a su ortodoxia marxista. Unos meses más tarde de la elaboración y exposición de sus tesis sobre la reforma universitaria, Allende y la Unidad Popular ganaron las elecciones presidenciales en Chile. Se podría argüir, desde luego, que estos movimientos populares estarían incluidos en la alusión al "pueblo", mas esta noción misma resulta extraña en el caso de Aguirre. La argumentación se precipita en pocos párrafos hasta desembocar en el esbozo

de análisis de la dependencia económica del Ecuador, en apenas una página, en la que critica de paso y en una frase a "cierto nacionalismo retardado y vacío" (p. 112). ¿Cómo articular la segunda reforma, que Aguirre pasa a proponer de inmediato, con la supuesta "situación revolucionaria" mundial a la que se ha referido?

En efecto, la reforma universitaria que se propone surge, por una parte, de la situación económica del Ecuador y sus consecuencias sociales, y de otra, de la reforma de Córdoba, "el primer esfuerzo que realiza la Universidad latinoamericana por encontrarse a sí misma y cuyos postulados como la autonomía, el cogobierno, la libertad de cátedra, etc., forman parte de la esencia misma de la Universidad latinoamericana y ecuatoriana" (p. 112). Como puede verse, existe un evidente hiato entre la señalada irracionalidad y crisis del sistema neocapitalista mundial y la postulada segunda reforma universitaria. Aunque esta se proponga profundizar los postulados de la primera reforma, no aparecen con claridad los contenidos que implicarían una respuesta a la crisis sistémica. "Nuestra Reforma, manteniendo y defendiendo dichos postulados, proclamados hace más de cincuenta años y todavía negados y suprimidos por los gobiernos, especialmente dictatoriales, ha creído necesario enriquecerlos, ampliarlos y profundizarlos, de acuerdo con las condiciones actuales". (p. 112). Justamente ahí radica la cuestión de fondo: ¿hasta qué punto la segunda reforma es una respuesta a la crisis sistémica en su concreción en el Ecuador? ¿O se trata más bien de una propuesta que intentaría dar continuidad al proceso ilustrado, liberal (por tanto, laico) y nacional ante las nuevas condiciones que surgen del desarrollo capitalista dependiente? La "angustia" de Aguirre y de la izquierda marxista de los años sesenta tendría que ver con una circunstancia histórica novedosa que desde luego tal izquierda no podía considerar en ese momento en toda su dimensión: se había llegado al fin de las luchas de liberación nacional de los países coloniales y a la clausura de las revoluciones sociales (clausura que en América Latina tiene su signo en el derrocamiento de Allende y el establecimiento de dictaduras militares que reprimieron violentamente a los movimientos democráticos). Se estaba, sin que pudieran advertirlo los intelectuales marxistas como Aguirre, en el umbral de un periodo que acabaría por disolver la posibilidad histórica del socialismo sustentado en el

movimiento obrero. En el Ecuador, de hecho, nunca tuvo este movimiento una fuerza significativa por la propia debilidad de la clase obrera industrial. El socialismo fue más bien una tendencia de grupos intelectuales, y su tendencia marxista fue minoritaria. De ahí la peculiar angustia de Aguirre por sustentar doctrinariamente los postulados de la segunda reforma. Pero, ¿cuál es el alcance de estos postulados?

Los postulados de la segunda Reforma

Después de las breves páginas destinadas al enunciado de la crisis sistémica del neocapitalismo y de la situación de dependencia del Ecuador, Aguirre pasa a señalar los postulados de la reforma⁸. Estos postulados se dividen en la exposición en dos partes, una que bien podría denominarse "política" y otra que el propio Aguirre llama postulados "en el campo académico y estructural". El primer aspecto que destaca Aguirre es la función social de la Universidad:

Universidad en función social.— A la Universidad individualista, neopositivista, pragmática, simplemente profesional, instrumento ideológico y organismo encargado de la formación y tecnificación de los cuadros que requieren las clases o grupos dominantes para el ejercicio de su explotación y poder; la Segunda Reforma Universitaria opone la Universidad humanista, científica y técnica, al servicio de la comunidad y en especial de las clases desposeídas y explotadas del País; Universidad que ha de esforzarse por crear al nuevo profesional y verdadero hombre universitario, no para el mantenimiento del sistema sino para su transformación (p. 114).

De alguna manera este postulado sintetiza el contenido de la segunda reforma. La contradicción que se plantea entre universidad "individualista, neopositivista, pragmática, simplemente profesional" y "universidad humanista, científica y técnica" es paralela a la contradicción entre el servicio como instrumento ideológico de las

8 El esquema del capítulo IV de la Primera Parte se repite en el artículo "Teoría y práctica de la Segunda Reforma Universitaria" de la Segunda Parte del libro (pp. 219-248), donde aparecen sintetizados los postulados que se desarrollan en el indicado capítulo IV.

clases dominantes “para el ejercicio de su explotación y poder” y el servicio “de la comunidad y en especial de las clases desposeídas y explotadas del País”. ¿A partir de qué contenido efectivo o supuesto, cabe preguntar, la “universidad humanista, científica y técnica” se articularía necesariamente con el servicio a la “comunidad”, a las “clases desposeídas y explotadas”? La orientación humanista y científica de la universidad estaba ya presente en la idea de universidad del idealismo alemán, especialmente en Humboldt, y su núcleo racional tenía que ver con la función de la universidad en el proceso de configuración del Estado nacional, a cuyo fin tenía que formarse el individuo⁹. En cuanto a la técnica, habría que tener en cuenta que hacia mediados del siglo pasado el desarrollo tecnológico había articulado esencialmente la ciencia con la técnica, y que a consecuencia de la revolución tecnológica termonuclear (Ribeiro) se había puesto en cuestión la “esencia” de la técnica (Heidegger), pero también los efectos perversos en el control y la administración de las sociedades (Adorno, Horkheimer, Marcuse). Respecto de la comprensión de la técnica y de la relación del conocimiento científico con ella, Aguirre permanece preso del esquematismo del llamado marxismo soviético: para él, finalmente el avance de las fuerzas productivas determinaría las condiciones para la transformación social. En cuanto concierne al humanismo, también la tradición humanista moderna comenzaba a la sazón a ser cuestionada por el pensamiento filosófico (Althusser, Foucault, Deleuze, Derrida entre otros), pero Aguirre y la mayor parte de los intelectuales ecuatorianos de su generación permanecieron ajenos a esta problematización filosófica. De tal manera que la fórmula “universidad humanista, científica y técnica” en principio no hace otra cosa que insistir en la “esencia” de la universidad, tal como esta había sido entendida en el curso de la modernidad, desde inicios del siglo XIX en adelante, a partir del idealismo alemán. Ahora bien, esta “esencia” se contraponía a lo que había sido la forma de universidad dominante en América Latina, resultante más bien de la superposición del modelo “napoleónico” sobre la herencia de la universidad colonial, esto

9 De ahí la importancia que tiene el concepto de Bildung (formación, cultura) en la propuesta de Humboldt para la creación de la universidad de Berlín (Humboldt, 2005).

es, una universidad fragmentada internamente en facultades y escuelas concebidas como feudos, y orientada básicamente a la profesionalización a través de la repetición de los saberes técnicos trasladados desde los centros metropolitanos. Por consiguiente, lo que la citada fórmula, "universidad humanista, científica y técnica" señala, es precisamente la necesidad de transformar las llamadas universidades, convertidas en conjuntos de facultades separadas, de escuelas profesionales, en universidades donde las ciencias estuviesen integradas o correlacionadas, y donde se produjese conocimientos. Sin embargo, lo que resulta problemático es comprender cómo de la condición "científica" de la universidad se derivaría el "servicio" a la transformación social, si por esta se entiende la revolución social o cuando menos la liquidación de la dependencia neocolonial. Este es el lugar de la "angustia" de Aguirre y de sus seguidores en la izquierda universitaria de ese momento.

Conviene examinar con cierto detenimiento la cuestión implícita en relación con las ciencias, la técnica, la cultura y sus correlatos en el discurso reformista, la nación, el país, el pueblo. Que la ciencia y la técnica deban servir a la transformación social trae consigo dos problemas vinculados entre sí: 1) una cuestión epistemológica, pues la pretensión de validez universal de los enunciados científicos, sobre todo en el caso de las ciencias naturales y de las matemáticas, no daría lugar a que las ciencias per se puedan ponerse de inmediato al servicio de las clases o grupos dominantes, ni del imperialismo, ni tampoco de la transformación social; 2) una cuestión relativa a la técnica, y por consiguiente a la articulación de la ciencia con la tecnología. Aguirre, desde su posición marxista ortodoxa, debe afrontar a este respecto dos aristas de la cuestión, que entran en contradicción: por una parte, la expectativa de que el desarrollo de las fuerzas productivas entre en conflicto irresoluble con las relaciones sociales, lo que le había llevado a puntualizar la crisis del sistema neocapitalista, y por otra parte, la evidencia de que el desarrollismo que se impulsa en América Latina requiere de modificaciones tecnológicas de los procesos productivos. ¿Cómo pueden articularse las cuestiones epistemológicas y consiguientemente las metodológicas, que tienen que ver con las ciencias, con las cuestiones técnicas, y cómo se inscriben unas y otras en la dimensión política?

Aguirre postula la necesidad de sacar a la universidad de su claustro, del encierro entre sus muros, a fin de integrarla al "pueblo", para que "sienta sus problemas, sus dolores, sus angustias y sus esperanzas". Este tono es bastante extraño en un pensador marxista, ciertamente. Es un tono ideológico destinado más bien a un "frente amplio" de estudiantes y profesores provenientes de las capas medias ciudadanas. Dicho esto, se proclama que la universidad no es impoluta ni neutral. Se plantea una disyuntiva: o se está con el statu quo o se está con el pueblo. Pero la universidad no es neutral porque tampoco lo son la ciencia, la técnica y la cultura. "La ciencia, la técnica y la cultura no han sido nunca ni pueden ser neutrales, ya que han estado siempre al servicio de las clases dominantes, y es necesario transformarlas en verdaderas fuerzas liberadoras". (p. 115). El discurso de Aguirre se construye en este punto con enunciados aseverativos, que sin embargo no se sustentan en argumentaciones que los sustenten de modo convincente, por lo que el alcance teórico o histórico de su tesis sobre la no neutralidad de la ciencia, la técnica y la cultura resulta limitado. Son más bien enunciados ideológicos, que ponen en evidencia las dificultades de articulación de las tesis sustentadas para legitimar la reforma en vista a la revolución social.

Aguirre advierte que las ciencias sociales no han encontrado todavía su lugar en la universidad ecuatoriana, y esto porque no han fijado aún su objeto: la "realidad del país". El poner como objeto la "realidad del país" implica ciertamente un cambio de orientación para la época, de ahí que esta tesis de Aguirre guarde correspondencia con el planteamiento que formulará poco después Hernán Malo González: hay que "ecuatorianizar" la universidad. "Es angustiioso que la Universidad no haya producido hasta ahora una Historia Económica del Ecuador, por ejemplo, un verdadero Tratado de Sociología Ecuatoriana, una Historia de las Ideas Políticas Ecuatorianas, de los Partidos Políticos, etc.", proclama Aguirre en el discurso que pronuncia al posesionarse del Rectorado de la Universidad Central (p. 188), y desde luego no le faltaba razón. Esta misma idea repite en el capítulo IV de su libro: "Hemos anotado, otras veces, la vergüenza nacional que significa el que no se haya escrito una Historia Económica del Ecuador, de las ideas y partidos políticos." Sin duda, como efecto de la reforma y también por cam-

bios en la estructura cultural del Ecuador, en la década de los años 70 se asistirá a un desplazamiento de la crítica desde el campo literario al campo de las ciencias sociales y la historia (Polo, 2012: 135 y ss.); en esos años hubo un indudable esfuerzo por renovar las ciencias sociales y la historiografía ecuatoriana.

El desarrollo de las ciencias sociales implicaba desde luego el impulso a la investigación científica “autónoma”, dado que se trataba de conocer “la realidad del país”, y de confrontar críticamente las “teorías apologistas” del sistema social, que a la vez encubren la realidad. Asimismo, en otros ámbitos había que desarrollar una ciencia y una técnica autónomas, por lo que se requería brindar un especial impulso a la investigación universitaria:

La investigación como medio creador de una ciencia y una técnica autónomas.— La Universidad debe propender a la investigación no sólo como una forma didáctica de reproducir y conocer los fenómenos, sino como un medio de crear una ciencia y una técnica que fueran producto de nuestro diario esfuerzo teórico y práctico y de acuerdo con nuestra realidad y condiciones de vida; rechazar la posición falaz y entreguista de los difusionistas, para quienes debemos satisfacer con la simple transferencia científico-técnica, desde los centros internacionales; condenar la actitud de los investigadores, profesionales y técnicos latinoamericanos y ecuatorianos, sometidos a la comunidad científica internacional y que adoptan sus planes y programas investigativos, al margen de los problemas y las necesidades de sus propios países; propugnar una ciencia y una técnica en lo posible autónomas, que constituyan las verdaderas fuerzas transformadoras y liberadoras de su nación y su pueblo (p. 116; los énfasis son míos).

La autonomía, que en el caso de las ciencias sociales parecería plausible y que podría resolverse al tomar como objeto la “realidad del país”, asume una dimensión más compleja al tratarse de “las ciencias y las técnicas”. La formación profesional, como postula Aguirre, debería referirse a los problemas concretos “del país” o “del pueblo”; la medicina debería orientarse a los problemas sanitarios y de salubridad de la población ecuatoriana, la ingeniería a la construcción vial, la arquitectura a buscar solución a la falta de viviendas para los sectores económicos más desfavorecidos... El escollo se encuentra en otro lugar: la investigación científica y la invención técnica. Como hemos dicho, el presupuesto de la autono-

mía encuentra una primera cuestión de carácter epistemológico que debe enfrentar, como es la pretensión de validez universal de los enunciados teóricos o de las teorías (validez que se da incluso si se postula la "falseabilidad" de los enunciados científicos). Esa validez está dada por el acuerdo de la comunidad científica internacional. Hacia fines de los años 60 e inicios de los 70, la inserción de los investigadores ecuatorianos en las comunidades científicas de las distintas ciencias y disciplinas era prácticamente nula; la producción científica en América Latina en conjunto era poco relevante a nivel global, y de alguna manera, a cuatro décadas de distancia, esta situación continúa. Pero el problema real no parece ser el de la "autonomía" sino otro distinto, la forma de inserción en las comunidades científicas. La otra cuestión es la relativa a la técnica. La condena a la dependencia tecnológica, que se da incluso bajo la forma de la llamada "transferencia tecnológica", no tiene lugar en rigor fuera de un discurso crítico del sistema mundial capitalista en su conjunto. La pretensión de autonomía tecnológica resulta también en este caso ilusoria. Ya para la época era evidente que el progreso científico requería de la cooperación internacional, y que la articulación de la ciencia con el desarrollo tecnológico tendía a borrar la diferencia entre el "bloque capitalista" y el "bloque socialista"¹⁰. En efecto, las tecnologías tendían a aproximarse, y a la vuelta de dos décadas se vería que el retardo tecnológico del "socialismo realmente existente" con respecto al capitalismo occidental (e incluso con respecto al entonces emergente capitalismo nipón), sería un factor fundamental del hundimiento de la URSS y del "bloque" de países que hegemonizaba. Desde luego, el desarrollo científico-tecnológico está subordinado a la acumulación capitalista, y por consiguiente controlado por las grandes corporaciones y los estados (Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania, Japón, para la época en que Aguirre propone la reforma) en función de la acu-

10 Desde luego, esta distinción entre bloques "capitalista" y "socialista" amerita un examen histórico crítico. Hay razones políticas, económicas y culturales de suficiente peso como para postular que el "socialismo realmente existente" fue de hecho una forma de capitalismo (autoritario) de Estado. Desde luego, no es este el lugar para examinar esta caracterización.

mulación y el control centralizado de los conocimientos y avances tecnológicos. Sin embargo, hay una cuestión no abordada por Aguirre ni por sus contemporáneos reformistas en América Latina, que es la crítica de la técnica moderna y de su articulación con el capitalismo, tanto en sus formas europeo-occidentales y norteamericanas, como en su forma de capitalismo de Estado, en la URSS, en los países de Europa del Este y en China. La técnica ha estado en rigor fuera del horizonte crítico de los pensadores reformistas universitarios de América Latina, con la excepción del venezolano Mayz Vallenilla (1974).

Aguirre estaba casi obligado a circunscribir sus preocupaciones epistemológicas y metodológicas a las ciencias sociales. Así como no tenía en su horizonte una comprensión de la problemática científica, quizás por la absoluta marginalidad del país en cuestiones propiamente científicas en ese momento, tampoco tenía en su horizonte una comprensión de la filosofía. Sus proposiciones en el ámbito de la investigación, que son importantes para el desarrollo de las ciencias sociales, son sin embargo ingenuas en el caso de la autonomía de la investigación respecto de la comunidad científica internacional y las problemáticas en curso, y más aún con respecto al "método". Aguirre es víctima en este caso de la impronta de la "escolástica soviética", del "marxismo" reducido a dos teorías conjugadas, el materialismo dialéctico y el materialismo histórico en versiones estandarizadas desde el estalinismo, dentro de las cuales se establece el "método dialéctico". ¿Cómo impulsar el conocimiento científico, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la enseñanza profesional a los estudiantes, a fin de que estos sean capaces de responder a los problemas del país? Lo que se propone es la introducción del "método dialéctico" de modo generalizado en la universidad:

Para descubrir verdaderamente la realidad, se hace indispensable la utilización del método dialéctico, que nos permite globalizar los problemas y conocerlos a través del proceso histórico de sus contradicciones. El método empírico [que sería el opuesto al dialéctico] considera las cosas inmóviles, aisladas y muertas, desconectadas de los procesos que las encadenan a la totalidad y al margen de los antagonismos que producen su movimiento y dirección (p. 117).

En estas formulaciones ciertamente resuenan lejanos ecos de Hegel a través de Engels, mas son ecos de un pensamiento que ha devenido mera fórmula en el marxismo soviético, aunque en su origen —en la continuidad que va de Engels a Lenin, y en el trabajo sobre la contradicción de Mao Tse Tung— todavía guardara algún sentido en relación con los análisis de las coyunturas políticas. Poco tiempo después se iniciaría en los campos de la filosofía y de las ciencias sociales la crítica (“posmoderna”) a las “narrativas totalizantes”. Pero acá, en Ecuador, el resultado de la propuesta de Aguirre se convirtió en la incorporación formalista de una asignatura de “metodología de la investigación”, finalmente ineficaz e irrelevante frente a la cuestión central, que era el impulso a la investigación científica en la universidad. La implantación de cursos de metodología, de la cátedra de “Métodos de investigación”, no pasó de ser una exposición vaga y tediosa de las diferencias entre “método empírico” y “método dialéctico” a la que seguía un recetario de procedimientos empiristas de investigación.

Siguiendo la escolástica marxista, junto al “método dialéctico” había que impulsar la crítica, que fue concebida por Aguirre como la disposición para examinar el estatuto de la verdad de las teorías: “no hay verdades eternas ni definitivas, porque la ciencia, el arte, la técnica y el conocimiento en general, se hallan en un proceso permanente de transformación y de cambio”. (p. 118). En el conjunto de las cualidades que debe alcanzar la universidad, es posible finalmente ver cuál es el propósito que persigue el revolucionario en tanto reformista universitario: frente a las teorías que encubren el dominio neocolonial, que encubren la apropiación imperialista de “nuestros recursos naturales y humanos” y las “verdaderas causas del subdesarrollo”, se requiere una institución donde sea posible “crear la alternativa histórica de una teoría propia” que oriente “nuestro desarrollo independiente y autónomo”. Esta creación de “teoría propia” de hecho se inscribe en el otro aspecto destacado de la orientación de la reforma, vinculado a la formación de la cultura nacional (tema que, como hemos visto, proviene de Humboldt y la fundación de la Universidad de Berlín):

La Universidad creadora y difusora de la cultura nacional. La Universidad ha de crear y difundir la cultura nacional, que arranque de

las raíces mismas del pueblo y de su historia, exaltando los valores transformadores y revolucionarios de hombres como Espejo, Mejía y otros, que fueron ejemplo para las nuevas generaciones. La literatura y el arte, en todas sus manifestaciones, no han de quedarse en el simple exhibicionismo indigenista y folklórico, empeñado en saciar la morbosa curiosidad de turistas y traficantes, sino que han de constituir la auténtica expresión de los pueblos en permanente lucha por su liberación y construcción de un mundo nuevo (p. 119).

Con este postulado, Aguirre intenta cerrar el círculo de la exposición de las bases teóricas de la reforma, lo que no deja de ser sorprendente, pues más que corresponder a una formulación revolucionaria, repite a fines de la década de los años 60 el núcleo de la ideología liberal respecto de la constitución de la nación y del Estado nacional, a cuyo servicio estaría la cultura nacional. Esta había sido la posición liberal, sustentada por Benjamín Carrión y los intelectuales de izquierda ecuatorianos, al crear la Casa de la Cultura Ecuatoriana en 1944, con el apoyo de Velasco Ibarra y aun de intelectuales conservadores como el jesuita Espinosa Pólit, y este es el proyecto orgánico de la literatura y la pintura del “realismo social” que hegemoniza el panorama cultural ecuatoriano desde 1930 hasta 1970 (Carvajal: 2005; Polo: 2012). De esta forma, el discurso de la segunda reforma universitaria, a pesar de sus contenidos críticos, no deja de inscribirse en el metarrelato de la emancipación del Estado nacional, incluso si aquel planteaba que esta emancipación solo se alcanzaría en el horizonte de la emancipación social (el socialismo).

Conclusión

Más que un proyecto que provenga de las ideas nucleares del marxismo, o si se quiere, de la tradición socialista revolucionaria, la segunda reforma universitaria, tal como la plantea Aguirre, retoma los principios ilustrados, liberales y del idealismo alemán, implícitos en la primera reforma, la de Córdoba 1918, para su propósito fundamental: postular una universidad sustentada en la autonomía, por tanto en sujetos autónomos, que sirva a un cambio social y al desarrollo nacional autónomo. En este sentido, el aspecto crítico del pensamiento universitario de Aguirre apunta más bien en dirección

al modelo de desarrollo que requería el Ecuador, justamente en vísperas del inicio de la época marcada por una economía que se sustenta en la producción y exportación de petróleo (que dura hasta hoy). Aunque Aguirre no cite a los autores de la Teoría de la Dependencia (Furtado, Cardoso, Gunder Frank, dos Santos y otros) más bien su pensamiento político se aproximaría al de ellos, como evidencia su crítica al imperialismo y a la dependencia económica y política como el origen del subdesarrollo. No hay en su pensamiento una crítica al desarrollo moderno, a la idea de progreso, lo cual podría deberse a su adhesión a lo que se ha llamado marxismo ortodoxo, entendiéndose por tal la concepción materialista escolástica (la "dialéctica materialista", la "dialéctica de la naturaleza" y el "materialismo histórico") que se desarrolló en la Unión Soviética. Las críticas que se hicieron a Aguirre y a la segunda reforma que él impulsó, que apuntaban a su supuesta fundamentación marxista, erraron por falta de un examen desapasionado de sus planteamientos. No obstante, ese proyecto de reforma tenía que enfrentarse con el curso de la modernización capitalista y dependiente de América Latina. Esta modernización también requería reformar la universidad, como vio con profundo sentido crítico Alejandro Moreano poco después de la definitiva derrota de la posición de Aguirre en la Universidad Central (Moreano: 1973)¹¹.

Queda, sin embargo, por analizar una cuestión relativa al saber, y en consecuencia al conocimiento, a la ciencia y la técnica, a las humanidades en relación con aquellas, y sobre todo a la relación del saber con el capitalismo y con el Estado. ¿Cómo afecta la condición "dependiente" o "neocolonial" de los Estados nacionales

11 Alejandro Moreano se encargó de realizar la crítica de los supuestos de la reforma "modernizadora" en su ponencia "Universidad y desarrollo" leída en el Primer Congreso de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador celebrado en mayo de 1973. Moreano examina el programa desarrollista que se venía impulsando en América Latina desde la Alianza para el Progreso (1963), que contenía la modernización de las universidades. En varios aspectos, sin embargo, la crítica de Moreano podría extenderse a los planteamientos del ala izquierda de la reforma, Aguirre, Darcy Ribeiro y otros teóricos latinoamericanos. Sin embargo, el propio Moreano retoma hacia el final de su ponencia algunas tesis de Aguirre, entre ellas, "La lucha por una Universidad científica, democrática, nacional, comprometida con los intereses del pueblo (...) cuya concreción puede alcanzar ciertas reformas que escapen a las determinaciones del sistema" (Moreano, 1973: 135).

latinoamericanos a la relación con la ciencia y la técnica? ¿Qué saberes demandan el capitalismo y el Estado en las sociedades "neocoloniales" o "dependientes"? ¿Cómo se modifican los sistemas de saberes de las sociedades (o comunidades, si se prefiere) premodernas, campesinas, indígenas? Aguirre no entra en consideración de estos aspectos, que tienen que ver con una problemática que apenas comienza a vislumbrarse en el horizonte intelectual de América Latina, y que en los propios centros metropolitanos del sistema capitalista mundial (Estados Unidos y Europa) solo aparecerá como problemática "filosófica" un par de décadas más tarde.

Quizás la derrota de Aguirre deba ser mirada como la derrota de una ilusión de autonomía. Y quizás por ello cabría poner en cuestión justamente ese principio: la autonomía universitaria, en el contexto de una deconstrucción (teórica) de la institución universitaria. ¿Cuáles son los límites (prácticos) de la autonomía? Porque de los límites que se impongan a la autonomía universitaria, es decir, de los cambios que sufra su tradición liberal, ilustrada, e incluso de institución republicana, dependerán las funciones que pueda tener en el futuro en una perspectiva democrática e incluso crítica, o en una distinta, autoritaria y tecnocrática.

Bibliografía

- Aguirre, M. A. (1973). La Segunda Reforma Universitaria- Selección de documentos. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador.
- Amat Forés, C. F. (1969). La Universidad y el desarrollo. *Revista Mexicana de Sociología* (1), 1063-1081.
- Barros, E. e. (1918). La Juventud Universitaria de Córdoba a los Hombres Libres de América. Recuperado el 15 de octubre de 2012, de <http://www.fmmeduacion.com.ar/Documenoshis/1918universidad.htm>
- Carvajal, I. (2005). ¿Volver a tener patria? En F. A. al., *La cuadratura del círculo* (págs. 191-297). Quito, Ecuador: Orogenia.
- Consejo Interamericano Económico y Social. (1973). *El Desarrollo de América Latina y la Alianza para el Progreso*. Washington, DC, Estados Unidos: OEA (Secretaría General).
- Humboldt, W. v. (2005). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica* , 38, 283-291.
- Humboldt, W. v. (2005). Solicitud de institución de la Universidad de Berlín. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*. 38, 293-299.
- Malo González, H. (1996). *Pensamiento Universitario* (Vol. 2 de Obras de Hernán Malo González; estudio introductorio de A. A. Roig. Quito, Ecuador: PUCE Sede Cuenca y Corporación Editora Nacional.
- Mayz Vallenilla, E. (1974). *Esbozo de una crítica de la Razón Técnica*. Caracas, Venezuela: Equinoccio (Universidad Simón Bolívar).
- Moreano, A. (1973). *Universidad y Desarrollo*. Primer Congreso de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (págs. 115-135). Quito: Editorial Universitaria (Universidad Central del Ecuador).
- Polo Bonilla, R. (2012). *La crítica y sus objetos. Historia intelectual de la crítica en Ecuador (1960-1990)*. Quito, Ecuador: FLACSO, Sede Ecuador.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. (s/f). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización*. Recuperado el 25 de 09 de 2013, de <http://aprenderenlinea.udea.edu.co/>: <http://aprenderenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/6875/6292>
- Rama, C. (s.f.). www.rsu.uninter.edu.mx. Recuperado el 23 de 10 de 2013, de http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/antecedentes_contexto/LaTerceraReformadelaEducacionSuperiorenAmericaLatina.pdf
- Ribeiro, D. (2007 (1969)). *La universidad nueva: un proyecto*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

- Salgado, G. (1995). Del desarrollo al espejismo: el tránsito de la economía ecuatoriana en los años 60 y 70. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Varios. (1973). Misión de la Universidad en América Latina. Encuentro Latinoamericano. Bruselas, Bélgica: Institut International d'Etudes sur l'Education (IEEE).
- Villavicencio, A. (2013). ¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana? Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Recibido: 2013-11-04

Aprobado: 2013-11-27

EL RETORNO DEL ESTADO AUTORITARIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR

Daniel Granda Arciniega*

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar la trayectoria de la educación superior en el Ecuador, particularmente, del posgrado, en su nivel de doctorado PhD, en los últimos cincuenta años. Resaltamos algunas decisiones de la legislación internacional, especialmente sobre el posgrado y su influencia en la legislación nacional. Descubrimos la posición del Estado en sus distintos momentos de frente a la educación superior: En un momento como Estado que interviene en la economía y en lo social, aunque en la educación superior con mucha precaución; en otro momento como Estado desertor, producto del neoliberalismo; y actualmente, se produce el retorno del Estado autoritario en la educación superior. En este último momento, encontramos la concepción mítica del doctorado PhD, como parte del discurso tecno-populista desde el poder. Exponemos también la situación del doctorado PhD en la Universidad Central del Ecuador y su aporte al mejoramiento de la calidad en la investigación, en la docencia y su participación en el desarrollo nacional.

Palabras clave

Educación Superior. Estado autoritario. Posgrado. Doctorado PhD. Legislación internacional sobre la educación superior. Universidad Central del Ecuador. Constitución de la República de 1979, 1998 y 2008. Ley de Universidades y Escuelas politécnicas. Ley Orgánica de Educación Superior, 2010. El mito del doctorado PhD.

* Director General de Investigación y Posgrado de la Universidad Central del Ecuador y profesor de las Carreras de Sociología y Política de la misma universidad.

ABSTRACT: The comeback of the authoritarian State in Ecuadorian Higher Education

In this paper we analyze the trajectory of higher education in Ecuador, particularly the graduate doctoral level in their PhD during the last fifty years. We highlight some decisions of international law, especially on the graduate level and its influence on national legislation. We referenced the position of the State in its various moments in relation to higher education: At times the State is involved in the economy and the social life, but in higher education with precaution. Other times, the State relinquishes this aspect, resulting in neoliberalism, and the return of the authoritarian state in higher education occurs. In the latest moment, we find the mythical conception of doctoral PhD, as part of techno-populist form of power. Also we displayed the situation of doctoral PhD at the Central University of Ecuador and its contribution to improving the quality of research, teaching, and participation in national development.

Keyword

Higher Education. Authoritarian state. Postgraduate. Doctorate PhD . International legislation on higher education. Central University of Ecuador . Constitution of the Republic of 1979, 1998 and 2008 . Law Universities and Polytechnic . Law on Higher Education, 2010. The myth of the PhD doctorate.

La Universidad y el posgrado en el Ecuador

Los estudios de posgrado en el Ecuador tienen más de cincuenta años y están vinculados a estudios en Ciencias Internacionales, en la Facultad de Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Central. Los estudiantes provenían de las facultades de ciencias sociales, diplomáticos y militares activos y pasivos, y en estrecha relación, directa o indirectamente, con el Ministerios de Relaciones Exteriores.

En la misma universidad, los estudios de medicina, luego de su graduación como médicos, se prolongaban con cursos de posgrado, en programas de especialización, concluyendo como médicos-especialistas, en las distintas ramas de la medicina.

Al inicio de la década del setenta, con profesores de sociología y ciencias políticas de la Universidad Central y otros extranjeros, empieza a funcionar la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, con cursos de posgrado, para estudiantes nacionales y extranjeros.

En la concepción militar sobre el gobierno del Estado, y bajo la influencia del Colegio Interamericano de Washington, los militares en el poder, constataron la necesidad de contar con una masa crítica de burócratas del más alto nivel, con formación de posgrado y con un profundo conocimiento de la realidad nacional y su contexto internacional. Para esto crean con Decreto Supremo, a inicios de los setenta, el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), vinculado al Ministerio de Defensa, al Consejo de Seguridad Nacional y a la Presidencia de la República, como un espacio de estudio, de análisis y propuestas de políticas públicas, en el marco de la doctrina de seguridad nacional. Los estudiantes de este posgrado eran seleccionados de entre los profesionales civiles y militares de la administración pública; y los profesores eran las autoridades del Estado en el más alto nivel, embajadores y académicos nacionales e internacionales muy reconocidos. Estos institutos, bajo la influencia del Colegio Interamericano de Washington y bajo la doctrina de la seguridad nacional, se crearon en casi todos los Estados de América Latina.

El título que se otorgaba era el de posgrado, con la denominación, en algunos casos, de doctor, de especialista o de diplomado, sin que exista la normativa, con carácter universal, correspondiente.

De esta experiencia ecuatoriana de la década de los cincuenta a los setenta del siglo pasado se desprenden tres lecturas interesantes:

En primer lugar, los acontecimientos de hechos traumáticos en la guerra con el Perú en 1941, provocaron una reacción académica en dos direcciones: la una con Benjamín Carrión que crea la Casa de la Cultura Ecuatoriana; y la otra, con Ángel Modesto Paredes y Julio Prado Vallejo que crean el Instituto de Ciencias Internacionales en la Universidad Central del Ecuador. La primera para apoyar el fortalecimiento de la cultura en el Ecuador; la segunda para fortalecer y mejorar las capacidades y habilidades de la diplomacia ecuatoriana. Este posgrado en el Ecuador responde a un problema estrictamente nacional, frente al cual se propone un gran desarrollo de la cultura, y un mejoramiento de nuestras capacidades de negociación diplomática, en el concierto internacional, sobre todo pensando en el problema limítrofe con el Perú.

En segundo lugar, el proyecto político de los militares requiere de una burocracia de mejor calidad que facilite la goberna-

bilidad. En esta concepción existe un criterio del manejo técnico de la cosa pública. Los militares pensaban en un gobierno tecnocrático, que se mueva con planificación y que su ejecución, pensando en los ingresos petroleros, sea muy eficiente. De hecho el Consejo Nacional de Desarrollo estaba muy vinculado al Consejo Nacional de Seguridad, donde el IAEN, tenía la función de asesoramiento técnico. Por lo tanto, el posgrado es visto, desde el poder, como un proceso de mejoramiento de las capacidades y habilidades de los profesionales, vinculados al aparato estatal. Los contenidos de este posgrado respondían a la necesidad de identificar los factores favorables y adversos al desarrollo y a la seguridad nacional. Los aspectos favorables eran las fuerzas tradicionales de la sociedad; y los factores adversos eran todas las fuerzas de izquierda y sus vinculaciones internacionales. En el IAEN del Ecuador en la década de los setenta y los ochenta esta matriz ideológica fue cambiando, como consecuencia de posiciones progresistas, de varios miembros de las Fuerzas Armadas.

En tercer lugar, los Estados de América Latina, bajo la influencia de la CEPAL, tienen la necesidad de mejorar los diagnósticos y pronósticos de la realidad latinoamericana, para lo cual crean la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), que comienza a funcionar en varios Estados a inicios de los setenta. El instrumental teórico que se maneja en la FLACSO, en esos momentos de la década de los setenta, proviene claramente del marxismo y de la socialdemocracia.

Se trata, en los tres casos del Ecuador, de estudios de posgrado para mejorar el nivel del grado universitario, vinculado con la administración pública. Además, el posgrado, en el caso de la FLACSO y del IAEN, se lo realiza lejos de la universidad, para que se desarrolle en instituciones diferentes; con financiamiento diferente; con una normativa específica, internacional y militar, respectivamente; y con enfoques ideológicos diferentes. El ambiente de la universidad pública de las décadas de los sesenta y los setenta, bajo la influencia de la revolución cubana, cargado del discurso marxista y penetrado por la pugna de los movimientos marxistas de izquierda, se creía, no era el más adecuado para los estudios de posgrado. Si las universidades, especialmente las públicas, no tenían el ambiente apropiado para el posgrado, éste se desarrollará fuera de

la universidad, en centros académicos liberados del marxismo y de la lucha de las organizaciones políticas de izquierda. Desde este momento se desarrollará este prejuicio ideológico, de que la universidad pública no tiene el ambiente adecuado para el desarrollo de los posgrados y por lo tanto, hay que dejarla como universidad de tercer nivel. Por su parte, en la universidad pública se generaba un debate sobre el carácter de la revolución, a la luz de la experiencia soviética, china y cubana; se profundizaba la relación con las organizaciones sociales, e incluso se asumía cierta militancia y activismo revolucionario.

Es interesante anotar que, tanto en el pensamiento de los militares en el poder, como de la burocracia internacional vinculado a la formación de posgrado, no se pensaba en un posgrado para mejorar las capacidades científicas y de investigación de los posgradistas, sino para darle una carga tecnocrática a la administración pública. En los tres casos mencionados del Ecuador, se trata de planificar y ejecutar posgrados en coordinación con los requerimientos del Estado, que surgen de la seguridad y el desarrollo nacionales.

La consolidación de esta tendencia, en la década de los ochenta y particularmente de los noventa, conduce a la universidad pública ecuatoriana a tres graves crisis: La crisis de hegemonía, es decir, la universidad pública pierde la capacidad de crear el marco teórico social. La agenda cultural y las propuestas académicas y científicas para el conjunto de la sociedad ya no surgen de la universidad pública. Los líderes nacionales y locales tienen un origen distinto al de la universidad pública. En segundo lugar, la crisis de legitimidad, es decir, la universidad pública deja de ser la productora de conocimiento científico y sus criterios o no existen o no son respetados y reconocidos, de frente a los criterios de académicos de otros institutos de educación superior. La juventud en general tiene otras opciones para su educación superior. En tercer lugar, la crisis institucional de la universidad pública se manifiesta en una administración obsoleta y caótica que no responde a los criterios de eficiencia, productividad y de responsabilidad social. Los criterios de responsabilidad social y de pertinencia van ganado terreno de frente a la autonomía y a la descontextualización de la universidad pública. De estas tres crisis habla Boaventura de Sousa Santos, refi-

riéndose a la universidad latinoamericana¹. Desde esta perspectiva, el desarrollo del posgrado en América Latina ha servido también como un gran mecanismo de integración de la juventud al sistema, en cuanto ha significado posibilidad de ascenso social y de buena ubicación laboral, incluso con roce internacional.

Esta crisis de la universidad pública es la expresión de una crisis mayor de hegemonía de las clases dominantes y de los Estados nacionales y de la debilidad de las organizaciones sociales que buscan modelos alternativos. El vacío de hegemonía interna, en la década de los noventa será compensado por el ejercicio de la hegemonía externa a través de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional². A mediados de la década de los noventa el Banco Mundial publicó, *El financiamiento y administración de la educación superior*, donde definía los lineamientos para avanzar en la privatización de la educación superior. Este proceso de privatizaciones de la educación superior era parte del proceso mayor de modernización del Estado, que funcionó en toda América Latina. Uno de los mecanismos fue incrementar los llamados préstamos estudiantiles, crédito estudiantil, por medio del cual el estudiante tomaba prestado, para pagar con sus ganancias laborales futuras. Muy bien anota De Sousa Santos: “La globalización neoliberal se apoya en la destrucción sistemática de los proyectos nacionales, y como estos fueron muchas veces diseñados con la colaboración activa de las universidades y de los universitarios, es de esperar, entonces, que en esta perspectiva, la universidad pública sea un objetivo a derribar porque no está plenamente sintonizada con los objetivos de la globalización.” (De Sousa Santos, 2006, 53) Lo interesante de Sousa Santos es que plantea la necesidad de construir una “globalización contrahegemónica” (De Sousa Santos, 2006,53).

1 Cf. De Sousa Santos, Boaventura, *La universidad popular del siglo XXI*, Lima, Fondo Editorial de las Facultades de Ciencias Sociales, UNMSM, 2006, pp. 19-20

2 Cf. Granda Arciniega, Daniel, *El hiperpresidencialismo en el Ecuador*, Quito, FACSO, 2013, pp. 346ss.

La influencia de los instrumentos internacionales

La caída del muro de Berlín, como expresión del fin del socialismo real y por tanto, el fin de la bipolaridad mundial, el fin de la guerra fría y el surgimiento del neoliberalismo como administración del triunfo político del capitalismo sobre el socialismo real, se refleja en la educación superior. Durante toda la década de los noventa existieron muchas reuniones mundiales y regionales sobre la educación superior para adecuarla a las nuevas exigencias y desafíos del mercado mundial. Estas reuniones culminaron en la Declaración de Bolonia, 1999 y en la convocatoria por parte de la UNESCO a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, que se reunió del 5 al 9 de octubre de 1998, en la sede de la UNESCO en París.

En este documento (Art. 1) se reconoce la misión y los valores fundamentales de la educación superior y su necesaria vinculación con el desarrollo sostenible de los pueblos³. En el Art. 2, e) está el antecedente de lo que será la autonomía responsable. En el Art. 5, "Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados", se habla de la necesidad de promover los estudios de posgrado. El posgrado está concebido como el espacio necesario para la investigación. El Art. 11 desarrolla la necesidad de la evaluación de la calidad de la educación superior con criterios internacionales y por organismos independientes de las instituciones de educación superior.

Esta Declaración que es preparatoria de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, de octubre de 1998 de París ha definido algunos temas importantes para el desarrollo futuro de la educación superior. En esta Conferencia se aprueba el Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. En el numeral I, 1, a) plantea la necesidad de actualizar el marco legislativo para la educación superior y propone el principio del derecho de acceso a todos en función del mérito. En el numeral III, 12 plantea la necesidad de la cooperación internacional con los establecimientos homólogos de países en desarrollo y la necesidad de

3 Cf. Declaraciones y documentos Educación Superior, Quito, CONESUP, 2009

crear o consolidar centros de excelencia en los países en desarrollo. En el numeral 13, plantea la necesidad de evitar la fuga de cerebros y por el contrario, buscar mecanismos para el retorno de los mismos.

En la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe-CRES de junio 2008, en Cartagena de Indias, Colombia, se dice que la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Se insiste en la necesidad de asegurar su calidad y pertinencia.

En el literal A) de esta Declaración se inscribe la educación superior entre los objetivos del milenio y se plantea que en una sociedad del conocimiento el rol de la educación superior es fundamental. En el literal B) desarrolla el concepto de la educación superior como derecho humano y bien público social. Se señala la necesidad de que intervenga el Estado para evitar una educación superior "descontextualizada" y, por el contrario, tenga contenidos de pertinencia con la realidad de cada una de las sociedades. En el literal C) Cobertura y modelos educativos e institucionales, luego de señalar la necesidad de políticas de articulación en todo el sistema educativo y plantear el requerimiento de la formación de profesores, dispone la implementación de programas de enseñanza e investigación de calidad en los posgrados. En el literal E) La educación científica, humanística y artística y el desarrollo integral sustentable, numeral 8) señala que: "La formación de postgrado resulta indispensable para el desarrollo de la investigación científica, humanística y artística, basada en criterios rigurosos de calidad. El postgrado ha de estar fundamentado en líneas activas de investigación y creación intelectual para garantizar que sean estudios que promuevan las más altas calificaciones profesionales y la formación permanente, contribuyendo efectivamente a la generación, transformación y socialización del conocimiento."

En el Acta Fundacional del Consejo Universitario Andino, Quito, abril 2008, se conviene "crear, en el ámbito andino, un espacio de educación superior, la investigación y el postgrado, que será acompañado con el fortalecimiento de la gestión de la institución universitaria en un contexto de responsabilidad social."

La II Conferencia Mundial de Educación Superior, París julio 2009, destaca la responsabilidad social de la educación supe-

rior; el acceso, equidad y calidad; la internacionalización, regionalización y mundialización; el aprendizaje y la investigación e innovación; la educación superior en África; y hace un llamamiento a la acción de los Estados miembros y de la UNESCO.

Sobre estos instrumentos internacionales ha ejercido una gran influencia el Plan Bolonia, 1999, que señala, claramente, los niveles de educación superior: "Bachillerato-master-doctorado y la acreditación de cursos por el sistema ECTS (European Credit Transfer System) para favorecer la movilidad estudiantil. Con este Plan se entra en una gran competencia entre las universidades que buscan, para sobrevivir, convertirse en "polos de excelencia". Se introduce el "ranking" para la ubicación de las universidades, como señal de acreditación y de atracción estudiantil y de recursos de inversión.

Con esta legislación internacional, la universidad busca insertarse en la globalización neoliberal, con criterios globales y de mercado. La universidad establece sus niveles de educación, bajo la división social del trabajo: los de tercer nivel, realizarán trabajos más profesionales y menos científicos; los másteres y los doctores serán cotizados para la investigación y las mayores necesidades complejas de una sociedad del conocimiento. La unificación europea y mundial de los títulos y de los créditos, todavía está en proceso de consolidación.

A través de todos estos instrumentos internacionales se hace sentir la necesidad de la educación superior en el nivel del posgrado, como espacio para consolidar los procesos de investigación científica. Esta legislación internacional influirá en forma decidida en la legislación nacional del Ecuador, que le impondrá su propia dinámica y sus propios contenidos, como veremos a continuación.

El posgrado en la Constitución y en la Ley

La Constitución de 1979 y la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas de 1982

A pesar de que el posgrado es ya una realidad a finales de la década de los setenta, que funciona en varias universidades e institutos de educación superior, en la Constitución de 1979, Título II

De los derechos, deberes y garantías, Sección III De la educación y cultura, no se establece ninguna disposición específica al respecto. El Art. 28 de dicha Constitución establece la autonomía para las universidades tanto oficiales como particulares y que se regirán por la ley y su propio estatuto. En relación a la autonomía, el inciso quinto de este artículo dispone: "No podrán, el Ejecutivo ni ninguno de sus órganos, autoridades o funcionarios, clausurarlas o reorganizarlas, total o parcialmente, ni privarlas de sus rentas o asignaciones presupuestarias." Esta disposición era el resultado de una larga contienda estudiantil, vinculada a la lucha por la democracia y por la autonomía universitaria, respecto a lógicas gubernamentales de corto plazo. Se trataba de una Constitución que en lo económico recuperaba espacios de la economía estableciendo las áreas estratégicas y de la planificación del desarrollo; y en lo social, asumía algunas responsabilidades, pero con mucho respeto a las dinámicas de varios sectores y actores sociales, entre ellos las universidades. Esta Constitución refleja la preocupación de la educación superior, centrada en la universidad. Tanto los militares, como las nuevas fuerzas políticas que aparecen en este retorno a la democracia, en cuyo proceso el movimiento estudiantil había jugado un rol importante, mantuvieron la autonomía universitaria, como una realidad que era necesario respetar. Por esta razón, se deja que las universidades aprueben su propio estatuto. Para las nuevas fuerzas políticas las universidades públicas son un reducto de los movimientos políticos marxistas envueltos en sus propias luchas, donde no hay que meterse y que más temprano que tarde, entrarán en crisis por sus propias contradicciones y errores. El posgrado, que ya era una realidad, se lo consideraba como un hecho marginal, que se desarrollaba fuera de la universidad y en el exterior.

Como efecto de esta Constitución de 1979, se aprobó la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas (Registro Oficial N° 243 de 14 de mayo de 1982). Es importante anotar que en esta ley, todavía se trata la educación superior en una ley de universidades y escuelas politécnicas. A partir del 2000, la ley será de educación superior, dando a entender que la educación superior, no necesariamente, está en las universidades y escuelas politécnicas, sino en un conjunto de instituciones, ubicadas incluso fuera de la universidad.

La Constitución de 1998 y la Ley de Educación Superior del 2000

En la década de los noventa, luego de acontecimientos mundiales muy importantes como la caída del muro de Berlín, el fin de la guerra fría y la globalización, bajo el neoliberalismo impulsado por organismos internacionales y el llamado Consenso de Washington, también la educación superior fue parte del proceso agresivo de privatizaciones; y el movimiento estudiantil de izquierda, con referentes ideológicos en el socialismo real de la Unión Soviética o Chino, también entra en crisis. La crisis del control político e ideológico de la universidad pública se refleja en la reestructuración de algunos programas de estudio y en la oferta de nuevas carreras. La expresión de la crisis de la universidad pública está, entre otras cosas, en la aparición de una multiplicidad de universidades particulares y de instituciones de posgrado, fuera de la universidad.

En el Art. 67 de la Constitución de 1998, se dispone que: la educación pública será laica en todos los niveles y gratuita hasta el bachillerato. Bajo el clima neoliberal, este artículo en su último inciso, expresa que: "se garantizará la educación particular".

En el Art. 74 crea el Consejo de Educación Superior, como entidad de planificación, regulación y coordinación.

En el Art. 75 se le asigna las funciones principales de las universidades: la investigación científica, la formación profesional y técnica, la creación y desarrollo de la cultura nacional y su difusión en los sectores populares, así como el estudio y el planteamiento de soluciones para los problemas del país.

El segundo y tercer inciso de este artículo manifiesta que: "Las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares serán personas jurídicas autónomas, sin fines de lucro, que se regirán por la ley y por sus estatutos, aprobados por el Consejo Nacional de Educación Superior.

Como consecuencia de la autonomía, la Función Ejecutiva o sus órganos, autoridades o funcionarios, no podrán clausurarlas ni reorganizarlas, total o parcialmente ni retardar injustificadamente sus transferencias".

En el Art. 79 se expresa la necesidad de asegurar la calidad de las instituciones de educación superior, para lo cual se dispone

que debe rendir cuentas y se crea un sistema autónomo de evaluación y acreditación.

El cambio producido de la normativa constitucional de 1979 a la Constitución de 1998 es que en esta Constitución se crea un Consejo de Educación Superior, como organismo de planificación, regulación y coordinación; y un sistema de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones de educación superior. Se garantiza la educación particular. Se respeta la autonomía universitaria, aunque sus estatutos deben ser aprobados por el Consejo de Educación Superior. Se determina las funciones principales de las universidades y entre ellas se le asigna el desarrollo de la investigación científica.

Con la asignación de la función de investigación científica, podríamos decir que las universidades y escuelas politécnicas, tenían la base constitucional para desarrollar el cuarto nivel, luego de la formación profesional, y abrir las puertas para el desarrollo del posgrado. Es decir, se pasaba de la investigación formativa a la investigación científica, por medio de los posgrados, en todos sus niveles, hasta llegar al Doctorado en Filosofía, que en la versión inglesa equivale al Philosophy Doctor, PhD.

Como consecuencia de esta normativa, desarrollada en la Ley de Educación Superior del 2000, se crearán varias universidades particulares y también algunas públicas. Las universidades públicas en el Ecuador quedaron en minoría con respecto a las universidades particulares, que se crearon por ley y por tanto, con el visto bueno del Legislativo y del Ejecutivo. Igualmente, a la modalidad presencial se une la modalidad a distancia y semipresencial. El mercado determinó la oferta y las universidades ofrecían las carreras en las cuales tenían la demanda estudiantil. Este proceso demostró claramente que algunas universidades, determinadas únicamente por el mercado, pronto cayeron en la mediocridad y en el descrédito e incluso en la estafa académica.

La Disposición Transitoria Novena, dispone que: "El Congreso Nacional dictará la Ley de Educación Superior en el plazo de seis meses. Mientras tanto El Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas seguirá funcionando con la composición y atribuciones establecidas en la ley vigente." La Disposición Transitoria Décima, define la integración del Consejo

Nacional de Educación Superior con nueve miembros, designados de entre los rectores de las universidades públicas y particulares. La Disposición Transitoria Décima quintaplantea que: "Los estatutos de la Escuela Politécnica del Ejército y de la Universidad Andina Simón Bolívar serán aprobados y reformados por los organismos que establecen sus normas propias." Esta normativa es contradictoria e inconstitucional: Contradictoria porque excluye a una Escuela Politécnica de la normativa universal en relación a las universidades y escuelas politécnicas; y porque da por aprobada una universidad sin someterse a la normativa nacional vigente. Inconstitucional porque la Universidad Andina Simón Bolívar no se ha sujetado a las normas constitucionales y legales para su creación y aparece creada por un organismo, sin decir cuál; y además que "los estatutos serán aprobados por los organismos que establecen sus normas propias."

Como efecto de la Constitución de 1998, se aprobó una nueva Ley de Educación Superior, promulgada en el Registro Oficial / 77 de mayo del 2000. En el Capítulo VII, Del régimen académico del sistema nacional de educación superior se definen las instituciones de educación superior (Art. 42), y los niveles de formación (Art. 44). Se plantea el nivel técnico superior; el tercer nivel, destinado a la formación básica en una disciplina o a la capacitación para el ejercicio de una profesión; "el cuarto nivel o de posgrado, destinado a la especialización científica o entrenamiento profesional avanzado. Corresponde a este nivel los títulos intermedios de posgrado de especialista y diploma superior y los grados de magíster y doctor".

El Art. 46 de esta ley determina que: "Es privativo de los centros de educación superior otorgar títulos profesionales que corresponda a cada nivel. Solo las universidades y escuelas politécnicas están facultadas para conferir grados académicos".

En la Disposición General, Undécima se expresa que la Universidad Andina Simón Bolívar y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, son: universidad pública que realiza actividades de posgrado, y una institución de educación superior pública de posgrado, respectivamente. Igualmente, define al Instituto de Altos Estudios Nacionales como un centro de educación superior que funciona de acuerdo con la ley de su creación y realiza actividades académicas en el nivel de posgrado.

Con esta ley, si bien cualquier universidad podía organizar y otorgar títulos y grados de cuarto nivel, en el Consejo de Educación Superior se ponía muchas dificultades al grado de doctor, sobre todo por exigencia de algunas autoridades de estas tres universidades de posgrado. La Disposición Transitoria, Vigésima Segunda, de esta ley, dispone que: "No podrán tampoco abrir programas de doctorado en el nivel de posgrado o nuevas promociones de los que ya existen, sin contar con la autorización expresa del CONESUP".

Con estas disposiciones legales, en forma inconstitucional y absurda, se le quitaba, progresivamente, la atribución de las universidades a organizar programas de doctorado de cuarto nivel y a otorgar grados de doctorado PhD. Como contraparte de esta decisión, y por presión e influencia de algunos interesados, se definía cada vez con más claridad, vía disposiciones generales o transitorias, las universidades, las instituciones o centros de educación superior con atribución de otorgar el doctorado PhD.

Con la Constitución de 1998 y la Ley de Educación Superior del 2000 se consolidan las concepciones neoliberales en la educación superior del Ecuador: se abre un proceso de privatización, de desregulación, mercantilización y globalización. Se produce, efectivamente, un retiro del Estado, a sabiendas de que la universidad pública no estaba bien, en beneficio del mercado. La salida, fue apoyar a la universidad particular, tanto en el pregrado, y especialmente, en el posgrado; y sobre todo, apostar a la internacionalización de la educación superior.

La Constitución del 2008 y la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010

La Constitución de 1998 se mueve en el clima del neoliberalismo y por tanto, en el retiro del Estado de algunas de sus funciones fundamentales en beneficio de las fuerzas del mercado. Por ejemplo, en el caso de la educación superior, se le asignó al Consejo de Educación Superior, integrado por sus propios actores, la atribución de planificación, regulación y coordinación. Esta normativa que refleja la conducta desertora del Estado con respecto a una función fundamental de la sociedad y financiada por el Estado, no resultó de lo mejor para la educación superior y, por el contrario, se

produjeron muchos problemas en la educación superior. El Consejo de Educación Superior no demostró capacidad para desarrollar la adecuada planificación, regulación y coordinación de las universidades y escuelas politécnicas y se generó un desorden en las universidades que afectó la calidad de la educación superior y cuya manifestación era el incremento de universidades, sobre todo particulares. El Consejo de Educación Superior fue víctima de la presión ejercida por sus propios actores, que eran al mismo tiempo las autoridades del sistema de educación superior. Esta situación condujo a una crisis, que unida a la crisis política nacional, configuraron un escenario de crisis general, que requería una salida, con el cambio de algunos paradigmas.

La crisis política nacional y el surgimiento de una propuesta alternativa que en síntesis podría ser el retorno del Estado y el fin del Estado desertor, fue aceptada por la mayoría del pueblo ecuatoriano y el 2007 asumieron el poder nuevas autoridades a nivel nacional. El eje central de esta propuesta alternativa pasaba por la convocatoria a una Asamblea Constituyente para la aprobación de una nueva Constitución. Esta Constitución se promulgó el 20 de octubre del 2008. En este proceso participó activa y militantemente, el partido político que controlaba, en gran parte la educación superior y media pública, sin darse cuenta que apoyaba a su sepulturero. Algunas fuerzas de izquierda y movimientos sociales no tenían conciencia plena de lo que estaban apoyando, sobre todo en la aprobación de la nueva Constitución, lo cual es vergonzoso para un político y solo demuestra el nivel de oportunismo con el cual actuaron muchas fuerzas de izquierda. César Rodríguez, segundo vicepresidente de la Asamblea Constituyente dice: "No había el escenario de conciencia plena actual de un proceso autoritario de concentración de poder y creíamos que se trataba de temas administrativos."⁴ La concentración de poder, que en la práctica absorberá la llamada participación ciudadana, fue aprobada en la Constitución de 2008, como lo hemos demostrado en nuestro libro: *El Hiperpresidencialismo en el Ecuador*, se expresará también en la educación superior (Granda Arciniega, 2012).

4 Diario El Comercio, Domingo 20 de octubre de 2013, p. 5

Con el propósito de continuar en la línea de fortalecer los derechos de los ciudadanos, y acoger la legislación internacional, la Constitución del 2008 establece que la educación es un derecho a lo largo de toda la vida (Art. 26); de interés público y no de intereses particulares (Art. 28); como servicio público que se prestará a través de instituciones públicas, fisco-misionales y particulares (Art. 345) y sin fines de lucro (Art. 352). Con la nueva Constitución, el gobierno se inscribía en una ideología, por un lado garantista de derechos, y por otro, concentradora de poder. Con esto marcaba el campo de una "ideología reinante", como dice Robert Dahl, que una de las características de los sistemas políticos es la búsqueda de una "ideología oficial o reinante", que permita justificar las acciones gubernamentales y alcanzar legitimidad, sin la necesidad de utilizar la coacción⁵. En este caso, los gobernantes por el marco contradictorio en el cual se desarrollan, ponen en peligro su legitimidad y hasta han conducido a una situación en la cual es imposible ejecutar sus propias decisiones. Esto explica que la Ley Orgánica de Educación Superior en el 2010 haya tenido algunos respaldos de varias universidades y hoy 2013, casi todas las universidades, claman por una reforma de dicho cuerpo legal. Esta ideología reinante por ser contradictoria está muy fisurada y por tanto es muy frágil. Esta Constitución, que define el marco de la "ideología reinante", garantista y concentradora de poder al mismo tiempo, tiene al menos cuatro grandes novedades con respecto a la educación superior, contradictorias entre sí, y por tanto, su legitimidad está en peligro desde su origen.

La primera es la gratuidad hasta el tercer nivel, es decir, hasta el título profesional de abogado, médico, ingeniero, etc. (Art. 28 y 356). Dejando el cuarto nivel para el autofinanciamiento.

La segunda es el afán de recuperar para el Estado el control de la educación superior, para esto establece el concepto de "rectoría" del Estado en todo el sistema educativo nacional (Art. 344). Igualmente, cambia el concepto de autonomía, al cual le añade los adjetivos de "solidaria y responsable" (Art. 355).

5 Cf. Dahl, Robert, *Análisis sociológico de la política*, Barcelona, Editorial Fontanella, 1968, pp. 29-32.

La tercera es su particular forma de entender la pertinencia, es decir, su permanente afán de vincular la educación superior al plan nacional de desarrollo, para lo cual utiliza los verbos de: "articulado", (Art. 351); "acorde" (Art. 355), y "relación con los objetivos del régimen de desarrollo" (Art. 350). En ocasiones pone como referente el plan nacional de desarrollo y en otras, al régimen de desarrollo, lo cual crea ambigüedad. Con estas disposiciones se plantea una concepción utilitarista de la ciencia en respuesta el cientificismo del desarrollo de la ciencia por la ciencia. Utilitarismo que es muy coyuntural y que pretende instrumentalizar la ciencia en beneficio del poder político del momento. "La necesidad de la indagación científica no resulta de su utilidad para el Estado o la sociedad, sino del hecho de que la indagación científica nos ayuda a establecer la libertad humana"⁶. Este utilitarismo, que es inaceptable, pretende convertir a los investigadores en burócratas funcionales al sistema político vigente. El nuevo mecenazgo del Estado, al peor estilo, pretende convertir a los beneficiarios en sus funcionarios, en sus burócratas y en sus servidores.

La cuarta es la creación del organismo público de planificación, regulación y coordinación, (Art. 353), desarrollado en la Ley, como el Consejo de Educación Superior (CES), e integrado en forma inconstitucional. Y "un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrán conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación" (Art. 353,2).

La Disposición Transitoria, Primera, expresa que en el plazo de trescientos setenta días se aprobará la ley de educación superior. La Disposición Transitoria, Vigésima, dispone que: "El Ejecutivo creará una institución superior con el objeto de fomentar el ejercicio de la docencia y de cargos directivos, administrativos y de apoyo en el sistema nacional de educación. La autoridad educativa nacional dirigirá esta institución en lo académico, administrativo y financiero.

6 Neumann, Franz, *El Estado democrático y el Estado autoritario*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1968, p. 193

En el plazo de cinco años a partir de la entrada en vigencia de esta Constitución, todas las instituciones de educación superior, así como sus carreras, programas y postgrados deberán ser evaluados y acreditados conforme a la ley. En caso de no superar la evaluación y acreditación, quedarán fuera del sistema de educación superior”.

Con esta disposición, el gobierno se ha tomado la formación de educadores y ha asumido el control de la educación superior, con capacidad para suprimir instituciones, carreras, programas y posgrados. Esto significa el control total por parte del Estado de la educación superior, suprimiendo, en la realidad la autonomía universitaria. La Ley Orgánica de Educación Superior concretará esta disposición constitucional en la Disposición General Octava, con la creación de la Universidad Nacional de Educación “UNAE”, y otras, violando la moratoria.

La Ley Orgánica de Educación Superior, luego de varios desacuerdos en el proceso de aprobación, no fue aprobada expresamente por la Asamblea Nacional, sino que en la sesión del 29 de septiembre del 2010, en la cual la Asamblea Nacional no pudo aprobarla, conjuntamente con el proyecto de Ley del Servicio Público, quedaron automáticamente aprobadas por el imperio de la ley. Esto, entre otras razones, provocó la revuelta de la Policía nacional de 30 de septiembre del 2010 (Cf. Granda Arciniega, 2012). Esta ley, insiste en la autonomía responsable (Título II, Capítulo I, Del ejercicio de la autonomía responsable, Art. 17-19)

En el Título VII Integralidad, Capítulo 2 De la tipología de instituciones y régimen académico, Art. 117, se establece, en forma inconstitucional, la clasificación de las instituciones de educación superior: “Para establecer esta clasificación se tomará en cuenta la distinción entre instituciones de docencia con investigación, instituciones orientadas a la docencia e instituciones dedicadas a la formación continua. En función de la tipología se establecerán qué tipos de carreras o programas podrán ofertar cada una de estas instituciones, sin perjuicio de que únicamente las universidades de docencia con investigación podrán ofertar grados académicos de PhD o su equivalente”. Otra vez, los mismos intereses particulares influyendo en la legislación ecuatoriana, en su beneficio, en perjuicio de las universidades públicas. Este artículo es inconstitucional, discriminatorio y arbitrario, que debe ser reformado, lo antes posible.

Por primera vez en la legislación ecuatoriana se identifica el grado de doctor PhD, y el tipo de universidad que lo puede otorgar. Lo absurdo es que el único criterio para definir el tipo de universidad de docencia e investigación es que tenga el 70% de profesores titulares con PhD. Una universidad podría tener menos del 70% de doctores PhD en su totalidad, pero tener un número importante de doctores PhD para organizar y ejecutar un doctorado PhD en una determinada Facultad. Sin embargo, esta es parte de los nuevos mitos y de la magia, con la cual se pretende manejar el sistema de educación superior. Este criterio cuantitativo está dirigido en contra de las universidades públicas que son las que tienen un número muy grande de profesores y donde el 70% de doctores PhD es muy difícil alcanzar. Por ejemplo, una universidad pública que tenga 2.000 profesores, debería tener 1400 profesores con PhD, lo cual lo convierte en un objetivo casi imposible, dada la existencia de PhD en el país. Mientras que el 70% de una universidad que tiene 60 o 100 profesores es completamente posible tenerlos en corto tiempo.

En el Art. 118 se establece los niveles de formación de la educación superior: "a) Nivel técnico o tecnológico superior. b) Tercer nivel, de grado, orientado a la formación básica en una disciplina o a la capacitación para el ejercicio de una profesión. c) Cuarto nivel, de postgrado, está orientado al entrenamiento profesional avanzado o a la especialización científica y de investigación; y los grados académicos de maestría, PhD o su equivalente".

El Art. 121 dice que: "Doctorado.- es el grado académico más alto de cuarto nivel que otorga una universidad o escuela politécnica a un profesional con grado de maestría. Su formación se centra en un área profesional o científica, para contribuir al avance del conocimiento básicamente a través de la investigación científica".

El control del otorgamiento de los grados de PhD no solo que se realiza en el Ecuador, sino que se dirige hacia las universidades de otros países a las cuales se les reconoce automáticamente la capacidad de otorgar este tipo de grado y a otras que no se reconoce dicho grado (Art. 126).

El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior, promulgado en el Registro Oficial, en septiembre de 2011, en el Art. 14, inciso 3 dice: "Para que una universidad o escuela

politécnica sea considerada de investigación deberá contar, al menos, con un setenta por ciento (70%) de profesores con doctorado o PhD de acuerdo a la ley". Además, en la Disposición General, Quinta, inciso segundo, dice: Los grados académicos de doctor o PhD o su equivalente y de maestría a los que se refieren los incisos anteriores, deberán ser otorgados por universidades de calidad internacional; y reconocidas por la SENESCYT".

Con esto, y bajo prejuicios inaceptables, se ha cerrado la posibilidad para que las universidades públicas, puedan otorgar grados de doctor PhD, dejando esta atribución a tres instituciones de educación superior:

La Disposición General Séptima de la LOES dispone que: "Las instituciones de educación superior que operan en el Ecuador bajo acuerdos y convenios internacionales y que reciben recursos del Estado ecuatoriano, continuarán haciéndolo;..." Se refiere a la FLACSO y a la Universidad Andina Simón Bolívar para efectos de otorgar grados de Doctor PhD y recursos del Estado.

La Disposición General Novena de la Ley de Educación Superior dice: "El Instituto de Altos Estudios Nacionales -IAEN- es la universidad de postgrado del Estado, con la misión de formar, capacitar y brindar educación continua, principalmente a las y los servidores públicos; investigar y generar pensamiento estratégico, con visión prospectiva sobre el Estado y la administración pública; ..." El texto de esta Disposición General debería decir: El IAEN es la universidad de posgrado del gobierno nacional. Claro, esta disposición refleja el interés del gobierno de tener una universidad de postgrado para la capacitación y la propaganda política, al servicio coyuntural del gobierno nacional. El gobierno nacional con una universidad de postgrado (IAEN); una universidad pedagógica para la formación de profesores; una universidad de las artes para direccionar la cultura y las artes; una universidad llamada del conocimiento (Yachay) para influir en el progreso técnica y en la investigación; y bajo el control de secretarías y ministerios de Estado, pretende el control monopólico del poder ideológico de la sociedad.

A este control directo de cuatro universidades, hay que añadir el control de todo el sistema de educación superior, vía Consejo de educación Superior (CES), Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la de la Calidad de la Educación Superior

(CEAACES), y vía SENESCYT, con lo cual se ha cerrado el círculo del control político y académico de la universidad ecuatoriana, tanto públicas como particulares. Hay que anotar que en ninguno de estos consejos los reales actores de la educación superior tienen, ni voz, ni voto. El conjunto de estas instituciones representa el sistema de intervención y de control por parte del Estado de la educación superior. Es conocido por todos, como dice Neumann Franz, que entre más intervención del Estado, más coerción y menos libertad. (Neumann Franz, 1968, 189)

Con respecto al proyecto de universidad del conocimiento, folclóricamente, llamado "Yachay", cumple con lo previsto en la planificación de Estados Unidos y del Banco Mundial, con lo que muy bien llama Gian Carlo Delgado Ramos, en su libro, *Imperialismo tecnológico*, "los parques científico industriales", inspirados, financiados y apoyados técnicamente, directa o indirectamente por dicho país, y que su sobrevivencia dependerá de los recursos y apoyos técnicos que le asigne para su funcionamiento, vía directa o a través de países como Corea del Sur o China, como parte del fortalecimiento del sistema capitalista⁷.

El cambio que se ha producido con la Constitución de 2008 y la ley de 2010 y toda la reglamentación que se está aprobando, es un cambio desde arriba, completamente influido por la concepción política del movimiento político del gobierno nacional, que al no ser democrático, margina la participación real de los actores de la educación superior. Con el control directo de estas universidades gubernamentales, se rompe el criterio convertido en paradigma de que los entes sujetos a control, no deben estar en los organismos de control.

Las instituciones de educación superior que en la realidad y legalmente pueden otorgar el doctorado PhD son, pues, la FLACSO, el IAEN y la Universidad Andina Simón Bolívar. Con esto se cae en una gran contradicción que por un lado, se exige el doctora-

7 Cf. Delgado Ramos, Gian Carlo, *Imperialismo tecnológico y desarrollo en América Latina*, Panamá, Ruth Casa Editorial, 2011, pp. 68-70. Lo de ciudad del conocimiento es una copia del Parque de Investigación e Innovación Tecnológica (PIIT), denominado "ciudad del conocimiento", localizado en Monterrey, México, y que termina siendo, casi exclusivamente maquiladora (pp. 130-133).

do PhD a los docentes de las universidades; y por otro, se restringe la capacidad legal de las universidades para organizar y ejecutar programas de doctorado PhD, con criterios únicamente cuantitativos sin considerar en verdad la calidad.

La reforma que la universidad ecuatoriana está sufriendo a partir de la Constitución de 2008 y de la ley de 2010, es una reforma que parte del prejuicio convertido en paradigma: La universidad nunca se autoreformará. Por lo tanto, la reforma será desde arriba, bajo mecanismos autoritarios. Esto es lo que llamamos: el retorno del Estado autoritario en la educación superior. Estado autoritario en la educación superior en cuanto defiende el principio de la rectoría gubernamental, y el rector, presidente de la República, termina imponiendo su autoridad en forma absoluta. Desde el Estado se exige una inserción mayor a la globalización neoliberal, ausente de un proyecto democrático, nacionalista y menos progresista. Desde esta posición el Estado, a través del gobierno, está afectando seriamente a la universidad pública, a pesar de la retórica gubernamental. Una reforma sin la real participación de los actores de la educación superior no es una reforma, sino una imposición. Por ejemplo, quitarle a la universidad pública la atribución de organizar y ejecutar el posgrado a nivel del doctorado es mutilar su condición de universidad. Quitarle a la universidad la capacidad de manejar el acceso a la universidad es eliminar la posibilidad de una re-legitimación social. Asumir, por parte del Estado, la responsabilidad de definir quién ingresa o no a la universidad, es una medida populista que pretende réditos electorales por parte del gobierno, que utiliza a la universidad y que por su complejidad técnica, no tendrá viabilidad a largo plazo. Bajo el pretexto de evitar la masificación se caerá inevitablemente en concepciones elitistas y de exclusión social. Convertir la evaluación y la acreditación en mecanismo tecnocrático, disciplinario e inquisidor, y utilizando modelos de evaluación de otras realidades, y no en una evaluación tecno-democrática y participativa, significa utilizar la evaluación y la acreditación como mecanismo de control y sometimiento político de la universidad. Esta reforma de la educación superior, desde arriba, es una reforma conservadora y reaccionaria a la cual hay que resistir con iniciativas creadoras, progresistas y democráticas. Al retorno del Estado autoritario, hay que contraponer el retorno social de la universidad.

Esta situación del Ecuador es una tendencia, al más claro estilo neoliberal, que camina agresivamente en la región andina, razón por la cual, el III Encuentro de Universidades Andinas realizado en Bogotá, Colombia el 19 y 20 de septiembre de 2013, aprobó la siguiente Declaración:

“DECLARACIÓN

Los Rectores y Delegados al Tercer Encuentro de Universidades de la Región Andina realizado en la Universidad ‘El Bosque’ de Bogotá, el 19 y 20 de septiembre de 2013.

CONSIDERANDO:

Que en las Universidades de la Región existe interés por el desarrollo de los posgrados, especialmente, del Doctorado;

Que la legislación sobre el posgrado en la Región, en especial sobre el Doctorado, no es adecuada y por el contrario crea problemas de movilidad, homologación y ejecución de programas doctorales por parte de las universidades;

Que algunos Gobiernos de los Estados de la Región han aprobado, o pretenden aprobar normas sobre el Doctorado, sin la real participación de las Universidades, atentando contra los principios fundamentales de la Universidad, como la autonomía universitaria.

DECLARAN

1. Reconocer el interés de la sociedad, de la universidad y de los gobiernos de los Estados por la educación de posgrado y en especial por el Doctorado;
2. Generar en la UDUAL, Región Andina, trabajos de legislación regional sobre el doctorado para que, a través de convenios internacionales, se cree normativas sobre el doctorado, y que sirvan de base para las legislaciones nacionales;
3. Exhortar a los Gobiernos de los Estados de la Región para que la legislación nacional sobre la educación superior se apruebe con la real participación de las universidades y respetando la autonomía universitaria;
4. Enviar la presente Declaración a los Gobiernos, Parlamentos e Instituciones de Dirección de la Educación Superior de cada uno de los países de la Región.

Dado en la Universidad El Bosque, Bogotá- Colombia, el viernes 20 de septiembre de 2013”.

El doctorado en la Universidad Central del Ecuador

La situación de la universidad ecuatoriana, reflejo en gran parte de la situación de la sociedad, en los últimos cincuenta años, es muy compleja y tiene resultados diversos. Algunas universidades públicas y particulares tenían una buena calidad, sobre todo en algunas facultades y en algunas carreras. Es necesario aceptar que la actitud desertora del Estado, producto de concepciones neoliberales, con respecto al sistema universitario, permitió la creación de universidades públicas y sobre todo, de algunas particulares, sin las exigencias propias de una universidad. Igualmente, permitió que la situación se vaya deteriorando, sin un rumbo claro. El deterioro de algunas universidades era evidente e injustamente arrastraba al resto de universidades, si no en la realidad, sí en el imaginario colectivo. Este era el abono a un terreno para que surgieran nuevos mitos, en relación con la educación superior, y particularmente sobre el doctorado PhD.

Resultado de este recorrido de los últimos cincuenta años de la educación superior en el Ecuador, la Universidad Central del Ecuador priorizó la educación de tercer nivel, sea por las características de la demanda estudiantil, sea por la legislación vigente, o por sus concepciones ideológicas predominantes de la universidad para el pueblo. Esta opción preferencial explica el hecho de que en las exigencias para el ingreso como docentes, no constaban cursos de posgrado y menos de doctorado PhD, que a nivel mundial es de última data. Esto explica también el tardío desarrollo orgánico y sistemático de los posgrados en la universidad pública; y de mejorar los procesos para los programas de investigación.

Creemos, que el doctorado PhD es muy importante en el proceso de formación de una persona y para la institución donde trabaja, aunque tiene sus características especiales. No hay que santificarlos, ni satanizarlos, sino ubicarlos en su auténtica dimensión, tanto para la investigación, como para la docencia universitaria.

Los profesores con doctorado PhD en la Universidad Central, que han obtenido este grado en universidades europeas o norteamericanas se han convertido en personas dinamizadoras de proceso importantes de investigación y de docencia. Sin embargo, no han tenido ningún incentivo especial.

Con estos profesores con doctorado PhD, en la última administración, se ha conformado en la Universidad Central el Núcleo de Investigadores (Ver Cuadro N° 1). También desarrollan investigación en los Centros de excelencia (Ver Cuadro N° 2).

De igual manera, a los investigadores de la universidad con proyectos de investigación se han unido las personas bajo el Programa de Becas - Prometeo de la SENESCYT (Ver cuadro N° 3).

Los profesores con doctorado PhD son personas con una alta especialización científica, pero también con una formación integral, con una gran movilidad personal, de los resultados de sus investigaciones, y vinculadas en redes nacionales e internacionales. De estos profesores se tiene, igualmente, una gran producción en investigación formativa y científica, publicada en revistas indexadas y en libros, dentro y fuera de la universidad (Ver cuadro N° 5).

Esta actividad múltiple de los doctores PhD, en sus diversas especializaciones, produce resultados que inciden en la realidad nacional, en forma directa o indirecta. Muchos de estos doctores PhD son buscados por la administración pública y de científicos se convierten en administradores, en varios casos, con malas experiencias. Muchos doctores PhD han ganado los famosos concursos de merecimientos y oposición, pero sus doctorados son en las ciencias exactas, matemáticos, químicos, físicos, biólogos, convertidos en tecnócratas puros, es decir, sin ninguna posibilidad de comprender y adaptar los modelos matemáticos a la realidad ecuatoriana. Esta visión tecnocrática producirá inevitablemente una crisis social y política.

Además, las personas con doctorado PhD son reconocidos en la sociedad con autoridad académica y liderazgo intelectual y sus opiniones son solicitadas en los medios de comunicación privados y públicos, sobre diferentes temas. En ocasiones, expresan principios y valores democráticos, con lo cual aportan a la construcción de una sociedad democrática. En otras ocasiones, y por razones de pragmatismo laboral, es lamentable que se adhieran a planteamientos y prácticas antidemocráticas y de intolerancia, convirtiéndose en guardianes del orden constituido, en calidad de intelectuales orgánicos de un sistema político autoritario.

Sin prejuicios, ni mitos y ritos de frente al doctorado PhD y considerando la realidad de la universidad ecuatoriana debemos

emprender una tarea de reformar la Ley Orgánica de Educación Superior y toda la reglamentación, en lo que es claramente inconstitucional, discriminatoria y arbitraria.

En la Universidad Central del Ecuador existen cuarenta y ocho doctores PhD; veintiséis profesores en cursos de doctorado en varias universidades nacionales e internacionales, con apoyo directo o indirecto de la universidad; y en el programa con la Universidad de Salamanca, España, están iniciando veinte profesores su doctorado: diez en las Ciencias Sociales y diez en las ciencias de la vida. (Ver cuadro N° 4) Este programa con la Universidad de Salamanca, que lo hemos culminado con éxito en su primera etapa, es resultado de la firme decisión del Dr. Edgar Samaniego Rojas, Rector, a través de la Dirección General de Investigación y Postgrado. Otros programas de becas para doctorados PhD de profesores de la Universidad Central están en marcha y se concretarán próximamente.

El doctorado PhD como un mito

En un momento de revisión del rol del Estado, se plantea también una mayor participación del Estado en el funcionamiento de las universidades. El retorno del Estado se realiza envuelto de varios mitos, ya conocidos en todo el siglo XX. Uno de esos mitos es el discurso gubernamental en torno de la educación superior y particularmente, en torno, del doctorado PhD.

Uno de los nuevos mitos consiste en afirmar como cierto que los actores de las universidades no tienen que participar en su planificación, regulación y coordinación. La Constitución dice lo contrario, a pesar de que la ley y los reglamentos tengan disposiciones inconstitucionales. Este tema lo dejamos bien demostrado en el trabajo sobre La Universidad y el Desarrollo, publicado en el CONE-SUP, en octubre del 2009. Estas disposiciones legales y reglamentarias convierten a los actores de la universidad ecuatoriana en minusválidos para sus propias actividades cotidianas. El mito del Estado, como el nuevo rector del sistema educativo superior, se ha convertido en norma legal y reglamentaria. De esta manera, se convierte a las universidades en escuelas primarias, a las cuales se les debe aprobar sus estatutos, sus carreras, sus syllabus, sus autorida-

des, sus profesores, sus estudiantes, sus empleados. Esto significa, por un lado, destruir la verdadera autonomía universitaria y la libertad para el desarrollo del conocimiento; por otro lado, significa construir mitos peligrosos en beneficio de posturas políticas totalitarias. Es decir, se construye un sistema basado en dos ejes conceptuales y policiales: vigilar para castigar. El Estado de frente a una situación de caos y anarquía, como define la situación de la universidad, asume la mediación bonapartista, no democrática, es decir se convierte en un Estado autoritario en la educación superior. Con esta rectoría, el Estado pretende convertir la universidad en la instancia que requiere el desarrollo capitalista, es decir, en la gran productora de tecnologías para el desarrollo, en lo que el gobierno ha llamado el cambio de la matriz productiva. Parafraseando a Roger Bartra, podemos decir que el bonapartismo en la educación superior en el Ecuador, es una forma primitiva de lograr la hegemonía. Este autor distingue entre bonapartismo y fascismo. El bonapartismo aunque represivo, pretende ejercer mediación, a partir del reconocimiento de lo diverso; el fascismo es la eliminación violenta de lo diverso⁸. En el caso ecuatoriano estamos de frente a una situación ambigua: en algunos casos lo diverso se hace respetar, con mucho esfuerzo; en otros casos el poder del gobierno actúa tratando de eliminar lo diverso⁹.

El mito adquiere vida constitucional y legal y además adquiere aceptación por parte de la sociedad, a la cual le parece aceptable, sin percatarse de lo peligroso e irracional, ya que considera que peor de lo que se estaba, no se puede llegar. Es decir, que cualquier cosa es mejor a la anarquía anterior. Por lo tanto, el mito adquiere fuerza social y legal. Por supuesto, parte del nuevo mito político es el establecimiento del orden, la disciplina y el castigo, a través de múltiples reglamentos e instituciones sancionadoras. Este orden y disciplina es aceptado y resaltado por algunos, considerando el desorden anterior.

8 Cf. Granda Arciniega Daniel, *La universidad y el desarrollo*, 2009, CONESUP, Quito, pp. 50ss

9 Cf. Bartra, Roger, *El poder despótico burgués. Las raíces campesinas de las estructuras políticas de mediación*, Barcelona, Ediciones Península, 1977, pp. 113ss

El mito se desarrolla con actos de magia, que se producen cada vez que las instituciones correspondientes aprueban un reglamento o realizan actos de evaluación, convertidos en actos mágicos, donde el que tiene el poder da o quita existencia, en calidad de pago o castigo, dependiendo de su comportamiento de frente al poder. El mito y la magia funcionan junto al rito, en este caso, la aprobación de los reglamentos, se hace con el ritual de la llamada "consensualización", que consiste en invitar a comer a algunas personas, escuchar, tomarse la foto ritual, publicar en algún periódico gubernamental, y aprobar el reglamento sin ninguna variación sustancial.

El mito y la magia sobre la educación superior han surgido de la incertidumbre, el miedo y el desorden en el que vivió la universidad ecuatoriana por algún tiempo y de frente a esta situación se está dispuesto a aceptar mitos y magias irracionales. El mago, con el uso de su magia, se convierte en el dueño del poder y de todo. Plantea que obedeciendo lo que él dice se llegará a la felicidad. Cuando en la sociedad se produce un deseo colectivo, un imaginario colectivo, como es el deseo de la educación superior, más aún cuando ésta está ligada al éxito profesional, fácilmente es presa de las propuestas míticas y de actos mágicos, con la cual se puede conseguir todo. El mito no es más que el deseo colectivo personificado, en quien tiene el poder. Duverger Maurice, en su tratado de Sociología Política, distingue entre el mito tradicional y el mito de acción. "Los mitos tradicionales son imágenes más o menos fabulosas de la naturaleza, del mundo, de los hombres, de las sociedades, que están fuertemente valorizadas (es decir, que poseen el carácter de un bien o un mal esencial), y que inspiran así la vida del grupo... Para él (Georg Sorel) uno de los medios más eficaces para actuar sobre una comunidad, es el de mostrar imágenes sumarias y simplificadas de un futuro ficticio o de un pasado fabuloso, que polarizan sus pasiones y la conducción a la acción"¹⁰. De esta manera se construyen mitos de acción, es decir, imágenes que por su presentación y la propaganda, conducen a la acción. Esta concepción del mito de acción la planteó George Sorel a inicios del siglo XX, en su obra, *Reflexiones sobre la violencia*, 1907¹¹.

10 Duverger, Maurice, *Sociología Política*, Barcelona, Editorial Ariel, 1981, pp. 131-132

11 Cf., Sorel, George, *Reflexiones sobre la violencia*, Buenos Aires, Editorial La Pléyade.

El doctorado PhD se ha convertido para el discurso gubernamental en un mito, en primer lugar, por ser casi imposible de alcanzarlo por personas comunes; imposible de organizar y ejecutar por las universidades públicas; imposible de acceder para muchos nacionales. En cambio, sí es posible para los extranjeros, especialmente, europeos y norteamericanos; y los doctorados de las universidades de dichos países son reconocidos ampliamente y con méritos especiales. Este es el más claro colonialismo intelectual, de frente al cual, todo nacionalismo se convierte en retórica populista. Por otro lado, se plantea que el doctorado PhD puede solucionar todo. Por esta razón y en forma anti-técnica, se exige que las autoridades de las universidades tengan el grado de doctor PhD, y al mismo tiempo se dice que el doctorado PhD es un curso de investigación científica que aporte al desarrollo de la ciencia. ¿En qué quedamos? O, el doctorado PhD sirve para ser un buen científico, un buen investigador que aporte al desarrollo de la ciencia. O, el doctorado convierte a las personas en buenos y excelentes administradores. Sabiendo que al investigador, en la mayoría de los casos, no le interesa los asuntos administrativos; y el administrador, no tiene tiempo para la investigación. Con el doctorado PhD formamos investigadores, no administradores y peor todavía, salvadores. La vía de investigador no funciona, ni ha funcionado en la historia, para convertirlo en buen burócrata¹². El PhD se mueve en un ambiente de estudio, de recogimiento y de descubrimientos científicos, donde se dice la verdad descubierta, sin espacio para la negociación. Este ambiente está muy distante del mundo real de la administración, donde existen, generalmente pocos recursos y muchas necesidades; donde se debe conocer y resolver grandes y pequeños problemas, en base de la negociación y del consenso. Si al doctor PhD, investigador, aunque no siempre ocurra así, le encargamos una institución, por tener este grado, seguramente tomará decisiones o no las tomará, y exacerbará las tensiones sociales y políticas, y muy pronto dejará el rectorado, anhelando volver a la relativa paz y tranquilidad que requiere un investigador.

12 Weber, Max, *Economía y Sociedad*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1971, pp. 170ss.

Para aclarar esta diferencia entre el científico y el administrador, entre la política y la ciencia, recordemos lo que planteaba Max Weber al respecto: Weber, diferenció la política como vocación y la ciencia como vocación. Weber distingue entre políticos profesionales, políticos ocasionales y políticos semiprofesionales¹². Weber desarrolla la idea del "funcionario especializado": "El desarrollo de la técnica bélica hizo necesario el oficial profesional, y el refinamiento del procedimiento jurídico hizo necesario el jurista competente"¹³. Por esta vía se desarrolló la burocracia. Por otro lado, para efectos de la ciencia como vocación, Weber liga al científico a la investigación y la docencia. La una y la otra o las dos juntas requieren de una vocación, dice Weber¹⁴. Obviamente se trata de dos actividades distintas y por ser así, no es requisito la una para la otra. Plantear como requisito para ser rector de una universidad el doctorado PhD es un mito, es decir, un planteamiento irracional y anti-técnico. Los buenos científicos, generalmente y por su propia actividad y vocación, son malos administradores, aunque pueda haber excepciones.

El discurso mítico sobre el doctorado se encuentra también cuando desde el poder se defiende a ultranza la planificación realizada por personas con grados de doctorado PhD y por otro lado, se toman decisiones populistas que echan al traste con la tal racionalidad del discurso de los doctores PhD. El tecno-populismo conduce, más temprano que tarde al fracaso socio-económico y político, porque sobre lo técnico termina predominando el populismo. Con la racionalidad de los doctores de la SENPLADES se logró posesionar en la mayoría de la sociedad ecuatoriana la tesis de la no explotación petrolera en el parque del Yasuní. El discurso pragmático del poder, luego de seis años, rompe el discurso de los doctores que lo manda al tacho de la basura y ordena la explotación petrolera, donde estaba prohibido por mandato constitucional. El ecologismo y los derechos de la naturaleza y de los pueblos no contactados con-

12 Weber, Max, *El político y el científico*, Madrid, Alianza Editorial, 1972, pp. 92ss

13 *Ibid.*, p. 103

14 *Ibid.*, p. 190

vertidos en disposiciones constitucionales, se van al traste, de frente a las ofertas populistas y a los compromisos con las compañías petroleras transnacionales. El populismo está en la repetida propaganda de que con la plata de la explotación petrolera se solucionará el problema de la salud, la vivienda y la pobreza del pueblo. En este caso ha funcionado lo que Cassirer dice del paso del homo magus, al homo faber. Del hombre que construye mitos con mucha magia, al hombre que construye y hace cosas, utilizando todas sus habilidades racionales. "El político moderno ha tenido que aunar en sí mismo dos funciones completamente distintas y hasta incompatibles. Tiene que actuar a la vez como homo magus y como homo faber ... Esta extraña combinación constituye uno de los rasgos más notables de nuestros mitos políticos"¹⁵.

El discurso gubernamental ha convertido al doctorado PhD en un mito, artificioso y debidamente planificado y como parte de una mitología más amplia. Bien anota Cassirer que en el caso alemán, se inició con el rearme mental, atravesado de mitos y magia, y luego vino el rearme militar. Esto para hacernos ver lo peligroso que resulta la construcción de mitos sociales y políticos. Incluso el lenguaje adquiere diversos significados, prevaleciendo la palabra mágica, a la palabra semántica, dice Cassirer. Por ejemplo el doctorado PhD significa una cosa semánticamente, y tiene un significado diferente en la magia gubernamental, y es ésta la que predomina. Lo mismo ocurre con las palabras "revolución", "participación ciudadana", "patria", "país", etc. Estas palabras mágicas se las utiliza para producir ciertos efectos, despertar ciertas emociones en la población y generar una determinada acción. El cambio de significación de las palabras se puede lograr por medio de la propaganda oficial. El mito no proviene de la naturaleza de las cosas, sino del significado que en un momento dado y por medio de la propaganda el caudillo le otorga a un objeto o a una idea. Los mitos modernos, dice Roland Barthes, están vinculados al significado¹⁶.

15 Cassirer, Ernst, *El mito del Estado*. México, Fondo de Cultura Económica, 1968. p. 333

16 Cf. Barthes, Roland, *Mitod'oggi*, Torino, Giulio EinaudiEditore, 1974, pp. 191ss

Parte de la construcción mítica es la recuperación de la historia, pero de la historia mutilada. Se recupera, en el caso ecuatoriano, las figuras de Bolívar y Alfaro, pero en la práctica se sigue al modelo de conducta de García Moreno y Velasco Ibarra.

El discurso del progreso técnico, como lo ha demostrado Duverger, conduce a la concentración del poder. Con el progreso técnico, el Estado perfecciona sus instrumentos represivos, tanto militares, como ideológicos: compra de nuevo armamento, mejoramiento del control ciudadano; y aprobación de nuevos códigos penales, en los cuales se añaden los nuevos tipos de delitos, y se agudizan las penas, para los supuestos delincuentes. En la concepción mítica del progreso técnico, vinculado a la universidad, se cree que las transformaciones de las estructuras sociales y culturales se pueden cambiar por mera voluntad del caudillo y por la aplicación violenta de modelos importados, a través de múltiples reglamentos y evaluaciones. Esto nos conduce sociológicamente al "periodo intermedio", al periodo de transición, a los ritmos del desarrollo. La visión mítica del cambio, cree que las transformaciones se producen por decreto. Por el contrario, la imposición coercitiva de modelos de distintas realidades en la educación superior del Ecuador, sin sujetarse al debido proceso, generan conflictos que se agravarán y exasperarán. "El ritmo de desarrollo es probablemente tan importante como el nivel de desarrollo. Su acción se ejerce por otra parte en sentido contrario, es decir, el desarrollo rápido aumenta las tensiones, mientras que el lento las disminuye" (Barthes, 1974, 191). La presión violenta para la aplicación de modelos ajenos a una tradición produce una alienación de la población en su propia realidad.

La concepción de la historia tiene un elemento fatalista, es decir, que se cree en la existencia de un destino inevitable, determinado por el caudillo de turno, que debe mantenerse en el poder, utilizando sus cualidades carismáticas.

El objetivo de los mitos sociales y políticos modernos es romper la capacidad de resistencia de la población y subordinarla al discurso oficial, vía electoral o vía coercitiva. Se trata de romper la capacidad de organización, de oposición y de resistencia y de construir un sistema neo-institucional que responda absolutamente al poder omnimodo del caudillo de turno. El mito se convierte en arma de control totalitario del sistema de educación superior.

Sin embargo, la forma de liberarse del mito y de la magia es acudir a la razón, a las propias capacidades técnicas, a la experiencia. Las universidades están obligadas a reaccionar y con razonamientos y experiencia destruir el mito, la magia y sus rituales con las cuales aprueban normas reglamentarias, inconsultas y arbitrarias. Hay que construir el campo de lo secular de frente al mito y a la magia del poder, como diría Malinowski (Cassirer, 1968, 328-329). "El progreso técnico, dice Duverger, no refuerza solamente al Estado, sino que también ofrece nuevos medios de resistencia a la oposición". (Duverger, 1981, 91). A los tradicionales medios de resistencia, como la asociación de los perjudicados, hoy se une la información a través de las redes sociales y más actos de protesta, producto de la creatividad humana.

Cassirer, se pregunta: "¿Qué puede hacer la filosofía para ayudarnos en esta lucha contra los mitos políticos?" Nosotros, afirmamos la esperanza de que la filosofía, la cultura, la academia se proponga influir en el curso de los acontecimientos sociales y políticos y no llegue demasiado tarde para reformar el mundo, como decía Hegel. Nosotros nos adherimos a la XI tesis sobre Feuerbach de Marx: "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo." La filosofía y los doctores en filosofía, es decir, los PhD, no deberían inclinarse de frente al poder, ni dedicarse a interpretarlo en beneficio del poder mismo, a cambio de unos cuantos dólares, sino a descubrir la realidad y por lo tanto a desmitificar el discurso, la magia y el ritual del poder, y de esta manera cumplir con su misión de contribuir en la transformación de la sociedad. Debemos convencernos de que sí se puede romper los mitos del poder, entre ellos el mito sobre el doctorado PhD y ubicarlo en su auténtica y racional dimensión. La filosofía —concluye Cassirer en el famoso libro sobre el mito del Estado— puede prestarnos otro servicio importante. "Puede hacernos comprender al adversario. Para combatir un enemigo hay que conocerlo. Este es uno de los buenos principios de la estrategia. Conocer significa no solo conocer sus defectos y debilidades: significa conocer sus fuerzas. Todos nosotros somos responsables de haber calculado mal estas fuerzas. Cuando oímos hablar por vez primera de los mitos políticos, nos parecieron tan absurdos e incongruentes, tan fantásticos y ridículos que no había apenas

nada que pudiera inducirnos a tomarlos en serio. Ahora todos hemos podido ver claramente que este fue un gran error. No debemos cometer otra vez el mismo error"¹⁷. Debemos concluir, asumiendo las enseñanzas que plantea Cassirer, para lo cual es necesario unir esfuerzos para emprender una tarea de reformar la Ley Orgánica de Educación Superior en lo que es claramente inconstitucional, discriminatorio y colonialista. Esta reforma se dará como resultado de una capacidad de organización, de proposición, con contenidos democráticos y progresistas, a nivel nacional e internacional.

Cuadro N° 1

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
NÚCLEO DE INVESTIGADORES
2013

MIEMBRO DEL NÚCLEO DE INVESTIGADORES	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	NIVEL ACADÉMICO	UNIDAD ACADÉMICA
1. Dr. Manuel Calvopiña	Epidemiología, clínica y taxonomía molecular de la infección por el parásito <i>Trematodo Amphimerus</i> en Ecuador	Ph.D.	Centro de Biomedicina
2. Dr. William Cevallos	Vulnerabilidad social y controladores climáticos de enfermedades entéricas en zonas rurales de Ecuador	Máster	Centro de biomedicina
3. Dr. Borys Álvarez	Simetría molecular, química cuántica, simetrías espaciales y teoría de campos	Ph.D.	F. de Ingeniería, Ciencias Físicas y Matemática
4. Dr. Petronio Álvarez	Simetría molecular, química cuántica, simetrías espaciales y teoría de campos	Ph.D.	F. de Ingeniería, Ciencias Físicas y Matemática
5. Dr. Jorge Heredia Moya	Síntesis del ácido 6-Trifluorometil-L-Ascórbico como sonda química para el estudio del mecanismo de incorporación celular de ascorbato	Ph.D.	Facultad Ciencias Químicas
6. Dr. Richard Rodríguez	Epidemiología molecular de parásitos y microorganismos de interés zoonótico: gusanobarrenador del ganado, garrapatas y fiebre aftosa	Ph.D.	Centro Internacional de Zoonosis
7. Dr. Ronny Flores	Síntesis de biodiesel a partir de aceite producido por algas antárticas	Ph.D.	Facultad Ciencias Químicas
8. Dra. Ana Poveda	Implicaciones de la fosforilación de la histona H2A en la estabilidad genómica, usando <i>S. Cerevisiae</i> como organismo de estudio	Ph.D.	Centro Internacional de Zoonosis

Elaboración. DGIP- Unidad de Investigación 16.09.2013

17 Cassirer, Ernst, op. cit., p. 351

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
CENTROS DE EXCELENCIA
2013

CENTROS DE EXCELENCIA	INVESTIGADORES
Centro Internacional de Zoonosis	Dr. Washington Benitez Dra. Sandra Enriquez Lcdo. Franklin Vaca Dra. Ana Poveda Dr. Richar Rodríguez Ing. Lenin Ron Dra. Sara Martín Ing. Elizabeth Minda Lcda. Maritza Celi Ing. Gustavo Echeverría Dr. Pablo González Dr. Jasmin Arrivillaga Dr. Carlos Navarro
Centro de Transporte Intermodal y Fluvial	Ing. Jaime Gutiérrez Ing. Mónica Coral
Centro de Biomedicina	Dr. José Rivera Dr. Manuel Calvopiña Dr. William Cevallos Dr. Fredy Ponce Dr. Ángel Guevara Dra. María Belén Mena Dr. Daniel Romero Dr. Ramiro López Lcda. Marcia Racines Lcda. Sandra Vivero Dr. Yoshihisa Hashiguchi Dra. Ana Ruano
Estación Científica JunJunKawsay	Dr. Edison Encalada
Centro de Transferencia de Ciencia y Desarrollo de Tecnología	Con la finalidad de difundir los resultados de las investigaciones y una efectiva apropiación por parte de la sociedad que contribuya al desarrollo nacional, la Universidad Central del Ecuador dispondrá del Centro de Transferencia de Ciencia y Desarrollo de Tecnología

Elaboración. DGIP.- Unidad de Investigación 16.09.2013

Cuadro N° 3

**BECARIOS PROMETEO "PROYECTO BECAS PROMETEO"
VINCULADOS A LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
2013**

NOMBRE, PROMETEO NACIONALIDAD	FACULTAD-UNIDAD ACADÉMICA ÁREA, TEMA DE INVESTIGACIÓN	FECHA DE INICIO Y OBSERVACIONES
FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS		
1. Dra. Guñara Borja	Programa Estudio de las respuestas inmunes celular y humoral Poblaciones: Estudio del perfil epidemiológico actitud, conocimiento, práctica y cero prevalencia de leishmaniasis humana y canina Estudio del impacto del envejecimiento saludable en la respuesta inmune de la población ecuatoriana Estudio de los agentes etiológicos de fiebres sin diagnóstico, parasitosis intestinal y pobreza en habitantes de comunidades rurales ecuatorianas	Se encuentra en su segundo año de vinculación desde 04/2013
2. Dra. Ana Lucía Ruano	Estudio epidemiológico laboratorial de las helmintosis (estrongiloidosis) en población general e inmunosuprimidos en Ecuador Programa: Programa Nacional para el abordaje multidisciplinarios de parasitosis desatendidas en el Ecuador Instituto Nacional de Salud Pública e Investigación (INSPi) del Ministerio de Salud Pública del Ecuador (Financiamiento Senescyt)	Se encuentra en su segundo año de vinculación desde 04/2013
3. Dra. Jazmin Arrivillaga	Biodiversidad de vectores en San Miguel de los Bancos Pichincha y Amazonia: Taxonomía y ecología de comunidades y sus implicaciones epidemiológicas	Terminó su vinculación
4. Dr. Milton Gallardo		Se encuentra vinculado desde 06-2013
CENTRO DE BIOMEDICINA		
5. Dr. Yoshihisa Hashiguchi	Estudios sobre patobiología y transmisión molecular de las especies de leishmanias y sus vectores en el Ecuador	Se encuentra en su segundo año de vinculación desde 02/2013
CENTRO INTERNACIONAL DE ZONOSIS		
6. Dr. Carlos Navarro	Solo actividad académica: Biodiversidad de vectores en San Miguel de los Bancos Pichincha y la Amazonia, Taxonomía y ecología de comunidades y sus implicaciones epidemiológicas	Concluyó su vinculación 08.2013
CENTRO DE BIOLOGÍA		
7. Dr. Ever Morales	Microalgas y cianobacterias para el tratamiento de efluentes y producción de consorcios de interés en biotecnología agrícola	Se encuentra en su período de vinculación 09/2013

**BECARIOS PROMETEO "PROYECTO BECAS PROMETEO"
VINCULADOS A LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
2013**

INGENIERÍA, CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS		
8. Dr. Joao Leal	Modelación hidrodinámica	Concluyó vinculación
9. Dr. Reynerio Álvarez	Ciencias químicas (1) Diseñar un proceso para la obtención de alcoholes de alto peso molecular; (2) Diseñar un proceso para la obtención de inulina	Se encuentra vinculado desde 02/2013
10. Dr. Juan Tacoronte	Síntesis de agentes antiincrustaciones, antifouling, catalizadores y otros, via líquidos iónicos y residuales Farmacéuticos y agroquímicos. Evaluar la biodiversidad como fuente de agentes antioxidantes industriales y derivados sostenibles. Desarrollar catalizadores para reducción de fenoles en efluentes y generación de biodiesel. Desarrollar programas de caracterización de fracciones de petróleos y procesos de desulfurización.	Se encuentra vinculado desde 01/2013
11. Dr. Uldrich Sthael	La caracterización y evaluación de catalizadores para los procesos de refinación y petroquímicos en el Ecuador	Se encuentra vinculado desde 01/2013
INGENIERÍA EN GEOLOGÍA, MINAS, PETRÓLEO Y AMBIENTAL		
12. Dr. Jorge Cobiella	Fortalecimiento de actividades de investigación y posgrado en Ciencias Geológicas	Concluyó su vinculación
MEDICINA VETERINARIA		
13. Dra. Maritza Barrera	Asesorar en Diseño Curricular e Investigación Aplicación de las técnicas moleculares al diagnóstico de las enfermedades de mayor importancia en veterinaria en Ecuador	Pendiente aprobación para segunda vinculación
ARQUITECTURA		
14. Dra. Silvie Marie Schiller	Ciudades sustentables	Se encuentra vinculado desde 01/2013
15. Dr. John Martín Evans	Ciudades sustentables	Se encuentra vinculado desde 01/2013
SEDE GALÁPAGOS		
16. Dr. James Gibbs		Se encuentra vinculado desde 04/2013
CENTRO DE BIOLOGÍA		
17. Evgenia Gun	Investigación of inorganic micropollutants in natural waters of Quito area	Se encuentra vinculado desde 06/2013

Cuadro N° 5

**PROMETEOS PRÓXIMOS A VINCULARSE Y EN ALGUNOS CASOS HAN INICIADO
SUS ACTIVIDADES SIN EMBARGO FALTA LA FIRMA DE CONVENIOS
PARA LA FORMALIZACIÓN DE SUS VINCULACIONES CON LA UCE**

18. Dra. Mariana Villarroel Dorrego	Normalización y estandarización para el diagnóstico temprano y profilaxis de cáncer bucal	Facultad de Odontología
19. Dr. Nagy Balint	Identificación del gen <i>tuffelina</i> y su relación con el aumento de afinidad al <i>streptococmutans</i> y la subsecuente alta susceptibilidad al proceso carioso	Facultad de Odontología
20 Dr. Klaus Gierhake	El plan metropolitano de desarrollo 2012-2022; análisis de los procesos geográficos de Innovación y difusión territorial, actores de la sociedad civil y canales de comunicación y limitantes	Facultad de Ciencias Económicas
21. Dr. Miguel Martín Mateo	1. Diagnóstico del estado de seroconversión para prevenir la rabia selvática en comunidades del cantón Taisha y estudio de la efectividad del esquema "doble dosis-una visita" con una vacuna antirrábica de cultivo celular" con financiamiento de la red Graal, y el posgrado de Medicina Familiar y Comunitaria de la Universidad Central. 2. "Caracterizar a la tuberculosis pulmonar en sitios de frontera" con financiamiento de la red Graal, y el posgrado de Medicina Familiar y Comunitaria de la Universidad Central	Facultad de Ciencias Médicas de 8/ a Diciembre 2013
22. Dr. Juan Ramón Barbancho	Investigación sobre las colecciones de la Universidad, para el Diseño y Gestión de un museo de la Universidad	Facultad de Artes
23. Dr. Fernando Sancho Caparrini	Modelo matemático-computacional de sistemas complejos y aplicaciones	Facultad de Artes
24. Mariuszwołonciej	Elaboración de nuevas estrategias y metodologías de investigación basadas en la oferta académica y demanda del mercado laboral	Facultad de Filosofía

Elaboración, DGIP- Unidad de Investigación 16.09.2013

Cuadro N° 6

CUADRO DE DOCTORES PhD Y EN CURSOS DE DOCTORADO

NOMBRE DE LA FACULTAD	No. DOCENTES PhD	No. DOCENTES PROCESO DE OBTENCIÓN PhD	BECA TOTAL UCE DOCENTES PARA OBTENCIÓN PhD	TOTAL No. DOCENTES PROCESO DE OBTENCIÓN PhD
ARQUITECTURA Y URBANISMO	1	---	---	---
ARTES	---	---	---	---
CIENCIAS ADMINISTRATIVAS	---	---	2	2
CIENCIAS AGRÍCOLAS*	4	---	---	---
CIENCIAS ECONÓMICAS*	5	6	2	8
CIENCIAS MÉDICAS	4	---	10	10
CIENCIAS MÉDICAS-UNIDAD DE SALUD PÚBLICA	---	---	---	---
CIENCIAS PSICOLÓGICAS	---	4	---	4
CIENCIAS QUÍMICAS	3	2	---	2
COMUNICACIÓN SOCIAL	1	7	1	8
FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	5	---	---	---
INGENIERÍA, CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS*	10	1	---	1
INGENIERÍA EN GEOLOGÍA, MINAS, PETRÓLEOS Y AMBIENTAL	5	---	---	---
INGENIERÍA QUÍMICA	---	3	---	3
JURISPRUDENCIA, CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES	3	1	5	6
MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA	6	2	---	2
ODONTOLOGÍA	1	---	---	---
TOTAL	48/1.390	26	20	46/1.390

FUENTE: Datos proporcionados por las Facultades e IIP **Dato proporcionado por Recursos Humanos-UCE
Elaboración. DGIP- Unidad de Posgrado 13.09.2013

*Profesor de tres Facultades Ciencias Agrícolas, Ciencias Económicas, Ingeniería

Cuadro N° 7

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR - DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 REVISTAS QUE SE PUBLICAN POR: ÁREA DE HUMANIDADES, ARTES Y DEPORTES; ÁREA DE CIENCIAS DE LA VIDA; ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES;
 Y ÁREA FÍSICO-MATEMÁTICA, (Art. 88 Estatuto U.C.E.)

FACULTADES	NOMBRE REVISTA	PERIODICIDAD	AÑO CREACIÓN	ÚLTIMO NÚMERO	NOMBRE DIRECTOR
HUMANIDADES, Y ÁREA DE ARTES Y DEPORTES					
FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN					
FACULTAD DE ARTES					
CULTURA FÍSICA					
ÁREA DE CIENCIAS DE LA VIDA					
CIENCIAS MÉDICAS	"Ciencias Médicas", Indexada en LILACS, LATINDEX E IMBIOMED, ISSN 1017-3277	Bianual	2007	No. 37	Dr. Ramiro López
ODONTOLOGÍA	"Odontología"	Anual	1994	No. 15	Dr. Alejandro Farfán
CIENCIAS AGRÍCOLAS	"Rumipamba" ISSN 1017-3277	Bianual	1983	No. 25	Ing. Ernesto Erazo
MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA					
CIENCIAS QUÍMICAS	"Química Central", Indexada en LATINDEX ISSN 1390-5562	Bianual	2010	No. 3	Dr. Ronny Flores
CIENCIAS PSICOLÓGICAS	"Psicología", ISSN 1390-7743	Anual	2012	No. 3	Dr. Juan Lara

FACULTADES	NOMBRE REVISTA	PERIODICIDAD	AÑO CREACIÓN	ÚLTIMO NÚMERO	NOMBRE DIRECTOR
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES					
JURISPRUDENCIA, CC.PP. Y SS. SOCIOLOGÍA	"Ciencias Sociales", Indexada a Latindex desde agosto 2013	Anual	1976	No. 34	Dr. Alejandro Moreano
COMUNICACIÓN SOCIAL	"Textos y Contextos", ISSN 1390-695X	Bianual	2001	No. 13	Dr. Fabián Guerrero
CIENCIAS ADMINISTRATIVAS					
CIENCIAS ECONÓMICAS	"Economía", Indexada a Latindex ISSN 1390-6380	Bianual	1950	No. 102	Eco. Santiago García
ÁREA FÍSICO-MATEMÁTICA					
ING. CC. FÍSICAS Y MATEMÁTICA	"Odontología"	Anual	1994	No. 14	Dr. Alejandro Farfán
ING. GEOLOGÍA, MINAS, PETRÓLEOS Y AMBIENTAL	"FIGEMPA, Investigación, Ciencia y Desarrollo"	Anual	2002	No. 5	Ing. Victor H. Aguirre
ARQUITECTURA Y URBANISMO					
INGENIERÍA QUÍMICA					
UNIVERSIDAD CENTRAL	"Revista Anales"	Anual	1883	No. 371	Dr. Iván Oñate
PLANEAMIENTO UNIVERSITARIO	"Revista Cifras"	Anual	2003	No. 8	Lic. Susana Acosta
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO	"Ciencia y saberes",	Anual	2009	No. 1	Dr. Daniel Granda DPhil (PhD)

Elaborado: EVENTOS - DGIP
DM Quito, 15 octubre de 2013

Bibliografía

- Barthes, Roland, 1974, *Mitid'oggi*, GiulioEinaudiEditore, Torino
- Bartra, Roger, 1977, *El poder despótico burgués. Las raíces campesinas de las estructuras políticas de mediación*. Ediciones Península, Barcelona
- Cassirer, Ernst, 1968, *El mito del Estado*, Fondo de Cultura Económica, México
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París, 5-8 de julio de 2009
- Constitución Política de la República del Ecuador de 1979 y de 1998
- Constitución de la República del Ecuador, 2008
- De Sousa Santos, Boaventura, 2006, *La universidad popular del siglo XXI*, Fondo Editorial de las Facultades de Ciencias Sociales, UNMSM, Lima
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, en, *Declaraciones y documentos Educación Superior*, Quito, CONESUP, 2009
- Dahl, Robert, 1968, *Análisis sociológico de la política*, Editorial Fontanella, Barcelona
- Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe, CRES, 2008, en, *Declaraciones y documentos Educación Superior*, 2009, CONESUP, Quito
- Delgado Ramos, Gian Carlo, 2011, *Imperialismo tecnológico y desarrollo en América Latina*, Ruth Casa Editorial, Panamá
- Diario El Comercio de Quito, domingo 20 de octubre de 2013
- Duverger, Maurice, 1981, *Sociología Política*, Editorial Ariel, Barcelona
- Granda Arciniega, Daniel, *El hiperpresidencialismo en el Ecuador*, 2012, FACSQ, Quito
- Granda Arciniega, Daniel, *La universidad y el desarrollo*, 2009, CONESUP, Quito
- Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas de 1982
- Ley de Educación Superior de 2000
- Ley Orgánica de Educación Superior, 2010
- Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación Superior, en, *Declaraciones y documentos Educación Superior*, 2009, CONESUP, Quito
- Neumann, Franz, *El Estado democrático y el Estado autoritario*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1968
- Plan Bolonia, Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza, Bolonia, 19 de junio, 1999.
- Sorel, Georg, *Reflexiones sobre la violencia*, Editorial La Pléyade, Buenos Aires,
- Stawar, André, 1963, *Bonapartisme et fascisme*, en *Libres essais marxistes*, Ed. du Seuil, Paris,
- Weber, Max, 1971, *Economía y Sociedad*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana

Recibido: 2013-11-05

Aprobado: 2013-11-30

LA FORMACIÓN DE AGENTES PEDAGÓGICOS VIRTUALES EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

Juan Cadena Villota

Resumen

La educación a distancia y el e-learning son dos modelos educativos que se estructuran de manera diferente, pero que mantienen una misma línea teleológica. La educación a distancia ha cumplido y viene cumpliendo su objetivo, formar a estudiantes que no pueden optar por la educación presencial. El e-learning cumple con el objetivo de la educación a distancia, pero se diferencia de ésta en que utiliza las TIC. El modelo pedagógico del e-learning, entraña la utilización de las TIC como herramientas fundamentales de llegada a los educandos, de tal forma que es imprescindible un análisis interno de las potencialidades de sus diferentes aspectos: comunicacionales, instruccionales y formativos. El aula virtual es un espacio, pero no entendido en su visión física tridimensional, sino más bien como el "lugar" de encuentro de los protagonistas de su funcionamiento. Uno de los aspectos más importantes del aula virtual es precisamente la clase virtual, una instancia que pretende rescatar los esquemas más importantes de la clase presencial, solo que, al estar inmersa en un entorno distinto, privilegia el acceso al conocimiento por medio de las actividades de los alumnos con la utilización de las herramientas tecnológicas comunicacionales y educativas. Los agentes pedagógicos en formación deben ser activos, comprometidos, debe tener una actitud de autonomía, de responsabilidad. Su misión es alfabetizarse y alfabetizar en los nuevos esquemas tecnológicos, adquirir las capacidades y competencias que demanda las particularidades de cada sociedad y el entorno inmediato, con sus limitaciones, potencialidades logísticas, sus valores culturales intrínsecos y su perspectiva de mejorar las condiciones actuales para lograr integrarse a un sistema educativo diferente con miradas propositivas y críticas, una educación que mejore en definitiva, las condiciones de vida de la comunidad.

Palabras clave

Agentes pedagógicos, aula virtual, clase virtual, TIC

Abstract Distance learning and e-learning are two educational models that are structured differently yet maintain the same teleological approach.

Distance learning has been accomplishing its objective of training students that cannot opt for more traditional forms of education. E-learning attains the objective of distance learning, but it is unique in its use of information and communication technologies (TICs). The pedagogical model of e-learning entails the use of TICs as fundamental tools for students from the very beginning. Thus it is imperative to analyze internally the potentialities of its different components: communicative, instructional, and formative components. The virtual classroom is a space, not only in its tridimensional physical existence but rather as a "place" of gathering for the actors that will make use of it. An important aspect of the virtual classroom is precisely the virtual class, an instance that intends to rescue some important aspects of the more traditional face-to-face education. However it is a significant difference that this instance is different in its privileging the access to knowledge through learning activities that also train students in the usage of communication technologies and associated educational tools. Pedagogical agents currently being trained need to be active and committed, with attitudes marked by feelings of independence and responsibility. Their mission is to train and be trained in new technological frameworks, which require capacity and competence demanded by the particularities of each and every society as well as by its immediate environment, including its logistic limitations and potentialities, its cultural values and perspectives regarding the betterment of current conditions so as to attain full integration in a different sort of educational system. A system characterized by suggestive and critical outlooks; an education that manages to positively impact the daily life conditions experienced in the community.

Keywords

Pedagogical agents, virtual classroom, virtual class, Communication and Information Technologies (TICs)

1. La educación a distancia

La educación a distancia y el e-learning son dos modelos educativos que se estructuran de manera diferente, pero que mantienen una misma línea teleológica, la educación para estudiantes no formales, es decir, que han adoptado un sistema de aprendizaje validado por la dinámica de la no presencialidad, lo cual implica ciertamente una serie de factores que le caracterizan.

El nacimiento y desarrollo de la educación a distancia con características cronológicas iniciales decimonónicas y de auge en la primera mitad del siglo pasado, vienen acompañados, como es de esperarse, por las connotaciones socio culturales, económicas y políticas de la época. Su desarrollo está ligado a las particularidades de los modelos económicos, los rasgos culturales y las políticas educativas de las sociedades en que se implementó.

Cabe indicar que la perspectiva natural de la educación a distancia constituye un avance significativo en la relación entre los entes fundamentales del proceso educativo, el educando y el conocimiento. Se salvan las barreras de presencialidad, primero por medio del mensajero físico que es el libro de texto, pero con connotaciones distintas de la presencialidad, el texto ya no es el informador científico per se, tiene que constituirse en un "manual" o guía del descubrimiento del saber, tiene que incorporar elementos distintos al libro formal.

El tutor, que actúa como un ser invisible, puesto que el alumno, por lo general nunca le conocerá, necesita adaptar el texto hacia una condición especial: que sea comprensible por sí mismo, que incorpore ejemplos, metáforas, comparaciones, situaciones de semejanza, etc., de tal manera que el estudiante base su aprendizaje únicamente en su contenido, salvo excepciones, en que se procure cierto tipo de investigación para determinados temas.

Esta condición de tutoría no presencial, implica que la educación se torne impersonal, en algunos casos en la soledad de la búsqueda del conocimiento.

Sin embargo, la educación a distancia logra resolver en cierta medida esa problemática de la presencialidad, puesto que el profesor se convierte en guía, la comunicación con el alumno se facilita a través de cartas, o el teléfono, en el sentido bidireccional, rompiendo la barrera unidireccional del texto.

La educación a distancia sufre un shock conceptual y operativo cuando aparece el Internet, entonces se habla de no solo de comunicación instantánea, sino con la posibilidad de la apertura a interacciones comunicacionales más variadas, como el trabajo en grupo o la videoconferencia.

Pero el desarrollo de las tecnologías informáticas va incorporando elementos cada vez más diversos en el campo educativo,

aparecen las TIC como alternativa a los modelos tradicionales en cuanto a la utilización de estrategias y herramientas pedagógicas, se conmueven también los modelos pedagógicos y en cierta medida los paradigmas educativos.

2. El e-learning

La educación a distancia ha cumplido y viene cumpliendo el objetivo de formar a estudiantes que no pueden optar por la educación presencial. Algunos elementos que la caracterizan son: su impacto sobre los sectores de estudiantes que viven en zonas alejadas de los centros urbanos, la flexibilidad en cuanto a horarios de trabajo, la conveniencia en cuanto a costos de transporte, etc.

Cuando irrumpe el Internet, se cambian los parámetros comunicacionales, pero la educación a distancia mantiene su rol pedagógico inalterable. La evolución de la informática trae también consecuencias educativas, aparecen las TIC y con ellas el e-learning.

El e-learning cumple con el objetivo de la educación a distancia, pero se diferencia de ésta en que utiliza las TIC. Su caracterización es precisamente el componente tecnológico como elemento indispensable en su desarrollo, su utilización potencializa las condiciones de comunicación, interrelación entre los educandos y el agente pedagógico y entre ellos. Inclusive, más allá de los aspectos comunicacionales e informativos, la implementación de las TIC en el e-learning abre una gama de posibilidades en cuanto a la utilización de nuevos enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, que, a diferencia de la educación a distancia, pueden ser utilizados también en entornos educativos presenciales.

En definitiva, y dejando a un lado las posibles discusiones e interpretaciones en torno a la definición, semejanzas y diferencias entre e-learning y educación a distancia, podemos hacer una tabla comparativa entre los dos modelos de aprendizaje (Schlosser, L. & Simonson, M., 2006).

Educación a distancia e-learning

Definición:	Educación formal, basada en una institución en la que el grupo de aprendizaje se separa y en que utilizan sistemas de telecomunicaciones interactivos para conectar a los estudiantes, los recursos y los instructores	Uso de nuevas tecnologías multimedia y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje mediante el acceso a recursos y servicios y a colaboraciones e intercambios a larga distancia (www.elearningeurope.info).
Semejanzas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las dos pueden ser sincrónicas o asincrónicas. ▪ Las dos propician la interrelación entre los estudiantes y los recursos didácticos a través del agente pedagógico 	
Diferencias	<p>Los recursos comunicacionales son variados: correo, teléfono, radio, televisión, internet, etc.</p> <p>La separación entre estudiante y agente pedagógico es espacial y temporal</p> <p>La velocidad de llegada de la información no es instantánea</p> <p>Los estilos de aprendizaje van desde el pasivo hasta el activo con construcción del conocimiento</p>	<p>Los recursos comunicacionales se basan casi exclusivamente en las TIC: Internet, correo electrónico, elementos multimedia, elementos de la Web 2.0</p> <p>Existen medios que posibilitan un acercamiento temporal entre estudiante y agente pedagógico, como la video conferencia, chat, foro, etc.</p> <p>La información llega con un gran nivel de inmediatez debido a la utilización de los recursos tecnológicos electrónicos</p> <p>Se privilegia el estilo de aprendizaje de construcción del conocimiento por parte del estudiante</p>

Así, pues, la irrupción del e-learning llega de una manera dialéctica a la sociedad educativa, algo semejante con el proceso científico que involucró a la Teoría de Newton y la Mecánica Cuántica, en el cual no se descarta las posturas anteriores, sino más bien se hace una complementación con perspectivas a resolver situaciones que antes eran de difícil solución.

La idea es pues, no inventar nada nuevo, aprender de las experiencias de la educación a distancia e ir reinventando alternativas racionales con las que se pueda llegar a los estudiantes en el camino de una enseñanza renovadora y efectiva.

3. Diseño instruccional para el e-learning

En lo referente al diseño instruccional del e-learning, se puede decir de manera general que para implementar un esquema instruccional que realmente viabilice y potencia las herramientas del e-learning es necesario tomar en cuenta los aspectos más relevantes que posibiliten la generación de modelos que se adecuen al estudiante, a su medio y a las condiciones reales de aprendizaje, proponiendo ambientes curriculares flexibles e innovadores.

Los elementos básicos para tomar en cuenta en el diseño instruccional de un ambiente virtual para el e-learning son:

- Flexibilidad
- Personalización
- Interacción
- Cooperación

Este diseño implica la concatenación con un proceso sistemático realizado por el equipo docente, donde se puedan estructurar acciones pedagógicas, didácticas, comunicativas y tecnológicas tendientes a lograr una formación dentro de un esquema educacional definido.

Es necesario partir del análisis de la realidad concreta donde se aplicará el modelo del e-learning, para lo cual se identificará claramente el sector de impacto, el ambiente, las características humanas de los estudiantes; por otro lado es indispensable también hacer un recuento de las herramientas tecnológicas disponibles,

sus factibilidad de uso, su facilidad de adquisición y acceso de los estudiantes.

El equipo de trabajo se conformará de acuerdo a las capacidades y competencias de los agentes pedagógicos, tomando en cuenta también la factibilidad y empleo de recursos económicos y de infraestructura. El modelo pedagógico del e-learning, como se ha dicho, entraña la utilización de las TIC como herramientas fundamentales de llegada a los educandos, de tal forma que es imprescindible un análisis interno de las potencialidades de sus diferentes aspectos: comunicacionales, instruccionales y formativos.

En cuanto a los contenidos, el proceso pasa por una selección de acuerdo a los objetivos planteados, ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, es decir, se deben definir claramente los fines que se quieren conseguir. En todo caso, este modelo de construcción del conocimiento prioriza sobre todo los procesos, y que éstos estén coordinados con los contenidos.

Los mecanismos de diseño tendrán que incluir lo siguiente:

- Posibilidad de elaboración de textos propios del equipo de agentes pedagógicos, en caso contrario, la selección minuciosa de textos comerciales o disponibles en Internet. La implementación efectiva de estos materiales vendrá acompañado de las correspondientes guías de desarrollo en las que se especificará su manejo y utilización, acompañado de las herramientas pedagógicas pertinentes como: motivación, concreción de objetivos de aprendizaje y proyección de enseñanza futura. En este sentido, la intencionalidad es proporcionar al estudiante los medios necesarios que produzcan aprendizajes selectivos, seguros, evaluables, de tal manera que se promueva la asimilación efectiva del conocimiento, por medio de ejercicios de aplicación ajustados a la realidad y a la condición docente.
- Desarrollo de actividades intrínsecas a la utilización de herramientas tecnológicas, como: storyboard, diseño de páginas web, diseño de Webquest, grabaciones de video o audio, diseño de pruebas de evaluación...

- En cuanto al diseño de actividades de aprendizaje, es necesario tomar en cuenta la elección de temas, la factibilidad de lograr aprendizajes por descubrimiento, lo cual debe estar acompañado de un aporte de sitios escogidos de información, con la perspectiva de lograr objetivos concretos en cada actividad y sincronizar el conjunto de actividades en una secuencia lógica de acuerdo a los objetivos generales.
- Es necesario también una integración de los elementos, de tal manera que, por medio de pruebas piloto previas, se pueda pronosticar su efectividad o su redefinición, su alcance, los factores limitantes y los criterios de salvedad de los mismos.
- Este diseño implica, como es lógico suponer la debida planificación espacial y temporal, la administración y definiciones jerárquicas y de responsabilidades del equipo de agentes pedagógicos.

4. Elementos generales para la implementación del aula virtual

En un modelo de educación e-learning, la concepción de “clase” o “aula”, adquiere un significado diferente del aula en la educación presencial. El aula virtual no es un espacio físico, sin embargo tiene significación en la medida de ser el referente de las actividades educativas en este entorno.

Los entornos más generales donde se desarrolla el diseño de la clase virtual de llaman Plataformas Virtuales, Campus Virtuales o Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), el nombre, que denota un cierto grado de tecnicismo, en realidad no es lo más importante, la actividad de aprendizaje se realiza en un contexto en el cual el estudiante es el ente principal y objetivo de un proceso en que las instancias organizativas deben ser óptimas.

Estas plataformas virtuales tienen la particularidad de ser el “lugar” donde el alumno centra su contacto con los agentes pedagógicos, los contenidos de la asignatura y las herramientas tecnológicas subyacentes en él. A simple vista, se presenta como una página web, pero en su estructura interior se evidencia un potente respaldo tecnológico como: bases de datos, programas elaborados, gestores de actividades, elementos multimedia...

Una plataforma virtual, en general, debe considerar los siguientes aspectos:

- Tecnológico
- Administrativo
- Académico
- Gestión de campo

En cuanto a lo tecnológico, la plataforma debe tomar en cuenta: las bases de datos, las redes de interconexión, el número potencial de usuarios, el nivel de tráfico y accesibilidad, estabilidad de funcionamiento, etc.

En la parte administrativa, se contemplan situaciones como: costos, licencias del software comercial, accesibilidad a software gratuito, relaciones de costos y ganancias, etc.

En lo académico, se consideran dos aspectos:

Los estudiantes: es importante señalar que se debe dar una capacitación sobre inducción al manejo de la plataforma, pero sin que esto se convierta en lo principal, que es precisamente el contenido del curso. Además se debe tomar en cuenta como aspecto fundamental las herramientas de comunicación, como chat, correo, foros... un análisis previo de las posibilidades de interacción entre los estudiantes y los agentes pedagógicos.

Los agentes pedagógicos, como parte fundamental del proceso, deben cumplir con los requerimientos mínimos de la educación en entornos virtuales, sus competencias y potencialidad de gestión.

La gestión de campo es la parte que vela por la optimización de lo administrativo, en cuanto a número de usuarios, accesibilidad, control de matrículas, de bajas, notas, etc. (Gabriela Córdoba 2009).

5. El aula virtual

Las aulas han existido probablemente durante al menos 4000 años...El aula ha resultado ser un sistema sorprendentemente duradero para la comunicación, ya fuera en las escuelas, o en las iglesias, los templos o los buques acorazados.

[...]

Esta fórmula para la facilitación del aprendizaje se ha extendido por todo el mundo. Esto es a lo que nos referimos cuando hablamos del aula convencional. Es un sistema de comunicación para la instrucción que ha perdurado con el tiempo y ha tenido un gran éxito. Si queremos mejorarlo tendremos que entender cómo ha sobrevivido y se ha multiplicado.

Tiffin y Rajasingham (1997)

El hecho de contemplar el pasado y planificar el futuro en base a las experiencias adquiridas adquiere un cabal significado cuando se habla de educación. En el caso presente, la carga que aporta la educación presencial y la educación a distancia, marca sin duda un peso importante a la hora de definir nuevos procesos y caminos hacia la meta de mejorar las condiciones de enseñanza. Igual que en las teorías científicas, es necesario marcar las pautas en las que se establecen nuevos criterios, ahondar en el pasado o lograr implementar nuevas ideas, nuevos conceptos, nuevos recursos.

La educación presencial tiene como emblema la clase presencial, con su connotación específica de contacto personal, el alumno asiste a las clases en un ambiente escolar donde el aula es un espacio físico limitado, donde hay pizarra, compañeros y un maestro que se encarga de su instrucción, pero curiosamente, el alumno está en ese espacio cerrado y durante la clase no tiene comunicación con el exterior, claro tiene la ventaja de resolver sus dudas cognitivas en la medida en que el maestro o sus compañeros de clase le ayuden.

No quiere decir esto que se evidencie que las aulas presenciales han fracasado en este aspecto comunicacional ni en otros aspectos, por el contrario, su vigencia permanece incólume en todos los niveles educativos, escuelas, colegios y universidades. Pero, como se ha dicho, las sociedades actuales, con sus peculiaridades de desarrollo autónomo van adquiriendo características que provocan cambios en los esquemas a todo nivel, el educativo es uno de ellos, por tanto la introducción de nuevos esquemas es necesaria.

El aula virtual es un espacio, pero no entendido en su visión física tridimensional, sino más bien como el "lugar" de encuentro de los protagonistas de su funcionamiento. ¿Es un espacio cerrado?, evidentemente sí, en el sentido de ser un lugar en el que "entran"

solamente quienes tiene acceso por medio de clave o contraseña, hablando de los aulas virtuales formales, pero su condición de cerradura no impide la comunicación instantánea fuera de ella, lo que evidencia de por sí misma la implementación de herramientas tecnológicas comunicacionales que, por lo general no se presentan en el aula presencial.

Los tipos de comunicación en el aula virtual son variados, multidireccionales, se realiza en la medida de la utilización de los recursos tecnológicos:

- Cuando se establece una relación entre el agente pedagógico y el conjunto total de los alumnos, se habla de la clase virtual.
- Cuando el alumno tiene una duda o debe aclarar ciertos contenidos o información, establece una comunicación entre él y el agente pedagógico, el resto de estudiantes "escucha", lo cual se hace en un foro de consultas.
- Cuando el alumno pregunta en forma privada, ya sea al agente pedagógico o a otro compañero, se utiliza el correo electrónico o el chat privado.
- Si se proponen temas de discusión o debate, donde participen todos, se habla entonces de foros temáticos.

Entonces, el aula virtual es el esquema alternativo para el e-learning, de lo que significa el aula física para la educación presencial. Cada una de estas instancias tiene sus particularidades y funcionalidades, no se puede decir que una es mejor que otra, su caracterización indica que es apta para lograr los propósitos educativos en cada modalidad. Lo importante aquí es considerar que las aulas virtuales poseen potencialidades únicas que permiten, por medio de la utilización de las tecnologías tener gamas de impacto diferentes a las del aula física.

6. La clase virtual

Uno de los aspectos más importantes del aula virtual es precisamente la clase virtual, una instancia que pretende rescatar los esquemas más importantes de la clase presencial, solo que, al estar

inmersa en un entorno distinto, privilegia el acceso al conocimiento por medio de las actividades de los alumnos con la utilización de las herramientas tecnológicas comunicacionales y educativas.

Centrarse en los procesos más allá de los contenidos, una premisa verdadera en esta modalidad de educación, por lo cual se hace indispensable pensar en la clase virtual como una categoría racional de mediación entre dichos contenidos y la optimización del proceso.

Pensar en el aula virtual supone, como se ha dicho, implementar tres segmentos:

- El rescate y utilización de los elementos más importantes del aula física en la educación presencial y conjugar sus prácticas en una adecuación con el modelo virtual.
- Centrar los aprendizajes en las actividades de los alumnos, proponiendo acciones que promuevan pequeñas investigaciones, cuidando de teorizar en exceso e impulsando el trabajo autónomo con guías instruccionales estratégicas para cada tema.
- Aprovechar las potencialidades y la gestión de contenidos que brindan las herramientas tecnológicas comunicacionales y educativas.

Elaborar una clase virtual es un proceso de profunda reflexión, se debe, pues partir de las tres preguntas clásicas de toda planificación educativa:

- ¿Qué enseñar?
- ¿Para qué enseñar?
- ¿Cómo enseñar?

En primer lugar es conveniente situarse en un contexto que le sea familiar al estudiante, por medio de una clase de apertura, se hará una síntesis de los contenidos para ubicarlos dentro del marco general de la materia a tratarse, de tal manera que el estudiante pueda ir estructurando una relación sistemática de los contenidos mediante una visión panorámica y generalizadora.

Luego se debe proponer un modelo sencillo de análisis situacional, enfocado por ejemplo al método de Polya de resolución de

problemas, mediante un sistema de preguntas naturales de acercamiento se propone despertar la curiosidad del estudiante. Las preguntas son categorías de análisis (Carlino 2005)

Hacer referencia hacia conceptos que no estén explícitos en el contexto, sugiriendo como elementos de complemento y clarificación de ideas, logrando de esta forma que el estudiante vaya adquiriendo paulatinamente condiciones de trabajo autónomo e investigativo.

En muchos casos, por el contrario es necesario clarificar y desglosar con suficientes argumentos algunas partes del texto, tomando en cuenta el nivel heterogéneo de los alumnos y sobre todo como sustento de lograr conectar los conocimientos previos con los nuevos saberes.

Se debe inculcar en el estudiante una metodología que asegure un aprendizaje continuo, salvo las circunstancias del entorno del estudiante, la educación virtual requiere de un gran nivel de organización de horarios, continuidad y persistencia en la realización de las actividades requeridas.

Una práctica interesante para promover el trabajo autónomo proviene de la propuesta de trabajos voluntarios, de ampliación del conocimiento, de tal forma que, mediante una guía adecuada e de selección de material, el aprendiz experimente un grado de diversificación saludable en el tema, lo que con seguridad provocará nuevas instancias instruccionales.

Los momentos de clase necesarios para una organización efectiva de la misma (Ovidio Menim 2006):

- Principio: al presentar el tema es preferible hacerlo con organizadores previos, para que se tenga una idea general de lo que se tratará en el desarrollo, no olvidar de dotar de significados concretos en cuanto a la utilidad del tema y su relación con las otras partes del curso. Los estudiantes buscan elementos concretos y según sus conocimientos previos pueden lograr una mejor asimilación. Es importante además delimitar el tema y definir la continuidad o discontinuidad con la clase previa
- Medio: Es el instante del desarrollo efectivo de la clase, donde el agente pedagógico desglosa los contenidos del

texto base en función de los requerimientos educativos. Con toda seguridad, los estudiantes no tendrán el mismo nivel de conocimientos previos, por lo tanto es importante ampliar los contenidos de una manera adecuada, incluso sugiriendo lecturas adicionales. Tomar en cuenta que los estudiantes todavía no pueden orientarse en ciertas cuestiones del texto, de ahí que es imprescindible una clarificación exhaustiva de los contenidos. Se pueden incorporar elementos multimedia que contribuyan a la comprensión.

- **Final:** es el momento de hacer un recuento de lo aprendido, puede hacerse mediante cuadros comparativos, resúmenes, conclusiones, comentarios, etc. En este momento se indicarán las actividades obligatorias, los plazos, características de entrega de acuerdo a la modalidad, todo esto con la mayor claridad posible para que el estudiante cumpla las consignas con seguridad.

Como se ha señalado, la planificación de la clase virtual es una instancia decisiva en el desarrollo instruccional y de aprendizaje, pero se debe recordar que la característica principal del e-learning es la utilización de las TIC, por lo tanto es necesario hablar sobre ellas.

7. Las TIC en el aula virtual y en la formación de agentes pedagógicos

La intención del presente trabajo se centra en la formación de los agentes pedagógicos virtuales en el e-learning. Lo expuesto anteriormente sobre las características básicas de este tipo de enseñanza y su organización a través de la clase virtual es válido para todo nivel educativo en este tipo de educación. Ahora se va a tratar específicamente el rol que cumplen las TIC en la formación docente de los agentes pedagógicos virtuales.

Partiendo del hecho de que la mayor parte de las instituciones educativas en el orbe han incorporado o están incorporando la modalidad del e-learning en sus estructuras educativas, cabe preguntarse cuáles son las características fundamentales que pueden asignarse a

la formación de agentes pedagógicos, tomando en cuenta la diversidad de direccionalidades que pueden considerarse.

El presente trabajo pretende establecer unas líneas concretas en cuanto a la formación del agente pedagógico.

La Guía de Planificación del documento *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente* publicada por la UNESCO, propone centrarse en cuatro áreas temáticas que conforman el marco conceptual de formación docente, a saber:

- Contexto y cultura: referente a la cosmovisión en las políticas de formación, tomando en cuenta los ambientes culturales, los contextos histórico – sociales, la utilización de las tecnologías debe tomar en cuenta las particularidades de los alumnos en el sentido del respeto a sus características antropológicas, considerando que los docentes en formación deben mantener esta misma intención con sus educandos.
- Visión y liderazgo: una visión concreta y objetiva de los resultados esperados y una conducción consecuente y pertinaz, constituyen elementos indispensables en la planificación e implementación de las TIC en la formación docente.
- El aprendizaje permanente se constituye también en la categoría inherente a un proceso de formación docente coherente con la implementación de las nuevas tecnologías. Se debe considerar y hacer considerar que la formación formal es necesaria pero no suficiente en la continuidad del proceso, es necesario, pues, asegurar en las instancias formativas la proyección de futuras investigaciones temáticas que contribuyan a afianzar el proceso iniciado.
- Planificación y administración del cambio, puesto que todo proceso educativo innovador presupone la planificación, ejecución y evaluación sistemática de las actividades y optimización de los recursos con que se cuenta.

En este aspecto cabe señalar que según Cristóbal Cobo Romani (2007), la Web 2.0 se ha ido transformando poco a poco en

una instancia de comunicación efectiva de paso de orden cuantitativo, es decir de llegada a un gran número de usuarios a orden cualitativo, mediante el cual los estudiantes tiene acceso a material educativo de buena calidad. Las herramientas en la red tienen además la facultad de estimular la experimentación y a la vez de generación de nuevos conocimientos individuales y colectivos.

Como se ha visto, la incorporación de las TIC en la formación de los nuevos agentes pedagógicos entraña una inmensa gama de potencialidades en el aspecto instruccional, formativo y proyecta al futuro agente en la búsqueda de estrategias que posibiliten lograr un marco cada vez más eficiente en la enseñanza.

8. Didáctica de la enseñanza online

El mundo de hoy se mueve en base de la producción del conocimiento y lo que se busca es democratizarlo y que la información que se genera de su producción también sea globalizada.

Rol de los agentes pedagógicos en formación:

Deben ser activos, comprometidos, debe tener una actitud de autonomía, de responsabilidad de su aprendizaje, el alumno se convierte en creador de conocimiento, tiene que estar entregado al proceso de aprendizaje para poder poner en práctica todas sus habilidades, mecanismos y creatividad. Siempre debe tener el objetivo de seguir aprendiendo.

El alumno a través de la guía del tutor y los materiales que le ofrece el escenario virtual debe aprender por sí mismo, aprende: creando, interactuando, buscando, compartiendo. Crea un entorno de aprendizaje colaborativo y aprende a investigar y seleccionar la información con el buen manejo de los materiales tecnológicos el alumno aprende a buscar contenidos útiles y educativos, también aprende a saber dónde se encuentran dichos contenidos.

La creación de documentos individuales o colectivos incentiva a los alumnos a desarrollar un proceso de aprendizaje generado por ellos mismos.

La interacción entre alumnos promueve la creación de nuevos conocimientos, de nuevos documentos, programas que se basan en la satisfacción de sus necesidades como sujetos en proceso de

adquisición de nuevos conocimientos y que podrán ayudar a otros alumnos que se encuentran en su misma posición.

La aportación individual o en grupo permite enriquecer el proceso de aprendizaje, lo que hace que el alumno se estimule para seguir produciendo conocimiento.

En definitiva, las competencias que se quiere desarrollar en los agentes pedagógicos en formación son las siguientes:

- Capacidad de asimilación de los conceptos científicos en su génesis histórica.
- Manejo de los procesos didácticos.
- Capacidad de aplicabilidad de los conceptos en problemas concretos.
- Capacidad de transposición de lo teórico a lo pedagógico.
- Capacidad de desarrollo autónomo en nuevos procesos.
- Capacidad de uso efectivo de las nuevas tecnologías en el aprendizaje y en la proyección futura de enseñanza.

Rol de los agentes pedagógicos

Es importante que el sistema de aprendizaje a través de un escenario virtual sea bien el estructurado para que la falta de contacto físico no se convierta en un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el nuevo entorno virtual debe ofrecer elementos innovadores, que impulsen al alumno a aprender con responsabilidad a que él sea quien busque el conocimiento, indague investigue para poder ser un sujeto crítico y productor de su propio conocimiento.

El uso de nuevas tecnologías permite acumular grandes cantidades de información y transmitirla de forma inmediata, su buen uso en pro del aprendizaje permite un mejoramiento en el sistema educativo.

El alumno debe convertirse en sujeto activo y creador en el proceso de aprendizaje. Cuando entra a formar parte del escenario.

A través de actividades colectivas dentro del espacio virtual permiten crear comunidades de aprendizaje. El alumno entra en un proceso de socialización convirtiéndose en miembro de una sociedad virtual.

El uso de las TIC permite a los participantes tener mayor acceso a la información, participar en un entorno interactivo, crear conocimiento, exponerlo a su comunidad de aprendizaje y masificar la información. El vínculo entre tecnología y educación permite un mejoramiento en el desarrollo de conocimiento.

9. Estrategias pedagógicas en la educación del siglo XXI

La sociedad en la que uno enseña condiciona de manera directa el contenido y, sobre todo, el estilo de enseñanza. No es lo mismo enseñar en la edad medieval que en la sociedad industrial, moderna o postmoderna. La sociedad actual es una sociedad nueva, diferente, en cambio constante y tan rápido que apenas queda tiempo para asimilar los rótulos que los expertos le van poniendo cada poco tiempo: sociedad industrial, de la información, del conocimiento...

(Beltrán, 2001)

La historia no es una serie concatenada de acontecimientos aislados, si algo hemos aprendido de ella es que cada acontecimiento está ligado a una lógica que entraña contextos sociales, políticos, económicos y culturales que marcan su devenir. En la educación pasa igual, los enfoques han ido variando con la marea que trae la época y los determinados modelos de la sociedad. En la sociedad industrial, por ejemplo, lo importante era la aparición de nuevas formas de energía para aumentar la producción, su aplicación en “cosas útiles” como autos, maquinarias, herramientas cumplían la función de lograr cierto tipo de bienestar al ser humano, sin embargo, todo indica que esta especie de culto a la comodidad nos está llevando a la destrucción paulatina de los recursos naturales.

Sin establecer nexos de similitud muy contundentes, la característica de esta época, la actual, es sin duda alguna la información, un caudal de electrones corren en carrera desenfrenada por los cables y en el aire.

Las percepciones de distancia y tiempo que se tenían en décadas recientes se han cambiado sustancialmente, las redes informáticas han transformado el panorama mundial, se repite tanto el cliché de la aldea global, pero en realidad este cambio en la visión del mundo es relativo, las brechas tecnológicas son evidencias de ello.

Se habla de tres tipos de sociedades en este contexto: la sociedad de la información, la sociedad del aprendizaje y la sociedad de la inteligencia. Estos tres estadios que se mezclan y se excluyen entre sí, tienen sin duda una configuración jerárquica y concatenada. La pregunta clave en la actualidad es ¿cómo pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento?, una pregunta que sin duda entraña procesos educativos profundos dentro de una gama de circunstancias y categorías de tipo epistemológico.

Las estrategias educativas para la formación de agentes pedagógicos virtuales, deben centrarse, como se ha dicho en el esquema de aprendizaje colaborativo, donde el estudiante construya las bases de sus conocimientos en todas las áreas que abarcan el plano pedagógico, académico y didáctico.

Dice Prensky (2006) en su alusión a los nativos y emigrantes digitales que el contexto de esta época representa un reto muy singular para los docentes, los alumnos de esta época nacieron marcados y acunados por la era digital, donde la información no discrimina esferas y su procesamiento, racional o no ha significado el apareamiento de característica de comunicabilidad sin precedentes en la historia.

Según el mismo Prensky, los agentes pedagógicos de esta era somos en cierta medida los inmigrantes ante la condición de nativos de los aprendices. Algo hay de cierto en la metáfora, pero ¿acaso la condición de migrantes no ha producido hechos sociales que enriquecen a la sociedad huésped? La historia está llena de ejemplos.

Es pues indispensable ir pensando en la integración paulatina a esta era de la información, la misión del nuevo agente virtual, alfabetizarse y alfabetizar en los nuevos esquemas tecnológicos, adquirir las capacidades y competencias que demanda las particularidades de cada sociedad y el entorno inmediato, con sus limitaciones, potencialidades logísticas, sus valores culturales intrínsecos y su perspectiva de mejorar las condiciones actuales para lograr integrarse a un sistema educativo diferente con miradas propositivas y críticas, una educación que mejore en definitiva, las condiciones de vida de la comunidad.

Bibliografía

- Beltrán, J. A. (2001). Educación de calidad en la sociedad del conocimiento. Madrid: Bruño
- Bindé, Jérôme (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Unesco
- Carlino, Paulina (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Cobo, Cristóbal R. (2007). *Aprendizaje colaborativo. Nuevos modelos para usos educativos*. Planeta Web 2.0
- Córdoba, Gabriela (2009). *El docente como administrador de su aula*. Virtual Educa. Argentina
- Khvilon, Evgueni (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Unesco
- Menin Ovidio. (2006). *Pedagogía y Universidad*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
- Otamendi, Ainhoa H., Aguilar Diego C., García, Francisco A. (2008). *Guía de innovación metodológica en e-learning*. Red de Espacios Tecnológicos de Andalucía (RETA)
- Prensky, Marc (2006). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001).
- Schlosser, L. & Simonson, M. (2006). *Distance education: Definition and glossary of terms*. 2nd Ed. Charlotte
- TIFFIN, John y Lalita RAJASINGHAM (1997): *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona-Madrid.

Recibido: 2013-10-30

Aprobado: 2013-11-20

HACIA UN APRENDIZAJE LIBERADOR

Madeleine Loayza
Santiago Rodríguez

Resumen

Cuando hablamos de innovación necesariamente estamos hablando de un nuevo paradigma educativo. Esta es una propuesta educativa humanizadora que se sitúa en la perspectiva de la transformación social y cultural coherente: más humana solidaria y libertaria. El tema del hacer a partir del sentir y el pensar es una unidad que motiva la producción sensible, intelectual y psicofísica. La emoción por lo tanto es un eje central dentro del proceso de aprendizaje y del "aprender a aprender", ya que el objetivo final del proceso educacional apunta a la construcción de relaciones humanas y vínculos fundamentales en base a la confianza. Para lograr el diálogo entre docentes y estudiantes y lograr una participación auténtica en la construcción de nuevos conocimientos es necesario promover una conversación entre la estructura formal y la ruptura de la misma, sólo de esta manera podemos aspirar a encontrar aquello que se mantiene invisible para ambas partes, logrando la construcción de una cultura viva, que dialoga. El aprendizaje requiere de un proceso de liberación del estudiante. La capacidad que el arte tiene para lograr una auto-transformación y una transformación en el mundo es potente, porque habla desde el "Yo pienso" pero sobre todo desde el "Yo siento" y en consecuencia "Yo hago". Al decir yo hago estoy asumiendo desafíos y retos al tomar decisiones que han sido pensadas y sentidas, y que muchas veces implican compromisos a largo plazo, porque son compromisos de vida.

Palabras clave:

Innovación, aprender a aprender, emoción, delegar, teatro, arte.

Abstract**Towards an emancipatory learning**

When we speak of innovation we are necessarily speaking of a new educational paradigm. This is a humanizing pedagogical proposal that is contained within larger perspectives of a coherent social and cultural transformation: more humane and based on the principles of solidarity and liberation. The motto of doing based on the capacities of feeling and thinking compose a unity that promotes the sensible, intellectual, and psico-physical production. Emotions are, therefore, part of the central axis within which the process of learning and of "learning to learn" since the ultimate objective of any educational process aims for the construction of human relations and linkages founded upon trust. To reach dialogue between professors and students so as to achieve authentic participation in the creation of new forms of knowledge is necessary to catalyze a conversation between existing formal structures and its rupture; only in this way we can aspire to find that which remains invisible for both parts and to achieve the building of a living culture, always open to dialogue. Learning requires a process of liberating students. The capacity shown by the arts in achieving self-transformation which changing the world around is undeniable and potent since it speak from the position of "I think" but overall from that of "I feel" and as a consequence from the point of view of "I do." When we say "I do" we are assuming the challenges entailed in taking decisions that have been thought through as well as heartfelt. Many times this will have to entail long-term commitments, often life-term commitments.

Keywords

Innovation, learning to learn, emotions, to delegate, theatre, art

Sin pasión no hay acción.

Cuando hablamos de innovación necesariamente estamos hablando de un nuevo paradigma educativo, de un nuevo modelo, una nueva concepción, y aspiración humana que tome en cuenta el tema de la emoción y el "Yo siento" como un eje central en la educación, promoviendo un modo de convivencia más humano.

Queremos razones para actuar pero al mismo tiempo y en igual grado de importancia, queremos asumir responsabilidades, y éstas le pertenecen a la emoción. Tanto estudiante como maestro llegarán a comprometerse con el proceso de enseñanza-aprendizaje si AMAN la realidad que construyen en dicho proceso, así el "aprender a aprender" partirá de una motivación "sentida y querida".

Aspiramos a una propuesta educativa humanizadora que se sitúe en la perspectiva de la transformación social y cultural coherente: más humana solidaria y libertaria.

Es necesario un cambio profundo del actual sistema educativo en el que se respete la diversidad y no se pretenda homogeneizar, apuntando al fortalecimiento del diálogo, entendiendo al ser humano como un ser histórico y social, constructor de su realidad.

El lugar de la emoción en el proceso de descubrimiento

Todo ser humano siente la necesidad de descubrir, es ese impulso el que guía nuestras acciones en el mundo, y a ese impulso lo mueve un deseo, por lo tanto no hay acción en el mundo sin un deseo, y este deseo parte de una necesidad profunda, sentida, plena de imágenes que harán posible la realización o no de dicha acción en correspondencia con una vivencia emocional. La intencionalidad humana requiere pues de un impulso emocional nadie hace nada que no siente.

El tema del hacer a partir del sentir y el pensar es una unidad que motiva la producción sensible, intelectual y psicofísica.

La emoción por lo tanto es un eje central dentro del proceso de aprendizaje y del "aprender a aprender", ya que el objetivo final del proceso educacional apunta a la construcción de relaciones humanas y vínculos fundamentados en base a la confianza.

El desafío de aprender: delegar el poder

Son el escenario y el aula de clases espacios en donde entra en juego el tema del poder. En este sentido director y profesor desempeñan roles de reproductores de estructuras de un sistema de poder determinado.

Para que ambas partes gocen de una participación auténtica en la construcción de nuevos conocimientos es necesario promover el diálogo entre la estructura formal y la ruptura de la misma, sólo de esta manera podemos aspirar a encontrar aquello que se mantiene invisible para ambas partes, logrando la construcción de una cultura viva, que dialoga entre el pasado y el presente.

Pero esta ruptura con la estructura formal exige una dosis de osadía, se aprende cuando se acepta correr un riesgo por iniciativa propia, sin forzamientos externos, porque la creación compartida surge cuando arriesgamos nuestro propio sistema de valores y creencias, no cuando actuamos desde la complacencia o la obediencia; el arte en este sentido es desafiante y provocador, en primer término con el propio artista y con su medio.

El aprender a asumir y a delegar el poder es importante porque se rompe con la tendencia a la concentración y a la conservación del mismo abriendo la posibilidad de una construcción compartida, sin apropiarnos de la intencionalidad del otro ser humano.

En esta construcción compartida nada permanece estático, sino que se transforma de manera constante, así, tanto la equivocación como el fracaso son aliados del proceso porque lo importante es avanzar en el intento. Concentrar el poder oprime, ceder el poder nos libera.

Desde este emplazamiento se pueden repensar valores que se han constituido en referentes hoy en día como lo son el prestigio, el reconocimiento y el éxito, contrarios a valores que tienen que ver con un dar desinteresado que es el sentido profundo que motiva el "enseñar y el aprender" como actos de entrega y humildad, entendida esta última como la capacidad de ceder el protagonismo al otro, -en este caso al estudiante-, es decir me ubico al mismo nivel, ni por encima ni por debajo del otro ser humano, estableciéndose un diálogo entre los valores que uno ejerce de manera intencional y los que están operando de manera mecánica.

Es necesario, por lo tanto, replantearse el lugar de poder desde el cual se ejercen los roles de docente y estudiante respectivamente, sin ejercer dominación por un lado ni asumir una actitud sumisa por otro; y entender el tema del poder desde una perspectiva más humana que haga fluir y no inhiba el intercambio.

El poder transformador del arte al tener como puntal el tema emocional durante todo el proceso creador lo ubica en un lugar privilegiado, porque integra el pensar el sentir y el hacer y lo direcciona hacia un fin que es la obra de arte misma. Es decir, todo el proceso intuitivo y consciente que guía a la creación artística culmina en un hecho concreto.

Un docente de actuación no podría tener la pretensión de enseñarle a crear a un estudiante, pero sí de darle a conocer las herramientas que este requiere para desarrollar su oficio como actor y para que el mismo construya su aprendizaje y llegue finalmente a crear, asumiendo el hecho de que ser el protagonista de su proceso conlleva un riesgo pero también la posibilidad de avanzar en ese camino de liberación a través de su propuesta creadora.

Cómo se aplica a nuestra cátedra

El aprendizaje requiere de un proceso de liberación del estudiante. Cada sesión de clases implica un nuevo emplazamiento por parte del profesor porque cada estudiante es un ser humano distinto, que requiere procedimientos y exploraciones diferentes consigo mismo. Tenemos claro el hecho de que no estamos tratando con objetos sino con seres humanos. Por ello podemos hablar de una pedagogía de la diversidad, en la que se propicie la construcción de relaciones sujeto-sujeto y no relaciones sujeto-objeto, ya que el nacimiento de la institución educativa como hoy la conocemos deriva del industrialismo el cual busca entrenar conductas de puntualidad, obediencia y trabajo repetitivo, preparación básica para la fábrica. Noam Chomsky hace una interesante referencia cuando dice:

"Gran parte del sistema educativo está diseñado para cumplir con ese objetivo, si piensas en ello; está diseñado para la obediencia y la pasividad, para impedir que las personas sean independientes y creativas".

(Noam Chomsky. Conversaciones con David Barsamian).

Conclusiones

La capacidad que el arte tiene para lograr una auto-transformación y una transformación en el mundo es potente, porque habla desde el "Yo pienso" pero sobre todo desde el "Yo siento" y en consecuencia "Yo hago". Al decir yo hago estoy asumiendo desafíos y retos al tomar decisiones que han sido pensadas y sentidas, y que muchas veces implican compromisos a largo plazo, porque son compromisos de vida. Es un proceso que una vez iniciado abre siempre posibilidades nuevas y no termina nunca, y es nuestra res-

ponsabilidad como docentes hacer que ese proceso transcurra acompañando los altibajos que dicho proceso conlleva.

Estudiantes y docentes nos movemos en lo inestable, en el cambio y transformación constante. El tema de convivir con las dificultades y con la frustración son temas que acompañarán nuestro camino, así como también lo son el disfrute y el goce que despierta la acción creadora al movilizar a todo el ser en permanente búsqueda.

"Es importante proponer nuevas estructuras sociales, nuevos paradigmas alternativos. Se requieren la fundación de nuevos mitos cuando los que heredamos ya no incluyen una diversidad de formas y creencias de este nuevo momento histórico. El arte es incluyente y un buen articulador de las nuevas mitologías de nuestro tiempo, nuevos mitos que están por fundarse".

(Anne Bogart, pg.14).

La experiencia aplicada al montaje de una obra teatral (Esperando a Godot, de Samuel Beckett)

El presente ensayo consiste en una mirada retrospectiva del proceso de montaje y difusión de la obra de graduación "Esperando a Godot" de Samuel Beckett realizado con los estudiantes del séptimo nivel de la carrera de Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador.

La tarea de confrontar una obra del absurdo en el momento del montaje de la misma ha implicado hacerse varias preguntas durante el proceso. La primera tal vez tenga que ver con el para qué la puesta en escena de una obra que básicamente habla de la espera. La segunda sería el cómo montarla. Pregunta que implica por un lado la relación a establecerse con el dramaturgo, por otra parte la relación que se plantea entre los actores y el director; y finalmente con el público.

Al plantear una obra para ser representada en un ámbito académico de nivel superior como lo es la Universidad Central se piensa primero en la responsabilidad que implica la decisión de semejante elección. También había que estar conscientes de que producimos desde esta idea de la institucionalidad que señala Danto al mencionar que "un objeto material se dice obra de arte cuando así

se considera desde el marco institucional del mundo del arte". Por una parte está el hecho de cumplir con parámetros pedagógicos específicos que los estudiantes tendrán que adquirir, una serie de formas institucionales necesarias para cumplir con el cometido institucional. Es así que durante el montaje de la obra ha sido indispensable ir señalando las herramientas técnicas adquiridas en cursos anteriores. Las mismas que no son otra cosa que categorías y conceptos propios del arte escénico. Es decir, la institucionalidad a la que se está introduciendo a todos aquellos que acuden a la Facultad de Artes. Con la claridad, y esto es lo importante en este proceso pedagógico, de que como nos dice Bordieau al hablar del campo, nos jugamos con una serie de valores impuestos.

Estas consideraciones son por tanto el punto de partida indispensable para plantear dentro de un ámbito académico lo que corresponde abordar cuando se trata de formar actores: la finalidad de aprender una técnica, es decir el tema de mostrar las contradicciones de la sociedad. Y es en este punto que la pedagogía que imparte la academia, dentro de sus parámetros formales no discute. Ya que uno de sus objetivos básicos es formar profesionales que se inserten productivamente dentro del sistema de mercado.

¿Cómo cumplir con este cometido que pretende ofrecer la universidad dentro de una facultad de artes, si uno de los principios básicos es precisamente poner en evidencia, estructuras que el sistema trata de mantener intactos, sobre todo en lo referente a aspectos económicos y políticos?

El fin último de entregar a los estudiantes los fundamentos formales de la institución-teatro es el de entenderlos como formaciones que provienen de un contexto histórico que los ha configurado desde una intencionalidad. Es así que si el estudiante logra hacer conciencia de que la herramienta que tiene en sus manos es una construcción, podrá replantearse una serie de supuestos que romperán con las formas y será capaz de repensar el lugar de la creación y del artista en el entramado social.

Tenemos entonces por un lado todo el bagaje técnico formal que se ha impartido en las aulas y por otro la pregunta, a dónde ir con aquella información. Que en el caso del montaje de "Esperando a Godot" se ha planteado a los alumnos dentro del mismo marco institucional pero ya no solo considerando los objetivos, competen-

cias y contenidos del syllabus que reciben al comienzo del curso, sino desde los límites de los mismos conceptos recibidos durante todos sus años de formación.

Siendo el teatro actual un lugar de creación en el que confluyen varios lenguajes que se fundamenta en imágenes que cobran vida en un devenir del tiempo y del espacio para la construcción de un relato: texto, puesta en escena, actuación, diseño; se ha vuelto fundamental llevar a todas las estructuras institucionales tanto en sus relaciones internas entre creadores como en la relación con el destinatario final de la obra de arte, al punto de cuestionar las relaciones de poder que coexisten en un trabajo colectivo como es el arte escénico. Lo que nos ha puesto a reflexionar acerca de nuestro lugar en este engranaje. Y la metodología y el soporte teórico que debía utilizarse para afrontar esta tarea académica.

De esta reflexión en definitiva la idea sobre la que al parecer descansa esta experiencia es la de una pedagogía liberadora como señala María Fernanda Cartagena "en la actual inclinación del arte contemporáneo por activar pedagogías experimentales, podemos constatar la importancia dada al aprendizaje colectivo, comunitario, procesual, horizontal, dialógico y crítico en el que toman parte diferentes grupos, en su mayoría subalternos". ¿Y que más sub-alternidad que la del director que se halla bajo la idea del dramaturgo, o la de los actores que deben obediencia casi religiosa al director, o la del público que debe quedar en silencio y subyugado ante la magnificencia de la obra de arte?

Es así que los planteamientos de trabajo para el montaje de la obra han consistido en dos momentos: el de construir una estructura edificada con las herramientas conocidas y luego el dinamitar esas mismas estructuras siempre dentro de un marco de reflexión.

La construcción de la estructura formal necesaria está fundamentada en conceptos como: fidelidad absoluta al autor del texto, consecución y respeto de una puesta en escena limpia y sólida, la abstracción del público a través de la cuarta pared, una secuencia de acciones del personaje inamovibles, y la muestra o contacto con el público en el teatro de la facultad dentro de los parámetros "normales de mercado" para la promoción del espectáculo.

El procedimiento en lo referente al autor y a las intenciones que tuvo respecto a lo que pretendía con su obra ha sido en princi-

pio un punto importantísimo de reflexión y de lugar de retorno para ir entendiendo las situaciones y los personajes planteados. Nos hemos remitido constantemente para nuestra reflexión y creación tanto al tema del tiempo y del espacio planteados por el dramaturgo como puntos de constante retorno.

Pero sobre todo lo hemos considerado como un espacio de diálogo permanente que nos ha servido para tratar de respondernos a la pregunta ¿para qué montar Esperando a Godot? Y ¿cómo hacerlo?

Al tener delante estas preguntas necesariamente nos remite al autor y su contexto, al existencialismo de posguerra europeo. Que evidentemente es distinto al nuestro en condición de latinoamericanos. ¿Cuál es el justificativo entonces para poner en escena Godot?

Obviamente esta pieza teatral es un clásico que aborda el tema de la carencia de significado de la vida del ser humano. Tema universal, vigente en un contexto como el nuestro. Pero por supuesto dentro de nuestras variables culturales.

Es así que nuestra relación con el texto ha pretendido tomar estas variables culturales para ir considerando la construcción de los personajes. De tal manera que el referente inmediato en la creación de los vagabundos propuestos por el autor comienza a dialogar con las intenciones y vivencias de los actores y de la dirección. En el sentido de tomar como referencia a nuestros vagabundos, sin el referente de posguerra de los personajes de Beckett, como individuos que son producto de una deuda social, que en el caso de Latinoamérica es un rasgo histórico común que permanece "eterno" como la espera interminable de un Godot salvador que viven los personajes de la obra, Vladimir y Estragón. Las ideas de vestuario y utilería elegidas como parte del diseño escenográfico tiene entonces claras referencias de lo que día a día observamos en la calle.

De esta forma lo que el público observa es a cuatro personajes con ropas sucias, raidas, rotas, sobrecargadas. Lo que llevan son sus pertenencias, que es todo lo que poseen, en costales o tarros. Unas sillas desvencijadas, unos cartones, ropa harapienta, papeles sucios para atizar el fuego, unos palos, una bicicleta prácticamente en su armazón, en fin.....el universo que cada personaje lleva consigo y que es el indicio de una historia particular. El testimonio del acontecer histórico que devela una historia de antihéroes llena de

desigualdades en medio de una sociedad y una clase política latinoamericana que proclama por todos los medios y nos grita un supuesto desarrollismo.

En este sentido se podría aludir a lo que menciona Huberman respecto a la idea de narrar una historia contada desde los detalles, desde el síntoma. Porque ¿qué es narrar el acontecer de unos vagabundos? Es hablar de los que socialmente no son vistos y por supuesto no son tomados en cuenta por la historia oficial. Y que develan la contradicción de una sociedad no perfecta, a pesar de toda la propaganda que nos miente día a día con supuestos avances, mejor calidad de vida, integración, revolución, etc.

El público va al teatro en este caso para ver durante aproximadamente dos horas lo que les ocurre a unos personajes que en la vida cotidiana no llamarían la atención más que lo que un ligero vistazo puede captar en cualquier calle de la ciudad. Es esa otra de las genialidades del autor. El hacernos dar nuestro tiempo a quienes se consideraría como individuos fracasados y carentes de el más mínimo protagonismo en el acontecer histórico.

El siguiente aspecto tiene que ver con la escritura escénica, fundamento del teatro. Para lo cual se debe tener presente que el conjunto de lenguajes que se manejan en el teatro cobran forma y sentidos por efecto de la herramienta fundamental que tiene el arte escénico para su manifestación y construcción discursiva: la acción. La misma que se convierte en el elemento estructurante de las imágenes y de los lenguajes que serán empleados por los personajes en la elaboración de los discursos paralelos que nacen y conviven en un mismo tiempo y lugar. Esta función aglutinadora de significados y también de significantes que tiene la acción, le coloca en un lugar de importancia enorme pues es a la vez herramienta y terreno de creación. Siendo esta un punto de partida en la elaboración de sentidos, se requiere especial atención al plantearla ya que esta opera de forma paralela en los ejes temporal y espacial, por lo que entra en un mundo de presupuestos diversos dependiendo de cómo se los estructure. La modificación de un elemento en el planteamiento va a generar cambios de fondo y de forma. Es decir que al variar uno de los lenguajes que intervienen en la acción, el significante se modificará de forma más o menos sutil o radical, lo que cambia igualmente el significado y la diversidad de matices que éste puede

tener, hasta llegar incluso a la coexistencia de presupuestos completamente opuestos.

La acción que realizan los personajes posee además una serie de características que son ventajosas para el trabajo del actor y del director: la de ser una herramienta de acceso al conocimiento. Pues como se dice en el ámbito teatral, uno no ha accedido a la comprensión del personaje, si solo puede explicarlo verbalmente; sino más bien cuando se lo ha plasmado a través de lo que se hace en escena. La construcción de un personaje en cuanto discurso de acciones es concreta en su elaboración y conlleva implicaciones profundas sin necesidad de pretender trascendencia: habla de lo objetivo y de lo abstracto a la vez, aglutina lo verbal así como lo no verbal, requiere estar en el presente para su ejecución; es vital y no racional y se corresponde a un mundo de relaciones que se determinan entre sí. Es en fin un relato cuyo proceso de creación tiene sentido solo si está presente en la práctica como punto de partida y de llegada. Que no excluye procesos cognitivos racionales pero que tampoco los prioriza. En este sentido se nos hace muy cercana la idea de Rolnik Suely cuando se habla de que cualquier conocimiento y cambio posibles tendrían que ser primeramente confrontados desde el cuerpo mismo del individuo.

Ahora bien, este discurso de acciones presente en el arte dramático nos da la oportunidad de entender la mirada y el direccionamiento tanto implícita como explícitamente de los creadores, como de los personajes creados. Pero también nos brinda el terreno propicio para establecer un espacio de experimentación en el que se prueben cambios que repercutan en las concepciones propuestas. Esto quiere decir que el accionar puede tener un carácter consciente o inconsciente al ser concebido. Por este presupuesto se hace evidente que el artista escénico puede gozar de la libertad necesaria para crear de manera consciente ya que puede acceder a la capacidad de decisión. Así la acción se convierte en la forma de escritura que posee su propia estructura. De esto se derivan las temáticas y los lenguajes usados por productores de discursos teatrales que simplemente se adscriben al sistema o de aquellos que han decidido no hacerlo y repensar su lugar y opciones.

Si bien es cierto se está tomando el concepto de acción de un arte específico como el teatro, también es cierto que éste se lo

extrae de la realidad del ser humano en el que se realiza acciones como parte de un proceso experiencial de la vida cotidiana. Es la manifestación concreta de su subjetividad que devela en el plano de lo objetivo al sujeto respecto de su entorno.

En cuanto al montaje de las acciones de los personajes de "Esperando a Godot" puestos en el espacio escénico, hay que señalar que surgieron de las imágenes que los actores y el director de forma consciente o intuitiva ibamos proponiendo. Este proceso largo y difícil, aunque también placentero, es quizás el más importante en el quehacer creativo. Y que en el caso del montaje analizado la dificultad fue acrecentada por tratarse de una obra cuyas unidades de lugar, acción y de tiempo definiéndolo aristotélicamente son la misma de principio a fin de la historia.

Esta situación trae consigo una pregunta insalvable ¿Cómo abordar a una obra de estas características a un público que evidentemente está acostumbrado a consumir productos culturales rápidos? No cabe olvidar semejante consideración pero tampoco puede caerse en concesiones de corte mercantilista que confundan nuestros objetivos.

Optamos entonces por tratar de descubrir los resortes que hacen de una pieza así la posibilidad de entender en la forma, que es capaz de sostener un interés activo en el público.

Fue así que nos planteamos indagar en las posibles imágenes que dieran con el movimiento de esta aparente quietud en que se mueve la obra. ¿Pero de dónde sacaríamos estas imágenes sin perder estas unidades que no pueden ser cambiadas de manera antojadiza?

La primera idea que surgiera fue de la espera constante a la que están abocados los personajes. Por supuesto que no pueden dejar de esperar nunca de lo contrario ya sería otra obra. Sin embargo mientras se da esta espera caben algunas posibilidades de acciones que la angustia del estado de "inactividad" provoca y que se pueden constituir en imágenes. Ahora bien, estas imágenes son también el producto de intuiciones o asociaciones que nacen de imaginarios que de alguna manera dicen o narran nuestro contexto pues somos producto de aquello. Lo propio sucede con la espera puesta en acciones-imagen.

También emergieron imágenes del juego con la unidad de lugar. Ya que la espera se da de una forma cíclica, en el día a día,

nuestro planteamiento fue el remitimos a esta forma circular de tiempo y acción movilizándolo el camino. Lo que ocurre en el montaje es que el personaje Estragón en determinados momentos de los hechos cambia de lugar el camino. Simplemente cambia de ubicación un par de cintas que componen la parte escenográfica que son las que construyen la ficción del camino en el que se hallan apostados los personajes. Sin embargo la tela de unos ocho metros de altura por dos de ancho, sobre la que se encuentran impresa la palabra árbol, el segundo de los dos únicos recursos escenográficos existentes usados para componer y completar la idea del autor de un camino en el que solamente existe un viejo sauce, permanece quieto, inamovible todo el tiempo. En este sentido la concepción escenográfica es conceptual como una postura opuesta a todo el aparato en el que el teatro, sobre todo el comercial, pretende caer con esta finalidad de "atraer" al público a través de introducir objetos reales o muy parecidos a lo real.

La coexistencia de un camino móvil y de un árbol quieto genera un a nuestro parecer una serie de situaciones-imagen que empatan con esta idea de lo cíclico. Que podría ser una condensación de todos los días que estos personajes esperan a Godot sin que llegue a darse su aparición. Los distintos días y sus repetidas angustias existenciales que no terminan nunca. También podría significar la subjetividad de los personajes expuesta hacia un espectador que es capaz de meterse en sus cabezas. Percibiendo así el entramado del mundo interno de los personajes.

Este trabajo nos llevó a un sinfín de ideas y de reflexiones que son parte del proceso creativo, que en principio y a pesar de su riqueza producen temores y angustias.

Y sin embargo llega el momento de ir seleccionando el material conseguido y finalmente se llega a tener una estructura. Esto pone al equipo creativo en condición de poseer una cierta estabilidad que le asegure un camino por el que sea posible transitar sin sobresaltos al enfrentarse con el público en cada presentación.

Y es precisamente en esta condición de "seguridad" que nos hemos propuesto trabajar. Pero no con la finalidad de ponernos a resguardo sino más bien en la búsqueda de la inestabilidad. Pues es precisamente cuando el actor se acomoda que deja de crear. De lo que se deduce que esta estructura creada con tanto trabajo y esfuer-

zo se convierte en el potencial enemigo del actor. Ya que canoniza lo encontrado en la etapa de ensayos y corre el riesgo de volverse un burócrata de la escena. Con lo que la obra empezaría a morir.

También sucedería que lo propuesto desde la dirección escénica quedaría congelado, inamovible y canonizado. Y solo el replanteo de las acciones que el actor, en cada función, ejecuta y propone a lo ya existente tiene la potencia de lo vital y del diálogo entre el director y los actores.

¿Cómo evitar la “muerte” del actor y de la obra? Creemos que la búsqueda creativa no termina nunca en lo que al teatro se refiere. Pues contamos con la improvisación que es una herramienta fundamental utilizada para investigar una obra. Solo que generalmente es usada como método de búsqueda de los personajes y de la puesta en escena. Es decir en el proceso de consecución de la estructura en la que se sustentará durante cada función el espectáculo y que será generalmente intocable.

La improvisación empero usada durante la representación misma no es otra cosa que la puesta en duda de lo concebido, cambiando las acciones del personaje y por lo tanto el montaje mismo. Esto hace el efecto de “dinamitar” y dinamizar la escena y todas las ideas encontradas llegarán a re significarse puesto que se bordea el límite al romper con lo establecido. La premisa básica de improvisar forma parte de nuestro montaje; y el actor está comprometido consigo mismo en cada encuentro con el público a encontrar el espacio para tal cometido. Claro que esta tarea no es fácil pues ha de contarse con mucha concentración y sensibilidad para proponer algo nuevo dentro de los intersticios que el montaje ofrece.

En cuanto a las secuencias de acciones físicas a través de las que cada actor narra su personaje, que en el lenguaje técnico se denomina la partitura escénica, se vuelve un terreno que ya no se encuentra marcada de una vez y para siempre. Esto quiere decir que cada actor debe mantener la atención y apertura necesarias para aceptar las propuestas del compañero y no dar por sentado que la dinámica dialógica que establece entre los personaje es un terreno rico en posibilidades y significaciones nuevas.

Por supuesto que la improvisación implica mucha complejidad en la tarea escénica que desarrolla el actor. Pero lo que se puede observar como espectador-director es que sin llegar a convertir los

logros del mismo equipo creativo en productos de fácil desecho, pues es lo que al parecer podría leerse en una primera impresión, se pone en discusión el derecho de participación de cada miembro de la obra.

Sucede que en el caso del arte escénico el hecho de que sea un trabajo de un equipo de personas: actores y director; el tema creativo pone en evidencia la dinámica del poder. Del que nunca se habla, puesto que se ha naturalizado el hecho de que sea el director de la obra quien tenga la primera y última palabra sobre lo que se pone en juego durante el proceso creativo, así como sobre lo que se define al momento de montar la pieza teatral. Lo mismo ocurre entre actores, ya que siempre existen actores que ejercen un preeminente protagonismo. De tal suerte que se podría decir que unos pueden participar en el acto creativo mientras que los demás quedan sin voz.

Con lo que se deduce que existe una estructura en la que unos se ejercen el poder sobre los otros. Es decir que la escena es un campo en el que se devela lo político. En el que la creación se convierte en el espacio común a ser repensado.

Es precisamente este lugar que en el montaje de Godot se pone en discusión. Poniendo en praxis el disenso del que habla Ranciere. Al trabajar con la improvisación tanto para el proceso de construcción del montaje, cuanto para las presentaciones frente al público; se está poniendo en duda y en juego esta dinámica de poder que ya está instituida en el teatro. Por lo que este espacio común se vuelve un lugar de real democracia participativa. Así como también la posibilidad de optar por decidir si se desea participar y la manera de hacerlo. Es decir, se ofrece un espacio de libertad, que cada actor durante su estancia en escena puede ejercer como un derecho real.

No queda así duda de que cualquier intento de hacer prevalecer algún tipo de autoridad en lo que respecta a este equipo creativo queda imposibilitado. Ya que es esta autoridad misma la que se halla puesta en entredicho. No cabe duda que las rupturas propuestas son echas previo conocimiento y reflexión de la institución misma y de sus formas. Y que luego de sucedida la experiencia, es decir luego de las presentaciones realizadas, existe también un espacio para la discusión y comprensión de las mismas. Cerrando así momentáneamente un círculo de meditación alrededor de todo lo que ocurre con la puesta en escena y sus particulares formas. Que

en cada ensayo y en cada encuentro con el público varían de acuerdo a las intervenciones que los actores realicen.

El autor, el director y los mismos actores son interpelados constantemente respecto de su creación. Lo que hace que los diálogos tengan otro nivel de profundidad y de sustento en su argumentación. No permitiendo que la participación sea el lugar de la simple opinión antojadiza. O de la acción tendiente a crear acontecimiento por el puro deseo de vivir sensaciones.

Los personajes de "Esperando a Godot" por lo tanto adquieren otra dimensión conforme son representados.

A las rupturas anotadas hay que añadir otra fundamental: la de la cuarta pared. Que es un concepto creado por el inventor del método de actuación Constantín Stanislavski en su intento de proporcionar al actor una herramienta sicotécnica que lo libere de alguna forma del miedo que significa exponerse en público. Temor que supone que la capacidad de respuesta creativa requerida en escena se vería anulada.

Entendemos y compartimos esta preocupación pero creemos que es parte de un momento del trabajo que el actor tiene que confrontar pero que no debe permanecer como parte de todo el proceso de socialización de la obra. Puesto que espacialmente se está perdiendo un gran territorio que generaría un mayor número de posibilidades al ponerse a crear. Ya que es en el espacio que se crean las significaciones con las se escribirá en escena. Es limitarse a una escritura en la caja del escenario dejando de lado el espacio que ocupa el público.

Geoméricamente tomar este espacio destinado al espectador equivaldría a poner en juego otro tipo de sensibilidades y percepciones. Sumando un eje importante a la lista de temas que atraviesan la obra.

Al asumir el espacio que no está destinado al actor y romper con la cuarta pared que fue mencionada como parte de la tradición teatral como la "caja", no pretendemos generar una participación forzada del público, aunque no descartamos que el espectador desee intervenir. De lo que se trata más bien es de liberar aún más lo creado por el autor, el director y los mismos actores; de crear más intersticios que den lugar a más lecturas y posibilidades de escrituras.

Cuando los personajes salen de la imagen que el público normalmente está condicionado a ver dentro de la lógica de consumo

de las imágenes se producen otras formas de interpelarlo. Es impensable que los actores salgan de ese cuadro y se sienten junto al público, o pasen por detrás de él, o salgan y entren al espacio de ficción de la obra por las puertas que ocupa el espectador, en fin; cualquier tipo de ruptura con ese lugar que no es de acceso al actor-personaje. Nos parece necesario que el espectador vea en el teatro una forma que es completamente humana en cuanto a que realmente puede sentir a los otros con los que está compartiendo una experiencia. Distinto a lo que en la pantalla de los instrumentos mediáticos de consumo masivo se obtiene: un distanciamiento y un anonimato que hace del individuo un ser que no se comprometa y asuma sus opciones. Y si bien en determinados medios como el internet las personas pueden participar pero no pueden poner el cuerpo. Siendo esta una política y una sensibilidad absolutamente distinta a la que exige un acto de presencia. Perdiéndose una serie de posibilidades que ofrece el diálogo entre personas de carne y hueso en el que además de la complejidad de lenguajes usados, se pone en juego el cómo se realizan las acciones. Lo que sucede es que la interpelación muta entre público y actores es contundente pues uno no puede simplemente "desenchufar" a los otros si no está de acuerdo con los planteamientos realizados, sino que se pone en situación de ver lo que no ha pasado aún por la conciencia o la reflexión. Además del hecho de que es una vivencia absolutamente irreplicable por la improvisación que forma parte del espectáculo. Sin contar que al final de la función se presenta un intercambio de impresiones que el público puede comunicar al equipo de la obra si lo desea. Todo esto complejiza y enriquece el diálogo a un nivel que la tecnología es incapaz de hacer.

Como se presenta el montaje se diría que coexisten paradójicamente estas dos ideas, tanto lo efímero de la posmodernidad con esta gran cantidad de rupturas como lo señalaría Fajardo al hablar de estéticas y sensibilidades posmodernas. Y lo eterno según los planteamientos de Bauman; que en el espectáculo se ve en la interminable espera de los personajes, que es una vuelta a la modernidad. Son estos referente constante del tiempo y espacio en diálogo de las acciones de los personajes los que nos han conducido en este camino de ruptura del tiempo y de vuelta a la idea de futuro.

Por último hemos asumido el hecho de que el teatro no es un arte que llegue a las masas. Que en cierto sentido es una desventaja pero que es parte de sus características y de un contexto en el que la "comunicación" está planteada en este sentido por los medios masivos. Y que solo una inversión económica contundente en términos de publicidad es capaz de lograr una buena convocatoria. De tal suerte que siendo esta la forma en la que tenemos que movernos en lo que al público se refiere. Hemos creído que podemos convocar de manera casi personal a determinados tipos de públicos con los que queremos entablar relación. Procediendo a la realización de presentaciones casi exclusivas pero que sean de un aporte diferente al que usualmente estamos acostumbrados.

Es decir que no queremos ya contar con un público en abstracto al que tenemos frente a nosotros de una manera casi anónima pues no sabemos quién es, qué siente y qué piensa de la experiencia de observar una obra de teatro.

Para generar este encuentro invitamos al público a tomarse un café o comerse una galletas mientras nos cuenta de sus impresiones de lo que ha visto. Por supuesto que esto no es una situación forzada ya que podría simplemente no darse la conversación en esa dirección. Pero finalmente sabemos que esas personas que se encuentran ante nosotros no son seres anónimos y que tienen formas particulares de asimilar una experiencia estética. Así también ellos se enteran que somos seres humanos que no pretendemos ubicarnos en un pedestal para ser admirados y escuchados. Pensamos que estamos transmitiendo la idea de que los respetamos y consideramos que las personas que acuden al teatro y el arte pueden aportarse mutuamente. Lo que nos queda en últimas cuentas, como fuere que se de este encuentro, es una sensación de cercanía y de humanidad que apreciamos mucho como parte de nuestra labor artística. El fin último no es el dinero que podemos recibir de una entrada, pues no cobramos, sino sentir y tratar de entender lo que sucede del lado en el que no se encuentra el actor y el director.

La experiencia con el montaje ha sido en definitiva rayar en una serie de límites que han formado parte de preguntas que nos hemos hecho alrededor del arte. La obra como pretexto para abordar otros temas que deseábamos discutir, otras comprensiones que necesitábamos aclarar. Y que solo al tomar el riesgo de hacerlo tran-

sitaríamos por caminos que quisimos andar. Tal vez también entrando en las ideas de Danto cuando dice que la belleza ya no es el único parámetro para discutir el arte. Tal vez también encaminados sin saberlo en la construcción de esta idea de *aesthesis* de Mignolopuesto que la belleza en el caso nuestro ha quedado desterrada para dar paso básicamente a intencionalidades respecto a varios temas que atraviesan el montaje y que eran parte de las motivaciones que nos movían en la investigación escénica realizada por este equipo de trabajo.

En definitiva, con esta experiencia que está dentro del ámbito académico creo que hemos transitado por la idea de una estética liberadora pues es muy cercano lo que María Fernanda Cartagena dice "En la estética liberadora confluyen y se complementan diversas prácticas, metodologías y recursos estéticos y pedagógicos para desde los planos simbólicos, subjetivos, creativos, sensibles y afectivos, apuntar a la concientización y liberación de las múltiples opresiones". Y luego de unas pocas experiencias de encuentro con el público, ya realizadas en el marco de la difusión, cabe anotar finalmente que esta forma empleada por nosotros constituye una alternativa a "desnaturalizar las concepciones e imaginarios heredados que promueven la conformidad, pasividad o impotencia ante los sentimientos de dependencia o inferioridad encarnados en los sujetos" y que en un país como el nuestro en el que manifestar inconformidad implica ser drásticamente reprimido se vuelve indispensable más que nunca ha trabajar en ámbitos educativos en los que es posible tener aún algún tipo de injerencia.

Reflexión teórico-pedagógica y principales conclusiones

Del análisis de la obra de Beckett llevada a cabo como experiencia de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes del último año de la Carrera de Teatro puede deducirse que haber llevado a cabo una puesta en escena de manera compartida se constituye en un acto vigente y transgresor de los valores que el sistema continúa imponiendo desde todo su aparato y poder.

Esta experiencia de innovación pedagógica es una exploración y reflexión teórico-práctica llevada a cabo hace tres años por algunos docentes de la Carrera de Teatro en búsqueda de un replan-

teamiento de los roles de los creadores escénicos, y por lo tanto del papel del docente y del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología usada, tiende por un lado a un análisis activo, en el que lo teórico y lo práctico conforman una unidad. Donde la experiencia y la reflexión del alumno van de la mano. Y por otro lado la premisa de una participación activa en la que tanto el docente como el estudiante se ubican de forma alterna según el proceso lo requiera tanto en un rol activo como en uno pasivo para la construcción del conocimiento. Han creado en definitiva un aporte al resultado escénico, en el que las herramientas técnicas impartidas en el proceso de enseñanza aprendizaje se han convertido en un medio para crear y no en un fin a ser imitado con la finalidad de conseguir una nota.

Es así que en las reflexiones posteriores a la experiencia de los alumnos podía detectarse la capacidad de reflexionar sobre la misma y detectar, previo análisis, cómo los conocimientos adquiridos eran una parte de un todo en la construcción de su propuesta.

Bibliografía

- Fajardo, Carlos. Estéticas y sensibilidades posmodernas. Editorial Pandora 2005. México
- Cartagena, María Fernanda. Arte contemporáneo, educación, teología y liberación. Notas para una genealogía de prácticas emancipadoras, pag 1, 8 y 9.
- Mignolo, Walter. "Estética decolonial". CALLE 14, volumen 4, número 4, enero-junio de 2010. PDF
- Marchán Fiz, Simón. Introducción: Del arte objetual al arte conceptual", Del Arte Objetual al Arte de Concepto (1960-1974). Epílogo sobre la sensibilidad posmoderna (1986), Madrid: Ediciones Akal, 2009, pp. 11-15
- Danto, Arthur. La transfiguración del lugar común. Paidós 2002. España
- Danto, Arthur. El abuso de la belleza. Paidós 2005. España
- Huberman, Didi. Ante el tiempo. Adriana Hidalgo Editora 2008. Argentina
- Ranciere Jaques, Sobre políticas estéticas, Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona
- Bauman, Zygmunt. El arte líquido. Seiquitor 2007. España

Recibido: 2013-10-22

Aprobado: 2013-11-08

INNOVACIÓN EN LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DE LAS CARRERAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Édgar Moncayo Gallegos

Resumen

Los cambios cada vez más rápidos en la ciencia y la tecnología, obligan a replantear desde sus bases los actuales modelos educativos y de planificación curricular. Es indispensable reforzar la investigación como el eje transversal fundamental de la formación universitaria, como actividad diaria de cada cátedra, desde el pregrado y con obligatoriedad en el postgrado. La contradicción creciente es entre las necesidades de un mercado que supuestamente debe ofrecer empleo seguro a los nuevos graduados, y las necesidades de desarrollo económico y social del país. Se debe relacionar directamente la planificación curricular de las Carreras con el principio constitucional de la educación superior de pertinencia. El tema de Vinculación con la sociedad debe volver a los orígenes históricos de la "Academia", para que desarrolle sus aprendizajes e investigaciones en la sociedad, con la gente de carne y hueso que tiene problemas y necesidades concretas de corto, mediano y largo plazos. Sin duda esos son los mejores laboratorios, y de ahí mismo surgen los proyectos de investigación más avanzados. Por otra parte, la Vinculación, desde el punto de vista de la planificación curricular, debe integrarse a los sílabos y resultados de aprendizaje de cada asignatura. Los resultados de aprendizaje son enunciados que especifican lo que el aprendiente va a saber o lo que él será capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje.

Los puntos claves para el desarrollo curricular son:

- Redefinición de las bases del diseño y la construcción curricular.
- Múltiple articulación de los ambientes del aprendizaje.
- Replanteamiento del rol del docente.
- Nueva organización de la investigación para hacer ciencia en el día a día de la educación.
- Cambio organizacional de las IES, hacia modelos en red y modulares.
- La formación en valores universales.
- Promoción de la diversidad cultural y lingüística.
- Salvaguarda de la libertad académica y de la pluralidad de la Universidad.
- Promoción de los resultados de aprendizaje genéricos.

Palabras clave

Innovación, currículo, investigación, planificación, educación superior, vinculación, resultados de aprendizaje.

Abstract: Innovation in curricular planning of professional careers in higher education

The ever-changing character of science and technology oblige us to redefine current educational models and curricular planification from its basis. It is indispensable to reinforce the role of research as the fundamental transversal axis of the training provided by the university as a daily classroom activity, starting with undergraduate students and making it mandatory in graduate programs. The growing contradiction lies in between the needs of a labor market that supposedly offers secure employment to recent graduates and the imperatives of our country's socio-economic development. Curricular planning needs to be directly related to the constitutional principle regarding the "appropriateness" of higher education. The motto of strong correlation with society needs to be identified once again in the historical development of Academia so as to develop its learning and research activities within the surrounding society, in touch with real flesh and bone people that experience concrete problems and necessities in the short, medium and long run. Without a doubt society provides the best labs from which the most advanced research projects can emerge. On the other hand, university-society correlation, from the point of view of curricular planning has to be integrated in syllabi and learning results of every classroom. Learning results are formulations that specify the knowledge that the student will develop along with related capacities that should result from any particular classroom experience.

The key points in curricular development are:

- Redefinition of the basis for the curricular design and construction.
- Multiple articulations of learning environments
- Reconsider the role of professors
- New organization for research activities so as to produce scientific knowledge in the daily life of educational spaces.
- Organizational change of IES (?), towards network and modular models
- Professional training based on universal values
- Promotion of linguistic and cultural diversity
- Defense of academia freedom and plurality in the University
- Promotion of generic learning results

Keywords

Innovation, curriculum, research, planning, higher education, connection, correlation, learning results.

Introducción

Los orígenes de la planificación curricular parecen remontarse a las tradiciones de la antigua Grecia entre los siglos IV y V a. C., cuando en la formación noble de los hombres libres ya se establecieron al "trivium y quadrivium", como el primer "curriculum educativo", conformado por la gramática, la dialéctica y la retórica, el primero, y por la aritmética, la geometría, la astronomía y la música, el segundo; hasta llegar a los conceptos actuales que le entregan a quienes manejan este instrumento educativo nada menos que la responsabilidad de la construcción del conocimiento. Es claro que, en 2.500 años, la educación sigue constituyendo el gran motor del desarrollo de la humanidad, pero hoy en día, en el marco de la denominada "sociedad del conocimiento", asume un papel decisivo en un proceso de transformación de la sociedad en su conjunto, cuyo punto de equilibrio se traspolo del capital financiero al capital de la posesión y distribución de la ciencia y la tecnología.

No obstante, a lo largo del siglo XX la planificación curricular no había rebasado los límites de la planificación normativa clásica, como se colige de las definiciones de la época, como la de Saylor y Alexander (1954): "*Es el esfuerzo total de la escuela para*

lograr los resultados deseados en las instituciones escolares y extraescolares"; o la de Dettrens (1962): "Es un documento como un plan detallado del año escolar en término de programa". Para 1978, la planificación curricular ya había asumido su papel regulatorio de las actividades educativas: "Conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de la institución educativa responsable, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza" (Glazman y De Ibarola).

Ya en la década de los ochentas, otros autores, especialmente latinoamericanos, plantean alcances y funciones más amplias para la planificación curricular: "Es el resultado de: análisis y reflexión de las características del contexto, educando y recursos; definición explícita e implícita de los fines y objetivos educativos; especificación de medios, procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos, de manera que se logren fines propuestos" (Arredondo, 1981). Incluso, llegan a abordar sus implicaciones políticas: "Invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad" (Apple, 1986). Y esta posición se mantiene hasta finales del siglo anterior: "Conjunto de principios sobre cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar" (U.P.Lundgren, 1992).

Finalmente, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA), en el último documento teórico de este organismo de control, emite la siguiente definición oficial de "Currículo", como uno de los criterios fundamentales para evaluar una Carrera universitaria:

"El currículo es el resultado de la planificación de cursos, actividades, prácticas internas y externas y otros elementos que permitan que al término de la carrera el estudiante logre el perfil de egreso y los resultados o logros del aprendizaje de la carrera...

El currículo debe abarcar contenidos de ciencias básicas pertinentes al área de conocimiento en la que se inscribe la carre-

ra, contenidos específicos de ciencias objeto de la titulación y contenidos de educación general que permitan la ubicación y comprensión del entorno tanto nacional como internacional del futuro profesional" (CONEA/CEAACES, 2011).

Además, el mismo documento precisa los conceptos asociados:

"El plan curricular relaciona las materias del currículo con los resultados o logros del aprendizaje a ser desarrollados durante la formación profesional. El plan o malla curricular incluye los niveles de los resultados o logros del aprendizaje (inicial, medio, avanzado) alcanzados en cada asignatura o componente que otorga créditos para la carrera. La malla curricular debe indicar el tipo de materia: obligatoria, optativa, práctica. La secuencia de las materias: pre-requisitos, co-requisitos.

El silabo o programa de la materia que especifique claramente, además de los contenidos, los resultados o logros del aprendizaje a ser desarrollados y los mecanismos utilizados para evaluarlos. En el silabo deben constar además la bibliografía de base y la bibliografía complementaria. Debe existir constancia de que estos han sido objeto de revisiones periódicas que permitan la actualización del plan curricular. Es necesario recalcar que los resultados o logros del aprendizaje establecidos son los que permiten realizar la convalidación entre materias" (CONEA/CEAACES, 2011).

Estas definiciones oficiales aportan varios criterios fundamentales: primero, que establecen al plan curricular y al silabo como los instrumentos constitutivos de la planificación curricular; y, lo que es más decidor para las discusiones posteriores sobre la evaluación y el desarrollo de las carreras universitarias, a tono con las demandas de cambios cualitativos del siglo XXI y de la era del conocimiento, es la determinación de que, es el currículo lo que permite al estudiante alcanzar el perfil de egreso de la Carrera y los resultados de aprendizaje (RdeA).

El problema radica en cómo llegar a ese currículo, ejercicio académico que, claramente no puede corresponder a la simple inspiración o tradición de los directivos de una institución de educación superior y, menos aún, de una Carrera específica. Por tanto, cae por su peso que, las orientaciones para este proceso deben buscarse en las coordenadas del desarrollo económico, social, político

y cultural a nivel planetario y en las macro tendencias del desarrollo científico-tecnológico de la correspondiente área del conocimiento; tanto como, en las necesidades específicas de un desarrollo equitativo del país, sus regiones y sus localidades.

En este contexto, el problema actual de base de la planificación curricular migra a quienes poseen los diversos poderes para definir las políticas de desarrollo social y económico de un país; las cuales, al menos en teoría deberían estar incluidos en los principios, fines y objetivos para la educación general y específicamente para la superior de los planes de desarrollo nacional y en las correspondientes leyes orgánicas. El peligro aquí tiene dos caras de una misma moneda: o son tan generales las orientaciones, que las Carreras pueden en la práctica tomar cualquier rumbo; o las disposiciones son tan restrictivas que pueden terminar por ahogar las iniciativas curriculares de las comunidades académicas.

Impacto de las nuevas políticas del Estado y normas jurídicas sobre la estructura y gestión académica de las IES

La novedosa normativa legal para la educación superior que surge de la Constitución de la República del 2008, como era de esperarse en un contexto universitario generalmente poco permeable a aceptar los cambios que provienen de fuera de sus recintos, sigue produciendo diversas reacciones en las estructuras clásicas de la Academia; o, más directamente, siguiendo a De Souza Santos, se genera una crisis de hegemonía, definida en un reciente documento de la Universidad Central del Ecuador en los siguientes términos:

“La crisis de hegemonía implica que la universidad ya no es el único, ni el principal centro de producción de conocimiento y de formación; está asediada por los mass media, la opinión pública, los grupos de pares y los centros empresariales, entre otros. En el caso de la universidad pública se añade el discurso de la ineficiencia de lo público, frente al asedio de las universidades privadas de “calidad” (Saltos, N., 2013).

Frente a esta crisis de hegemonía las reacciones coyunturales, más aún si se contaminan de política puramente partidista, pueden dar lecturas equívocas. Es preciso volver a la pregunta de ori-

gen de cualquier universidad: “¿cuál es el papel de la Universidad en la producción del conocimiento y en la formación de los cuadros de dirección, en las condiciones históricas actuales?” (Saltos, N., 2013).

La LOES 2010 (Art. 117), nos lleva a dicotomizar esta pregunta: ¿pueden existir universidades en las actuales condiciones históricas del país, que tengan las dos funciones, en tanto que otras, claramente de menor jerarquía académica, se dedicarían solamente a lo segundo, e incluso a simplemente formar buenos profesionales para el funcionamiento de los aparatos productivos y sociales?

Resulta evidente que, de cómo se responda esta pregunta depende la estructura que adopten los planes curriculares específicos de cada Carrera universitaria. Si se opta por la primera opción, es indispensable reforzar la investigación como el eje transversal fundamental de la formación universitaria, como actividad diaria de cada cátedra, desde el pregrado y con obligatoriedad en el postgrado; y, no solamente, como el ejercicio altamente especializado de profesores investigadores que, con honrosísimas excepciones, se desprenden de la cátedra común y corriente, para formar núcleos de investigadores con la colaboración marginal de poquisimos estudiantes privilegiados.

Para este efecto, es necesario romper en buena parte de profesores y estudiantes universitarios, la barrera mental de que para investigar se requieren científicos altamente especializados y onerosas y casi inalcanzables infraestructuras técnicas, barrera silenciosa y perversamente construida por intereses generalmente imperiales de monopolizar la producción de conocimientos y tecnologías, en directo beneficio de las empresas que exportan los resultados comerciables de estos avances precisamente a países como los nuestros; ¿no es acaso posible realizar investigaciones en cada cátedra universitaria, con los pocos recursos técnicos que se disponen, con la plena participación del profesor común y de todos los estudiantes, incluso de pregrado, que serán el semillero de los investigadores y de las investigaciones tan escasas en universidades como la nuestra, si se comparan las cifras actuales con la producción de otros países de la región latinoamericana y peor aún con la producción de conocimientos a nivel global? Esto es lo que realmente debería denominarse investigación formativa.

Los profesores universitarios nos quejamos con frecuencia que al estudiante medio no le gusta investigar; muchas veces, ni siquiera razonar de manera sustentada y continua a lo largo del proceso educativo; presentando como pruebas irrefutables los trabajos de la mayoría de los estudiantes simplemente "bajados" del Internet, sin siquiera citar la fuente. Pero nos olvidamos o ignoramos que, en la ejecución de nuestras cátedras, el prescribir a los estudiantes el aprendizaje puramente memorístico de textos considerados claves (por el mismo profesor), o la aplicación repetitiva de formulas de matemáticas o de física para resolver series interminables de problemas cuya aplicación en la práctica profesional es dudosa; todo ello no parece que haya fomentado hasta la presente el espíritu investigador y creativo en los estudiantes.

Si lo antes dicho opera para los estudiantes, llevar este esquema a las universidades es aun más discutible: ¿es posible concebir a una universidad sin investigación? Se puede argumentar que, muchas universidades no cuenta con los investigadores altamente especializados, o no poseen tecnología de punta generalmente de costos elevados; sin embargo, en la experiencia de la universidad ecuatoriana y de muchas universidades de países en desarrollo, es posible hacer investigación científica formativa con los recursos que poseen actualmente y contribuir de manera significativa al desarrollo del país.

Por otra parte los proyectos de vinculación con la sociedad, que desde hace décadas han constituido una de las fortalezas de la universidad pública, particularmente de la Universidad Central, en no pocos casos, han sido verdaderos proyectos de investigación, con la ventaja de que, se han aplicado de manera directa a solucionar problemas concretos de comunidades pobres y marginadas.

Desde un segundo punto de vista, los cambios cada vez más rápidos en la ciencia y la tecnología, y la transmisión de grandes volúmenes de información por medios electrónicos con velocidades de crecimiento exponencial, tanto como los cuestionamientos cada vez más fundamentados a los modelos pedagógicos y andragógicos de uso común en la educación superior, precisamente por su lenta o ninguna adaptación a los cambios revolucionarios en la utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y la accesibilidad prácticamente infinita a un océano de información;

obligan a replantear desde sus bases los actuales modelos educativos y de planificación curricular, reto que ya lo han asumido varias universidades del país, entre ellas la Universidad Central del Ecuador.

Un tercer punto de vista para abordar los cambios que impone el enfrentamiento de los retos del siglo XXI a la planificación curricular, es la contradicción creciente entre las necesidades de un mercado que supuestamente debe ofrecer empleo seguro a los nuevos graduados, y las necesidades de desarrollo económico y social del país, en especial de aquellos grupos sociales que no son interesantes al desarrollo del mercado.

En esta línea de discusión es necesario tomar con sentido crítico la posición de José Dias Sobrinho, en un trabajo preparado para la Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena, en junio de 2008: "...la educación es un bien público, derecho de todos, deber del Estado... En tanto bien público, el aseguramiento de la calidad no puede transformarse en un interesante rubro de comercio, sino que es imprescindible que sea un instrumento de profundización de los valores democráticos, fortalecimiento de la soberanía nacional y la identidad nacional (Dias Sobrinho: 2008).

Y más adelante este autor precisa: "*Lo anterior no excluye la presencia de dos visiones diferentes: una primera, subordinada a conceptos productivistas, que tiende a la unificación de modelos y políticas en el ámbito de la comunidad internacional, y otra que defiende la identidad de los sistemas nacionales y su correspondencia con la organización social y política, o, en otros términos, con la historia de cada país*" (Dias Sobrinho: 2008).

Desde estas últimas reflexiones, la estrategia de cambio de los procesos de planificación curricular de la educación superior, apuntaría al desmantelamiento progresivo de los "conceptos productivistas" que, hasta años recientes han marcado directa o indirectamente el diseño de los modelos de este tipo en todos los países latinoamericanos, incluido el Ecuador, en especial en la mayoría de las universidades privadas.

Al tiempo que, cada universidad debería iniciar la construcción de un nuevo modelo de planificación curricular, en directa relación con la variedad y calidad de su aporte a la solución de los

problemas del país, en especial de los sectores que requieren más urgentemente de estas soluciones: por un lado, los pobres, que tradicionalmente han sido marginados de los procesos de desarrollo, y por otro lado, los empresarios comprometidos con el desarrollo equitativo e integral del país, que solo limitadamente confían en los profesionales y en la capacidad de resolución de las IES para sus problemas específicos; e incluso el mismo Estado, que en cumplimiento del principio establecido en la nueva Constitución, debe dar preferencia a los equipos técnicos de las universidades para la realización de consultorías en campos especializados.

En la orilla opuesta a este planteamiento, otros autores del área de la educación superior provenientes de países del hemisferio norte, parecería que simplemente se resignan a la influencia del mercado en los cambios necesarios en los planes curriculares de nuestras instituciones. Lo curioso es que toman punto de partida en la Declaración que aprobaron los países participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Paris, octubre del 1998), en cuyo Preámbulo se establece:

«Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones».

Esta Declaración a nivel planetario dio pie para la inauguración, junto con el inicio del nuevo milenio, de la era o de la sociedad del conocimiento, que substituiría a la sociedad cuyo entramado se sostuvo en el capital financiero, desde la "Revolución Industrial" de mediados del siglo XIX; proporcionando a los miembros de la denominada "academia", la esperanza, ahora fundada, de que ya no sería la "base económica" la que determine el desarrollo de la superestructura social, sino el conocimiento generado por la investigación científica que, dada la experiencia de las universidades desde la Sorbona del "Paris 1968", parecía el único contrapeso efectivo frente a los abusos del capital financiero controlando directa o indirectamente el poder político.

Las ilusiones de la tecnocracia, más precisamente la "sapienscracia" parecen tambalearse, frente a los poderes económi-

cos concentradores de riqueza. Los expertos internacionales en educación superior, apalancados en un proceso de globalización que consideran indetenible, deducen de la misma Declaración antes citada otro rostro muy diferente de la era o sociedad del conocimiento: el rostro de la competencia, que podríamos llamar "salvaje" entre los productores de conocimiento, así como, entre los poseedores del mismo, vale decir entre los profesionales graduados en las universidades.

Textualmente un documento reciente de la UNESCO, trae la siguiente sentencia:

"Esta evolución ha propiciado un cambio de valores. La solidaridad tiene tendencia a desaparecer. La competitividad es primordial. Los valores sociales, espirituales y colectivos corren el riesgo de ser sustituidos por unos valores y conductas comerciales, materialistas e individualistas".

Y para sustentar esta afirmación citan a Chris Lorenz, un experto holandés, en una conferencia en la Universidad de Oxford:

«[...] el concepto de la economía del conocimiento no significa propiamente la reestructuración de la economía a partir del conocimiento científico. Todo lo contrario, significa que el campo de la producción de conocimiento se está "economizando": ahora el homo academicus se inspira en el homo economicus. En comparación con la visión tradicional propia del Siglo de las Luces, la relación entre la ciencia y la economía ya no está representada como el ámbito en el que la ciencia demuestra su éxito aplicado, basado en la verdad, sino que la economía es considerada el campo que determina si la "producción intelectual" hace una contribución científica (o no). Ahora la economía se encarga de legitimar la actividad científica, o de descalificarla por no ser "rentable"» (Van Ginkel y Rodrigues Díaz, 2007).

En conclusión, siguiendo el citado documento de la Universidad Central sobre el cambio del Modelo Educativo, *"Estamos frente a tres proyectos globales: (i) la modernización de la Universidad para funcionalizarla a los requerimientos del poder y el capital globalizados; (ii) la resistencia desde el pasado, buscando proteger "conquistas" que han gremializado o sobrepolitizado el espacio universitario y bloqueado su avance; y*

(iii) *la germinación de una propuesta alternativa, basada en el diálogo de saberes y sabidurías entre lo más avanzado de las ciencias y de los aportes de Occidente con los aportes desde la originalidad de América Latina, los aportes de la universidad latinoamericana y la posibilidad de pasar a una "pluriversidad"* (Saltos, N., 2013).

De principio, resulta evidente que, la adopción del tercer proyecto global para el cambio de la educación superior y por ende de los planes curriculares, en el contexto de una Latinoamérica que vuelve a dar lecciones al primer mundo después de poco más de 500 años de conquista y coloniaje cultural, implica, entre otros elementos fundamentales, la consolidación de una cultura de evaluación y autocrítica permanente de los diferentes elementos y etapas del proceso educativo, con la participación activa y realmente democrática de todos los miembros de cada comunidad académica, léase, profesores, estudiantes y directivos.

Entendida esta cultura en su acepción análisis informado y replanteo permanente de las soluciones en ejecución a los problemas de la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad; ejercicio que, obligadamente, debe estar alejado de dogmatismos políticos-partidistas, intereses económicos y más aún de conveniencias personales o de grupos de poder.

Aproximación a un nuevo planteamiento para la planificación curricular en las instituciones de educación superior

El último documento del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES, agosto 2013), relaciona directamente la planificación curricular de las Carreras con el principio constitucional de la educación superior de la "pertinencia", estableciendo claramente cuatro puntos básicos para medir el cumplimiento de este principio en los planes curriculares:

- Necesidades del entorno provincial y local.
- Necesidades del entorno nacional.
- Necesidades del desarrollo científico-tecnológico.
- Requerimientos de la planificación nacional y regional.

El mismo documento diferencia el principio de la educación superior citado, de la proyección de la Carrera, la cual relaciona con los siguientes elementos:

- Estudio de empleabilidad de los graduados
- Empleabilidad en relación con el plan curricular
- Evolución prospectiva del área de la carrera
- Seguimiento de graduados
- Vinculación con la sociedad
- Investigación

Claramente, estos elementos o criterios (para hablar en términos de evaluación y acreditación), tanto los referidos a la pertinencia como a la proyección de la Carrera, resumen la discusión antes esbozada sobre la planificación curricular; precisando la influencia del mercado por la vía de estudios de las propias Carreras sobre la empleabilidad de los graduados, lo que, al menos, le confiere un carácter científico a ciertas demandas difusas de los grupos empresariales. Y, sobre todo, le dan el papel que le corresponde en la definición de estos planes, a la Vinculación con la sociedad.

En esta última línea, es interesante tomar como referencia línea normativa sobre el tema de Vinculación con la sociedad que constan en el nuevo Reglamento de Régimen Académico de la Educación Superior, que, a la fecha, está a punto de ser aprobado por el Consejo de Educación.

Parecen soplar vientos renovados sobre las IES. La Vinculación con la Sociedad comienza a dejar de ser la "cenicienta de la casa", que la mayoría de profesores clásicos veían con desprecio y buena parte de los estudiantes como un fastidioso requisito para su graduación. Bajo esta concepción, la universidad debe, ya no salir a la comunidad, en el mejor de los casos, con posiciones benefactoras, como ocurría en el pasado cercano en los conocidos "programas de extensión"; sino que, volviendo a los orígenes históricos de la "Academia", desarrolla sus aprendizajes e investigaciones en la sociedad, con la gente de carne y hueso que tiene problemas y necesidades concretas de corto, mediano y largo plazos. Sin duda esos son los mejores laboratorios, y de ahí mismo surgen los proyectos de investigación más avanzados.

Por otra parte, la Vinculación, desde el punto de vista de la planificación curricular, debe integrarse a los sílabos y resultados de aprendizaje de cada asignatura, como práctica vivencial cotidiana de profesores y estudiantes, y no como la entelequia de los ejes transversales de las mallas curriculares, cuya influencia y cumplimiento quedaba supeditada al buen criterio de cada docente.

Otro punto clave para la planificación curricular, de acuerdo al documento técnico citado del CEAACES, es el seguimiento de graduados, que este organismo de control define en los siguientes términos:

"El indicador Seguimiento a graduados busca verificar si la carrera cuenta con un proceso que permita monitorear periódicamente la evolución profesional de los graduados de la carrera, con el objetivo de identificar las posibles mejoras que se puedan introducir en el Perfil de Egreso, el Perfil Profesional y el Currículo" (CEAACES, agosto, 2013).

Aunque este punto ya constaba en Ley de Educación superior del año 2000 y sus reglamentos, y con mucha mayor fuerza en la nueva Ley de octubre de 2010 (Art. 142), en la práctica es muy poco lo que, en general, las universidades avanzaron en este aspecto. Cuando más, elaboraron encuestas para conocer los criterios de este grupo de informantes claves del proceso académico, cuyo procesamiento y resultados no pasaron del típico documento de archivo.

Siguiendo el documento oficial del CEAACES para evaluación de Carreras presenciales, el Plan Curricular es evaluado de acuerdo a los siguientes indicadores:

- Coherencia entre el perfil de egreso y el perfil profesional
- Malla curricular
- Programas de las asignaturas (sílabos)
- Prácticas preprofesionales

En su categoría de indicador, el "Perfil de Egreso" se evalúa como: "...la coherencia entre el Perfil de Egreso y el Perfil Profesional en relación a la pertinencia de la carrera. El Perfil de Egreso es el conjunto de resultados de aprendizaje que debe demostrar el estudiante al término de la carrera".

En este punto, el organismo oficial de aseguramiento de la calidad de las IES, establece una relación lineal y univoca entre el principio constitucional de pertinencia de las Carreras, tal como se definió anteriormente, el perfil de egreso y los resultados de aprendizaje (RdeA); por tanto, se coloca a estos últimos como la expresión a nivel de los conocimientos, actitudes y prácticas del egresado, de dos coherencias que en la realidad de las IES puede ser compleja y difícil de alcanzar: entre la pertinencia, mayormente marcada por los objetivos y políticas de los planes nacionales de desarrollo, y los perfiles de egreso, y entre éstos y los perfiles profesionales. En otras palabras, se pretende conciliar en los RdeA las frecuentes contradicciones entre los objetivos oficiales de cada Gobierno, que corresponden a políticas macroeconómicas que responden, a su vez, a líneas ideológicas bastante definidas, y los intereses de las empresas públicas y privadas, fuertemente influenciados por los vaivenes de las tendencias internacionales del mercado tecnológico y de los recursos humanos especializados.

Para complicar aún más este panorama, las actuales definiciones de los RdeA no son suficientemente precisas para evitar interpretaciones incorrectas por parte de los planificadores curriculares y, en general, por parte de los docentes de la educación superior que tienen que aplicar el concepto en la elaboración de sus correspondientes sílabos. La definición oficial del CEAACES, intenta un resumen de varias de las de uso corriente:

"Los Resultados de Aprendizaje (RdA) son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante deba saber, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje" (ECTS, User's Manual, 2009: 13). (CEAACES, agosto 2013).

Las más de diez definiciones sobre RdeA que cita el clásico texto norteamericano de Declan Kennedy, no contribuyen a precisar más el concepto. De ellas se puede tomar a modo de ejemplo una de las más representativas:

"Los resultados de aprendizaje son enunciados que especifican lo que el aprendiente va a saber o lo que él será capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje. Generalmente se expresan en

forma de conocimiento, destrezas o actitudes. (American Association of Law Libraries, URL3)" (Kennedy, 2007)

Además, esta definición no es muy diferente de la que se había establecido hace apenas unos pocos años para las "competencias" en el denominado proyecto "Tuning", financiado por la Unión Europea y que pretendió estandarizar los perfiles de egresos de varias carreras en América Latina, en la primera mitad de la década de inicio de este siglo, siguiendo las recomendaciones de los representantes de los ministros de Educación de todos los estados miembros de la Comunidad Europea reunidos en junio de 1999 en Bolonia (Italia), que fundamentalmente tuvieron como objetivo facilitar la movilidad de estudiantes y docentes a nivel nacional e internacional, como un componente clave de la globalización.

Del Informe Final de este Proyecto, se puede extraer la siguiente definición de "competencias":

"Una enunciación amplia del concepto de competencia puede definirla como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo" (Proyecto TUNING AL, 2007).

Siguiendo esta línea, el documento de la transición CONEA/CEAACES (2011), define a las competencias en los siguientes términos:

"... El comportamiento esperado de profesionales independientes al inicio de su carrera profesional. Este comportamiento incorpora la comprensión, las habilidades y los valores en una respuesta integrada a la gama completa de las circunstancias encontradas en la práctica profesional general. Este nivel de rendimiento requiere un cierto grado de velocidad y precisión coherente con el desarrollo de las tareas específicas, pero no el desempeño al más alto nivel posible. También se requiere una toma de conciencia de lo que constituye un desempeño aceptable en las circunstancias y el deseo de autosuperación" (Oliver et al., 2008). (CEAACES: 2011).

A partir de estas definiciones, no queda clara la diferencia entre RdeA y competencias, lo que ha traído graves problemas especialmente a aquellos profesores universitarios, como los de la Universidad Central, al momento de escribir los RdeA de cada Carrera y de sus propias asignaturas; particular y precisamente aquellos que, en años recientes habían participado en el citado Proyecto Tuning.

En la búsqueda de una salida razonada a este conflicto teórico, se puede tomar una de las definiciones del documento citado de la transición CONEA/CEAACES (2011):

Los resultados o logros del aprendizaje (*learning outcomes*) describen el aprendizaje en términos de comportamientos, conocimientos y actitudes en niveles de cumplimiento específicos, es decir, lo que el alumno será capaz de conocer, comprender y de hacer al término de un proceso de aprendizaje y/o de sus estudios de la carrera... Según Bloom, se puede distinguir tres tipos principales de resultados o logros del aprendizaje: en el dominio cognitivo (saber), en el dominio de las aptitudes (saber hacer) y en el dominio de las actitudes (saber ser). Para cada uno de ellos se dispone de una serie de verbos que describen los distintos niveles requeridos por la formación profesional (Taxonomía de Bloom). (Anderson, 2001)" (CONEA/CEAACES:2011).

Si se unen con cuidado estos dos conceptos oficiales, es posible explorar una diferencia más tangible entre RdeA y competencias que sea de utilidad para la elaboración práctica de planes curriculares y sílabos. Nótese que, cuando se define competencias se habla de "... pero no el desempeño al más alto nivel posible"; y en la definición de RdeA se cita la conocida "Taxonomía de Bloom" (Universidad de Chicago, 1948), modificada por Anderson (2001), con clara diferenciación entre Niveles Inferiores (recordar, comprender y aplicar), y los Niveles Superiores (analizar, evaluar, crear).

Por tanto, se puede plantear, a modo de hipótesis de trabajo, que las competencias podrían corresponder a los niveles inferiores de la Taxonomía de Bloom – Anderson, en tanto que los RdeA, corresponderían a los niveles superiores de esta misma Taxonomía. Los resultados de la aplicación de esta conceptualización diferen-

ciada por parte de los capacitadores del IUCP de la Universidad, al asesorar a diversos grupos de profesores de distintas facultades y carreras en la elaboración de sus silabos es, al menos, alentador.

Si recurrimos a la experiencia a nivel internacional de varias agencias oficiales de evaluación y acreditación de la educación superior, tanto en Latinoamérica (RIACES – Red Iberoamericana de Calidad de la Educación Superior), como en Europa (ANECA), se concluyó en diversas reuniones internacionales (INQAAHE – Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Buenos Aires, mayo 2008), que uno de los criterios más precisos y confiables para evaluar las carreras universitarias son los denominados resultados de aprendizaje (RdeA).

Y de esa misma experiencia se podría también plantear un concepto más avanzado de Resultados del Aprendizaje: como la capacidad de los profesionales graduados en las universidades e institutos de nuestros países, de generar cambios e innovaciones en las empresas públicas y privadas en las cuales apliquen los conocimientos adquiridos en la carrera universitaria o técnica, así como la capacidad de los mismos, de crear iniciativas propias generadoras de empleo. Todo ello sobre la base de un sólido sistema de investigación, que construya nuestra soberanía científica y tecnológica; el cual se ligue totalmente al ejercicio de la cátedra universitaria, y se institucionalice con investigadores a tiempo completo y debidamente remunerados.

Por último, es interesante notar que, los RdeA se subdividen en dos tipologías diferentes:

- Resultados o logros del aprendizaje específicos propios de la carrera;
- Resultados o logros del aprendizaje genéricos: que corresponden a aquellos que se espera que un estudiante de cualquier carrera de grado o tercer nivel pueda demostrar haberlos adquirido al término de sus estudios.

De esta diferenciación se derivan los tres ejes fundamentales que conforman la malla curricular, y que agrupan a las diferentes asignaturas que componen una Carrera:

- “ciencias básicas pertinentes al área de conocimiento en la que se inscribe la carrera;
- contenidos específicos de ciencias objeto de la titulación; y,
- contenidos de educación general que permitan la ubicación y comprensión del entorno tanto nacional como internacional del futuro profesional” (CONEA/CEAACES, 2011).

En general, y de acuerdo con el último documento de evaluación de carreras del CEAAES (agosto, 2013), *“el indicador malla curricular evalúa la coherencia entre el Perfil de Egreso y las asignaturas y/o actividades que otorgan créditos a los estudiantes. En este contexto, la coherencia se evidenciará al mostrar que los resultados de aprendizaje de las asignaturas y/o actividades permiten a los estudiantes alcanzar el Perfil de Egreso... La malla curricular detalla las asignaturas y/o actividades del currículo a ser desarrolladas durante la formación profesional y debe garantizar que al término de sus estudios, el estudiante posea los resultados del aprendizaje estipulados en el perfil de egreso.”*

La idea de coherencia explicitada en esta definición sigue siendo igual a la analizada anteriormente, y lleva necesariamente en una lógica lineal al principio constitucional de pertinencia de la educación superior, en la que el peso fundamental tendrían, en la práctica, los objetivos de los planes nacionales de desarrollo. Más allá de lo cual, es importante reconocer que, una de las principales debilidades de las carreras universitarias han sido las varias incoherencias de sus mallas curriculares, en particular respecto a las necesidades del país; las cuales han sido clásicamente influenciadas por el prestigio de determinados profesores, cuando no han constituido copias sin beneficio de inventario de mallas de carreras similares de países de mayor desarrollo, constituyendo buenos ejemplos de un centenario coloniaje techno-científico, cuyo proceso de independencia iniciado hace pocos años, aun no ha concluido en nuestros países. Lo que, de ninguna manera es contradictorio con el activo y libre intercambio de conocimientos, tecnologías e información en el contexto de la era y sociedad de la información.

Sin dejar de mencionar que, de acuerdo con las normas de los modelos de evaluación y acreditación del CEAACES, las mallas curriculares deben incluir las secuencias lógicas de las asignaturas, con pre y correquisitos, la asignación equilibrada de créditos, la existencia de varios tipos de actividades académicas (incluidas las prácticas preprofesionales y la vinculación con la sociedad); y, sobre todo, la racionalización de la duración de las carreras y de las jornadas diarias y semanales de los estudiantes.

Respecto a los programas específicos de cada asignatura (microcurrículo), las normas de evaluación del CEAACES siguen similares lineamientos a los analizados anteriormente para el macro y mesocurrículos, lo que exime de comentarios adicionales:

"El indicador Programas de las asignaturas (micro currículo) se refiere a la planificación del proceso de aprendizaje-enseñanza a nivel del aula mediante actividades que, una vez concluidas satisfactoriamente, otorgan créditos al estudiante. Debe existir coherencia entre los contenidos de las asignaturas y sus resultados de aprendizaje y, de éstos últimos, con el Perfil de Egreso" (CEAACES, agosto 2013).

Destacando solamente que, ahora se exige la clarificación de la metodología de evaluación del estudiante y la determinación precisa de bibliografía básica y complementaria. Y lo que tendrá mayores repercusiones futuras en el mejoramiento continuo de los currículos, cada profesor tiene la obligación de entregar al estudiante el programa de su asignatura antes del inicio de la misma, y el estudiante debe vigilar e informar el cumplimiento de cada programa, no desde una perspectiva cuasi-policia, sino de corresponsabilidad entre docente y docente, en un proceso que se va imponiendo en la nueva pedagogía como de aprendizaje (no de enseñanza-aprendizaje); lo que coloca en primer plano entre los métodos didácticos el "aprender a aprender" y al estudiante como centro y principal actor.

La utopía presente-futura de la planificación curricular

Siguiendo las líneas planteada por Axel Didriksson (UNAM, México) y otros expertos latinoamericanos, en la Conferencia Regional para América Latina de Educación Superior 2008 (CRES

2008), efectuada entre el 4 y el 6 de junio de 2008, en Cartagena de Indias, Colombia, se pueden plantear como mínimo las siguientes directrices para el desarrollo autónomo y comprometido, de la planificación curricular en los países de esta región del mundo, en concordancia con las realidades histórica y cultural de cada país:

1. Redefinición de las bases del diseño y la construcción curricular

Se ha discutido a lo largo de este trabajo las nuevas políticas y normativas para la gestión académica y específicamente para la planificación curricular. Se debe subrayar que, de los elementos analizados resulta clave la coherencia entre los currículos de las carreras y las necesidades de los distintos grupos poblacionales, tanto en los niveles nacional, regional y local. Incluyendo también la coherencia informada y crítica con respecto a las megatendencias en el desarrollo del conocimiento y las tecnologías en las áreas correspondientes, en el marco de un "diálogo de saberes" en igualdad de condiciones entre la vertiente occidental de las ciencias y los saberes ancestrales; dando la importancia adecuada a la riqueza de las experiencias locales construidas desde el saber popular.

2. Múltiple articulación de los ambientes del aprendizaje

Desde sus inicios la educación trató siempre de romper los estrechos muros de las aulas de clase, más aun con la creación de las primeras universidades europeas de los siglos XI y XII (Bolonia, 1088), y la lucha de los anatomistas pioneros por llevar la enseñanza de esta cátedra médica a los cadáveres "subversivos", que lograron burlar el obscurantismo de la Inquisición y del poder político en beneficio de la ciencia.

Hoy el reto de las universidades es la búsqueda e innovación de nuevos espacios para desarrollar el aprendizaje, que propicien y estimulen la participación de los estudiantes. Se ha mencionado el fortalecimiento de las prácticas preprofesionales y de la vinculación con la sociedad; la primera que ya no es la clásica "pasantía", sino que, busca el compromiso en el proceso de aprendizaje de los empleadores públicos y privados, y que estimula los emprendimientos de los estudiantes. En tanto que la segunda, es la ruta que debe

retomar la universidad, con la humildad de quien verdaderamente posee el conocimiento y sigue aprendiendo cada día de quienes poseen los saberes y la experiencia, vale decir la comunidad en sus distintas formas de expresión.

3. Replanteamiento del rol del docente

La obsoleta imagen del "magister dixit" prácticamente ha dejado de existir de manera oficial para la nueva pedagogía enfocada en el aprendizaje del estudiante como centro de las nuevas metodologías. Mucho más, cuando la información sobre un número prácticamente infinito de temas que las redes electrónicas ponen a disposición del estudiante, rebasa de manera igualmente infinita a la información y conocimientos que cada profesor puede poner a disposición de sus estudiantes.

Se impone la formación y ubicación en los espacios universitarios de un nuevo maestro, más cercano a la categoría del facilitador de los procesos comunicacionales. Sin embargo y siguiendo a Jaques Delors (1996), la función de este docente renovado, más que la transmisión mecánica de conocimientos, debe ser la de construir con sus estudiantes una "carta de navegación", que le permita a los estudiantes navegar en un "océano de conocimientos" para llegar a sus propios destinos y, obviamente, no perderse o naufragar en el intento.

4. Nueva organización de la investigación para hacer ciencia en el día a día de la educación

También se ha insistido en este trabajo respecto a un proceso de democratización de la investigación en la universidad ecuatoriana, como uno de los mecanismos más efectivos y viables para cumplir con el principio constitucional de la educación superior de la "autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento" (Art. 351). Se han mencionado las barreras mentales de los mismos docentes y el consecuente poco afecto de los estudiantes por las labores e investigación.

Se trata aquí de enfatizar en el hecho de que, siguiendo la citada "Taxonomía de Bloom-Anderson" (2001), los resultados de

aprendizaje (RdeA) apuntan precisamente a los niveles superiores de esa Taxonomía, vale decir las funciones de analizar, evaluar y crear; lo cual implica una clara reorientación de los métodos de aprendizaje de las asignaturas del plan curricular, poniendo mucho más énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, que en la memorización de largos textos para rendir lecciones o exámenes, o en la aplicación mecánica de fórmulas para resolver series interminables de problemas de las ciencias exactas. Es mucho más probable que se obtenga un investigador de un estudiante formado en pensamiento crítico y complejo (Edgar Morin, 1999), que de un estudiante que alcanzó altas calificaciones gracias a su buena memoria y a su capacidad de resolver problemas aplicando fórmulas que no es capaz de discutirlos.

5. Cambio organizacional de las IES, hacia modelos en red y modulares

Desde hace algunos años cobra cada vez más fuerza en la comunidad académica, la necesidad de revisar y discutir, en el contexto de la realidad del desarrollo científico y tecnológico alcanzado en estas décadas y que se ha difundido a nivel planetario por las avenidas virtuales abiertas por las tecnologías de la información y de la comunicación, la persistencia de los paradigmas tradicionales que han sostenido por décadas la arquitectura estructural de los programas académicos. Se ha planteado, entre las nuevas alternativas, la flexibilización curricular como una de las dimensiones más avanzadas dentro de las "reformas universitarias".

Actualmente, se concibe la flexibilización curricular, en los siguientes términos:

- Estructuración modular de las carreras o especialidades, de manera que cada estudiante vaya seleccionando las asignaturas a aprobar y construyendo su propio programa, de acuerdo con sus inclinaciones, capacidades y necesidades laborales. En cualquier caso, debería existir una base común, por áreas del conocimiento, conformada por cátedras de fundamentación.

- La estructura por “créditos” o por unidades estandarizadas de valoración de los logros académicos (“horas programa”), debe permitir el reconocimiento o “convalidación” de créditos u “horas programa”, no solo obtenidos en otras Universidades, sino en otras carreras; e incluso, deben diseñarse sistemas que permitan la concesión de estos créditos u horas programa a experiencias no académicas.
- El profesor de cada asignatura se transforma en un facilitador o tutor, que acompaña y orienta al estudiante a lo largo de su Carrera.

En estas condiciones, se genera el concepto de CURRÍCULO MODULAR, que no está conformado de la simple suma de fragmentos de diferentes programas académicos y de experiencias extracurriculares. Constituye el núcleo flexible e integrador, tanto en sentido vertical como horizontal, de cada carrera o especialidad; al tiempo que actúa como instrumento de negociación con los intereses de los estudiantes y del mercado de trabajo.

Desde el punto de vista de la pedagogía, la Flexibilización Curricular implica pasar del “aprender haciendo” (Constructivismo de J. Bruner, 1960), al “aprender haciendo lo que sea significativo para el sujeto” (“Construccionismo” de S. Papert – M.I.T., 1980). Concebida de esta manera, la Flexibilización Curricular es una de las propuestas más idóneas para viabilizar el acceso de sectores sociales más amplios a la “sociedad del saber” que siempre han constituido las Universidades; por el hecho evidente de que es posible ofrecer diferentes alternativas de educación para diferentes individuos y diferentes grupos.

Por otra parte, la estrategia expuesta tiene las mejores posibilidades para solucionar un de los problemas más graves de las universidades de nuestros países: la deserción estudiantil, que en el caso del Ecuador se expresa en los estudios de cohorte, cuyos resultados demuestran que, menos de uno de cada diez estudiantes que ingresan a la universidad se gradúa, incluso dando un margen de dos años a la fecha más temprana de conclusión de la Carrera (SENPLADES, 2008).

Resulta obvio que, fuera de las motivaciones económicas, una de las causas más frecuentes de esta deserción es el hecho de

que la mayoría de estudiantes que ingresan a la universidad no han logrado definir su verdadera vocación, o aun el caso de que hayan escogido correctamente, la Carrera elegida tiene asignaturas que el estudiante se resiste a aprobar porque no está interesado en ellas (el obligarle al estudiante a aprobar estas asignaturas, además de que tratará de olvidarlas en el menor tiempo posible luego de rendir los exámenes correspondientes, es una clara violación a los principios del constructivismo y del construccionismo).

En el mundo universitario de los países “en desarrollo”, donde frecuentemente escasean los recursos financieros, la flexibilización curricular puede constituir una respuesta eficaz y eficiente a la actual y lamentablemente común repetición de contenidos de cátedras, la duplicación de las mismas en varias carreras y el ofrecimiento de cursos prácticamente similares, pero con diversos nombres, en una sola Universidad, o en centros de educación superior de la misma localidad.

Una de las primeras consecuencias de esta “flexibilización curricular”, sería la desaparición de las facultades, para sustituirlas por “Áreas del Conocimiento” (en el sentido que la da la UNESCO a este término), las cuales mantienen una relación dinámica con las diferentes carreras, que en este nuevo modelo se constituyen estructuras de gestión académica y administrativa. Este cambio es históricamente justificable, como señala un citado documento de la Universidad Central:

“La estructura napoleónica por facultades fractura el conocimiento e impide responder al tiempo actual de una sociedad compleja” (Saltos, N., 2013).

En suma, la flexibilización curricular es mucho más que un proceso o un método; es una filosofía educacional, que requiere necesariamente un cambio radical en los actuales enfoques de diseño de programas académicos y de currículos de carreras y de especialidades. En la práctica se trata de una nueva cultura educacional y “andragógica”, que ha dado base teórica para la construcción de verdaderos “Sistemas de Educación Superior Modulares, basados en créditos acumulables y transferibles” (SESMBCAT – Hashaviah, Israel, 2003).

6. La formación en valores universales

A pesar de que el "postmodernismo", como tendencia filosófica del pensamiento humano, ha puesto en duda la validez de los valores morales y éticos en el mundo del siglo XXI, regido por un sistema de competencia sin limitaciones, y la lucha por la supervivencia de grandes grupos humanos en medio de un renovado proceso de concentración de la riqueza en número cada vez más pequeño de cuentas bancarias, la educación en general y la superior en particular deben seguir incluyendo en sus planes curriculares y programas de asignaturas el aprendizaje vivencial de valores, cada vez más relacionados con los principios básicos (leyes naturales) de la convivencia en el planeta y con el planeta, es decir la defensa de la vida y de la calidad de vida para todos los seres humanos (vida digna), las posibilidades de desarrollo holístico para todos y todas sin discriminaciones de ningún tipo, y el cuidado y respeto a la naturaleza.

Debe insistirse en que esta formación en valores, más que en otras áreas académicas, es vivencial y con el ejemplo, y no admite las pretendidas excepciones de las asignaturas estrictamente técnicas o del área básica de las ciencias exactas.

Es necesario agregar en esta línea de formación en valores que, el estudiante debe ser razonadamente advertido de los impactos positivos y negativos de la misma educación que está recibiendo, tanto en las implicaciones éticas y legales de la práctica profesional, como en la afectación de estas prácticas sobre su propia integridad física, intelectual y emocional.

7. Promoción de la diversidad cultural y lingüística

De acuerdo con un estudio de la SENPLADES (2008), *"la tasa de matrícula de los mestizos es 4 veces superior a la de los indígenas y es casi 3 veces la de los afroecuatorianos"*. Es claro que no se puede atribuir a la universidad ecuatoriana una actitud discriminatoria hacia las minorías étnicas, pero sí es común la no inclusión de las cosmovisiones y valores de estos pueblos y nacionalidades de nuestro país dentro de las concepciones epistemológicas y ontológicas de los diversos problemas que abordan las áreas del

conocimiento específicas. Un claro ejemplo de ello es el aprendizaje de las patologías médicas, donde generalmente solo tienen cabida las explicaciones de la ciencia occidental, fundamentada en la lógica causa-efecto.

Aquí debe aplicarse otro principio constitucional de la educación, el referido a la *"igualdad de oportunidades"*, establecido en el Art. 351, el que además amplía este concepto precisando que estos principios se entienden *"en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global"*.

En estas condiciones, las IES del país deben ingresar de inmediato en una profunda revisión de sus planes curriculares y de los programas de las diferentes asignaturas, con el objeto de asegurar que las diferentes cosmovisiones y saberes presentes en los pueblos y nacionalidades del país y las más importantes de los pueblos del mundo, sean respetadas y analizadas desde una visión necesariamente holística y desprejuiciada, por profesores y estudiantes en cada cátedra.

En esta línea de pensamiento, el Reglamento de Régimen Académico que a la fecha está a punto de ser aprobada por el Consejo de Educación Superior (CES), incluye un capítulo específico destinado a normar la presencia efectiva de la *"interculturalidad"* en los programas académicos.

La adopción de este enfoque intercultural, completado con la transdisciplinariedad del aprendizaje, constituye uno de los cambios y retos más importantes en las formas tradicionales de formar profesionales. Aquí también será necesario romper las barreras mentales de muchos profesores clásicos, e incluso de estudiantes muy influenciados por estos maestros; sin embargo, el producto será un nuevo tipo de graduado, preparado para ejercer su profesión en diversos ambientes culturales, sociales y políticos, o lo que es más probable, en las múltiples amalgamas de todos ellos.

8. Salvaguarda de la libertad académica y de la pluralidad de la Universidad

La libertad de cátedra es consustancial a la esencia misma de la universidad desde su nacimiento en medio de las difíciles condiciones para el desarrollo del pensamiento, del obscurantismo y tota-

litarismo medievales. Los nuevos vientos de la postmodernidad y del siglo XXI no pueden modificar este valor fundamental de la educación superior.

No obstante, y siguiendo los tantas veces citados principios que establece la Constitución del 2008 para este nivel de educación, es necesario entender el referido a la "autonomía responsable" en su sentido correcto y de beneficio para el quehacer universitario.

La Constitución de la República 2008 y la LOES 2010 contienen varios artículos que definen e intentan aclarar las dudas que pueden surgir en la comunidad académica respecto no solo de la libertad de cátedra, sino, en general, de la "autonomía responsable". De ellos, se puede citar, el Considerando 13o. de la LOES: *"Se reconoce a las universidades y escuelas politécnicas el derecho a la autonomía, ejercida y comprendida de manera solidaria y responsable. Dicha autonomía garantiza el ejercicio de la libertad académica y el derecho a la búsqueda de la verdad, sin restricciones; el gobierno y gestión de sí mismas, en consonancia con los principios de alternancia, transparencia y los derechos políticos; y la producción de ciencia, tecnología, cultura y arte... La autonomía no exime a las instituciones del sistema de ser fiscalizadas, de la responsabilidad social, rendición de cuentas y participación en la planificación nacional"*.

Y el Art. 146 de la LOES, a título de definición:

"Garantía de la libertad de cátedra e investigativa.- En las universidades y escuelas politécnicas se garantiza la libertad de cátedra, en pleno ejercicio de su autonomía responsable, entendida como la facultad de la institución y sus profesores para exponer, con la orientación y herramientas pedagógicas que estimaren más adecuadas, los contenidos definidos en los programas de estudio" (LOES, 2010).

Este y los otros artículos de la Ley y sus reglamentos precisan la libertad de cátedra en su versión más amplia, esto es, el ejercicio de la cátedra universitaria sin restricciones religiosas, políticas, partidistas o de cualquier otra índole; sin embargo, este ejercicio debe ser entendido no solo como un derecho del profesor, sino también, y fundamentalmente, de los estudiantes.

Desde otro punto de vista, el principio de la libertad de cátedra, que históricamente ha constituido la columna vertebral del ejercicio de la docencia en las universidades especialmente públicas, comienza a tener aparentes contradicciones con el principio de la calidad académica, íntimamente ligado a la evaluación continua del docente, a la revisión de los currículos de las carreras y a la correcta elaboración de silabos con fundamento en el perfil de egreso y los resultados de aprendizaje de la Carrera, que a su vez se relacionan directamente con las prioridades establecidas en los planes de desarrollo y las necesidades del país.

Esta contradicción puede llevar a conflictos en algunas cátedras o incluso carreras en su conjunto; no obstante, discusiones amplias y desprejuiciadas en los diferentes ambientes académicos, pueden llevar a equilibrios dinámicos y críticos entre tendencias incluso de signo diferente, lo que en último término resulta clave para la formación de un estudiante no sesgado ni fanatizado por ideologías dominantes o que sirven a la hegemonía e intereses de determinados grupos de poder.

Otro punto de enorme importancia en este proceso de cambio de la universidad no solo ecuatoriana, sino a nivel mundial, es la defensa de la siempre amenazada pluralidad ideológica de las IES, que en este siglo XXI asume nuevos caracteres. Ahora ya no se utiliza el ataque torpe y frecuentemente armado para imponer una determinada línea de pensamiento (o simplemente suprimir el desarrollo del pensamiento). Los métodos son más sutiles y seguramente más efectivos: entre ellos, el estímulo soterrado a cierta pasividad del estudiante y de no pocos profesores, ya sea por una mal entendida neutralidad o por un queimportismo falsamente sustentado en que la única función de la universidad y sus estudiantes es la producción de "buenos profesionales".

Menos mal que, una juventud permanentemente renovada y desprejuiciada ha tomado nuevas banderas de lucha, para defender la calidad de su propia formación entendida en un contexto diverso, intercultural, trans e interdisciplinario y sin discriminaciones, vale decir planetario y comprometido con las grandes y pequeñas causas de la humanidad, en especial de los grupos más golpeados por la crisis del capitalismo de la nueva era. A ellos les toca terminar la construcción de las "grandes avenidas", que van de la universidad a la "PLURIVERSIDAD" justa y verdaderamente solidaria.

9. Promoción de los resultados de aprendizaje genéricos

Finalmente, y a modo de resumen, debe insistirse que, el saber académico, desde sus inicios ha comprendido no solo los conocimientos (aprender a saber), habilidades (aprender a hacer) y comportamientos individuales y colectivos (aprender a ser), propios del área del conocimiento al que corresponde la Carrera, los hoy denominados “resultados de aprendizaje específicos” (RAE), sino, aquellos otros resultados o logros del aprendizaje y competencias que desarrollan los estudiantes como producto de su formación holística y contextualizada. Estos son los “resultados de aprendizaje genéricos” (RAG), que son comunes a todas las carreras universitarias:

- Trabajo en equipo
- Cooperación y Comunicación
- Capacidad del estudiante para establecer líneas estratégicas y para resolver conflictos
- Comunicación efectiva: escrita, oral y digital
- Compromiso de aprendizaje continuo
- Conocimiento del entorno contemporáneo

No hace falta insistir en la importancia de estos RAG, no solo para la etapa de formación sino, en especial, para la vida profesional, y que apuntan directamente a la construcción permanente de aquel sueño, ahora realizable, de la “universidad para la vida”, como la han vislumbrado desde las últimas décadas del siglo anterior, autores como Jacques Delors (1996) y Edgar Morin (1999). Se trata, nada menos, que de la lucha por una universidad más humana y al servicio de los seres humanos, de su vida, su dignidad y su derecho a desarrollarse plenamente.

A modo de conclusión final de este trabajo, es importante notar que, los planteamientos realizados a lo largo del mismo y cualquiera otro que se realice para mejorar u optimizar la planificación curricular, se sustentan sobre potencialización, directa o indirecta, de la autonomía académica de las universidades, consagrada una vez más, en la Constitución de la República del Ecuador del 2008.

En efecto, cualquier proceso de mejoramiento de la calidad de la educación superior, entre ellos la actualización de los planes curriculares y los programas de las asignaturas, en base a criterios de pertinencia y proyección de cada Carrera, fundamentan su viabilidad política y social, en un esquema de participación amplia, crítica y no manipulada de todos los actores de la comunidad académica de cada IES; con el objetivo común de que, la universidad ecuatoriana retome su papel histórico y su obligación moral y social, de orientar y proponer a los responsables de la construcción de los planes de desarrollo nacionales, regionales y locales, líneas de solución concretas y alternativas de desarrollo para todas y todos los que vivimos en esta geografía y tenemos el derecho básico de hacerlo con dignidad.

Bibliografía

- UTPL, Planificación Curricular, Guía Didáctica, <http://rsa.utpl.edu.ec/material/215/G26304.1.pdf>. (Consultada: 4, nov, 2013).
- Constitución Política del Ecuador, R.O. No. 1, 11 agosto, 1998.
- Picardo, J.O., Escobar, J.C., Balmore, P.R., Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación (versión El Salvador), San Salvador, 2005, (documento electrónico).
- Asamblea Nacional Constituyente, Constitución de la República del Ecuador, Ciudad Alfaro, 22 julio 2008 (documento electrónico).
- Asamblea Nacional, Ley Orgánica de Educación Superior, R.O. No. 298, 12 octubre 2010.
- Saltos, N., Universidad Central del Ecuador – Modelo Educativo (Borrador), Quito, 2013, (documento electrónico)
- Dias Sobrinho, J., Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña, CRES 2008, Cartagena, junio 2008 (documento electrónico).
- Van Ginkel, H.J.A., Rodríguez Días, M.A., Retos Institucionales y Políticos de la Acreditación en el Ámbito Internacional. En: UNESCO, La Educación Superior en el Mundo, 2007 (documento electrónico).
- CONEA/CEAACES, Modelo General para la Evaluación de Carreras con Fines de Acreditación, Quito, marzo 2011 (documento electrónico).
- CEAACES, Modelo para la Evaluación de las Carreras Presenciales y Semi-Presenciales de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, Quito, agosto, 2013 (documento electrónico).
- Comisión Europea, Programa ALFA, Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina - Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, 2007 (documento electrónico).
- Kennedy, D, Writing and Using Learning Outcomes, University College Cork, 2007 (documento electrónico).
- Delors, J., La Educación Encierra un Tesoro, UNESCO, 1996 (versión electrónica).
- SENPLADES, La revolución Ciudadana – El Sistema Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, Quito, 2008 (presentación electrónica).
- Morin, E., Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO, 1999 (documento electrónico).
- Edgar Moncayo, IUCP-UCE, noviembre 2013.

Recibido: 2013-08-15

Aprobado: 2013-09-30

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN LA CONSTITUCIÓN DE LAS CLASES MEDIAS ECUATORIANAS ENTRE LA REVOLUCIÓN LIBERAL Y 1970

Kintia Moreno
Carlos Celi

Resumen

En el siguiente artículo se indaga acerca de cómo la universidad pública, como instrumento homogenizador y "civilizador" del Estado, influyó en la constitución de las clases medias entre la Revolución Liberal y 1970. Se problematiza la importancia de la universidad pública en la formación de profesionales, quienes vinieron a ser un grupo importante en la conformación de las clases medias ecuatorianas. Para ello, se hace un retrato de varios hechos históricos y políticos que han marcado las transformaciones en la universidad, como la creación de universidades, facultades y carreras, y la lucha por el libre ingreso que marca un hito en la democratización de la educación superior. Sin perder de vista que los distintos grados de inclusión de los sectores populares en la vida universitaria aún son escasos.

Palabras clave

Estado, universidad pública, clases medias, libre ingreso.

Abstract The importance of higher education in the constitution of Ecuadorian middle classes between the Liberal Revolution and 1970

The following paper inquires how the public university, as a homogenizing and "civilizing" instrument of the state, has influenced the constitution of Ecuadorian middle classes between the period of the Liberal Revolution and 1970. The importance of public universities with regards to professional

training is problematized. These professionals are an important group in the consolidation of a middle class in Ecuador. The paper presents a portrait of significant historical and political events that have marked the transformations experienced by the university such as the creation of new universities, schools, departments, and the degree they offer. Particular attention is paid to social struggles for open and universal access to public universities which marks a milestone in the democratization of higher education. However we cannot lose sight of the different levels of inclusion that popular and working-classes have experienced within university life, even if they are still scarce.

Keywords

State, public university, middle class, open access

I. Introducción

En este texto se pretende problematizar la importancia de la universidad pública en la formación de profesionales, quienes vinieron a ser un grupo importante en la conformación de las clases medias ecuatorianas. En esta medida nos interesa indagar ¿Cómo la universidad pública influyó en la constitución de clases medias entre la Revolución Liberal y 1970?

Esta segmentación temporal entre finales del siglo XIX y 1970 se debe a que con la Revolución Liberal (1895) y con la Revolución Juliana (1925) se asienta de manera más estable y se configura una clase media basada en la educación como forma de ascenso social (Ibarra, 2008; Goetschel, 2008) -ya no solo en el comercio, el ejército o en la burocracia no ilustrada-; y con relación a la universidad pública, en 1969 se establecerá el libre ingreso como política educativa. Hechos históricos y políticos que permiten dar cuenta de los procesos tanto de crecimiento de la población como de urbanización paulatina, y de necesidades de este segmento de la población con conocimientos específicos, además de la importancia que cobra la universidad como institución estatal, para luego ser abandonada a partir de la década de los ochenta por parte del Estado y las élites.

Anunciamos que cuando hablemos de universidad pública nos referiremos en la mayoría de casos a la Universidad Central del Ecuador -UCE- pues es la universidad más antigua del país y da cuenta de esta problemática por estar en Quito, que es el centro burocrático del Ecuador.

II. Importancia y papel de la universidad como parte del Estado

Desde la perspectiva de Whitehead y Burns las élites latinoamericanas mantienen una inclinación hacia la modernidad aunque nuestra región sea considerada periférica a la misma; lo cual ha implicado una tendencia a tomar referentes externos y promover innovaciones inspiradas en tres de las "principales filosofías europeas que moldearon la ideología de las élites durante el siglo XIX: la Ilustración, las ideas de la evolución propuestas por Charles Darwin y Herbert Spencer, y el positivismo" (Burns, 1990:29). Este referente de progreso legitimó los proyectos sociales que implantaron las élites latinoamericanas, quienes asumieron una "labor civilizatoria" contraponiendo la sociedad europea vs. la barbarie.

En este contexto, se discutían varios elementos de cómo acceder a esa europeización: migración, educación, guerra interna, construcción del Estado, entre otros. En el primer caso, para resolver el "problema de los indios" se promovió la inmigración europea "con la esperanza de que la sangre indígena se diluya en la nueva" (Burns, 1990:43). El temor al provincialismo e inferioridad por parte de las élites, hicieron que se defendiera una educación enfocada a inculcar los más altos valores europeos.

La Universidad ha sido históricamente parte de la lógica de civilización y por tanto de educación en la población, o sea de la razón = blanca vs la barbarie = india. Esta institución en sus inicios estuvo enfocada a promover a las élites económicas y políticas, puesto que en términos raciales, dichas élites asumieron la cuestión civilizatoria en oposición a la barbarie, acogiendo las doctrinas raciales europeas que ubicaban a los blancos en la cúspide de la civilización (Burns, 1990:41-42).

Así, la constitución de nuestras naciones y estados latinoamericanos se ha sostenido fuertemente en la educación, la cual ha servido como elemento homogeneizador de la sociedad, y que ha contribuido con la formación de profesionales -la universidad como órgano del Estado- para ser parte de las diversas nociones de desarrollo surgidas desde el Estado a lo largo de las distintas décadas del siglo XX.

Esta nueva concepción del rol del Estado representó una transformación fundamental. Antes de entonces, las actividades del

Estado habían estado mayormente confinadas a aquellas que contribuían a la riqueza y poder del soberano. La idea de que uno de los propósitos centrales del Estado fuera el mejoramiento de todos los miembros de la sociedad –su salud, destrezas y educación, longevidad, productividad, moral, y vida familiar– era totalmente nueva. En el siglo XIX, el bienestar de la población fue vista cada vez más, no meramente como un medio para el fortalecimiento nacional, sino como un fin en sí mismo (Scott, 1998:91).

En este sentido, desde el siglo XVI se han fundado varias universidades impulsadas y sostenidas por congregaciones católicas: Universidad San Fulgencio fundada en 1586 por los Agustinos; *San Gregorio Magno* fundada en 1651 por los Jesuitas y la Universidad *Santo Tomás de Aquino*, fundada en 1681 por los Dominicos. En la unión de estas universidades se originó la Universidad de Quito, para más tarde pasar a ser la Universidad Central del Ecuador (1826).

Entonces, podemos afirmar que las universidades en América Latina nacen con el objetivo de educar a las élites, por el mismo hecho de que éstas fueron fundadas por la Iglesia Católica y estaban ligadas íntimamente a grupos hegemónicos por intereses políticos y económicos. Sin embargo, desde finales del siglo XIX se dan varios intentos para democratizar la universidad pública en el país, siendo una pugna permanente con las elites. Algunos de sus logros se mantienen hasta ahora. Un proceso que nos parece importante destacar es que estas universidades decimonónicas entran en desuso ya que en primer lugar sus mecanismos de ingreso eran de propiedad y de sangre (entre otras) y, por otra parte las carreras eran más de corte retórico-arielista que técnico, vinculadas al enfoque escolástico que tenían los religiosos sobre las universidades, en cambio, las clases medias liberales –ya desde el primer cuarto del siglo XX– intentan remover las estructuras terratenientes que existían en estas instituciones.

Será a partir de la década de los sesenta con el apareamiento de las primeras grandes industrias, el fin en las zonas rurales de la trilogía cura-hacendado-teniente político, y la politización de la universidad; permitió potenciar las condiciones para la consolidación de un movimiento obrero, campesino (en menor medida indígena) y estudiantil. A la inversa, es el emergente movimiento popular el que per-

mite las condiciones para el fin de la universidad tradicional, el agotamiento de las formas tradicionales de dominación política (como la administración étnica) y el impulso de un modelo de desarrollo basado en reformas estructurales. En otras palabras, la fase de modernización capitalista que experimenta el país facilitará las condiciones para la "entrada" en la escena política, del movimiento popular.

En 1928 José Carlos Mariátegui en su ensayo titulado "El proceso de instrucción pública" señalaba con respecto a la educación peruana, que es una educación colonial y colonizadora, aristocratizante, escolástica y literaria. Se trata de una educación que privilegia el ordenamiento colonial (a base de castas), que sólo forma clérigos y doctores (funcionales al ordenamiento social), es autoritaria y vertical, poco democrática; es una educación donde predomina la retórica y donde existe poco estímulo al trabajo, al comercio y a la industria.

Obviamente Mariátegui estaba señalando la correlación que existe entre el tipo de educación generado en una sociedad y el tipo de desarrollo capitalista de la misma, no sin razón, el mismo autor anotaba que no puede haber democratización de la enseñanza sin democratizar la economía y la superestructura política. De hecho, la oligarquía había burocratizado la educación superior y allí formaba a sus intelectuales orgánicos, como señala el mismo autor: la universidad es uno de los eslabones entre la colonia y la república lo cual marcaba el divorcio entre la universidad y la realidad nacional. La Colonia sobrevive en la universidad porque está arraigada en la estructura económica y social del país.

El tipo de funcionamiento que Mariátegui describe para la universidad peruana, creemos que es válido para la realidad ecuatoriana hasta mediados de las décadas de los cincuenta y sesenta; en estas circunstancias mal podía formarse un movimiento estudiantil que cuestione el orden vigente, y es que el desarrollo y transformación de la universidad, al igual que el de las ciencias está íntimamente relacionado con la evolución del capital. Es el capitalismo y sus necesidades los que demandan un reordenamiento de la universidad, así como la división social del trabajo que permite el apareamiento de nuevas carreras universitarias, a la inversa es la disputa ideológica y política al interior de la universidad, la que también imprime su huella en el seno de la sociedad.

Por esta razón, creemos necesario hacer un recuento de cómo se han dado estos procesos y observar mínimamente los diversos contextos desde principios del siglo XX, para luego cerrar con lo que sucedió a finales de los años sesenta con la lucha por el libre ingreso, tomando como antecedente la formación de varias universidades de carreras técnicas entre los cincuenta y setenta en el contexto del desarrollismo y del boom petrolero, en donde se da un cambio social importante en cuanto a un crecimiento de la clase media en el Ecuador, sobre todo en su composición educacional formativa.

Hacemos un primer acercamiento para referirnos a las clases medias, retomando la categorización que hace Hernán Ibarra, por lo que nos referiremos a la existencia de:

[...] amplios grupos sociales que no encajan en una visión dicotómica. Este ha sido el caso de los sectores medios. Así, en las denominaciones iniciales, se llamó clase media a la burguesía en una época de ascenso del capitalismo cuando ocupaba un lugar intermedio en la estructura social. [...] Dicho en términos muy simples, los sectores medios están tanto en las estructuras de producción y circulación ocupando un lugar variable y contradictorio como en las estructuras estatales (Ibarra, 2008:38).

En esta medida, las capas medias pueden ser tanto el soporte de proyectos autoritarios como progresistas, lo que ha dependido de sus orientaciones políticas, aspiraciones sociales y conquistas institucionales. Por lo que en algunos procesos políticos, la derecha ha intentado aglutinar a este importante grupo social para establecer sus demandas como que fueran las de toda la sociedad: “[...] los partidos de derecha tienen que ser los más pluriclasistas del espectro político, se ven obligados a recurrir a símbolos más abarcadores que la identidad de clase, tales como la idea de nación y de patria; de hecho, tienen que negar el conflicto de clases como elemento de diferenciación en la vida política” (Correa, 2006:25).

Cabe indicar que para las clases medias, de acuerdo a Ibarra siguiendo unos cuadros hechos por Oswaldo Díaz para 1961: “la educación era un importante factor de movilidad social a mediados del siglo XX, en tanto que se había expandido la educación secundaria y también parcialmente la educación superior. Para los sectores medios inferiores era importante el acceso a la educación secun-

daria mientras que para los sectores medios superiores era fundamental la educación universitaria” (Ibarra, 2008:53).

Por estas razones para Ana María Goetschel:

La educación cumplió una función en el proyecto de construcción de la nación y la formación de los ciudadanos, pero también debe verse su acción con relación al papel y los requerimientos de los actores involucrados en ese proceso. No se puede perder de vista que la escuela no solo constituyó un recurso del Estado y de las elites económicas y sociales, sino un medio utilizado por las capas medias blanco-mestizas y mestizas para disputar espacios a las antiguas capas aristocráticas. [...] la educación fue utilizada como recurso individual y de grupo para avanzar en un determinado campo de fuerzas. Tanto en los espacios aristocráticos, [...] como en los espacios públicos subalternos, se fue desarrollando la convicción de que la educación jugaba un papel importante en el mejoramiento social e individual (Goetschel, 2008:129).

Aunque para esta misma autora:

[...] cabe aclarar, a pesar de que la educación se convertía en un recurso para el acceso a la ciudadanía, no estaba al alcance de todos. Hasta avanzado el siglo XX, las formas de instrucción más avanzadas estaban reservadas a una pequeña capa de la población urbana, tanto de los sectores altos como de las capas medias ilustradas (Goetschel, 2008:130).

El camino de la inclusión educacional –no se diga universitaria– para las personas provenientes de sectores populares y para las clases medias bajas ha estado plagado de trampas racistas y excluyentes, en ese sentido Goetschel citando al maestro normalista Nelson Torres dirá: “hemos visto como se pelean por los simples nombres, con un criterio de discriminación racial odiosa. Que los cholos no tengan el honor de llamar colegio a sus planteles, que se llamen institutos, escuelas, lo que sea...”. Él señala: “hasta hoy deciden más en la conformación de los sectores educativos las fuerzas de la tradición institucional” (Goetschel, 2008:132).

Podría afirmarse que la existencia de una visión discriminadora hacia ciertas instituciones públicas educativas y hacia quienes estudian en ellas se mantiene hasta hoy, generando lecturas peyorativas y minusvalorantes por parte de ciertos sectores sociales, que

fueron viendo con malos ojos la paulatina inserción educativa de grupos cholos y de clases medias bajas.

III. Universidad pública y clases medias a inicios del siglo XX

La Universidad Central del Ecuador¹ es creada en 1826, sin embargo hay que considerar que le anteceden varios intentos de educación superior sostenidos –como ya se afirmó– en sus inicios por congregaciones religiosas. En este contexto se plantea la necesidad de establecer un espacio de formación académica en el país, considerando que el carácter de esta institución ha ido variando a través de los años desde su creación. Tomando en cuenta que la misión de la universidad ha ido cambiando por la influencia del contexto social y político del país. Y reconociendo que la UCE en los primeros años del siglo XX seguía respondiendo a las élites políticas y económicas.

Estos procesos en la universidad ecuatoriana se viven en un contexto de transición, por la separación entre Iglesia y Estado; la dominación latifundista-eclesiástica se transfigura en latifundista-burguesa; el acuerdo entre la aristocracia serrana y la emergente burguesía comercial y financiera de la costa, llamado “predominio plutocrático”, la cual está presente en el país hacia la segunda y tercera décadas del siglo XX.

Según Hernán Ibarra, desde la década de 1920 las capas medias “han participado en la vida política como el núcleo básico de la ciudadanía urbana y la opinión pública dentro de una condición estamental de la sociedad” (Ibarra, 208:37). Postula que la Revolución Liberal fue la principal impulsora de la clase media en el Ecuador cuando se promovió el surgimiento de ocupaciones vinculadas a la educación y la administración pública, también a lo militar como carrera en el marco de la creación y desarrollo del Estado laico.

¹ Desde la instauración de la República en 1830, existieron cinco universidades en el país: la Universidad Central del Ecuador, la Universidad de Guayaquil, la de Cuenca, la Nacional de Loja, y la Escuela Politécnica Nacional. La educación de estas universidades se basaba en las carreras de: derecho, economía, educación y medicina (Cfr. Arellano, 1988:31).

Desde esta visión se plantean como criterios de diferenciación de las clases medias a la tenencia de propiedad y a la ausencia de la misma, así se consideraba a no propietarios: profesionales, empleados públicos y privados, arrendatarios de propiedades agrícolas medias; y propietarios: comerciantes medios, industriales medios, artesanos, propietarios agrícolas medios. "Con respecto a las profesiones era importante discriminar los años de estudio y entrenamiento, mientras que los empleados se distinguían según su función y carácter ejecutivo" (Ibarra, 2008:52). En este contexto podemos ver que las reformas a la educación en el ámbito social fueron decisivas en la constitución de la clase media ecuatoriana.

En cuanto a la educación superior mencionamos que la primera reforma universitaria² se lleva a cabo formalmente en el primer cuarto del siglo XX, en que el sistema público de educación en el país estaba atravesando por un proceso de laicización y estatización. En una segunda etapa de esta reforma educativa, se evidencia la preocupación del Estado por afianzar a la Universidad Central como centro de formación profesional. A pesar de esto, la acreditación universitaria no aseguraba una plaza de trabajo dentro del orden socio-económico de la época, puesto que "la inclusión en el disfrute de la riqueza socialmente producida venía determinada mucho más por el linaje familiar que por el mérito individual en los estudios y el desempeño profesional al estilo liberal" (Campuzano, 2005:410). La educación estaba dirigida a las élites.

A partir de 1918, en el país se fueron introduciendo los principios de autonomía, libertad de cátedra y cogobierno estudiantil –por la influencia del movimiento de reforma universitario de Córdoba, aunque también de México, Perú y Cuba–, que se efectivizaron en la Ley de Educación Superior de 1938 y en la Constitución de 1946, lo cual tampoco significó el libre ingreso que permitiría una amplia democratización de la educación superior en el país.

2 Previo a la primera reforma universitaria formal, se dan algunos cambios importantes en materia educativa: en 1899 se puso fin al concordato que desde 1862, en el régimen ultra conservador de García Moreno, otorgaba control total a la Iglesia sobre la educación; en 1901 se organiza el Ministerio de Instrucción Pública; y, en 1906 se consagra en la Constitución el carácter laico de la educación pública en el país. (Cfr. Campuzano, 2005:409).

Sin embargo, hay que considerar que estos cambios estuvieron en ciertos momentos apoyados por las élites, a quienes también les interesaba dar un giro a las propuestas de la Reforma de Córdoba, porque además de la lucha estudiantil, eran parte de la modernización de la educación y su autonomía frente a la Iglesia. Retomando las propuestas de Sofía Correa Sutil para leer a la derecha, hay que mencionar que:

[...] en sociedades donde funcionen sistemas políticos competitivos, son los partidos de derecha los que canalizan los intereses de las clases propietarias, integrándolos en un proyecto político de amplitud mayor, capaz de recoger la adhesión de otros sectores sociales medios y populares, y por tanto posible de construir una coalición multiclasista. Para ello, necesariamente deben acoger la modernidad, para encausarla y limitarla o, como argumenta Girwin, deben sumarse al cambio para imprimirle a éste sus contenidos (Correa, 2006:26).

Por ejemplo, en el caso Argentino –tomando en cuenta las diferencias temporales y económicas del desarrollo del Estado con respecto al caso ecuatoriano– podemos ver que los jóvenes universitarios que eran el núcleo principal de la coalición de la Unión Cívica de la Juventud de 1889, “no pertenecían a la clase media urbana sino que eran en su mayoría hijos de familias patricias, cuya carrera política y de gobierno había sido puesta en peligro por el súbito giro hacia Córdoba” (Rock, 2001:55).

Regresando al caso ecuatoriano, hay que tomar en cuenta que quienes fueron rectores de la UCE desde el siglo XX, fueron miembros de las élites del país³, no obstante en muchos casos

3 Hay que considerar que las élites estaban divididas, pues se evidenciaban tres sectores: en la Costa nuevos propietarios, en la Sierra Norte hacendados modernizados y empresarios industriales, en la Sierra Sur hacendados tradicionales. Grupos que tenían intereses distintos y se caracterizaron por participar activamente en la militancia política como representantes de los sectores dominantes. El primer velasquismo es la respuesta a la nueva élite modernizadora, puesto que ni el partido conservador ni liberal podían responder a las necesidades que se instauraban en un contexto de crisis política y económica, donde se intentaba dar el paso del capitalismo agrario a una sociedad capitalista industrial. Su discurso estaba basado en la “economía moral de la multitud”, que apelaba a organizaciones de sectores medios (Cfr. Maiguashca: North, 1991:108-109).

tenían un discurso a favor de “el pueblo”, que a su vez en algunos momentos se refería a esa clase media naciente. Pablo Arturo Suárez, Rector de la UCE (1932) define a lo que él consideró la “Clase Obrera Urbana B”, en la que agrupó a pequeños empleados de administración pública y privada, junto a albañiles, artesanos, obreros industriales, pequeños comerciantes y oficiales de taller (Ibarra, 2008:42). Entonces, para la década de los treinta se intenta sectorizar a las clases medias, distanciando un grupo de éstas de los profesionales y la burocracia principal; lo que se sostenía también en determinaciones étnicas y sociales de la sociedad ecuatoriana.

Siendo los profesionales y la burocracia parte constitutiva de las clases medias, es necesario tomar en cuenta que en Quito se concentran gran parte de estos grupos, pues al ser la sede del Estado central y sus aparatos, es el centro burocrático:

Datos de la estructura ocupacional de 1936. [...] Los empleados públicos constituían el 16.6% de la ocupación y los empleados privados el 8.5%. Aún cuando ya existía un pequeño sector industrial, los trabajadores industriales apenas eran el 4.6%. Había un 20% entre jornaleros y trabajadores de talleres; un 23.5% de artesanos y trabajadores por cuenta propia junto a un abultado núcleo de sirvientes domésticos equivalente al 21.1% de la población activa. Por tanto una cuarta parte de la población estaba constituida por empleados públicos y privados, principal componente de las clases medias. Así es como surge la imagen del burócrata como personaje que actúa en el marco de empleos públicos inestables y modos de consumo limitados (Ibarra, 2008:44).

En los procesos de laicización y desarrollo de la educación pública, surge la nueva figura del maestro. Es a mediados de la década de los cuarenta que se funda la Unión Nacional de Educadores (UNE). Este sistema escolar laico y la promulgación de espacios específicos para la formación de profesores, permitió la incorporación progresiva de mujeres de clase media, quienes pasaron a ser formadoras de la esfera pública. A pesar de estos procesos de promoción de lo público y reforzamiento del Estado, el papel de la educación privada religiosa seguía siendo importante en la formación de las clases medias y altas.

IV. Desarrollismo y lucha por el "libre ingreso"

En el caso ecuatoriano tenemos que a partir de la década de los cuarenta, el capitalismo empieza a expandirse a casi toda la formación social (ello no quiere decir que este no haya tenido un anclaje regional) provocando una heterogenización social, una lenta erosión de los tradicionales canales de dominación política (la oligarquía está en su ocaso), el apareamiento de algunas industrias, en fin un aceleramiento del proceso de acumulación, etc., de esta manera se empieza un lento tránsito a la modernización capitalista. Desde luego, que la universidad no podía estar ajena a los acontecimientos que se desarrollaban en la sociedad, y es que cómo lo señala Alejandro Moreano:

[...] La universidad no es una isla en el conjunto de la vida social que permanece en su torre de marfil, dedicada exclusivamente al cumplimiento de sus funciones. La universidad es un centro neurálgico en el que se expresa la lucha de clases de la sociedad, y por tanto, un escenario en el que se cruzan y se enfrentan las distintas ideas políticas y concepciones del mundo de las distintas fuerzas sociales. Además, la universidad está orgánicamente articulada a la evolución cultural de la nación y del mundo, y ello implica no sólo la problemática de las ciencias y la formación profesional sino todo el universo de la política, el arte y la literatura, las formas de vida, el patrimonio y la creación cultural de los pueblos; en suma la experiencia creadora de las naciones y de la humanidad (Moreano 1985:18).

Si bien es cierto, esta tendencia crítica y democratizadora de la enseñanza que arranca en 1912 con la Revolución Liberal adquirirá mayor fuerza a medida que los sectores sociales tradicionalmente marginados irrumpen en la escena política. Por ello, no es coincidencia que las protestas estudiantiles se hayan producido precisamente en un periodo de efervescencia popular e irrupción de los grupos medios e intelectuales en la política. Así, por ejemplo, las primeras acciones aparecen alentadas por los "Clubes Universitarios" que entre 1930 y 1931 realizan algunas protestas (Hurtado 1999:282), pero quizá una de las mayores acciones es la participación estudiantil en el movimiento insurreccional del 28 de mayo de 1944, donde no sólo se derroca al gobierno plutocrático de Arroyo del Río sino que por un breve periodo de tiempo las fuerzas sociales imponen su ordenamiento.

Durante la década de los cuarenta también sucedieron importantes cambios en la educación superior. El movimiento estudiantil (activo desde principios de siglo), se organizó en 1944 con la creación de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE)⁴ y se convirtió en uno de los grupos de presión más influyentes del país, sobre todo en la década del 60. En este contexto, los estudiantes universitarios participaron activamente en la revuelta que llevó al poder en 1944 a Velasco Ibarra; y en la Asamblea Constituyente de 1945 las universidades tuvieron una amplia participación en la orientación de la nueva Constitución.

En esta misma década, por la normalización de las relaciones entre Iglesia y Estado a partir de 1937 y por la postura de Velasco Ibarra, se empezaron a fundar universidades privadas confesionales. En 1946 se crea la Universidad Católica de Quito, en 1961 la Católica de Guayaquil, en 1970 la Católica de Cuenca y en 1971 la Universidad Técnica Particular de Loja. Según Ayala Mora, citado por Arellano, la importancia de la creación de la Universidad Católica de Quito se debe a que "una vez que el sector conservador terrateniente de orientación católica vio perdida la Universidad estatal como lugar de formación de los cuadros necesarios para el control del Estado, sintió la necesidad de fundar un centro que tuviera esas características" (Arellano, 1988:39).

En los años cincuenta se da una relativa integración nacional promovida por el carácter desarrollista del Estado; en el que se adoptaron varias medidas de planificación, las cuales incluían una ampliación de la educación pública, basándose en el paradigma de desarrollo propuesto por la CEPAL, UNESCO y OEA⁵. En este contexto, se crearon numerosas instituciones educativas públicas que debían responder a las exigencias de capacitación técnica, agro-

4 Que aparece junto a algunas centrales sindicales como la CTE (Central de Trabajadores Ecuatoriana) y a organizaciones campesino indígenas como la FEI (Federación Ecuatoriana Indígena), en este marco nace la FEUE, al calor de los acontecimientos de la Gloriosa (mayo de 1944), de clara influencia socialista y comunista, en julio de 1944, generando a su interior constantes pugnas entre el Partido Comunista y el Partido Socialista Ecuatoriano.

5 Este paradigma de desarrollo planteaba la teoría del capital humano, mediante la cual se intentaron realizar reformas educativas de acuerdo a los requerimientos del mercado laboral, considerando las decisiones en el campo de la educación como inversiones de capital.

pecuaria y administrativa que el desarrollo del país demandaba⁶. Entre 1952 y 1973 se crearon siete universidades técnicas, que se sumaron a las cinco universidades públicas existentes antes de 1944.

La modernización capitalista a partir de los cincuenta hace mella en la universidad, es cuando se crean nuevas carreras y facultades en consonancia con la demanda del capital, por ejemplo Pedagogía se crea en 1930, Ingeniería Agronómica 1936, Ingeniería Química 1952, Administración 1958, Geología Minas y Petróleos 1962, Sociología 1964, Economía 1950.

Esto operaba en un contexto concreto, la evolución del modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones –ISI– que se posicionó con fuerza en América Latina desde la década de los cincuenta. En dicho periodo⁷ el Estado desempeñó un papel preponderante en la expansión de la infraestructura económica de los países de la región, que facilitó los procesos de industrialización y crecimiento global. Se convirtió en un Estado planificador, se dedicó a la construcción de carreteras, abastecimiento de servicios básicos; también creó organismos para fomentar sectores específicos, como el industrial forestal, agrario y minero; promovió el desarrollo científico tecnológico y la formación de especialidades técnicas.

También habría que observar el cambio en la matriz del modelo de acumulación que pasó de primario agrícola agro-exportador a un modelo extractivista basado en el petróleo, que con el descubrimiento de yacimientos a partir de los años sesenta, fue generando un sostenido cambio en la estructura del Estado. Así también, la ciudad de Quito fue creciendo debido a la generación de empleo y ampliación de la burocracia, y por consiguiente una

-
- 6 En este contexto surgen algunas instituciones como respuesta a las crecientes demandas de educación científico-técnica en el país: en 1958 aparece la Escuela Superior Politécnica del Litoral; se reabre la Escuela Politécnica Nacional en 1946, con carreras como: Matemáticas, Cosmografía, Física, Química aplicada, Electrotecnia, Ingeniería minera y Geología.
- 7 Aunque este ha sido un intento que se viene dando desde poco después de conformada la república (1865, 1914, 1929) siendo una suerte de "paradigma trunco", que avanza y retrocede a lo largo de la historia ecuatoriana, en ese intento de configuración de Estado-nación a lo largo de las diferentes administraciones que no se han sabido "acumular" por parte de las administraciones posteriores, lo cual ha significado que se tenga que "reiniciar" cada vez que llegan aires modernizadores.

expansión de las clases medias. Lo cual hizo que aumenté también la inversión extranjera –y por tanto el endeudamiento externo– y la llegada de programas de financiamiento e investigación.

La bonanza petrolera permitió enormes ganancias para las élites del país, un mejoramiento en la calidad de vida e ingreso de los grupos medios, y cierta mejoría de los sectores populares. La riqueza petrolera “chorreó” de manera diferenciada a los diversos estratos sociales, los mayores beneficiarios del crecimiento económico de los setenta fue la burguesía, las capas medias y en menor medida los trabajadores.

Como explica Rosemary Thorp, “el fomento de la inversión en recursos humanos se vio complementado por la ampliación de los programas de varias fundaciones como la Ford y la Rockefeller, los cuales, por lo general, proporcionaban financiamiento a proyectos de investigación en las Universidades nacionales” (Thorp:157). Por ejemplo, la Fundación Ford firmó un convenio con la Universidad Católica* que buscaba desarrollar la sociología rural en el Ecuador, a través del financiamiento de procesos de investigación y también de estudios de posgrado para varios profesores del Departamento de Sociología; el debate de este programa se centró en los procesos de transformación de la hacienda serrana.

En este contexto, los estados latinoamericanos impulsaron procesos de Reforma Agraria, unos más radicales que otros⁸. La inclinación por estas Reformas se debieron a una serie de factores: “crecimiento económico, distribución de ingreso y pobreza, inflación, tamaño del mercado, razonamientos políticos y presión externa” (Thorp, 1998:162-163). Discusiones que dieron paso a que el tema de la redistribución de la tierra sea central en los sectores académicos de ciencias sociales de nuestro país.

8 La Fundación Ford financió varias investigaciones. En 1978, existió una producción académica considerable para afianzar esta Escuela de Sociología como unidad de investigación.

9 Las reformas agrarias más profundas surgieron de revoluciones sociales: México (1910), Bolivia (1952), Cuba (1959) y Nicaragua (1979). Algunos gobiernos elegidos también hicieron reformas radicales en Chile con Frei y Allende; en regímenes militares en Perú con Velasco Alvarado. En los demás países de América Latina los gobiernos civiles hicieron reformas de menor alcance en términos de superficie expropiada y de campesinos beneficiados, en estos términos las reformas han variado en cada país. Hay casos especiales como Brasil en que los terratenientes frenaron la reforma (Cfr. Thorp, 1998:165).

En el Ecuador, la clase terrateniente manejó sus dos reformas agrarias desde la visión de la élite, por lo que más bien se transformaron en contrarreformas. Como sugiere North:

[...] a pesar de la emergencia de unidades de tamaño medio en los últimos veinte años. La tendencia prevaleciente ha sido la consolidación de una clase terrateniente modernizada a menudo vinculada y, en algunos casos, comprometida con el pensamiento industrial de bienes agrícolas para las clases medias urbanas y para el mercado de exportación. En consecuencia, hacia los años ochenta, los terratenientes habían mejorado su posición económica y, por consiguiente, incrementado su poder político (North, 1885:441).

Durante este periodo, las relaciones del velasquismo con las clases medias fueron contradictorias: por una parte, Velasco Ibarra exaltaba a los sectores medios de origen popular, por otra, había conflictos recurrentes con la burocracia en la medida de su oposición a la estabilidad de los empleados públicos. Así, en 1952 en el gobierno de Galo Plaza se expidió una Ley de Servicio Civil y Carrera Administrativa que fue derogada por Velasco Ibarra en 1954 argumentando que creaba privilegios burocráticos (Ibarra, 2008:47).

Este crecimiento del sector de profesionales, tuvo correspondencia con el aumento de estudiantes en las universidades ecuatorianas¹⁰, pues en 1950 éstas tenían 4.794 alumnos y 5.909 en 1965 y para 1976 el número de alumnos se había incrementado en un 857% y pasaban a ser 50.657 estudiantes, a consecuencia de la lucha estudiantil por el libre ingreso. Aún así para entonces quienes ingresaban a la universidad seguían siendo las clases medias, pero principalmente de clase alta. Ibarra, encuentra que “los profesionales inferiores se incrementaban con el aumento de los maestros de educación primaria. Los profesores secundarios estaban en la clase

10 La clase media casi se duplicó en un par de décadas, pasó de 10.5 % en 1950 al 15.0% en 1960 y al 18.7% en 1970. Realidad que tiene relación con el desarrollo de la intervención del Estado, quien amplió el empleo público y permitió la aparición de nuevos sectores burocráticos con mayor especialización (Cfr. Ibarra, 2008:55). Pero además de las necesidades propias de un país que se estaba complejizando y creciendo en términos numéricos.

media superior, mientras que los profesores primarios estaban en la clase media inferior” (Ibarra, 2008:54). Así, existía una movilidad desde las clases bajas hasta las clases medias a través de la educación, sin embargo no pasaba lo mismo con las clases medias hacia las altas, pues estas bloqueaban la movilidad social.

Con este afán de crecimiento de la burocracia y sectores medios, algunos intelectuales que fueron rectores de la UCE, pertenecientes a ciertas élites, alimentaban las discusiones políticas de la época y dejaron sentadas posiciones acerca de la inclusión de la sociedad en la universidad, lo que enmarcaba directamente a las clases medias. Por ejemplo, Pérez Guerrero¹¹, siendo rector de la Universidad Central (desde 1951 hasta 1963), expresa la necesidad de otorgar ciertas tareas concretas para la universidad, entre éstas: fomentar el aprendizaje enfocado a la profesionalización, constituirse en un centro de “cultura superior”, o bien de investigación científica y análisis de los principios de la filosofía y la ciencia, y principalmente convoca a situarse en medio del pueblo. Lo cual evidencia el compromiso político con la población marginada, que a su vez significaba abrir la universidad hacia la sociedad para entrar en un proceso de deselitización.

Por otro lado, Manuel Agustín Aguirre, como vicerrector de la UCE en 1961, también expresó su interés por promover un proyecto de democratización en la universidad, que tenía relación con el nuevo clima político latinoamericano tras el triunfo de la Revolución Cubana. Aguirre apuesta y pone en escena la función transformadora de la realidad que adjudica al conocimiento; por lo que, en su posición, hace un esfuerzo desde la universidad para generar una conexión entre estudiantes, trabajadores y campesinos.

Estas consideraciones se plantearon en el marco del proceso de la Segunda Reforma Universitaria, en la que Manuel Agustín Aguirre propone unos principios básicos para delinear la universidad: expresa que ésta debe estar en función social, unida al pueblo,

11 En su periodo como Rector de la Universidad dio paso a la construcción de los edificios de la Administración Central, la Facultad de Jurisprudencia y la Residencia Estudiantil en los terrenos donde se sitúa actualmente la UCE.

militante, empeñada en conocer los problemas y la realidad del país; la investigación como medio creador de una ciencia y una técnica autónomas; en el campo de las ciencias sociales, expone que para transformar la realidad, es necesario conocerla y ésta es la tarea fundamental de los estudiantes que se precian de revolucionarios (Cfr. Arellano, 1988:57).

A inicios del siglo XX la Universidad era considerada como la "casa de la Ciencia", pero a partir de la década de los sesenta empieza a ser adjetivada como "foco de insurgencia", siendo sometida a episodios de represión. Durante la dictadura de Castro Jijón, la Universidad Central es clausurada tres veces. En 1963 se realiza la primera clausura, se despide a trescientos profesores, se cierra la participación estudiantil en los órganos de gobierno universitario y se suspende la tramitación legal de un proyecto que proponía la conformación oficial de espacios deliberativos para el manejo de la universidad¹².

El segundo cierre se lleva a cabo en 1964, donde Manuel Agustín Aguirre deja de ser vicerrector. Por tercera ocasión, en 1966, se produce el llamado "asalto a la universidad" por parte del ejército. "Marcas de la violencia todas estas, de entre las que resalta el asesinato de estudiantes y destacados jóvenes intelectuales como René Pinto y Milton Reyes, ambos de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas, y Rafael Brito, de la Escuela de Derecho en Guayaquil" (Campuzano, 2005:437).

Entre las décadas de los sesenta y setenta, la promoción de políticas para la democratización de la universidad, habían provocado el aumento de la población universitaria; sin embargo, esto no significó que la clase baja tenga acceso a la educación superior, puesto que los estudiantes de clase media y alta fueron quienes ingresaron mayoritariamente a la universidad. Por ejemplo, en los años lectivos 1968-69 y 1969-70, los hijos de obreros y artesanos matriculados en el primer año representaban el 7,2% de los estudiantes; y en 1971-72, esta proporción era del 8,7% (Cfr. Hurtado, 1981:293).

12 Se suspende la tramitación de la conformación del Consejo Técnico Nacional de Educación Superior y el Comité de Coordinación Permanente.

Podríamos decir que a finales de la década de los sesenta e inicios de los setenta, se marca una importante lucha estudiantil por el libre ingreso, lo que permite la democratización de la universidad pública y su masificación. Desde inicios de esta década, la universidad está marcada por actos violentos desde el Estado, puesto que la última arremetida militar que soporta la Universidad Central se da en 1970¹³. Esto último ocurre cuando en Guayaquil se llevaba adelante una batalla campal por la defensa del libre ingreso, y la institución es sitiada, hecho en el que se calcula que fueron asesinados de seis a quince estudiantes. En medio de la agitación estudiantil, el presidente Velasco Ibarra se proclama dictador en 1970. Esta dictadura renueva a todo el personal de la Universidad Central de Quito, tomando en cuenta que durante esta década se atravesaría por dos dictaduras más.

La década de los sesenta es la época donde empieza a gestarse un movimiento estudiantil ligado fuertemente a los partidos de Izquierda, sobre todo al Partido Socialista y al Partido Comunista, pronto el movimiento critica a las directivas de los partidos por su "inmovilismo y burocratismo", muchos estudiantes se radicalizan e intentan una versión ecuatoriana de la guerra de guerrillas, es el caso de la Unión Revolucionaria de la Juventud Ecuatoriana (URJE)¹⁴, organización que tuvo una activa participación en contra de la dictadura de 1963-1966.

El discurso sobre todo de la FEUE, propugnaba como tarea de los estudiantes no sólo estudiar sino también el ser participe de los cambios sociales, de allí que el movimiento estudiantil siempre se haya visto a sí mismo como un aliado natural tanto de obreros como de campesinos; en cambio, la derecha tradicional tenía una estrecha concepción del rol de la educación superior, su función era exclusivamente formar los cuadros técnico-profesionales que el

13 Depuesto momentáneamente el control militar directo ejercido sobre la universidad, Manuel Agustín Aguirre es elegido rector en el mes de mayo de 1969. Durante su corta gestión se incorpora a los empleados de la universidad en el Consejo Universitario, y se eliminan las restricciones para la matrícula.

14 La URJE realiza su primera convención en agosto de 1960, influenciada por la intensa lucha de clases de la época y por la Revolución Cubana, adopta la tesis de la vía armada, realiza algunos intentos frustrados de foco guerrillero, como el del Toachi (Villamizar, 1994:17-45).

desarrollo capitalista demandaba, el papel de los universitarios era exclusivamente estudiar, quienes se dedicaban a otras tareas eran calificados de subversivos, comunistas, agitadores etc., y toda una serie de epítetos enmarcados en el discurso general de las doctrinas de seguridad nacional¹⁵.

Ahora bien, la radicalización del movimiento estudiantil se produjo en la fase de crisis de la vieja Universidad y el surgimiento de tendencias desarrollistas coherentes y orgánicas con el proyecto de reformas y modernización capitalistas impulsada por los centros nacionales e internacionales del capital: esta compleja situación determinaría y fijaría los límites del movimiento de reforma universitaria que surgirá en los sesenta y alcanzará su momento de culminación institucional en el establecimiento del libre ingreso, el cogobierno paritario y la llamada Segunda Reforma Universitaria (Moreano, 1985:24).

A pesar de la radicalidad del discurso del movimiento universitario y juvenil, este no logró penetrar en amplias capas de la sociedad, sólo se hizo presente en momentos de mayor conflictividad como los ocurridos a partir de 1976 durante el Gobierno del Triunvirato Militar y que tendrá, creemos, su expresión más alta en la denominada guerra de los cuatro reales.

Desde el nacimiento de la república —e incluso en la Colonia—, en el país hay que diferenciar tres grandes grupos de élites que no se consolidaron en uno homogéneo: las élites de la Costa, de la Sierra Central y la Sierra Sur. En cuanto al tema educativo, en la Sierra Sur los nobles de Cuenca, que originalmente pertenecían a una clase terrateniente, monopolizaron también las actividades urbanas, controlando las políticas de admisión a las universidades locales y las organizaciones que regulaban el ejercicio profesional.

15 En una editorial en 1976, se anotaba que: "El acceso a la universidad china o europea tiene exigencias que demandan esfuerzos a los aspirantes. Las entidades educacionales citadas, así como la de los grandes poderes comprenden que no pueden derrochar tiempo ni dinero en aventuras paternalistas... es incalculable el daño que hace a las generaciones y a la solvencia política y económica de un país, una universidad minada por una falsa e inmadura posición proselitista, la posición "comprometida" que hoy se denomina a la inclinación subversiva que, en lo sustantivo, no es otra cosa que el sacrificio que se asesta contra las generaciones formadas en la confusión de una Universidad así desorientada y enferma. Eso, claro está implica daños irreparables al país". El Comercio, noviembre 17, 1976.

En este caso, los miembros de las élites monopolizaron algunas disciplinas dentro de la universidad pública: derecho, medicina, arquitectura, ingeniería y economía (North, 1985:430).

Es importante mencionar que en los varios intentos de los gobiernos por establecer instituciones que planifiquen y vigilen las apuestas por el desarrollo del país, en éstas participaron principalmente tecnócratas, quienes ya en la década de los setenta, fueron "un grupo de jóvenes incorporados a la Junta de Planificación y Coordinación Económica quienes se prepararon en las universidades latinoamericanas y europeas" (North, 1985:442). Es decir, desde mediados de los años sesenta con la proliferación de universidades privadas, quienes empiezan a ser parte de los espacios de dirección del Estado y de mandos medios hacia arriba, es la clase media alta que proviene de estas instituciones de educación superior privadas o extranjeras; mientras que paralelamente se empieza a promover el desprestigio del sector público y una instauración paulatina de sentidos comunes mediáticos provenientes desde las élites.

A pesar de que hemos intentado hacer este recuento sólo hasta 1970, es necesario referir que el desprestigio de la universidad pública ecuatoriana no es algo nuevo, ha sido un proceso paulatino que se viene dando desde mediados de los setenta, el cual ha estado influenciado por un concreto contexto internacional: la Guerra Fría, la introducción de la doctrina neoliberal –instaurada principalmente desde las presidencias de Reagan en EE.UU y la primera ministra británica Margaret Thatcher–, la renegociación de la deuda externa, que se convierte en el mecanismo para introducir el recetario neoliberal a través del Consenso de Washington; como también el impulso de la globalización sostenida en los Tratados de Libre Comercio.

Esto provocó en algunos países de América Latina la reducción del Estado, el abandono de políticas sociales, la desestructuración y fragmentación social, las altas tasas de desempleo, precariedad de la fuerza laboral, y la búsqueda de la competitividad y la eficacia como nuevos paradigmas, pero también se dio –producto de lo anterior– una pérdida de legitimidad de la educación pública. En el Ecuador esta doctrina se introdujo con los gobiernos de León Febres Cordero y Rodrigo Borja, gobernantes en los periodos 1984-1988 y 1988-1992, respectivamente; y que se sostuvo con el gobier-

no de Sixto Durán Ballén (1992-1996), donde es claro el intento por privatizar la educación y la salud. Esto se evidenció en la reducción del presupuesto dirigido a la educación y salud; en 1980 se invierte el 5,8%, mientras en 1993 este monto se reduce al 3,9% del producto interno bruto (PIB) (Andrade, 2009:36).

V. En conclusión

La universidad como instrumento homogenizador y "civilizador" del Estado ha jugado un papel importante en la formación de profesionales para la sociedad. En sus inicios se encontraba dirigida a las élites, y progresivamente desde finales del siglo XIX se han dado procesos por la democratización de la universidad pública -UP-, que no sólo han sido impulsados por los sectores populares organizados como a veces se tiende a pensar, sino también por élites modernizantes que han apoyado ciertas reformas en defensa de sus intereses, y por clases medias bajas que intentan democratizar el ingreso a la universidad.

Como resultado de estas luchas por la democratización de la universidad, la clase media ha sido un importante actor que ha impulsado transformaciones dentro de la UP y fuera de ella, además una de las grandes favorecidas con la ampliación del espectro de educación superior en el país. Por más que haya habido discursos fuertes por la inclusión de los sectores populares en la universidad, esta realidad aun no existe en su totalidad, pues tenemos que apenas un 13,46% del total de la población ecuatoriana ha estudiado la universidad, de estos un 0,22% de la población que se autoidentifica como indígena lo ha hecho, y un 0,32% de las personas afroecuatorianas o negras ha realizado estudios superiores; del total de la población, el 1% ha hecho estudios de posgrado y de ese uno por ciento un 94% se autoconsidera mestizo o blanco¹⁶. Queriendo con esto dar a entender que los grados de inclusión de los sectores populares en la vida universitaria son aún muy bajos y a nivel de posgrado prácticamente inexistentes.

16 Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) datos, Censo 2010.

De alguna forma, aunque la universidad pública dejó de ser para las élites, tampoco llegó a los sectores más excluidos de la población. Más bien, vemos un traslado de la formación de las élites a partir de la década de los sesenta a universidades privadas, dándose un abandono paulatino desde el Estado a la universidad pública. Además, no hay que olvidar que en países como los nuestros, con un fuerte componente racista, estas desigualdades y diferencias entre lo público y lo privado, están acompañados por una mirada cholificadora de lo público que lo sinonimiza con lo "mal hecho". Lo cual tiene concordancia con las propuestas que desde mediados de la década de los ochenta (temporalidad que no se abarca en este artículo) se intentaron implantar con la aplicación de políticas neoliberales.

Retomando una visión de principios del siglo XX hecha por Modesto Espinoza un intelectual de la aristocracia quiteña de ese entonces y recogida por Manuel Espinoza Apolo:

Forman la clase media, los chullalevas más repugnantes y odiosos; legistas de baja ralea, sus compinches tinterillos, algunos amanuenses de abogados liberales, tagarotes, cobradores de créditos por un tanto por ciento... Falange hambrienta, cruel y desnaturalizada, y tan insolente y audaz, como desnaturalizada, cruel y famélica. Chullalevas en el sentido estricto de la voz, tienen una sola levita perdurable: limpio, por regular, el cuello de la camisa que no se ve... Se tropieza con ellos en el despacho de la Policía, en los de los jueces parroquiales, en las oficinas de los escribanos, en el zaguán y los bajos del Palacio de Justicia; y algunas veces descubren las orejas hasta en la puerta del Excmo. Tribunal Supremo! [...] Estos son los principales adalides de la política activa: en días de elecciones, ellos disputan a la gente honorable el acceso a las urnas electorales, y son los acarreadores de soberanos para el triunfo de los principios encarnados en la pléyade radical [...] Estos son los que a la primera noche van por las calles y portales repartiendo libelos infamatorios y papelejos sediciosos [...] éstos son los que más tarde ensucian las paredes con letreros infames, fijan inmundos pasquines en las esquinas y recorren la ciudad despedazando faroles y vidrieras, y gritando a las voces con voz aguardientosa: ¡Viva Alfaro! (Espinoza, 2003: 46).

Tenemos que la apreciación que se tiene de las clases medias provenientes desde abajo, por parte de las élites, está hecha de desprecios de clase y raza, lo cual a la larga contribuyó para que la lec-

tura sobre la universidad pública ecuatoriana, esté cargada de desprecios hacia aquellos profesionales que además tenían una visión política progresista: “como lo vuelve a destacar Espinosa Tamayo: el cura, el militar de poca graduación, el empleado de escaso sueldo, el abogado ramplón y en general, todo el proletariado de levita que busca ocupaciones de fácil desempeño y posiciones brillantes aunque equívocas... [en fin aquellos que] tratan de llenar todos los huecos de la administración pública”. (Espinosa, 2003: 47).

Esto, podríamos afirmar en primera instancia que se mantiene hasta ahora: un profundo odio y rechazo hacia quienes provienen de los sectores medios más de corte popular, una asfixia presupuestaria que se mantiene hasta ahora, una descalificación permanente por parte de los medios de comunicación y desde los sentidos comunes instituidos, y un rechazo hacia quienes han intentado ejercer la política y su derecho a la ciudadanía desde visiones gremialistas.

Finalmente, creemos que es necesario establecer algunas interrogantes después de haber realizado este recorrido en el cual es evidente que la universidad fue abriendo sus puertas cada vez más por motivos económicos y políticos, aunque también por una mayor democratización de la sociedad y para contener algunas demandas provenientes de sectores sociales organizados, como la necesidad de mano de obra calificada y cada vez más especializada para el sector público y privado; permitió por un lado, una dinámica de ascenso social e intentó igualar ciertas condiciones laborales; mientras por otro lado, se ha dado una mayor división intra-clases medias, distanciamiento hacia las clases medias bajas y lo que entenderíamos como sectores populares.

Frente a la discusión planteada en este artículo —que se considera inicial acerca del tema de universidad y clases medias— se abren algunas interrogantes: ¿Qué cargos ocupan actualmente los profesionales provenientes de las universidades públicas y los que vienen de universidades privadas dentro de una institución estatal?; y por otro lado, en un marco más estructural ¿Se puede hablar de un proyecto nacional de universidad pública desde la heterogeneidad de las élites ecuatorianas? ¿Qué significó el abandono de la universidad pública —en el caso de la UCE— por parte de las élites de la Sierra centro y el Estado? ¿Qué sectores políticos y económicos son

los beneficiados con el abandono y arrinconamiento de la universidad pública? ¿Qué papel ha jugado la universidad privada en la ampliación de las clases medias desde los sesenta? ¿Las nuevas propuestas de democratización de la universidad pública en el país realmente buscan igualar las condiciones de los sectores medios bajos y sectores populares?

Bibliografía

- Arellano, Estuardo. Pensamiento universitario ecuatoriano. Banco Central del Ecuador-Corporación Editora Nacional, 1988.
- Andrade Pablo, La reconstrucción del Estado: la era neoliberal y el proyecto republicano, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Corporación Editora Nacional, 2009.
- Burns, E. Bradford. "La preferencia de las élites por el progreso" en *La pobreza del progreso*, México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Campuzano, Álvaro. Sociología y Misión Pública de la universidad en el Ecuador: Una crónica sobre educación y modernidad en América Latina. CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- Correa Sutil, Sofía, "La Derecha Chilena, ¿Quiénes eran?" en *Con las riendas del poder. La derecha chilena en el siglo XX*, Santiago de Chile: Sudamericana, 2004.
- Espinoza Apolo, Manuel: Mestizaje, cholificación y blanqueamiento en Quito. Primera mitad del siglo XX. Corporación Editora Nacional, Ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Quito. 2003.
- Goetschel, Ana María. "Educación y formación de las clases medias", en Ecuador DEBATE No 74, Centro Andino de Acción Popular, Quito, 2008.
- Hurtado Osvaldo. El Poder Político en el Ecuador, 13ª edición. Edit. Planeta-Letrasviva. Quito. 1999.
- Hurtado, Osvaldo. "Universidad y desarrollo" en *Universidad, Estado y Sociedad* (Quito: Corporación Editora Nacional / Fundación Hernán Malo / Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales), 1994.
- Ibarra, Hernán, "Notas sobre las clases medias ecuatorianas", en Ecuador DEBATE No 74, Centro Andino de Acción Popular, Quito, 2008.
- INEC, Instituto Nacional de Estadística y Censos. Datos Censo 2010.
- Maignushca, Juan y North, Lisa L., "El Velasquismo" en Rafael Quintero, ed. *La cuestión regional y el poder*, Quito: Corporación Editora Nacional - FLACSO - CERLAC, 1991.
- Mariátegui José Carlos. *Siete ensayos de la realidad peruana*. 69ª Edición. Editorial Minerva. Lima. 2001.

- Moreano Alejandro. *Universidad, crisis y reforma*. Serie de publicaciones de la Escuela de Sociología y Ciencias políticas. Quito. 1985.
- North, Lisa, "Implementación de la política económica y la estructura de poder político en el Ecuador" en Louis Lefebvre (ed.), *Economía política del Ecuador*. Campo, Región, Nación, Quito: Corporación Editora Nacional –FLACSO – Cork University, 1985.
- Rock, David, "El ascenso del radicalismo, 1891-1916" en David Rock, *El Radicalismo Argentino, 1890-1930*, Buenos Aires: Amorrortu, 3era reimpresión, 2001.
- Scott, James C. "Authoritarian High Modernism" en *Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, New York: Yale University Press, 1998.
- Thorp, Rosemary, "Industrialización y el crecimiento del papel del Estado: 1945-1973" en *Progreso, pobreza y exclusión. Una historia económica de América Latina en el siglo XX*, Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo y Unión Europea, 1998.
- Villamizar Dario. *Insurgencia, democracia y dictadura. Ecuador: 1960-1990*. Editorial El Conejo. Quito. 1994.
- Whitehead, Laurence, "Latin America in Comparative Perspective" en *Latin America: A New Interpretation*, Gordonsville: Palgrave Macmillan, 2006.

Recibido: 2013-11-15

Aprobado: 2013-11-30

EDUCACIÓN SUPERIOR, ESTRATEGIA SOCIAL E IDEOLOGÍA: MIRADA A LAS FUNCIONES PRESENTES Y PASADAS DE LA EDUCACIÓN

Rubén Juste De Ancos
Universidad Complutense de Madrid
rubenjuste@ucm.es

Resumen

El presente trabajo busca explorar los distintos papeles que ha ido tomando la educación en relación a la sociedad a lo largo de la historia reciente. Desde una interpretación crítica, se pretende establecer puentes entre las raíces históricas y teóricas de la educación con los procesos contemporáneos de transformación de la educación superior. De este modo, este artículo pretende servir de reflexión para interpretar los procesos de convergencia en materia educativa que se están produciendo, a nivel nacional, regional y mundial.

Palabras clave

Sistemas educativos de educación superior, Sociología de la Educación, Historia de la educación.

Abstract: Higher education, social strategy and ideology: looking into past and present functions of education

This paper seeks to explore the various roles of education in relation to society over recent history. From a critical interpretation, we will build bridges between the theoretical and historical roots of education and contemporary processes of transformation of higher education systems. Furthermore, the aimed of this article is intended to be a support for the interpretation of the different processes of convergence in education that are taking place at the national, regional, and global levels.

Keywords

Tertiary Educational Systems, Sociology of Education, History of Education, functions of education

Introducción

Es usual abordar el fenómeno de la educación superior desde una definición "formal" de la Universidad, esto es, "como una institución educativa que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes". Su labor académica es fácilmente visible. No lo es tanto, sin embargo, su papel como actor fundamental en el "mercado de trabajo", en la "constitución y legitimación de la estructura social", o en el "desarrollo económico, social y político" de un proyecto nacional.

La educación superior produce, por ejemplo, criterios de diferenciación social basada en el título (Bourdieu, 1991). Esto implica que la transformación del sistema educativo -y la rejerarquización de las titulaciones que suele producir- no se circunscribe únicamente al ámbito de la calidad. En muchos casos crea unas nuevas condiciones en el espacio social: altera la antigua relación existente entre titulación y posición social, produciendo una rejerarquización del sistema de títulos con efectos en la estructura social.

Esto sucede actualmente con la nueva Ley de Educación Superior (LOES, 2010)². Dicha ley Establece una regulación del sector de educación universitaria a partir de un proceso de convergencia de criterios de calidad y una catalogación de los niveles de formación (cuatro niveles). Se introduce así un nuevo elemento que altera el viejo sistema de distribución social. Ahora son los titulados de posgrado que ocupan un lugar preferente: en tanto existe un menor número de poseedores de dicha titulación (maestría y doctorado) y por tanto están sujetos a una menor probabilidad de ser afectados por un proceso de devaluación del título.

1 "Universidad". Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Véase en <<http://www.rae.es>> [consultado: 25 de noviembre 2012].

2 Véase LOES en <http://www.ces.gob.ec/descargas/ley-organica-de-educacion-superior> [consultado: 25 de septiembre de 2013].

Sin embargo, esta valorización de los nuevos titulados (postgraduados) tiene que enfrentarse con dinámicas autónomas en el campo del mercado de trabajo y de la estructura social. Ambos tienen unas determinadas reglas "del juego" que no pueden ser alteradas por completo mediante la introducción de un nuevo marco educativo. Esto supone, por ejemplo, que no toda titulación de posgrado lleva pareja una posición en el mercado laboral, ni todo posgraduado tiene la misma oportunidad de acceder a una determinada posición en el espacio social. Aquí intervienen, por ejemplo, tanto las estrategias de los poseedores³, como su contexto de recepción (mercado de trabajo, y estructura social y de poder existente).

Otra de las esferas de la educación se refiere a su carácter ideológico. La educación no podemos olvidar, es también un sistema de ideas, una forma de concebir el mundo, implica una concepción hegemónica sobre el hombre, el progreso, o la sociedad.

Por tanto, es necesario entender el fenómeno de la educación como un fenómeno social total (Mauss, 2009) que encierra múltiples dimensiones, y que queda vinculado a procesos históricos concretos. Su papel, así como su naturaleza, no siempre ha sido único, sino que se ha ido transformando a lo largo de la historia. Es por ello que resulta más adecuado hablar de funciones de la educación y no de educación, pues entendemos que en su multiplicidad encontramos su verdadero sentido. En este artículo haremos una lectura histórica de las funciones que han sido atribuidas tradicionalmente a la educación. Del mismo modo se prestará especial atención a la posición que ocupa la educación superior y las reformas educativas en la sociedad actual.

Hacia una redefinición de las funciones de la educación superior en las sociedades modernas: de la educación en sí a la educación para sí

Una de las aportaciones fundamentales de la Sociología de la Educación es la de considerar la dependencia histórica de la educa-

3 "Entre las informaciones constitutivas del capital cultural heredado, una de las que más valor tienen es el conocimiento práctico o intelectual de las fluctuaciones del mercado de titulaciones académicas" (Bourdieu, 1991: 130).

ción. Así se llega a alejar de una filosofía de la educación positiva, nacida con la Ilustración, en la que se propugnaba un tipo de educación ideal, perfecta y válida, resultado de la acumulación del saber y de la superación del pasado.

Ejemplo de esta educación positiva lo tenemos en el Emilio de Rousseau, que considera la educación como un elemento liberador, condenando por ello la educación moral que se practicaba en esos momentos (Valenzuela, 2009). Otro intento de formular una educación positiva "ideal" la encontramos en Kant. Para el filósofo alemán "el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas, llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que llegue a dañarse entre sí" (Durkheim, 1975). En esta línea (la de la liberación) se encontraba John Stuart Mill, que entendía la educación como "todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás a favor nuestro con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza". Desde la vertiente utilitarista, James Mill (padre de Stuart Mill) concebía la educación como un medio para "hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes". Así pues, el autor dedicó una atención pormenorizada a su hijo John Stuart Mill en lo que se refiere a la educación científica de este, alejándole de la perversión que podían suponer los niños de su edad, y las instituciones educativas, ya que entendía que las capacidades del niño sólo pueden ser desarrolladas bajo la tutela de un intelectual (Elder y Cosgrove, 2007).

De este modo, el proyecto Ilustrado toma la educación como modo de liberar al ser humano (sea esta llevada por el Estado o por tutores) verdadera. Este proyecto educativo tendrá un sentido político muy marcado. En primer lugar, aquellos autores que proponían un estilo de educación, también tenían una visión de la política concreta, en particular del Estado, que se materializaba en diversos tratados⁴. Por otro lado, este modelo de educación formará parte de un proyecto político: la creación y asentamiento de los estados-nación (Ramírez y Boli, 1998).

4 Véase Stuart Mill, James Mill, J.J. Rousseau, o Hobbes.

Ahora, la preocupación por la educación de amplias capas sociales está muy vinculada a un proceso histórico previo, la reforma protestante y la contrarreforma católica (Ramírez y Boli, 1998). La traducción de numerosos textos sagrados por parte de los protestantes favoreció la alfabetización de la población. A su vez, será la reforma protestante la que genere el modelo educativo moderno basado en la noción de "individuo". Esta actitud fue imitada en la contrarreforma cristiana, en especial por la compañía de Jesús que imitó el modelo (dando énfasis al aprendizaje individual y a la formación del carácter).

No será sin embargo hasta el ascenso de los estados nacionales y el sistema de estados cuando se llega a la "educación de masas", cuya misión principal consistía en generar una identificación primaria con la nación, de modo que hubiera una participación ciudadana en los proyectos nacionales. Esta enseñanza tendrá una semejanza en todos los estados europeos⁵, lo que dará lugar a un modelo que tendrá, posteriormente, un alcance universal.

Así, con la consolidación de los estados nacionales y la universalización de la educación en Europa a finales del siglo XIX y principios del siglo XX aparecen nuevos enfoques que se alejan de la visión positiva de la educación. Emile Durkheim es considerado el máximo exponente de la corriente denominada sociología de la educación, que relativiza el papel de la educación, vinculándolo a la estructura social existente en un momento determinado. Por ello, dirá que "existe en cada momento del tiempo un tipo de regulador educacional del que no podemos apartarnos sin topar con fuertes resistencias que contienen veleidades de disidencias" (Durkheim, 1975: 46).

5 Con la noción de individuo surgirá el espíritu capitalista descrito por Weber, derivado del ascetismo intramundano protestante y representado en su viriente secular por el utilitarismo de Benjamin Franklin a través de su "filosofía de la avaricia" (en palabras de Weber). Para consulta ver Weber (2003).

6 Según los autores, el denominador común comprende: la "aceptación ideológica de determinadas metas en la educación pública, promulgación de leyes y disposiciones constitucionales, interés del Estado en la educación, y la creación de ministerios y secretarías de educación".

La educación en las sociedades occidentales se caracteriza según Durkheim por la creciente especialización, y por la diferencias en el tipo de educación que recibe cada individuo. Es por ello que dirá que la educación presenta un doble sentido: único y múltiple. Por sentido único se refiere al "ideal de hombre" que tiene la sociedad en un determinado momento y que orienta el tipo de educación. El sentido múltiple lo encontraríamos en la existencia de una estructura social en la que se inserta la educación. Tal es el ejemplo en la diferente educación por clase social:

"...en efecto, y en cierto sentido, se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad (...) La que se imparte en la ciudad no es la misma que la que recibe la gente del campo, la del burgués no es igual a la del obrero" (Durkheim, 1975: 50).

Es la idea de la dependencia social de la educación la que nos interesa profundizar. Aquella que contempla la educación como una socialización en materia de "prácticas" e "ideas" que tienen un origen histórico, muchas veces inconsciente. En toda educación hay una idea sobre la naturaleza humana, sobre el individuo, el progreso, o la ciencia, y por tanto, no podemos abstraer la educación de la sociedad que le rodea.

No obstante, durante el siglo XX algunos autores seguirán con el intento de retomar el espíritu positivo en la reflexión sobre la educación, como es el caso de Bachelard⁷; con el objetivo de separar las creencias de la ciencia, y por tanto poder superar los obstáculos epistemológicos que se ha ido encontrando esta última. Sin embargo, y en consonancia con la tesis durkheimiana, las ideas de la ciencia se asientan en parte sobre creencias. Como Ortega mencionaba, "para conocer hay que creer precisamente que lo que hay, la realidad, consiste en cosas que tienen que ser y que este ser es asequible a operaciones intelectuales" (Ortega y Gasset, 1986). Las

7 Un intento de acercarnos la educación positiva a la modernidad la encontramos en Bachelard con su "Formación del espíritu científico" en el que identifica los obstáculos epistemológicos con los que se enfrenta la Ciencia, y la forma de superarlos, principalmente mediante una educación que se aleje de lo "cotidiano" (Bachelard, 1982).

creencias sobre las que se asiente la ciencia, y con ella la educación, serán muchas veces inconscientes para el individuo, en cuanto a que son "dadas por supuesto", "operan en nuestro fondo cuando nos ponemos a pensar" (Ortega y Gasset, 1986).

Por ello, consideramos que la educación no puede entenderse al margen de la dinámica social. La educación forma parte de prácticas históricas⁸ incrustadas en los individuos, y que se adquieren además en instituciones educativas, dentro de grupos de socialización primarios y secundarios como la familia, los amigos, vecinos...

La concepción de la educación como un proceso de socialización más amplio, que incluye al entorno social del individuo y que se asienta sobre concepciones del mundo adquiridas inconscientemente, ha llevado a considerar la influencia que tiene los grupos de socialización primarios sobre el rendimiento, orientación, y éxito escolar. Un ejemplo lo tenemos en las investigaciones de Berstein (1986) hablaba de cómo la educación está enfocada a la adquisición de un código elaborado que permite el acceso a significaciones universalistas, es decir, "principios y operaciones que controlan las relaciones con el mundo de los objetos y el mundo explícitos a través del lenguaje" (Berstein, 1986: 209). En un experimento realizado, este autor pudo comprobar como ciertos grupos de niños de clase alta tenían un dominio del metalenguaje universalista que adquirieron como algo cotidiano, ya que formaba parte de su cultura de clase. Por el contrario, los grupos de niños de clase baja poseían un tipo de lenguaje caracterizado por significaciones particularistas ligadas a contextos concretos (vivencias).

A partir de aquí hay que considerar dos aspectos sobre la educación: que no puede ser analizada por fuera de las condiciones sociales de los estudiantes, y en este sentido, es parte de un sistema más amplio de repartición (desigual) de capital cultural y económico. La educación favorece el aprendizaje de un determinado tipo de lenguaje y de pensamiento, que tendrá una correspondencia en el mercado laboral. Esto nos lleva a ver como hay distintos tipos de

8 Aquí podemos hacer una analogía con el hábitus de Bourdieu, entendido como estructuras cognitivas y esquemas de acción que dotan de un sentido práctico (Bourdieu, 1998).

educación para distintos tipos de espacios sociales a los que están destinados. Weber (1972) señalaba esto a propósito de su reflexión sobre la educación en China. Dependiendo del puesto al que estaba destinado se fomentaba uno u otro aspecto educativo. Los objetivos educacionales eran contrapuestos, fomentando por un lado el carisma y potenciando la individualidad, o por otro, proporcionando una instrucción experta especializada (utilidad práctica con fines administrativos). Así, Weber diferencia entre tres tipos de educación: procedimiento carismático, educación especializada y experta, y pedagogía cultivada. Por ello, tanto la educación, como luego el destino laboral, favorecían la emergencia de un tipo de conducta y penalizaban aquellas otras que no interesaban. Weber señala por tanto la relación entre educación y posición social, y como la primera no sólo se dedica a la instrucción de conocimientos y habilidades, sino a la formación de una actitud externa e interna valorada en las instituciones laborales de destino.

Tenemos, por tanto, varias funciones que podría cumplir la educación, como mecanismo de producción (para incorporación a las esferas de la producción), y como mecanismo de distribución en la estructura social y en la economía⁹. La primera se derivaría de la mayor división del trabajo existente en la sociedad contemporánea, que lleva una mayor especialización, y por tanto a una educación específica. Este tipo de educación tiene su origen en la época manufacturera, con la introducción del taller, y la división de los instrumentos de trabajo (Marx, 1976: 437).

La tesis de la educación como mecanismo de exclusión e inclusión, en el espacio social y en el mercado laboral, ha sido apuntada por diversos autores¹⁰. Bourdieu (1998) retomará esta tesis, la correspondencia entre educación y destino social, introduciendo un elemento dinámico. El autor verá que en la reproducción del espa-

9 Según Enguita (1999: 30) los escritos de Marx contarían con estos aspectos a propósito del sistema educativo, añadiendo a estos el papel de la educación como formación de la conciencia. Véase "El marxismo y la educación: un balance".

10 Actualmente se dan numerosos estudios que analizan la relación entre educación y mercado laboral. Véase en el ámbito español los estudios empíricos de Lorenzo Cachón (1998, 1999, 2000, 2007), Cabrera (2004) y con enfoques cualitativos los de Martín Criado (1998), Carranza Gómez-Cambrero (2004) y Jiménez Ramírez (2004).

cio social intervienen por un lado las estrategias de las familias y por otro la lógica específica de la institución escolar. Introduce aquí la agencia individual como un factor a tener en cuenta¹¹, en lo que se refiere a las estrategias empleadas para mantener o mejorar su posición en las relaciones de clase. Concibe que los individuos y las familias "tienden, de manera consciente e inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente, a mantener o mejorar su posición en las relaciones de clase" a través de estas estrategias de reproducción. La educación, y en particular la titulación forman parte de estas estrategias de reproducción, ya que son consideradas socialmente como un elemento de distinción. Ahora bien, como señala Bourdieu (1998), en una situación de inflación de las titulaciones en las que posteriormente estas sufren una devaluación de su valor, los individuos se enfrentan a un posible desclasamiento, es decir, una inadecuación entre posición social de origen y posición social de destino. Apunta en este sentido a un escenario donde la titulación no lleva a una posición social esperada (en un estado anterior). De ahí que surjan nuevas estrategias individuales y colectivas de enclasmiento y reconversión para intentar evitarlo.

Para que exista esta devaluación, y un posterior efecto de "trayectoria interrumpida", Bourdieu apunta que es fundamental que haya un considerable aumento en el número de poseedores de titulaciones. Esto sucede cuando colectivos antes privados de esta educación acceden a ella, como ejemplo la escolarización de las mujeres, o el acceso de colectivos segregados por su etnia, raza, o edad

Es importante señalar aquí el papel que en tiene el Estado en la creación de dicho escenario. Su papel es fundamental en el ámbito educativo, con la creación de las universidades públicas, y la consiguiente promoción de la educación universitaria al total de la

11 Concibe a los individuos como "agentes conscientes dotados de un sentido práctico, sistema adquirido a partir de preferencias, de principios de visión y división". Se distancia de la reproducción social de la conciencia, manteniendo sin embargo la importancia de la estructura de clases para la reproducción a través del "habitus" y del "capital cultural". De ahí que haya sido catalogado como el "Caballo de Troya del estructuralismo". Véase en MARQUÉS PERALES, Ildefonso. "Bourdieu o el caballo de troya del estructuralismo". REIS. Nº 115. 2006. Pp. 69- 100.

población. Ahora bien, como indica Martín Carnoy (1985), “actualmente, la escuela, como aparato ideológico del Estado, atrae a los jóvenes ofreciéndoles movilidad social a cambio de mayor nivel de educación, pero, paradójicamente la economía es incapaz de absorber a todos los titulados de alta formación que produce, al tiempo que inculca los ideales de la democracia política, que devienen en abstracción simbólica, y la creencia en la idea de un sistema económico justo y equitativo”.

La ausencia de una promoción de la educación universitaria por parte del Estado favorece el principio de correspondencia entre las relaciones sociales y las relaciones de producción (Bowles, 1985), debido a la probable ausencia de competencia por parte titulados con un origen distinto. Las trayectorias de clase se reproducen, ya que lo que opera únicamente en este sentido es la estructura del capital económico y cultural que las familias poseen¹².

La actuación del Estado ha sido fundamental a la hora de favorecer el acceso a la educación universitaria¹³. En este sentido, la relación entre educación superior y productividad le ha dado un nuevo empuje. La educación universitaria y su extensión al conjunto de la población a lo largo del S. XX dieron lugar a aumentos significativos en la productividad de muchos países (Schultz: 1963). lo que derivó en una apuesta clara por parte de los países industrializados por la formación¹⁴. Una de las apuestas más evidentes es el proyecto de “Sociedad del conocimiento” promovido por la Unión Europea, donde se establece una inversión económica considerable en investigación y en educación¹⁵.

12 Esto queda reflejado en los artículos sobre educación provenientes de EEUU, en los que se señala una total correspondencia entre origen social, titulación, y posición social. El papel del Estado a la hora de crear un sistema educativo público y de calidad es determinante para evitar esta relación directa, así como la ausencia del papel que este ejerce favorece que haya una relación directa.

13 Como menciona Carnoy (1985) “La educación pública surge como parte del esfuerzo del Estado por apoyar la mediación en las contradicciones dentro de la base”.

14 La Comisión Europea en una Comunicación (Bruselas, 20.4.2005) menciona: “El debate sobre la rentabilidad a nivel social y a nivel privado de la enseñanza superior ha puesto de relieve el papel de esta última como inversión que redunde en beneficio tanto de los particulares (a los que asegura ingresos más altos y un estatus social más elevado) como de la sociedad en su conjunto (porque contribuye al incremento de las tasas de empleo, al abaratamiento de los costes sociales y a la prolongación de la edad de jubilación”.

15 Declaración de la Presidencia del Consejo Europeo en la reunión de Lisboa (2000).

Carnoy (1985), en este sentido, resume esta relación entre educación y economía: “la educación contribuye al desarrollo de un ejército de reserva de parados cualificados y al incremento de la productividad, tanto directamente como a través de la producción de cuadros burocráticos deseosos y capaces de controlar otras fracciones de la fuerza laboral”.

Ahora, si bien el aumento de los titulados universitarios en nuestra sociedad ha provocado el aumento en el capital social de muchos ellos, lo que no ha supuesto una mejora automática en su posición social. Una forma de reducir las tensiones producidas por esta inadecuación entre expectativas de la titulación y valor real de la titulación en el mercado es la de la reconversión y transformación morfológica de estas capas, que incluye según Bourdieu (1998):

- Producir nuevas profesiones más ajustadas a sus pretensiones: Es una redefinición creadora en ocupaciones que tienen una mayor dispersión y están poco profesionalizadas (gestión cultural y artística, asesoramiento), pero que sin embargo gozan de cierta distinción dentro de la sociedad.
- Acomodar confortablemente a sus pretensiones aquellas profesiones a las que las titulaciones les dan acceso.
- Rehusar vender la fuerza de trabajo y permanecer en paro.

Nos encontramos ante estrategias individuales, colectivas, e institucionales que permiten evitar el desclasamiento. Sin embargo, hay otros factores que contribuyen a favorecer el efecto de *alodoxia*¹⁶. Entre ellos, la popularización de una definición de la realidad que legitime dicha realidad. Siguiendo esta tesis, el precepto “todo lo sólido se desvanece en el aire”¹⁷ convertiría a la educación en un

16 Según Bourdieu (1998) el efecto de *Alodoxia* se produce por el apego a una antigua representación del valor de la titulación, esto es, atribuir un valor a la titulación que no se reconoce objetivamente.

17 Popular frase de Marx muy citada para definir la sociedad postmoderna: “Todo lo sólido se desvanece en el aire, todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a reconsiderar sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas”. Véase BERMAN, Marshall. “Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1991. En cuanto a la definición postmoderna de la educación, véase BAUMAN, Zygmunt. Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa, 2007.

elemento dinámico, sujeto a los rápidos cambios que suceden en la sociedad, y que por tanto no garantiza ninguna posición. Lo que antes valía ahora no, esto hace que se exija en mayor medida al titulado, pues no es el título lo que garantiza su posición, sino su capacidad para adaptarse a un mundo en continuo movimiento.

La educación superior en la actualidad: hacia una concepción líquida

Existen, como hemos visto, diferentes dimensiones en la educación superior. Como bien decía Durkheim (1975) la educación es, al mismo tiempo, única y múltiple. Es única en el sentido de que existe en ella una concepción hegemónica sobre el hombre, el progreso, o la sociedad. A la vez es múltiple por su vertiente aplicada, esto es: existen tantas educaciones como grupos sociales (e instituciones) a los que se aplica.

Bajo el paraguas del término "función" se puede recoger esta doble característica de los sistemas contemporáneos de educación superior. Por un lado, como proceso ideológico de "*revalorización de las titulaciones universitarias*", con un énfasis en su valor de cambio; y por otro, como una *sistema de convergencia en materia de titulaciones*.

Comenzando por la ideología, ésta está caracterizada por una materialidad específica -articulada esta sobre la materialidad económica-, que refleja el modo de producción predominante a través de las formaciones ideológicas. la formación ideológica que en nuestro momento histórico sería dominante, la "ideología del consumo" haría referencia al hoy en día dominante "neocapitalismo del consumo o neocapitalismo financiero" (Ortí, 1994).

Esta formación ideológica estaría caracterizada por una creciente interiorización del sistema generalizado del valor de cambio (Baudrillard, 2002) en todos los ámbitos del espacio social, como el trabajo, la educación, el ocio..., etc. En nuestro caso, la educación universitaria superior, estaría también en un proceso de "valorización", entendida como proceso de sacralización. En este proceso se llega a un fetichismo del consumo, en el que los objetos "son dados y recibidos como dispensadores de fuerza (felicidad, salud, fuerza, "promoción social")" (Ortí, 1994).

Es en este proceso en el que quedarían los títulos universitarios, en un proceso de cambio de su valor de uso a su valor de cambio. Ya no es tanto su valor como fuente de conocimientos imperecederos, sino su capacidad para adaptarse a las nuevas tendencias, esto es, su valor en la economía de intercambio de títulos. Con los sistemas de calidad educativos se demanda una garantía, un sello de calidad que diferencie un título de otro, una institución de otra. Asimismo, el proceso de valorización de que vivimos tiene como principal baluarte la división entre grado y posgrado. Con ello, se proporciona una nueva jerarquía (grado y posgrado) en el valor de las titulaciones, y por tanto dos grupos de titulados universitarios asociados al grado de especialización adquirido. Esto provoca un movimiento en el mercado de trabajo, trasladando al antiguo grupo de titulados a una situación de desventaja, y por el contrario, posicionando a los nuevos titulados posgraduados con una mayor cualificación. Esta situación, como algunos autores señalan, es favorable para el aumento de la productividad, se crea un ejército de reserva más cualificado y preparado para acceder a todos los sectores estratégicos del mercado de trabajo, lo que provoca una situación de "miedo al paro" entre la población ocupada (en una situación ahora de desventaja), propicia para el aumento de la productividad. Como menciona Mario Ortí (2006) a propósito del caso español y europeo:

"A partir de las líneas marcadas por documentos como el célebre Libro Blanco de Jaques Delors –orientado bajo el lema de Crecimiento, Competitividad y Empleo– en 1993 y continuada por la Estrategia de Lisboa del año 2000, la educación ha sido definida precisamente como la forma de recuperar el terreno en materia de competitividad productiva perdida ante la combinación de bajos costes laborales y fuerte inversión tecnológica puesta en práctica por los países emergentes –especialmente, en el sudeste asiático– desde mediados de los ochenta. En realidad, este acento en una extensión formativa que eleve los niveles educativos medios de la población pero que, al mismo tiempo, incluya la obligación del reciclaje formativo para la práctica totalidad de los trabajadores, no trata ante todo de compensar las productividades comparativamente decrecientes de los países europeos, como si de una estrategia de I+D+I para el conjunto de la sociedad se tratase. Sería más preciso afirmar que esta línea intenta sobre todo afrontar el elevado desempleo estructural –desde hace

muchos años, especialmente grave en el caso del mercado de trabajo español— generado tras los procesos de reconversión industrial a través de los que la economía capitalista renovó su modo de regulación a partir de la década de los setenta.”

En cuanto a la concepción de la educación superior, esta empieza a concebirse, no como un objeto, sino como un proceso continuo de adquisición de conocimientos, que comienza con la educación universitaria, pero que ha de completarse a lo largo de la vida. Bajo este precepto se asume que, debido a los constantes avances científico-técnicos, la sociedad está en un constante cambio, lo cual requiere un incesante y continuo proceso de aprendizaje. En este sentido Bauman (2007) nos habla de cómo el aprendizaje en la sociedad actual no es ya un producto, sino un proceso continuo. Es por ello por lo que la titulación no se entiende sin un aprendizaje “en el exterior” en el “mundo cambiante”, de ahí que elementos como “experiencia laboral” o “competencias” sean elementos que demanden los empresarios¹⁸.

Unido a la garantía de calidad de los títulos y la enseñanza, está su conversión en mercancía¹⁹. Se trata de generar un valor añadido al título universitario de modo que pueda entrar en competencia con otros títulos de otras instituciones.

La idea de excelencia y de calidad en las universidades ocupa también un lugar central en los actuales procesos de convergencia educativa regional. En muchos casos, esto conlleva la creación de grupos de universidades que destaquen por su excelencia. Se elitiza el sistema universitario, formando así círculos similares al británico OXBRIDGE (Oxford-Cambridge), con una preponderancia de un modelo de movilidad social (basada en el título) de “patrocinio”²⁰.

18 Los empleadores vienen a demandar de los nuevos titulados “competencias”, basadas en la “responsabilidad”, el “sacrificio”, elementos que forman parte de una cosmovisión concreta. Véase en el estudio empírico de Alonso, Luis Enrique; Fernández Rodríguez, Carlos J.; y Nyssen, José M^a El debate sobre las competencias. Madrid: Aneca. 2009. Consultado en: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Insercion-laboral>

19 Bauman nos habla de cómo el conocimiento es hoy “una mercancía”, un producto desechable, sujeto a las modas pasajeras y a un valor en el mercado. *Ibid*

20 En el modelo de movilidad británico hay un proceso de selección temprana de los estudiantes que accederán a dichas instituciones mediante los tests (juicios sobre “el que vale”). Así, se diferencia del modelo de movilidad social “competitiva” del sistema americano, donde la selección es constante y no se produce a edades tempranas. Véase Turner (1966)

La imitación de estos modelos tiene como consecuencia a su vez la asunción de valores propios de este tipo de educación, ya que como hemos visto, toda educación está sujeta a una concepción concreta del mundo, del hombre, de la estructura social, o de los criterios de movilidad.

Bibliografía

- BACHELARD, Gaston. (1982). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- BAUDRILLARD, J. (2002). *Crítica de la economía política del siglo*. México: Siglo XXI.
- BERMAN, Marshall. (2001). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI.
- BERSTEIN, Basil. *Una crítica a la educación compensatoria*. En C. Wright Mills. (1986). *Materiales para una sociología crítica*. Madrid: La Piqueta. pp. 203-218
- BAUMAN, Zygmunt. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre. (1998) *La distinción*. Madrid: Taurus.
- (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- BOWLES, Samuel y Cointis, Herbert. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- CARNOY, M. (1985). *Educación, economía y estado*. *Educación y sociedad*, 3, 49-71.
- DURKHEIM, Emile (1975) *La educación, su naturaleza, y su papel*. En *Educación y sociología*. Barcelona: Península.. Pp. 43-53
- (2004) *Las reglas del método sociológico: y otros escritos sobre filosofía de las ciencias*. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, Mariano, ed. (1999). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- MARX, Karl. (1976). *El Capital*. Libro I, Volumen II. Pp. 437- 449. Barcelona: Grijalbo.
- NEAVE, Guy. (2001). *Educación superior: historia y política*. *Estudios comparativos sobre universidad contemporánea*. Madrid: Gedisa.
- ORTEGA Y GASSET, José. (1986) *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa Calpe,
- (2004) *Misión de la Universidad: y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid : *Revista de Occidente* en Alianza Editorial.
- (1995) *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- MAUSS, Marcel. (2009). *Ensayo sobre el Don*. Buenos Aires: Katz Editores

- ORTÍ, Alfonso (1994) "La estrategia de la oferta en la sociedad neocapitalista de consumo: génesis y praxis de la investigación motivacional de la demanda". Política y sociedad: N° 16, págs. 37-92.
- PÉREZ- DÍAZ, Victor y RODRÍGUEZ, Juan Carlos. (2001). Educación superior y futuro de España. Madrid: Fundación Santillana.
- SCHULTZ, Theodore. (1963) The economic value of education. New York : Columbia University Press.
- TOLEDO, Francisco; ALCÓN, Eva; MICHAVILA, Francesc. (2006). Universidad y Economía en Europa Madrid: Tecnos.
- TURNER, Ralph H. (1966). Acceptance of Irregular Mobility in Britain and the United States. Sociometry. Vol. 29, No. 4, An Issue on Cross-Cultural Studies (Dec., 1966), pp. 334-352
- WEBER, Max.
(2003) La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Madrid : Alianza,
(1972) Los literatos chinos. En Ensayos de sociología contemporánea. Barcelona: Martinez roca. Pp. 519 – 529.

Debate

Recibido: 2013-11-20

Aprobado: 2013-12-10

RECOLONIZACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

Gilberto López y Rivas

Resumen

En este trabajo se exponen los retos a las ciencias sociales en el inicio del tercer milenio, a partir de las profundas transformaciones provocadas por la transnacionalización neoliberal. Se caracterizan estos cambios como una recolonización y ocupación integral de nuestros países. Muchos de los procesos, actores y sujetos sociales que han sido de interés de las ciencias sociales: la desigualdad y la exclusión; los pueblos indígenas y sus autonomías que integran la cuestión étnico nacional; las dinámicas e identidades socioculturales; la relación entre lo local y lo global; la profundización de la violencia, el racismo y la xenofobia contra los migrantes; la cuestión agraria-campesina, —entre otros— han sido marcados por los efectos de esta mundialización neocolonial, que también ha significado un cambio notable en la naturaleza del Estado-nación y una verdadera transformación geopolítica del mundo.

Palabras clave

Recolonización, terrorismo global de Estado, imperialización, Estado nacional de competencia, reconfiguración mundial.

Abstract: *Recolonization and social sciences*

In this paper, it expose the challenges to social sciences in the beginning of the third millennium, from reaching changes wrought by neoliberal transnationalization. These changes are characterized as a recolonization and integral occupation of our countries. Many of the processes, actors and social subjects that have been of interest in the social sciences: inequality and exclusion of indigenous peoples and their autonomy, contained in the national ethnic question,

the dynamics and socio-cultural identities, the relationship between local and the global, the deepening violence, racism and xenophobia against migrants, the agrarian - peasant question - among others - have been marked by the effects of this neocolonial globalization, that has also meant a significant change in the nature of the nation-state and a real geopolitical transformation of the world.

Keywords

Recolonization global state terrorism, imperialization, national state of competition, global reconfiguration.

Introducción

Los retos que plantea el tercer milenio a las ciencias sociales para explicar la sociedad contemporánea están íntimamente relacionados con las transformaciones que por más de cuatro décadas ha provocado la transnacionalización neoliberal. Pablo González Casanova considera que la globalización actual es un proceso renovado de dominación y apropiación del mundo¹; una recolonización a través de la ocupación integral de nuestros países, estructurada en el ámbito nacional mediante reformas constitucionales y legales, y a través de disposiciones de hecho, realizadas todas ellas sin consultar a la sociedad y a los ciudadanos en particular.

En el caso de México, se destacan, como ejemplos dentro de las primeras, las reformas al artículo 27 de la Constitución y sus leyes secundarias, que pusieron en venta las tierras ejidales y comunales, abrieron los territorios a corporaciones extranjeras y constituyen, en los hechos, la ruptura de la alianza social y el pacto político producto de una revolución armada que da lugar a la Carta Magna de 1917, y que costó al país un millón de muertos. Asimismo, tenemos las recientes reformas a los artículos 3 y 73 de la Constitución Política, y sus leyes secundarias, que lesionan gravemente los derechos laborales del magisterio nacional, y atentan gravemente contra el carácter laico, público y gratuito de la educación. De las segun-

1 Pablo González Casanova. "Los indios de México hacia el nuevo milenio". La Jornada, 9 de septiembre de 1998.

das, tenemos al Tratado de Libre Comercio (TLC), la Alianza para la Seguridad y la Prosperidad de América del Norte (ASPN), y la Iniciativa Mérida, que dañan gravemente la soberanía económica y política de la nación, sin que estos tratados y mecanismos injerentistas hayan sido sancionados por el Congreso de la Unión, ya ni que mencionar nuevamente a la ciudadanía afectada por los mismos.

Muchos de los procesos, actores y sujetos sociales que han sido de interés de las ciencias sociales: la desigualdad y la exclusión; los pueblos indígenas y sus autonomías que integran la cuestión étnico nacional; las dinámicas e identidades socioculturales; la relación entre lo local y lo global; la profundización de la violencia, el racismo y la xenofobia contra los migrantes; la cuestión agraria-campesina, —entre otros— han sido marcados por los efectos de esta mundialización neocolonial, que también ha significado un cambio notable en la naturaleza del Estado-nación y una verdadera transformación geopolítica del mundo. El desmantelamiento del Estado Benefactor y su transnacionalización ante la crisis de acumulación de los años setenta, marca el inicio de las políticas neoliberales, junto a la revolución informática y de las comunicaciones que tiene lugar en estas décadas, así como la apertura de los mercados del antiguo bloque socialista, incluyendo China y Vietnam, por lo que no debe extrañarnos que la globalización misma se convierta en un tema específico de la investigación por colegas antropólogos como Marc Abélés² o Arjun Appadurai³, quienes desarrollan temas como Estado-nación, ciudadanía, sociedad civil, terrorismo, violencia etnocida, entre otros. Por su parte, nuestros vecinos sociólogos, como Michel Wieviorka, refieren incluso a una mutación de las ciencias sociales⁴.

El concepto de “ocupación integral” o recolonización describe ese proceso globalizador y privatizador a través del cual de manera abierta o silenciosa las economías de nuestros países, todos

2 Marc Abélés. *Anthropologie de la globalisation*. Paris: Payot, 2008.

3 Arjun Appadurai. *El Rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. México: Barcelona: Ensayo Tus Quets Editores, 2007 y del mismo autor: *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo, Trilce, FCE. Buenos Aires.

4 Michel Wieviorka. *Les sciences sociales en mutation*. Paris: Sciences Humaines, 2007.

los sectores y las ramas del Estado, el patrimonio cultural, los recursos naturales y estratégicos de nuestras naciones van siendo integrados a los tratados de "libre comercio"; a los planes como el Puebla Panamá, reciclado en el Proyecto Mesoamérica; a los intereses y las condiciones impuestas por las grandes corporaciones transnacionales, bajo la protección y hegemonía política-militar de lo que Samir Amin denomina como "imperialismo colectivo", que hoy predomina en el ámbito planetario encabezado por Estados Unidos de América⁵.

Teniendo un sustrato económico que abre las fronteras nacionales al capital transnacional, particularmente a su fracción financiera especulativa, para garantizarle condiciones óptimas de rentabilidad, la mundialización capitalista neoliberal se manifiesta en todos los espacios políticos, ideológicos y culturales de nuestras sociedades por medio de la intervención permanente y decisiva del Estado. Contrario a lo que afirman los ideólogos neoliberales, el actual Estado nacional de competencia no se debilita; por el contrario, se fortalece en sus funciones e instituciones represivas para garantizar la estabilidad social a través del control autoritario y coercitivo de la fuerza de trabajo, y la criminalización de la protesta social.

Camilo Valqui, en su libro *Marx vive: Derrumbe del capitalismo*, complejidad de una totalidad violenta, propone el concepto **imperialización** para describir esta **reconfiguración mundial** que conlleva la transnacionalización neoliberal. Esta imperialización es definida como el predominio económico, político, ideológico y militar del capital monopólico transnacional, que se extiende y profundiza: 1) en los recursos naturales y estratégicos del globo, 2) en la mega producción y los mega mercados, 3) en los flujos financieros, 4) en la investigación científica y tecnológica, y por ende, en la educación 5) en las armas de destrucción masiva, 6) en los medios de comunicación masiva y 7) en las organizaciones internacionales, como el Consejo de Seguridad de la Organización de Naciones

5 Pablo González Casanova, Víctor Flores Olea, Miguel Concha Malo, Miguel Álvarez, Luis Hernández Navarro, Alicia Castellanos Guerrero, Gilberto López y Rivas et al. Llamamiento a la Nación Mexicana. Publicado en La Jornada. 16 de noviembre de 2007.

Unidas (ONU), por ejemplo. Pero, paralela y dialécticamente a este predominio, también debemos tomar en cuenta su contraparte, esto es, el carácter pluridimensional de la crisis capitalista actual: económica, social, militar, política, geopolítica, moral, epistémica, cultural, intelectual, de alimentos, de materias primas, de energía y del ambiente.

Esta imperialización mantiene una dimensión militar, que en un trabajo reciente de mi autoría, **Estudiando la contrainsurgencia de Estados Unidos: manuales, mentalidades y uso de la antropología**, denominó como **terrorismo global de Estado**⁶ para caracterizar la política de violencia perpetrada por aparatos estatales imperialistas en el ámbito mundial contra pueblos y gobiernos con el propósito de infundir terror y en violación de las normas del derecho nacional e internacional. Sostengo que en el estudio y análisis del terrorismo se ha enfatizado el terrorismo individual y el de grupos clandestinos de todo el espectro político, obviando y dejando a un lado el papel del imperialismo estadounidense y los estados capitalistas en la organización del terrorismo interno y en el ámbito internacional. El terrorismo global de Estado violenta los marcos legítimos, ideológicos y políticos de la represión 'legal' (la justificada por el marco jurídico internacional) y apela a 'métodos no convencionales', a la vez extensivos e intensivos, para aniquilar a la oposición política y la protesta social a nivel planetario.

Valqui considera que la devastación mundial de seres humanos y naturaleza es propia del capitalismo desde su surgimiento, pero que en pleno siglo XXI, con la transnacionalización actual, se ha exacerbado exponencialmente la violencia sistémica y el anti humanismo que le caracteriza; sostiene que los procesos de reproducción del capital y su búsqueda insaciable por la ganancia son incompatibles con la vida tanto humana, como de la propia naturaleza, que este sistema destruye de manera integral. Así, el capitalismo transnacional es descrito como expoliador, despótico, depredador, genocida y terrorista, y se vive como una verdadera tragedia

6 Gilberto López y Rivas. *Estudiando la contrainsurgencia de Estados Unidos: manuales, mentalidades y uso de la antropología*. México: Ocean Sur, 2013.

social, como lo podemos constatar en nuestro país en estos días. Esto es, el capitalismo en esencia fue, es y será violencia sistémica⁷. En esa dirección, las descripciones que hace Valqui del extractivismo minero, con su destrucción del medio ambiente, ríos, lagunas, flora, fauna, vida humana, biodiversidad, para el caso del Perú, México, Chile, etcétera, constituyen un material riquísimo para fundamentar las luchas contra la minería abierta que, como en Morelos, Guerrero, Oaxaca o Chiapas amenaza los territorios, especialmente los indígenas, acorde a las investigaciones realizadas por nuestro colega Eckart Boege⁸.

La imperialización, por otra parte, constituye una forma nueva de reparto del mundo entre Estados Unidos, Japón, Alemania, Rusia y China que puede llevar a guerras inter-imperialistas. No obstante, Estados Unidos, como poder hegemónico, ha instaurado en todo el planeta la barbarie como proceso devastador del género humano y la naturaleza. El terrorismo global de Estado o **terrorismo transnacional**, cuenta con la complicidad de la ONU y los gobiernos supuestamente democráticos, que establecen, paradójicamente, una democracia despojada de todo contenido participativo, con violaciones permanentes a los derechos humanos, lo que viene a demostrar que históricamente capitalismo y democracia son incompatibles. La **democracia tutelada** por el capitalismo establece, asimismo, como principal soporte ideológico, una **dictadura mediática**, que impone un pensamiento único y un imaginario social que estimulan la reproducción de consumidores compulsivos, gente dócil y opacada, obediente, competitiva, conformista, individualista, narcisista.

En el análisis de esta reconfiguración mundial existen coincidencias con Valqui en otros rubros: por ejemplo, considerar al crimen organizado, a la economía mafiosa, ilícita, criminal, como otras formas de acumulación del capital transnacional parasitario, a

7 Marx vive: Derrumbe del capitalismo, complejidad de una totalidad violenta. Tomo II", de Camilo Valqui Cachi, México: UAG, UACM, 2012.

8 Ver: Eckart Boege. "La minería industrial en territorios bioculturales de los pueblos indígenas. El despojo de los indígenas de sus territorios en el siglo XXI." *Rebelión*, 4 de junio del 2013.

la que se le atribuye el 5% del PIB global. El dinero denominado sucio, como si hubiera dinero limpio, va a parar a los grandes megabancos y empresas financieras. En el trabajo de mi autoría mencionado, he destacado que el narcotráfico es un arma contundente de recolonización y de imposición del terrorismo del imperialismo mundial, por otras vías distintas a las guerras neocoloniales. Por ello, estamos de acuerdo en asumir lo que Valqui denomina dialéctica de la totalidad capitalista, para descifrar como se entroncan las lógicas de acumulación de los capitales trasnacionales del narcotráfico con los grandes intereses geopolíticos de las oligarquías imperialistas en estas guerras de recolonización, como en los casos de Afganistán e Irak⁹. También, hemos venido insistiendo en la participación de la CIA, la DEA, y otros organismos de inteligencia, en el tráfico de armas, drogas y personas.

La reconfiguración mundial otorga un papel preponderante al Estado. En el ámbito de la metrópolis capitalistas, como instrumento de la oligarquía para mantener el complejo militar-industrial imperialista, los ejércitos, arsenales atómicos, bacteriológicos, químicos, sísmicos, genéticos, electrónicos, informáticos, complejos de seguridad, inteligencia, espionaje, fuerzas policiales, grupos paramilitares y comandos de despliegue rápido para enfrentar guerras de intensidad diferenciada, entre las que no se pueden excluir, reitero, conflictos militares entre súper potencias occidentales, y con China y Rusia, en competencia. En el nivel local del proceso de imperialización, si bien los Estados nacionales son reducidos en el ejercicio de su soberanía, no desaparecen, como afirman los ideólogos sistémicos. Estos simplemente ajustan su actuación para prestar un servicio más eficiente a las corporaciones transnacionales. El imperialismo actual produce en escala planetaria democracias subalternas puestas en manos de oligarquías locales.

Pilar Calveiro hace también importantes aportaciones a la comprensión de este proceso de recolonización, especialmente en

9 Notable en el caso de Irak, además del genocidio, el desplazamiento forzado de población y la virtual destrucción de toda la infraestructura estatal, es la devastación y el saqueo de su patrimonio cultural por las tropas de ocupación, mercenarios y coleccionistas, durante estos diez años de guerra.

su libro *Violencias de Estado, la guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen como medios de control global*, (Siglo XXI editores, 2012). Aquí sostiene que vivimos en la actualidad una reorganización hegemónica planetaria basada en una violencia estatal que se despliega principalmente a través de dos grandes combates, definidos como “guerras contra el terrorismo” y “contra el crimen”; ambas habilitan el escenario bélico que requieren las dominaciones autoritarias, facilitando las formas más radicales de la violencia represiva. La guerra anti-terrorista permite mantener y expandir el nuevo orden global, mientras la llamada guerra contra el crimen “recurre a una reorganización jurídica y penitenciaria que conduce al encierro creciente de personas, en especial jóvenes y pobres, en aras de la supuesta seguridad interior de los estados. Ambas guerras se entrelazan, se construyen y se dictan desde los poderes centrales –ya sean estados-nación u organismos estatales supranacionales, y son instrumentos útiles para la reorganización global.”

Los rasgos más sobresalientes de esta reorganización hegemónica son, según Calveiro: el pasaje de un modelo bipolar a otro global, ambos con un fuerte componente autoritario; en lo económico, acumulación y concentración neoliberal dentro de un mercado globalizado; en lo político, debilitamiento de la autonomía del Estado-nación y el desarrollo de redes de poder estatal-privadas de carácter transnacional, así como la instauración de democracias procedimentales; en lo social, la incorporación de tecnología –en especial de comunicación– que modifica tiempo y espacio; en lo subjetivo, una individualidad blanda, aislada, en retracción hacia lo privado, como esfera de consumo de bienes y de cuerpos, todo ello con un uso importante y diferenciado de la violencia, que se articula con las nuevas formas de lo político, social y subjetivo.

Esta autora mantiene que las **guerras sucias** del siglo XX, prefiguran ciertos modos represivos del mundo global actual, con Estados Unidos a la cabeza, y con la imposición de un estado de excepción que articula una red represiva legal con otra ilegal, y en la que se va conformando un **Estado criminal**.

El Estado transnacionalizado realiza reformas sustanciales en los marcos jurídicos para permitir la extraterritorialidad de las leyes de los países hegemónicos, particularmente, de Estados Unidos. Por exigencias de la Casa Blanca, por ejemplo, sin razón

aparente y sin que se haya cometido un solo acto terrorista en México, el Senado mexicano, con obsecuencia, tipificó el delito de "terrorismo internacional", sin que se incluyese en esta reforma la clasificación de "terrorismo de Estado", que es el crimen en los espacios nacional e internacional más recurrente en los casos de las dictaduras militares del pasado y, en los últimos años, consumado por agentes de inteligencia, militares y mercenarios principalmente estadounidenses. Particularmente después de los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos y como resultado de la llamada "lucha contra el terrorismo", se globalizan las condiciones de excepción a partir de las cuales los derechos civiles son virtualmente suspendidos para dar origen a procesos de militarización, paramilitarización, control de fronteras, aeropuertos, persecución de población emigrante con y sin documentos, sobre vigilancia de la ciudadanía, revelada en su magnitud planetaria por Edward Snowden, detención de personas sin órdenes de arresto, utilización masiva de la tortura¹⁰, secuestro de personas y traslado a prisiones clandestinas¹¹, cambios en los marcos jurídicos, como la llamada "Ley Gestapo", que en México, fue aprobada el diciembre del 2009, que en la práctica pueden ser aplicados a un amplio rango de resistencias y disidentes políticos.

El llamado "estado de derecho" en el capitalismo neoliberal se encuentra crecientemente determinado por los intereses generales del poder político-económico, en el contexto de la especificidad

10 Morris Berman refiere en un libro a la legalización de la tortura por parte del gobierno de Estados Unidos. Afirma: "Desde Abu Ghraib, han habido revelaciones periódicas en la prensa sobre cómo la tortura americana es peor, y está más extendida de lo que se pensaba. Empezaron a aparecer artículos con encabezados como el "El archipiélago militar de Estados Unidos" o "El mundo secreto de los interrogatorios de Estados Unidos". Estos valerosos informes incluyen frases como "constelación mundial de centros de detención", "compleja infraestructura de la CIA y militar" y "sistema global de detención dirigida por el Pentágono." *Edad oscura americana. La fase final del imperio.* México: Sexto Piso, 2006, p. 22.

11 La revista *Proceso* publicó un artículo de Leonardo Boix, "Prisiones Flotantes" en el que se denuncia que "al menos unos 17 buques militares de Estados Unidos han sido utilizados, en su "guerra contra el terrorismo", como "prisiones flotantes". Un informe de la ONG londinense Reprieve identificó a casi una veintena de esos barcos en los que, dice, han sido retenidos, interrogados y torturados miles de "sospechosos" de actividades terroristas. El organismo calcula que por esas embarcaciones, que hasta ahora mantienen reclusos a un número indeterminado de "desaparecidos", han pasado unas 80 mil personas." *Proceso*, número 1652, 29 de junio de 2008, p. 46.

histórica del agravamiento de la lucha de clases y la exacerbación de las contradicciones entre el carácter mundial de la acumulación y la forma nacional de la dominación burguesa, que siempre han sido immanentes al capitalismo¹².

A mayor conciencia y conflicto sociales, correlacionados con un mayor grado de expropiación de la fuerza de trabajo, mayor violación de los derechos humanos y deterioro del estado de derecho. La desestructuración permanente del derecho público, privado, civil y penal, y sobre todo del derecho constitucional, proviene fundamentalmente de los poderosos que pueden operar las leyes, tienen el control real del aparato judicial, orientan la actuación del "constituyente permanente" (los congresos o parlamentos) y detentan el monopolio de la violencia considerada legal. En la actual etapa neoliberal, destaca el quebranto por parte de las propias autoridades en el cumplimiento de los marcos jurídicos vigentes, tanto en el ámbito nacional como internacional. Las cartas constitucionales, expresión formal de una determinada correlación de fuerzas sociales, casi siempre producto de cruentos procesos revolucionarios o de eclosiones socio-políticas, han sido sistemáticamente modificadas en los últimos 30 años en función de los intereses corporativos transnacionales y los de sus socios que en el interior de nuestros países trabajan diligentemente para reformar o violentar las leyes, si es necesario, para hacer prevalecer la ganancia privada y mantener un entorno estable para el capital transnacional. Son paradigmáticos los ejemplos mexicanos ya mencionados de reformas a los artículos 27, 3 y 73 constitucionales, y las actuales propuestas de Peña Nieto para la privatización de Petróleos Mexicanos (PEMEX).

La violación al estado de derecho tiene un efecto hacia abajo y asume características corporativas y clientelares. Al ser el Estado, la clase política y empresarial en general, y los llamados poderes fácticos, los primeros en violar el estado de derecho, ciudadanos, grupos gremiales, sindicatos, instituciones, asumen con frecuencia una práctica de violación de la ley: ocupan espacios públicos para provecho propio, incumplen las disposiciones administrativas ele-

12 Ver: Ana María Riveo. *Lesá Patria. Nación y Globalización*. México: UNAM, 2003.

mentales para la convivencia citadina y rural, corrompen y son corrompidos. La supremacía de los intereses privados por sobre los colectivos ocupa el lugar de la responsabilidad civil y el empoderamiento colectivo; se construye una cultura popular de la corrupción en la que honestidad es sinónimo de *estupidez*. Esta realidad inducida por el poder no tiene una intencionalidad moral sino política. Se trata de combatir a las resistencias a través no sólo de la represión sino también de la cooptación. Esta doble política busca que los movimientos populares anti-neoliberales se atemoricen o se vuelvan cómplices y aliados menores en la ocupación de nuestros países.

Esta globalización neoliberal ha provocado también una degradación profunda de la política y un vaciamiento de la democracia representativa, reduciéndola a sus aspectos procedimentales, con la correspondiente crisis y descrédito de los procesos electorales mismos, las instituciones y los partidos políticos, incluyendo a los de la llamada "izquierda institucionalizada" que devienen útiles y funcionales al poder capitalista; pierden toda capacidad contestataria y transformadora, son incapaces de sustraerse a su lógica, y asumen finalmente un papel de legitimación del sistema político imperante, como lo demuestra el Pacto por México¹³. Esta democracia se encuentra acotada y bien podría ser calificada como democracia tutelada por los poderes fácticos, las corporaciones, los monopolios mediáticos e, incluso, cada vez mayor grado, por el narcotráfico y la delincuencia organizada. Ana María Rivadeo plantea de esta manera la problemática de la democracia en la globalización neoliberal:

"El estado nacional actual se encuentra estructuralmente atravesado y dominado por la transnacionalización del capital, así como por la desarticulación, la exclusión y la violencia. Y en esta situación, el universalismo que se impone no es el de la democracia, sino el del capital que se globaliza."¹⁴

13 Ver: Gilberto López y Rivas. "Los límites de la democracia neoliberal". *Rebelión*. 17-06-2006 y "Democracia tutelada versus Democracia Autonomista" en *Rebelión*. 28-03-2006.

14 Ana María Rivadeo. *Ob. Cit.*, p. 37.

Las políticas culturales de los Estados y la transnacionalización corporativa neoliberal a través de los medios masivos de comunicación, los monopolios turísticos y las llamadas industrias culturales, se han venido apropiando de la cultura con fines mercantiles y homogeneizadores. El patrimonio cultural, como memoria de las naciones en resistencia y de todos sus pueblos y componentes regionales; soporte también de sus identidades, está siendo sitiado por las corporaciones transnacionales y por el uso privado que de él hacen las elites políticas y por la industria turística que ocupa lugares, costas, territorios y recursos naturales que pertenecen a la nación, y en los que frecuentemente habitan pueblos indígenas, a quienes se convierte en objetos exóticos de consumo. En México, el gremio de antropólogos adscrito al Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) participa en una lucha en contra del vaciamiento de valores y símbolos de identidad nacional que ha guardado esta institución cultural, y del despojo de sus funciones en defensa de este patrimonio nacional por las políticas privatizadoras.

De esta manera, dentro de los científicos sociales, los antropólogos han profundizado, en el marco de las transformaciones de la transnacionalización neoliberal, en los avatares de la cuestión nacional, por ejemplo, a partir de la cual, la **nación** continua siendo el espacio de las luchas de resistencia y liberación social. Se desarrolla en esa línea de investigación uno de los conceptos, el de nación, que es fundamental para la investigación de la cuestión étnica contemporánea. Es imposible comprender el complejo y multifacético proceso de origen, desarrollo y características de las **etnias o los pueblos originarios** desde una perspectiva histórica, si no se parte del estudio de los procesos nacionalitarios que tienen lugar a partir del triunfo y consolidación de la burguesía como clase dominante en los países capitalistas metropolitanos y la extensión del fenómeno nacional a nivel planetario.

La ciencia social de este milenio, cuenta –sin duda– con los instrumentos analíticos para estudiar los medios de comunicación masiva y la forma como ellos conforman, metafóricamente, las “tropas ideológicas” que intentan someter a la opinión pública con la desinformación, la contra información y la propaganda abiertamente sistémica; se transforman en tribunales de facto en los que comunicadores, locutores, editorialistas, expertos y analistas políti-

cos condenan sumariamente toda oposición al orden establecido, como es posible observar para el caso del magisterio. A esto se le ha denominado “dictadura o terrorismo mediáticos”, y a los mercenarios de los medios, “sicarios mediáticos”. Carlos Fazio, en su libro: **Terrorismo mediático, la construcción social del miedo en México** (México: Random House, 2013), aplica estos conceptos para el caso de nuestro país.

El compromiso social

Me he extendido en la descripción de fenómenos que caracterizan la actual etapa del capitalismo, por la necesidad de identificar algunas de las temáticas en las que incursionan, o podrían interesarse los jóvenes científicos sociales en la actualidad, a partir de una posición de **compromiso social**. Ya en otras participaciones frente a estudiantes de antropología y sociología he planteado el dilema que se presenta a los científicos sociales en este momento crucial que nos ha tocado vivir. En esa dirección, uno de los supuestos básicos que guió la investigación del proyecto sobre las autonomías indígenas en América Latina, *Latautonomy*, sostiene que toda ciencia social puede convertirse en un instrumento de dominación al servicio del Estado, siguiendo la *lógica del poder*, o, desde la perspectiva opuesta la lógica de la resistencia como un instrumento liberador de las clases subalternas¹⁵. Partimos de la idea que el científico social es –antes que nada– un intelectual, definido este término en su sentido mínimo como un “individuo con capacidad crítica o de antagonismo en relación a cualquier tipo de poder. Lo que distingue a los intelectuales es su comportamiento radical y anti-conformista”¹⁶. Marx tenía como lema: “duda de todo”. Norberto Bobbio también considera que la crítica es uno de los atributos definitorios del intelectual¹⁷; mientras que Gramsci distingue, como es sabido, entre el intelectual del poder, el intelectual tradicional, y el

15 Ver nuestros documentos y resultados en: <http://www.latautonomy.org>

16 Laura Baca Olamendi. *Léxico de la Política*. México: FLACSO-Fondo de Cultura Económica, 2000.

17 Norberto Bobbio y Nicola Matteucci. *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI, 1986.

intelectual orgánico que se desempeña en función de los intereses de los grupos subalternos y el cambio social: el dilema o disyuntiva se expresa entre: *ex parte populi* o *ex parte principio*¹⁸. Samir Amin lo plantea de esta manera:

"Tenemos a las personas que sostienen que nuestra sociedad necesita imperiosamente un pensamiento crítico que proporcione la comprensión de los mecanismos de cambio, un pensamiento capaz a su vez de influir en ese cambio en una dirección que libere a la sociedad de la alienación capitalista y de sus trágicas consecuencias. En la medida en que tal cosa compete a la inmensa mayoría de la humanidad (los pueblos de Asia, África y América Latina), esta necesidad resulta vital, puesto que esos pueblos experimentan en el presente el capitalismo como una forma pura y simple de depredación. Por consiguiente, propongo distinguir entre aquellos que denomino operadores mentales, que sirven al aparato ideológico establecido, y los que pueden considerarse genuinamente parte de la intelectualidad"¹⁹.

También, Esteban Krotz llama a recuperar la dimensión ética, en nuestro caso, desde y para la antropología²⁰, criticando la "fascinación con que ciertos enfoques llamados "postmodernos" celebran la "diferencia" exactamente donde se incrementan día a día la desigualdad y la exclusión" – y se pregunta– ¿Podemos simplemente registrar esta situación y construir conocimientos científicos, instituciones académicas y carreras profesionales sobre ella sin dejamos interpelar por ella, sin intervenir en ella?²¹ Krotz, sin embargo, advierte con razón sobre los excesivos grados de politiza-

18 Antonio Gramsci. Cuadernos de la cárcel. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno. México: Editorial Juan Pablos, 1986.

19 Samir Amin. El capitalismo en la era de la globalización. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1999.

20 Siguiendo el itinerario intelectual del historiador francés Marc Bloch, quien muere asesinado por los nazis en 1944 a causa de su activa y consciente militancia en la Resistencia Antifascista, Carlos Antonio Aguirre Rojas señala: "Si el intelectual no asume su compromiso social con el propio presente y con la sociedad en los que vive, se hace igualmente responsable, por omisión, del destino y los rumbos que tome esa sociedad en el momento de ir al encuentro de su particular futuro". "El itinerario intelectual de Marc Bloch y el compromiso con su propio presente", en Contribuciones desde Coatepec, enero-junio, número 2, p. 92. Universidad Autónoma del Estado de México.

21 Esteban Krotz. "Cuatro cuestiones cruciales para el desarrollo de nuestras antropologías", en Ángela Giglia et. al. (compiladores) ¿Adónde va la antropología? México: UAM- Juan Pablos, 2007. P. 169.

ción o ideologización de la antropología que se dieron en las últimas décadas del siglo pasado en México.

Hace cuatro décadas, Kathleen Gough expresó:

"La ciencia social, como toda ciencia, deviene moral y socialmente sin sentido o dañina, si sus habilidades y conocimientos no son periódicamente referidos a la pregunta: ¿Con que propósito la ciencia y para quién? Si nosotros dejamos de lado este interrogante, abandonamos la búsqueda de sabiduría y renunciamos a ser intelectuales en el sentido significativo del término. Con la pérdida de responsabilidad para nuestro aprendizaje, dejamos también de ser sociales, y por consiguiente humanos"²².

En otro trabajo²³, me referí a la influencia en un sector de nuestra generación de antropólogos de la opción por una disciplina comprometida con su realidad social. Estos antropólogos en ciernes criticamos la utilización de la antropología definida por Manuel Gamio como "la ciencia del buen gobierno". En contraste, la antropóloga Kathleen Gough la calificó en 1967, de "hija del imperialismo occidental"²⁴. En consecuencia, tuvo lugar una ruptura generacional con las corrientes indigenistas imperantes en esos años²⁵, así como con la concepción de nuestra disciplina como un catálogo minucioso de conductas exóticas, una descripción monográfica de instituciones, imaginarios y anécdotas de los grupos explotados y colonizados del mundo²⁶.

22 "World Revolution and the Science of Man" en Theodore Roszak (Editor). *The dissenting academy*. New York: Pantheon, 1967. p. 147.

23 Gilberto López y Rivas. "Acerca de la antropología militante". Ponencia para el coloquio "La otra antropología". UAM-Iztapalapa. 21 de septiembre de 2005.

24 "World Revolution and the Science of Man" en Theodore Roszak (Editor). *The dissenting academy*. New York: Pantheon, 1967. p. 139.

25 Durante décadas numerosos antropólogos en América Latina reforzaron los mecanismos indigenistas constitutivos de una política de Estado para enfrentar la diversidad étnico-lingüístico-cultural de nuestras naciones; esto es, la otredad. El indigenismo, ya sea en sus vertientes integracionistas que pretendían asimilar a las distintas etnias a la nacionalidad dominante; o en sus variedades más sofisticadas de "participación", o "transferencia de funciones y recursos" a los pueblos indígenas desde los aparatos de Estado; o en su reconversión nativista con indígenas "por profesión" como directores de burocracias indigenistas o comisiones presidenciales, siempre será una política contrapuesta a los intereses de los pueblos y las comunidades indígenas.

26 *Ibid.*, p. 3.

Este sector crítico de nuestra generación participó, por ejemplo, en investigaciones colectivas tendientes a denunciar el trabajo de penetración ideológica, política e incluso de inteligencia, del Instituto Lingüístico de Verano (ILV)²⁷ en las comunidades indígenas de México; organizó el Consejo Latinoamericano de Apoyo a las Luchas Indígenas (CLALI), un primer esfuerzo para apoyar desde la antropología a las resistencias de los pueblos indígenas. Asimismo, participó en investigaciones relacionadas con acciones concretas de procesos revolucionarios en Centroamérica²⁸, con luchas específicas de los pueblos indios y con sus movimientos autonómicos en México y América Latina.

La utilización mercenaria de la antropología

En el otro polo equidistante tenemos un ejemplo muy reciente de la utilización de la ciencia social por parte del complejo militar de Estados Unidos, mismo que analicé en el libro en torno a la contrainsurgencia ya mencionado. Este trabajo da cuenta de los equipos integrados por antropólogos y otros científicos sociales para su utilización permanente en unidades de combate de las tropas de ocupación de Estados Unidos en Afganistán e Irak. Este singular involucramiento de las ciencias sociales en el esfuerzo bélico estadounidense —que no es el primero en su género²⁹— constituye un exitoso programa experimental del Pentágono que, iniciado en febrero de 2007, fue tan recomendado por los comandantes en el teatro de la guerra que en septiembre de ese año el Secretario de Defensa Robert M. Gates autorizó una partida adicional de 40 millones de dólares para asignar equipos similares a cada una de las

-
- 27 Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales de México. El Instituto Lingüístico de Verano (Declaración Mariátegui, 1979)
- 28 Proyecto Historia Oral de la Revolución Popular Sandinista, Cruzada de Alfabetización, 1980. Proyecto Héroes y Mártires del Bocay, 1981-1984. Asesoría al proceso de establecimiento de la autonomía de la Costa Caribe-Atlántico de Nicaragua. Ver: Héctor Díaz Polanco y Gilberto López y Rivas. Nicaragua: autonomía y revolución. México: Juan Pablos, 1986.
- 29 Recordemos que durante la Segunda Guerra Mundial, Ruth Benedict y otros antropólogos estadounidenses trabajaron para la Oficina de Información de Guerra, antecesor de la CIA, en un contexto diferente pues se trataba de la lucha contra el eje nazi fascista. De esta relación con el aparato de inteligencia de Estados Unidos resulta el conocido libro de Benedict, *El Crisantemo y la espada*, que versa sobre la cultura japonesa.

26 brigadas de combate en los dos países mencionados. Esto ha provocado reacciones críticas por parte de un sector importante de la academia estadounidense que no duda en considerar el programa como "antropología mercenaria" y "prostitución de la disciplina"³⁰, comparándolo con lo ocurrido en la década de los sesenta, cuando se utilizaron antropólogos en campañas contrainsurgentes en Vietnam, Camboya, Tailandia y América Latina (Plan Camelot)³¹.

La antropología mercenaria estadounidense se caracteriza por la beligerancia y el cinismo con que justifica la estrecha colaboración entre antropólogos y militares en guerras imperialistas y violatorias de los más elementales derechos humanos y los principios fundacionales de la Organización de Naciones Unidas. Una de sus más aguerridas defensoras y autoras intelectuales es la antropóloga estadounidense Montgomery Mcfate, quien se impuso la tarea de "educar" a los militares y cuya misión en los últimos cinco años ha sido convencer a los estrategas de la contrainsurgencia de que la "antropología puede ser un arma más efectiva que la artillería". Mcfate ignora y le exasperan las críticas de sus colegas en la academia, a quienes considera encerrados en una torre de marfil y más "interesados en elaborar resoluciones que en encontrar soluciones". Ella es ahora la "comisaría política" de los militares, una de las autoras del último de los manuales de contrainsurgencia, publicados por la Universidad de Chicago, creadora del programa Sistema Operativo de Investigación Humana en el Terreno, iniciado por el Pentágono, y consejera de la Oficina del Secretario de Defensa³².

Los antropólogos-militares definen conceptos como sociedad, grupo étnico, tribu, redes, instituciones, roles y estatus, estructura y normas sociales, cultura, identidad, sistema de creencias, valores, actitudes y percepciones, lenguaje, poder y autoridad, fuerza coercitiva, capital social, participación política, entre otros. Todo ello para conocer lo que realmente interesa a los militares: los insur-

30 En julio de 2007, el antropólogo Roberto J. González escribió un excelente artículo ("¿Hacia una antropología mercenaria? El nuevo manual de contrainsurgencia del Ejército de Estados Unidos FM- 3-24 y el complejo militar-antropológico". *Anthropology Today*, Vol. 23, No. 3, June 2007).

31 Ver: Robert Jaulin. *La paix blanche*. Paris: Du Senil, 1970.

32 Gilberto López y Rivas. *Estudiando la contrainsurgencia*. Ob. cit., p.

gentes, sus objetivos, motivaciones, apoyo o tolerancia de la población hacia ellos, sus capacidades y vulnerabilidades, formas de organización, líderes y personalidades claves, actividades y relaciones políticas, libertad de movimiento, sustentos logísticos, financieros y de inteligencia, nuevos reclutas, armamento y capacidades militares, entrenamiento, etcétera. Especial atención merece la estructura organizativa de los insurgentes: si es jerárquica o no, si los miembros están especializados, si los líderes ejercen un control centralizado, o se permite acción autónoma e iniciativa propia, si el movimiento opera independientemente, o tiene relaciones con otras redes y organizaciones, si los insurgentes dan más peso a la acción política, o a la violenta.

Cabe mencionar que hasta la fecha, ningún congreso, gremio o colegio profesional de antropólogos o científicos sociales, al menos en México, han protestado públicamente por esta utilización castrense de varias disciplinas sociales. Este hecho, podría ser un tema de debate en nuestros centros de trabajo y en las aulas donde enseñamos.

En el proceso de investigación sobre los pueblos indios como objeto de las estrategias de contrainsurgencia por parte del Estado, algunos antropólogos estudiamos a las fuerzas armadas en la actual globalización neoliberal, y como éstas son cuidadosamente preparadas para la "guerra interna", creando incluso grupos paramilitares que realizan el trabajo de la guerra sucia³³. Desde los tiempos de las escuelas militares panamericanas dirigidas por Estados Unidos, los ejércitos han pasado a ser verdaderos fuerzas de ocupación emplazadas en vastas regiones de nuestros países y en prácticamente todas las regiones indígenas. Muchos de sus altos mandos están, como los políticos civiles, asociados al gran capital en formas directas o indirectas. La dependencia y vinculación de las fuerzas armadas mexicanas, por ejemplo, con las estrategias militares y de inteligencia de Estados Unidos, en el marco del Acuerdo para Seguridad y Prosperidad de América del Norte (ASPAN) y la

33 Ver: Gilberto López y Rivas. *Autonomías: democracia o contrainsurgencia*. México: Editorial ERA, 2004. Gilberto López y Rivas. *Las Fuerzas Armadas Mexicanas a fin del Milenio: Los Militares en la Coyuntura Actual* (México: Cámara de Diputados, 1999).

"Iniciativa Mérida" (una versión del Plan Colombia para México y Centroamérica), y a través de la asistencia, entrenamiento y apoyo de todo tipo de militares de ese país a sus contrapartes locales, han cerrado el círculo de la dependencia de México en el terreno militar, de seguridad e inteligencia.

En los ámbitos de la academia a la que pertenecemos, me sumo a la crítica de quienes han renunciado a la teoría marxista del imperialismo, los llamados por Valqui espadachines ilustrados de la burguesía transnacional, y a quienes han abandonado los rigores de los análisis de clase, pero siguiendo cabalmente las advertencias de González Casanova en cuanto formular las redefiniciones de los conceptos fundamentales. Por ello, él destaca que no podemos quedarnos en el concepto tradicional de lucha de clases que conserva un sentido fabril y economicista del que no logra desprenderse. El concepto de explotación tampoco es suficientemente comprensivo. Ambos conceptos, el de clases y el de explotación, requieren ser complementados o superados por el de dominación y apropiación del excedente y de la riqueza a costa de los trabajadores y de los pueblos, en procesos de apropiación del plus-valor y del capital acumulado, y en procesos de distribución y apropiación inequitativa del excedente y de la riqueza. Ambos conceptos vinculan el poder político, represivo, informático, cultural y social con las relaciones de producción. Asimismo, no podemos quedarnos en el concepto de imperialismo sin señalar que en la etapa de la globalización las demarcaciones de las "fronteras", de lo "externo" y lo "interno" (que a los nacionalistas les sirvieron para ocultar las contradicciones internas atribuyendo todos los males a las externas) se ha confirmado cada vez más a lo largo del mundo. En el interior de las naciones está lo exterior. En cada Estado nación se dan los vínculos y redes con otros Estados-nación, con el capital multinacional y transnacional, con el Estado global incipiente y con sus asociados locales. Por ello, las luchas tienen que darse en lo local, lo nacional y lo global, privilegiando unas y otras en forma práctica. Y sin descuidar ninguna³³.

33 Pablo González Casanova. De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el siglo XXI. Antología e introducción por Marcos Roitmann. CLACSO Coediciones-Siglo del Hombre Editores. Bogotá, 2009.

Conclusión

Lejos están los practicantes de las ciencias sociales de sustraerse a los imperativos éticos que como ciudadanos y científicos nos determinan en un mundo que no avanza en la solución de los problemas seculares que asolan a la mayoría de los seres humanos. Por el contrario, la transnacionalización neoliberal o recolonización ha agravado a tal grado las condiciones de la vida en el planeta, que muchos analistas consideran que estamos al borde mismo de un colapso civilizatorio. Toda reflexión sobre las ciencias sociales pasa, entonces, por tomar conciencia del significado totalizador de esta recolonización que afecta las bases de reproducción de los pueblos y la sobrevivencia misma de la especie humana. Las dimensiones de la ocupación afectan todas las esferas de la vida humana y ponen en peligro los fundamentos materiales y territoriales de las formas colectivas de convivencia, exacerbando al máximo la polarización social y profundizando las condiciones de pobreza de millones de seres humanos.

Considero importante conocer a fondo el sistema de explotación-dominación que enfrentamos, pero es también fundamental confiar en la capacidad y voluntad de los pueblos para desarrollar estrategias de lucha que combinen creatividad con eficiencia, centralidad con autonomía, principios éticos con construcción de alternativas, como pudimos constatarlo los primeros egresados del primer grado del curso "La Libertad según L@s Zapatistas"³⁵.

Después de las experiencias traumáticas de la burocratización del socialismo real y la institucionalización de la izquierdas dentro de los esquemas de la democracia tutelada, el pensamiento crítico de izquierda se define en función de que tanto es capaz de mantener una posición de congruencia ética y coadyuvar a construir poder popular en formas de democracia participativa que impidan la utilización de aparatos políticos para el encumbramiento y ascenso social de unos pocos.

Nuestros enemigos son poderosos pero no invencibles. Si está en juego la sobrevivencia misma de la especie humana, confiamos en que las fuerzas de la vida y el valor de la dignidad prevalecerán por sobre la maquinaria capitalista de muerte y destrucción.

35 Ver: Gilberto López y Rivas. "Apuntes del curso: La Libertad según L@s Zapatistas". La Jornada. 30 de agosto de 2013.

Historia

Recibido: 2013-10-06

Aprobado: 2013-10-26

LA REVOLUCIÓN QUE NO REDIMIÓ AL INDIO ECUATORIANO

César Albornoz

Resumen

La instauración del liberalismo en la sociedad ecuatoriana es un largo proceso que se inicia con las luchas independentistas y se prolonga hasta el triunfo de la Revolución Liberal en 1895. En la cruenta gesta por lo nuevo se consiguieron muchas conquistas, pero también quedaron frustradas aspiraciones populares trascendentales: el problema agrario y el del indio entre ellos, que siguen pendientes todavía en nuestros días. En este trabajo se analizan algunos de los factores que en los decisivos años de la revolución liberal impidieron llegar más lejos en la solución de estos problemas fundamentales, con sus consecuencias ulteriores en el devenir del país.

Palabras clave

Revolución liberal, problema indígena y agrario, Estado burgués terrateniente

Abstract: The Revolution that did not redeem Ecuadorian Indians

Liberal instauration in Ecuadorian society involves a long process that began with the struggle for independence and continued up to the triumph of the Liberal Revolution in 1895. In this bloody and epic deed new conquests were achieved, but also many popular claims were frustrated: the land problem, and the Indian in between, which both are still pending today. This paper discusses how several factors in the decisive years of the liberal revolution prevented to go further in the solution of these popular and essential claims, with its subsequent impact on the future of the country.

Keywords

Liberal revolution, indigenous and agrarian problem, bourgeois landowner State

En el Ecuador la transformación liberal de su sociedad es un largo proceso cuyos orígenes están en las luchas por la independencia del coloniaje ibérico. La entrada de Eloy Alfaro a la ciudad de Quito el 4 de septiembre de 1895, es la consolidación de esa larga lucha para el triunfo del liberalismo. Pero con fuertes enemigos, convertirán esa victoria en una tenaz guerra civil que se prolonga hasta 1900, para renacer insistente en 1905, 1911 y en 1912 cuando el líder de la Revolución de Junio es asesinado junto a varios de sus más importantes protagonistas, generando nuevos levantamientos que concluyen hacia 1916.

Una vez derrotados los últimos brotes de resistencia alfarista, la plutocracia puede gobernar con cierta tranquilidad, hasta el 9 de julio de 1925 cuando una rebelión militar interpreta el rechazo popular ante la desenfrenada corrupción de ese liberalismo traidor que truncó en las piras de *La Hoguera Bárbara* todo intento de más reformas radicales.

La búsqueda de instaurar libertades y garantías ciudadanas a lo largo de más de un siglo es el reflejo de dos épocas en pugna, representadas por terratenientes civiles y clericales que convierten su poder económico, político e ideológico, en un baluarte contra todas las ideas democráticas. En ese prolongado afán por construir una sociedad más justa, problema central es el de la situación de los indígenas, que constituían la mayoría de nuestra población, y el de la tenencia de la tierra, estrechamente vinculado con su estado de exclusión y discriminación social.

La oposición de los latifundistas al mejoramiento de la situación de los indígenas se manifiesta inmediatamente después de lograda la independencia, desde cuando Bolívar, mediante algunas leyes, intenta su redención en los aspectos más lacerantes. Así jamás se cumple y es burlada por los explotadores de indios la que promulga el 4 de julio de 1825 en el Cuzco. En ella se prohíbe los servicios personales de los indígenas sin contrato previo de pago, y a obligarlos contra su voluntad en cualquier clase de faenas, sea la autoridad que fuere; se impone además el pago en dine-

ro y no en especie para trabajos en minas, obrajes y haciendas según un precio adecuado, y el no pago de más derechos parroquiales que los establecidos en los aranceles existentes (O'Leary, 1971: 202-203).

Nuestro país será en el siglo XIX un gran escenario de levantamientos indígenas en protesta de varios de esos abusos que el Libertador quiso erradicar de las antiguas colonias (Albornoz, 1970).

El nuevo Estado republicano fundado con el nombre de Ecuador, mantiene grandes desigualdades jurídicas entre sus miembros. Una amplia mayoría de la población, calculada para entonces en algo más de medio millón de personas, carecía de los más elementales derechos ciudadanos. Los indios, más de la mitad de la población ecuatoriana a lo largo de todo ese siglo, serán sujetos de las mayores exclusiones, pues, al no saber leer y escribir más del 90% de ellos, así hubieran cumplido con los otros requisitos de ciudadanía, quedaban automáticamente excluidos de su ejercicio. En la primera Constitución se nombrará incluso a los curas párrocos sus tutores y padres naturales, para que hagan la caridad "a favor de esta clase inocente, abyecta y miserable" (Trabuco, 1975: 45).¹

Las voces que se elevaron en defensa de los indios

Ya en vísperas de la gran transformación liberal, en pleno período revolucionario, varias son las voces que demandan cambios profundos en la situación de los indígenas.

Montalvo, por ejemplo, a pesar de su indignación y deseo no cumplido de escribir un libro sobre el indio para hacer llorar al mundo, si bien denuncia su cruel situación en *El Espectador*, afirma que "Las razas oprimidas y envilecidas durante trescientos años, necesitan ochocientos para volver en sí y reconocer su derecho de igualdad ante Dios y la justicia" (Montalvo, 2000: 324).

¹ Recién con la Constitución de 1979 adquieren derecho de ciudadanía los analfabetos.

Para él, la existencia de ricos y pobres es una especie de maldición insuperable por lo que no es partícipe de lo que hoy llamaríamos reforma agraria: "No quiero ley agraria, no porque ella por su naturaleza no sea justa, sino por las injusticias y males sin cuento que traería consigo, caso de que fuera llevada a cabo", afirmación constante en *El Cosmopolita* en 1866, que mantiene casi sin variación en los *Siete Tratados* publicados en 1883 (Albornoz, 1988: 88-89). El inspirador de la transformación liberal liderada por Alfaro, manifiesta sus grandes limitaciones ideológicas respecto a la solución del problema indígena y de la tierra en el Ecuador.

Abelardo Moncayo tiene un pensamiento mucho más avanzado. En *El concertaje de indios*, que publica el mismo año del triunfo de la revolución liberal en el periódico *El Pichincha* en trece entregas, desde el 10 de diciembre hasta el 18 de enero de 1896, hace una de las más profundas denuncias, describiendo todas las formas de explotación a la que someten los curas y terratenientes a los concertos, por lo menos un 80% de las familias indígenas. Larga la descripción de todas las faenas a que son sometidas generando la riqueza más importante del país, por lo que no puede dejar de exclamar lo que el trabajo del concierto significa:

¡Tan necesario, pues, tan indispensable el indio casi en todas las manifestaciones de nuestra vida social; tan íntimamente ligado su negro destino con nuestros intereses, supuesto que hasta el pan que nos sustenta es debido casi exclusivamente al no interrumpido desarrollo de sus energías! Y nosotros, en cambio, tan implacables para con ellos, tan bárbaros! (Moncayo, 1986: 299).

Y a pesar de tantos beneficios que reciben del trabajo gratuito de quien esquilman en todo sentido, los explotadores, para justificar su inhumanidad, califican al "indio, en lo intelectual, una bestia; en lo moral, un monstruo. Idiota, estúpido, incapaz de emulación y menos de perfeccionamiento; ingrato, falso y desleal hasta por instinto; ladrón, proclive a todo vicio, indolente por naturaleza, esencialmente holgazán; (...) bajo, además servil, feroz... una calamidad inaudita, una plaga, pero necesaria" (Ibid.: 301). Todos esos calificativos, concluye Moncayo, son más aplicables por su avaricia, mezquindad y otras conductas a sus opresores, que a sus víctimas.

Pero llegado el momento de dar la solución a la lacra social que tan bien conoce y describe, en lugar de plantear su abolición, el pensador liberal que alguna vez atentó contra la vida del tirano García Moreno, titubea y se parece a Montalvo: "Ya que no la extinción completa del "Concertaje", se debería "armonizar por lo menos los derechos y los deberes del propietario y del jornalero; medio humanizar el hosco despotismo del capital; y levantar un poquito de su postración a una raza sin ventura"(Ibid.:323).

Similares ideas expresa Moncayo, en una carta que escribe a José Peralta en abril de 1896, como flamante gobernador de Imbabura, donde plantea la necesidad de reformas jurídicas que se debería hacer en beneficio de los indios y del proyecto liberal en marcha:

Y sin embargo es de todo punto indispensable, vital, asegurarnos el buen éxito. Y pienso que lo siguiente sería lo eficaz y sin réplica: a principios de mayo, cuando más, publíquese el decreto que resuelva la suerte futura de nuestros indios; suavíse en él el concertaje; suprimanse los abusos que tanto lamentamos; y a par que veamos en él armonizada la propiedad con la condición del jornalero, aliviemos la carga de éste y quitemos a aquella el temor que aparenta abrigar de reformas en extremo radicales y para ella perniciosas (Moncayo, 1896).

Con esas medidas, piensa Moncayo, el gobierno aseguraría el apoyo de los indios para la consolidación del proceso revolucionario: "Conquistada completamente entonces para nosotros la raza india, venga oportunamente una ligera modificación en la Ley de elecciones, modificación que se reduzca a declarar elector a todo ciudadano hábil por su edad y su conducta, aun cuando no sepa leer ni escribir. Entonces, ¿con esas huestes formidables de indios, quién nos resiste?" (Moncayo, 1896).

En los debates de la Convención de 1896 Abelardo Moncayo se mostrará mucho más prudente. José Peralta, en cambio, según la apreciación de Manuel Medina Castro (1992: 16) ubica ya al indio "en el sistema de la propiedad dominante", adelantándose tres décadas a la explicación dada por Mariátegui sobre esa problemática. Estas sus palabras ante los representantes llamados a promulgar la primera Constitución de la revolución liberal reunidos en la ciudad de Guayaquil:

¿Bienes de fortuna, propiedad? Imposibles para el desventurado indio... Hémosle privado al ilota de la propiedad; es decir, le hemos privado al indio de todos los elementos necesarios para mejorar su suerte... Ahí está el paria ecuatoriano, vedlo, padres de la Patria, trabajando para el amo cruel, para el cura desalmado, para el cacique temerario... sin escatimar gotas de sudor ni gotas de llanto, con las que va regando el surco abierto en heredades que eran y ya no son suyas.

Planteadas la premisa, Peralta lanza su temeraria pero justa propuesta, a los convencionales: "tiempo es ya de que... les hagamos partícipes de todos los bienes de la sociedad... Si no debiéramos obrar así, ¿para qué la revolución, ¿para qué tanta sangre derramada...?" (Medina:16)² Desde los hermanos Eugenio y Pablo Espejo, a quienes se les atribuye haber planteado en las postrimerías del siglo XVIII el reparto de tierras a los indios, ha pasado un siglo para que una nueva voz en nuestra historia la reviva. En lo acalorado de los debates los defensores de los terratenientes califican de inoportuna, deficiente e inadecuada la propuesta. Juan Benigno Vela plantea como alternativa por lo menos la abolición de las deudas de los indígenas, lo que equivalía a la abolición del concertaje, lo que, sin apoyo ni réplica, tampoco se acepta (Ibid.:17). Ese conciliábulo de terratenientes, en lo que menos pensaba era en mejorar las condiciones de vida del pueblo ecuatoriano. Peralta, junto a unos pocos radicales, indignado de tanta mediocridad y debilidad ideológica terminaría retirándose de esa Asamblea Constituyente.

El 10 de octubre de 1896 Eloy Alfaro como Jefe Supremo del gobierno dirige un sentido Mensaje a esa misma

2 Mariátegui, tres décadas después dirá cuando analiza el problema del indio: "Todas las tesis sobre el problema indígena, que ignoran o eluden a éste como problema económico social, son otros tantos ejercicios teóricos -y a veces sólo verbales- condenados a un absoluto descrédito. (...) Prácticamente, todas no han servido sino para ocultar o desfigurar la realidad del problema. La crítica socialista lo descubre y esclarece, porque busca sus causas en la economía del país y no en su mecanismo administrativo, jurídico o eclesiástico, ni en su dualidad o pluralidad de razas, ni en sus condiciones culturales o morales. La cuestión indígena arranca de nuestra economía." Cfr. José Carlos Mariátegui, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Casa de las Américas, tercera edición, La Habana, 1975, p. 23.

Convención Nacional, en el que demuestra lo claro que tiene el problema del indio ecuatoriano. Exhorta a los diputados como de su responsabilidad tomar inmediatamente las medidas que mejoren al fin su situación, y trata de conmover sus conciencias con estas palabras:

La raza indígena, la oriunda y dueña del territorio antes de la conquista española, continúa también en su mayor parte sometida a la más oprobiosa esclavitud, a título de peones. Triste y bochornoso me es declararlo; los benéficos rayos del sol de la Independencia no han penetrado en las chozas de esos infelices, convertidos en parias por obra de la codicia que ha atropellado la moral cristiana.

A título de peones ciertos, los indios son siervos perpetuos de sus llamados patronos.

Y como no son solo culpables los que esclavizan sino también los que sancionamos con la indiferencia, ese delito de lesa humanidad, contra una clase desvalida, cada uno de nosotros cargue con la parte de responsabilidad que le corresponde y ponga el hombro a la reparación que reclama la propia conciencia de personas racionales honradas.

Por un decreto se ha exonerado ya a la clase indígena de ciertas contribuciones.

A vuestra sabiduría toca conciliar el derecho a la libertad que tiene esa clase desvalida, con el apoyo que requiere la agricultura y servicio doméstico, pues si no debemos consentir la esclavitud, tampoco debemos tolerar la vagancia, ni menos que falte a los patronos la protección debida en contratos humanitarios y honrados con los peones y jornaleros (Alfaro, 2010: 127).

El Viejo Luchador, al igual que los pocos radicales que asisten a esa triste Asamblea Constituyente, se dirige a sordos, cuya sordera proviene de los intereses económicos que defienden.

La ilusión de justicia social que genera en sus inicios la revolución liberal entre los indígenas es considerable. Como pruebas de ello están los múltiples reclamos que elevan a esa Convención de 1896-97: el derecho al suelo de parte de los indígenas de la sabana de Guayaquil y de Gonzanamá, los de Yaguarcocha exigiendo el derecho a la libre explotación de la totora y de los junquillos que crecen en la laguna y los de Chimborazo denunciando el ilegal cobro del tributo, entre otros. El autor que consigna estos datos dice que "En definitiva, la Convención negó todos los petitorios de los indígenas" (Medina, 1992:17).

Cuando es llamado por Alfaro para colaborar en su gabinete ministerial, Peralta continúa la lucha por la igualdad social que había propugnado anteriormente, ya como periodista o como diputado en la Convención de 1896. Piensa que ante la mezquindad de los terratenientes que no quieren ceder ni un ápice que perjudique sus prebendas, otra forma de lograr paulatinamente equidad social para la inmensa población indígena sería a través de su acceso a la educación. Convencido de ello, como ministro de Instrucción Pública se dirige en 1900 a los representantes del Congreso Ordinario exigiéndoles que legislen en ese sentido, argumentando el beneficio no solo para ellos sino para el desarrollo de todo el país:

Hay una raza desvalida —les dice— a la que debemos amparar con todo empeño: los indios, Señores legisladores, los indios a quienes la Conquista despojó de todo, hasta la esperanza de igualarse a los demás hombres. Los Libertadores fundaron la República, y la República ha proclamado bajo el Régimen actual las más amplias libertades; mas, doloroso es decirlo, los indios continúan en su condición de parias, y no cuentan hasta hoy sino con la platónica protección que la Carta vigente recomienda. Educar al indio sería regenerar la sociedad, aumentar el número de ciudadanos útiles en más de ochocientos mil, multiplicar prodigiosamente los elementos de progreso; y, sin embargo, La Ley de Instrucción Pública no contiene ninguna disposición que favorezca especialmente a tan desheredada raza. Un Decreto Ejecutivo quiso llenar tan lamentable vacío; pero el egoísmo y la crueldad de los propietarios lo ha vuelto nugatorio, ha burlado el patriotismo y filantropía del Jefe de Estado. Y los indios, no lo olvidemos, componen la mayor parte de la población de la república; de modo que mantenerlos en la ignorancia y el atraso, es renunciar expresamente a la prosperidad de la Patria (Peralta, 1900: IX-X).

Insistente, pide a los indolentes diputados que aprueben el Decreto enviado por Alfaro que han rechazado: “Os recomiendo encarecidamente, pues, que déis fuerza de Ley al Decreto Ejecutivo que he mencionado; señalando severas penas para los amos o autoridades que tengan la crueldad de infringir aquella disposición redentora de una raza digna de mejor suerte” (Medina: 17).

Gamonal muchos de ellos, proclives a defender los intereses del latifundismo, hacen caso omiso del sentido anhelo de los dos líderes del liberalismo radical, proscribiendo de ese derecho por

muchas décadas más a los niños indígenas del país³, a pesar de la declaración del carácter obligatorio y gratuito de la instrucción primaria de la Constitución de 1897, o del Art. 47 de la Ley Orgánica de Instrucción Pública decretada por Alfaro en 1907, con el que se obligaba a dueños de predios o haciendas donde haya más de veinte niños a subvencionar una escuela de tercera clase, o ser multados por no cumplir con esta disposición legal. A la retrógrada mentalidad inherente al latifundismo, el Ecuador debe su retraso cultural que todavía padecemos. Terratenientes y usufructuarios de la mano barata de los indios, nunca les interesó su educación: analfabetos se les explotaba más fácilmente, y manteniéndoles en la ignorancia, en su criterio, evitaban cualquier asomo de rebeldía⁴.

Otra voz poco recordada que se pronuncia sobre la intolerable situación del indio es la del célebre escritor ambateño Luis A. Martínez. En una apasionada conferencia pronunciada ante los miembros de la Sociedad Jurídico Literaria, el 8 de diciembre de 1904, sintetiza magistralmente lo que significa ser indio concierto y la crueldad de sus explotadores. Define a esa lacra social como verdadera esclavitud que “deja a la mitad de la población ecuatoriana eliminada del consumo”, generando una “agricultura rutinaria y pobre, en nombre de la conveniencia de hacendados que no encuentran nada más barato y cómodo que trabajar la tierra con esclavos” (Martínez, 1986: 277).

Tan injusta es la situación de las familias indígenas sujetas al yugo del concertaje por los grandes terratenientes, dice Martínez, que si Montalvo hubiera estudiado profundamente el asunto para poder escribir su libro sobre el Indio, no habría logrado solamente hacer llorar al género humano sino que habría inspirado una verdadera rebelión en esa “humanidad doliente, la parte infeliz, tomara la tea del incendio y el hacha de la destrucción para reducir a la nada una sociedad injusta, cubierta de roña y de infamia”. Concluye,

3 La primera escuela para niños indios se fundará gracias a la tesonera lucha de comunistas como Dolores Cacungo en Cayambe a mediados del siglo XX, sus maestros sufren la persecución de los terratenientes de la zona para impedir su funcionamiento, y logran de la Junta militar de 1963 su clausura.

4 Años más tarde, en la década de los años veinte, Peralta hablará en varios de sus trabajos sobre la necesidad de una reforma agraria.

incitando a los presentes, que todo verdadero patriota debe “trabajar por abolir el concertaje, la infamia más escandalosa que puede haber en un pueblo civilizado”. No olvida señalar que los culpables de la degradación de los indios son “veinte generaciones de blancos” (Martínez: 280, 284).

Es más, critica a la revolución liberal por su inoperancia: “¡Y todavía se hacen revoluciones sangrientas en nombre del pueblo! ¡Todavía hay el cinismo de proclamar en cada una de esas hecatombes los derechos del pueblo! Pero... ¿acaso el indio es pueblo?” (Martínez: 282).

Interesante sería saber qué opinaba al respecto el presidente de entonces, de cuyo gabinete forma parte Martínez en la cartera de Instrucción Pública. Seguramente se reiría de los justos pedidos de su ministro ya que, gracias a un matrimonio de conveniencia con doña Avelina Lasso, se había convertido en próspero latifundista y en sus ocho haciendas equitativamente distribuidas en las provincias de Imbabura y Cotopaxi cometía todos los desafueros señalados por el autor de *A la Costa* en contra de los indígenas que labraban su fortuna.

Si hubiera tenido tiempo, tampoco habría hecho nada al respecto quien puso en su reemplazo en la presidencia de la república, ya que sus intereses, como los de muchos gran cacao del liberalismo de derecha, se expandían a varios campos de la explotación burguesa —comercio y banca en el caso concreto de don Lizardo García— y en cuanto al agro él mismo era un gran hacendado con una extensa propiedad en la provincia de Los Ríos (Albornoz, 1989: 49, 131). Era parte de esa nueva clase dominante dedicada a la exportación de productos tropicales que “no se decidió a intervenir oportunamente en el agro serrano, que no ofrecía perspectivas para la agricultura de exportación. Clase dedicada a incrementar su riqueza por medio de la usura, ahora tenía menos interés aún en liberar al siervo andino y convertirlo en consumidor, como lo habría hecho una burguesía industrial”, según el certero juicio de Agustín Cueva (1970: 14).

Belisario Quevedo es otro alto exponente del pensamiento progresista ecuatoriano que en 1904 combate y denuncia lo intolerable de la situación a que habían sumido la Iglesia y los terratenientes a los indios;

Trabaja como un bruto y como un bruto descansa. Amos ávidos de ganancia y avarientos párrocos, que habéis prostituido la humanidad y el espíritu del cristianismo, vuestras frentes iracundas y corazones preñados de codicia, llegarán a ser el día de las venganzas, pábulo de fuego que las multitudes de ánimo ansioso de hogar, Patria y derecho; de manos vacías y encallecidas en el trabajo; de frentes sudorosas y sedientas de conocimiento; de corazones oprimidos y anhelantes de vivir y palpar por el bien y la libertad, arranquen del cielo, en forma de peregrinas y sencillas inspiraciones, y transformándolas en candentes ideas y esfuerzos supremos de regeneración, arrojen a los corrompidos senos de las clases degeneradas de la sociedad. ¿Qué es lo que la gente india debe en puridad a la República y al Clero? (Quevedo, 1981: 114).

Pionero de las ideas socialistas en el país y temprano lector del marxismo, previene, como vemos, sobre el inevitable desenlace de la lucha de clases en violenta reacción contra esas clases degeneradas de la sociedad, a las que define —cuando en 1916 analiza en *El Concertaje y las Leyes Naturales de la Sociedad* las consecuencias del concertaje en todos los ámbitos de la sociedad ecuatoriana— nada menos que de “señores feudales de nuestra agricultura” que “tienen su correlativo en el caudillo indiscutible de la política, en el condottier de la milicia, en la imposición dogmática del maestro, en la exacción descarada del funcionario, en todas nuestras servidumbres y en todas nuestras explotaciones” (Quevedo:203). Tómese en cuenta que cuando escribe todo esto, Leonidas Plaza es presidente y la situación del indio sigue sin variar. En un estudio posterior el propio Quevedo afirmará “que la posición del indio no ha mejorado en el transcurso del tiempo” que no se puede mejorar el estado social de un pueblo o de una clase a fuerza de leyes y reglamentos”, puesto que las leyes naturales de la economía son más poderosas y se imponen siempre” (Quevedo: 240-241).

Pío Jaramillo Alvarado, en su célebre libro *El indio ecuatoriano*, donde realiza un profundo estudio sobre el problema indígena, hace duras críticas a Eloy Alfaro:

El General don Eloy Alfaro que se ufano del título de protector de la raza india a la que pertenecía por herencia materna, no pensó jamás en la abolición del concertaje. Por el Decreto Ejecutivo de 12 de abril de 1899 y los Códigos de Policía sancionados en sus periodos admi-

nistrativos, no se preocupó de reglamentar esa servidumbre, con disposiciones más o menos análogas a las dictadas por Rocafuerte o los congresos que se enfrentaron al despotismo de Flores, y la promesa de franca protección al indio por parte de Alfaro fracasó. (Jaramillo, 2009: 242)

Según el escritor lojano, apenas si intentó frenar los abusos de los propietarios de haciendas con tibias medidas como las referentes al salario: "la estipulación del salario es libre, pero debe ser proporcionado al trabajo y suficiente para la sustentación diaria del trabajador; y en ningún caso bajará de diez centavos por día" (Ibid.). Eso en 1899. En 1906 ese salario trata de ser revisado en el Código de Policía: "Prohíbese la estipulación de un jornal menor de veinte centavos en el interior de la República y de ochenta en la Costa" (Jaramillo: 242).

Pío Jaramillo no se explica la razón de esa odiosa diferencia regionalista y lo irrisorio que sigue siendo, a pesar del incremento, el salario del jornalero serrano. No se necesita ser muy perspicaz para entender la situación: la extremada mezquindad de los terratenientes andinos, que en la práctica, a pesar de la disposición legal, no la cumplen, y la necesidad de mano de obra en las haciendas costeñas vinculadas a cultivos de exportación que obliga a sus propietarios pagar mejores salarios. Jaramillo lo sabe muy bien pero no lo dice. En cambio si recalca lo negativo del gobierno de Alfaro que, para congraciarse con los poderosos terratenientes dispone en la misma Ley que:

El jornalero que, sin justo motivo o sin licencia de su patrón, faltare al trabajo o abandonare a su patrón, será REDUCIDO A PRISIÓN por cualquiera de los jueces determinados en el Art. 102 y aun por los jueces civiles parroquiales; y no podrá ser excarcelado si no rindiere fianza, a satisfacción del patrón o del juez, de cumplir fielmente su contrato... Prohíbese recibir como peones a jornaleros de otro patrón, sin el correspondiente certificado que acredite su liberación de compromiso anterior (Jaramillo:243).

Su intencionalidad es establecer una clara semejanza con la disposición tomada por Juan José Flores, en uno de sus primeros decretos republicanos para "cuidar que los grilletos del indio estu-

viesen bien remachados" y no perjudicar a la clase social de latifundistas que se habían apoderado del poder del Estado luego de la Independencia (Jaramillo:233-236). Desde 1830 hasta 1906, entonces, por el inmenso poder de la oligarquía terrateniente la situación del indio ecuatoriano no varía mayormente. A pesar de todas las declaraciones de libertades humanas, muchas de ellas estipuladas en la avanzada Constitución de 1906, todavía se habla de patrones en la legislación liberal y de los trabajadores del campo como si se tratara de los antiguos siervos adscritos a la gleba, a pesar de ese Art. 24 del Título V referente a las Garantías Nacionales de la Constitución del mismo año: "No se reconoce fuero alguno para el juzgamiento de las infracciones comunes, ni se puede imponer obligaciones que hagan a unos ciudadanos de peor o mejor condición que a los demás." (Trabuco, 1975: 325).

Pío Jaramillo recrimina la actitud de Alfaro, a pesar de tener completa claridad de la situación de los indios que le dieron la victoria en Gatazo luchando por liberarse del *inri* del concertaje. Lo que no dice el pensador lojano es que la situación del liberalismo radical en esa segunda revolución de 1906 estaba seriamente resquebrajado, después de una paciente labor de zapa realizada por Leonidas Plaza a lo largo de su gobierno, desmantelando en todo campo la influencia del Viejo Luchador: en el ejército, en muchos de sus partidarios —como Julio Andrade, Flavio Alfaro, Abelardo Moncayo—, usando hábilmente ambiciones políticas de algunos de ellos e inclinándolos inteligentemente a su favor con miras a consolidar su control sobre el Estado. Así Plaza, convertido en representante y vocero mayor de los terratenientes serranos, había fracturado irreversiblemente a un partido en el que la posición moderada y conciliadora con las clases dominantes no querían ninguna reforma profunda en el agro ecuatoriano.

Si duro en la crítica a Alfaro, no dice nada respecto a los gobiernos de Leonidas Plaza, quien fue presidente largos ocho años, durante los cuales no hizo absolutamente nada por mejorar la situación de los indios. Seguramente el silencio de Jaramillo se debe a que en su juventud apoyó entusiastamente su candidatura, cuando todavía estaba fresca la sangre de los mártires del 28 de enero, y una vez ganadas las elecciones Plaza le nombró gobernador de Loja.

Legalismo o vía violenta

Si Alfaro hubiera superado su exagerado legalismo y redimido a esos ilotas de la sociedad ecuatoriana, como muchos ideólogos liberales llamaban a los indígenas, posiblemente hubiera logrado la mayor transformación social de nuestra historia, a un costo menor de los 3000 muertos en la guerra civil de 1912 que inmerecidamente le endilgan todavía sus detractores, en la que él no tomó parte, y sirvió de pretexto para su inmolación.

La realidad social ecuatoriana no permitía llegar por la vía legal más lejos que las reformas implementadas hasta 1908 con la *Ley de manos muertas*. Gran parte de los miembros del liberalismo encaramado en el poder estaba ligada a intereses económicos poderosos que impedían cualquier avance, muchos de esos liberales eran antiguos servidores de los gobiernos conservadores y lo único que perseguían era captar el poder político y llevar a cabo las reformas que convenían a sus negocios, padecía "de fobia hacia toda transformación profunda, y está dispuesta a todo para que estas no se realicen", según Oswaldo Albornoz Peralta para quien, la única salida en cuanto a lo agrario, hubiera sido una guerra campesina:

Y existían posibilidades para desatarla, ya que la explotación de los latifundistas elevada hasta el máximo, han creado condiciones favorables para eso. El apoyo dado a los liberales por los indios del Chimborazo y algunos núcleos indígenas del Azuay, sin el ofrecimiento de la tierra que es su mayor anhelo, es prueba de que un proyecto de tal naturaleza podía ser realizado. El ejército alfarista, compuesto de campesinos en su mayoría -muchos de ellos ex conciertos- no hubiera sido indiferente, ya que si había luchado con tanto tesón para conseguir libertades abstractas, mayor habría sido su decisión frente a un objetivo tan concreto y tangible. Y si esto hubiera sucedido, es seguro que Saes, al mando de sus huestes cobrizas, habría jugado un importantísimo papel como caudillo. Quizás habría aparecido un Zapata entre nosotros. (Albornoz, 1988: 62).

No quiso el caudillo radical liderar esa transformación agraria por el temor que tenía de las represalias que los miles de indígenas sublevados podrían haber tomado en contra de sus explotadores, pues, según sus propias palabras:

Debido a la protección que por humanidad y justicia había otorgado mi Gobierno a la clase indígena desvalida, estuvo en mi mano levantarla como elemento de exterminio contra mis frenéticos enemigos políticos y no lo hice porque esa medida entrañaba feroz y sangrienta venganza por parte de una raza que bárbaramente vejada durante tres siglos de opresión exterminadora, no habría dejado, en represalia, ni vestigios de sus legendarios opresores (Alfaro, 1983: 313)

Cabal comprensión del problema, aunque algo exagerada, según el autor que venimos citando.

Esa limitación ideológica de Alfaro, en parte debido a la debilidad del radicalismo en sus filas, le obliga a hacer múltiples concesiones a los grandes terratenientes del país. En sus gabinetes ministeriales o en altos puestos del gobierno están agazapados varios de ellos, con su doble moral característica, para transformarse en sus más encarnizados opositores cuando se presenta la oportunidad de eliminarlo físicamente. Ahí están en la Costa Ignacio Robles, Lizardo García, Martín Avilés, los Morla, Amalio Puga, Carlos Benjamín Rosales, Francisco Aguirre Jado, dueños de grandes haciendas cacaoteras, y en la Sierra, Carlos Freile Zaldumbide, Rafael Gómez de la Torre, Leonidas Pallares Arteta, Genaro Larrea Vela, Víctor Gabriel Gangotena, los Fernández Salvador, Larrea Donoso, Vázconez, Peñaherreras y Rosales de la sierra, dueños de extensas haciendas (Albornoz, 1988: 64-65)'.

Tal era la oposición a cualquier cambio estructural y el poder de los conservadores y de los liberales *de paso corto*, por lo que en su primera administración Alfaro no confisca los bienes del clero y tiene que esperar más de una década para hacerlo. Les conoce tan bien que sabía que, con medidas de esa radicalidad, habría perdido a la gran mayoría de aliados por conveniencia de la revolución, vinculados con la defensa del latifundio, como le confiesa en una carta a Ángel Felicísimo López al poco tiempo de haber concluido su primer mandato:

Uno de los cargos que se me acriminan, es no haberle quitado al Clero sus valiosas propiedades, considerado como enemigo irreconciliable del Partido Liberal.

Igual pensamiento tuve en septiembre de 1895 con ocasión de mi arribo a Quito. Reflexioné concluyentemente en la conveniencia de qui-

tarle al Clero sus bienes para imposibilitarle de hacernos más la guerra, estaba vencido a viva fuerza y a merced de mis disposiciones. Me regocijaba la idea de castigar al enemigo que tantos daños nos había causado. El caso era practicable y tenía facultad legal para decretarlo. Pero sucede que en asuntos de trascendencia que entrañan la paz y el progreso de la Nación y por consiguiente atañen a la existencia del Partido Liberal, siempre medito con independencia el pro y el contra del proyecto sobre el tapete.

Pensé que al expedir el decreto respectivo, iba a perder, la mitad por lo menos, de los partidarios de la revolución ... (Alfaro: 297)

Cuán bien conocía Eloy Alfaro a esa oligarquía retrógrada, demuestra también la siguiente confidencia que le hace a doña Delfina Torres, madre del mártir del liberalismo Luis Vargas Torres:

(...) esos hombres pretenden precipitarme en el delito de la irresponsabilidad y que renuncie a favor del feudalismo esos derechos que el pueblo de la Patria reivindicó en campos de batalla, pagando el alto precio pero digno precio de su valerosa sangre. Estos hombres ilusos o felones impugnan como errores míos, o peor aun como dolo, el titánico esfuerzo desplegado para realizar en corto tiempo obras fundamentales para el progreso de la República, antes que los gobiernos que se sucedan vayan a ser conducidos por fingidos liberales que pactarán con la funesta y corrompida argolla que ha esclavizado durante tantos años a la mayoría de los habitantes de la nación. (Albornoz, 1988: 66)

Cuando escribe en 1911 su *Historia del Ferrocarril de Guayaquil a Quito*, tres meses antes de ser asesinado, confiesa que de haber querido mantenerse en el poder el 11 de agosto de ese año, asonada en la que fue depuesto, hubiera sido relativamente fácil, pero a costa de una cruenta guerra civil, con la consiguiente ruina del país:

Ante semejante perspectiva -dice-, mi deber era prescindir en lo absoluto de mi venganza personal y procurar la unificación del elemento liberal en el Poder (...) Al quedarme en Guayaquil, juzgaba que al presentármese al pueblo pidiéndome que se repitiera otro Gatazo, tenía que darle gusto, y la manera de evitar ese compromiso era alejarme... (Alfaro, 2008: 25-26)

Alfaro, queda claro, quería evitar a todo trance la vía violenta para la consolidación y profundización de la revolución. Si hubiera sabido que entre 1912 y 1916 morirían tantos miles de ecuatorianos para frenarla, quizás se hubiera decidido por ese segundo Gatazo que tanto temía, y a menor costo en vidas humanas, con lo que hubiera dado un giro inmenso a toda la historia nacional del siglo XX, cimentando bases democráticas mucho más profundas de las que le permitieron las oligarquías que conspiraron constantemente contra su gran proyecto nacional.

"Solamente pocos días antes de su muerte -dice Oswaldo Albornoz (1989:106)-, parece que vuelve a pensar en un levantamiento con apoyo indígena, cuando escribe al coronel Belisario Torres: A los indios hazles saber que pronto estaré con Uds., a fin de alcanzar que se interesen a nuestro favor. Desgraciadamente, para ese entonces, ya era demasiado tarde".

Para entender lo difícil que era para los liberales radicales llevar más lejos su revolución basta ver las largas listas de adhesión a la candidatura de Leonidas Plaza en 1912, el mayor beneficiario de las muertes de enero y marzo de ese año: ahí están todos los que aplaudieron abiertamente el crimen, y los que sin deseárselo se sentían mucho más tranquilos con la desaparición del Viejo Luchador y sus más cercanos colaboradores, alejando así cualquier intento de transformación agraria.

En síntesis, ni presidentes verdaderamente radicales, ni ministros completamente convencidos en la necesidad de redimir a la inmensa población indígena, una vez llegados al poder del Estado, pudieron hacer en la práctica algo sustancial en su favor por limitaciones ideológicas y temores ya indicados, o por factores objetivos también resaltados, como el inmenso control que ejercían en la sociedad las clases dominantes y su aliada la Iglesia completamente opuestas a ese cambio.

Las consecuencias de una revolución inconclusa

El temor de acometer una transformación radical del agro, manteniendo los privilegios de los grandes terratenientes, significó que en las décadas posteriores paulatinamente estos se conviertan en capitalistas agrarios con el consiguiente perjuicio para la inmensa población campesina del país, y particularmente de la indígena

de la Sierra, que tendrá que seguir soportando formas de relaciones de explotación precapitalistas, derogadas varias de ellas recién con las reformas agrarias de 1964 y 1970.

Instaurado el neoliberalismo desde los gobiernos que van de 1982 hasta el 2005, los grandes propietarios consolidarán sus posiciones, impidiendo cualquier intento de reforma agraria democrática, con la promulgación de la Ley de Desarrollo Agrario durante el gobierno de Sixto Durán Ballén.

Según los autores del *Atlas sobre la tenencia de la tierra en el Ecuador*, de la superficie agrícola del país, aproximadamente la mitad del territorio (48.2%), el 94.5% (11.860.469 ha) son propiedad privada, 4,9% (602.862 ha) de propiedad comunal y apenas el 0.6% (73.261 ha) de instituciones públicas (SIPAE, 2001: 9).

De las propiedades privadas, casi las dos terceras partes (64% de la superficie agrícola), son de menos de 5 ha: el 6.5% de la superficie total; el 4% son propiedades entre 50 y 100 ha (más o menos la quinta parte: 18% de la superficie agrícola); en tanto que las Upas de más de 500 ha, siendo apenas el 0.16 %, concentran el 16% de la superficie agraria nacional, dando el escandaloso 2% de grandes propietarios, dueños de 1346 Upas: 1'884.000 ha, es decir con un promedio de 1400 ha cada uno (SIPAE:18). Datos que Jorge Núñez (2010) expresa así: "Unas pocas familias de la oligarquía, que constituyen el 2 por ciento de la población, son dueñas de la mitad de las tierras laborables del país. En el otro extremo están los campesinos, que son el 64 por ciento de los propietarios, pero apenas poseen el 6 por ciento de las tierras agrícolas".

Tal es el poder social de los terratenientes latinoamericanos, y concretamente ecuatorianos, que hasta la actualidad han impedido la realización de una reforma agraria radical que cambie al fin la situación de millones de campesinos y entre ellos, en los países con importante población indígena, la suerte de millones de ellos, explotados inmisericordemente ya cinco siglos.

En nuestra realidad histórica hemos pasado de un *Estado Latifundista* o *Estado oligárquico terrateniente*⁵, predominante a lo

5 Enrique Ayala, sobre la definición del carácter del Estado ecuatoriano decimonónico explica detalladamente el origen de estos conceptos: Vid. Enrique Ayala Mora, *Ecuador del siglo XIX*, Corporación Editora Nacional/ UASB, Quito, 2011, p. 24.

largo de todo el siglo XIX, a un *Estado burgués terrateniente*, una vez concertado el pacto social entre los autores, cómplices y encubridores del asesinato de Eloy Alfaro y de su Revolución. Todo el siglo XX e incluso hasta ahora, el Ecuador no ha podido superar esta forma de organización política de su sociedad. Tal es el caso que el gobierno actual, después de seis años tiene serias dificultades para convertirse en un *Estado de democracia popular*, lo que sería el anhelo de la mayoría de los ecuatorianos y seguramente de los sectores más progresistas de Alianza País.

Los beneficiarios del Estado *burgués terrateniente* hasta hace poco, con su poder económico intacto, en plena efervescencia para la promulgación de la nueva Constitución, con su habitual prepotencia amenazaban que no tolerarán cambios en su *Ley de Desarrollo Agrario* que, como escarnio para la Constitución de Montecristi, sigue en vigencia, según la correcta apreciación de Francisco Hidalgo y Carlos Pástor (2012). En defensa de esta Ley, concedida por el gobierno neoliberal de Sixto Durán Ballén en beneficio de las Cámaras de la Agricultura, dirían sus personeros a los constituyentes de Montecristi, sin desparpajo alguno y con su habitual pose heredada de encomenderos, criollos y terratenientes de toda laya: "si quieren cambien la Constitución, pero no nos van a topar la Ley Agraria del 94, esa está escrita en piedra"⁶. Así, como los mandamientos confiados por Dios a Moisés en el monte Sinaí, nada menos. El mensaje no podía ser más claro: cambien lo que les dé la gana pero no se atrevan a topar lo ya legislado en beneficio de los grandes terratenientes, para proseguir con el despojo de las tierras comunitarias, impedir cualquier asomo de reforma agraria, criminalizar la lucha de aquellos que exigen equidad en el acceso a la tierra mediante su redistribución, impedir una ley de aguas que beneficie al interés común, y poder incrementar el acaparamiento de tierras sin poner límites a la propiedad sobre la misma (Ibid).

6. Francisco Hidalgo, Carlos Pástor, "Tierra: desafíos de una nueva legislación", en *OPCIÓN SOCIALISTA*, edición especial, N°s 25 y 26, abril/ mayo 2012, pp. 56-59.

Ese es el poder de los terratenientes todavía en nuestros días, a pesar del Art. 282 de la Constitución vigente⁷. Por reconocimiento del propio presidente Correa en uno de sus Enlaces, refiriéndose al cambio de ministro de Agricultura, el gobierno de la Revolución Ciudadana ha sido incapaz de cumplir con la Revolución Agraria ofrecida en campaña, y de poner en vigencia los postulados esenciales de la Constitución sobre la materia por la ineficacia de sus ministros. Deuda con los campesinos ecuatorianos y con un importante sector de la población indígena que medio milenio espera se cumplan muchas de sus justas aspiraciones sociales.

No se puede dilatar más el pago de esa deuda que entraña el despegue de la economía nacional y de un vivir más integral y digno de los trabajadores del campo. Si el gobierno por declaraciones de sus máximos voceros es antiburgués, antioligárquico y popular, seis años en el poder, con la aceptación y prestigio alcanzado por otras reformas efectuadas, son suficientes para perderle el temor a esas élites que causaron los mayores problemas al desarrollo de nuestra sociedad e impidieron ese bienestar general que pregona la nueva institucionalidad, el *sumak kawsay* como se llama ahora en kichwa a ese añeja búsqueda de la humanidad por un mejor vivir. Instituciones verdaderamente comprometidas con los excluidos del campo, desbrozarán el camino para las transformaciones agrarias que demanda la dinámica de los nuevos tiempos que vivimos.

Solo resolviendo el problema de la tierra, que soluciona en alto grado viejas demandas de importantes sectores de la población indígena, el gobierno pondría fin a rezagos de los estados oligárquico terrateniente y burgués terrateniente que convirtieron al Ecuador en una gran hacienda de la que han lucrado unas cuantas familias. Quizás entonces se refundaría la patria, para que sea de todos, bajo

7 "Art. 282.-El Estado normará el uso y acceso a la tierra que deberá cumplir la función social y ambiental. Un fondo nacional de tierra, establecido por ley, regulará el acceso equitativo de campesinos y campesinas a la tierra.

Se prohíbe el latifundio y la concentración de la tierra, así como el acaparamiento o privatización del agua y sus fuentes.

El Estado regulará el uso y manejo del agua de riego para la producción de alimentos, bajo los principios de equidad, eficiencia y sostenibilidad ambiental." Vid. República del Ecuador. Nueva Constitución del Ecuador 2008, Editorial Universitaria, Quito, 2008, p. 115.

nuevas formas de poder en que los sectores populares subordinen a las élites que han usufructuado de una intolerable explotación por demasiado tiempo. Hasta que la lógica de la historia, en un verdadero socialismo, las elimine definitivamente por contradecir al humanismo que es su esencia, haciendo realidad esos caros derechos de inclusión social con justicia, equidad, igualdad real y posibilidad del buen vivir, garantías todas del bienestar que merece todo ciudadano, independientemente de sus cualidades biosociales particulares.

Se puede concluir afirmando que el problema del indio y el de la tierra no fue resuelto por la revolución liberal, no solo por las limitaciones de sus dirigentes sino fundamentalmente por la contrarrevolución que se organizó inmediatamente después del triunfo de junio de 1895, tanto por los representantes de la vieja sociedad: Iglesia, conservadores y grandes terratenientes, a la que plegaron más tarde aquellos que se disfrazaron de liberales, o los que si lo eran, eran bastante moderados en sus ideales.

Bibliografía

- Albornoz Peralta, Oswaldo, *Ecuador: luces y sombras del liberalismo*, Editorial El Duende, Quito, 1989.
 - *El caudillo indígena Alejo Saes*, Idis/Hadhiac, Cuenca, 1988.
 - *Las luchas indígenas en el Ecuador*, Editorial Claridad, Guayaquil, --- 1970.
 - Montalvo. Ideología y Pensamiento Político*, Cipad, Quito, 1988.
- Alfaro, Eloy, *Narraciones históricas*, Corporación Editora Nacional, Quito, 1983.
 - *Historia del Ferrocarril de Guayaquil a Quito*, Ministerio de Cultura, Quito, 2008.
- Ayala Mora, Enrique, *Ecuador del siglo XIX*, Corporación Editora Nacional/ UASB, Quito, 2011.
- Cueva, Agustín, *El proceso de dominación política en Ecuador*, Ediciones Solitierra, Quito, s. f. (1970).
- Hidalgo, Francisco, Carlos Pástor, "Tierra: desafíos de una nueva legislación", en *OPCIÓN SOCIALISTA*, edición especial, N°s 25 y 26, abril/ mayo 2012.
- Jaramillo Alvarado, Pío, *El indio ecuatoriano*, Ministerio de Educación del Ecuador, novena edición, Quito, 2009.
- Mariátegui, José Carlos, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Casa de las Américas, tercera edición, La Habana, 1975.

- Martínez, Luis A., "Conferencia dada por el Señor Luis A. Martínez a la Sociedad Jurídico – Literaria el 8 de diciembre de 1904", en Carlos Marchán Romero (comp.), *Pensamiento Agrario Ecuatoriano*, Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional, Quito, 1986.
- Medina Castro, Manuel, *Para la historia nacional de la codicia*, Casa de la Cultura Ecuatoriana "Benjamín Carrión" Núcleo del Guayas, Guayaquil, 1992.
- Moncayo, Abelardo, El Concertaje de indios, en Carlos Marchán Romero (comp.), *Pensamiento Agrario Ecuatoriano*, Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional, Quito, 1986.
--- Carta a José Peralta, Otavalo, 4 de abril de 1896 (Archivo de José Peralta).
- Montalvo, Juan, *El Espectador*, Imprenta Gómez, Ambato, 2000.
- Núñez Sánchez, Jorge, "El despojo agrario", *El Telégrafo*, 9 de septiembre del 2010.
- O'Leary, Simón Bolívar, *Simón Bolívar en el Perú*, Archivo General de la Nación, Caracas, 1971.
- Peralta, José, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900*, Imprenta de la Universidad Central, Quito, 1900.
- Quevedo, Belisario, *Ensayos Sociológicos, Políticos y Morales*, Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional, Quito, 1981.
- República del Ecuador, *Nueva Constitución del Ecuador 2008*, Editorial Universitaria, Quito, 2008.
- SIPAE (Equipo Tierras), *Atlas sobre la tenencia de la tierra en el Ecuador*, SIPAE, Quito, 2010.
- Trabuco, Federico, *Las Constituciones del Ecuador*, Editorial Universitaria, Quito, 1975.

Estudios

Recibido: 2011-10-17

Aprobado: 2012-11-17

EL BRÓCOLI AMARGO

François Houtart*

María Rosa Yumbia

Resumen

El cultivo de brócoli crece en Ecuador, como producto de exportación. Este sector genera aproximadamente 5000 empleos directos y 15.000 indirectos, lo que cuenta para el país. Aparece claramente que esta producción se inscribe dentro del cambio de la matriz productiva, con el deseo de "implementar tecnologías de punta en el sector agrícola para que el país se posicione como el primer productor del mundo". Sin embargo, uno puede preguntarse sobre el precio ecológico y social de una tal producción ¿La gran mayoría de las empresas de brócoli producen bajo la forma de monocultivos, con todas las consecuencias de este tipo de agricultura, tanto para el ambiente, como socialmente

Palabras clave

Matriz productiva, tecnología de punta, exportación, monocultivo, daño ambiental.

Abstract

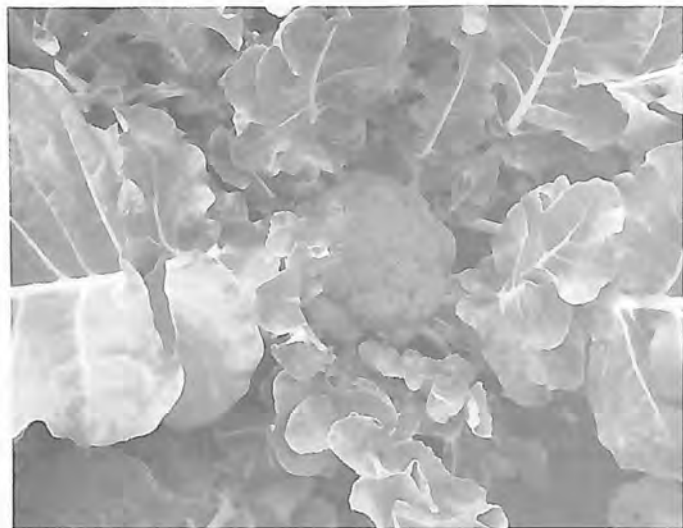
Broccoli cultivation is growing in Ecuador as an export crop. This economic sector generates approximately 5000 direct and 15000 indirect job posts, an important addition to the country's labor market. It is clear that this production is inscribed within the project of transforming the basis of an economy that depends on the extractive sector, seeking to "implement cutting edge technology in agriculture so as to position the country as the first [producer of the world" (cita??). However, we need to ask about the social and ecological price that such production entail. Most broccoli production takes place in the form of large enterprise based on monocropping, which has shown to have negative effects for the environment as well as for communities.

* Profesor honorario, Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN)

* Investigadora en el departamento de Desarrollo Territorial Rural de la FLACSO

Keywords

Production matrix, cutting edge technology, exportation, monocropping, environmental damage.

**Índice**

1. El brócoli en Cotopaxi
2. Las condiciones ambientales de la producción
3. Las condiciones laborales de la producción y del procesamiento
4. Los efectos sobre la salud de los trabajadores y de la población
5. Las protestas
6. ¿ Es posible construir el socialismo del siglo XXI con el capitalismo de siglo XIX
7. Propuestas para una transición

El cultivo de brócolis crece en Ecuador, como producto de exportación (el 97 %). En 2000, 3.359 hectáreas eran consagradas a la producción y en 2010, 5.000. Entre 2005 y 2013, el crecimiento de las exportaciones fue de 13 % anualmente. En 2012 se produ-

jo 70.000 toneladas con un ingreso de 69 millones de dólares. En 2009, las exportaciones hacia los Estados Unidos representaban el 33.6 %, hacia el Japón, el 16.77 %, hacia Alemania, el 16.23 %, hacia los Países Bajos, el 14.57 % y hacia Suecia, el 7.05 %. Los últimos años el mercado se extendió a nuevos países, como Israel, haciendo reducir relativamente la parte de los USA. El Ecuador es el 6° exportador del producto en el mundo. En 2013, la producción destinada a los Estados Unidos era de 2.000 toneladas mensuales con una entrada de 2 millones de dólares¹. Existe un problema de competitividad. El costo de producción de Guatemala es de 2,215 dólares por hectárea, en México, 2,500, mientras en Ecuador es de 2,600. Por otra parte, la dolarización de la economía ecuatoriana no permite la adopción de políticas monetarias.

Con la renuncia a las preferencias arancelarias acordada por los Estados Unidos (ATPDEA), el Estado ecuatoriano pagará a los productores un arancel de 14,9 % para los brócolis², es decir una compensación de 149 dólares por cada 1.000 dólar de valor de exportación³. Así, el importador norteamericano no será obligado de vender más caro el brócoli ecuatoriano⁴. De otra manera no sería posible competir con otros países latinoamericanos, como México, Guatemala y Colombia. Se debe recordar que el mercado norteamericano representa entre 35 y 40 millones de dólares cada año. Además, por el Decreto 136 del 08.10.13, el Ejecutivo exoneró al sector exportador de brócoli, de pagar el 100 % del valor del saldo del anticipo al Impuesto a la Renta (IR) del periodo fiscal 2013, en función de la situación adversa de las empresas exportadoras. Se justificó por el incremento de la oferta de los países competidores y por afectaciones climáticas que afectaron los niveles de productividad. El 8 de octubre 2013, por el Decreto Ejecutivo 136, se exoneró al sector del brócoli, del 100% del saldo del anticipo del IR

-
- 1 El Telégrafo, 15.07.13. La mayoría de los datos provienen del Ministerio de Agricultura y Pesca (MAGAP).
 - 2 Cifras dados por el Centro de Estudio y de Análisis (CEA) de la Cámara de Comercio de Quito.
 - 3 Decreto ejecutivo N° 100, del 2 de septiembre 2013. El total de subsidios se estima a 23 millones de dólares.
 - 4 Edwin Ulloa, El remedio contra los golpes del Atpdea, El Telégrafo, 21.09.13.

(impuesto sobre la renta), porque, según el Asoprofel (Asociación de los Productores de Frutas y Legumbres) el sector pasaba por una crisis (falta de competitividad y granizas) y había perdido en ocho meses 2 millones de dólares.

La venta de los brócolis se hace a grandes distribuidoras: Walmart en los Estados Unidos, Siemssen, Teifkhul-Produkte, GMBU y Aldi en Alemania, Mishibishi y Somitomo en Japón. Países como el Japón e Israel exigen normas de calidad específicas (nombradas kosher para este último país). Para la exportación se debe congelar los productos a través del procesamiento IQF (*Individual quick freezing*). Se comprueba así la integración en el mercado mundial de este sector de la economía del Ecuador. Localmente, la distribución se realiza en mayor parte por Supermaxi.

Por otra parte, este sector genera aproximadamente 5000 empleos directos y 15.000 indirectos, lo que cuenta para el país. Aparece claramente que esta producción se inscribe dentro del cambio de la matriz productiva, con el deseo de *"implementar tecnologías de punta en el sector agrícola para que el país se posicione como el primer productor del mundo"*⁵. Sin embargo, uno puede preguntarse sobre el precio ecológico y social de una tal producción ¿La gran mayoría de las empresas de brócoli producen bajo la forma de monocultivos, con todas las consecuencias de este tipo de agricultura, tanto para el ambiente, como socialmente⁶. En Ecuador,

5 Víctor López, presidente de la Cámara de la Agricultura de la Zona I, en El Comercio, 06.10.13

6 El profesor Marc Dufumier, profesor emérito en AgroParisTech, escribe: "Desgraciadamente, hay que reconocer que en el seno de una economía mundial cada vez más globalizada, numerosos fueron los agricultores que, para seguir siendo competitivos en el mercado internacional, implementaron sistemas de producción agrícola de gran escala ocasionando graves daños ambientales: caída de la tasa de humus de los suelos, erosión y salinización de las tierras arables.; deslizamientos de lodos y derrumbes; pérdida de la biodiversidad domesticada y silvestre; sobremortalidad de las abejas y de numerosos insectos polinizadores; proliferación intempestiva de insectos predadores, de agentes patógenos y de malezas, contaminación de los alimentos, del aire, de las aguas, y de los suelos; descenso extremo de los mantos freáticos; recurso inconsiderado a energías fósiles (productos petroleros y gas natural); emisiones de gases con efecto invernadero (gas carbónico, metano y protóxido de nitrógeno) y contribuciones al calentamiento global, etc." (Agriculturas familiares, fertilidad de los suelos y sostenibilidad de los agroecosistemas, manuscrito preparado para el seminario sobre Agricultura campesina en la vice-presidencia de Bolivia, 21-14.10.13.

solo tres agro-industrias dominan el mercado del brócoli congelado de exportación: PROVEFRUT, NOVA y ECOFROZ. La dos primeras se encuentran en la provincia de Cotopaxi y la última en Pichincha.

Lo que pasa en una región donde el proceso se ha desarrollado de manera intensiva, puede dar respuestas interesantes⁷. Proponemos la descripción y las reflexiones que siguen, como hipótesis de trabajo a verificar y profundizar más adelante, sin embargo con la convicción que ellas pueden ya servir de base para una acción.

I. El brócoli en Cotopaxi: las empresas



En la provincia de Cotopaxi se cultiva 68% del brócoli del país (MAGAP, 2011). Haciendas de ganadería fueron transformadas en cultivo de este producto. Cerca de la capital, Latacunga,

7 Muchos datos que utilizaremos en este trabajo provienen de la tesis en preparación en la FLACSO (Programa de Desarrollo territorial rural) de María Rosa Yumbra. "De Patrón de Hacienda a Patrón de Empresa".

los dos lugares con más extensión del monocultivo de la provincia, son la parroquia Guaytacama y La Matriz de Pujilí. Dos empresas, un holding y una corporación han organizado el cambio productivo: Brownville Investment, con sede en Panamá y Corola N.V., con sede en las Antillas holandesas. Pertenecen a dos familias, que poseen cada una el 50 % del capital de cada empresa: la familia Correa Holguín y la familia Zeller Starcewich.

Las dos entidades operativas son: Nitanga N.V., que explota 1.100 hectáreas en Cotopaxi y Provefruit, que procesa y después exporta el producto vía Superior Food y Crops Inc. Con una producción de 32.000 toneladas de brócolis al año, Provefruit representa el 58 % de las exportaciones del brócoli congelado. En Pujilí, las cuatro haciendas antiguas sobre las cuales se realizaron las plantaciones de brócoli cambiaron de nombres: Santa Cruz es ahora Agronagsinche S.A.; Rejas recibió el nombre de OCYA, S.A.; Selva Alegre se transformó en Agripromun S.A. y Monterrey en Nevados Ross. Según María Rosa Yumbra este cambio de nombres es revelador del pasaje de la forma de hacienda a la de empresa. Se trata de una integración vertical de una agro-empresa para la producción y de una agroindustria para el proceso y la comercialización. La multiplicación de entes jurídicos corresponde a ventajas fiscales o laborales, pero la propiedad queda entre las mismas manos. Es también importante notar que las dos instituciones de cúpula están localizadas en lugares que son paraísos fiscales. La sede local está en Quito, donde viven también los dueños⁸.

Se trata de una transformación radical del territorio, que implica la reproducción de la concentración histórica de la propiedad de la tierra y el control del proceso de producción. Desde los noventa, el Estado impulsó la agricultura de productos no-tradicionales de exportación. Al mismo tiempo las agriculturas indígenas y

8 Escribe Marc Dufumier: "América latina sigue todavía dominada por estructuras agrarias de una desigualdad extrema, con propiedades muy grandes en las cuales los dueños ausentistas no trabajan ellos mismos e invierten generalmente muy poco capital. Estos notables cuyas grandes propiedades son confiadas a administradores asalariados (mayordomo, capataz, etc.) no tienen en efecto interés en invertir fuertemente en sus propiedades porque es generalmente más rentable y menos arriesgado invertir su dinero en otros sectores de actividad que no son la agricultura: el sector inmobiliario, el comercio, la finanza, etc." (Ibidem).



campesinas, que habían sido relegadas a tierras de montañas y de baja productividad, se transformaron en minifundios de mera subsistencia. En el caso de Pujili, las comunidades indígenas que son afectadas en su capacidad agrícola, su organización social y su identidad y valores culturales: son el pueblo Altapalag del 5 de Junio y él de San Gerardo, de nacionalidad kichwa. El paisaje pasa de la heterogeneidad a la homogeneidad.

En Pujili, la producción empezó en 2008 y la primera cosecha tuvo lugar en septiembre del mismo año. *“El 31 de mayo 2007, el Sr Peñaherrera vende la hacienda al Sr Francisco Correa, que destruye los muros de piedra, las iglesias, la plaza de toros y la transforma en lotes”*⁹ Se debe añadir también la construcción de un reservorio de agua de una capacidad de 30.000 litros cúbicos. Lo esencial de la producción está en manos de la empresa, que utiliza maquinas para reducir el empleo, que en Nitanga representa alrede-

9 Entrevista a un poblador indígena de la comunidad 5 de Junio en Pujili, por Maria Rosa Yumba, op.cit., p.47.

dor de 0.5 personas por hectárea. Hay tres cosechas por año. Entre el 10 % y el 20 % de la actividad productiva se realiza bajo la forma de contratos con medianos hacendados, que deben poseer un mínimo de 20 hectáreas y una capacidad de endeudamiento de por lo menos 1.400 dólares por hectárea. Reciben las plántulas, el abono, los pesticidios, a condición de vender en exclusividad sus productos a la empresa. Ellos deben renunciar a su autonomía productiva y dependen del mercado internacional.

2. Las condiciones ambientales de la producción

La producción de brócoli demanda mucha agua. En Pujilí, existen dos reservorios, uno de gran dimensión en el paramo y otro cerca de la plantación. En esta última, 185.48 litros por segundo son absorbidos por la empresa, dejando solamente 4 litros por segundo para la comunidad de Altapalag del cinco de Junio. Hubo una disminución seria del acceso al agua sobre 80 hectáreas de sus territorios.

Pero demasiado agua o lluvias de granizos es también negativo. Para evitar estos inconvenientes, la empresa usó geoingeniería, instalando cañones anti-granizos y empezó a bombardear las nubes para evitar la caída de granizo en el monocultivo de brócoli y generando, al contrario, una escasez de agua para los cultivos de las comunidades. Además el ruido de los cañones era insoportable para la población.

El uso de agro-químicos afectó también las aguas y el grado de contaminación era alto en lugares cercanos a las plantaciones. En el principio, la empresa utilizó el glifosato de Monsanto, ya prohibido en los Estados Unidos y en Europa, por ser un herbicida no selectivo de amplio espectro por su alto grado de toxicidad.

No solamente las aguas padecían de la polución, sino también los suelos. Se habla en el lugar de una disminución de la productividad y por esta razón la empresa pensaría trasladarse dentro de poco tiempo al Perú, dejando en la región tierras empobrecidas. Sin embargo, algunos dirigentes dicen que esta posible migración sería debida al abandono, por el Gobierno del Ecuador, del ATP-DEA. En 2011, el Ministerio del Ambiente declaró que Agronagsinche no cumplía con las normas ambientales y hubo un

juicio, el 09.05.11. A pesar de eso, los habitantes de la región afirman que prácticamente no hubo ningún cambio. Por ejemplo se fumiga muy cerca de las habitaciones, sin respetar la regla de 200 m.

Al mismo tiempo un factor ambiental importante es la proliferación de plagas y enfermedades que se presentan por la intensificación de este monocultivo y que se vuelven resistentes a los productos químicos.

3. Las condiciones laborales de la producción y del procesamiento



En Nitanga, trabajan aproximadamente 650 trabajadores/ras de campo. En la agro-empresa Provefruit, alrededor de 990. En el proceso de producción existe un doble mercado de trabajo, los asalariados, que tienen un contrato y el seguro social, y, el personal "de apoyo" o temporal, que no goza de estos derechos, lo cual es ilegal. En Pujilí, la segunda categoría representa el 35 % de los trabajadores. En gran mayoría son mujeres. Ellos y ellas son temporales y reclutados por cabecillos por una duración de dos a cuatro semanas. El cabecillo recibe 12 dólares por trabajador y por día y paga 10 dólares. Estos y estas trabajadores y trabajadoras tienen entre 18 y

35 años. Se trata obviamente de jornaleros y jornaleras tercerizados y su consciencia de este hecho los (y particularmente las) lleva a un sentimiento de rabia impotente, porque no tienen ningún medio de hacer prevalecer sus derechos.

Los resultados recogidos de 80 encuestas realizadas en el 2012, muestran que en el campo, los trabajadores/ras trabajan del lunes al viernes y ocasionalmente los sábados, con una diferencia de 9 horas diarias en Pujilí y 11 horas en Guaytacama. Además, en promedio, acumulan 27 horas extras al mes, lo que supera el límite permitido por ley en un cincuenta por ciento.

Para todos, el ritmo de trabajo es intenso. Por ejemplo, en la agroindustria, se procesa 13 quintales (600 kg) por día y por persona. El tiempo acordado para la comida varía entre una media hora y una hora. Oficialmente el trabajo empieza a las 7 h. para terminar a las 16 h., es decir 8 horas diarias, pero de hecho se trata de mucho más, el promedio siendo 37 horas extras por mes. Sin embargo, trabajadores entrevistados dicen que hay casos de 60 horas y hasta 80 horas de trabajo por semana. Es muy frecuente que las horas extras no sean pagadas y varios pretextos son utilizados a este propósito.





“Si no salimos a trabajar los sábados, dice un trabajador, nos quitan el 50 % de las horas extras hechas los días laborales”. Además en el área denominada “escuelita”, en que 40 trabajadoras están a prueba por un periodo de uno a tres meses y son calificadas según su rendimiento. En estas circunstancias, los trabajadores no tienen el tiempo necesario para trabajar en sus cultivos propios.

El trabajo en la planta de procesamiento del brócoli, con 990 personas, la mayoría mujeres, se realiza en tres turnos: de las 6 horas a las 14, de las 14 a las 21 y de las 21 a las 6. Los trabajadores rotan cada semana. Si el aporte de materia prima es abundante, se trabaja dos turnos. El número de horas extras es alto (algunos trabajadores hablan de un promedio de 37 por semana). Las condiciones de trabajo son duras: largas horas de pie, en el ruido de las máquinas, con el frío y también el estrés para aplicar las normas de calidad. El comedor es demasiado pequeño y se come en turno, con apuro. Hay pocas letrinas.

En ninguno de los lugares, de la producción y del procesamiento, hay guardería para los niños, a pesar que en los dos casos, el número de trabajadores sobrepasa 50 y que el código laboral de 2010 lo exigía. No existe una atención adecuada a los problemas de

salud, que no son pocos; como lo veremos. En Pujilí, una proporción importante de los trabajadores provienen de las comunidades ya citadas.

Las mujeres forman la mayoría de los trabajadores en la producción, casi el 60 % y en el procesamiento, el 70 %. No se debe olvidar que para una gran parte de ellas, eso significa un doble trabajo, con la responsabilidad que tienen en la familia. La falta de guardería pone un problema más agudo todavía. Para evitar una falta de productividad, las empresas pedían un certificado de no-embarazo, pero ahora exigen una pruebas de orina, lo que es ilegal.

Desde el principio, los trabajadores se quejaron de las malas condiciones laborales. Las trabajadoras se organizaron endógenamente y recibieron asesoría de un abogado especialista en asuntos laborales para constituir un sindicato, lo que ocurrió en 2008. Evidentemente una afiliación era casi imposible para el personal de apoyo. Por otra parte, existía un miedo entre los trabajadores regulares, por las intimidaciones de parte de las empresas: "si no aceptas las condiciones, hay 5 personas que esperan en la puerta para tomar su empleo". En 2010, se creó el Comité patronal, para luchar contra el sindicato. A los nuevos trabajadores/ras se obliga afiliarse a este comité. El resultado es que en 2012, en la planta de Prodefrut, en Guaytacama, 850 trabajadores son afiliados al Comité patronal, es decir, el 82.6 % y solamente el 17.4 % al sindicato. En la empresa de producción Nitanga, es el 100 % de los trabajadores que son afiliados al Comité patronal. Sin embargo, según las entrevistas realizadas con los trabajadores de los dos sectores de la industria, se ha perdido todo tipo de confianza en la dirección de las empresas, que intimida, trata de comprar los líderes sociales potenciales y desprecia los trabajadores, especialmente si son indígenas, que califican de atrasados.



Trabajadora en el campo



Trabajadora en la planta

4. Los efectos sobre la salud de los trabajadores y de la población.

Según los trabajadores y también declaraciones de médicos, se multiplicaron enfermedades de tipo profesional, como tendinitis, hernias, lumbagos y afecciones respiratorias y digestivas y intoxicación por agroquímicos. Los datos del IESS sobre el asunto remanen confidenciales. Lo único seguro es la multiplicación de los casos y la poca atención médica que reciben los trabajadores. En el caso del personal de apoyo, cada enfermedad se traduce por la pérdida de trabajo y por consecuencia de entrada financiera, sin ningún derecho a un recurso médico.

Un caso particular de las consecuencias sobre la salud del resto de la población es el de la escuela Belisario Quevedo, en medio de los campos de brócolis, sobre la carretera de Pujili a Cusubamba, a unos kilómetros al sur del casco de Pujili. El 15 de marzo 2010, es decir dos años después del inicio de los cultivos de brócoli, y de la utilización de productos químicos de alta contaminación, se firmó un acuerdo entre un delegado del Ministerio del Ambiente, un representante del Gobierno municipal de Pujili y responsables de la empresa. La decisión de no utilizar productos químicos fuertes alrededor de la escuela, de hacer la fumigación manualmente y de cambiar la producción de brócolis por otros productos, menos exigentes en pesticidas. Cerca de seis meses después, el tres de septiembre del mismo año, un periodista, Nelson Fweltala, reveló que la situación no había cambiado y que la empresa perjudicaba la salud de los niños. Cuando el viento era fuerte, todos tenían de abandonar la escuela, por el olor insoportable de los productos químicos. Muchos niños padecían de mareos, dolores de cabeza y mal de la vista.

El 18 de octubre 2010, el Ministerio de Salud Pública hizo una inspección, revelando que sobre 42 niños presentes en la escuela este día, 40 estaban afectados por alguna afección probablemente debida a los productos químicos, 35 de ellos con faringe amigdalitis. El 8 de febrero 2011, se detectó una cefalea intensa en una niña de la misma escuela y el 24 de marzo, una profesora se encontró con un riesgo serio de patología cerebral. El 11 de mayo del mismo año, el Consejo cantonal de la Niñez y Adolescencia de Pujili reconoció los hechos.

Finalmente a fines de 2011, la escuela fue cerrada por la voluntad de los maestros que no podían soportar más esta situación.

Los niños fueron repartidos en otras escuelas de Pujili, muchas veces más lejos de sus lugares de habitación.

5. Las protestas

Las primeras protestas fueron contra el ruido provocado por el bombardeo de las nubes. El 6 de abril de 2009, se organizó una marcha y se firmó una carta colectiva. Rápidamente se añadieron a las protestas los problemas del agua y del no-respeto de los procesos legales. Hubo dos reuniones en la alcaldía de Pujilí. El Centro de Educación popular creado en 2008 jugó un papel importante para apoyar las comunidades y los trabajadores en sus reivindicaciones. En 2010 y 2011, una consulta previa fue organizada, pero se trató solamente de la presentación del “plan de manejo” de la empresa por parte de sus dirigentes, en presencia de las autoridades parroquiales. Estas reuniones terminaron en desacuerdos a veces virulentos.

El 11 de agosto de 2009, el Tribunal de Pujilí declaró ilegítimos los bombardeos. La defensa de las empresas se basó sobre varios argumentos. En primer lugar ellas creaban empleos y habían



contribuido al desarrollo de la región durante los últimos 20 años. Los bombardeos se realizaban con las últimas tecnologías experimentadas en Nueva Zelanda. El riego se hacía de manera responsable. El uso de los productos químicos seguía las normas internacionales, bastante estrictas para la producción del brócoli y no se había detectado ninguna enfermedad como consecuencia de esta práctica. La empresa apeló, pero fue de nuevo condenada.

El 26 de Enero de 2010, hubo una nueva ola de protestas, por el incumplimiento de los acuerdos. Nuevos bombardeos habían tenido lugar. Se ocupó la toma de agua y se pidió una nueva intervención de las autoridades. La empresa cambió su método de bombardeo de las nubes, utilizando tecnologías no ruidosas.

6. ¿Es posible construir el socialismo del siglo XXI con el capitalismo del siglo XIX?

La flexibilización y la intensificación del trabajo y su tercerización con irrespeto del código laboral, son el fruto de una explotación destinada a reducir el costo de producción, aumentar la tasa de ganancia y de acumulación del capital y también a competir en el mercado mundial. La proletarianización o la semi-proletarianización de los campesinos, de los indígenas y en particular de las mujeres son el resultado del proceso. En el caso del brócoli, el capital utiliza el trabajo hasta el límite de la vida física de los trabajadores y no debe preocuparse mucho de la reproducción de las fuerzas de trabajo, porque las reservas de trabajadores potenciales son altas. El proyecto de reformar el Código laboral tiende a reducir ciertos derechos de los trabajadores, como la obligatoriedad de las guarderías, servicios de alimentación y servicios médicos, así como el aumento del número de horas extras legales.

Lo que se nota en este caso plantea muchas interrogantes a propósito de los otros cultivos de brócoli en el país, pero también para el sector entero de los monocultivos, que sean de la banana, de la caña de azúcar, de la palma africana. La integración de la agricultura en la lógica del capitalismo conlleva el olvido de las externalidades, es decir todo lo que no entra en el cálculo del mercado. Se trata de los daños ambientales, sociales y culturales. Se ignora la pérdida de la biodiversidad, la contaminación de las aguas, la destrucción de la fertilidad de los suelos, la perturbación de los territorios, el cambio de los

paisajes, pero también los derechos de los trabajadores, la dignidad del trabajo, la salud de los trabajadores y de la población, la organización social y la cultura de las comunidades indígenas. Estos factores se toman en consideración solamente cuando empiezan a afectar las ganancias del capital y por ende su acumulación. Es por eso que se necesita la intervención del Estado, para acompañar la lucha de los trabajadores, las reivindicaciones de las comunidades que defienden la vida, su posibilidad de reproducción y los esfuerzos por mantener viva y actual su identidad. El socialismo del siglo XXI exige estas metas, en contradicción con las prácticas de un capitalismo del siglo XIX, como lo observamos en la producción del brócoli en Cotapaxi. El *sumak kawsay* como proyecto exige la reconstrucción de una visión de conjunto (holística) de la realidad, tomando en cuenta todas estas consideraciones y no solamente la ganancia del capital.

Es de verdad, la exportación del brócoli permite entradas de divisas útiles para el crecimiento económico del país. Por intermedio del impuesto, esta actividad da posibilidades al Estado de luchar contra la pobreza, procurando un mejor acceso a la educación y a la salud, subsidiando ciertos sectores del consumo y dando un apoyo directo a sectores pobres de la población vía programas de bonos. Pero hemos visto cual es el precio en el caso del brócoli. El primer paso sería medir la relación coste/beneficio de este tipo de desarrollo económico, como empiezan hacerlo los chinos, que notan que el crecimiento económico de los últimos años es casi anulado por el grado de destrucción ecológica y humana que él ha provocado a medio y largo plazo.

Por otra parte, el carácter asistencial de la lucha contra la pobreza (ciertamente importante y eficaz en muchos casos), financiada por recursos de la exportación tiene el riesgo de ocultar la necesidad de medidas estructurales. De verdad reforzar las instituciones de salud y de educación y su acceso, ya entra en esta perspectiva. Pero antes de todo es una reforma agraria que sería necesaria, favoreciendo la agricultura familiar y la reproducción de los valores culturales y de la identidad de los kichwa, con políticas dinámicas. Se trata también de crear empleos dignos de seres humanos, dentro de una estructura laboral diferente.

Se debe también estudiar más de cerca cuál fue la influencia de la producción de brócoli sobre la disminución de la pobreza en la región. En el cantón de Guaytacana, por ejemplo, casi 20 años

después del inicio de esta actividad, hay todavía 75 % de pobres (gente que no pueden satisfacer a sus necesidades elementales) y 86 % de ellos viven en el campo. Sería también importante estudiar en qué medida las prácticas ambientales y sociales de las empresas de brócoli no contribuyen a crear más pobres, hecho oculto por las políticas asistenciales del Estado.

Todo eso lleva a una interrogación sobre el concepto de "nueva matriz productiva". En varios artículos de prensa se presenta la extensión del monocultivo (caña de azúcar: 10.000 hectáreas, agro-combustibles: centenares de miles de hectáreas¹⁰, brócoli: aumento de la producción para la exportación) como parte integral de la nueva matriz productiva. Como combinar eso, en la práctica, con el "Buen Vivir" afirmado como meta fundamental de la sociedad y del Estado en Ecuador ¿No sería que la "nueva matriz productiva" ignora también las externalidades?

7. Propuestas para una transición

No basta evidentemente describir las situaciones y analizarlas, sino que se necesita proponer soluciones. Es lo que queremos hacer en esta última sección de este trabajo.

1) Estudios sistemáticos

Para tener una base sólida de acción, algunos estudios son necesarios, que no impiden medidas a corto plazo, pero ayudarían en la formulación de las soluciones a más largo plazo. Se trata de 4 campos esenciales. Un estudio agronómico sobre el estado de los suelos, el sistema de agua, los cultivos más adecuados, etc. Un estudio antropológico, sobre las comunidades y sus organizaciones. Un estudio económico sobre el cultivo del brócoli incluyendo las externalidades y un estudio jurídico sobre las tierras indígenas, el fenómeno de las empresas en cadenas permitiendo escapar a la ley laboral y fiscal y sobre el estatuto de empresa nacional y su localización en paraísos fiscales.

10 Ver F. Houtart, *El Escándalo de los Agrocombustibles para el Sur*, Ed. Tierra, Quito, 2012.

2) Medidas a corto plazo

A corto plazo se pueden proponer las medidas siguientes: la implementación de las leyes laborales y ambientales; la repatriación del capital de los paraísos fiscales al Ecuador; la protección de los sindicatos.

3) Medidas a medio plazo

Se puede pensar en las iniciativas que siguen: permitir a la comunidades la compra de las tierras de las empresas, como lo proponen¹¹, ayudándolas con un crédito agrícola y promoviendo las empresas comunitarias por una parte y la constitución de cooperativas campesinas por la otra, diversificación de la producción, sin excluir los brócolis; adopción de métodos orgánicos para la producción agrícola; re-fertilización de los suelos; promoción de huertos familiares para producir legumbres y la cría de pequeños animales; reorganización del sistema de riego.

4) Medidas a largo plazo

El procesamiento del brócoli pide tecnologías adecuadas y una base regional de organización. A largo plazo sería deseable dar a la empresa un carácter de cooperativa como propiedad de las entidades productivas: comunidades o cooperativas de producción, o transformar la composición del capital para constituir una empresa mixta, con 51% de capital público. Finalmente, en el cuadro de la CELAC o de UNASUR, sería necesario concluir acuerdos regionales a la escala latino-americana que podrían reducir el aspecto competitivo jugando sobre las ventajas comparativas (salarios más bajos, condiciones de trabajo menos costosas, menos gastos de protección del ambiente, etc.).

Tales medidas entrarían en un proceso de transición hacia otro proyecto de desarrollo, tal vez menos rápido, pero mucho más sólido a largo plazo. No se trata proponer un retorno al pasado, sino construir visiones de futuro, en función de un nuevo paradigma, exigido por el fracaso ambiental y social del capitalismo¹².

11 De hecho es bastante paradójico ver comunidades pedir la compra de tierras que las fueron expropiadas por la fuerza, para convertirse en tierras de la Iglesia y después en haciendas.

12 Ver F. Houtart, *De los Bienes Comunes al Bien Común de la Humanidad*, Ed. Tierra, Quito, 2012.

** Fotos de Monique Houtart, Clément de Crombrughe y Maria Rosa Yumbra.