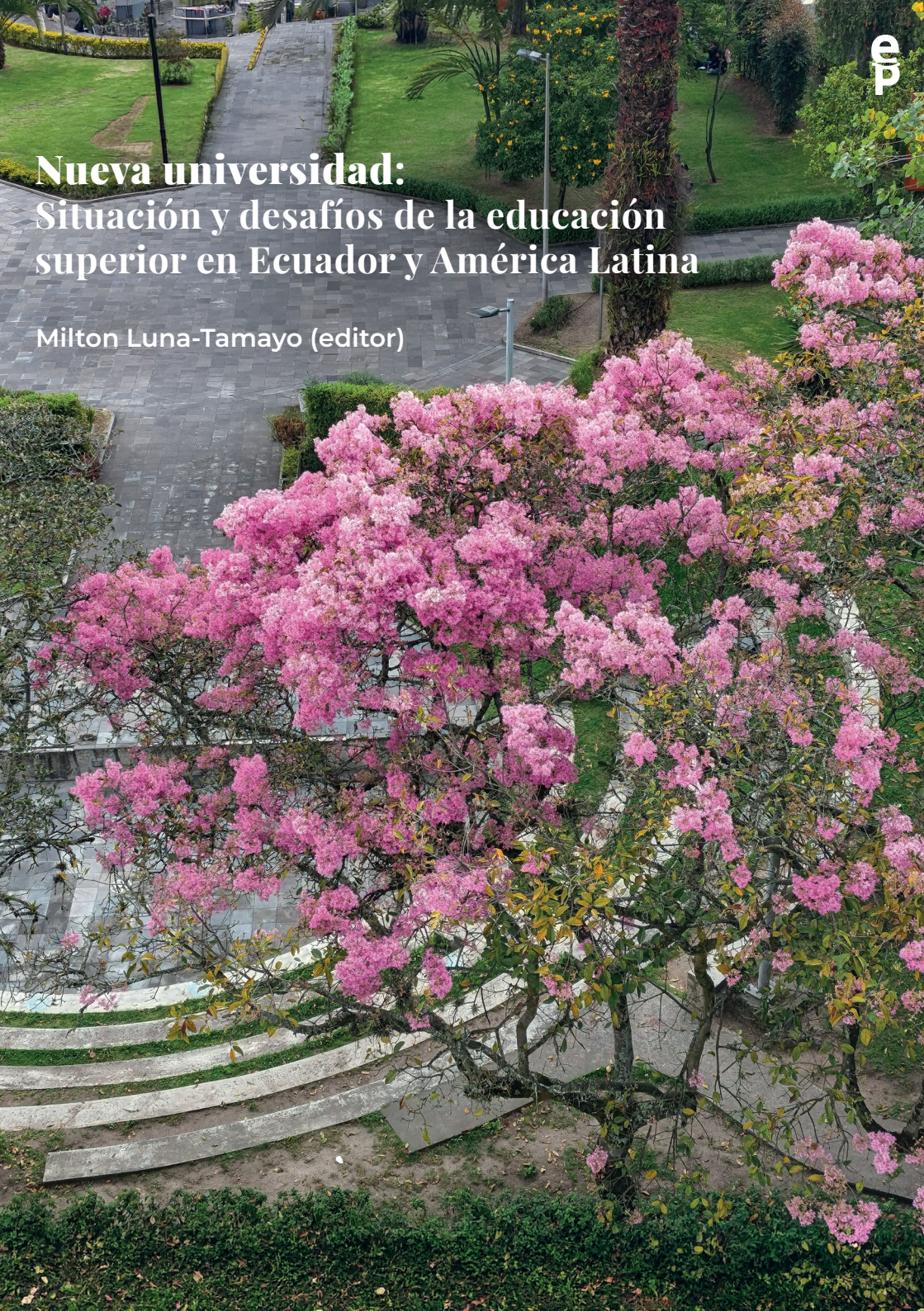


Nueva universidad: Situación y desafíos de la educación superior en Ecuador y América Latina

Milton Luna-Tamayo (editor)



**Nueva universidad:
Situación y desafíos de la educación
superior en Ecuador y América Latina**

edi|PUCE



Nueva Universidad
Situación y desafíos de la educación
superior en Ecuador y América Latina

Primera edición

© 2026 de cada autor

© 2026 Pontificia Universidad Católica del Ecuador

laeditorial.puce.edu.ec

Quito, Av. 12 de Octubre y Roca

Apartado n.º 17-01-2184

Tel.: (593) (02) 2991 700 ext. 1711

Correo: publicaciones@puce.edu.ec

Producción editorial: Jossué Baquero

Gestión técnica: Macarena Orozco

Asistencia editorial: Danna Quintana

Diseño de portada: Vanessa Proaño O

Diagramación: Vanessa Proaño O

Corrección de textos: ediPUCE

ISBN digital: 978-9978-77-813-5

Quito, junio de 2026



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

El manuscrito se sometió a revisión de pares ciegos, lo que garantiza la confidencialidad de autores y árbitros, conforme a las normas de publicación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Nueva universidad:
Situación y desafíos de la educación
superior en Ecuador y América Latina

Índice

Prólogo.....	13
Agradecimientos.....	31
Educar en tiempos de crisis	33
Introducción.....	33
Educar al pensamiento crítico	34
La crisis de la universidad.....	35
La universidad es un campo de disputa de proyectos políticos.....	38
La memoria	39
La contrarreforma modernizadora.....	43
La muerte del aula	48
El pensamiento crítico	49
La universidad latinoamericana es universalidad y pluriversidad	51
Tiempo de decisiones.....	55
Referencias bibliográficas	57
Reflexiones para la reforma universitaria.....	59
1. Estado de ánimo de la universidad.	59
2. Necesidad de pensar de manera permanente la universidad	62
3. Universidad y sociedad.....	63
4. Comunidades universitarias	66
5. Reflexiones sobre la universidad	81
Bibliografía	86

La universidad y la tecnología del pastoreo	89
Introducción.....	89
La dictadura de la indexación.....	93
Docencia de rebaño y vinculación con el mercado y la empresa.....	104
Conclusión	115
Bibliografía	117
Ecuador: hacia una educación superior con pertinencia.....	119
Introducción.....	119
¿De qué se trata la pertinencia académica?.....	125
Las cifras de la educación superior.....	128
Conclusiones	134
Referencias bibliográficas	137
Crítica al modelo vigente de universidad - junio 2024.....	139
Introducción.....	139
Las nuevas formas de politización de las universidades frente a los cambios de paradigmas en los modelos políticos y económicos. El neocolonialismo aplicado a la educación....	144
La universidad sigue sin proponer soluciones a los problemas del país: de los problemas administrativos al paperismo, la tentación de las demandas del mercado	148
La cuarta y quinta revoluciones industriales y los cambios necesarios en los programas académicos y en los modelos de transmisión del conocimiento.....	151
De los modelos tradicionales de transmisión del conocimiento al conectivismo de la era digital.....	155

El gobierno y las empresas privadas, cada vez más necesarios para la universidad.¿Los estamos atrayendo o alejando?.....	163
Las evaluaciones de las universidades, desde los modelos eficientistas, hasta la medición a su contribución al logro de los objetivos ODS - ONU	166
Conclusiones	170
Referencias bibliográficas	173
¿Formación integral o capital humano? El rol de la educación por competencias en un mundo globalizado	177
Globalización y educación superior: evolución y desafíos del sistema por competencias	177
Mayor rivalidad entre instituciones	177
Desigualdad, acceso y democratización de la educación	178
Adaptación de la oferta al mercado laboral	178
¿Es necesario un modelo basado en competencias hoy?	182
Ventajas en términos de empleabilidad, habilidades prácticas y adaptación a un mundo globalizado.....	187
Exigencias sociales y económicas que impulsan la adopción del sistema por competencias.	190
Aplicación del sistema por competencias en las instituciones de educación superior. El caso de la PUCE	194
Conclusión y prospectiva de investigación	197
Referencias bibliográficas	199
Restitución del pensamiento crítico en las universidades: cambio sustancial de modelos educativo y de evaluación	203
Introducción	203

Vigencia de las humanidades durante milenios.....	211
Las humanidades: de la universidad colonial a la universidad republicana en América Latina.....	213
Hacia la universidad napoleónica y humboldtiana.....	214
La reforma de Córdoba: impulso al pensamiento crítico y a la relación con la sociedad.....	216
Limitado avance del pensamiento crítico, de las humanidades y las ciencias sociales entre 1918 y 1950.....	220
Florecimiento relativo del pensamiento crítico y de las ciencias sociales (1960-1980).....	225
Decaimiento de las ciencias sociales y del pensamiento crítico (1990-2024).....	230
El dominio del mercado.....	237
La epistemología y la pedagogía para el modelo educativo de mercado y el estancamiento del pensamiento crítico.....	242
La esquizofrenia: la convivencia de habilidades blandas y prácticas.....	245
Evaluación: la locomotora homogeneizante.....	249
Conclusiones.....	252
Referencias bibliográficas.....	257
El cuidado de la casa común y la nueva reforma universitaria.....	263
Introducción.....	263
¿Qué significa Laudato si'?.....	265
Necesidad de una reforma en la educación superior.....	266
Hacia una integración de la formación profesional.....	270
Conclusiones.....	274

Limitaciones	275
Agradecimientos	276
Referencias bibliográficas	277
La vinculación universitaria:	
resistencia y otra epistemología.....	279
Introducción.....	279
1. Dejar el claustro para aprender de la gente	281
2. Comprometerse con las demandas sociales.....	283
3. Actuar a la altura de la situación actual de la humanidad	286
4. La educación continua como esencia del trabajo de la vinculación.....	288
A manera de conclusión.....	289
Referencias bibliográficas	291
Necesidad y posibilidad de una nueva reforma universitaria	293
Relación entre educación y propuesta de sociedad.....	293
¿Es necesaria una nueva reforma universitaria?	296
Una contradicción en el fondo de la cuestión.....	303
¿Es posible una reforma transformadora que enfrente estas circunstancias?	304
Acercándose a una conclusión	308
Bibliografía	310
Tendencias y sentidos de la educación superior desde una mirada de derechos humanos.....	311
Introducción.....	311

Educación superior, derecho humano	313
Obstáculos al disfrute del derecho a la educación superior.....	321
La privatización.....	321
Falta de adaptabilidad de la educación	323
Falta de financiamiento de la educación superior.....	324
Dilemas sobre la aceptabilidad	325
Observaciones sobre las tendencias y desafíos actuales.....	328
Conclusiones	329
Bibliografía	333

Prólogo

Construir la nueva universidad

Milton Luna Tamayo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

La universidad ecuatoriana y latinoamericana atraviesa una situación crítica en medio de potentes tensiones y desafíos. Bajo esta premisa, desde el segundo semestre de 2022, la Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), en articulación con el movimiento ciudadano Contrato Social por la Educación y la Asociación de Estudiantes de la carrera de Historia, organizaron catorce foros universitarios de alcance nacional y latinoamericano. Estos espacios convocaron a voces calificadas y comprometidas con la educación superior —rectores, exministros de Educación, docentes e investigadores del Ecuador y de América Latina, estudiantes, intelectuales y pensadores vinculados al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), a la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y a la Campaña Mundial por la Educación— con el propósito de debatir, de manera libre y plural, la compleja situación de nuestras universidades.

Los foros asumieron un enfoque crítico, conceptual y propositivo, manteniendo una deliberada distancia respecto de la coyuntura inmediata y privilegiando una mirada estratégica de mediano y largo plazo. La discusión se organizó en torno al eje *Hacia una nueva reforma universitaria* y se desarrolló en dos momentos complementarios: por un lado, los foros virtuales, que permitieron un diálogo amplio y sostenido; por otro, un simposio presencial en el que, bajo el mismo

horizonte reflexivo, se puso en debate la vigencia del pensamiento de dos figuras centrales de la Segunda Reforma Universitaria ecuatoriana de la década de 1970: Manuel Agustín Aguirre, entonces rector de la Universidad Central del Ecuador, y Hernán Malo González, rector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en ese mismo periodo.

En 2024, la relevancia y complejidad de las discusiones motivaron a los organizadores a proponer a los ponentes la ampliación y profundización de sus tesis mediante la redacción de artículos académicos. Estos textos conforman la presente obra colectiva en dos tomos, titulada *Nueva universidad*. Este es el primer tomo.

Cuestionamientos y convergencias del primer tomo

Los autores del primer tomo coinciden ampliamente en sus ideas centrales. La convergencia más significativa reside en afirmar que la situación actual de la universidad ecuatoriana y latinoamericana no constituye un accidente coyuntural, sino el resultado de procesos históricos prolongados que han reorientado su sentido. Con distintos énfasis, los textos reconocen un viraje sostenido —especialmente desde las últimas décadas del siglo XX— hacia la mercantilización del conocimiento, la subordinación a lógicas estatales y empresariales, y el desplazamiento de la universidad como instancia rectora en la producción pública de saberes. En este trasfondo emerge, como referente histórico compartido, la Reforma de Córdoba de 1918 y, en el caso ecuatoriano, la Segunda Reforma Universitaria, hoy percibidas como horizontes democratizadores debilitados por contrarreformas, tecnocratización y pérdida de densidad política de la comunidad universitaria.

Una segunda coincidencia caracteriza a la universidad contemporánea como una institución crecientemente tensionada por dispositivos de control y rendimiento: evaluaciones, acreditaciones, rankings, indexaciones y estándares que transforman la docencia y la investigación en actividades gobernadas por métricas. En este marco, la evaluación tiende a sustituir al juicio académico y a la pregunta intelectual, mientras que la producción científica se convierte, con frecuencia, en un circuito de posicionamiento competitivo antes que en un trabajo orientado por problemas sociales y epistemológicos. La universidad aparece así fragmentada, burocratizada y con una voz pública debilitada. Paralelamente, se refuerza una universidad predominantemente docente, con el riesgo de pérdida de calidad asociado a la expansión de una oferta educativa nacional y extranjera privada, estandarizada, facilitada por recursos virtuales: menos costosa, pero a menudo más empobrecida.

Un tercer eje de convergencia, reiterado, aunque formulado desde registros diversos, es la preocupación por el debilitamiento del pensamiento crítico, de las humanidades y de las ciencias sociales, así como por la reducción de la formación universitaria a funciones instrumentales. La universidad corre el riesgo de convertirse en una institución de certificación técnica o de producción de “capital humano”, erosionando la relación entre conocimiento, ética y vida pública, y debilitando su autonomía intelectual frente a presiones externas e internas. En este punto, varios autores introducen un contrapunto crítico respecto de los efectos del modelo educativo basado en competencias, asumido de manera generalizada por las universidades como mandato legal, y advierten sobre sus derivas tecnocráticas cuando se separa de una perspectiva humanista y de formación integral.

En relación con la viabilidad de la universidad como espacio de creación y difusión del conocimiento, predomina una postura crítica, pero no derrotista. Aunque la universidad ha perdido hegemonía, sigue siendo indispensable si logra recuperar autonomía, comunidad académica y orientación pública. Frente al discurso que anuncia su obsolescencia ante redes, plataformas y tanques de pensamiento, los autores sostienen que el desafío no es su reemplazo, sino la redefinición de su lugar en un ecosistema donde la información circula sin convertirse automáticamente en conocimiento y donde la tecnología puede colonizar la producción intelectual si no existe mediación crítica. Esta viabilidad se ancla, además, en la necesidad de rearticular docencia, investigación y vinculación con la sociedad, superando tanto el encierro institucional como el productivismo académico.

Respecto de las salidas, la coincidencia más reiterada es la necesidad de la construcción de una nueva universidad, entendida no como un ajuste administrativo, sino como una reorientación política y civilizatoria del sentido universitario. Las propuestas convergen en núcleos comunes: recuperar la autonomía —con financiamiento suficiente y estable, y con democracia interna—; reconstruir la comunidad universitaria y su capacidad deliberativa; y desactivar la captura burocrática y mercantil mediante formas renovadas de participación e institucionalidad. A ello se suma la exigencia de una universidad situada y contextualizada: abierta al conocimiento científico avanzado, pero enraizada en los problemas nacionales y latinoamericanos, en el diálogo de saberes, en enfoques descolonizadores e interculturales, y en una producción colectiva del conocimiento que no reproduzca mecánicamente paradigmas generales.

Entre las convergencias menos universales, pero igualmente significativas, destaca la lectura de la crisis universitaria como parte de un escenario mayor: la crisis civilizatoria del capitalismo y el reordenamiento geopolítico y geoeconómico mundial, la crisis socioambiental y las transformaciones tecnológicas aceleradas. En este marco, se articula la crítica a la racionalidad neoliberal y extractivista con la centralidad del cuidado de la “casa común” y de la ecología integral como criterios orientadores de perfiles de egreso, currículos e investigación. Emerge una convergencia operativa en torno a la pertinencia, entendida como brújula para valorar la universidad por su contribución a la democracia, la cohesión social, la política pública y la vida digna, y no por su competitividad en mercados o rankings. Finalmente, aparece la acogida creativa a conceptos como pluriversidad, la intra-, inter- y transdisciplinariedad y a los debates posthumanistas

El pensamiento de los autores

En “Educar en tiempos de crisis”, Napoleón Saltos desarrolla una crítica estructural a la universidad contemporánea en un escenario de crisis civilizatoria marcado por la decadencia de la modernidad capitalista, colonial y patriarcal, la mercantilización del conocimiento y la expansión acrítica de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial. Frente al discurso que proclama la obsolescencia de la universidad, el autor reafirma su centralidad como espacio insustituible para la formación del pensamiento crítico, entendido como mediación reflexiva que permite pasar de la información al conocimiento y de la opinión a la demostración.

Salto conceptualiza la crisis universitaria como una crisis múltiple: de hegemonía, al ser desplazada la producción del saber por redes, rankings y tanques de pensamiento; de legitimidad, al perder la universidad su voz pública y su función orientadora; de autonomía, por la subordinación al Estado y a dispositivos burocráticos de control; y de identidad, al reducirse a una institución de certificación técnica al servicio del mercado. Esta crisis expresa, a su vez, un cambio en la correlación de fuerzas en la producción del conocimiento, donde el saber se disciplina y se coloniza. Desde una lectura histórica y política, el autor inscribe su propuesta en la tradición latinoamericana de la Reforma de Córdoba y de la Segunda Reforma Universitaria ecuatoriana, mostrando cómo las contrarreformas recientes han vaciado sus principios fundantes. En respuesta, plantea la necesidad de una nueva reforma orientada a la construcción de una universidad latinoamericana entendida como universalidad y pluriversidad: abierta al conocimiento científico avanzado, pero enraizada en la originalidad de Nuestra América, el diálogo de saberes, las epistemologías del Sur y la producción colectiva del pensamiento crítico.

En “Reflexiones para la reforma universitaria”, Carlos Rojas propone una lectura crítica de la situación contemporánea de la universidad, comprendida como el resultado de un prolongado proceso de subordinación a lógicas estatales, burocráticas y de mercado. El texto repara en el “estado de ánimo” universitario, marcado por la incertidumbre y la pérdida de sentido, y muestra cómo la razón crítica ha sido desplazada por la tecnificación del conocimiento, la normatividad excesiva y la primacía de la evaluación sobre el pensamiento.

Desde este diagnóstico, el autor sostiene que la universidad solo puede recuperar su sentido si asume como tarea permanente la re-

flexión sobre sí misma. Pensar la universidad no es un ejercicio ocasional ni impuesto desde fuera, sino una exigencia inherente a su propia razón de ser. Esta reflexión debe reactivar la autonomía y reconstruir una comunidad universitaria hoy fragmentada, debilitada por la burocratización y por formas de poder que han vaciado la vida académica de su dimensión crítica. El análisis se amplía hacia la relación entre universidad y sociedad, cuestionando su tratamiento como ámbitos separados: la universidad no responde simplemente a un contexto externo, sino que forma parte del entramado social y de sus conflictos. En diálogo con el *Manifiesto Liminar* de la Reforma de Córdoba y con autores como Derrida y Agamben, Rojas interroga la vigencia de sus postulados y plantea que una nueva reforma universitaria debe reabrir el problema de la participación, desactivar dispositivos burocráticos y reconfigurar la universidad como comunidad de razón, autonomía e invención.

En “La universidad y la tecnología del pastoreo”, Natalia Sierra desarrolla una crítica estructural a la universidad contemporánea como institución que ha dejado de cumplir su función humanista para integrarse plenamente a la lógica del capitalismo neoliberal y del capital cognitivo. A partir de una reconstrucción histórica que vincula la universidad moderna con la emancipación del conocimiento impulsada por la imprenta, muestra cómo internet —lejos de cumplir una promesa democratizadora— ha facilitado la expropiación privada del saber mediante plataformas digitales que subordinan los contenidos a la extracción y procesamiento de datos.

La autora sostiene que la reforma de Bolonia institucionalizó esta mutación al imponer un régimen de evaluación cuantitativa basado en indexaciones, rankings e indicadores de impacto, transformando

la producción académica en una dinámica industrial de acumulación. La investigación deja de orientarse por problemas sociales o epistemológicos y se somete a criterios técnico-empresariales definidos por corporaciones editoriales globales. En este marco, el investigador se convierte en proveedor de datos y la universidad en una empresa que compite en condiciones estructuralmente desiguales, especialmente en el Sur global. En el plano docente, Sierra observa la consolidación de una educación basada en competencias y resultados de aprendizaje, orientada a la producción de capital humano funcional al mercado. La figura del profesor es desplazada por la del mentor, encargado de conducir individualmente a los estudiantes mediante tecnologías de poder pastoral que modelan conductas y subjetividades. Frente a este escenario, la autora plantea la urgencia de repensar una reforma universitaria que restituya el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la función social del conocimiento.

En “Ecuador: hacia una educación superior con pertinencia”, César Ulloa-Tapia sostiene que toda reforma universitaria significativa debe articularse alrededor de un principio rector: la pertinencia es el criterio decisivo para evaluar la contribución real de la educación superior a la calidad de vida, al desarrollo nacional y a la democracia. Desde su experiencia de gestión en el IAEN, sitúa su reflexión en un contexto de crisis múltiple —social, económica, política y ética— que obliga a interrogar no solo la normativa o la oferta académica, sino el impacto efectivo de las instituciones de educación superior en la sociedad ecuatoriana.

Ulloa subraya que la pertinencia no se construye de manera aislada, pues depende de trayectorias educativas previas y de una articulación coherente entre niveles del sistema y sus instancias rectoras.

La fragmentación institucional, la ausencia de diálogo sostenido y la falta de un acuerdo nacional estable han impedido consolidar políticas de largo plazo. Propone una comprensión amplia de la pertinencia, que trasciende la relación instrumental con el mercado laboral e integra formación profesional, ética pública, ciudadanía democrática, producción de conocimiento, cultura y cohesión social. En esta línea, problematiza la desalineación entre la oferta de carreras y necesidades productivas y territoriales, así como la concentración geográfica de la demanda estudiantil. Respecto de la investigación, reconoce avances en publicaciones y proyectos, pero advierte el riesgo de una producción orientada a rankings antes que a su incidencia en la política pública y la vida social. En un escenario de desconfianza institucional y normalización de la corrupción, enfatiza que la pertinencia incluye una dimensión ética orientada a la formación de ciudadanos íntegros, ubicando a la universidad como actor estratégico en la reconstrucción del tejido social.

En “Crítica al modelo vigente de universidad”, Edgar Moncayo desarrolla una perspectiva histórica de larga duración sobre la universidad ecuatoriana y latinoamericana. Sostiene que, durante el siglo XX y lo que va del XXI, las universidades han reproducido de manera acrítica modelos heredados del siglo XIX —humboldtiano, napoleónico y anglosajón— generando instituciones poco articuladas con las realidades sociales, productivas y culturales de nuestros países.

Frente a esta herencia dependiente, Moncayo reconoce en la Reforma de Córdoba de 1918 el primer intento de construcción de un proyecto universitario propio, basado en la autonomía, el cogobierno, la educación científica y el compromiso social, proceso que en el Ecuador se profundizó con la Segunda Reforma Universitaria en la década-

da de 1970. Sin embargo, advierte que la universidad pública quedó posteriormente atrapada entre politización partidaria, clientelismo y, más recientemente, un disciplinamiento tecnocrático sustentado en evaluaciones, rankings y lógicas de mercado. Este proceso deriva —argumenta— en un neocolonialismo epistemológico que subordina la investigación, los currículos y la producción científica a estándares externos, agravado por la pérdida de hegemonía de la universidad ante el avance acelerado de la cibernética, la inteligencia artificial y las nuevas revoluciones industriales. Ante este escenario, rechaza tanto el modelo de universidad-partido como el de universidad-empresa y propone avanzar hacia una pluriversidad transdisciplinaria, orientada al diálogo de saberes y a la solución de problemas estructurales del país, recuperando el sentido público, crítico y emancipador de la universidad.

En “¿Formación integral o capital humano? El rol de la educación por competencias en un mundo globalizado”, Carlos Corrales Gaitero, Soledad Enderica Pérez y Diego Córdova Gómez analizan la expansión del modelo educativo basado en competencias como respuesta a profundos cambios sociales, económicos y tecnológicos en el marco de la globalización. Reconocen presiones crecientes vinculadas a la empleabilidad, la competencia entre instituciones y la transformación del mercado laboral, factores que han impulsado enfoques pedagógicos orientados al desarrollo de habilidades transferibles y aprendizajes aplicables.

Desde una postura favorable, defienden el modelo por competencias como vía para superar esquemas tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos, promoviendo una formación más pertinente, flexible y adaptativa. Subrayan que este enfoque incorpora dimensiones cognitivas, comunicativas, éticas y so-

cioemocionales —entre ellas pensamiento crítico, creatividad, trabajo colaborativo y aprendizaje autónomo— necesarias para desenvolverse en contextos complejos. A la vez, sostienen que, implementado con rigor, el modelo no debe reducir la universidad a la producción de capital humano, sino fortalecer su capacidad para formar ciudadanos comprometidos con la equidad y el uso ético del conocimiento y de la tecnología, incluida la inteligencia artificial. A partir del caso de la PUCE, muestran su posible articulación con una misión humanista mediante perfiles de egreso claros, metodologías activas y evaluaciones formativas.

En “Restitución del pensamiento crítico en las universidades: cambio sustancial de modelos educativo y de evaluación”, Milton Luna Tamayo desarrolla un análisis histórico-crítico sobre la universidad ecuatoriana y latinoamericana para explicar la crisis contemporánea de las ciencias sociales y la progresiva pérdida del pensamiento crítico. Parte de una concepción del pensamiento crítico como capacidad cognitiva, práctica social y horizonte emancipador indispensable para comprender y transformar la realidad, y muestra su estrecha relación histórica con la educación superior y las humanidades.

El texto reconstruye la trayectoria universitaria desde la colonia hasta el siglo XXI, destacando que, tras un relativo florecimiento del pensamiento crítico y de las ciencias sociales entre las décadas de 1950 y 1980 —impulsado por el desarrollismo, los movimientos sociales y la Segunda Reforma Universitaria— se produce un declive sostenido desde los años noventa. Este proceso se explica por la hegemonía neoliberal, la mercantilización de la educación superior y la subordinación de la universidad al mercado, que reduce su función a la formación de competencias instrumentales. El autor sostiene que los modelos

educativos y de evaluación basados en competencias, estándares y rankings han debilitado la reflexión histórica, la formación integral y el compromiso social, erosionando el pensamiento crítico y marginando a las ciencias sociales y humanidades. Frente a ello, plantea la urgencia de un cambio sustancial de modelo educativo que recupere la articulación entre docencia, investigación y vínculo con la sociedad, y que asuma creativamente los desafíos contemporáneos —en particular la revolución digital y la inteligencia artificial— no como fines utilitarios, sino como herramientas al servicio del desarrollo humano, la democracia y la transformación social.

En “El cuidado de la casa común y la nueva reforma universitaria”, Carlos Ignacio Man-Ging, SJ, vincula de forma orgánica el magisterio del papa Francisco —en particular la encíclica *Laudato si'*— con el debate sobre una reforma universitaria orientada al cuidado integral de la vida. Parte de un diagnóstico: la humanidad enfrenta una crisis socioambiental singular, en la que el deterioro del planeta y la degradación de las relaciones humanas se retroalimentan como consecuencia de un modelo de desarrollo insostenible basado en el consumismo, el extractivismo y la cultura del descarte. Siguiendo a Francisco, subraya que esta crisis es simultáneamente ecológica, social, ética y espiritual, y no admite respuestas fragmentarias.

Desde esta perspectiva, desarrolla la propuesta de ecología integral como fundamento antropológico y teológico, mostrando que la raíz del problema no reside solo en fallas técnicas o económicas, sino en una concepción distorsionada de la relación del ser humano con la creación. De ahí la necesidad de una conversión personal e institucional que recupere el sentido del cuidado, la responsabilidad y la centralidad de los pobres y de las generaciones futuras. Sobre esta

base, sostiene que la reforma universitaria constituye un espacio estratégico para traducir esa conversión en prácticas educativas concretas: replantear perfiles de egreso, currículos y funciones sustantivas desde una perspectiva interdisciplinaria y socialmente responsable, integrando docencia, investigación y vinculación. Inspirada en el Pacto Global por la Educación impulsado por el papa Francisco, esta reforma debe formar profesionales capaces de articular conocimiento, ética y compromiso social para la construcción de una casa común justa, sostenible y solidaria.

En “La vinculación universitaria: resistencia y otra epistemología”, David Acurio Páez reflexiona sobre el papel de la vinculación entre universidad y sociedad en el contexto del Antropoceno, caracterizado por desigualdades profundas, crisis climática y hegemonía de un modelo extractivista que subordina la vida a la acumulación. Sitúa en los territorios del Sur y en los sectores históricamente marginados la emergencia de prácticas solidarias y saberes colectivos capaces de cuestionar el orden dominante.

Desde esta perspectiva, sostiene que la vinculación constituye una oportunidad estratégica para reconfigurar la producción del conocimiento, superando una investigación confinada al claustro y desconectada de las necesidades sociales. “Dejar el claustro para aprender de la gente” implica asumir la praxis como eje del aprendizaje, articulando reflexión y acción en procesos colectivos orientados a la transformación. La vinculación adquiere así sentido pedagógico y político: sensibiliza a estudiantes y docentes frente a la inequidad y abre el camino hacia una epistemología territorial y de diálogo de saberes. Acurio afirma que la universidad pública debe comprometerse de manera prioritaria con sectores populares y organizaciones sociales mediante

procesos sostenidos, interdisciplinarios y con capacidad de incidencia en la política pública. Finalmente, destaca la educación continua como componente de la vinculación, al fortalecer capacidades individuales y colectivas, promover inclusión y consolidar redes de innovación social.

En “Necesidad y posibilidad de una nueva reforma universitaria”, Edgar Isch plantea que la universidad es una institución históricamente situada, inseparable de los proyectos de sociedad y de las relaciones de poder que la configuran. A lo largo de su desarrollo, ha respondido a modelos sociales dominantes —desde esquemas profesionalizantes y estatales hasta orientaciones tecnocráticas actuales—, aunque ha conservado márgenes de autonomía que permitieron la gestación de pensamiento crítico y propuestas de transformación.

Isch sostiene que las reformas universitarias emergen en contextos de crisis estructurales y mutaciones históricas. Desde esta perspectiva, afirma que el presente se caracteriza por una crisis civilizatoria del capitalismo, transformaciones tecnológicas aceleradas, debilitamiento de humanidades, mercantilización del conocimiento y asedio a la democracia y a la autonomía universitaria. En este marco, cuestiona la consolidación de la universidad-empresa y defiende una concepción de la universidad como bien público, derecho humano y patrimonio social. Enfatiza que una reforma contemporánea debe articular humanismo, ciencia y tecnología desde una mirada crítica, descolonizadora e intercultural, con enfoque de derechos. La autonomía, la democracia interna, el cogobierno y la participación aparecen como condiciones indispensables. Finalmente, afirma que la nueva reforma no puede imponerse desde el Estado ni desde la lógica empresarial: debe surgir de la acción colectiva organizada de los actores universitarios y sociales, retomando la tradición histórica de las reformas orientadas a la emancipación y al servicio de los pueblos.

En “Tendencias y sentidos de la educación superior desde una mirada de derechos humanos”, Vernor Muñoz plantea que la educación superior debe concebirse y organizarse como un derecho humano y un bien público social cuya garantía constituye una obligación indelegable del Estado. A partir de un recorrido histórico crítico, sostiene que solo desde la Reforma de Córdoba de 1918 se inaugura una comprensión democratizadora de la universidad capaz de cuestionar su tradición elitista, colonial y excluyente, hoy respaldada por el marco normativo del derecho internacional de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación superior exige asegurar disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, incorporando inclusión, igualdad sustantiva y participación democrática como principios estructurantes.

El texto identifica obstáculos persistentes: privatización y mercantilización, déficit crónico de financiamiento público, subordinación a lógicas de mercado y a sistemas de acreditación estandarizados con sesgos coloniales, así como limitada capacidad institucional para responder a la diversidad social, cultural y de género. Frente a ello, Muñoz sostiene que la autonomía universitaria, sostenida por financiamiento público suficiente y estable, es condición indispensable para la libertad académica y para orientar la educación superior hacia la justicia social. Desde una mirada de derechos humanos, la universidad está llamada no solo a ampliar el acceso, sino a contribuir activamente a la reducción de desigualdades y a la transformación democrática de las sociedades.

Universidad, conocimiento y disputa en América Latina

Los textos que conforman este libro coinciden en que la crisis de la universidad no es un episodio circunstancial, sino la expresión de una disputa histórica por la producción, validación y sentido social del conocimiento. En América Latina y, de manera particular, en el Ecuador, esta crisis se manifiesta en la pérdida progresiva de autonomía intelectual, en la fragilidad del financiamiento público y en la subordinación de la universidad a lógicas mercantiles, tecnocráticas y evaluativas que reducen el conocimiento a indicadores y procedimientos.

Si bien la universidad nunca fue el único espacio de producción de saberes, en la región cumplió un papel estratégico en la formación del pensamiento crítico, en la construcción de proyectos nacionales y en la articulación entre conocimiento y transformación social, especialmente a partir de la Reforma de Córdoba y de las reformas universitarias del siglo XX, incluida la Segunda Reforma Universitaria ecuatoriana.

Hoy, esta función se encuentra severamente amenazada por el distanciamiento de la universidad respecto de la sociedad, por el debilitamiento de la investigación básica y por la expansión acrítica de la inteligencia artificial. Frente a este escenario, el modelo actual de universidad debe ser objeto de una evaluación profunda y sin concesiones, no para su ajuste marginal, sino como condición necesaria para pensar su reemplazo por otro modelo universitario capaz de responder a los desafíos contemporáneos.

Este esfuerzo no puede limitarse a un solo país. Se trata de una tarea regional que involucra no solo a las comunidades académicas,

sino también a los actores educativos, a las sociedades nacionales y a los gobiernos. Sin embargo, ni dentro de las universidades —y menos aún fuera de ellas— existe plena conciencia de la gravedad del problema. La burocratización se ha internalizado peligrosamente en la vida universitaria, mientras una tecnoburocracia ejerce un control creciente sobre la gestión académica, reforzada por marcos legales estatales que han consolidado este modelo, indistintamente de gobiernos de izquierda o de derecha.

En este contexto, los aportes reunidos en este libro sostienen una convicción fundamental: la viabilidad futura de la universidad ecuatoriana y latinoamericana depende no solo de debates educativos, pedagógicos o filosóficos, sino de decisiones políticas. La sociedad y el Estado deben situar la educación general y superior como prioridad nacional y regional, formulando y sosteniendo políticas públicas de financiamiento estable para la investigación básica, con énfasis estratégico en las ciencias sociales, la historia y la educación. Estas áreas son condiciones indispensables para la producción de pensamiento crítico, la comprensión histórica de nuestras sociedades y la sostenibilidad identitaria de los países latinoamericanos. Defenderlas no es un gesto corporativo, sino un acto político e histórico de responsabilidad colectiva.

El presente libro no constituye el cierre de un proceso. Es, más bien, el inicio de una fase nueva y urgente que convoca a investigar, debatir y formular propuestas para un cambio de modelo universitario a la altura de los desafíos contemporáneos.

Agradecimientos

La publicación de este libro tomó más tiempo del previsto. Sin embargo, su aparición abre la posibilidad de reactivar el debate público y universitario sobre la crisis de la educación superior y sobre la necesidad de una nueva reforma universitaria. Aspiramos a que estas páginas sean leídas, discutidas y confrontadas críticamente en nuevos foros académicos y ciudadanos.

Agradecemos a las autoras y autores por su aporte generoso y voluntario. Su decisión de escribir y compartir estos textos expresa no solo solvencia intelectual, sino compromiso ético y político con la universidad y con el país, así como una convicción sostenida en la necesidad de disputar el sentido social del conocimiento.

Varios ponentes y colaboradores de los foros *Hacia una nueva reforma universitaria*, por diversas razones, no forman parte de esta publicación. No obstante, su participación fue clave para sostener y enriquecer la deliberación colectiva. Reconocemos y agradecemos sus aportes en los conversatorios: Fernando Ponce, SJ; Mario Jaramillo, Iván Carvajal, Arturo Villavicencio, Andrea Hidalgo, María Cristina Valdiviezo, Wladimir Sierra, Jorge Bastidas, Nelson Reascos, Andrés Mideros, Piedad Vásquez, Luis Bonilla-Molina, Rafael Polo, Silvia Vega, Enrique Peláez, Iván Cadena, Adrián Bonilla, Diego Jiménez, José Manangón; y a los estudiantes, Jarod Andrade, Doménica Bejarano, Kimberly Noguera, Jonathan Muñoz y Renato Hernández.

Reconocimiento especial a la doctora Ruth Ruiz, ex decana de la Facultad de Ciencias Humanas, quien apoyó y sostuvo el proyecto con convicción, y al Contrato Social por la Educación, que promovió espacios nacionales e internacionales para su desarrollo.

Reconocemos el esfuerzo del Centro de Publicaciones de la PUCE y el de su director, Jossué Baquero, por sacar adelante la publicación a pesar de la complejidad y de las complicaciones.

Finalmente, agradecemos a las universidades y colectivos que sostuvieron este proceso desde su origen, y a quienes —desde el trabajo académico, estudiantil y ciudadano— hicieron posible que el debate sobre la universidad no se reduzca a la administración de lo existente, sino que se proyecte hacia la construcción de un horizonte distinto, más democrático, crítico y comprometido con la vida.

Educación en tiempos de crisis

Napoleón Saltos Galarza

Universidad Central

Introducción

El texto *Educación en tiempos de crisis* constituye un discurso reflexivo y crítico sobre el papel de la educación, en particular la universitaria, dentro de la sociedad contemporánea en el contexto ecuatoriano. A lo largo de este texto se plantea: ¿es imprescindible la universidad en tiempos de inteligencia artificial y de disponibilidad masiva de información en medios digitales? Además, se destaca la importancia de la universidad como un espacio donde se promueve el pensamiento crítico y la producción de conocimiento. En este marco, se analizan las crisis de la universidad: de hegemonía, de legitimidad, de autonomía y de identidad. Se concibe a la universidad como espacio de disputa política de visiones civilizatorias y proyectos educativos. De igual forma, este texto recorre la historia de las reformas y contrarreformas universitarias. Ante los nuevos tiempos, se propone la orientación de una pluriversidad, que fomente el diálogo de saberes interculturales y procesos de investigación inter y transdisciplinaria; una universalidad abierta al debate científico sin controles coloniales, y, finalmente, a la fundamentación de la originalidad de América Latina. Finalmente, se plantea la conformación de la universidad como centro de pensamiento (*think-tank*) crítico, que organice la producción de ciencia, cultura, conocimiento, y aborde los problemas claves del país y del mundo, para recuperar la voz de la universidad en la sociedad.

Educar al pensamiento crítico

Un año antes de su muerte, Bolívar Echeverría escribió un artículo *¿Es prescindible la universidad?* Hoy podemos retomar esa pregunta y reformularla: ¿es prescindible la universidad en estos tiempos en que se proclama que la inteligencia artificial puede brindarnos todas las respuestas? ¿En este tiempo, en que se puede consultar, en la pantalla de un teléfono inteligente, toda la información necesaria, presentada de forma más interesante, accesible y más útil que las clases, muchas veces aburridas, del aula?

En el panorama actual de la educación universitaria, marcado por la irrupción de la inteligencia artificial y la creciente disponibilidad de información a través de medios digitales, surge un cuestionamiento crucial: ¿sigue siendo la universidad un espacio relevante, cuando el conocimiento parece estar al alcance de un clic en nuestros dispositivos inteligentes? Este interrogante nos invita a reflexionar sobre el papel fundamental de la educación en la formación de la juventud, especialmente en momentos de crisis y de cambio civilizatorio.

Bolívar Echeverría sostiene que la universidad es imprescindible en tanto que “el tipo de producción y enseñanza del saber universitario va siempre acompañado por un momento autocrítico. Es un saber que al mismo tiempo que contribuye a la modernidad, es un crítico implacable de ella” (Echeverría, 2009).

Allí está la clave, la universidad es imprescindible en cuanto no se reduce a “*transferir conocimiento, sino que se dedica a crear las posibilidades para su propia producción o construcción.*” Es necesaria en

cuanto existe un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a pensar críticamente. En internet o a través de Chat GTP se puede encontrar toda la información, pero no se puede aprender cómo pensar o resolver problemas. Es decir, no es posible pasar del consumo y la circulación de conocimiento a su producción. La clave está en el momento reflexivo: “desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho” (Paulo Freire).

Está en juego la supervivencia misma de la universidad, en particular de la universidad pública. La universidad privada no se cuestiona con la misma intensidad tanto su papel, pues su lógica interna responde a los principios de la empresa y la ganancia. La universidad pública, en cambio, se orienta a formar estudiantes-ciudadanos, la universidad privada, estudiantes-consumidores-clientes.

La crisis de la universidad

El poder dominante y el Estado se han apropiado del relato de la crisis de la educación y ordenan que este debe cambiar. Se encargan de mostrar los indicadores del fracaso de la educación en el Ecuador. El INEVAL (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) señala que el promedio de los estudiantes del país no alcanzó un puntaje satisfactorio en el examen *Ser Estudiante 2022-2023*, sobre todo en matemáticas (692 puntos para instituciones particulares, 676 para fiscales, 671 en fiscomisionales y 657 para municipales), y lengua y literatura (685 puntos para planteles particulares, 663 para fiscomisionales, 659 para fiscales y 645 para los municipales) (El Universo, 2024).

Se nos plantea una educación, y en particular, una universidad

despolitizada, eficiente, encargada de la formación de profesionales y técnicos competentes en función del mercado laboral. Se traslada el modelo de empresa a la educación superior, y se devalúan o eliminan las humanidades y la filosofía por considerarlas una pérdida de tiempo perdido. El objetivo se convierte la educación por competencias técnicas, el saber hacer. Las preguntas sobre el porqué de la realidad desaparecen.

Podemos coincidir en el término *crisis*, pero no en su significado, o más bien, en sus significados, y, tampoco en sus posibles salidas. La universidad atraviesa una crisis múltiple, compleja:

Una crisis de hegemonía, pues el protagonismo central en la producción de conocimiento, ciencia y cultura ha sido suplantado por las redes, las empresas privadas y sus tanques de pensamiento. Esta crisis es aún más profunda en los países periféricos y dependientes, como el nuestro. En la división internacional del trabajo intelectual, la producción de ciencia y tecnología se asigna a las universidades de los países centrales, mientras que nuestras universidades están obligadas a reproducir los modelos y los resultados del pensamiento hegemónico.

Un signo de esta dependencia es el dominio de los *rankings* y la calificación de *papers* bajo control de centros hegemónicos. La contraparte es la obsesión y obligación por aparecer en bases como *Skopus* y la publicación en revistas indexadas bajo normas centrales. Este nuevo índice evoca el índice de los tiempos de las inquisiciones.

Una crisis de legitimidad: al perder su misión específica de producción de alta cultura, ciencia, tecnología, artes y de formación integral de los estudiantes, la universidad deviene en una institución marginal dentro de la conciencia nacional. Pierde su voz orientadora ante los problemas fundamentales del país y del mundo. La palabra de la universidad se vuelve intrascendente, aunque, a menudo, la univer-

sidad ni siquiera habla.

Una crisis administrativa, cuyo signo es la pérdida de autonomía, sobre todo de la universidad pública, a partir de la imposición de presupuestos de supervivencia. Esto impide garantizar condiciones fundantes de libertad de cátedra, la formación del pensamiento crítico, la investigación y la producción de conocimiento. Las decisiones clave han pasado del sistema de educación superior a organismos estatales de control como el CES (Consejo de Educación Superior) y el CACES (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), que funcionan bajo las reglas de los gobiernos de turno.

Los aparatos administrativos y de control subyugan el proceso educativo. El modelo neoinstitucionalista disciplinario, impuesto desde el poder del Estado para la universidad pública, contrasta con el modelo de libre mercado para la universidad privada. Aunque en ambos campos, la compulsión del control vacía el objetivo de la educación. “La burocracia en la educación es la prueba de la transformación de las antiguas estructuras disciplinares y autoritarias en nuevos modos de control, en los que el gran Otro somos todos” (Fisher, 2018, p. 13-14).

El sistema de evaluación, competencia y ránquines introyecta en el cuerpo del estudiante la angustia de una tensión permanente, que termina por constituir una estructura bipolar de éxitos, ansiedad e insatisfacción.

Y, sobre todo, una crisis de identidad. La universidad ya no sabe qué la constituye como institución de educación superior, y funciona como un colegio superior, replicando el modelo del *bachelor* del norte,

encargado de asignar títulos de tercer o cuarto nivel.

La universidad es un campo de disputa de proyectos políticos.

Esta visión no implica desconocer que la universidad es un campo de disputa, ni desvalorizar las potencialidades de la universidad ecuatoriana, así como sus búsquedas por una *pluriversidad* científica, democrática y crítica. Se propone una universidad basada en un diálogo de saberes, que pueda articular las raíces de la originalidad de nuestra América con los aportes de las ciencias y el conocimiento de Occidente y otras visiones civilizatorias. Una pluriversidad capaz de responder a la formación integral de los estudiantes, formación científica y técnica en los tiempos de la cuarta revolución científico-técnica, y formación ética en los tiempos de cambios civilizatorios. No obstante, estas búsquedas no suelen ser iniciativas de la institución en su conjunto, sino esfuerzos individuales de algunos docentes o autoridades en campos específicos; son semillas que hay que cultivar.

La universidad es un campo de disputa de proyectos políticos. El conocimiento está fundado en el poder: “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1992, p. 5).

La universidad opera como un dispositivo para disciplinar el conocimiento y controlar cualquier peligro de irrupción de discursos que subviertan el orden establecido. Ante todo, se busca controlar los discursos que emergen desde abajo, desde los márgenes. Se intenta cerrar las aperturas al conocimiento inter y transdisciplinario, al diálogo

de la ciencia y los saberes.

La crisis de la universidad parte de un cambio en la correlación de fuerzas en la producción del conocimiento. El sujeto *comunidad universitaria* ha sido sustituido por individuos fracturados. Por un lado, docentes que se encuentran a destiempo y que han perdido la fuente de su poder sin hallar respuestas ante los nuevos tiempos. Por otro, estudiantes que han perdido el interés en el aula y que vuelcan su atención hacia la pantalla, el *smartphone*, como vía para aprender. Apenas el profesor anuncia un tema, el estudiante acucioso ya ha consultado en Google, o ahora en la inteligencia artificial, qué dice la red. Cada quien llega con su propia opinión. El profesor llega tarde a la información. Tampoco permanece el referente del contexto social como parte constitutiva de la comunidad educativa, apenas subsiste una rutina de vinculación comunitaria concebida como un acto asistencial o folclórico, exigido únicamente para obtener una calificación.

El aula ha muerto, dice Darío Sztajnszrajber (2017). Sin embargo, sigue siendo el sitio de la enseñanza. Pero allí está el desfase: tenemos alumnos del siglo XXI, para docentes del siglo XX, en aulas del siglo XIX.

La memoria

La universidad se articula a un contexto histórico que permite observar de dónde venimos, en dónde estamos y hacia dónde queremos ir. La universidad ecuatoriana republicana se construye sobre la base de la herencia colonial y los cauces de la universidad napoleónica.

La primera reforma se opera bajo el régimen de García Moreno, que representa el primer intento de conformación del Estado nacio-

nal, el tiempo de la integración conservadora. “Intentó crear una modernidad capitalista y católica, para un país como el Ecuador donde las élites resistieron medio siglo a la conformación de un estado unificado y los grupos en el poder lucharon en contra de las fuertísimas tendencias centrífugas que dificultaron la construcción de un proyecto nacional independiente” (Valero, 2014, p. 157).

Con el apoyo de La Compañía de Jesús llega un equipo de científicos: el alemán Juan Bautista Menten, primer decano –director, el alemán Teodoro Wolf y el italiano Luis Sodiro; para fundar el Instituto Superior Politécnico el 30 de agosto de 1869, “como el primer centro de docencia e investigación científica, como órgano integrador del país y como ente generador del desarrollo nacional”. Esta primera fase tiene una vida corta, el presidente Borrero la cierra el 15 de septiembre de 1876 por razones políticas, y será reabierta recién en 1935 por el presidente Velasco Ibarra (Escuela Politécnica Nacional, 2024). Algunos de estos científicos continuaron su vida académica en la Universidad Central.

Las reformas universitarias profundas, históricamente, han partido de la rebelión estudiantil. La Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 expresó un profundo cuestionamiento a la universidad tradicional y al sistema, sentó las bases para una universidad orientada a la liberación del conocimiento y a la formación de profesionales requeridos por la construcción del Estado nacional. Córdoba fue un movimiento para democratizar la universidad y devolverle su carácter científico. Fundamentó la reforma en seis principios: la democratiza-

ción, la autonomía, el cogobierno, la libertad de cátedra, la gratuidad y el compromiso con las clases oprimidas de la sociedad.

La Segunda Reforma Universitaria, impulsada por Manuel Agustín Aguirre, electo rector de la Universidad Central del Ecuador para el período 1969-1973, parte de la crítica al modelo modernizador de la Universidad de Pittsburg, orientado a una universidad despolitizada y acorde a los moldes norteamericanos.

“El gobierno militar de 1963-1966 contactó a la Pittsburgh University para asesorar a la Central en la reforma administrativa y académica. Las propuestas de los asesores incluyeron la creación de una facultad de Ciencias Básicas, la aplicación del sistema de créditos y la departamentalización, entendida como una forma de organizar a los docentes por disciplinas afines para generar equipos especializados y consagrados a la investigación.” (Borrero Cabal, 2008, pp. 84-89. Citado en Chamorro, 2022) (Chamorro, 2022, p. 196-197)

El nuevo Estatuto Universitario de 1970 se basa en tres principios: democratización por medio del libre ingreso y el cogobierno paritario, vinculación con los sectores sociales a través de la extensión universitaria, y la universidad como un centro de producción cultural y científica en clave creadora y progresista. (Chamorro, 2022, p. 197-198)

El clima internacional provocado por el mayo del 68 de Francia, que tuvo como protagonistas al movimiento estudiantil en alianza con los trabajadores, influyó en las orientaciones de la Segunda Reforma Universitaria.

Los procesos de reforma de la educación superior en Ecuador son procesos trancos. La Dictadura de Velasco Ibarra en 1970 despoja a Aguirre del Rectorado y lo encarcela. Con ello, la Segunda Reforma de diluye y la Universidad Central pasa a ser controlada por un pro-

yecto violento interno que bloquea los cambios. Una experiencia parcial continúa en el proceso de autogestión en la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas, refundada por Agustín Cueva.

Paralelamente, Hernán Malo, influenciado por los cambios del Concilio Vaticano II, impulsa un proceso de transformación en la Pontificia Universidad Católica. Critica el eurocentrismo y plantea el enraizamiento de la universidad en la realidad ecuatoriana. La base estuvo en la Facultad de Ciencias Humanas que “trascendió el desarrollismo en boga y apuntó a la transformación política y social, en estrecho contacto con la realidad ecuatoriana”. El Proyecto de Hernán Malo se resume en cuatro ideas-fuerza: ecuatorianizar la universidad, reforma académica y organizacional orientada al estudio de la realidad, sostenibilidad financiera, y preservar el carácter católico, para que el catolicismo sea un factor de enriquecimiento humano y renuncie a cualquier asomo de colonialismo intelectual. “Para él, la universidad era un organismo vivo, la “Sede de la Razón”, y como tal debía iluminar el devenir de la República en una coyuntura decisiva.” (Chamorro, 2022, p. 207-211)

La universidad ecuatoriana, en particular la universidad pública, entra en un proceso de debilitamiento a partir de los ochenta del siglo pasado. Se produce una degradación de los principios de Córdoba y de los postulados de la Segunda Reforma. La autonomía se pervierte en la puerta para el dominio clientelar de grupos políticos bajo el discurso del compromiso con el pueblo. El cogobierno impone una política interna de disputa de cargos sin proyectos de reforma. El libre ingreso conduce a una masificación sin selección. El resultado es un sistema disperso y con niveles de calidad diferentes, que terminan por arrastrar

a la universidad ecuatoriana a una crisis general.

La educación superior se convierte en una mercancía manejada en el mercado. La universidad privada dirige su mirada a los modelos externos. Se instituyen universidades de garaje bajo la mirada concesiva de los organismos rectores. Fracasa el autocontrol del Sistema de Educación Superior.

La globalización y el paso a la modernidad líquida presionaban por cambios en la universidad, la articulación con las nuevas dinámicas de conocimiento y comunicación en el mundo, y con las nuevas tendencias en la educación superior. La crisis de los Estados-nación y la globalización aceleran la disfuncionalidad de la universidad. La tarea de modernización globalizadora de la educación superior es asumida en la Constitución del 2008 y las leyes impulsadas por la Revolución Ciudadana. Mientras tanto, se bloquean diversos intentos débiles de reforma desde el seno de las universidades.

La contrarreforma modernizadora

La crisis de la universidad ha abierto un consenso sobre la necesidad de cambios presionados también por las dinámicas internacionales. Las contrarreformas provienen del poder vertical y el reordenamiento del sistema.

En 1999, como parte del Capítulo de servicios en la Organización Mundial del Comercio, cuyo objetivo es “liberalizar el comercio de servicios” a escala mundial, los ministros de educación de Europa

firmaron la Declaración de Bolonia.

Los objetivos de Bolonia son facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas del mercado global: adopción de un sistema de titulaciones fácilmente legible y comparable, adopción de un sistema basado en tres ciclos (grado, master y doctorado); establecimiento de un sistema internacional de créditos (ECTS - European Credit Transfer System), promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y personal de administración y servicios, cooperación para garantizar la calidad de la educación superior. Sobre esta base se creó del Espacio Europeo de Educación Superior como un ámbito al que se incorporaron los países para impulsar las reformas educativas que se iniciaron en los primeros años del siglo XXI.

En nuestro país, el 3 de agosto del 2010, la Asamblea Legislativa aprobó la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), la cual instauró una modernización sin reforma: un régimen de disciplinamiento y control por parte del gobierno del sistema de educación superior y, en particular, de la universidad pública; un modelo de reducción de la autonomía al manejo interno de cada institución, de alineamiento con Bolonia sobre la calidad, movilidad, pertinencia y titulación.

En el extremo está la verdad. Lo que estaba encubierto en el proyecto de ley se evidencia en el veto presidencial. Lograda la mayoría, el presidente Correa no sólo regresó al proyecto inicial de la SENPLADES, sino que extremó el modelo. El veto, presentado el 4 de septiembre, significó la muerte de los fundamentos de Córdoba.

Se elimina la autonomía del Sistema de Educación Superior, pues se reduce al Consejo de Educación Superior a una especie de organismo consultivo “sin atribuciones de carácter operativo, las mismas

que deben corresponder a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación” (Veto del Ejecutivo al Art. 29). Esta Secretaría, por encima de la disposición constitucional que le atribuye funciones de coordinación entre el Sistema de Educación Superior y el Ejecutivo, pasa a ser el organismo rector (Veto, Art. 182): “La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación es el órgano que tiene por objeto ejercer la rectoría de la política pública de la educación superior y coordinar acciones entre la Función Ejecutiva y las instituciones del Sistema de Educación Superior”; y Art. 183), un Ministerio del Ejecutivo: las universidades pasan a ser una especie de colegios mayores. La Secretaría decide el presupuesto y sus asignaciones, concentra y difunde la información, interviene en los asuntos académicos internos en temas como la selección de docentes o la evaluación de los estudiantes y graduados.

La línea de intervención gubernamental y de anulación de la autonomía se refuerza con el control del Consejo de Educación Superior (Veto Arts. 167 y 168), y, sobre todo, del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad, por parte del Ejecutivo (Veto, Art. 175).

El veto anula el cogobierno universitario al reducir la participación estudiantil al rango entre 10 y 25% (Veto Arts. 57 y 60) y la participación de los trabajadores al rango entre 1 y 5% (Veto Art. 58 y 62). El discurso demagógico habla de que el actor central del aprendizaje es el estudiante, la juventud, pero se le niega la participación con capacidad de decisión en la marcha de la universidad. Existe un desprecio a los trabajadores, no se los percibe como sujetos pensantes, sino como instrumentos operativos. Anula la democratización de la

universidad pública, elimina las elecciones para autoridades académicas, decanos y subdecanos (Veto Art. 53).

Asimismo, se debilita la libertad de cátedra al convertir a los docentes en servidores públicos sujetos a la Ley de Servicio Público (Veto, Art. 70), con un Reglamento especial; por tanto, sujetos a la libre remoción. El peligro del silenciamiento del debate y de las discrepancias es mayor cuando en el veto a la Ley de Servicio Público se establece la renuncia “voluntaria” obligatoria, con indemnizaciones reducidas para ser pagadas mediante bonos del Estado (Veto Ley de Servicio Público, Disposición Transitoria Décima). En las causales de sanciones a los docentes, estudiantes y trabajadores se introducen causales que puede conducir a la criminalización de la lucha social y de la discrepancia académico-política (Veto Art. 207).

El Plan Nacional de Desarrollo (Veto Art. 24) se convierte en el parámetro para la investigación y el conocimiento, para la calificación de las universidades y la distribución de fondos. El compromiso ya no es con la sociedad, sino con el gobierno de turno.

El veto ratifica el trato especial a las universidades confesionales y permite la creación de nuevas universidades al margen de las exigencias de control público del Estado y de la sociedad.

La Ley Orgánica de Educación Superior, publicada el 12 de octubre de 2010, responde a este modelo de modernización de la universidad bajo control del Estado-partido.

Posteriormente se han realizado diversas reformas parciales a la LOES, pero se mantiene intocado el modelo instaurado en la Constitución de 2008. Hay una continuidad de las políticas universitarias de los Gobiernos de la Revolución Ciudadana, de Lenin Moreno y de Guillermo Lasso. Tampoco las universidades han generado propuestas

de reformas que enfrenten la crisis profunda que vive la educación superior en el país. Parte de la crisis es el silenciamiento de la universidad sobre su propia misión e identidad frente a los nuevos tiempos.

Las reformas propuestas por el SENESCYT y aprobadas por la Asamblea el 15 de mayo de 2018, durante el gobierno de Lenin Moreno, abordan la autonomía mediante la calificación de *responsable*, como mecanismo para ejercer mayor control; la ampliación del ingreso mediante el acceso a institutos técnicos, el manejo de los recursos propios por parte de las universidades, favoreciendo a las universidades privadas y la consolidación de los mecanismos de control.

La propuesta de Lasso, presentada el 17 de agosto de 2021, busca utilizar el modelo heredado para radicalizar la mercantilización y desregulación de las universidades, lo cual liberaliza la oferta de carreras y posgrados en las instituciones privadas del país, mientras que las públicas enfrentan serias restricciones debido a la disminución progresiva de sus presupuestos. Además, mantiene un sistema de ingreso discriminatorio que deja fuera cada año a más de ochenta mil bachilleres. Refuerza el control de la SENESCYT por del Ejecutivo y del Consejo de Educación Superior, al crear una mayoría de votos del gobierno mediante el incremento innecesario y técnicamente injustificado de representantes del Ejecutivo.

La universidad queda cercada entre dos fuegos: por un lado, el proyecto conservador; por otro, la responsabilidad de las antiguas autoridades del sistema, que condujeron a la universidad a una crisis de legitimidad y hegemonía en el conocimiento y la formación de profesionales capacitados; además del proyecto de modernización disciplinaria y el afán intervencionista de los gobiernos.

Cualquier reforma profunda deberá surgir del esfuerzo, la conciencia y el compromiso de los propios universitarios. Podemos cons-

truir una universidad para los nuevos tiempos, comprometida con la liberación del conocimiento, de la sociedad y de la humanidad. El primer paso es romper el silencio ante las imposiciones. Parafraseando a Mariátegui, “la universidad latinoamericana no puede ser ni calco ni copia, sino creación heroica”.

Vivimos un tiempo previo a la transición civilizatoria, marcado por los signos de decadencia de la modernidad capitalista, colonial y patriarcal, así como por la incertidumbre del horizonte de futuro. El tiempo de la decadencia de Occidente y de la entrada de un mundo multilateral, el tiempo de la tercera y la cuarta Revolución científico-técnica, de la apertura de una dimensión cósmica. Aún no hay una respuesta clara ante este nuevo tiempo desde la reforma universitaria. Tal vez no haya respuestas, apenas preguntas y planteamientos germinales.

La muerte del aula

¿Cómo reconstituir la comunidad educativa en cuanto sujeto de la educación? ¿Cómo transformar el aula? La puerta de entrada es la transformación de cada uno de los actores: profesores, estudiantes y sociedad.

Se ha transitado desde el tiempo del docente por vocación, una relación interindividual docente-estudiante, al docente por profesión, una relación anónima, casi despersonalizada. El estudiante se convierte en un desconocido, en un número al que se debe calificar. Hay pocos maestros y muchos docentes.

Los tiempos han cambiado. El aula tenía, al frente, al profesor, que era quien sabía y, por tanto, enseñaba. Y abajo estaban los alumnos, que no poseían todos los conocimientos, por ende, aprendían. El poder del conocimiento estaba del lado del profesor. Y también el

poder de la autoridad.

Aunque hoy espacialmente se mantiene el orden jerárquico del aula, arriba-abajo, los alumnos consideran gozan de todas las herramientas: tienen a mano todo el conocimiento, el poder de la red, la seducción de la inteligencia artificial, que no es ni inteligencia ni es artificial. Los profesores no saben cómo enseñar. Entonces, se reorganiza el conflicto de la enseñanza-aprendizaje, la relación docente-estudiante se transforma. Y estalla la crisis.

En realidad, la educación no está en crisis, sino que ella misma es crisis, se trata siempre de una relación de conflicto dentro del aula entre docentes y estudiantes; y, sobre todo, afuera, entre ambos frente a las autoridades, en la relación de la escuela con la sociedad, con el Estado, con el poder. Es una disputa permanente entre el disciplinamiento y la creación, entre la autonomía de la universidad y el orden del Estado, el dominio de la Mátrix.

La crisis nace del hecho educativo cuando este cumple su objetivo: sacar al individuo de su comodidad, del sentido común, de la repetición y la copia, y llevarlo a la reflexión crítica, para averiguar el sentido oculto o las razones-sentimientos de las cosas, pasar de la opinión a la demostración.

También ahora, ante la hiperinformación, el papel del docente es abrir el camino a la reflexión, detenerse y buscar el sentido oculto, el otro lado de la historia. Precisamente a esta acción la denominamos formar el pensamiento crítico. Se requiere esta mediación para pasar de la información al conocimiento.

El pensamiento crítico

¿Qué significa el pensamiento crítico? Volvemos a retomar el pensamiento de Darío Sztajnszrajber y responder desde un cuento de

Borges, *La casa de Asterión*, un relato breve de una página.

Asterión es el nombre del minotauro, mitad hombre, mitad caballo. Fue condenado a vivir en un laberinto por el celoso Zeus, por haber violado a Hera en forma de nube. Vivía en soledad, pues al acercarse a los humanos, los mataba. El cuento es un monólogo de Asterión, quien se lamenta por su soledad. La gente le teme. En el laberinto, “todas las partes de la casa están muchas veces, cualquier lugar es otro lugar”. Cada nueve años le entregan nueve hombres, que caen muertos sin que Asterión se manche las manos. “Uno de ellos profetizó, en la hora de su muerte, que, alguna vez llegaría mi redentor. Desde entonces no me duele la soledad, porque sé que vive mi redentor”.

Llega Teseo y mata al monstruo: “El sol de la mañana reverberó en la espada de bronce. Ya no quedaba ni un vestigio de sangre”. Parecería que allí acaba el relato.

Teseo puede salir del laberinto porque es guiado por el hilo de Ariadna, que le espera afuera. Borges deja un espacio en blanco, y Teseo dice admirado: “¿Lo creerás, Ariadna? El minotauro apenas se defendió”.

Allí está la clave del cuento. Borges ha invertido la leyenda. El monstruo no era tal, nosotros lo convertimos en monstruo por ser diferente. Nosotros somos los racistas, los xenófobos, los machistas que convierten al otro en amenaza.

Eso es la formación al pensamiento crítico: darle la vuelta al sentido común, descubrir el lado oculto de la luna, la humanidad del extranjero, del indígena, de la mujer. Descubrir la crueldad del racismo, del colonialismo, del patriarcalismo.

En la universidad, implica descubrir el fundamento de la ciencia, y también la sabiduría de los pueblos originarios, el poder de la Alta cultura andina que puede dialogar con la ciencia y la tecnología.

***La universidad latinoamericana
es universalidad y pluriversidad***

Aquí hay un segundo movimiento: descubrir la totalidad, la universalidad del conocimiento. Universidad tiene una raíz etimológica que remite a la idea de universalidad. Existe la tentación de refugiarnos en la comunidad, en un comunitarismo que se encierra en la propia diferencia. Los algoritmos de las redes construyen burbujas solitarias de los semejantes, nuevas tribus que reproducen el campo del amigo-enemigo, lo que termina por excluir a las disidencias. El reto es fundamentar un diálogo civilizatorio en los diversos campos del conocimiento, abrir paso al encuentro de caminos diferentes del saber.

La universidad latinoamericana tiene un doble desafío: ser capaz de conocer y reflexionar sobre los aportes de la ciencia y la tecnología. No existe razón alguna para que, en esta etapa de los resultados de la cuarta revolución científico-técnica, la universidad latinoamericana no pueda acceder a lo más avanzado de la ciencia y el conocimiento universal. Pero este acercamiento, para que sea productivo y genere pensamiento crítico, requiere también producir y fundamentar la originalidad de la ciencia y los saberes de nuestra América. Ello implica comenzar por la recuperación de las raíces de la sabiduría de los pueblos originarios, sin dejar de lado los aportes de otros actores históricamente subordinados, en particular, las teorías y epistemologías feministas, a las ciencias y al conocimiento.

Y entonces aparece la contradicción de fondo: el intento de despertar la creatividad choca con la exigencia disciplinaria del aula, la vigilancia del poder, que mide los resultados por escalas de calificación y el cumplimiento del pensum. El cambio es posible si se da un giro en el que la enseñanza se articule y subordine al aprendizaje; es decir, la posibilidad de devolverle la palabra a los estudiantes.

Una experiencia: en 2019 y 2020 participé en el CACES para evaluar a las universidades. ¿Cuál es el modelo de evaluación? Un modelo administrativista de modernización subordinada. Por ejemplo, ¿cómo se evalúa el componente académico? El indicador clave es el número de docentes con título de PhD y la proporción de profesores a tiempo completo. No existe ningún indicador sobre la calidad de la educación, ni sobre el método pedagógico o didáctico. En investigación, el indicador es el número de publicaciones indexadas, la seducción de los títulos y *papers*¹. Otro indicador es la existencia de un documento sobre el modelo educativo. Las universidades han aprendido a contratar expertos externos para redactar ese documento según las exigencias del proceso de evaluación, pero esa propuesta no tiene relación alguna con lo que implica un verdadero modelo educativo basado en la decisión y el compromiso de la comunidad universitaria.

Esto no significa desconocer la necesidad de evaluar a las universidades y a la educación, sino cuestionar el modelo y plantear alternati-

¹ “Se estima que alrededor del 90 por ciento de artículos publicados en revistas académicas nunca han sido citados, y el 50 por ciento de los mismos no son leídos” o son leídos por 5 personas, es decir, el autor, los dos correctores ciegos, el editor que aprueba la publicación y se acabó. “La verdad es que con el tiempo solo 4 o 5 empresas editoriales tendrán todo el mercado de artículos científicos, lo que los convierte en verdaderos monopolios.” (Edición médica, 2017)

vas acordes con nuestra realidad, comenzando por incluir la evaluación como parte del proceso educativo mismo: la enseñanza-aprendizaje.

El modelo dominante también choca con la enajenación de los estudiantes respecto al ideal del mercado: la competencia, el éxito individual, el hedonismo del consumo, incluido el consumo de información rápida, de saberes livianos. El capital, en su fase de decadencia, ha generado como ideal el autoemprendedor; la introyección del capital en el cuerpo del trabajador, el ideal de ser empresario de sí mismo. El conocimiento también se mueve dentro del circuito del consumo inmediato del estudiante, que se siente profesor de sí mismo.

Existen signos preocupantes de esta decadencia. El marketing se basa en el principio de elaborar productos para el consumo masivo con un nivel de inteligencia de ocho años, la infantilización y el binarismo del mensaje. Los algoritmos de las redes e incluso de la inteligencia artificial tienden a constituir burbujas de identidad que excluyen el disenso, el otro, las diferencias. Se forman comunidades del *like*, de los *amigos*, en el sentido de Schmitt, un pensamiento estructuralmente autoritario. Las redes sociales, TikTok, Instagram o Facebook producen un circuito cerrado de información que refuerza nuestra propia opinión, una burbuja de verdades. La Matrix controla nuestros movimientos; en el mercado de las redes, nosotros somos la mercancía. Nuestros datos se convierten en *big-data*, la nueva fuente de la riqueza y acumulación.

Somos en el lenguaje, o, como afirma Lacan, “el inconsciente está estructurado como un lenguaje, y es el discurso del otro”. Somos hablados, *la lengua* nos constituye. Sin embargo, nuestra lengua se empobrece² progresivamente. Aunque allí también se encuentra

² “De acuerdo a un cálculo de la Academia Española de la Lengua, actualizado al 2010, mientras “un ciudadano medio utiliza entre 500 y 1000 palabras” del español para comu-

una oportunidad, pues surgen nuevos vocablos fuera del diccionario, nuevas formas de expresión, se circulan en el *linkeo*, en conexiones por semejanza y contigüidad, en un flujo de significantes más que de sentido. Se sustituyen las palabras por emoticones. Transitamos del lenguaje oral y escrito hacia un lenguaje de imágenes, el *homo videns*.

El docente que quiere mover a los estudiantes de su zona de confort y certeza requiere acercarse a ellos, renunciar al privilegio del poder. Es un acto de amor para poder conformar una comunidad en que se compartan los saberes, una *minga* para que puedan abrirse dos procesos. Primero, la universidad como puerta de acceso a diversas formas de conocimiento, a distintas culturas y visiones sobre la ciencia y la tecnología. Es posible superar el sentimiento de inferioridad ante el poder de los centros de pensamiento hegemónico.

Segundo, la universidad como campo, que incluye el aula, pero no se agota en ella, para la producción de conocimiento, un campo de investigación tanto en el nivel de la ciencia y la epistemología como en el nivel de la ciencia aplicada. “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (Paulo Freire). Esa puede ser la prueba de que la universidad empieza a caminar hacia el pensamiento crítico, para recuperar la palabra ante la sociedad.

nicarse cotidianamente, los jóvenes usan un 25%, “algo más de 240”. El castellano cuenta con casi 100 mil vocablos, o sea que, de ese gran abanico de posibilidades, utilizan un 0,03%.” (El Clarín, 2016)

Tiempo de decisiones

Hay varias batallas. Es tiempo de una Tercera Reforma Universitaria, después de la Reforma de Córdoba y la impulsada por Manuel Agustín Aguirre. Es decir, una respuesta ante los actuales cambios civilizatorios. Se trata de batallas que deben darse también *desde arriba*, frente al Estado. Por tanto, es necesario intervenir en el debate y definición de una nueva Ley de Educación Superior, y confrontar el modelo mercantil de universidad-empresa impulsado por las universidades privadas y el poder del capital.

Vivimos un tiempo previo a una transición de época, marcado por los signos de decadencia del

sistema de la modernidad capitalista y por la incertidumbre de las alternativas. Estas no cuentan aún con la fuerza suficiente para construir horizontes utópicos que guíen el camino, sino que deben seguir un camino mesiánico de construcción desde la microfísica del poder y las decisiones, hasta consolidar una estrategia amplia y colectiva.

El camino implica seguir dos rutas confluyentes: por un lado, los debates y diálogos civilizatorios entre las ciencias y tecnologías de raíz occidental; y por otro, los saberes que vienen desde la originalidad de nuestra América, desde la sabiduría y los conocimientos de los pueblos originarios, de las *mamas* y los *taitas*, desde los aportes de las luchas y experiencias de las mujeres y el retorno de lo femenino. También requiere sistematizar y fundamentar las semillas de experiencias alternativas ya existentes, lo cual es posible si se reconoce la memoria como base del conocimiento presente y su proyección al futuro.

En un tiempo caótico, la conformación de bucles de pensamien-

to crítico puede funcionar como atractor para un cambio de la totalidad: “el simple vuelo de una mariposa en el Oriente puede ocasionar una tormenta en el Occidente.” La Teoría del Caos nos indica que una pequeña perturbación inicial, una decisión local clave, mediante un proceso de amplificación, puede generar un efecto considerablemente grande, puede transformar la totalidad; “pequeños cambios pueden conducir a consecuencias totalmente divergentes.” (National Geographic, 2023)

En los tiempos de las revoluciones científico-técnicas, de la realidad virtual, los algoritmos y la inteligencia artificial, la universidad puede disputar la producción del conocimiento desde el pensamiento crítico. Existen condiciones para constituirse como centro de pensamiento (*think-tank*) crítico, en el cruce de los diálogos de saberes de la ciencia con la sabiduría de los pueblos y las mujeres. Puede disputar desde una visión crítica la orientación y actuación de las nuevas tecnologías, en relación a una visión ecológica integral, la relación de equilibrio consigo mismo, con los otros y con la madre-naturaleza.

En tal sentido, el primer paso es volver a plantearse la necesidad de una reforma integral de la universidad, que no se limite a soluciones parciales ni se conforme con una resiliencia pasiva ante una realidad que, aunque se perciba como inmutable, puede y debe transformarse. La crisis no solo significa dificultad u obstáculo, sino también oportu-

nidad y potencialidad.

Referencias bibliográficas

- Borrero Cabal, A. (2008). *La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias* (Vol. Tomo I: Historia Universitaria: la universidad en Europa desde sus orígenes hasta la Revolución Francesa). Compañía de Jesús. Pontificia Universidad Javeriana.
- Chamorro, D. (2022). Hernán Malo y la Facultad “San Gregorio”, 1968-1971. *Revista PUCE*, 189-214. <https://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/458/367>
- Echeverría, B. (2009). ¿Es prescindible la Universidad? En N. Saltos, *Reforma universitaria hoy* (pp. 13-19). Universidad Central del Ecuador.
- Edición médica. (2017, julio 27). Solo el 50% de artículos científicos son leídos alguna vez. <https://www.edicionmedica.ec/secciones/profesionales/solo-el-50-de-art-culos-cient-ficos-son-le-dos-al-guna-vez-90708>
- El Clarín. (2016, diciembre 8). Para hablar, los jóvenes utilizan sólo 240 palabras. *El Clarín*. https://www.clarin.com/sociedad/hablar-jovenes-utilizan-solo-palabras_0_SkLbgZYhv7l.html
- El Universo. (2024, febrero 26). ‘No saben cómo resolver un problema, no hay comprensión lectora’: resultados de Matemáticas y Lengua en prueba Ser Estudiante reflejan necesidad de replantear métodos de estudio. <https://www.eluniverso.com/noticias/ecuador/prueba-ser-estudiante-bajo-rendimiento-matemati->

cas-lengua-y-literatura-nota/

Escuela Politécnica Nacional. (2024). *Quiénes somos. Síntesis histórica*. epn.edu.ec: <https://www.epn.edu.ec/institucion/sintesis-historica/#:~:text=La%20Escuela%20Polit%C3%A9cnica%20Nacional%20fue,de%20la%20Compa%C3%B1a%20de%20Jes%C3%BA>s.

Fisher, M. (2018). *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* (Primera edición. Tercera reimperesión ed.). Caja Negra.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets editores.

National Geographic. (2023, agosto 2). Efecto mariposa: ¿El aleteo de una mariposa en Sri Lanka puede provocar un huracán en EE.UU? Obtenido de <https://www.nationalgeographic.es/ciencia/el-efecto-mariposa>

Sztajnszrajber, D. (2017, noviembre 17). *El aula ha muerto. Reflexiones filosóficas sobre la experiencia postaulica*. (U. A. Oaxaca, Ed.) Obtenid https://www.google.com/search?q=el+aula+ha+muerto+Dario+Sta&rlz=1C1ALOY_esEC1080EC1086&oq=el+aula+ha+muerto+Dario+Sta&gs_lcrp=EgZjaHJvbWU-yBggAEEUYOTIHCAEQIRigATIHCAM-QIRigAdIBCTQ3Mzg0ajBqNKgCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:a

Valero, P. (2014). Un proyecto de modernidad católico: el Ecuador de García Moreno. *De Raíz Diversa*, 1(2), 155-182. <https://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.2/Valero.pdf>

Reflexiones para la reforma universitaria

Carlos Rojas Reyes

Profesor jubilado de la Universidad de Cuenca

En medio de las urgencias y de las presiones por cumplir con los requisitos, las acreditaciones, los formularios, el intenso registro de la actividad académica que en realidad nadie lee ni revisa, se comprende que la vida cotidiana en la universidad nos arrastre sin permitirnos reflexionar, precisamente en el lugar en donde se tendría que pensar detenidamente. Retornamos rápidamente a nuestra especialidad, a la cátedra específica que nos ha tocado, a la investigación en donde los datos duros de la realidad nos esperan.

En este trabajo, a la luz de lo mencionado, comenzamos con una breve introducción sobre el estado de ánimo de la universidad, seguimos con una reflexión sobre el Manifiesto Liminar de la Reforma de Córdoba para mostrar su actualidad y, finalmente, la revisión de propuestas que se postulan como caminos para la reforma universitaria.

1. Estado de ánimo de la universidad.

La primera pregunta que hay que hacerse es acerca del estado de ánimo de la universidad: ¿cómo nos sentimos los que estamos dentro de ellas?, ¿cómo nos miran desde fuera y nos administran?, ¿qué reacciones provocan en nosotros las formas de poder que se han ejercido sobre la universidad y los cambios en los procesos de dominación?

Aunque referido a temas al parecer bastante alejados de estas preocupaciones, he creído –y he querido- encontrar en las palabras de Monseñor Alberto Luna Tobar el tono de voz, las sensaciones, las preocupaciones, que se muestran como válidas no solo para el ámbito individual o colectivo al que se refería, sino para describir con precisión aquello que la universidad ha estado viviendo.

Oigamos su voz que dice:

“Corrí caminos, llamé puertas; me cortaron toda esperanza, me exigieron que volviera a mi incertidumbre y me recubriera con mis soledades y así... peregriné muchos años viviendo de mis sueños”.
(Luna Tobar, 2018, p. 10)

Y no puede sino venir a la mente estas largas décadas en donde la universidad ha estado arrinconada, sin capacidad de reacción, sometida a modelos extraños, disciplinada hasta en el último detalle, abrumada por leyes, reglamentos, normas, decisiones, formularios, registros, visitas, exigencias. La “incertidumbre” sobre el futuro se convirtió en el modo diario de vivir y el “peregrinaje” parecía que no tenía fin ni destino.

Y saliendo, al menos parcialmente de este marasmo, quizá la universidad tiene que interrogarse:

“Dice San Juan de la Cruz el alma que ama no vive en donde habita, sino donde ama y a todos ustedes, entonces, yo les pregunto: ¿dónde viven?, ¿en dónde está su corazón?, ¿en dónde está su mente...” (Luna Tobar, 2018, p. 19)

Realmente estas preguntas son de lo más pertinentes: ¿en dónde está el corazón de la universidad?, ¿en qué lugar se encuentra su mente? Porque en el lugar en el que ahora habita no se encuentra, la razón, que es su razón de ser, ha abandonado el campus. Será por eso por lo

que los fundamentalismos la han penetrado con facilidad, precisamente para reemplazar a esa razón crítica que es el alma de la universidad, que ya no está en donde su cuerpo habita.

La verdad, objeto por excelencia del quehacer universitario, dejó de ser una prioridad. El conocimiento y su valor veritativo fueron reemplazados por la tecnología del conocimiento, en donde se pregunta si sigues la norma APA y no te preocupas de la calidad de los que dices, si tu discurso es fiel a la corriente, escuela, tendencia, dogma, imperante y no en qué medida es crítico.

El miedo a decir la verdad se instaló entre nosotros ante aquellos que pretendían encarnar la verdad por decreto: “Jamás debemos tener miedo a decir la verdad y mucho menos tener miedo ante los que no tienen una actitud soberana del que conoce la verdad”. (Luna Tobar, 2018, p. 24)

Porque el miedo fue –y talvez no hemos salido del todo de allí– la principal manera de someternos; un miedo ciertamente que atraviesa la sociedad entera: “...el miedo es el modo de derrotarnos, el miedo a todos los crímenes que se están cometiendo, a las armas que están usando”. (Luna Tobar, 2018, p. 143) Y la universidad que debería ser adalid de lo “humano –sea lo que sea que este término signifique ahora– se volcó hacia lo inhumano: “...que el concepto de *humano* es pariente cercano de lo *inhumano*”. (Luna Tobar, 2018, p. 25)

Este ha sido nuestro estado de ánimo; hemos vivido en este territorio y apenas si hemos empezado a caminar fuera de él, aun constatando que la maquinaria burocrática sigue ejerciendo este modo de dominio, impuesto por una aparente racionalidad de hacer funcionar el aparato a cualquier precio, de la falsa eficacia a toda costa.

2. Necesidad de pensar de manera permanente la universidad.

Ante esto, la primera tarea que se le impone a la universidad es la reflexión permanente sobre ella misma, cuestión que rara vez se la hace y que, en la mayoría de las ocasiones, es una imposición externa de los procedimientos de evaluación, aunque ni en estos casos la universidad se vuelca enteramente a mirarse de manera crítica.

Pensar de manera permanente la universidad está dentro de su propia “esencia”, le es inherente a ella misma, se encuentra en su núcleo que está conformado de este modo especular: vivimos la universidad y vemos cada día el reflejo que nos devuelve, y muchas veces somos incapaces de reconocernos en este. ¿Esta es la universidad que queremos?, ¿esta es la idea de universidad que estamos implementando?, ¿así se entiende la democracia interna?, ¿la autonomía: a dónde se ha ido?, ¿en qué lugar se encuentran los estudiantes y por qué no escuchamos sus voces?

El carácter permanente tiene varias implicaciones que es preciso que saquemos a la luz, porque es sobre esta matriz que se levanta el proyecto entero, de tal manera que nos preguntamos y nos preguntaremos constantemente: ¿cuál es el siguiente paso?, ¿qué viene ahora?, ¿cuáles han sido los alcances y los límites?, ¿hacia dónde queremos dirigirnos en el futuro?, ¿en qué medida hemos logrado incorporar a los diferentes estamentos de la universidad?, ¿cómo hacer que se convierta en una reflexión de toda la universidad ecuatoriana?

Así que la permanencia está sustentada en una serie de componentes que ahora especificamos:

- 2.1 Exigencia de comprender los cambios: los sustentos de la universidad, como la autonomía, la razón, la producción y transmisión de ciencia, sufren una avalancha de transformaciones, muchas de ellas sin una orientación clara o sometidas únicamente a las estrategias y necesidades del mercado, que hacen necesario volver nuestros ojos hacia la universidad e interrogarnos por sus fundamentos, por su destino, por las alteraciones que la reconfiguran y la desfiguran.
- 2.2 Permanencia que pretende contribuir a crear una comunidad universitaria, por ahora abandonada a la gremialidad marginal. Hay un ir y venir entre permanencia y comunidad, porque solo reflexionando sobre sí misma, los diversos estamentos universitarios podrán mirarse como una universidad, en su práctica y en sus reflexiones.
- 2.3 Permanencia de la acción de la razón y desarrollo pleno de la autonomía, que no son conquistas definitivas que nos son dadas por efecto de alguna ley, sino que tenemos que garantizar su existencia efectiva todos los días, en todos los ámbitos, en donde los peligros de una visión burocrática de la universidad asoman todos los días.

3. Universidad y sociedad.

Esta reflexión estaría incompleta si no introdujéramos una reflexión sobre la relación entre Universidad y Sociedad, tan necesaria, tan malentendida, tan en crisis. El texto de Willy Thayer, *La crisis no moderna de la universidad moderna* (Thayer, 1996, p. 1-19) ilustra bien los temas y los conflictos a los que nos enfrentamos cuando tratamos estos temas.

Thayer comienza su planteamiento con un cuestionamiento que atravesará todo su libro: ¿los diversos modelos de universidad que surgieron a partir de la modernidad han entrado en crisis?; si es así, ¿cómo caracterizar a esta?, ¿cuáles son sus consecuencias para el accionar de nuestras universidades aquí y ahora?

Sin embargo, estos interrogantes solo pueden responderse adecuadamente si se tiene en cuenta el contexto social en donde la universidad “ocurre”; incluso temas como la autonomía se encuentran fuertemente cuestionadas cuando se confrontan con el entorno al cual nuestras instituciones tienen que responder.

La universidad, para Thayer, se erigió como un ente separado, amurallado, que se definía por una cierta territorialidad independiente de los poderes estatales y municipales y que, sobre todo, encarnaba al saber moderno, a la producción de nuevos conocimientos, que únicamente podían darse dentro de sus límites.

Pero ¿sigue siendo esto válido? Más aún, esta pretensión de aislamiento, de centro del saber, ¿fue alguna vez válida? O, por el contrario, hay que repensar la universidad, no como una mera extensión del poder y de sus mecanismos de reproducción económicos y políticos, sino como un conjunto de “procedimientos” que vienen desde fuera, que le atraviesan y que quizás, la universidad solo los condensa provisionalmente.

Por esto, habría que cambiar los términos del debate: ¿se trata de la relación entre la universidad y su contexto sociopolítico? Para Thayer la universidad no es una entidad enclaustrada dentro de un “contexto” sino que ella misma ES contexto.

Esta contextualidad intrínseca a la universidad se vuelve invisible a aquellos que hacemos la universidad, que producimos y transmitimos conocimiento, porque las facultades profesionales construyen, vigilan, regulan estos espacios. Así, la universidad crea un determinado tipo de profesional de acuerdo con sus reglas y lo lanza hacia la sociedad.

La universidad en esta necesidad de delimitar claramente los campos invade cada vez más los espacios sociales, a los cuales tecnifica, los hace entrar dentro de un determinado tipo de discurso, de procedimientos, de episteme y de epistemología. La universidad no es un ente estático, sino que avanza sobre el resto de los espacios de vida y los somete a su lógica, a su mirada.

Cada vez el conocimiento es saber universitario; las profesiones son válidas exclusivamente si provienen de la universidad; los otros saberes tienen que penetrar dentro de sus muros y aulas para poder existir; la comprensión del mundo le pertenecería por entero. Porque es una institución que se ha instaurado, desde la modernidad, en el conflicto de las facultades de los seres humanos, en la división del trabajo, manual e intelectual; y también entre aquellos que producen los saberes y aquellos que los utilizan.

La visión de Thayer, profundamente crítica respecto de la universidad, nos invita a reflexionar sobre lo que está detrás de las afirmaciones acerca de las relaciones entre universidad y sociedad; e introduce esta temática fuerte: la universidad como sociedad, y no como dos espacios separados que tendrían que ponerse en contacto de alguna manera; es decir, la exigencia de descubrir los vasos comunicantes que llevan de la una a la otra.

4. *Comunidades universitarias.*

“Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua denominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos; las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.” (Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria, 2018, p. 2)

¡Qué distantes suenan estas palabras! Hasta conceptos como “revolución” han sido completamente cambiados de sentido y los procesos que vivimos si bien tienen grandes pretensiones, no van en la dirección del *Manifiesto*, sino del sometimiento radical de las universidades a las necesidades del gran capital, mediado por los estados.

En junio de 1918 los estudiantes de la Universidad de Córdoba se levantaron y propusieron una reforma general y radical del sistema universitario. Esta movilización se regaría por Argentina y por nuestro continente, convirtiéndose en referencia para las luchas estudiantiles universitarias. Es necesario preguntarse por la validez de sus postulados, por la actualidad de sus planteamientos. Tenemos que mirarnos a nosotros mismos y analizar si aquellas reivindicaciones fueron efectivamente cumplidas o, por el contrario, se ha retrocedido de lo propuesto en 1918 en Córdoba.

Más aún, en un momento en el que transformaciones de nuestras universidades han sido enormes, debido, especialmente, a la introducción de modelos globalizados, de paradigmas inflexibles, de

tendencias económicas que están guiando el futuro de nuestras universidades y que no siempre dan cuenta de sus procesos reales y de sus vínculos con las necesidades específicas de nuestras sociedades.

Lo primero a plantearse tiene que ver con el interrogante sobre la universidad como mejor lugar de enseñanza-aprendizaje o, por el contrario, señalar su decadencia quizás inevitable, aunque como institución vaya a persistir todavía por un largo tiempo, a menos que sufra transformaciones sustanciales. Y sobre esta base preguntarnos hasta dónde puede llevarnos el *Manifiesto Liminar de Córdoba* y hasta dónde tendríamos que empujarlo para que responda a un desafío de esta magnitud.

Para aproximarnos a esta problemática, nos referiremos en primer lugar a las reflexiones de Derrida sobre la universidad, que saca a la luz y pone en cuestión a la universidad como proyecto moderno, en donde ya están los conflictos fundamentales que no la abandonarán hasta ahora: “Y a la intraducibilidad que verificaremos acaso señale la incapacidad de la Universidad para comprenderse en la pureza de su interior, para traducir y transmitir su propio sentido. Y esto, quizás desde su origen”. (Derrida, Mochlos, o El conflicto de las Facultades, 2008)

Y las amenazas que se ciernen sobre este proyecto aún moderno que es la Universidad tiene que ver con la dificultad de definir con claridad entre su interior y su exterior, que fue la gran tarea kantiana. En el momento actual, la Universidad está lejos de ser el centro exclusivo en donde se genera ciencia y tecnología; mucho de lo que pasa en la tecnociencia ha dejado de atravesar por su campus.

Por el contrario, el entramado de las grandes transnacionales y de los propios estados, generan sus propios centros de investigación,

en sectores claves para la ciencia y la economía, que se colocan por fuera de la Universidad, que son parte de “las estrategias sociotécnicas (militares, médicas o de otro tipo...), la informatización a su nivel intra o inter-estático, etc. Todo un campo queda ampliamente abierto al análisis de ese “exterior” de la Universidad que Kant llama académico.” (Derrida, Mochlos, o El conflicto de las Facultades, 2008)

Estas estrategias que se colocan al margen de la Universidad, la cuestionan radicalmente y muchas veces la marginan del lugar en donde se está produciendo la ciencia y la tecnología, porque la racionalidad que impera en esos sectores tiene que ver directamente con la “rentabilidad tecno-política operados por el Estados o por poderes capitalistas nacionales e internacionales, étáticos o transetáticos, como uno puede suponerlo en la conservación de la información y en el montaje de banco de datos respecto de los cuales el universitario debe abandonar la representación de “guardián” o “depositario” del saber”. (Derrida, Mochlos, o El conflicto de las Facultades, 2008)

En este fenómeno que crece sin cesar -la salida del conocimiento de la esfera de la Universidad- era y es, sin lugar a duda, su tarea central; sin esta, se vuelve una institución secundaria, que se limita a desarrollar y transmitir conocimientos ya conocidos. Aparece, entonces, “un borde invasor puesto que las sociedades de investigación no universitarias, públicas, oficiales o no, pueden formar nichos en el campus universitario”. (Derrida, Mochlos, o El conflicto de las Facultades, 2008)

¿Cómo esto es compatible con la tarea de la Universidad respecto de la verdad, como sede la razón que debería ser?, ¿cómo puede reclamar para sí el derecho a delimitar aquello que es científico de lo que no es?

Pero, este conflicto por el manejo, el control y la utilización del conocimiento entre el estado, las corporaciones y la Universidad, se remite directamente a lo que ya mencionamos: la dificultad de definir con claridad los límites de la Universidad; y allí entramos directamente en las cuestiones del poder.

Porque es el poder estatal el que, al mismo tiempo, funda la Universidad, la hace desprender de su cuerpo constitucional y, en el mismo gesto, pone sus límites; le señala que es autónoma y que es producto del estado y debe responder a este; y, en la época actual, lo que vemos es a esos estados reclamando los derechos que provienen de ser los reguladores de la Universidad, aunque pretendan, sin poder hacerlo, garantizar su autonomía.

Por este motivo, es imposible declarar a la Universidad apolítica o neutral respecto tanto del estado como del cuerpo social: “Toda institución (me valgo una vez más de una palabra que habrá que someter a cierto trabajo crítico), toda relación con la institución, por lo tanto, convoca y de antemano, en todo caso, implica una toma de partido en ese campo: tomando en cuenta, efectivamente en cuenta, el campo real, un partido, un tomar posición. No hay lugar neutral o natural en la enseñanza”. (Derrida, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, 2018)

Y cuando esta tendencia triunfa, como pasa en muchos de nuestros países, las universidades se convierten en instituciones dedicadas a la repetición de conocimiento, a la tarea de la docencia entendida como mera transmisión de conocimientos dados de antemano y, más aún, sumergidos en las largas y tediosas tareas burocráticas que rebasan largamente el quehacer académico:

“No hablo únicamente de aquellos cuya responsabilidad político-administrativa debemos asumir: pedidos y asignaciones de fondos, organización de las enseñanzas y de la investigación, colación de grados, y, sobre todo, la enorme masa de las evaluaciones, implícitas o declaradas, cada una de las cuales supone una axiomática y efectos políticos (es como para soñar con un formidable estudio, que no sería sólo sociológico, del archivo de esas evaluaciones, con la publicación, por ej., de todos los expedientes, informes de tribunales, cartas de recomendación, y el análisis espectral, día- y sincrónico, de todos los códigos que allí coliden, se cruzan, se contradicen, se sobre determinan en la estrategia retorcida y cambiante de los intereses grandes y pequeños)”. (Derrida, *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, 2018)

No es de extrañar que la Universidad viva en la actualidad una de sus crisis más profundas, que cuestionan su propia existencia como generadora de conocimiento, aunque se mantenga como máquina repetidora.

Harney y Moten en *Undercommons* muestran hasta dónde ha alcanzado este doble lado de la crisis universitaria, su alejamiento de la investigación y su consolidación como aparatos transmisores de conocimiento. (Harney & Moten, 2013) Refiriéndose a las universidades norteamericanas señalan que “no se puede negar que la universidad es un lugar de refugio, y no puede aceptarse que la universidad es un lugar de ilustración. De cara a estas condiciones uno solo puede reptar en la universidad y robar lo que se pueda”. (Harney & Moten, 2013, p. 16)

Así, la cuestión de definir lo que es la enseñanza en la actualidad se reduce a ser “meramente una profesión y una operación onto/auto-enciclopédica que Jacques Derrida llama *Universitas*”. (Harney & Moten, 2013, p. 16)

Entonces, no solo la Universidad está siendo arrastrada por esta marginalización respecto del saber, sino que el propio proceso de enseñanza queda radicalmente cuestionado; más aún, cabría interrogarse por la real capacidad que tiene en este momento la Universidad para enseñar algo. Por ejemplo, si todavía conserva algún rastro de la capacidad de empujar a cada quién piense con su cabeza, a que cada uno “use su inteligencia sin ser guiado por otro”. (Harney & Moten, 2013, p. 17)

Porque finalmente lo que se desnuda es el hecho de que la Universidad no ha perdido el destino para el que la modernidad la constituyó, en la medida en la “todavía necesita de este trabajo clandestino para preparar una fuerza laboral indiferenciada, que incrementa la especialización y las tendencias administrativistas...” (Harney & Moten, 2013, p. 17)

Desembocamos en la coincidencia entre universidad y profesionalización: “...no hay distinción entre la universidad ... y la profesionalización. No hay manera de sostener una universidad contra la profesionalización”. (Harney & Moten, 2013, p. 22) Incluso muchas de las corrientes críticas en la educación, tienen como objetivo central perfeccionar este modelo profesional de la educación, antes que batallar contra él. Se tiene que reconocer que la “Universidad es siempre un estado/estrategia Estatal. Quizás es sorprendente decir que la profesionalización -que es la reproducción de profesiones- es una estrategia estatal”, pero efectivamente es así. (Harney & Moten, 2013, p. 22)

¿Cómo escapar a esta serie de conflictos?, ¿cómo evitar quedar presos de la lógica estatal de la transmisión de conocimientos y profesionalización, quedando cada vez más excluidos de las tareas de producción de conocimiento?, ¿cómo evitar esta marginalización de la universidad respecto de los grandes centros de investigación públicos o privados?

Si leemos en este contexto el *Manifiesto Liminar de Córdoba* que nos diría, cuál sería su propuesta, de qué manera, a partir de sus principios y propuesta, podríamos enfrentar la crisis actual.

Sin embargo, elaborar una respuesta a esta cuestión no es fácil; por el contrario, es una tarea que quizás, por ahora, es imposible. Y sobre ese terreno de la imposibilidad, en el que habitamos en nuestras universidades, tenemos que seguir reflexionando. ¿De dónde proviene esta dificultad de articular palabras sobre este tema? No tanto de que se tenga o no una cierta capacidad de análisis, unos enfoques teóricos, unas determinadas alternativas, sino que los sujetos que enuncian el *Manifiesto Liminar de Córdoba* ya no están más con nosotros.

Esta ausencia del sujeto de la reforma de Córdoba no se refiere a que ya han desaparecido con el paso del tiempo, sino que el sujeto “estudiante”, con esa capacidad crítica, organizada, revolucionaria en el viejo sentido de este término, se ha perdido en nuestras sociedades, en donde, salvo casos aislados, han sido sistemáticamente derrotados por el estado, el neoliberalismo y la pasividad de las propias universidades.

¿En dónde está la “juventud (que) ya no pide”, aquella que “exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio”, esa que estaba cansada de “representar a los tiranos”? (*Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria*, 2018)

Y con este sujeto desconstituido, ¿desde dónde enunciar nuestro discurso?, ¿qué validez podría tener este hablar en nombre de los otros, aunque lo hagamos con la mayor pretensión ética? Porque no se trata únicamente de que podamos hablar o no sobre el tema, sino de la posibilidad de enunciar sobre estas cuestiones en medio de la ausencia del sujeto estudiante universitario, ahora sometido marginalmente a los aparatos burocráticos universitarios.

Por eso, lo primero que habría que señalar es que cualquier intento de reflexión sobre el *Manifiesto Liminar de Córdoba*, que nos ayude a enfrentar la crisis histórica que vive la Universidad, tiene que confrontarse con esa otra cuestión: ¿en qué medida estas consideraciones forman parte de un intento, aunque sea minúsculo de colaborar con la reconstitución de ese sujeto estudiante universitario?

Desde esta perspectiva, caben algunas reflexiones, que no van tanto en la dirección de preguntarse por la validez, impacto, consecuencias, de las tesis de Córdoba, sino por un cuestionamiento mucho más de fondo, en la medida en que la situación del conocimiento y de la universidad así lo exigen. De hecho, existen valoraciones de lo que fue ese proceso, con conclusiones dispares y que merecerían un tratamiento detallado, que no es el objeto de este trabajo, aunque sirva de punto de partida. (Sader, Gentile, & Aboites, 2008) (Tunnerman, 1998)

Por ejemplo, Tunnerman señala cuáles serían los aspectos claves de la propuesta de Córdoba:

1. Autonomía universitaria –en sus aspectos político, docente, administrativo y económico–, y autarquía financiera;
2. Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la Universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobierno;
3. Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras;
4. Docencia libre;
5. Asistencia libre;

6. Gratuidad de la enseñanza;
7. Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa y mejoramiento de la formación cultural de los profesionales;
8. Asistencia social a los estudiantes y democratización del ingreso a la Universidad;
9. Vinculación con el sistema educativo nacional;
10. Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la Universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales;
11. Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo. (Tunnerman, 1998, pág. 84)

Aunque la valoración de estos distintos ítems ha sido más bien contradictoria; así Rama, citado por Tunnerman sostiene que: “El reformismo ha construido ‘repúblicas universitarias’ que internamente poseen una distinta redistribución del poder (que incluye a ciertos núcleos estudiantiles), y que han agravado aquellos legados negativos a que se refiere Darcy Ribeiro. Ahora también los estudiantes acceden a los empleos, participan de las elites, o cumplen funciones miméticas, aislándose de la sociedad, y en especial de las clases populares. Eso es todo.” (Tunnerman, 1998, p. 98)

En otros casos, tiende a resaltar aspectos que fueron -y quizás son- las contribuciones más importantes de la Reforma de Córdoba, como es el caso de la autonomía universitaria: “Sin duda, la autonomía universitaria es su fruto máspreciado. Su conquista ha sido para el desenvolvimiento de las Universidades y la aparición de la conciencia

crítica, fundamental para el progreso de la sociedad en general. El régimen autonómico es indispensable para el ejercicio de esa función”. (Tunnerman, 1998, p. 99)

Así podemos asumir las palabras de Gentile, que propone “pensar la Reforma en clave de futuro”, en donde las cuestiones centrales a definirse para la universidad actual -y que requieren de respuestas que se ajusten a las sociedades e instituciones universitarias que tenemos ahora- serían: reforma, sistema, proyecto, ética. (Gentili, 2008, p. 36)

Partamos precisamente de una de las reivindicaciones más fuertes de la Reforma de Córdoba, como fue el cogobierno, que a lo largo de este siglo ha tenido tantos avatares, con consecuencias dispares, pero que en este momento ha sufrido una derrota de gran alcance. Y este no tiene que ver solamente con el tema de la proporción de la participación de los estudiantes en los organismos de gobiernos de las universidades, que ha sido reducida a su mínima expresión, sino con la desmovilización real del movimiento estudiantil y sus organizaciones.

De tal manera, que los estudiantes se han vuelto marginales en la toma de decisiones fundamentales de la universidad, desde la decisión sobre los modelos de institución que se quiere hasta su peso en la elección de autoridades y la práctica exterioridad respecto de una reflexión consistente sobre el destino de las universidades en nuestra época y de cara a las transformaciones vividas por la humanidad.

Si bien hay que insistir en la validez de los planteamientos de Córdoba sobre la participación y el control estudiantil sobre la marcha de la universidad, cabe interrogarse sobre los modos en los que debería darse. Esto es, ¿hasta qué punto habría que volver al cogobierno o, por el contrario, fortalecer los movimientos estudiantiles y evitar que sean cooptados por el aparato político y burocrático al que terminan por

quedar supeditados?, ¿habría que pensar en unos organismos estudiantiles, ellos mismos autónomos respecto del gobierno universitario?, ¿acaso no debería la autonomía del movimiento estudiantil proponerse no solo para la relación con el estado sino cualquier maquinaria de poder interna o externa a la universidad?

En nuestra época, la tendencia del movimiento estudiantil es a quedar incluido como excluido; es decir, que, si bien se le toma en cuenta para determinados procesos electorales o su participación en el sistema, queda reducido a cuotas insignificantes, y en este sentido está incluido en el aparato gubernamental universitario, aunque en realidad está excluido del control sobre los cambios profundos que está viviendo la universidad, sometida a las necesidades del capital y del estado.

Y aunque no se puede decir en sentido estricto que el movimiento estudiantil sea subalterno en sentido estricto, se puede señalar que camina hacia allá, en la medida en que se ha puesto en juego el doble plano de la representación. Como se ha dicho, el primer plano de la representación directa en los organismos de cogobierno se ha visto reducida a casi nada; y en el segundo plano, la posibilidad de representarse entendida como la capacidad de expresar sus necesidades, de dar forma a sus reivindicaciones, de movilizarse por sus derechos, ha sufrido un enorme deterioro. Entonces, si bien los estudiantes no son subalternos, caminan aceleradamente hacia allá. (Spivak, 2012)

Consideraciones que llevarían a interrogarnos sobre las formas de organización de los estudiantes dentro de las universidades, en donde la primera tarea para su reconstitución sería construir espacios autónomos del gobierno universitario, desde donde se elabore una idea de universidad y mecanismos novedosos de participación dentro de nuestras instituciones.

Un movimiento estudiantil centrado, ante todo, en la autogestión en vez de la cogestión, que le posibilite adoptar una posición crítica y propositiva respecto de la universidad, en vez de quedar supeditado a las lógicas políticas del aparato universitario, de los partidos políticos hegemónicos y burocratizados, de los intereses de los docentes.

Una autogestión del movimiento estudiantil que debería acompañarse de una política que rompa las hegemonías actuales y que se proponga una doble estrategia de destitución/institución. Destitución, entendida en el sentido de Reiner Schurmann, que antes que destruir un determinado sistema universitario o echarlo abajo, detiene, paraliza, todos aquellos aspectos de la vida académica y administrativa de la universidad, en donde hayan penetrado el autoritarismo del estado o de los docentes, que esté impidiendo una verdadera vida académica democrática. (Schurmann, 2003)

Procesos de institución y destitución que hacen parte de la propuesta de Schurmann en la formulación de una estrategia contra-hegemónica:

“Yo intento analizar los discursos inaugurales que instituyen una ley, como aquellos que lo destituyen”, para lo cual es indispensable establecer los modos de destitución, tanto los que se han dado como los que tienen que proponerse. La destitución tiene que mostrar la imposibilidad de seguir manteniendo la lógica del poder que pesa sobre la universidad y los dispositivos internos propios de la universidad, que deben volverse inoperativos. (Schurmann, 2003, pág. 39)

Se trata de volver inoperativos la serie de dispositivos pedagógicos, didácticos, estructurales, administrativos, legales, que son a través de los cuales se implementa esa mirada disciplinaria que todavía es

predominante en nuestras universidades, esta micro sociedad disciplinaria y de control que no ha dejado de estar allí, desde su surgimiento en la formación de la universidad moderna. (Foucault, 1970) (Agamben, ¿Qué es un dispositivo?, 2011)

¿Qué cosa es la inoperatividad? A pesar de que el término podría remitirnos a la inactividad, al dejar de hacer, al *preferiría no hacerlo*, más bien quiere decir otro tipo de actividad. Así que una potencia inoperativa es aquella que hace algo, concretamente: desactiva algo que estaba operando, en este caso la política, el estado, el gobierno, o el aparato burocrático-académico que ha secuestrado a la universidad.

Además, cuestionar el conjunto de procesos a los que la vida académica como se la entiende ahora, obliga a cumplir: los tribunales, los informes, los sílabos, las certificaciones, la obsesión por el artículo científico que obliga a citar y publicar antes que a pensar, el sistema extremadamente competitivo de ascenso de categorías y una meritocracia que ni siquiera funciona como tal, porque termina por estar controlada por circuitos de poder académico, por redes que definen quién entra y quién no a la universidad, qué se considera conocimiento válido y qué no.

E institución de otros procesos académicos abiertos a un nuevo mundo, que retomen lo mejor de la pedagogía crítica y de la *heurética*, para reinventar la universidad, en espacios cada vez más abiertos de la enseñanza y el aprendizaje, tal como embrionaria y confusamente aparecen a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; esto es, instaurar una nueva lógica de la invención. (Ulmer, 1994)

Incluso, repensar todo el aparataje jurídico que ha penetrado en las universidades, que viven aplastadas por una masa de leyes, regla-

mentos, normas, que se le imponen desde fuera y otras que se autoimponen. Hay una marcada tendencia a la hiperregulación, al exceso de control, sobre prácticamente el ámbito entero de la vida académica.

Por eso, habría que empujar procesos profundos de desregulación de la vida académica, a fin de que el conocimiento, la invención, el pensamiento, fluyan nuevamente y no se limiten a esa terrible tarea de repetir sin fin, aunque vengan estructuradas a través del “artículo científico”, que en realidad son máquinas ensambladores de piezas más o menos conectadas que se reproducen sin fin. Son indudablemente una forma de “maquiladoras del pensamiento”.

Una universidad basada en reglas, acordadas democráticamente por la comunidad universitaria, que se sigan precisamente a partir de estos acuerdos, en donde la universidad se dota de unas orientaciones para su forma de vida ligada a la producción del conocimiento. Solo entonces se podrá hablar realmente de una autonomía centrada en la razón, que es su fundamento. (Agamben, *Atísimas povertá*, 2011) (Malo, 2013)

Se propone una noción de regla, como aquel elemento que permitiría al mismo tiempo escapar al derecho y al caos, produciendo una forma-de-vida que salva la vida y que, al mismo tiempo, la regula; es decir, evitaría la arbitrariedad de cualquier forma de poder. Unas reglas que escapan de la lógica legalizante y paralizante que pesa sobre y en las universidades; y, al mismo tiempo, unas reglas acordadas por las comunidades universitarias que permitan su adecuado funcionamiento.

Aparece de manera evidente este vínculo indisoluble entre regla y comunidad; fuera de la comunidad, no hay una regla que pudiera ser seguida individualmente; y la comunidad sin regla caería o bien en la anarquía o sería secuestrada por el poder: “Lo decisivo, en todo caso,

es que la forma de vida que está en cuestión en las reglas es un *koinós bios*, una vida en común.” (Agamben, *Atissima povertá*, 2011, p. 89)

Se podría recuperar aquella palabra colocada en muchos de los estatutos de nuestras universidades que se autodefinen como comunidades, aunque estas no aparezcan por ningún lado ni sean objeto real que intervenga en la producción académica o los sistemas de planificación. Precisamente son las reglas las que permiten el surgimiento de las comunidades universitarias: grupos que acuerdan seguir determinadas reglas, huyendo del poder y sin caer en la anarquía.

Este es el núcleo de lo inoperativo: desactivar, detener el funcionamiento de la máquina del poder, de la económico y social, para dar paso a nuevos usos, a nuevas actividades que antes no eran posibles, que no están contenidas en el modo de vida actual: “Volviendo inoperativas las operaciones biológicas, económicas y sociales, éstas muestran lo que puede hacer el cuerpo humano, abriéndolo a un nuevo uso posible.” (Agamben, *Elementos para una teoría de la potencia destituyente*, 2015)

De este modo, echar a andar nuevamente los procesos de invención, de ampliación del conocimiento, de descubrimientos, de vínculos profundos con la sociedad, alejarse de la docencia entendida como mera repetición, romper la dualidad entre docencia e investigación, entre producción y transmisión del conocimiento.

Estas transformaciones destitutivas/institutivas que la universidad requiere de urgencia y que rompan las hegemonías autoritarias capitalistas y neoliberales que pesan sobre nuestras instituciones, está directamente vinculada con el modelo de participación estudiantil y de sus formas organizativas, porque las estrategias contrahegemónicas no se pueden dar únicamente a través del mejoramiento -necesario- de

la universidad como está ahora, sino con un rebasamiento radical de todo aquello que conocíamos, incluidos reivindicaciones tales como el cogobierno, que deberían ser replanteadas sustancialmente. (Agamben, Elementos para una teoría de la potencia destituyente, 2015)

Nada de esto se dará sin conflicto, sin enfrentamientos; ningún poder desiste de su ejercicio voluntariamente. Por el contrario, todo esto se hará a través de muchas batallas locales y globales que aún esperan su realización. En esto el Manifiesto Liminar de Córdoba es muy claro: “Los dolores que quedan son las libertades que faltan”.

5. Reflexiones sobre la universidad.

¿Desde dónde hablamos sobre la universidad?, ¿cuál es nuestro lugar de enunciación? Finalmente, ¿es posible hablar sobre la universidad?, ¿cómo? ¿Ha sido secuestrada la universidad?

No se puede simplemente empezar a hablar sobre la universidad. Es indispensable una reflexión previa, una mirada reflexiva sobre aquello que nos impide hacerlo a pesar de -y por eso mismo- de estar sumergidos en ella. Aquello que está oculto: los modos de producción y transmisión de la ciencia, las relaciones con la sociedad, los procesos de subjetivación que desarrolla, las relaciones de poder que le conforman.

Para esto es indispensable dotarse de una idea de universidad: una concepción general, lo más amplia posible que permita sustentar el conjunto de sus procesos internos, así como proporcionarles una orientación, de la cual se desprenden unas estrategias respecto de la producción y transmisión de los conocimientos. Idea de universidad a la cual podemos acercarnos a partir de una doble deconstrucción.

Primera deconstrucción de la idea de universidad que nos lleva directamente a la relación entre la idea de universidad y el ideal de universidad al que aspiramos.

¿Qué sucede si, debido a la propia constitución contingente del conjunto de valores, los ideales como tales fueran inalcanzables? Están allí frente a nosotros, pero son imposibles. Una extraña imposibilidad que conforma el campo de la universidad, desde su existencia ideal, inaccesible; al igual que la relación entre justicia y derecho, poder constituyente y constitución; ideal de la universidad y universidad real.

La relación que se establece entre la Idea de Universidad y la Universidad, real, efectiva, tal como se da en nuestras sociedades, tiene que ver con: la razón de ser, el destino, el fundamento y, por cierto, su fundación.

“¿Existe hoy en día, en lo que respecta a la Universidad, lo que se llama una «razón de ser»? A sabiendas confío mi pregunta a una locución cuyo idioma es, sin duda, más bien francés. En dos o tres palabras, nombra todo aquello de lo que hablaré: la razón y el ser, por supuesto, la esencia de la Universidad en Su relación con la razón y con el ser, pero también la causa, la finalidad, la necesidad, las justificaciones, el sentido, la misión, en una palabra, la destinación de la Universidad. Tener una «razón de ser» es tener una justificación para existir, tener un sentido, una finalidad, una destinación. Es asimismo tener una causa, dejarse explicar, según el «principio de razón», por una razón que es también una causa (ground, Grund), es decir también un fundamento y una fundación.” (Derrida)

Entonces, ¿podríamos acudir nuevamente a la Ilustración para refundar la Universidad, para colocarla sobre un nuevo fundamento o, por el contrario, la modernidad de la que parten nuestras Universidades es un proyecto inacabado e inacabable:

“Estoy resueltamente a favor de las Luces de una nueva Aufklärung (Ilustración) universitaria”. (Derrida, Las pupilas de la Universidad, 2024)

Aun insistiendo en que ese fundamento tiene que ver la razón, de una manera que quizás no comprendemos del todo, que puede estar profundamente cuestionada:

“Que yo sepa, jamás se ha fundado un proyecto de Universidad contra la razón. Se puede, por consiguiente, pensar razonablemente que la razón de ser de la Universidad siempre fue la razón misma, así como una cierta relación esencial de la razón con el ser”. (Derrida, Las pupilas de la Universidad, 2024)

Más aún, en un momento en donde las transformaciones tecnológicas nos han rebasado completamente, en un mundo en donde el software ha tomado el mando y que, sin embargo y por eso mismo, se debe insistir en la “afinidad esencial” entre verdad y Universidad.

“Ya no se puede distinguir entre lo tecnológico por una parte y lo teórico, lo científico y racional por otra parte. La palabra tecnociencia debe imponerse y ello confirma que entre el saber objetivo, el principio de razón, una cierta determinación metafísica de la relación con la verdad existe, en efecto, una afinidad esencial”. (Derrida, Las pupilas de la Universidad, 2024)

De aquí el carácter perverso de la universidad como señalaría Hernán Malo: ir hacia aquello que es imposible y, sin embargo, es el principio constitutivo. La institución perversa es aquella que se convierte en el lugar en donde se vuelca aquello que la sociedad no puede resolver y que, paradójicamente, se la coloca como lo otro, lo diferente, lo opuesto y, por esto, como el lugar en donde se “deposita” el malestar de la cultura:

“La desazón crónica busca alivio crónico y lo hace con algo menos transeúnte que una persona de carne y hueso, se dirige a menudo a una institución. Así ella se convierte en el depósito de los males, en la INSTITUCIÓN PERVERSA”. (Malo, 2013, pág. 13)

Frente a esto Hernán Malo insiste en que la Universidad debería tener ese carácter comunitario. Si bien, esta frase aún consta en una serie de estatutos de nuestras instituciones, cabe preguntarse hasta qué punto se podría sostener esta afirmación, cuáles serían aquellos elementos que caracterizan a la Universidad como una instancia comunitaria y realmente sería difícil de responder:

“La Universidad es una comunidad...” (Malo, 2013, p. 31)

Universidad y razón van de la mano, lo difícil en este caso no es solo la relación inseparable entre estos términos, sino el establecimiento de aquello que podemos llamar “razón”, en un momento en donde la verdad y su producción, ha sido penetrada por el fundamentalismo y el dogmatismo no solo en la sociedad sino dentro de las universidades:

“Es sede de la razón, y ello en un sentido doble: el lugar (físico y espiritual) en que la razón actúa y circula como en su propia casa, el lugar en el cual la razón ocupa el centro de honor y posee el cetro, que dirige todo el quehacer”. (Malo, 2013, p. 39)

Pero, esta razón que está vinculada a la Universidad es tanto autónoma como crítica, dos términos que hemos abandonado hace mucho y que difícilmente se corresponden con la práctica universitaria actual:

“La Universidad tiene que ser sede de la autonomía de la razón. Para ello tiene en primera instancia que garantizar la libertad en su propio seno. La autonomía se ahoga con frecuencia más desde dentro de la Universidad que desde fuera”. (Malo, 2013, p. 41)

“El compromiso con la razón crítica es importante hoy. Aunque resulte incómodo para quienes preconizan un funcionamiento técnicamente mecanizado de la sociedad...” (Malo, 2013, p. 43)

Por eso, cabe preguntarse qué entendemos por autonomía en un momento en donde la Universidad está en el otro extremo; esto es, cuando las regulaciones externas e internas, apenas si dejan lugar para pequeños y precarios momentos de autonomía; porque si esta no hay ejercicio de la razón.

La segunda deconstrucción de la idea de universidad remite a la crisis del futuro, de las perspectivas ahora cerradas para su avance y la resolución de sus imposibilidades:

¿Qué sucede si todos los referentes reales e ideales de la universidad han desaparecido para dar paso al descarnado sometimiento de las imposiciones del capitalismo tardío?

¿En qué sentido la universidad está obligada a entrar en este momento tardío? ¿Qué significa que nuestra universidad se enfrenta a unos retos tardíos?

¿Qué sucede con la universidad cuando los fundamentos reales o ideales en los que se sustentaba han desaparecido y solo quedan las exigencias administrativas, tecnocráticas o aquellas que se desprenden del simple ejercicio del poder?

Bibliografía

- Agamben, G. (20 de mayo de 2011). *¿Qué es un dispositivo?* Recuperado el 8 de Julio de 2014, de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>.
- Agamben, G. (2011). *Atissima povertá*. Vicenza: Neri Pozza.
- Agamben, G. (1 de junio de 2015). *Elementos para una teoría de la potencia destituyente*. Obtenido de ARTILLERIAINMANENTE: <HTTP://ARTILLERIAINMANENTE.BLOGSPOT.COM/2015/03/>
- Derrida, J. (2008). Mochlos, o El conflicto de las Facultades. *Fermentario*(No. 2). Obtenido de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>
- Derrida, J. (17 de Febrero de 2018). *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*. Obtenido de Derrida en castellano: <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/index.htm>
- Derrida, J. (22 de Julio de 2024). *Las pupilas de la Universidad*. Obtenido de Derrida en castellano: <https://simposio.uazuay.edu.ec/sites/simposio.uazuay.edu.ec/files/public/2020-06/JacquesDerrida-LaspupilasdeUnive.pdf>
- Foucault, M. (1970). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Gentili, P. (2008). La Reforma Universitaria en Clave de Futuro. En G. A. Sader, *La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. (págs. 36-51). Buenos Aires: Clacso.
- Harney, S., & Moten, F. (2013). *The undercommons: fugitive planning and black studies*. New York : Minos Compositions.
- Luna Tobar, A. (2018). *La palabra*. Cuenca: Universidad del Azuay .
- Malo, H. (Diciembre de 2013). *Universidad, institución perversa*.

- Universidad Verdad/ Revista de la Universidad del Azuay*, 9-48.
Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria. (2018). Buenos Aires: UBA.
- Rojas, C. (2016). *Estéticas caníbales. Del ethos barroco al ethos canibal*. (Vol. 3). Cuenca: Universidad de Cuenca (En prensa).
- Sader, Gentile, & Aboites. (2008). *La reforma universitaria de Córdoba*. Buenos Aires: Clacso.
- Schurmann, R. (2003). *The broken hegemonies*. Bloomington, In.: Indiana University Press.
- Spivak, G. C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Thayer, W. (1996). *La crisis no moderna de la universidad moderna*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Tunnerman, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 103-127.
- Ulmer, G. (1994). *Heuretics. The logic of invention*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

La universidad y la tecnología del pastoreo

Bárbara Natalia Sierra Freire
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Introducción

La universidad, el mayor proyecto del humanismo, sede de sus ideas, de la razón y el pensamiento crítico que devolvió actualidad al saber grecorromano, agoniza, asfixiada por la invasión de la lógica empresarial y las plataformas tecnológicas. Con la llegada de la imprenta, que permitió liberar el conocimiento del poder eclesiástico, la universidad se convirtió en el centro encargado de producirlo, reproducirlo y transportarlo, a través de los textos académicos hacia un espacio cada vez más amplio. Con la llegada de la internet, cuyo poder multiplicador amplificador supera con creces al de la imprenta, el conocimiento académico se liberó de la universidad y del libro físico para saltar a las plataformas de la red informática mundial.

La liberación del conocimiento mediante internet permitió que su producción, distribución y circulación dejaran de ser potestad exclusiva de la universidad. En este sentido, se repitió la emancipación que había logrado la imprenta respecto del monopolio del conocimiento por parte de la Iglesia. El acceso a la información alojada en la red abrió el camino a la producción de conocimiento por fuera de la universidad, con una circulación mucho más rápida y extendida que por el libro físico.

Internet posibilitó la formación de centros de pensamiento extrauniversitarios, con capacidad y conexión global antes impensables, los cuales disputaron a la universidad su autoridad cognitiva como sede única de la ciencia. La promesa humanista de democratizar la producción y el acceso al conocimiento, que colocaba al ser humano como creador de un mundo de ideas y valores, parecía, con la nuevas tecnologías, estar cerca de cumplirse.

La aplicación del conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información y comunicación genera la retroalimentación acumulativa entre innovación y uso, que acelera radicalmente el desarrollo y expansión científico tecnológica y productiva. Así la aplicación de la información como herramienta es al mismo tiempo su desarrollo como proceso. La mente humana se convirtió en fuerza productiva directa, prolongada y amplificada en los ordenadores, este hecho transforma las relaciones sociales desde el campo de la economía y la producción hasta el campo simbólico cultural de manera radical¹

Ante esta apertura de la información y producción del conocimiento, la universidad integró la nueva tecnología en su dinámica, de lo contrario, perdido rápidamente su lugar privilegiado como sede del pensamiento científico y humanístico. Todo indicaba que la internet cumpliría la promesa del humanismo. Sin embargo, el universo de ideas que se producía comenzó a desvirtuarse y perder valor humanista en el imperio privado de las plataformas tecnológicas. Dicho de otra manera, los contenidos se arrodillaron a la forma, el ser humano, ante la tecnología.

1 Bárbara Sierra. "El episteme moderno y su límite histórico." *Revista de Epistemología i Ciencias Sociales*. 11 (2019): 100-129. https://www.researchgate.net/publication/334067821_El_episteme_moderno_y_su_limite_historico_The_modern_episteme_and_its_historic_boundaries : 104.

El sujeto moderno cayó nuevamente en la misma trampa de la revolución industrial. En el siglo XVII, la separación entre cuerpo y mente permitió que los mecanismos biológicos de un cuerpo cosificado se objetivaran como máquina. Esta terminó dominando al cuerpo humano y sometiéndolo a su racionalidad mercantil capitalista. Aquella primera enajenación tecnológica suponía que la mente o psique se había salvado del sacrificio, pues solo entregamos el cuerpo y conservamos el alma. El intercambio sacrificial del que hablan Adorno y Horkheimer² como condición del nacimiento del sujeto debía completarse.

Con la revolución de la cibernética, fueron los mecanismos cognitivos del pensamiento humano los que se objetivaron como software. La computadora, compuesta de hardware y software, es la materialización del cuerpo humano biológico (hardware) y de la cognición humana (software). La mente humana fuera del humano. El conjunto de códigos del sistema operativo hace lo que nuestro cerebro, se ocupa de procesar todos los datos y la información que recibe a través del hardware. Al principio, esto fue visto como una gran ayuda al trabajo intelectual, del mismo modo en que la máquina industrial asistió al trabajo manual. Sin embargo, una cosa es que las creaciones tecnológicas asistan al trabajo humano, y otra muy distinta es que lo reemplacen y lo sometan a una racionalidad inhumana. Dicha dominación es evidente en el ámbito universitario, donde la producción de conocimiento queda subyugada a las plataformas digitales que imponen un ritmo de trabajo acelerado, mecánico y repetitivo, el cual constriñe el pensamiento. Tanto los profesores como los estudiantes se encuentran obligados a ingresar información en las plataformas y alimentar el universo de los datos que se acumulan en los megas archivadores privados de la burguesía.

2 Max Horkheimer, Theodor Adorno, *La Dialéctica de la Ilustración, fragmentos filosóficos*, ed. (Madrid: Trotta, 19994).

Al final, la tecnología digital no trabaja para el ser humano, es este quien trabaja para alimentar la tecnología de la inteligencia artificial, que se fortalece mediante la expropiación y privatización global de la capacidad significativa del humano. Los contenidos del pensamiento pierden valor e importancia en función de la reproducción de la plataforma y su perfeccionamiento como extractora de datos. Con la revolución industrial, el trabajo del artesano, quien controlaba sus tiempos productivos, incluidos sus contextos y particularidades culturales e históricas, fue remplazado por la producción industrial en masa, donde el obrero se convirtió en un instrumento integrado y subyugado por la máquina. Hoy, con la revolución de la cibernética, la robótica y la inteligencia artificial (IA), el trabajo del intelectual que produce pensamiento histórico-crítico está siendo reemplazado por la IA, que reproduce y genera conocimiento a velocidades impensables para la mente humana. En esta dinámica el intelectual se convierte en alimentador de datos: un siervo digital cultivador de datos, cuya situación jurídica se debate entre la libertad y la esclavitud.

Para entender la enajenación cognitiva humana producida por la reforma universitaria de Bolonia, proyecto del neoliberalismo asentado en las nuevas tecnologías digitales, este estudio optó por el método fenomenológico, combinado con la etnografía de la vida cotidiana. Se busca comprender cómo los profesores universitarios viven las transformaciones operadas por dicha reforma, tanto en su interacción social como en su emocionalidad.

A partir de conversaciones en las que los implicados narran y reflexionan sobre sus experiencias, se ha recogido la información necesaria para el análisis. Asimismo, se incorpora mi propia experiencia y reflexión como parte de la comunidad académica. El texto que se pre-

senta se divide en dos grandes experiencias reflexionadas: la mutación de la investigación y su sometimiento a las empresas de indexación y la conversión de la enseñanza en tecnología de pastoreo para la producción de capital humano y la vinculación con la empresa.

La dictadura de la indexación

Del libro, creación de los científicos, académicos e intelectuales, cuya forma física expresaba por sí misma contenidos diversos, fruto de distintas comprensiones del mundo, de historias, épocas y culturas distintas, hemos transitado a los artículos indexados, que cada vez tienen menos relación con una comunidad científica amplia y democrática, y más con la corriente dominante de la ciencia *mainstream*, las agencias de financiamiento, las empresas editoriales y, aún más, con las bases de indexación. La evaluación de la producción de conocimiento ya no valora la construcción de pensamiento crítico para la transformación social, ni siquiera la operacionalización técnica del pensamiento, sino su multiplicación cuantitativa. Es decir, prima la cantidad sobre la calidad, Más allá de los eufemismos en torno a la calidad académica, lo que se exige es un número cada vez mayor de publicaciones de artículos con caracteres limitados y con múltiples autores. Indicadores de impacto los llaman, número de artículos, número de citas, número de colaboradores. Número, número, número. Igual que en la producción en masa de la industria. Una producción que rara vez termina es socializada, que se acumula en las plataformas digitales y amenaza con estallar como cualquier burbuja especulativa.

De investigar con la paciencia de los tiempos largos y sin presiones, que permitía obtener resultados capaces de alimentar el pensa-

miento social, en el ámbito de las ciencias exactas o sociales, pasamos al apremio de las publicaciones indexadas. Lo que estas demandan no es calidad del contenido, es decir, de investigación, y menos aún social, sino destreza en el manejo de la hechura: el número de palabras, la estructuración de los contenidos que son lo menos importante, el detalle de las técnicas de investigación no tanto del método, la forma de citar que tiene que ser apegada a la demanda de cada revista, que el investigador tenga DOI, que esté afiliado a redes de investigadores reconocidas por las empresas ranquedoras y un largo etc., técnico-empresarial. Quedaron atrás los llamados tiempos antropológicos de la investigación en ciencias sociales, aquellos que implicaban meses o años de etnografías, historias de vida, procesamiento de información y construcción reflexiva del conocimiento que culminaba en un libro. Hoy ya no existe tiempo, como dirían los negociantes, *el tiempo es oro*.

La empresa de indexación ha puesto a todo el mundo académico global a competir por publicar en revistas indexadas por Scopus, una de las bases de datos científicas más grandes, que funciona bajo un sistema de membresías que las universidades y centros de investigación deben pagar para formar parte de la élite empresarial académica. Vale aclarar que esta plataforma tiene dueño, es propiedad de la empresa editorial Elsevier y fue lanzada en 2004. En su página web se presentan de la siguiente manera:

Somos la editorial científica y la empresa de análisis de datos líder en el mundo. Hemos prestado servicios a las comunidades globales de investigación y atención médica durante más de 140 años. Prestamos servicios a instituciones académicas y gubernamentales,

corporaciones de alto nivel en investigación y desarrollo, instituciones de atención médica y estudiantes de medicina y enfermería en más de 180 países y regiones.³

Es decir, se trata de una empresa global que ha concentrado gran parte de la producción de conocimiento científico-académico, al tiempo que impone su propio criterio empresarial: "...usando indicadores cuantitativos del tipo factor de impacto, clasificación por cuartiles o la indexación de las revistas científicas como elementos centrales y base de apoyo de la evaluación y gestión de la ciencia".⁴ A partir de la reforma de Bolonia, se impuso a universidades e investigadores e investigadoras la dictadura de los indicadores cuantitativos de producción y circulación científica. La *excelencia científica* se mide por métricas; el monopolio de la indexación recae en pocas empresas, y los rankings dirigen la producción del conocimiento científico de una universidad sometida a la lógica mercantil-empresarial de las bases de indexación. En este sentido, el inmenso y diverso conocimiento de la universidad se ve reducido a valores numéricos (métricas) y al Indicador Clave de Desempeño o Rendimiento (KPI), es decir, a la lógica de la empresa. La mejor forma de controlar el negocio del conocimiento (capital cognitivo) es monitorear permanentemente los distintos procesos que se desarrollan en los procesos de investigación y sobre todo publicación, desde la perspectiva cuantificable. Cada universidad se convierte en una empresa articulada a la gran empresa del capital cognitivo global, obligada a reproducir la misma lógica empresarial por orden de los

³ Elsevier, <https://www.elsevier.com/es-es/about>

⁴ Maximiliano Salatino & Oswaldo López. "El fetichismo de la indexación. Una crítica latinoamericana a los regímenes de evaluación de la ciencia mundial". *Revista Iberoamericana de Ciencia y Tecnología y Sociedad*, 16 n° 46 (2021): 73-100, <https://www.redalyc.org/journal/924/92468651004/> :75

Estados en sus secretarías de educación superior. Así, instituciones las instituciones se convierten en una policía académica, encargada de hacer cumplir las disposiciones de los regímenes de evaluación científica empresarial.

Los indicadores de desempeño se transforman en valores financieros que permiten monitorear la renta o ganancia del negocio del conocimiento. La eficiencia de producción industrial se mide con esta información obtenida en tiempo real, a partir de informes digitales burocráticos que profesores e investigadores deben llenar en plataformas digitales. A partir de estos datos, denominados gerentes académicos toman correctivos, "...para reconducir desviaciones en los objetivos y planificar nuevas estrategias competitivas"⁵ que mejoren la renta que producen las investigaciones científicas. Así, la universidad deja de ser una comunidad académica donde se produce conocimiento a partir de la colaboración y el diálogo académico para convertirse en una empresa donde sus trabajadores están obligados a competir por ser el *empleado del año*: el que más ha contribuido a mejorar los indicadores de impacto. ¿Cuántos artículos produces? Poco importa si están conectados o no con los problemas de la sociedad a la que pertenecemos. Lo que importa es que se encuentren publicados en una revista indexada en Scopus, cuartil 1, aunque nadie los lea, aunque no alimenten el conocimiento ni el diálogo académico, aunque no ayuden a resolver problema alguno.

En la vorágine mercantil en la que ha quedado atrapada la producción de conocimiento, la universidad se convierte en una burbuja aislada de la sociedad. Se trata de fábricas de producción de artículos

⁵ Ambit20, "Definición y diferencias de KPI y métricas", Ambit20, 5 de febrero, 2020 https://www.ambit-bst.com/blog/definici%C3%B3n-y-diferencias-de-kpi-y-m%C3%A9tricas_

científicos en masa que, en unos casos, son apropiados por las plataformas de indexación y, en otros, el autor o la universidad tienen que pagar a la plataforma para que el artículo sea publicado y apropiado. El indicador de impacto de publicaciones permita a la universidad entrar en los rankings y al investigador mantener su trabajo. Las universidades y sus investigadores están sometidos a la lógica salvaje de la competencia impuesta por las empresas evaluadoras y rankeadoras, en nombre de la calidad. “... la elección de las dimensiones e indicadores que se utilizan en cada ranking, tiene asociada (explícita o implícitamente) una idea acerca de la calidad; lo que conlleva, que en la mayoría de los casos se termina midiendo a casas de estudio con distinta naturaleza bajo un mismo concepto de calidad”.⁶

El desempeño de la investigación y la calidad de la enseñanza terminan siendo medidos estrictamente a partir de criterios cuantitativos, lo que homogeniza la inmensa, diversa y heterogénea realidad de las universidades. No interesan los contextos históricos-sociales en los que cada universidad se ha desarrollado, ni los problemas que enfrenta cada centro académico, ni la realidad económica de cada universidad, si es privada o pública, si está en el norte o en el sur global. Tampoco importa si el conocimiento producido corresponde a las ciencias sociales, a las humanidades, a las ciencias exactas o al ámbito tecnológico.

¿Qué es la calidad académica que supuestamente se mide para establecer los rankings? Desde su origen etimológico, *calidad* proviene del latín *qualitas*, derivado de *qualis*, que indica cualidad o modo de ser. “De acuerdo con la tendencia cuantificante, que caracteriza a toda la ciencia desde Descartes, la objetivación cientista tiende a eliminar

6 Francisco Ganga, Walter Sáenz, Patricio Viancos, Juan Abello, “Rankings universitarios, ni ángeles ni demonios: críticas y usos por parte de grupos de interés” *Revista de la Academia, Asociación de Universidades del Perú* 9 (2023): 158-183, DOI:10.47058/joa9.10 :168

las cualidades, convirtiéndolas en determinaciones mensurables”.⁷ Así, se produce la conversión de la cualidad en cantidad, que se impone como norma en las evaluaciones de la calidad de todas las actividades concretas del quehacer académico.

Por ejemplo, en el caso específico de las publicaciones académicas, según las disposiciones obligatorias para las instituciones de educación superior, los artículos en revistas indexadas reciben mayor puntaje que los libros. Es importante observar cómo el lenguaje económico ha colonizado la forma de evaluar la calidad del conocimiento producido. En primer lugar, no se considera el contenido, la problemática abordada ni su relevancia para la sociedad en la que se ha producido. La lógica de la sumatoria y la sustracción del plano cartesiano es la que manda, su valor no es cualitativo, sino cuantitativo, es el indicador de impacto en número de publicaciones, de citas, de entradas, de vistas, etc. El formato-revista es más valorado que el formato-libro ¿Por qué? La respuesta es simple, los artículos se producen en mayor número, llegan a más personas y requieren menor tiempo de lectura, además, se encuentran en plataformas de indexación que ofrecen *calidad* medida en cuartiles.

“...el cuartil es un término utilizado en estadística que se refiere a los valores que dividen un conjunto de datos, ordenados de menor a mayor, en cuatro partes iguales”⁸. Un plano cartesiano. Cada cuadril muestra un valor específico y siempre empieza de menos a más o de más a menos, es decir, siempre es una suma o una resta. En este sistema, el primer cuartil (Q1) engloba el 25% de los datos superiores del conjunto, el segundo (Q2), también conocido como la mediana,

⁷ Theodor Adorno, *Dialéctica negativa*, ed. (Madrid: Taurus 1984): 50

⁸ *Guillermo Westreicher*, “Cuartil: Qué es y Cómo Interpreta Datos”, *Economipedia*, 10 de mayo 2024, <https://economipedia.com/definiciones/cuartil.html>

divide el conjunto en mitades iguales, y el tercero (Q3) abarca hasta el 75% de los datos, dejando el 25% inferior por debajo de este. Las plataformas de indexación, como Scopus, utilizan estos cuadriles para calificar revistas científicas. De tal manera que se especifica si una revista se encuentra por encima o por debajo de determinado puntaje, como el 25%, 50% y 75%. Se supone que este sistema refleja el rendimiento de calidad de las publicaciones que están agrupadas en un rango de calificación alto, medio o bajo. Sin embargo, el criterio es el índice de impacto de las publicaciones.

La producción de conocimiento es sometida a indicadores métricos que miden y evalúan la calidad de las publicaciones científicas, los criterios de esta medición relacionan: "...el número de trabajos publicados, el número total de citas recibidas, el número de citas medias por trabajo publicado, el número de trabajos publicados significativos, el número de citas de los trabajos publicados más citados".⁹ En este contexto, no importa si el trabajo publicado es efectivamente resultado de una investigación, si su problemática es importante para la sociedad en la que se gestó o para el campo del saber en el que se inscribe. No se evalúa si las citaciones son significativas, ni si forman parte de un acuerdo entre la revista y autores ansiosos por mejorar indicadores de impacto. Nadie define qué es *significativo* ni quién depende esta valoración. Lo que importa es que los números crezcan como crece el capital acumulado, incluso cuando no responde a las necesidades concretas del ser humano. El valor de uso ha sido desplazado por el valor de cambio.

No sé si la evaluación numérica de la calidad de la investigación científica tenga sentido en las publicaciones de las ciencias exactas, no

⁹ Westreiche, "Cuartil: Qué es y Cómo Interpreta Datos" ...

entraré en ese territorio cognitivo por respeto a las fronteras del conocimiento. Si puedo hablar de lo que ocurre en las humanidades y las ciencias sociales, de las cuales formo parte. Desde hace algunos años, se exige a los profesores-investigadores publicar los resultados de las investigaciones en revistas indexadas. Al principio, podían utilizar plataformas regionales de indexación como Latindex. Poco tiempo después, esta plataforma dejó de ser un parámetro de calidad, se la llegó a considerar casi una estafa, y se impuso a publicar en revistas indexadas como Scopus, Wos, Scimago, plataformas de alcance global. Posteriormente, ya no bastaba que las revistas tuvieran estas indexaciones, sino que debían pertenecer a los cuartiles 1 o 2.

Imaginémonos por un momento a miles de profesores universitarios de todo el mundo intentando que sus textos sean aceptados en un número limitado de revistas dedicadas a las ciencias sociales y humanidades, pues la mayoría están especializadas en conocimientos que provienen de las ciencias exactas. Nos han empujado a competir por un espacio en las revistas indexadas en las plataformas que dominan el mercado de las publicaciones científicas. El principio neoliberal de la competencia ha colonizado la producción y socialización del conocimiento.

Foucault, en *Nacimiento de la biopolítica*¹⁰, muestra cómo no es la mano invisible del mercado lo que mueve la economía en el neoliberalismo, sino el principio de la competencia. Para que esta lógica funcione, la sociedad debe ser desigual y generar desigualdad, de lo contrario las personas no competirían. La igualdad social no motiva la competencia porque no fomenta el sentimiento de envidia por el logro

¹⁰ Michel Foucault, *Nacimiento de la Biopolítica, Curso en el Collège de Francia (1978-1979)*. ed. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007).

ajeno. La desigualdad, propiciada por el neoliberalismo, en función de imponer el principio mercantil de la competencia, explica que profesores-investigadores de universidades del sur global estamos obligados a competir con nuestros pares del norte global.

Publicar en condiciones absolutamente desiguales lleva a los investigadores, principalmente del sur global, a intensificar la exigencia sobre la capacidad real de su trabajo para poder competir en el mercado de las publicaciones indexadas. Como resultado de esa exigencia, los niveles de explotación y autoexplotación del trabajo intelectual se intensifican, y con esto, la renta del capital cognitivo crece. Los investigadores de universidades pequeñas, con bajo presupuesto y que deben sobrevivir recortes económicos de un Estado desmantelado por el neoliberalismo, se ven lanzados a una competencia cruel sin las herramientas necesarias. Se exige publicar en revistas Scopus Q1 sin brindar el tiempo ni los recursos materiales, técnicos o bibliográficos necesarios para su redacción. El investigador siente que son enviados débiles, famélicos y sin armas a pelear con gladiadores entrenados, nutridos y bien armados. De pronto, estamos en el coliseo romano absolutamente seguros de que no tenemos ninguna posibilidad de ganar, y que el castigo por perder es la sanción intelectual que se expresa en ostracismo académico o desempleo.

La comunidad universitaria se fragmenta. La colaboración, necesaria para el desarrollo académico, es desplazada por la competencia. Compiten los individuos, los grupos, las facultades, las áreas de conocimiento, las universidades. Se compete por publicar, por asistir a congresos, por entrar a redes, por captar estudiantes, por subir en los rankings. Mientras tanto, la investigación colapsa, el servicio a la comunidad se debilita y la docencia se empobrece. Las tres funciones

substantiales de la universidad se rinden ante el mercado y su principio fundamental: la competencia.

Las pocas, o muchas, investigadoras que alzamos la voz contra esta política mercantil de competencia salvaje y exponemos su irracionalidad, recibimos las respuestas típicas en los centros académico de la era mercantil. La primera es que tenemos las mismas condiciones de competencia que otras universidades como Harvard, Oxford, Stanford, Cambridge, Berkeley, Princeton, Massachusetts Institute of Technology, afirmación absolutamente falsa. No solo por la realidad fáctica de las universidades sino porque la competencia se da sobre la desigualdad, como ya se mencionó antes. La segunda respuesta es que se mejorarán las condiciones de la investigación con más tiempo de producción y financiamiento, pero dentro de una misma universidad los campos de conocimiento tecnocientífico reciben la mayor parte del presupuesto, mientras que las ciencias sociales parecen no ser necesarias en el nuevo orden tecnológico. La tercera y última respuesta, ante el argumento de que la competencia es desigual y esto lleva a una imposibilidad real de acceso a los monopolios de indexación, es “comprendemos que es así pero igual existe una norma no solo mercantil, sino jurídica -política del Estado que nos obliga a esta exigencia”. Esta última respuesta es la real: “sabemos perfectamente la trampa de este negocio cognitivo, pero tenemos que hacerlo”.

Nos encontramos claramente frente al modo de funcionamiento dominante de la ideología: el cinismo. Según sostiene Žižek:

El sujeto cínico está al tanto de la distancia entre la máscara ideológica y la realidad social, pero a pesar de ello insiste en la máscara. La fórmula, como la propone Sloterdijk, sería entonces: “ellos saben lo que hacen, pero aun así o hacen”. La razón cínica ya no es ingenua, sino que es una paradoja de una falsa conciencia ilustrada: uno sabe de sobra la falsedad, está muy al tanto de que hay un interés particular oculto tras una universalidad ideológica, pero, aun así, no renuncia a ella.¹¹

El cinismo ideológico se hace evidente cuando comprendemos que la ideología del mercado no consiste en un conjunto de ideas ni en un sistema de rituales, sino que constituye una realidad social efectiva. Dicho de otra manera, y en relación a nuestra discusión, la racionalidad del neoliberalismo y su principio de competencia, sostenido por la desigualdad social, no es el constructo conceptual de Friedrich August von Hayek, sino la realidad social de la universidad y el conjunto de rituales académicos que la afirman y la reproducen. Las autoridades universitarias y los profesores-investigadores habitan dentro de esta ideología del mercado académico, la cual está vinculada, en última instancia, con las relaciones de producción y de clase del capital cognitivo; se trata de una relación dotada de existencia material.¹²

Lo paradójico de esta vivencia ideológica radica en que, si sabemos perfectamente que esta realidad poco tiene que ver con la producción de conocimiento, al menos en su vertiente humanista menos crítica, debemos comportarnos como si estuviésemos produciendo pensamiento y no mercancías cognitivas.

¹¹ Slavoj Žižek, *El sublime objeto de la Ideología*, ed. (Buenos Aires: Siglo XXI 2003): 57

¹² Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, ed. (Buenos Aires: Nueva Visión 1988).

Docencia de rebaño y vinculación con el mercado y la empresa

Pasamos de investigar problemas para comprenderlos y tratar de transformar la realidad natural y social en función de una mejor vida para nuestras sociedades, como quedó claro en la reforma universitaria de Córdoba en la Argentina del 1918, o en la segunda reforma universitaria del Ecuador 1973, a escribir artículos para alimentar el negocio de las plataformas de indexación y el capital cognitivo. La Reforma de Bolonia, en 1999, adaptó el quehacer universitario a las demandas del mercado, no de la sociedad; se alineó de forma absoluta a las directrices de la ideología neoliberal, expresada en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), firmado en 1995. Este acuerdo buscaba: "...promover la liberalización comercial de todo tipo de servicios, incluidos los "servicios educativos".¹³

Desde la perspectiva neoliberal de la competencia, toda financiación pública de la educación genera "distorsiones en el mercado", ya que la educación deja de ser concebida como un derecho y pasa a ser un servicio público vendido como mercancía, sometido a las reglas de la OMC. Y, como cualquier mercado, el universitario debe ser movido por la competencia. De ahí que la desigualdad se convierta en una exigencia que hay que crear, promover y sostener.

¹³ Antoni Verger Planells, "El acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC. Aproximación a sus impactos en los sistemas educativo", *ETEs-intersindical* 1 de julio 2024 https://www.stes.es/old_20180705/comunicacion/clarion/clarion13/EC13_050607.pdf : 5.

Las universidades ingresan a una suerte de tratado de libre comercio educativo, contenido en el principio de acceso a los mercados¹⁴, por el cual se facilita a las empresas de servicios educativos privados exportar sus universidades al extranjero o invertir en él. Se eliminan las barreras que protegían la entrada de universidades privadas extranjeras en el sistema nacional de educación, al considerarse este como un mercado nacional de servicios educativos.

Así, se extienden los proveedores extranjeros con grandes capitales, a veces subsidiados por sus países de origen, ubicados por lo general en el norte global. Se liberaliza la nacionalidad de los profesionales a la hora de contratar profesores o investigadores, lo cual, en sociedades coloniales y profundamente racistas como la nuestra, termina perjudicando a los profesionales nacionales. Se presiona por recortar subvenciones al sistema de educación nacional, y particularmente al público, con la justificación de evitar la existencia de *monopolios públicos*, mientras tanto, ingresan corporaciones transnacionales de educación superior a brindar sus servicios, con apoyo del Estado y en acuerdos comerciales con megaempresas productoras de distintos tipos de mercancías de consumo o de bienes de capital.

La transferencia de conocimiento cada vez ocurre menos con el sector del trabajo y más con el sector empresarial. Las investigaciones que sirven son aquellas que financia el Estado o la empresa privada, en atención al desarrollo del mercado. Poco o nada se financian investigaciones que no sean de inmediata aplicación productiva o tecnológica. Las de producción de pensamiento teórico-crítico, definitivamente, no interesan. La investigación aplicada y orientada a la generación de riqueza y a creación de empleo es la dominante, aunque no se discuta

¹⁴ Verger Planells, “El acuerdo General de comercio”...: 6

si esa riqueza será concentrada en la empresa privada o redistribuida por el Estado en programas sociales. Tampoco importa qué tipo de empleo se quiere crear: formal, informal, autónomo, pleno o precario. Por tal razón, el nexo principal ya no es la universidad con la sociedad, en sus distintos sectores, sobre todo el del trabajo y los jóvenes, sino la universidad con el mundo empresarial. No es casual que la aprobación de carreras deba pasar obligatoriamente por un estudio de mercado, el cual indica no tanto lo que la sociedad, en su conjunto (diversidad y complejidad), necesita, sino lo que demandan las empresas.

José Luis Bonet cree necesario avanzar en la creación y consolidación de una cultura científica que incentive la transferencia de conocimiento y la cooperación entre la universidad y la empresa. Por ello, propone una serie de líneas de acción, como dar a conocer las actividades universitarias entre las empresas, poner en marcha instrumentos e incentivos para que los investigadores universitarios realicen proyectos con aplicación en las empresas o facilitar el acceso de éstas a las universidades. Promover contactos bilaterales, impulsar marcos de asociación transparentes que favorezcan proyectos de investigación y transferencia de tecnología, y potenciar la movilidad e intercambio de personas entre universidades y empresas son otras iniciativas a las que apunta.¹⁵

No sorprende que, desde la reforma de Bolonia, los campus universitarios alberguen propaganda empresarial, promuevan eventos académicos con empresas y cambien su rostro académico por uno empresarial. No sorprende que se creen espacios para la captación del mejor *talento humano* en los foros de empleo, donde no se presentan

¹⁵ Informe CYD, “Ejemplos de colaboración entre universidad y empresa: innovación y promoción del talento”. Fundación CYD 19 de abril de 2023, <https://www.fundacioncyd.org/ejemplos-de-colaboracion-entre-universidad-y-empresa/>

profesionales, sino se exhibe *capital humano*. Es decir, una persona convertida en capital (trabajo muerto) que busca un rendimiento (renta) de sí misma como capital humano. Esta mutación del profesional en talento-capital humano explica que el proceso de enseñanza-aprendizaje se conciba desde los conceptos de resultado de aprendizaje y competencias en su reducción funcional. Lo que se busca es el desarrollo de habilidades determinadas a partir de funciones y tareas específicas que el profesional está capacitado para desempeñar al momento de finalizar una etapa de su formación. La competencia funcional implica hacer más que saber, lo que conlleva que la capacidad de pensar, y más aún de pensar críticamente, queda subordinada, cuando no eliminada, a la operacionalización de los conceptos que ya ni siquiera se necesita conocer, y mucho menos discutir.

El predominio de los resultados de aprendizaje basados en competencias coincide con la materialización de la ideología neoliberal como realidad social efectiva. Lo que se espera de los profesionales es su habilidad para impulsar el mercado y sostener el mundo mercantil. De ahí que empresas consultoras como EY busquen: "...potenciar las soft skills de los universitarios en el manejo de capacidades importantes para desempeñarse con éxito en el ámbito profesional, aprender a dominar las técnicas básicas de la comunicación oral para transmitir con eficacia el mensaje y mejorar la capacidad de persuasión."¹⁶ Competencias claramente orientadas al cliente dentro de cualquier mercado laboral. En definitiva, se trata es de formar profesionales que hagan y no piensen, y mucho menos que lo hagan críticamente sobre la sociedad en la que se desempeñan. Profesionales que no escapen del mundo dado, que vivan y trabajen la ideología del mercado en su era

¹⁶ Informe CYD, "Ejemplos de colaboración" ...

neoliberal como si fuera una realidad inamovible. Y que, incluso si en algún momento se enteran de su lógica perversa, continúen haciéndolo hábil y competentemente.

Esta educación basada en competencias y resultados de aprendizaje ya no requiere educadores, no necesita profesores que compartan y debatan críticamente los contenidos del pensamiento científico, filosófico o humanístico, sino *mentores*. Estos últimos, ofrecen: "... una perspectiva del mundo profesional más real, más práctica y con seguridad, menos académica"¹⁷. La nueva lógica del mentor apunta a enseñar la práctica, no la teoría, en un gesto de desprecio no disimulado por esta última, como si pudieran separarse en una operación antidialéctica que beneficia el dominio de la técnica instrumental sobre el pensamiento. Esta es una estrategia ideológica del positivismo que ya denunció hace mucho tiempo Herbert Marcuse en su obra *El hombre unidimensional*.¹⁸

La ideología del mentor, en relación a los estudiantes plantea: "...nosotros también aprendemos de ellos, se establece una conexión directa y real con una generación diferente a la nuestra, permitiéndonos identificar la nueva realidad de los jóvenes, los que nos ayuda a adecuar nuestra oferta laboral a las nuevas generaciones".¹⁹ Como si los profesores no aprenderíamos de los estudiantes, como si la relación enseñanza-aprendizaje fuera unidireccional. Una cosa es identificar la realidad de los jóvenes, históricamente situada y distinta a la nuestra, también históricamente situada; y otra muy distinta es adecuar la edu-

¹⁷ Informe CYD, "Ejemplos de colaboración" ...

¹⁸ Marcuse Herbert, *El Hombre Unidimensional, ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, ed. (Buenos Aires: Planeta 1993).

¹⁹ Informe CYD, "Ejemplos de colaboración" ...

cación a esa realidad sin pasarla por el tamiz del pensamiento crítico. Adaptar la enseñanza a la realidad de los estudiantes equivale a aceptar la ideología neoliberal como absoluta y a aniquilar en ellos cualquier posibilidad crítica.

En definitiva, todas estas *novedades* que trajo la reforma de Bolonia presionan para que se dé una simbiosis entre universidad y empresa que fortalezca el capitalismo neoliberal. La meta es producir *capital humano* que responda a las demandas del mercado global en permanente expansión, con exigencias de formación en “transformación digital, inteligencia artificial, tecnologías disruptivas para los negocios, ciberseguridad, automatización y análisis de datos”.²⁰ Un profesional sin pensamiento teórico ni crítico, sin conocimientos teóricos siquiera, y limitado a reproducir la técnica en su nivel instrumental, ya sea industrial o digital, es trabajo intelectual muerto y acumulado, es decir, capital humano. En palabras sencillas, creo firmemente que en Bolonia se implementó una educación capitalista neoliberal que se impuso al mundo entero, como lo hace el capitalismo corporativo a través de los organismos financieros y tecnológicos multilaterales que hacen lobby en Naciones Unidas y desde ahí imponen sus políticas a los Estados. Para la voracidad del capitalismo financiero, las capacidades intelectuales y críticas de los profesionales son un peligro que se debe eliminar.

Y, sin embargo, a pesar de conocer esta conspiración contra la universidad humanista, nos sometemos a los procesos de evaluación cuyo fin no es mejorar la educación, sino perpetuar la existencia de los procesos en sí mismos. Y a pesar de conocer esta conspiración contra el pensamiento racional, nos sometemos a la técnica y su irracionali-

²⁰ Informe CYD, “Ejemplos de colaboración” ...

dad instrumental. Y a pesar de toda esta barbarie mercantil, seguimos promoviendo la creciente competencia por recursos, las prácticas y comportamientos mercantiles, "...todo con el fin de captar la atención de los estudiantes y otros grupos de interés; esta idea entra dentro de lo que se conoce como capitalismo académico".²¹ La aceptación de la lógica mercantil por parte de la comunidad universitaria, que ya no existe como tal, es la más clara expresión del cinismo como ideología dominante del neoliberalismo en la academia. En tal sentido, nos queda pretender que todos estos procesos kaffianos son muestra de la calidad de la vida universitaria, cumpliendo fácticamente cada una de las exigencias del mercado académico, con lo cual afirmamos este modelo mercantil, o estamos fuera de la universidad.

La ideología neoliberal de la reforma de Bolonia, veinticinco años después de su proclamación, se ha materializado en una universidad que tiene poco o nada de centro de creación y socialización de conocimiento, de formación de profesionales humanistas con capacidades intelectuales. En cambio, se ha convertido en una empresa de producción de capital humano. La dictadura de la competencia educativa puede pensarse dentro de lo que Foucault llamó *las tecnologías del yo*, según sus palabras:

tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.²²

²¹ Ganga, Sáenz, Viancos, Abello, "Rankings universitarios, ni ángeles ni demonios...": 159

²² Michel Foucault, (2008) *Tecnologías del Yo y otros textos afines*, ed. (Buenos Aires: Paidós): 48.

La competencia es: “un conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.”²³ Se entiende entonces que los resultados de aprendizaje basados en competencias exigen del profesor conducir a los estudiantes a efectuar operaciones sobre su alma, su pensamiento y su conducta, con el fin de lograr una transformación de sí mismos que los prepare para responder a la demanda mercantil de una eficiente incorporación al mercado laboral. Es una forma de aprendizaje y modificación del individuo a partir de la adquisición de ciertas habilidades y actitudes que lo conviertan en capital humano. La educación por competencias permite la mutación del profesional como fuerza de trabajo intelectual hacia el profesional que es su propio capital, su propio producto y su fuente de su renta: el capital humano.

Los elementos del capital humanos son diversos y pueden clasificarse de la siguiente manera. En primer lugar, se encuentran los factores heredados o congénitos, que establecen una clara visión racista y fascista, sobre todo en países tan desiguales como el Ecuador. En segundo lugar, se encuentran los denominados *riesgos de fábrica*, vinculados con la pobreza del volumen de capital²⁴ con el que cuenta cada individuo. Asimismo, se incluyen las enfermedades de origen familiar, que pueden poner en riesgo la *calidad del producto*, quizá por eso se establecen políticas de discriminación positiva hacia poblaciones con discapacidades, que son asumidas como capacidades diferentes, en tanto puedan ser funcionales.

²³ Carlos Galdeano, Antonio Valiente, “Competencias profesionales” *Educ. quím* 21 no.1 (2010): 28-32. 29.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000100004

²⁴ Pierre, Bourdieu, *La Distinción, criterios y bases sociales del gusto*, ed. (Madrid: Taurus 1998).

De manera opuesta, la buena calidad de fábrica describe a los sujetos con un alto volumen de capital humano desde el inicio. La educación por competencias busca que el individuo aprenda a gestionar estos elementos para responder eficientemente a los requerimientos del mundo empresarial. Una de las competencias centrales es precisamente saber invertir en su propio capital humano, siendo la formación educativa por competencias una de las principales vías para hacerlo.

La empresa educativa basada en resultados de aprendizaje por competencias y la enseñanza centrada en el estudiante y su aprendizaje autónomo parece responder a la exigencia de que el individuo actúe sobre sí mismo, es decir a la tecnología del yo.²⁵ Lo mismo sucede con la investigación, reducida a la producción masiva de artículos indexados que nadie lee y que, sin embargo, obliga a los investigadores a ejercer una dominación violenta sobre sí mismos para aceptar la lógica irracional de las editoriales corporativas globales. En cuanto a la vinculación con la comunidad, no se trata ya de educación continua para la sociedad, sino de una especie de bono de servicio caritativo para las poblaciones empobrecidas, una suerte de bono de la pobreza. Toda esta transformación educativa refiere al desarrollo y aplicación de: "... las tecnologías del poder orientadas hacia los individuos y destinada a gobernarlos de manera continua y permanente"²⁶, en función de la reproducción de capital en su fase neoliberal. La educación universitaria aplica el poder individualizador que Foucault llama *pastorado*.

La tecnología pastoral del poder no viene de la tradición grecorromana, sino de la judaica. Se entiende que la universidad, en su

²⁵ Foucault, *Tecnologías del Yo...*: 49.

²⁶ Foucault, *Tecnologías del Yo...*: 98.

núcleo humanista, recogía la primera y no la segunda, en su exaltación de la razón como fuerza liberadora del ser humano, una razón que lo libera de su condición de criatura-rebaño y lo convierte en demiurgo de su destino.

Con la figura del mentor, que se vuelve más importante que la del profesor, pues no se limita a socializar y compartir conocimientos, sino que tiene que escuchar, aconsejar, inspirar y apoyar al estudiante en su camino de aprendizaje, los estudiantes universitarios son conducidos hacia el nuevo redil empresarial.

El deber del profesor era, tradicionalmente, un deber académico, y su recompensa consistía en la socialización, desarrollo y el crecimiento del conocimiento en cada uno de los estudiantes. La dedicación pastoral del mentor se halla más próxima a la *abnegación*²⁷, con el objetivo de formar *bueno* trabajadores, con capacidad de adaptarse a los requerimientos empresariales y de emprender iniciativas y emprendimientos mercantiles.

El profesor, convertido ahora en mentor, deja de asociar categorías, conceptos e ideas para tejer teorías y pensar con sus alumnos, deja de enseñar a pensar y a pensar críticamente. Ahora su labor se centra en ofrecer al aprendiz el acceso a la perspectiva del mercado como fuente de conocimiento práctico u operacionalizado, junto con una retroalimentación personalizada y escolarizada, que mantenga su motivación y disposición a competir. “Es una forma de aprendizaje personalizado que acorta los períodos requeridos para el desarrollo de las capacidades, habilidades y competencias”.²⁸ Toda “tecnología de poder pastoral supone atención individual a cada miembro del reba-

²⁷ Foucault, *Tecnologías del Yo...*: 102.

²⁸ Carolina López Romero, “Mentoring, una tendencia educativa” *Corpoeducación*, 16 de abril de 2021, <https://corpoeducacion.org.co/2021/04/16/mentoring-una-tendencia-educativa/>

ño”²⁹, esto asegura la buena calidad de fábrica del capital humano y, en consecuencia, la renta que puede producir. Ya no se trata de una comunidad académica sostenida en el diálogo y el debate, mecanismos que generaban pensamiento crítico y movilizaban conocimientos teórico-prácticos en diálogo con las demandas diversas de la sociedad, y no exclusivamente con las de la empresa.

Ahora, los profesores debemos asumir la responsabilidad del destino de cada estudiante en su inserción en el mercado laboral. Nuestra tarea ya no se enmarca en la formación académica, sino en la modelación de estudiantes como empresarios de su propio capital humano. Debemos dar cuenta de todas sus acciones, las del aula, las del trabajo autónomo, la de las prácticas preprofesionales. De hecho, debemos realizar un acto seguimiento con cada uno de ellos para que no se desvíen del camino correcto de su formación.

Antes, una persona ingresaba a la universidad era ya un adulto que asumía la responsabilidad de su formación. Hoy, ingresan adultos con actitud de niños, a quienes hay que acompañar en cada momento. Esto impide que adquieren madurez, entendida como la capacidad de hacerse cargo de sus decisiones y respectivas consecuencias.

Es el mentor quien se hace responsabiliza por los estudiantes: debe proporcionarles los textos, señalar las páginas deben leer, recordarles sobre las evaluaciones, comunicarse con ellos si tienen problemas de notas o de aprendizaje, etc. Este acompañamiento los entrena para ser dirigidos por el mentor, el entrenador o incluso por la inteligencia artificial a la que se integren.

Se les enseñar a ser guiados por la lógica del capital, de modo que ser guiado sea su estado natural. También se les inculca que si

²⁹ Foucault, *Tecnologías del Yo...*: 103.

intentan escapar del marco de veracidad mercantil, estarán fatalmente perdidos. Con esto se consigue que los individuos lleven a cabo su propia enajenación en el mundo capitalista, que renuncien a su condición de profesionales con capacidad de pensar, y se sometan a la maquinaria empresarial en la era de la digitalización. Este nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje está enfocado al control individual del estudiante a través del *pastoreo intelectual*. La reforma de Bolonia ha demostrado ser, en este sentido, autoritaria, ya que asocia las dos dinámicas perversas de la enseñanza. Por un lado, la enseñanza bancaria, denunciada por Paulo Freire; por otro, la de la tecnología del rebaño.

Conclusión

Después de reflexionar críticamente sobre la experiencia cotidiana de formar parte de la universidad tras la implementación de la reforma de Bolonia, he llegado a las siguientes conclusiones:

1. La reforma de Bolonia responde a la aplicación global de la economía neoliberal, implementada desde los años 70, en el ámbito de lo que la economía burguesa denomina *mercado de la educación*. Esta reforma neoliberal tiene un claro carácter mercantil-empresarial, asentado en el desarrollo y la ampliación de las nuevas tecnologías digitales, lo que ha permitido una profundización de la hegemonía del capital corporativo vinculado al conocimiento, así como a las nuevas tecnologías de la comunicación e información.

2. Los profesores universitarios nos hemos convertido en obreros de encargados de la producción de capital humano, ofertado al mercado laboral dominado por las tecnologías digitales de la inteligencia artificial y la robótica. Asimismo, los investigadores hemos pasado a ser siervos de las plataformas tecnológicas, a las que proveemos de datos para el fortalecimiento de la IA, la cual plantea la posibilidad de reemplazar muchas de las capacidades cognitivas e intelectuales del ser humano. Esta situación, a su vez, impone un límite al humanismo.
3. La universidad ha dejado de ser una comunidad orientada al conocimiento y se ha convertido en un espacio de competencia cognitiva que alimenta el mercado del conocimiento. La relación con la sociedad en su diversidad se encuentra prácticamente rota, sustituida por una vinculación casi exclusiva con el ámbito empresarial. En este escenario, la vinculación con la comunidad se ha reducido a una lógica de bono de caridad. La transferencia de conocimiento a las comunidades esa marginal y, como dicta el neoliberalismo, a las poblaciones que no se inscriben en el marco mercantil se les otorgan bonos de pobreza (intelectual) para evitar conflicto social.

Bibliografía

- Adorno, Theodor. *Dialéctica negativa*, ed. Madrid: Taurus 1984.
- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- Ambit20, <https://www.ambit-bst.com/blog/definici%C3%B3n-y-diferencias-de-kpi-y-m%C3%A9tricas>
- Bourdieu, Pierre. *La Distinción, criterios y bases sociales del gusto*. ed. Madrid: Taurus, 1998.
- Corpoeducación. <https://corpoeducacion.org.co/2021/04/16/mentoring-una-tendencia-educativa/>
- Economipedia. <https://economipedia.com/definiciones/cuartil.html>
- Elsevier, <https://www.elsevier.com/es-es/about>
- ETEs-intersindical. https://www.stes.es/old_20180705/comunicacion/clarion/clarion13/EC13_050607.pdf
- Foucault, Michel. *Nacimiento de la Biopolítica, Curso en el Collège de Francia (1978-1979)*. ed. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007).
- Foucault, Michel. *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. ed. (Buenos Aires: Paidós, 2008).
- Fundación CYD. <https://www.fundacioncyd.org/ejemplos-de-colaboracion-entre-universidad-y-empresa/>
- Galdeano, Carlos. & Valiente, Antonio. “Competencias profesionales” *Educ. quím* 21 no.1 (2010): 28-32 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000100004

- Ganga Francisco, Sáenz Walter, Viancos Patricio, Abello Juan, “Rankings universitarios, ni ángeles ni demonios: críticas y usos por parte de grupos de interés” *Revista de la Academia, Asociación de Universidades del Perú* 9 (2023): 158-183, DOI:10.47058/joa9.10
- Herbert, Marcuse. *El Hombre Unidimensional, ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. ed. Buenos Aires: Planeta, 1993.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor. *La Dialéctica de la Ilustración, fragmentos filosóficos*, ed. Madrid: Trotta, 1994.
- Salatino, Maximiliano & López Oswaldo. “El fetichismo de la indexación. Una crítica latinoamericana a los regímenes de evaluación de la ciencia mundial”. *Revista Iberoamericana de Ciencia y Tecnología y Sociedad* 16 n° 46 (2021): 73-100, <https://www.redalyc.org/journal/924/92468651004/>
- Sierra, Bárbara. “El *episteme* moderno y su límite histórico.” *Revista de Epistemología y Ciencias Sociales* 11 (2019): 100-129. https://www.researchgate.net/publication/334067821_El_episteme_moderno_y_su_limite_historico_The_modern_episteme_and_its_historic_boundaries
- Žižek, Slavoj. *El sublime objeto de la Ideología*. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

Ecuador: hacia una educación superior con pertinencia

César Ulloa-Tapia

Universidad de Los Hemisferios

Este capítulo, ambicioso y no menos arraigado en la realidad, se escribió en gran porcentaje, en un contexto particular: ejercía funciones como vicerrector en la única universidad de posgrado del Estado en Ecuador, el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN). Desde este espacio logré constatar, en la práctica, un conjunto de reflexiones respecto de los retos y limitaciones que enfrentan las instituciones de educación superior (IES), sobre todo las públicas, en una realidad signada por una crisis multifacética: inseguridad y violencia, racionamiento de energía eléctrica, desempleo, falta de acceso de decenas de miles de bachilleres a las universidades, una nueva ola migratoria, desencanto con la política e incredulidad en las instituciones de la democracia.

Si bien está demostrado que la educación mejora la calidad de vida de las sociedades (Trucco 2023; Patrinos 2016; Vincezi & Tedesco 2009), no existe una fórmula única para todos los países. Cada uno debe constituirla sobre la base de un acuerdo nacional más amplio: consensuado, sostenible, evaluado permanentemente y de con una sólida voluntad política. El eje central de la educación es la pertinencia, es decir, qué hacemos, de qué manera, para quiénes y con qué efectos, tanto en lo filosófico como en lo práctico. En términos más sencillos: ¿cuál es el impacto de las universidades, escuelas politécnicas e institutos en la calidad de vida de las personas? ¿Cuánta sintonía exis-

te entre las IES y los desafíos de un mundo cambiante, competitivo, interconectado y volátil? ¿Qué hacen las IES para avanzar al ritmo de los cambios tecnológicos? ¿Qué hace el Estado ecuatoriano para cerrar la brecha de acceso al conocimiento y la tecnología entre los diferentes sectores sociales? ¿Se ha analizado la pertinencia a la luz de los cambios que introdujo la pandemia, del actual cambio climático y amenazas como el crimen organizado?

Este capítulo se concentra en la pertinencia, a pesar de su amplitud en contenido y alcance. Su análisis no se limita únicamente a cifras, pues requiere múltiples elementos de interpretación de la sociedad como el cultural, el político y el social. La pertinencia se relaciona, inevitablemente, con la manera en que las IES forman los sujetos para revitalizar el tejido social sobre la base de una ciudadanía contundente, así como el fortalecimiento de la democracia, la integridad y la lucha contra la corrupción, sin perder de vista todos los retos y demandas de un mundo postpandemia.

Introducción

Hablar acerca de la pertinencia en la educación no es sencillo, y menos aun cuando se trata del nivel superior que, en el caso de Ecuador, comprende un sistema integrado, aunque no necesariamente interrelacionado e interconectado, entre universidades (públicas, privadas y cofinanciadas), escuelas politécnicas e institutos. Todas ellas, en conjunto, se denominan instituciones de educación superior (IES). Incluso dentro de este mismo contexto, no puede omitirse la relación inevitable entre la educación secundaria y la superior. Dicho de otra manera, todo lo que sucede en la escuela repercute en el colegio, y todo lo que ocurre en este último influye directamente en alguna IES.

¿Cuál ha sido la trayectoria de un estudiante que llega a la universidad en cuanto a sus valores, lenguaje, matemáticas, comunicación, ciudadanía? En este mismo contexto, la educación inicial y secundaria están regidas por un Ministerio de Educación que no mantiene interlocución con las instituciones del sistema de educación superior: el Consejo de Educación Superior (CES), la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador (Senescyt) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Caces). Desde ahí se parte de un primer problema: la pertinencia no se puede crear solo y exclusivamente en las IES, el trabajo debe iniciar en los primeros niveles de educación.

Las IES, indistintamente de sus características, deben cumplir los mismos requisitos establecidos por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y las normas secundarias para su funcionamiento, oferta académica, docencia, investigación, vinculación, evaluación, calidad y acreditación. Sin embargo, esto no significa que exista un

diálogo permanente entre ellas, ni que se haya logrado un acuerdo nacional sobre aspectos mínimos respecto de lo que debe ser la educación a este nivel, y mucho menos en el de posgrado. Persiste una dinámica de acción aisladas entre las IES públicas y privadas.

En este contexto, los gobiernos de turno han intentado impulsar reformas integrales al sistema, sin embargo, no existen políticas que se mantengan en el tiempo. Entre 2008 y 2024 se identifican tres momentos bien diferenciados, aunque ninguno ha logrado cierta continuidad. No hay un pacto social por la educación superior (Ulloa, 2024), aunque sí existen actores, instituciones, fundaciones e IES que lo impulsan.

Entre estos momentos destacan los siguientes: a) la evaluación de las IES como acción establecida en el Mandato 14 de la Constituyente de Montecristi (2008), con el propósito de obtener una radiografía del sistema y, por tanto, una serie de acciones correctivas y depurativas ante distorsiones académicas y administrativas, b) las reformas a la LOES durante el gobierno del expresidente Lenin Moreno (2017-2021), con el fin de aminorar las tensiones entre las IES y la institucionalidad de la educación superior, y, c) los frustrados intentos de reforma a la LOES en el gobierno del expresidente Guillermo Lasso (2021-2023), archivados por la Asamblea Nacional debido a que una mayoría calificada votó en contra del proyecto de ley.

En la actualidad, el Consejo de Educación Superior (CES) ha retomado el debate para la preparación y presentación de nuevas reformas a la normativa de la educación superior. No obstante, persisten varios problemas acuciantes:

- Cerca de 200 mil bachilleres no acceden a las IES cada año.
- Hay un campo de acción diferenciado en la toma de decisiones administrativas entre las IES públicas y privadas, como es el caso de la contratación pública.
- Persiste la deuda del Estado a las IES públicas por concepto de reliquidación de impuestos.
- Existe un desfinanciamiento de los institutos públicos.
- No hay estudios contundentes respecto de la relación entre oferta académica y mercado laboral.
- El debate central sigue pendiente: ¿hacia dónde va la educación superior si tampoco existe un proyecto de país?

Bajo este panorama, la discusión sobre la pertinencia se vuelve impostergable sin perder de vista que cada IES actúa en función de su marco filosófico, su oferta académica y, por qué no decirlo, del mercado. Este último, actualmente, presenta dinámicas complejas de competencia interna, sobre todo porque han ingresado al país universidades extranjeras que operan con bajos costos de matrícula, menor duración de colegiatura, modalidad virtual asincrónica y programas diseñados para la coyuntura, con un enfoque predominantemente práctico. No existe una competencia en igualdad de condiciones entre las IES nacionales y las universidades extranjeras, pues las últimas no están sujetas a procesos de evaluación, acreditación ni aseguramiento de la calidad.

Por otra parte, la pertinencia es una noción más amplia en forma y fondo, pues atraviesa todos los órdenes del quehacer humano. En este sentido, la discusión implica grandes dosis de ontología (deber ser), pragmatismo (el puente entre lo teórico y lo práctico) y empiris-

mo (basadas en la recolección y análisis de evidencias). La pertinencia está inmersa en una dimensión respecto de la coherencia en donde convergen el pensamiento, la narrativa y los hechos. De esta manera, se podrían plantear varias preguntas respecto de la pertinencia de la educación superior en varios términos:

- ¿La educación superior es pertinente en cuanto a la relación entre mercado laboral y oferta académica en las convocatorias que realizan universidades, escuelas politécnicas e institutos?
- ¿Es pertinente en el combate contra la corrupción y la impunidad?
- ¿Es pertinente en la construcción de ciudadanos y ciudadanas demócratas?
- ¿Es pertinente en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas?
- ¿Es pertinente en la formación de profesionales preparados antes amenazas globales como el cambio climático, el crimen organizado transnacional, los ultranacionalismos o la infoxicación de las redes sociales?
- ¿Es pertinente en el disfrute del arte y la cultura?

La respuesta a cada una de estas preguntas es amplia y requiere de una investigación particular. Por ello, este capítulo desarrolla algunos aspectos transversales que permiten una comprensión integral de concepto de pertinencia. El objetivo es la generar inquietudes y preguntas, así como aportar elementos al debate sobre este tema.

¿De qué se trata la pertinencia académica?

En el contexto ecuatoriano, la pertinencia es un principio del sistema de educación superior, tal como lo establece la LOES en el Art. 12. Esto quiere decir que constituye un pilar fundamental y que dota de sentido al sistema¹. En el artículo 107 de la misma ley se señala que la pertinencia “responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural”. Por tanto, se trata de un principio amplio que articula distintas esferas económicas, política, social y educativa, las que repercuten directamente en la calidad de vida de las personas. Además, está formulado con una visión que responde tanto a la coyuntura como al mediano y largo plazo.

En general, la pertinencia está ligada al plan de desarrollo, tal como lo establece la Constitución de la República, un instrumento que varía con cada administración gubernamental. De ahí la necesidad de alcanzar un acuerdo más amplio entre las IES y la sociedad, de manera que este principio trascienda los cambios de gobierno. Universidades, escuelas politécnicas e institutos deben plantear su oferta académica, carreras de pregrado y posgrado, investigación y vinculación con la sociedad, en sintonía con los planes, programas y proyectos de la administración de turno.

Por otra parte, lo que establece el sistema de educación superior no siempre se articula con las exigencias del mercado laboral, ni con las amenazas de un mundo postpandemia, como el cambio climático,

¹ También son principios de la educación superior “autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación” según la LOES, Art. 12.

el crimen organizado transnacional, las llamadas *fake news*, la inteligencia artificial, los ultranacionalismos, la migración y las pandemias, entre otros factores relevantes.

La discusión acerca de la pertinencia permite abrir dos dimensiones: ¿qué papel juega la educación superior respecto de la formación de profesionales para el servicio público y para el sector privado?, sin perder de vista otros espacios ocupacionales, además del mundo artístico y cultural, que suele recibir poca o ninguna atención. Entre las mayores preocupaciones destaca si la oferta académica responde efectivamente a las exigencias del mercado laboral, en relación con las ventajas comparativas y competitivas de cada localidad, región y país. Un tema adicional consiste en identificar los sectores económicos que concentran la inversión extranjera directa y los perfiles profesionales requeridos para satisfacer esta demanda.

La oferta académica debería estar más alineada con los planes de desarrollo de las alcaldías y prefecturas, para así reducir la migración interna hacia las tres ciudades que concentran el mayor número de estudiantes: Guayaquil, Quito y Cuenca. Es decir, se debe pensar en una educación superior que responda al tipo de desarrollo requerido por cada localidad, en coherencia con sus fortalezas comparativas y competitivas. Una ilustración para problematizar esta realidad: ¿qué sentido tiene la graduación de decenas de miles de abogados en ciudades donde se requiere tecnificar el agro y la ganadería, innovar la industria, comercializar las artesanías, profesionalizar a los operadores turísticos? ¿Dónde se insertan los egresados de carreras administrativas en ciudades en las que se requiere mano de obra para elaborar zapatos, baldosas, llantas, cerámica o artesanías?

La distancia entre la oferta académica y el mercado laboral distorsiona variables clave como el ingreso, la productividad y la competitividad. En la actualidad, cientos de miles de profesionales en todo el país buscan trabajo en lo que genere ingresos, aunque ello no corresponda a su campo de formación ni vocación. Las carreras tradicionales continúan siendo las más demandadas, a pesar del surgimiento de nuevos campos del conocimiento, la tecnología y las necesidades locales. No se ha producido un cambio significativo en la propuesta académica ni en las preferencias de los bachilleres. Este problema puede entenderse desde una doble perspectiva: un Estado que no se sincerara su modelo de formación profesional y, por otra parte, un mercado que no comunica de manera efectiva sus necesidades con una mirada prospectiva.

La empleabilidad no se refiere únicamente a la inserción en el mercado laboral, sino también a la calidad de formación con la que los profesionales acceden al empleo, tanto en lo conceptual como en el desarrollo práctico. Esto abre una discusión más amplia sobre si existe un verdadero puente entre la universidad y el mundo del trabajo. Es decir, ¿cómo están formando las IES a los estudiantes en las destrezas, competencias, habilidades blandas y duras para desempeñarse en los diferentes espacios? A menudo, el trabajo se convierte en *otra escuela*, donde muchos de los conocimientos adquiridos en el aula quedan relegados, mientras otros, vinculados con la vida cotidiana, se vuelven fundamentales. No obstante, merece atención la formación dual que se imprime en varios institutos en donde los estudiantes desarrollan destrezas y competencias para trabajar en la industria, por citar un ejemplo.

Otra línea de investigación relevante consiste en analizar si las IES están produciendo procesos de innovación de las carreras que aporten al producto interno bruto (PIB), cómo se están internacionalizando los conocimientos, qué tecnologías se han incorporado y cómo se están calculando las tasas internas de retorno. Asimismo, convendría explorar el impacto en la calidad de vida de las personas. En pocas palabras, se trata de comprender cómo afectan los cambios en el relacionamiento social y el entorno productivo.

Las cifras de la educación superior

Al momento de escribir este capítulo, Ecuador cuenta con 7.631 carreras para la formación de profesionales en los niveles de pregrado (licenciaturas) y posgrado (maestrías y doctorados), en un país cuya población que no supera los 18 millones de personas. El problema, entonces, no radica en la cantidad de la oferta, sino más bien en su calidad y pertinencia. Aunque suene reiterativo, vuelve a emerger la misma pregunta: ¿la oferta de las IES refleja las necesidades del mundo de la producción, la competitividad, la mejora de los servicios públicos, la innovación y la tecnología como ejes transversales del desarrollo en un mundo cada vez más interconectado y competitivo?

Según estadísticas del CES, en el nivel de posgrado están vigentes 204 maestrías académicas y 40 programas de doctorado. Las instituciones que rigen la educación superior no han reportado el impacto que tiene la formación en cuarto nivel en la calidad de vida de las localidades y, en general, en la economía y en la sociedad. ¿Más maestrías y doctorados para qué? La autonomía responsable (LOES, Art. 12), entre otros aspectos, ha flexibilizado la creación de nuevas

carreras y programas que son aprobadas por el CES. En ese sentido, cabría preguntarse si los criterios de apertura a estas alternativas, más allá de cumplir las formalidades, tienen un impacto en la disminución del empleo, la calidad de los ingresos y la transformación social.

En este contexto, se observa una marcada predominancia de las carreras tradicionales, tanto en la oferta como en la demanda. Existen “2.069 carreras en administración de empresas y derecho, 979 en ingeniería, industria y construcción y 846 salud. Al último se encuentran ciencias naturales, matemática y estadística con 294 y agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria con 243” (CES, 2024). Como se puede ver, Ecuador es un país de abogados, administradores e ingenieros. Muy lejos se encuentran las carreras que van de la mano con las ciencias exactas, de la naturaleza y la vida. Esto no se debe interpretar como si unas carreras tienen mayor valor que otras, sino más bien que el imaginario social en la búsqueda de profesionalización pasa por estatus, notoriedad, tradición y prestigio que han tenido las carreras tradicionales desde la creación de la universidad como institución en el Ecuador. Las familias que han podido auspiciar los estudios universitarios tienen en sus senos por lo menos un abogado.

Ahora bien, al revisar las cifras del aporte de los diferentes sectores a la economía nacional, el sector primario es el que más contribuye al PIB, pero también el que menos profesionales tiene para mejorar su productividad². En Ecuador, los sectores que más aportan a la economía son, en orden: 1) agricultura, silvicultura, pesca, acuicultura, ganadería, 2) minas y canteras, 3) manufacturas, 4) refinados de petróleo, suministros de agua y electricidad, comercio y servicios. Un

² Por sector primario se entiende alimentos, materias primas y minerales sin cambiar su esencia.

ejercicio inmediato sería cruzar la información entre carreras ofertadas y número de profesionales por sector económico. Después, detenerse en el déficit detectado y, finalmente, analizar las necesidades de potenciación de estos sectores en función de la capacidad instalada de las universidades, escuelas politécnicas e institutos.

El problema se complejiza aún más cuando se analiza la concentración de la demanda estudiantil. Existe una hiper concentración de bachilleres que aspiran continuar sus estudios en las provincias de Pichincha, Guayas, Manabí, Loja y Azuay. ¿Cuánta de la actividad económica que aporta al PIB se encuentra en estas provincias? ¿Y de qué manera está relacionada con la oferta académica de las IES? Un dato revelador es que la oferta académica se concentra precisamente en las provincias con los mayores niveles de desempleo y subempleo. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) para el primer trimestre del 2024, la segunda mayor tasa de desempleo en el país se encuentra en la ciudad de Quito (8.8%), en donde se concentra el mayor número de estudiantes que aspiran ingresar a las IES y que provienen de todos los rincones del país. Para el caso de Cuenca, la tasa es del 4.3% y para Guayaquil del 3.8%. Según el INEC (2024), la tasa de desempleo en jóvenes a nivel nacional es del 9% y subempleo del 28.6% en personas entre 18 a 29 años.

Este problema puede ser abordado desde distintas perspectivas. Por un lado, la crisis económica podría explicar los altos niveles de desempleo. Por otro, aunque los bachilleres tienen cierto acceso a las IES (aun si no existen suficientes cupos), las posibilidades de inserción al mercado laboral siguen siendo limitadas. Tampoco se ha explorado el impacto de la pandemia en términos de oferta laboral, nuevas modalidades de empleo, servicios, ocupaciones y profesiones emergentes.

Una tarea pendiente del sistema de educación superior es ponerse a tono con estas nuevas dinámicas, exigencias y transformaciones de un mundo cada vez más interconectado, competitivo, demandante y de innovación permanente.

En cuanto a investigación, los principales inversores en I+D+i son el gobierno, las IES y las empresas. En los últimos 15 años, la producción de publicaciones científicas se ha incrementado en más de un 900% (Herrera-Franco, Montalván-Burbano, Mora-Frank, & Bravo-Montero, 2021 en CES, 2024, p.18). Este incremento ha posicionado mejor a las IES en los rankings de producción científica, tanto en cantidad como en calidad. Sin embargo, este logro podría potenciarse con un plan de divulgación científica dirigido a la sociedad, además de conocer el impacto de estas publicaciones en la vida de las personas, pues se corre el riesgo de *publicar para sobrevivir* antes que propiciar un proceso de vinculación con la sociedad. Por otra parte, se desconoce el impacto de estas investigaciones en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas. La pregunta es inevitable: ¿cuánto ha contribuido la producción científica a mejorar la convivencia, el desarrollo y el crecimiento del país?

Según el CES (2024), se han registrado 829 proyectos de investigación en ciencias naturales, matemáticas y estadísticas, 730 en ciencias sociales, periodismo, información y derecho; 638 en ingeniería, industria y construcción, 591 en artes y humanidades, 457 en salud y bienestar, 381 en educación, 343 en administración, 315 en agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria, 284 en tecnologías de la información y la comunicación y 88 en servicios. Estas cifras indican que, si bien las ciencias naturales y ciencias exactas no son las de mayor demanda por parte de los estudiantes, sí concentran una mayor cantidad

de proyectos de investigación. No obstante, para el caso de las ciencias sociales, existe una importante demanda histórica, así como la presentación de proyectos.

No obstante, estas cifras deben leerse en un contexto más amplio. Si bien la normativa secundaria de la LOES ha potenciado el número de horas de investigación por parte del cuerpo docente, los estudiantes de grado han optado mayoritariamente por nuevas modalidades de titulación de menor duración, lo que ha reducido la elaboración de tesis y, con ello, el fortalecimiento de las competencias de investigación del alumnado. En ese sentido, predomina una mirada más *profesionalizante* en comparación de aquella que pretendía el desarrollo de trabajos de investigación en los niveles de grado y posgrado.

Como se ha señalado, el debate sobre la pertinencia no se agota en el plano técnico o instrumental. Desde el nivel de formación de los bachilleres es fundamental incorporar los ejes de ciudadanía y democracia como ejes vertebradores para una convivencia pacífica, deliberante y de amplia participación en la construcción de acuerdos. El Barómetro de las Américas (2023), estudio sobre cultura política aplicado en 20 países, muestra que Ecuador registra los más bajos niveles de confianza en las instituciones políticas consideradas como las de mayor relevancia. Por ejemplo, solo el 26% de la población confía en las elecciones, el 22% en la Asamblea Nacional, el 21% en la Corte Nacional de Justicia y apenas el 14% en los partidos políticos. La radiografía es clara y preocupante: la credibilidad institucional está en crisis. Esto puede derivar en un escenario de anomia, en el que cada quien actué en función de sus propias leyes y por fuera del Estado de Derecho. Estos resultados reflejan la debilidad de la democracia ecuatoriana.

En este aspecto, la intervención de la educación, en todos los niveles, pero con énfasis en el superior, es esencial para construir democracia y ciudadanía. Las universidades, escuelas politécnicas e institutos son espacios donde el debate, la investigación y la innovación pueden profundizarse. La incredulidad en las instituciones puede observarse desde el diseño, la normativa y, sobre todo, en la calidad de los servidores públicos. De ahí la necesidad de preguntarse cuál es el aporte de las IES en la formación de demócratas.

Pese a que en el estudio del Barómetro no se explora una posible asociación entre credibilidad de las instituciones y tolerancia a la corrupción, algunos datos ofrecen pistas. Apenas el 46% de la población tiene confianza interpersonal, mientras que el 41% cree que más de la mitad de los políticos son corruptos y un 95% no ha denunciado casos de corrupción. Por otra parte, “Ecuador es el país con el mayor porcentaje de ciudadanos que justificarían un golpe militar de Estado si hay mucha corrupción” con el 53% (Barómetro de las Américas 2023, p. 27). Uno de los riesgos que aquí se identifica es la naturalización de las prácticas corruptas, sin perder de vista que si esta misma corrupción no es sancionada, un escenario de impunidad y mayor desconfianza en las instituciones puede emerger.

En este sentido, la pertinencia educativa debe incluir una dimensión ontológica y ética. Nuestra sociedad está expuesta a que las prácticas de corrupción se normalicen en las formas de relacionamiento social, escalonamiento económico, ejercicio de poder, involucramiento en las instituciones, gestión y acción políticas. Reforzar la transparencia y la integridad como pilares esenciales en la formación de los estudiantes mejora la calidad de la ciudadanía, la interrelación entre los diversos actores, y catapulta un pacto social de buen uso de los recursos para las presentes y futuras generaciones.

Conclusiones

La pertinencia no se agota en la relación entre la oferta académica y el mercado laboral. En realidad, más amplia e integra esferas que contribuye a la formación integral de las personas, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la sociedad. En correspondencia con las demandas históricas y coyunturales de la población en el Ecuador, los problemas se concentran en el desempleo y la corrupción en los últimos cinco años. De ahí la necesidad de estudiar, por un lado, el mercado laboral y, por otro, el tipo de profesional que se forma en las aulas, en términos de integridad, transparencia y vocación de servicio. Esto no excluye el fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía, pues, sin demócratas, no hay democracia. También resulta necesario reposicionar el arte y la cultura, tanto para el fortalecimiento de la identidad como para comprender la globalización desde otras aristas, sin perder de vista la posibilidad de aprovechar otros recursos cognitivos y emocionales (Meneses 2023).

La humanidad vive en otro mundo después de la pandemia, y eso se refleja, entre otros aspectos, en las dimensiones educativa y laboral. El avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han introducido nuevas vocaciones y profesiones, así como modalidades, temporalidades y espacialidades. De ahí que las IES hayan implementado plataformas digitales con recursos más amigables para la enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales, tanto de manera asincrónica como sincrónica, y con la posibilidad de que los estudiantes

acorten sus tiempos de estancia académica en programas de pregrado y posgrado. En este escenario, resulta indispensable conocer y evaluar cómo las IES se han adaptado a los nuevos tiempos, a la formación de profesionales con otros perfiles de egreso, a la incorporación de nuevas herramientas, así como a nuevos horarios y modalidades de trabajo (híbridas y virtuales).

Según las estadísticas del CES, Ecuador ha incrementado su producción científica en el número de publicaciones y proyectos de investigación. Sin embargo, el sistema de educación superior ha priorizado el objetivo de posicionamiento en los rankings de impacto, por encima de la repercusión que dicha producción tiene en la calidad de vida de las personas, así como el impacto que podría tener en la política pública. Es decir, aún está por determinarse si los tomadores de decisiones utilizan estos insumos para la conducción del Estado en sus distintas funciones y niveles de gobierno. Esta situación amplía el debate acerca de la pertinencia.

Un tema que poco o casi nada explorado es lo que ocurre con la creación de carreras, programas e incluso instituciones de educación superior en el marco de un mundo nuevo. en el que la competitividad no redunde en lo tradicional. ¿Cuáles son las carreras del futuro? ¿Nuestras universidades, escuelas politécnicas e institutos tienen la infraestructura, el talento y los recursos para ofertar esas nuevas carreras? ¿De qué manera los gobiernos locales, que tienen la competencia educativa, y el gobierno central, como rector del sistema, están analizando e implementando los cambios necesarios en función de los retos y desafíos globales?

El arte y la cultura siguen siendo dos esferas relegadas en la formación de los profesionales, indistintamente de su campo científico. En este sentido, la pertinencia se ha reducido a una dimensión instrumental, lo que deja de lado la comprensión humanística, la identidad local y el intercambio intercultural. De ahí la necesidad de revisar los perfiles de egreso de los estudiantes de las IES, con el fin de transversalizar estas dos esferas para una formación más integral. Lo mismo ocurre con el deporte.

Referencias bibliográficas

- Barómetros de las Américas. (2023). *Pulso de la democracia en Ecuador*. Corporación Participación Ciudadana.
- Consejo de Educación Superior. (2024). *Plan Nacional del Sistema de Educación Superior 2022-2026*. CES.
- Constitución de la República del Ecuador. 2008.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2024). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) I trimestre de 2024*. En: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2024/Trimestre_I/2024_I_Trimestre_Mercado_Laboral.pdf
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).
- Meneses, E, & Valencia, E. (2023). El impacto de la educación artística en el desarrollo integral de los estudiantes. *Bastcorp International Journal*, 2, 15-24. DOI: <https://doi.org/10.62943/bij.v2n2.2023.29>
- Patrinós, H. (2016). Por qué la educación es importante para el desarrollo económico. En: <https://blogs.worldbank.org/es/voices/por-que-la-educacion-es-importante-para-el-desarrollo-economico>
- Trucco, D. (2023). Mejorar la educación es crucial para un desarrollo social y económico inclusivo y sostenible. *Revista de la CEPAL*, 141, 217-231.
- Ulloa, C. (2024). *Hacia dónde va la educación superior: el caso de Ecuador*. Esquel.
- Vincezi, A. de, & Tedesco, F. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4972047>

Crítica al modelo vigente de universidad

Edgar Moncayo Gallegos
Universidad Central del Ecuador

Introducción

La historia de la universidad en general, y de la latinoamericana en particular, está unida de manera indisoluble a las grandes transformaciones de la humanidad. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las precede o incluso las provoca. La universidad, tal como hoy la conocemos, nació en medio del oscurantismo de la Edad Media, probablemente con la Universidad de Bolonia en 1088. Desde sus inicios la Institución desafió el rígido sistema feudal-clerical propio de la época: sus fundadores formaron sociedades de ayuda mutua conocidas como *universitates scholarium*, similares a las logias de canteros y constructores de catedrales medievales. Estas universidades contaban con gobiernos formados por representantes estudiantiles (*naciones estudiantiles*) y cuerpos docentes (*collegia doctorum* o comités de profesores por facultad), lo cual les permitió consolidar una posición de negociación colectiva frente a la ciudad, ya que desde entonces obtenían importantes ingresos a través de los estudiantes extranjeros visitantes (Wikipedia, 2024).

Fueron esta y otras universidades europeas, como Oxford, París, Salamanca o Cambridge, las que siguieron el ejemplo de Bolonia y abrieron las puertas de una Europa rígidamente cerrada por el oscurantismo de los reyes, los señores feudales y los monjes inquisidores, hacia las ideas los filósofos griegos, el desarrollo tecnológico del Impe-

rio romano y, sobre todo, las corrientes de pensamiento científico de judíos y musulmanes. Estos avances contrastaban profundamente con la ignorancia y superficialidad de las cortes europeas, asentadas sobre la miseria y la negación de la dignidad humana a siervos y esclavos de la época.

De esta manera, las universidades sentaron las bases y se constituyeron en precursoras del Renacimiento (siglos XV y XVI), de la Ilustración (siglos XVII y XVIII), y posteriormente, participaron en la gestación de la Revolución Francesa en 1789. Este hito marcó referencialmente el fin de la Edad Media y el inicio de la Era Moderna, en el contexto de un incipiente modelo económico capitalista que se consolidaría con la primera revolución industrial, a mediados del siglo XIX.

A pesar de lo expuesto, se puede decir que el modelo predominante de universidad en América Latina durante el siglo XX y lo que va del siglo XXI se sustenta en tres modelos históricos del siglo XIX. Los cuales son, el alemán o *humboldtiano*, el francés o *napoleónico* y el anglosajón, con sus dos vertientes, la británica (al estilo de Oxford) y la norteamericana (modelo Harvard) (Apaza Sembinielli, 2006).

El modelo humboldtiano, inspirado en el idealismo alemán del siglo XIX (Kant, Fichte, Schilling, Husserl), concibe a la universidad como entidad pública y a sus docentes como funcionarios del Estado. Su objetivo es el conocimiento científico y la formación de individuos con amplios conocimientos, sin una vinculación directa con el mercado laboral. Por tanto, en este esquema predomina la investigación pura sobre la praxis laboral. En este sentido, los investigadores deben ser seleccionados rigurosamente, así como también deben contar con financiamiento adecuado y libertad académica. La formación tecnológica, por su parte, se delega a instituciones de menor jerarquía.

La universidad napoleónica, por otro lado, responde a la necesidad de fortalecer las estructuras organizativas de los territorios conquistados. Este modelo privilegia la formación de profesionales requeridos por el Estado-nación burocrático de la Francia napoleónica. Bajo este enfoque, la universidad está subordinada a la administración estatal, aunque los catedráticos influyentes pueden incidir en la definición de políticas universitarias. De esta manera, y por la influencia de un gobierno imperial, la universidad se compromete, por primera vez, en el desarrollo de la sociedad y contribuye a la construcción del Estado liberal.

El modelo anglosajón, tanto en su versión británica como norteamericana, comparte el carácter marcadamente privado y una limitada injerencia del gobierno, lo que le permite conservar su autonomía, en consonancia con sus raíces medievales. La gobernanza se encarga a miembros prominentes de la comunidad, los denominados Consejos de Regentes, quienes nombran un *chancellor* con funciones representativas y un *vicechancellor*, que asume las tareas académicas y administrativas.

La Universidad de Harvard, primera universidad norteamericana, fue fundada en este modelo, influida por la ideología de los colonizadores puritanos o cuáqueros. En pocas décadas, evolucionó hacia modelos empresariales de corte calvinista que subsisten hasta la presente, manteniendo su autonomía en su relación a los gobiernos federales y estatales, pese al apoyo económico de estos últimos.

Las universidades latinoamericanas han sido históricamente el resultado de estas influencias europeas y norteamericanas, lo que dio lugar a oleadas de colonización educativa que coexistieron incluso dentro de un mismo país. Desde las primeras instituciones, como la

Universidad de Santo Domingo (1538) y la Universidad de México (1551), se partió de la evolución de colegios fundados previamente por comunidades religiosas católicas evangelizadoras, lo que les dio un carácter escolástico y confesional, con una fuerte influencia de la filosofía, la teología y el derecho canónico.

En Ecuador, la actual Universidad Central del Ecuador fue fundada en 1620 como Universidad de San Gregorio Magno por los jesuitas, y más tarde, como Santo Tomás de Aquino, por los dominicos (1688 y 1786). En 1826, durante la república, el Libertador Simón Bolívar la renombró Universidad Central. Ya en esa época, recibió fuerte influencia del modelo francés, sobre todo en su Facultad de Medicina. Paralelamente, la Escuela Politécnica Nacional (1869) adoptó una directa influencia del modelo alemán, promovido por los jesuitas y respaldado por el presidente conservador Gabriel García Moreno. Actualmente, las nuevas y más exitosas universidades privadas procuran emular el modelo norteamericano como fórmula para la formación de profesionales exitosos económica y políticamente.

A pesar de estas influencias, América Latina comienza a construir su propio modelo identitario a partir de la Reforma de Córdoba de 1918. Este movimiento debe entenderse en el contexto histórico del capitalismo en su fase monopólica y del fin de la Primera Guerra Mundial, que significó un cambio geopolítico radical en la repartición del mundo entre los distintos imperios de la época, con la consolidación de unos y la desaparición de otros. En este momento histórico, América Latino sufrió los efectos económicos y sociales de su nula incorporación al desarrollo tecnológico de inicios del siglo XX. Dichas sociedades, apenas iniciaron su transición de la hacienda tradicional latifundista a los primeros modos de producción agrícola capitalista, y

a incipientes formas de industrialización dirigidas al mercado interno. En todo caso, productores de *comodities* (Moncayo, 2023).

La introducción al Manifiesto de Córdoba, del 21 de junio de 2018, define el espíritu de la Reforma:

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a las cosas por los nombres que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país con una vergüenza menos y una libertad más...” (Galarza, G., 2018, p. 51.).

Los principales postulados de la Reforma de Córdoba, resumirse de la siguiente manera:

- Autonomía universitaria.
- Democracia y cogobierno.
- Educación científica y anti dogmática.
- Atención de necesidades del contexto social y vinculación con la sociedad.
- Continuidad del proyecto de integración latinoamericana.
- Docencia libre.

Sostenemos que el contexto histórico-político de América Latina que dio origen a la Reforma estuvo marcado por la consolidación de los movimientos obreros y sus luchas reivindicativas, así como la aparición de populismos políticos de diversas orientaciones que aún inciden en la región.

Las nuevas formas de politización de las universidades frente a los cambios de paradigmas en los modelos políticos y económicos. El neocolonialismo aplicado a la educación

En el contexto histórico apenas esbozado en las líneas anteriores, es comprensible que las universidades latinoamericanas, particularmente las públicas, se comprometieran desde las primeras décadas del siglo XX con diversas luchas sociales de carácter reivindicativo. Por lo tanto, se alinearon con partidos y movimientos de la denominada izquierda clásica y con las movilizaciones de maestros, obreros y campesinos.

Todavía es muy pronto para realizar una evaluación objetiva (si es que esto es posible) del impacto de esta posición de la universidad ecuatoriana, y latinoamericana en general, en la calidad de la educación universitaria. Sin embargo, deben considerarse las palabras de uno de los más brillantes rectores de la Universidad Central del Ecuador, el Dr. Manuel Agustín Aguirre, quien impulsó la Segunda Reforma Universitaria en los años setenta en el siglo pasado:

De pronto, irrumpe un nuevo estudiantado universitario, que es una fuerza que sacude las columnas del viejo edificio sapiente, sino las de la sociedad toda con sus estructuras orinecidas y vetustas. No solo que exige la intervención, cada vez más directa en el gobierno de la Universidad, hasta llegar a plantear la autogestión, sino que está dispuesto a la crítica del *stablishment* que se le ha impuesto y dentro del cual está obligado a vivir (Aguirre, 1973, p. 17).

La universidad pública inaugura así su incómodo, e incluso peligroso, papel histórico como mediadora entre el Estado y la sociedad, especialmente en relación con los sectores más pobres y marginados de

los modelos de desarrollo de la época. Esto ocurre en un contexto de gobiernos que oscilan entre un liberalismo entregado a los intereses de los banqueros y terratenientes costeños (agroexportadores) y serranos (consumo local), gobiernos populistas de ideologías diversas y dictaduras militares de corte más o menos totalitario, influidas por procesos de dominación externa y por la extracción de clase de los dictadores de turno.

En este contexto, la universidad pública se politizó de forma inevitable, con predominio de los partidos de izquierda. Esta politización le otorgó una orientación ideológica a sus justas protestas. Sin embargo, también introdujo el *virus del clientelismo*, característico de los partidos políticos de todas las tendencias.

Sin embargo, la calidad de la universidad pública resistió este embate, así como las clausuras e intervenciones tanto de gobiernos democráticos como autoritarios. Esto fue posible a pesar de contar con recursos limitados debido a los constantes recortes presupuestarios que afectaron su infraestructura y funcionamiento. No obstante, la universidad pública continuó con su labor de formar buenos profesionales, gracias al compromiso de sus profesores y a la competencia con las nacientes universidades privadas, que introducían nuevos vientos tecnológicos.

Las primeras décadas del siglo XXI trajeron consigo, para toda la educación superior, y especialmente para la pública, el impacto del denominado *socialismo del siglo XXI*, cuyo objetivo era disciplinar a las universidades para convertirlas en motores del modelo de desarrollo social y económico de esta tendencia ideológica. Sin embargo, este intento no se acompañó de los cambios profundos requeridos en la estructura académica y tecnológica de las instituciones, a la luz de los cambios acelerados de la cuarta y quinta revoluciones industriales.

De manera aparentemente contradictoria, este disciplinamiento se apoyó en un recurso proveniente del ámbito empresarial capitalista: la evaluación y acreditación para mejorar la calidad. En la práctica académica, esto se tradujo en un ritual de llenar formularios y presentar documentos a evaluadores externos, más que en una verdadera estrategia de cambio y radical mejoramiento de la calidad de la educación en el entorno de una cultura institucional de auto crítica y autoevaluación.

Debe señalarse que, como parte de su estrategia de legitimación, el socialismo del siglo XXI, en su versión ecuatoriana, necesitaba evidenciar el fracaso de las empresas privadas, dueñas de la mayoría de las universidades particulares. En muchos casos, aunque no en todos, esta labor fue sencilla, dada la existencia de irregularidades en algunas instituciones ampliamente conocidas por la opinión pública. El Mandato 14 de la Asamblea Constituyente de 2008 ordenó el cierre de 14 universidades de este tipo, que ya habían sido denominadas *de garaje*.

Algunas universidades públicas no mostraban un desempeño significativamente mejor. Sin embargo, el proceso de evaluación obligó a todas las instituciones, sin excepción, a reconsiderar su relación con los criticados, e incluso resistidos, conceptos de calidad educativa. Estos no constituían ni una nueva forma de dominación imperialista en el caso de las estatales, ni una imposición arbitraria de control por parte de gobiernos *progresistas* en el caso de las particulares.

Los esfuerzos por implantar la calidad, más como meta obligada que como cultura universitaria, ignoraron dos grandes transformaciones globales que caracterizan el inicio del tercer milenio. En primer lugar, la pérdida de legitimidad y hegemonía de la Universidad como productor de ciencia y tecnología. En segundo lugar, la irrupción in-

vasiva de la cibernética, de los sistemas de comunicación cada vez más rápidos, de las ya infinitas bases de datos y, finalmente, de la robótica y de la inteligencia artificial.

En las palabras de Boaventura de Souza Santos, “vivimos un tiempo de incertidumbres, pues la universidad, como institución pasa por una crisis estructural: crisis de legitimación, de hegemonía, de pérdida de la autonomía y de debilitamiento del compromiso con los pueblos y las clases subordinadas” (2005, p. 44).

Esta crisis hegemónica implica que la universidad ya no es el único, ni el principal, centro de producción de conocimiento y formación. Está asediada por los *mass media*, la opinión pública, los grupos de pares y los centros empresariales, entre otros. En el caso de las universidades estatales, este fenómeno se agrava por el discurso de la supuesta ineficiencia de lo público, frente al asedio de las universidades privadas de calidad (Saltos & Moncayo, 2012).

Por su parte, la auténtica invasión de la cibernética en todas las actividades humanas, incluida la educación, derribó casi todos los paradigmas que se habían sustentado en los siglos XIX y XX. Esta transformación ocurrió con tal velocidad que no hubo tiempo suficiente para emprender las profundas reformas que exigía. Hoy en día, más que reformar, sería preferible desmontar estructurar que aún persisten y construir un nuevo sistema desde sus cimientos.

Algunas universidades han iniciado este proceso y ahora ocupan los primeros lugares en los rankings internacionales y latinoamericanos. Asimismo, contribuyen de manera notoria en el desarrollo de sus respectivos países. Sin embargo, la mayoría de las instituciones se ha rezagado y aporta poco, o nada, al desarrollo de sus correspondientes poblaciones. Las excepciones latinoamericanas son Brasil y México. El

primer país estuvo inspirado en las premonitorias lecciones del maestro Paolo Freire y su pedagogía liberadora. Mientras que el segundo está influenciado por su larga tradición universitaria y las revoluciones campesinas de principios del siglo XX.

Ante este escenario, se impone el concepto dinámico de *pluriversidad*, en cuyo seno deben debatirse, desde el método científico, las diversas tendencias ideológicas, científicas, económicas, sociales y culturales, a la luz del objetivo mayor de mejorar las condiciones de vida de las sociedades.

En suma, ya no es posible regresar al modelo obsoleto de universidad controlada por un solo partido político, por comprometido que se esté con las reivindicaciones populares. Tampoco son una solución las universidades-empresa al servicio de la rentabilidad pura y dura de inversionistas nacionales o internacionales.

La universidad sigue sin proponer soluciones a los problemas del país: de los problemas administrativos al paperismo, la tentación de las demandas del mercado

Otra amenaza a la educación superior de nuestros países y al principio constitucional de “soberanía en la producción de conocimiento y tecnología” (Asamblea Constituyente de Ecuador, 2008) es la voluntaria sumisión de estas instituciones a las agencias internacionales que califican los artículos científicos previa a su publicación en las denominadas revistas indexadas. Este auténtico grillete colonial autoimpuesto limita severamente la difusión de la investigación y producción científica de las universidades del mundo subdesarrollado o en vías de desarrollo, lo que, además, las excluye de los puestos de relevancia en los rankings internacionales.

Sin embargo, el verdadero impacto de este neocolonialismo epistemológico radica en el hecho de que, para los investigadores de estas tierras del sur global, resulta más importante lograr la calificación de sus artículos “científicos” por parte de estas agencias, lo que suele servirles para ascensos de categoría en el magisterio universitario o para ocupar cargos directivos en las universidades, que la aplicación de los resultados de sus investigaciones a la solución de problemas del país o de comunidades específicas.

Las universidades europeas, a pesar de sus compromisos ideológicos y económicos, están rompiendo esta dependencia. Recientemente, la emblemática Universidad de la Sorbona de París, desde el presente año 2024, ha cancelado su suscripción a bases de datos como *Web of Sciences* o *Clarivate*.

Las asignaturas que forman parte de los planes curriculares de grado, pero sobre todo las de posgrado, no han sido ajenas a este proceso de colonización. Por esta vía, la comprensión que en la actualidad obtienen los estudiantes sobre el mundo se está sustentando en visiones culturales que han ignorado, o incluso antagonizado, los sistemas de conocimiento que se encuentran fuera de la peculiar visión de los colonizadores. Este es el caso típico de los saberes y conocimientos ancestrales de nuestras comunidades nativas, pueblos y nacionalidades.

La situación se agrava porque algunos académicos, amparándose en los derechos de libertad académica o integridad disciplinaria, se han distanciado de cualquier responsabilidad relacionada con el proyecto de descolonización. Y de forma más alarmante, a otros académicos les preocupan que la descolonización del plan de estudios los obligue a repensar los contenidos de sus correspondientes programas macro, meso y microcurriculares, y a descartar o eliminar sus viejos libros de texto, ya sean propios o importados.

La pregunta en ciernes es: ¿qué está detrás de esta neocolonización por parte de algunos y de la resistencia de otros a incorporarse al movimiento de descolonización? Podría responderse que son las demandas de los estudiantes, posiblemente sesgadas por cierto marketing interesado, o no, en las redes sociales, por creencias familiares o por las presiones del mercado laboral sobre los nuevos graduados.

Sin embargo, académicos latinoamericanos de prestigio, como el chileno Jose Joaquín Brunner, ya desde la década de los noventa en el siglo pasado, reconocían que el sistema de educación superior, aun operando con autonomía, debía aceptar las:

“(...) exigencias de mercado, sea del mercado de demandas estudiantiles, del mercado de oferta de puestos, del mercado laboral-académico, de los mercados para la captación de recursos y del mercado de reputaciones institucionales... Pero significa reconocer, además, y al mismo tiempo, que la coordinación proporcionada por los mercados no puede hacerse cargo completamente de la evolución y el desarrollo del sistema, debido a las «cegueras» que produce, a las distorsiones que introduce y a las inequidades que genera” (Brunner, 1990, págs. 70 a 76).

Las instituciones particulares o privadas de educación superior se han acogido de manera entusiasta a las demandas de los posibles *clientes-estudiantes* y del mercado laboral, lo que ha beneficiado su rentabilidad y crecimiento. No obstante, además de alejarse de cualquier planificación nacional o regional de recursos humanos profesionales, están contribuyendo a la creciente desocupación o subocupación de profesionales con título universitario, especialmente de los recién graduados en instituciones públicas.

En el caso del Ecuador, se estima que no más del 15% de los recién graduados consiguen empleo o generan emprendimientos propios; y muchos de ellos deben laborar en puestos de trabajo o desarrollan pequeñas empresas que no corresponden a su titulación.

La cuarta y quinta revoluciones industriales y los cambios necesarios en los programas académicos y en los modelos de transmisión del conocimiento

Las universidades y, en general, las instituciones de educación superior, contrariamente a lo que podría esperarse, han tenido influencias variadas en la generación de las Revoluciones Industriales que han marcado los cuatro últimos siglos de la historia de la humanidad, desde mediados del siglo XVIII. Aunque James Watt, inventor de la máquina de vapor, herramienta emblemática para el inicio de la primera Revolución Industrial, que mecanizó las labores industriales, trabajó en la Universidad de Glasgow (Escocia), el papel de esta institución no se reconoce como relevante.

Algo parecido ocurrió con la Segunda Revolución Industrial, a finales del siglo XX y principios del XXI, cuando el carbón, principal fuente de energía del periodo anterior, fue sustituido por el gas, el petróleo y la electricidad. Este cambio propició el florecimiento de numerosos inventos que cambiaron para siempre la vida de la de los seres humanos, como los aparatos eléctricos de todo tipo, los vehículos accionados por derivados del petróleo y el vertiginoso desarrollo de la bioquímica. En este contexto se distinguen nombres como Tomás Alva Edison, Henry Ford, Alexander Fleming y muchos otros; todos ellos con poca vinculación con las universidades.

Es en la Tercera Revolución Industrial, segunda mitad del siglo XX, cuando se acrecienta el papel de las universidades, a través de sus investigaciones en electrónica y energía nuclear, aunque con grandes influencias de los gobiernos, en especial de sus organismos de defensa. Incluso durante la Cuarta Revolución Industrial, las instituciones de educación superior mantuvieron su hegemonía en la producción del conocimiento a través de las investigaciones sobre energías renovables y sobre todo las relacionadas con el desarrollo imparable de internet. Sin embargo, en esta etapa las empresas privadas del área tecnológica comenzaron a demostrar su autosuficiencia, consolidando emporios como Microsoft, Apple y Google.

La llegada, en un lapso muy breve, de la Quinta Revolución Industrial, caracterizada por avances en genética, ciencia de datos, robótica y, sobre todo, inteligencia artificial (IA), ha desplazado silenciosamente a las universidades. El ritmo vertiginoso de los cambios puso de manifiesto su lenta capacidad de adaptación y reacción a los avances científicos y tecnológicos; naturalmente, con muy honrosas excepciones, ubicadas mayormente en los países desarrollados del hemisferio norte.

A criterio de Yili Bajraktari, un investigador del prestigioso MIT (Estados Unidos), a modo de diagnóstico y llamado urgente a la acción, señala en un reciente artículo:

Los grandes modelos fundacionales, o LFM, como ChatGPT, Claude y Gemini requieren de una potencia computacional y unos conjuntos de datos tan amplios que las empresas privadas han reemplazado al mundo académico en el desarrollo de la IA. Capacitar a nuestras universidades para que puedan seguir el ritmo, a la vanguardia de la investigación en IA, será clave para hacer realidad el potencial

de este campo a largo plazo. Para ello habrá que corregir la marcada asimetría entre el mundo académico y la industria en el acceso a los recursos informáticos. (Bajraktari Yili, 2024).

Y remarca, a continuación, el nuevo papel de las universidades:

La mayor fortaleza del mundo académico reside en su capacidad para llevar a cabo proyectos de investigación a largo plazo y estudios fundamentales que amplíen los límites del conocimiento. La libertad para explorar y experimentar con teorías atrevidas y vanguardistas dará lugar a descubrimientos e innovaciones que servirán de base para la innovación futura. Aunque las herramientas habilitadas por los LFM están en el bolsillo de todos, quedan muchas preguntas por responder sobre ellas, ya que siguen siendo una «caja negra» en muchos aspectos. Por ejemplo, sabemos que los modelos de IA tienen propensión a alucinar, pero aún no entendemos del todo por qué Al estar aisladas de las fuerzas del mercado, las universidades pueden trazar un futuro en el que la IA beneficie a mucha gente. Ampliar el acceso del mundo académico a los recursos fomentaría enfoques más inclusivos de la investigación de la IA y sus aplicaciones (Bajraktari Yili, 2024).

Nuevamente, la pregunta que se impone es: ¿por qué las instituciones de educación superior, en especial las universidades, han ralentizado su crecimiento precisamente en los momentos en los que más se requiere de su evolución, con la finalidad de proporcionar los recursos profesionales que demanda la Quinta revolución Industrial?

Las respuestas son múltiples y difieren según la región del mundo. Una aproximación general puede encontrarse en las palabras de Yuval Noah Harari, quien, al referirse a China hace mil años, formula una reflexión totalmente aplicable a la actualidad global:

Por el contrario, hoy en día no tenemos ni idea de cómo será China o el resto del mundo en 2050. No sabemos qué hará la gente para ganarse la vida, no sabemos cómo funcionarán los ejércitos ni las burocracias y no sabemos cómo serán las relaciones de género. Probablemente, algunas personas vivirán mucho más que en la actualidad, y el cuerpo humano podría experimentar una revolución sin precedentes gracias a la bioingeniería y a interfaces directas cerebro-ordenador. De ahí que muchas de las cosas que los chicos aprenden hoy en día serán irrelevantes en 2050 (Harari, 2018, p 286).

Cabe señalar que esta predicción del profesor de historia de la Universidad Hebrea de Jerusalen resulta, incluso, bastante generosa frente a la situación actual de los sistemas educativos. No es necesario esperar el ya cercano 2050, con la rapidez de los avances científicos y tecnológicos en todas las áreas del conocimiento, profesores e instituciones de educación superior hemos debido aceptar, con desagrado, que cuando graduemos a nuestros estudiantes, los conocimientos que les proporcionamos durante la carrera ya serán obsoletos. Además, cada vez será más difícil para ellos conseguir empleo, dadas las nuevas y crecientes exigencias de las empresas e instituciones.

Es evidente que existen muchas y honrosísimas excepciones en nuestro continente. Sin embargo, la gran mayoría de estas se concentran en las ciencias de la salud y las ciencias sociales. En este contexto, pueden mencionarse, por ejemplo, a los argentinos Bernard Hussey en fisiología y a Rene Favaloro en cirugía cardíaca; a los brasileños Euryclides Zervini, también en cirugía cardíaca, e Ivo Pitanguí en cirugía estética. En el ámbito de las ciencias sociales, destaca la figura del argentino-mexicano Enrique Dusell, ex rector de la Universidad Autónoma de México y referente de la filosofía de la liberación y de la descolonización.

De los modelos tradicionales de transmisión del conocimiento al conectivismo de la era digital

El retraso descrito parcialmente en líneas anteriores, relativo a las universidades y, en general, a la educación latinoamericana, invita a la reflexión sobre la evolución de los modelos de transmisión del conocimiento en las instituciones de educación superior de esta región. En la introducción de este artículo ya se aludió a los antecedentes históricos de las universidades en América Latina. Ahora, el análisis se centrará en la historia reciente: el siglo XX y lo que va del XXI.

El modelo tradicional conductista, traído a nuestra América por religiosos católicos procedentes principalmente de España y otros países europeos durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, se fundamentó, entre otros aspectos, en la transmisión de valores y conocimientos a los estudiantes como estrategia de formación de conductas valóricas en futuros ciudadanos productivos. Sin embargo, esta formación también operó como una forma de control social por parte de los gobiernos de turno, o al menos, por las instituciones religiosas dedicadas a la educación.

De acuerdo con un estudio de la Universidad Central del Ecuador, este modelo conductista se implantó en el país a través de la Reforma Curricular impulsada por el Ministerio de Educación entre los años 1996 y 1997. Según los autores “(...) se planteó un currículo que permita la formación de ciudadanos críticos, solidarios que aporten con la productividad y la transformación científica y tecnológica del país” (Posso, Barba, Otáñez, 2020).

La realidad de la educación en el Ecuador en las últimas tres décadas, particularmente en la educación superior, evidencia lo con-

trario: no se formaron ciudadanos críticos, mucho menos solidarios, y el desarrollo científico y tecnológico del país no alcanzó niveles comparables a los de otras naciones de la región, como se refleja en la escasa producción académica y registro de patentes.

Las cifras de los organismos rectores de la educación superior en el Ecuador, así lo demuestran:

“(…) la publicación de Artículos científicos por parte de los profesores titulares de las universidades del país, solo alcanzaron un promedio de 0,44 por docente y por año, al 2018; en tanto que, los proyectos de innovación, medidos por el número de profesores universitarios participantes, apenas llega al 0,12 per cápita, y la participación en proyectos de vinculación con la colectividad a 0,08 per cápita” (Consejo de Educación Superior, 2021).

Podrían existir diversas explicaciones para este fenómeno aparentemente contradictorio. Como hipótesis de trabajo, se puede plantear que la educación reciente ha sido fundamentalmente memorística tanto en las ciencias sociales como en las biológicas; mientras que, en las ingenierías y ciencias exactas, se ha hecho énfasis en el aprendizaje repetitivo de problemas similares, aplicando diversas fórmulas matemáticas, físicas o químicas. En ambos casos, se ha descuidado la enseñanza de las epistemologías y las lógicas de cada ciencia: filosofía de la ciencia, economía política, la fisiopatología y psicopatología, lógica matemática, entre otras.

En este contexto, y aún en el caso ecuatoriano, veinte años después la mencionada reforma, el Ministerio de Educación emprendió un ajuste curricular (2016-2017), esta vez basado en un modelo constructivista. Sin embargo, según el último estudio citado:

“la desaparición de una teoría conductista no significó la desaparición del conductismo; esto se acrecienta al no transversalizar la investigación en cada asignatura, lo cual ha impedido un cambio radical en la educación” (Cargua, Posso, Cargua y Rodríguez, 2019, págs, 140-152), y citan posturas más críticas “(...) los docentes se basan en el modelo tradicional para impartir sus conocimientos impidiendo a los educandos que puedan adquirir conocimientos actualizados y que además los docentes no se apoyan en el uso de las TIC” (Gros, 2001).

A diferencia del conductismo,

“el constructivismo se refiere a dar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. El constructivismo en el ámbito educativo propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por el sujeto cognoscente... El Modelo Constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

- a. Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
 - b. Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky)
 - c. Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)”
- (Saltos, N., Moncayo, E., 2012).

Indudablemente, el constructivismo significó un importante avance en los modelos aplicados anteriormente para el proceso de transmisión del conocimiento a los estudiantes. Sin embargo, en términos generales, los profesores no estaban adecuadamente capacitados para el cambio y, en muchos casos, ni siquiera conocieron en profundidad sus implicaciones. Así, las clases continuaron siendo impartidas de manera tradicional, a excepción del nuevo énfasis en las prácticas de laboratorio y en las visitas de campo. El problema fundamental radica en que, al centrarse en los *aprendizajes significativos* (Ausubel, 1968), rara vez se cuestiona: ¿quién define qué es realmente significativo para el estudiante?

En este contexto también surgió la consolidación de la digitalización, las grandes bases de datos, la robótica y, finalmente, la inteligencia artificial (IA). Por lo tanto, estas nuevas tecnologías echaron tempranamente abajo lo poco que se había podido avanzar con la implantación del constructivismo.

En medio de este panorama, emergió una nueva corriente en los modelos de transmisión del conocimiento: el construccionismo. Este modelo, desarrollado en la década de los sesenta por el matemático Seymour Papert (1928-2016), creador del lenguaje de programación *Logo* y padre de la IA, en el MIT. Este modelo plantea que el aprendizaje debe unirse a la acción y que el estudiante solo aprende aquello que le interesa aprender.

Este modelo dio pie a metodologías educativas renovadas, como el aprendizaje dual, ampliamente promovido por las cooperaciones internacionales de Suiza y Alemania en los países en desarrollo, como una eficiente estrategia para formar técnicos en las mismas empresas con una visión más pragmática del desarrollo que requieren sus paí-

ses. La propuesta resulta aplicable y eficaz, no obstante, la creciente digitalización, la enseñanza a distancia, las plataformas en línea y el desarrollo de herramientas basadas en IA le han restado importancia. A pesar de ello, el aprendizaje dual sigue siendo una excelente vía para la transmisión de conocimientos, especialmente en los países con mayores problemas en educación.

En la actualidad, a la luz de los avances actuales en la ciencia de los datos y en la cibernética, se promueve un modelo educativo que “propone la integración de las tecnologías web en el aula aplicando una visión conectivista, de contenidos abiertos y en la búsqueda de conformar comunidades iberoamericanas de aprendizaje” (Altamirano, Becerra, Nava, 2022). O, más claramente:

“se afirma que el conectivismo es la aplicación de los principios de red para definir ambos el conocimiento y el proceso de aprendizaje. El conocimiento se define como un patrón particular de relaciones y el aprendizaje como la creación de nuevas conexiones y patrones, así como la habilidad para manipular los patrones/redes existentes” (Siemens, 2005).

Uno de los elementos más interesantes del conectivismo es su enfoque del aprendizaje desde tres diferentes niveles: biológico/neuronal, conceptual y social/externo (Siemens, 2009). Asimismo, se identifican cuatro condiciones necesarias para conformar un conocimiento conectivo: autonomía, diversidad, apertura e interactividad/conectividad (Downes, 2006).

Este cambio radical no solo contribuyó a los avances de la cibernética y de la inteligencia artificial, sino también a las investigaciones más recientes en las neurociencias. Estas últimas han planteado que los procesos de aprendizaje no son solamente, como se creía en décadas

anteriores, la grabación en grupos neuronales del cerebro humano de diversos conocimientos, a modo de los chips o de un disco duro de computadora; sino que el proceso está centrado en las infinitas interacciones que construyen las redes neuronales entre los aproximadamente 100 mil millones de neuronas del cerebro humano. En consecuencia, la clave de la transmisión del conocimiento radica en que el estudiante establece esta infinidad de relaciones entre las distintas ciencias, con miras a comprender y resolver problemas concretos. Se confirma así, el aprendizaje transdisciplinario, planteado en décadas anteriores por el físico Niclescu en 1999, y ya no solamente el inter y multidisciplinario, como se había sostenido a fines del siglo XX.

En consecuencia, los planes curriculares de grado y posgrados debieron, y deben, ser reconstruidos desde este nuevo paradigma, orientándolos directamente a la comprensión y solución de problemas específicos. Por ejemplo, en el caso de la medicina, los estudiantes deberían formarse inicialmente en ciencias básicas (matemáticas, física, química y biología), que podrían cursarse de manera común con otras disciplinas afines. Luego, en el tronco profesionalizante del plan curricular, se abordaría el estudio de patologías agrupadas por categoría (inflamatorias, genéticas, traumáticas, infecciosas, psicosomáticas, etc.), en torno a las cuales se organizarían las asignaturas clásicas como anatomía, histología, fisiología, farmacología, entre otras. Incluso las especialidades médicas tradicionales deberían ser progresivamente sustituidas por especialidades como la ingeniería genética, la cirugía robótica, la infectología genética y epidemiológica, la nutrición con base en el mejoramiento de nutrientes nativos, o la psicología fundamentada en los modos de vida de la era digital.

Sin embargo, estos cambios se están implementando de manera muy lenta y, en muchas universidades de países en vías de desarrollo, ni siquiera ha comenzado. Como consecuencia, y siguiendo con el ejemplo de las carreras del área de la salud humana, ha proliferado en redes sociales un sinnúmero de pseudo investigaciones y supuestos expertos que promueven soluciones milagrosas para enfermedades frecuentes. Esto ha deteriorado la calidad de los profesionales en carreras de la salud, agravada además por la privatización creciente de la medicina y el desfinanciamiento de los servicios públicos de salud.

Lo mismo que se propone para las ciencias de la salud debe aplicarse al resto de disciplinas. En resumen, no existe ningún problema o situación que afecte al ser humano o a la naturaleza que pueda ser abordado y resuelto desde una sola disciplina. El limitado cumplimiento de planes de desarrollo, ya sean locales, nacionales, regionales o mundiales, es prueba evidente de que el cambio planteado en la educación debe realizarse de manera urgente en todos los otros sectores del desarrollo social, económico y cultural.

No obstante, sería un error reducir los cambios necesarios en los modelos educativos al ámbito puramente tecnológico, centrado en la creación de nuevas interconexiones y patrones para manipular redes neuronales. De manera premonitory, la UNESCO, anticipándose a los retos del cambio de milenio, impulsó en la década del siglo XX una investigación global cuyos resultados se publicaron en el libro *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). Este documento coloca las bases del cambio en la educación del siglo XXI. En el texto, no solo se replantean los fundamentos contextuales de la educación, sino que también establece los conocidos, pero no siempre bien entendidos *cuatro pilares de la educación del siglo XXI*: aprender a conocer, prender

a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, aprender a ser.

En dicha publicación se rescatan los fundamentos sociales, económicos y políticos del cambio indispensable en la educación del siglo XXI. Entre otros, se destacan la interdependencia planetaria o sociedad mundial, que no corresponde a la globalización económica; la crisis de los vínculos sociales, la lucha contra las exclusiones, la distribución desigual de los recursos cognoscitivos, y el crecimiento económico como desarrollo humano, dentro del cual, la educación debe tener una posición de vanguardia y de guía. En una ponencia presentada por el autor en un Congreso de la Asociación de Universidades Colombianas y Ecuatorianas, realizado en la ciudad de Pasto, Colombia, sosteníamos lo siguiente:

“Nótese en primer lugar (respecto del libro citado de Jackes Delors), que ya no se habla de enseñanza, el estudiante es el sujeto de su propio aprendizaje, dejando atrás su papel clásico de objeto del trabajo y esfuerzos de los profesores; ni siquiera queda en pie el transicional concepto de “enseñanza – aprendizaje”. En suma, la educación deja de ser la enciclopédica y obsoleta transmisión de conocimientos del profesor al alumno (termino lingüísticamente ofensivo, porque supone que el alumno es un ser “sin luz”), para plantear que docentes y dicentes debemos “aprender a aprender” e incluso a “desaprender” (en los términos de Enrique Dusell), o a aprender haciendo y, por qué no, investigando en los laboratorios, en las comunidades y en las empresas; aunque los acartonados metodólogos de la investigación, que esperan grandes laboratorios y muchos títulos y años de experiencia para poder entrar en el “santa sanctorum” de los claustros de investigadores, se escandalicen y rasguen sus vestiduras

(Moncayo, E., Sanchez, T., 2018).

La visión de estos retos, desde la óptica de las universidades de los países desarrollados, difiere en la discusión antes planteada y parece centrarse en la obsolescencia de las actuales carreras y programas de postgrado con respecto a las demandas de un mercado de profesionales cada vez más cambiante. Esto se evidencia, por ejemplo, en la siguiente declaración de un experto de la Universidad de Cambridge en Reino Unido:

Hoy día los estudiantes saben que pronto se embarcarán en una Carrera que demandará un continuo desarrollo personal, debido a que la tecnología transformará el cómo y en que vamos a trabajar. Esto infiere la obsolescencia de los conocimientos en los modelos tradicionales de tres a cuatro años de los programas de grado. (Times Higher Education - Adobe Panels, feb., 2020) (traducción propia)

El gobierno y las empresas privadas, cada vez más necesarios para la universidad. ¿Los estamos atrayendo o alejando?

Mucho se ha hablado y escrito, desde diversas corrientes del pensamiento educativo, social y económico, sobre las cambiantes, y algunas veces conflictivas relaciones entre la universidad y las empresas productivas y sociales. Aquí, han predominado posiciones extremas, desde quienes sostienen, con un radicalismo trasnochado, que las universidades deben luchar contra los empresarios explotadores, hasta quienes proponen un modelo de universidad integrada a los gremios empresariales, con fines puramente rentistas.

El problema planteado no puede reducirse a simples diferencias ideológicas polarizadas. Según el análisis de Boaventura de Sousa Santos, ya citado anteriormente, se trata de una:

crisis de la hegemonía (de las instituciones de educación superior, particularmente de las universidades), resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX; por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las élites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea. Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. La incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente funciones contradictorias llevó al Estado y a los agentes económicos a buscar fuera de la universidad medios alternativos para lograr esos objetivos. Al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía.” (De Sousa Santos, 2007).

En la práctica, las grandes empresas, generalmente monopólicas, prefieren contratar a sus propios científicos e investigadores para desarrollar los nuevos prototipos y modelos, considerando los tiempos perentorios de comercialización un mundo tecnológicamente competitivo. Además, estos científicos e investigadores son fácilmente adaptables a los intereses de las empresas que aquellos pertenecientes al ámbito académico, muchas veces percibido como rígidos y excesivamente teóricos.

Con honrosas excepciones, en general, la universidad no ha enfrentado este nuevo reto y, en muchos casos, lo ha ignorado, confiando en su prestigio histórico, especialmente en el caso de las universidades públicas. La pregunta obvia es: ¿cómo recuperar la hegemonía de las universidades en la producción de conocimientos y tecnologías?

Naturalmente, no se trata de someterse a los extremismos planteados: ni al activismo radical de décadas pasadas, que impidió a la universidad pública entablar vínculos con los empresarios, ni a un entreguismo al mercado de carreras y posgrados, con el supuesto fin de garantizar empleo a los profesionales recién graduados, algo que en la práctica se ha cumplido de manera muy limitada, lo que ha dado lugar a un creciente desempleo o subempleo *con título*.

Una posible vía de solución se encuentra en el informe de la UNESCO sobre la educación en los inicios del presente milenio “Las concepciones utilitarias dominantes de la educación deberían aceptar la expresión de otras epistemologías y otros modos de entender el bienestar humano, para centrarse así en la importancia de la educación como bien común” (UNESCO, 2015, p.34).

Para este propósito, es indispensable que académicos y empresarios hablen un mismo idioma, el del mercado tecnológico, estableciendo necesidades específicas en diferentes estratos de población. Desde una visión holística, la universidad no debería afectar al bien común, sino, por el contrario, promover hábitos de vida saludable, o generar soluciones tecnológicas para superar las consecuencias de las enfermedades, como es el caso de la biotecnología y de la ingeniería genética. También es relevante en este campo el aprovechamiento de los conocimientos ancestrales de nuestras comunidades originarias en el marco de un auténtico y bien comprendido *diálogo de saberes*.

Un aspecto especialmente importante es la relación gobiernos (nacionales y seccionales) y las instituciones de educación superior. Las legislaciones sobre educación y contratación pública deberían exigir que los gobiernos consulten previamente a universidades e institutos tecnológicos sobre su capacidad para realizar consultorías especializadas y ejecutar obras de infraestructura pública en diversas áreas.

Según experiencias actuales, los resultados ya son prometedores: se ahorran recursos financieros al Estado, se simplifican los trámites de contratación y se contribuye a disminuir los déficits financieros que, con excesiva frecuencia, afectan el funcionamiento de las universidades públicas. Para que esto funcione, es necesario consolidar las denominadas empresas públicas o privadas vinculadas a las instituciones de educación superior, sin descuidar los controles financieros y administrativos a los que, por ley, deben someterse todas las empresas.

Las evaluaciones de las universidades, desde los modelos eficientistas, hasta la medición a su contribución al logro de los objetivos ODS - ONU

El concepto de calidad se introduce en la educación superior de América Latina, en la década de los setenta, influenciado por el sector empresarial, que buscaba adoptar modelos no solo eficientistas bajo el esquema taylorista clásico, sino también centrados en la satisfacción del cliente.

Sin embargo, esta región del mundo solo inició procesos estructurados de evaluación de la calidad de la educación superior en la década de los noventa. Este impulso fue consecuencia de la masificación estudiantil, fruto de las luchas de la Segunda Reforma Universitaria de las décadas anteriores, que logró debilitar parcialmente el elitismo clásico de las universidades. A ello se sumó la proliferación de instituciones privadas de educación superior, situación que afectó la legitimidad y calidad de la oferta educativa, tal como lo sostienen Pires y Lemaitre en un estudio realizado para la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) realizada en Cartagena de Indias 2008 (Pires & Lemaitre, 2008).

Esta situación revela una primera evidencia sobre las motivaciones originales de los procesos de evaluación y acreditación: más que promover un cambio profundo en la calidad educativa, estos procesos buscaban legitimar situaciones ya existentes. En el caso de las instituciones públicas, la masificación afectó a instituciones cuyos presupuestos no crecieron al ritmo de la demanda estudiantil ni al desarrollo científico-técnico, lo que condujo al estancamiento del prestigio académico ganado en décadas pasadas. Existen, no obstante, excepciones notables: universidades estatales que aprovecharon la crisis como oportunidad de realizar cambios profundos en las áreas académicas y de investigación, consolidándose como el alma mater del desarrollo del país.

En contraste, muchas instituciones privadas de educación superior, inmersas en el esfuerzo por mantener una demanda estudiantil creciente, sacrificaron la calidad de su oferta educativa en aras de la disminución de los costos en la producción de profesionales. Sin profundizar, por indignos a la respetabilidad de la Academia, aquellas oscuras situaciones, afortunadamente poco frecuentes, en las que ciertas instituciones privadas de educación superior cometieron una serie de arbitrariedades e ilegalidades a vista y paciencia de los organismos de control. (Moncayo, 2013)

Desde un punto de vista más crítico y latinoamericano, un artículo publicado en una revista colombiana refleja que el malestar respecto de las clasificaciones internacionales ha trascendido los centros académicos:

Los rankings también fomentan una competencia malsana entre las instituciones, que puede llevar a comportamientos estratégicos que no benefician a la educación superior en su conjunto. Hazelkorn (2011) señala

cómo las universidades pueden priorizar la inversión en áreas que mejoren su posición en los rankings, en lugar de áreas que respondan a las necesidades locales o nacionales...

Este fenómeno, conocido como “efecto de los rankings”, puede desviar recursos de la enseñanza y el servicio comunitario hacia actividades más visibles y cuantificables, como la investigación en ciertas disciplinas privilegiadas.

Con el mismo sentido, los rankings pueden perpetuar desigualdades existentes en el sistema de educación superior global. Tomando como derrotero a Altbach (2006), las universidades en países en desarrollo enfrentan desafíos significativos para competir en estos rankings debido a limitaciones en recursos y capacidades. Esta dinámica no solo perpetúa una visión eurocéntrica y anglocéntrica de la excelencia académica, sino que también socava los esfuerzos por desarrollar sistemas de educación superior equitativos y relevantes a nivel local.”

(Gómez Rodríguez, D.T., junio 2024).

Incluso las universidades y agencias de evaluación académica de los países desarrollados han reaccionado ante esta situación. Se advierte una tecnocracia estatal y privada que, tanto a nivel nacional como internacional, impone patrones de evaluación que definen una supuesta calidad de enseñanza superior.

Las recomendaciones del llamado *grupo de Bolonia*, instaurado alrededor de 1990, han quedado obsoletas. Aquellas propuestas, surgidas casi mil años después de la fundación de la primera universidad europea occidental, pretendían facilitar el libre tránsito de profesionales en la Unión Europea a través de garantías de calidad en la formación recibida. Sin embargo, estas medidas respondían también al intento de integrar el sistema universitario a un proceso de globalización

centrado en la libre circulación de capitales y mano de obra calificada, en beneficio del crecimiento y diversificación de los capitales monopolísticos transnacionales.

Frente al calentamiento global, fruto de un desarrollo capitalista, y la concentración del capital, paralela al incremento de las desigualdades sociales, se hizo evidente la necesidad de plantear cambios radicales en los modelos de desarrollo. Asimismo, surgió la necesidad de replantear los paradigmas de evaluación de las instituciones de educación superior. Como respuesta, se adoptaron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, con meta al año 2030, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015. Un objetivo no declarado, pero evidente, fue recuperar la credibilidad de las instituciones de educación superior, seriamente afectada por su crisis de hegemonía y de legitimidad de las últimas décadas (De Sousa Santos, 2005).

Los resultados del ranking que evalúa el aporte de las universidades al cumplimiento de los ODS sorprendieron a los expertos y aún no han sido analizados adecuadamente. Llamó la atención que, entre las instituciones mejor posicionadas, figuraban universidades poco conocidas: cuatro australianas, dos inglesas (Manchester y Exeter), dos canadienses (Alberta y Queen 's), una danesa (Aalborg), y solo una estadounidense (Arizona State University). Mientras tanto, universidades clásicas y prestigiosas como Harvard, Massachusetts, Stanford, Cambridge, Oxford o Princeton matuvieron su liderazgo en los rankings nacionales.

Algo no concuerda: las universidades con mayor número de publicaciones en revistas indexadas, Premios Nobel y laboratorios de última generación no lideran el ranking de contribución a los ODS. En

cambio, lo hacen las universidades menos reconocidas, lo que revela una diferencia fundamental en los criterios de evaluación. El análisis y la discusión siguen abiertos dentro y fuera del ámbito académico.

Conclusiones

En el complejo escenario descrito para las instituciones de educación superior en estos primeros años del nuevo milenio, más allá de las antojadizas interpretaciones de la temporalidad, lo que realmente se evidencia es un auténtico cambio de era. Aunque aún no ha recibido una denominación histórica definitiva, este cambio permite entrever que estamos dejando atrás las últimas fases de capitalismo como modo de producción y superando el postmodernismo en su dimensión filosófica. En este contexto, resulta arriesgado formular conclusiones cerradas. A modo, más bien de hipótesis finales para continuar el azaroso recorrido en la búsqueda de la verdad, se plantean algunos puntos clave:

1. En el escenario brevemente descrito del fenómeno de la postmodernidad educativa, ya no tienen cabida las tendencias ideológicas fanáticas e intolerantes, sean científicas, sociológicas o políticas, que intentaron controlar las comunidades universitarias mediante métodos poco diferenciados de los empleados por los partidos que controlaron, y aún controlan, los gobiernos de nuestros países. Como alternativa, se impone el concepto dinámico de pluriversidad, concebido como un modelo en construcción, ajustado a las condiciones económicas, sociales y políticas y económicas de cada país o región.

2. Las metodologías generalmente utilizadas en nuestros países para la investigación y transmisión del conocimiento y de las tecnologías, instrumentos teóricamente destinados a la producción de saberes, la innovación tecnológica y la solución de problemas comunitarios, también fueron empleadas por el colonialismo epistemológico como mecanismos para clasificar, organizar y representar el conocimiento desde la visión y los intereses de los nuevos los centros de desarrollo científico y tecnológico del norte global.
3. Hoy se acepta casi universalmente que, cuando las universidades gradúan a un profesional al menos cinco años después de que inició su carrera, los conocimientos impartidos en los primeros años ya resultan obsoletos. Esta situación se agrava por la lentitud con la que las universidades se adaptan a los cambios y, más aún, cuando existe, particularmente entre el profesorado, una resistencia al cambio. Esta actitud es herencia de generaciones anteriores y de una cultura que, en muchos países subdesarrollados, considera que todo lo nuevo y valioso debe provenir del norte, lo que refuerza la dependencia y la falta de confianza en la capacidad para generar ciencia y tecnologías propias, es decir, para construir soberanía.
4. Resulta evidente que la educación en la era digital y en el contexto de la cuarta y quinta revoluciones industriales ha dejado atrás, sin necesariamente sustituirlos, los paradigmas que sustentaban los modelos educativos anteriores. Ya no basta con modelos centrados en cambios conductuales, apropiación de valores, interacción del estudiante con el objeto de conocimiento o aprendizaje significativo. A juicio

del autor, el sujeto ha pasado de ser un simple *estudiante que aprende* para convertirse en un *sujeto conocimiento*, que exige nuevas formas de ser abordado.

5. En consecuencia, las universidades deben enfocar su investigación en los conocimientos y tecnologías que brinden soluciones factibles y viables a los problemas de desarrollo del país, sus regiones y localidades, en particular aquellos que afectan a las poblaciones más vulnerables. Sin embargo, la producción, fabricación a gran escala y comercialización de dichas tecnologías corresponde al sector privado, que posee la experiencia y los mecanismos necesarios para llevarlo a cabo. Esta sinergia garantizaría la generación de empleo calificado y no calificado, así como el incremento de las exportaciones nacionales.
6. La lección es clara, las universidades de nuestros países siguen intentando parecerse a las instituciones clásicas del primer mundo, a menudo sacrificando los escasos recursos disponibles. Pero, sobre todo, lo hacen sin investigar ni desarrollar soluciones concretas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que afectan con mayor severidad a nuestras poblaciones. Tal es el caso de la pobreza (ODS1), el hambre (ODS2), la salud y el bienestar (ODS3), la calidad de la educación (ODS4) y la igualdad de género (ODS5), cuyos impactos recaen de forma desproporcionada en los sectores más vulnerables y excluidos del mundo en desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. G. (2006). The dilemmas of ranking. *International Higher Education*, (42), 2–3.
- Aguirre, M. A. (1973). *Segunda reforma universitaria*. Universidad Central del Ecuador.
- Altamirano, C., Becerra, N., & Nava, A. (2022). *Revista Alternativa*, (22).
- Apaza Sembinelli, M. F. (2006). [Documento no publicado].
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. LEXIS.
- Bajraktari Yili, Y. (2024, 24 de abril). De la llegada a la Luna al desarrollo de la IA: El papel de las universidades en la innovación. *MIT Technology Review*.
- Brunner, J. J. (1990, junio). Universidad, sociedad y Estado en los 90. *Nueva Sociedad*, (107).
- Cargua, A., Posso, R., Cargua, N., & Rodríguez, A. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *OLIMPIA: Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 16(54).
- Consejo de Educación Superior. (2021, marzo). *Diagnóstico para el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior*.
- Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana; UNESCO.
- Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. *Instructional Technology Forum* (Discussion Paper No. 92). <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>

- Galarza, L. G. (2018). *Universidad: De Córdoba a Cartagena... 90 años después*. Universidad de Bolívar.
- Gómez Rodríguez, D. T. (2024, junio). *La farsa de los rankings de universidades y sus impactos inflados*.
- Gros, B. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. Palgrave Macmillan.
- Moncayo, E. (2013). *Los nuevos retos del aseguramiento de la calidad de la educación superior en el Ecuador*. Instituto Universitario de Capacitación Pedagógica, Universidad Central.
- Moncayo, E. (2023). Tercera reforma de la universidad ecuatoriana a la luz de los cambios del mundo contemporáneo. En *Hacia dónde va la educación superior*. Esquel Editorial.
- Moncayo, E., & Sánchez, T. (2018, 2–3 de agosto). Pensamiento complejo y currículo para la educación superior. Ponencia presentada en el II Congreso REDEC, Pasto.
- Moncayo, E., & Saltos, N. (2012). *Modelo educativo de la Universidad Central* (Borrador). Instituto Universitario de Capacitación Pedagógica.
- Pires, S., & Lemaitre, M. J. (2008, junio). *Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. CRES 2008.
- Posso, L. J., Barba, L. C., & Otañez, [Iniciales]. (2020). [Artículo]. Universidad Central del Ecuador. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1229>

- Preparing students for the Fourth Industrial Revolution. (2020, febrero). *Times Higher Education*.
- Siemens, G. (2005b). What is the unique idea in connectivism? <http://www.connectivism.ca/?p=116>
- Siemens, G. (2009). What is connectivism? *CCK09*. https://docs.google.com/Doc?id=anw8wkk6fjc_14gpbqc2dt
- Sousa Santos, B. de. (2005). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sousa Santos, B. de. (2007). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA; ASDI; Plural Editores.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- Universidad de Bolonia. (2024). En *Wikipedia*. Recuperado el 20 de mayo de 2024 de https://es.m.wikipedia.org/wiki/Universidad_de_Bolonia

¿Formación integral o capital humano?: El rol de la educación por competencias en un mundo globalizado

Carlos Corrales Gaitero

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Soledad Enderica Pérez

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Diego Córdova Gómez

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Globalización y educación superior: evolución y desafíos del sistema por competencias

La globalización transformó radicalmente los escenarios educativos, lo que demandó una revisión profunda de los modelos pedagógicos tradicionales (Aguilar, 2012). En este contexto, el sistema educativo por competencias ha emergido como una respuesta a las nuevas exigencias de un mercado laboral y de una sociedad del conocimiento global, que enfrenta los siguientes desafíos:

Mayor rivalidad entre instituciones

La educación superior privada ha proliferado en los últimos años, con la creación de nuevas universidades bajo sistemas de gestión empresarial. Esto ha intensificado la pugna por atraer estudiantes y recursos (López Fernández et al., 2022). Dicho modelo implica un crecimiento exponencial en la oferta de carreras y programas, con el objetivo de acoger cada vez a más estudiantes, en un mundo donde la

universidad empieza a constituirse como un elemento clave de diferenciación social. Este contexto ha generado una dinámica en la que las instituciones compiten no solo en términos de calidad académica, sino también en su capacidad para responder de manera ágil a las necesidades del mercado laboral y a las expectativas de los estudiantes, quienes buscan universidades que les ofrezcan ventajas competitivas en un entorno cada vez más exigente.

Desigualdad, acceso y democratización de la educación

A pesar del contexto global, persisten las desigualdades en el acceso a una educación de calidad. Las diferencias en las oportunidades educativas no solo se manifiestan entre países, sino también dentro de ellos, afectando especialmente a comunidades rurales, minorías étnicas, personas con discapacidades y estudiantes de bajos ingresos (Pérez, 2021).

Adaptación de la oferta al mercado laboral

Las universidades no deben limitarse a ser meras proveedoras de capital humano para el sistema económico, ya que su misión trasciende la preparación para el empleo (Pomares & Álvarez, 2020). Las instituciones de educación superior también deben desempeñar un papel crucial en la formación integral de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con la sociedad. Esto implica la oferta de programas que fomenten el pensamiento innovador, así como el desarrollo las disciplinas humanísticas y artísticas, incluso si estas áreas no siempre se corresponden directamente con las demandas inmediatas del mercado laboral.

Además, aunque ciertas carreras o disciplinas puedan no ser prioritarias en términos de empleabilidad, resultan esenciales para el desarrollo cultural y científico a largo plazo. En este sentido, el mercado laboral también debería ser receptivo a las propuestas innovadoras y transformadoras de las universidades. Las instituciones académicas son espacios donde se generan conocimientos y se impulsan ideas que preceden a las tendencias del mercado fomentando la creatividad, la investigación y la innovación, lo que a largo plazo impulsa nuevas industrias y sectores económicos. De este modo, las universidades desempeñan un papel proactivo: moldean y anticipan el futuro del trabajo, en lugar de limitarse a responder a sus exigencias.

Una de las principales fortalezas, y también críticas, del modelo basado en competencias radica en su enfoque hacia la aplicabilidad práctica del aprendizaje. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, el aprendizaje basado en competencias prioriza el desarrollo de habilidades y actitudes que son esenciales en situaciones reales, lo que facilita a los estudiantes la transferencia del conocimiento al contexto profesional y social. Así, se mejora no solo la pertinencia de la educación, sino que también su capacidad de respuesta a las expectativas sociales y económicas, donde habilidades como la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la colaboración son cualidades altamente valoradas.

En términos globales, el sistema por competencias proporciona una formación holística que prepara a los estudiantes para participar y competir en una economía globalizada (García, 2024). Sin embargo, el fin de la educación superior, que busca de manera permanente la generación de conocimiento, que se constituye como polo de desa-

rollo en sociedades económicamente deprimidas, no puede reducirse a satisfacer las expectativas actuales del entorno laboral. En tal sentido, cabe preguntarnos ¿cómo preparar a los estudiantes para que estos sean ciudadanos globales activos, adaptativos y comprometidos en un mundo que demanda constante evolución y aprendizaje?

Es crucial, ante estos desafíos, que la educación superior repien-se sus modelos pedagógicos y a adopte enfoques más flexibles y adap-tables, que permitan mejorar significativamente los procesos académicos de las instituciones de educación superior.

Sin embargo, es en las últimas décadas cuando este enfoque ha cobrado mayor relevancia, impulsado por los procesos de globaliza-ción y los cambios en el mercado laboral. Esto ha sido provocado por procesos de integración regional y globalizadores que han acelerado la evolución del modelo por competencias. Los procesos de integra-ción económica, como la creación de bloques comerciales regionales, han generado una demanda creciente de profesionales con habilidades específicas y adaptables a entornos laborales dinámicos y sobre todo mucho más exigentes. Por otro lado, la globalización ha intensificado la competencia entre países y regiones, lo que ha obligado a los siste-mas de educación superior a abrirse al mundo, no con una intención de desarrollar una ciudadanía global, si no con el objetivo de insertar a sus estudiantes en empresas transnacionales que mejoren sus datos de empleabilidad y movilidad internacional.

En definitiva, la universidad, antes considerada un bien en sí misma y una vía hacia la realización personal, se ha vinculado cada vez más al mundo laboral. La pregunta ¿por qué estudiar? ha sido reemplazada por una inquietud más pragmática: ¿cómo conseguir un buen empleo?

En un mundo altamente competitivo, donde el acceso a ciertos niveles de vida está estrechamente ligado a la posesión de un título universitario, muchas personas se ven obligadas a estudiar carreras que les garanticen un futuro laboral estable. La búsqueda de un empleo bien remunerado se ha convertido en el principal motivador para muchos estudiantes, la cual está influenciada, en gran medida, por la cercanía entre la universidad y la empresa privada. Esto compromete la misión fundamental de la universidad, que es promover el conocimiento crítico, la investigación independiente y el desarrollo integral de los estudiantes. Este acercamiento, además, conlleva la priorización por parte de las universidades de programas y colaboraciones que son más atractivos para el sector privado, desatendiendo las necesidades educativas de las comunidades menos privilegiadas o de aquellos sectores que no resultan *rentables* para la industria (Álvarez-Hevia & Hernández-Castilla, 2021). Esto profundiza las desigualdades existentes y convierte la educación superior en un bien más accesible para ciertos grupos, en lugar de ser un motor de equidad social (Bueno, 2022).

López (2008), quien retoma los postulados de Paulo Freire, explora el papel del aprendizaje en el contexto de la liberación personal y social. Sostiene que la educación debe ser un proceso de descubrimiento y diálogo, en lugar de una imposición, y aboga por una educación liberadora en la que el interés del estudiante juegue un papel central. En este sentido, la promesa de un salario atractivo y la posibilidad de ascender profesionalmente eclipsan, en ocasiones, la pasión por el conocimiento y el deseo de aprender por el simple placer de hacerlo.

Para finalizar este apartado, es importante señalar que el concepto de competencia ha evolucionado significativamente en el ámbito de la educación superior, superando parcialmente su enfoque econo-

micista. Al principio, se centraba en el desarrollo de habilidades técnicas y específicas para cada profesión, lo que provocó una atención prioritaria al *saber hacer*, en detrimento de otras habilidades de índole superior como la formación en valores o la metacognición. En la actualidad, se reconoce la importancia de desarrollar competencias transversales como la comunicación, el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía y la capacidad de trabajar en equipo. Además, la globalización ha ampliado la visión de competencia, incorporando dimensiones como la interculturalidad, la ciudadanía global y la sostenibilidad. Por último, el desarrollo tecnológico ha generado nuevas competencias digitales, fundamentales para gestionar y compartir el conocimiento de manera ética y eficaz, para participar activamente en la sociedad contemporánea.

¿Es necesario un modelo basado en competencias hoy?

En los últimos años, y con mayor fuerza, se ha considerado un modelo basado en competencias en la educación superior, partiendo del supuesto de que prepara de mejor manera a los estudiantes para el mercado laboral. Este enfoque fomenta la adquisición de habilidades prácticas y competencias profesionales, y mejora la calidad de la educación y la evaluación de los estudiantes. De esta manera, el modelo basado en competencias refleja una transición educativa que responde a la creciente demanda del mercado laboral y las complejidades de un entorno cada vez más dinámico.

El enfoque basado en competencias se aleja de un modelo educativo tradicional centrado, exclusivamente en la transmisión de conocimientos, para poner énfasis en la adquisición de competencias

prácticas y transferibles. Esta evolución responde a la necesidad de formar profesionales que no solo dominen conocimientos teóricos, sino que también sean capaces de aplicarlos en situaciones reales y resolver problemas complejos de manera eficaz. Este enfoque permite a los estudiantes adaptarse a un entorno laboral cambiante (Kulik, 2020). Sin duda, la educación basada en competencias responde a los cambios sociales y a los nuevos desafíos laborales, en los que prioriza el *saber hacer* y el *saber ser* frente al *saber conocer*. En un contexto donde la información y su acceso es exponencial, se valoran especialmente habilidades cognitivas de análisis crítico, la creatividad, resolución de problemas complejos, y estas sumadas a las competencias para adaptarse a un entorno en constante cambio y movimiento.

La evaluación también juega un papel crucial en este modelo. Mientras que los sistemas educativos tradicionales suelen centrarse en la memorización y la evaluación teórica, el enfoque por competencias emplea evaluaciones centradas en el desempeño. Estas permiten medir no solo lo que los estudiantes saben, sino también cómo aplican ese conocimiento en situaciones prácticas. Esta metodología asegura que los egresados no solo hayan internalizado información, sino que también sean capaces de actuar eficazmente en contextos reales, cumpliendo con las expectativas de empleadores y otras partes interesadas.

Otro aspecto destacable del modelo basado en competencias es su promoción de la autonomía y el aprendizaje continuo. En lugar de ser meros receptores de información, los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades de autorregulación y autocrítica. Esta preparación es esencial para un entorno laboral que exige profesionales capaces de gestionar su propio desarrollo y adaptarse a nuevos retos con rapidez

La adaptabilidad es, precisamente, una característica fundamental de este modelo. Permite a los estudiantes enfrentarse con éxito a un entorno en constante transformación, dotándolos de la flexibilidad necesaria para abordar problemas imprevistos. Esto resulta particularmente relevante en una era en la que las habilidades específicas se vuelven rápidamente obsoletas y la capacidad de aprender a lo largo de la vida se convierte en competencia en sí misma.

Se podría pensar que, con un modelo educativo basado en competencias, existe una integración más real y cercana entre la universidad y lo que el mundo laboral requiere en la sociedad actual. Este modelo se orienta hacia la aplicabilidad y la solución de problemas: un componente crucial en un mundo cada vez más interconectado y tecnológicamente avanzado. Es decir, se busca que los estudiantes desarrollen no solo conocimientos específicos en función de las necesidades de los empleadores, sino también habilidades fundamentales para la vida, como el pensamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas y el liderazgo.

Kulik y otros (2020) destacan la importancia de desarrollar tanto competencias universales como específicas. Las competencias universales, como la habilidad para trabajar en equipo o el pensamiento crítico, son necesarias para el éxito en una amplia gama de contextos. Las competencias específicas, por su parte, se relacionan directamente con el área de especialización de la persona, lo cual permite una aplicación más profunda y especializada del conocimiento en el campo profesional.

Así, las competencias están diseñadas no solo para asegurar que los estudiantes dominen el contenido disciplinar, sino también para desarrollar habilidades que puedan aplicar en diferentes situaciones

y roles. Esto responde a la naturaleza cambiante del mercado laboral, donde las profesiones evolucionan constantemente y se requiere que los trabajadores estén preparados para adaptarse a nuevas circunstancias, aprender continuamente y transferir sus conocimientos y habilidades a diferentes áreas o disciplinas.

De igual manera, Vargas y otros (2019) señalan que la educación basada en competencias que ha sido promovida como un cambio necesario en la educación superior, dada la creciente complejidad y dinamismo del mundo laboral y social. Este modelo responde directamente a las demandas del mercado laboral, que requieren no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas aplicables a situaciones reales.

Sin duda alguna, el mayor desafío de la evaluación basada en competencias es la personalización del aprendizaje. Según teóricos como Howard Gardner (1983), quien introdujo la teoría de las inteligencias múltiples, no todos los estudiantes adquieren y demuestran competencias de la misma manera. En general, las instituciones educativas tienden a estandarizar el proceso de evaluación, lo que puede despersonalizar el aprendizaje si no permite la suficiente flexibilidad para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Por tanto, un equilibrio entre la automatización y la personalización es esencial para maximizar el potencial de cursos basados en competencias (Vargas, 2019). Allí radica el doble desafío de la evaluación por competencias identificar el logro individual de aprendizaje y permitir el desarrollo de habilidades propias, que responda a sus intereses dentro de un currículo flexible, y al mismo tiempo identificar que se está alcanzando los requerimientos del mercado laboral a través de competencias específicas del campo profesional, cada vez más dinámico.

Por ello, un modelo educativo basado en competencias resulta cada vez más pertinente en la sociedad actual, al tiempo que promueve el desarrollo de habilidades transferibles. Estas son aquellas capacidades que no están limitadas a un dominio o disciplina específica, sino que pueden aplicarse de manera efectiva en una amplia variedad de contextos, tanto académicos como profesionales (Saravia Domínguez, 2024). Estas habilidades, también denominadas *habilidades blandas* o *habilidades transversales*, incluyen el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la adaptabilidad. Todas ellas son esenciales en el desarrollo de profesionales para enfrentar los retos de un mundo laboral globalizado y cambiante.

Desde una perspectiva teórica, Corrales y Herrera (2021) afirman que la educación por competencias se apoya en la teoría constructivista del aprendizaje, que enfatiza la construcción activa de conocimiento y el desarrollo de habilidades transferibles. A diferencia del enfoque tradicional, centrado en la adquisición de conocimientos teóricos, este modelo busca que los estudiantes desarrollen competencias prácticas y cognitivas que puedan aplicar en situaciones reales, lo que está alineado con las teorías de Vygotsky y Piaget.

Asimismo, se propone una educación centrada en el estudiante, en la que el aprendizaje se personaliza y orienta al desarrollo de habilidades clave. Así, este proceso responde a lo indicado por David Kolb en su modelo de aprendizaje experiencial, que sugiere que los individuos aprenden mejor cuando aplican sus conocimientos en contextos prácticos (Saravia Domínguez, 2024). En este sentido, la educación basada en competencias fomenta la resiliencia, la adaptabilidad y el pensamiento crítico, lo que prepara mejor a los estudiantes para los desafíos del mundo laboral.

Estas habilidades emergen con mayor eficacia a través de la educación experiencial, el aprendizaje basado en proyectos, al igual que los retos y estudios de caso, los cuales promueven el trabajo colaborativo. Esto exige que los docentes adopten prácticas educativas centradas en el estudiante, fomenten la interacción entre compañeros, aborden casos reales cercanos a sus contextos y apliquen nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial, para promover la interacción y la co-creación del conocimiento.

Ventajas en términos de empleabilidad, habilidades prácticas y adaptación a un mundo globalizado

Un aspecto central del enfoque basado en competencias es su orientación hacia la empleabilidad y la capacidad de los estudiantes para adaptarse a un entorno laboral que exige no solo conocimientos técnicos, sino también una serie de habilidades transferibles que les permitan colaborar con otros, resolver problemas complejos y comunicarse de manera efectiva. Esto se logra a través de un diseño curricular que promueve la flexibilidad y la adaptabilidad en la educación superior. Se destaca la importancia de que los planes de estudio se ajusten rápidamente a las nuevas tecnologías y demandas del mercado laboral, proporcionando una educación más relevante y actualizada. Esta flexibilidad resulta fundamental en un mundo donde el cambio es constante y los profesionales deben adaptarse a nuevas realidades, lo que también permite personalizar el aprendizaje y brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar áreas de interés y desarrollar fortalezas individuales.

El modelo basado en competencias representa una respuesta a las demandas del siglo XXI, ya que proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para tener éxito en un entorno globalizado y tecnológicamente avanzado. De igual manera, habilidades como la colaboración interdisciplinaria y la capacidad para transitar entre diferentes campos de conocimiento son cada vez más valoradas en los entornos laborales. Así, en las tendencias actuales, los empleadores no solo buscan expertos en un campo específico, sino también profesionales que puedan abordar problemas desde múltiples perspectivas, trabajar eficazmente en entornos multiculturales, manejar cambios y desafíos inesperados.

Uno de los argumentos más sólidos a favor de la educación basada en competencias es la mejora de la empleabilidad de los estudiantes desde una visión integral del continuo educativo, que acerca a la universidad al entorno y a las problemáticas sociales reales y actuales. De esta manera, el currículo por competencias se diseña tomando en cuenta las demandas sociales y el desarrollo de los países, lo que permite que, al finalizar su formación, los estudiantes se encuentren mejor preparados para enfrentar los desafíos profesionales (Pavié, et al., 2022). A diferencia de la educación tradicional, que frecuentemente se enfoca en la adquisición de conocimientos teóricos, el enfoque por competencias pone énfasis en el desarrollo de habilidades específicas que los estudiantes deben demostrar en contextos reales.

Desde un enfoque constructivista, David Ausubel sostiene que el aprendizaje es más significativo y duradero cuando está relacionado con experiencias previas y aplicables (Pavié, et al., 2022). Al centrarse en competencias relevantes para el ámbito laboral, los estudiantes no solo aprenden conceptos abstractos, sino que vinculan su aprendizaje

con las habilidades que aplicarán en su vida profesional. Este aspecto está alineado con la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb, quien argumenta que los estudiantes aprenden mejor cuando aplican lo aprendido en situaciones prácticas. El aprendizaje basado en competencias, al incluir experiencias que replican las condiciones del mundo real, permite a los estudiantes adquirir las habilidades que realmente necesitan para ser efectivos en sus futuras carreras. Esta transferencia del aula al mundo laboral fortalece su capacidad para actuar de manera autónoma, solucionar problemas concretos y tomar decisiones informadas, lo que es altamente valorado por los empleadores.

Esto implica un proceso de aprendizaje más orientado a la práctica, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino también desarrollan capacidades clave para su empleabilidad, como la resolución de problemas y la adaptabilidad. Para lograrlo, es fundamental que el currículo contemple como ejes centrales de la formación integral aquellos espacios que acerquen al estudiante a su contexto, tales como las prácticas o proyectos de vinculación con la sociedad, las prácticas preprofesionales o laborales, la integración en grupos de investigación y la internacionalización del currículo que brinde la posibilidad de intercambios culturales.

No podemos perder de vista la importancia de una educación integral en la que el estudiante sea un agente activo de su propio aprendizaje, y donde este no sea únicamente el resultado de las demandas del mercado laboral. Las universidades deben considerar también los intereses profesionales de sus estudiantes para aportar de manera significativa en el desarrollo de las sociedades. En este sentido, se debe prestar atención al desarrollo de habilidades transferibles como la capacidad de trabajar en equipo, la comunicación efectiva y

el pensamiento crítico, que son esenciales en un mundo globalizado. La globalización ha transformado la dinámica tanto de la educación como del trabajo, lo que requiere que los futuros profesionales sean capaces de adaptarse rápidamente a diferentes contextos culturales y laborales. En este sentido, el enfoque basado en competencias ofrece una ventaja significativa, ya que las competencias que se desarrollan no solo son aplicables en un contexto local, sino también a nivel global.

Además, la educación basada en competencias responde a las demandas de un mundo en constante evolución al priorizar el aprendizaje a lo largo de la vida. En lugar de centrarse en conocimientos estáticos, este enfoque por fomenta la flexibilidad y la adaptabilidad, lo que permite a los profesionales continuar desarrollándose incluso después de finalizar su educación formal. Esto es crucial en un entorno global donde las habilidades y competencias requeridas por la sociedad están en constante cambio, pero sin perder la formación integral y ética del ser humano, lo cual es especialmente relevante en los escenarios actuales.

Exigencias sociales y económicas que impulsan la adopción del sistema por competencias.

La educación responde a los rápidos cambios experimentados en los últimos años, los cuales marcan las tendencias en relación con la empleabilidad, en función a dos factores globales: 1) las tendencias ambientales y el cambio climático; 2) el avance tecnológico y la inteligencia artificial. Así, en el *Informe sobre el Futuro de los Empleos del Foro Económico Mundial (2023)*, se espera que alrededor de un 23 % de los puestos de trabajo cambiarán de aquí a 2027, con la creación de

69 millones de nuevos empleos y la eliminación de otros 83 millones, debido a la automatización asociada al avance de la tecnología. Sin embargo, se evidencia una mayor valoración por parte de los empleadores en el desarrollo de habilidades transferibles.

A continuación, se describen las cinco habilidades más útiles para los trabajos del futuro (Foro Económico Mundial , 2023). En este contexto, las habilidades transferibles marcan la diferencia y son altamente evaluables por los empleadores:

- Pensamiento analítico: es considerada una competencia básica por más empresas que cualquier otra, ya que el 74% de los expertos predicen que la demanda por esta habilidad aumentará en los próximos cinco años. Además, se trata de una de las habilidades menos afectadas por la automatización.
- Pensamiento creativo: ocupa el segundo lugar, debido a que se espera un aumento en la demanda de esta habilidad para la resolución de problemas. Se valora la capacidad para pensar fuera de lo establecido, encontrar nuevas soluciones y generar ideas.
- Alfabetización tecnológica: es la tercera competencia básica de crecimiento más acelerado, en razón del creciente protagonismo del *big data* y la inteligencia artificial.
- Liderazgo: es la habilidad interpersonal más valorada, se espera que cuatro de cada diez empresas prioricen el liderazgo de habilidades, así como también la capacidad de resiliencia, flexibilidad y agilidad.

- **Curiosidad y aprendizaje continuo:** esta habilidad permite a los trabajadores adaptarse al cambio, considerando que la tecnología amenaza con perpetuar muchas habilidades existentes, permitiendo a los trabajadores mantenerse actualizados en un entorno laboral en constante evolución.

Es importante destacar que estas habilidades no son las únicas necesarias para el futuro del trabajo, pero sí son algunas de las más relevantes, según el Foro Económico Mundial (2023).

En este marco, la educación basada en competencias no está exenta de desafíos. En tal sentido, requiere una colaboración estrecha entre las instituciones de educación superior y los empleadores, a fin de definir las competencias necesarias y asegurar que los programas educativos estén alineados con las demandas del mercado (Saravia Domínguez, 2024). Lo que implica la búsqueda del equilibrio entre las expectativas del sector productivo y las necesidades educativas de los estudiantes, concebidas desde una formación integral.

El verdadero desafío radica en la interrelación entre competencias cognitivas y emocionales (Kulik, 2020), ya que esta combinación permite una formación integral que no solo prepare al estudiante para un mercado laboral exigente, sino también para una vida personal y social significativa. En consecuencia, la educación actual debe alinearse con las demandas del mercado laboral global, incorporando metodologías como el enfoque por competencias, que aseguren que los estudiantes no solo posean conocimientos teóricos sólidos, sino también habilidades prácticas y la flexibilidad necesaria para adaptarse a situaciones nuevas. De esta manera, el modelo basado en competencias responde no solo a la necesidad de formar profesionales competentes, sino también ciudadanos capaces de contribuir de manera efectiva a la

sociedad. Este impacto debe orientarse a la solución de problemas globales, con una consciencia ecológica y una aplicación ética del avance tecnológico.

El desafío para las instituciones de educación superior consiste en desarrollar currículos que no solo enseñen estas habilidades, sino que también las evalúen de manera efectiva, asegurando así que los estudiantes egresen preparados para enfrentar un mundo en constante cambio. Para ello, se requiere un enfoque holístico que integre el aprendizaje técnico y específico de cada profesión con el desarrollo de habilidades transferibles, dentro de un marco educativo que priorice la adaptabilidad, la innovación, el pensamiento analítico y la resolución de problemas. Todo ello orientada a formar seres humanos conscientes, comprometidos con el cuidado y respeto del *otro*, el cuidado de la casa común y el avance de la tecnología con responsabilidad social.

Recuperar el placer de aprender implica fomentar un entorno donde la curiosidad natural del individuo sea el motor del conocimiento, más allá de las obligaciones externas. Esto se logra cuando se promueve una educación que conecte los intereses personales con los contenidos académicos, permitiendo que el aprendizaje se perciba como una oportunidad de descubrimiento, y no solo como una tarea.

Es fundamental recuperar el sentido más profundo de la educación y fomentar en los estudiantes el gusto por aprender. Para ello, se propone:

- **Promover la orientación vocacional:** Ayudar a los jóvenes a descubrir sus intereses y aptitudes, de modo que puedan elegir una carrera que les resulte apasionante.

- **Fomentar el aprendizaje autónomo:** Desarrollar en los estudiantes la capacidad de buscar y construir conocimiento por sí mismos.
- **Crear ambientes de aprendizaje estimulantes:** Ofrecer a los estudiantes oportunidades para explorar diferentes áreas del conocimiento y desarrollar sus habilidades creativas.
- **Valorizar todas las disciplinas:** Reconocer la importancia de todas las áreas del conocimiento, más allá de su proyección laboral inmediata.

En definitiva, la educación efectiva en la era moderna debe orientarse hacia un modelo que valore la pasión, el interés intrínseco y el compromiso, personal por encima de la mera obligación o conformidad con estructuras educativas tradicionales. La educación no debe ser solo un medio para alcanzar un fin, sino también un fin en sí misma. Al recuperar el placer de aprender, los estudiantes estarán mejor preparados para afrontar los desafíos del futuro y contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

Aplicación del sistema por competencias en las instituciones de educación superior. El caso de la PUCE.

Para concluir este capítulo, se mencionarán las acciones concretas que las instituciones de educación superior en general, y la PUCE en particular, están implementando para aplicar un sistema por competencias:

1. Definición clara de perfiles de egreso

Las universidades establecen perfiles detallados de los titulados, especificando las competencias que deben adquirir los estudiantes al finalizar su formación. Esto favorece su incorporación al mercado laboral, al sumarse a las tendencias generadas y fomentar un ámbito profesional mucho más competitivo en saberes, destrezas y habilidades. En el caso de la PUCE, y en coherencia con su carisma católico, se destaca su misión por la formación integral y humanista de la persona, en formar las mejores personas, no del mundo, sino para el mundo. En este contexto, la PUCE define seis competencias transversales que todo estudiante debe alcanzar al finalizar su carrera, independientemente del programa que curse. Además, cada carrera establece, en su proceso de diseño, un perfil de egreso profesional conformado por diez resultados de aprendizaje, definidos a través de una taxonomía propia. Los resultados de aprendizaje de cada carrera se relacionan tanto con las competencias transversales como con los resultados de aprendizaje de cada asignatura del plan de estudios.

2. Diseño curricular basado en competencias

Los planes de estudio se organizan en torno al desarrollo de competencias, lo que implica una mayor integración entre conocimientos teóricos y prácticos, y promueve especialmente el desarrollo de habilidades profesionales obtenidas a través de dicha integración. En la PUCE, el currículo basado en competencias facilita procesos de homologaciones más sencillas, no basadas en contenido, sino en aprendiza-

jes. Además, promueve la permeabilidad entre los diferentes niveles y modalidades que ofrece la universidad. También permite la certificación de habilidades concretas tras superar determinadas competencias, lo que favorece la inserción al mercado laboral incluso antes de haber concluido su carrera.

3. Metodologías activas de aprendizaje

Se promueven metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, que favorecen el desarrollo de habilidades prácticas y humanistas. En la PUCE se da énfasis a la institucionalización del aprendizaje-servicio y la codocencia internacional (*COIL*, por sus siglas en inglés) como metodologías preferentes. Ambas permiten aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos en la resolución de problemas reales.

4. Evaluación de competencias

Perrenoud (2004) subraya la necesidad de una evaluación formativa, resaltando el papel de las competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según este autor, la evaluación debe reflejar el desarrollo integral de las competencias, y no centrarse únicamente en conocimientos aislados. En consonancia con esta idea, la PUCE emplea diversas herramientas y metodologías para evaluar el desarrollo de las competencias. Una de las más novedosas es la inclusión de rúbricas dentro del propio syllabus, en las que se explicitan los niveles de logro de cada criterio de evaluación que el profesorado establece para los resultados de aprendizaje que componen la asignatura. El logro de las competencias, o resultados de aprendizaje, definidos en los planes de

estudio se evidencia mediante los productos generados por los estudiantes a lo largo de su carrera. Estos productos son pertinentes con el nivel cognitivo declarado en el resultado de aprendizaje.

Conclusión y prospectiva de investigación

El crecimiento del sistema educativo basado en competencias está profundamente vinculado a los procesos de integración regional y a las dinámicas de la globalización, los cuales han transformado las universidades en entidades regidas por lógicas economicistas. Este modelo responde principalmente a las exigencias del mercado laboral, priorizando la formación de profesionales que puedan integrarse rápidamente en sectores productivos, a menudo en detrimento de áreas esenciales para la construcción de una sociedad más equitativa, como las humanidades y la educación para la cultura de paz. Como consecuencia, el sentido del aprendizaje se ha visto afectado, motivando a los estudiantes a elegir sus estudios no por el placer intrínseco de adquirir conocimientos, desarrollar el espíritu crítico o promover la justicia social, sino como un medio para obtener empleo y mejorar su posición económica. Ante este panorama, es crucial reflexionar sobre el equilibrio necesario entre la preparación para el mercado laboral y la formación integral de ciudadanos críticos y comprometidos con sus comunidades.

Este fenómeno refleja una tendencia preocupante en la universidad, cada vez más presionada a diseñar programas académicos que se ajusten a las demandas de empleabilidad y productividad dictadas por el sector privado. Esta orientación ha transformado a las institu-

ciones educativas en proveedores de capital humano, lo que limita su capacidad de promover la reflexión crítica, la investigación libre y la creatividad interdisciplinaria. En este contexto, las carreras y disciplinas que no se alinean directamente con las expectativas del mercado suelen verse relegadas, lo que amenaza con empobrecer el panorama académico y reducir la diversidad de pensamiento y enfoques, vitales para abordar los desafíos complejos de la sociedad contemporánea. Esta mercantilización de la educación superior compromete la misión educativa de formar ciudadanos con conciencia social, ética y un compromiso con el bien común. En última instancia, la educación superior debe encontrar un equilibrio entre responder a las necesidades del entorno laboral y mantener su responsabilidad de fomentar el desarrollo humano integral, promover la equidad social y nutrir la curiosidad intelectual que impulsa el progreso cultural y científico.

Destacamos, entonces, como línea de investigación futura, la necesidad de analizar el impacto que tiene la educación basada en competencias sobre la diversidad académica, especialmente en aquellas áreas que no están directamente alineadas con las demandas del mercado laboral. Sería relevante explorar cómo este modelo puede contribuir al empobrecimiento cultural y científico. Este tipo de estudio podría ofrecer una visión más profunda de las consecuencias no intencionadas de orientar la educación superior hacia un enfoque meramente economicista y cómo esto podría repercutir en la riqueza intelectual de las sociedades.

Ligado a lo anterior, mediante estudios longitudinales y análisis comparativos, se podrían identificar las dinámicas de exclusión que operan en este sistema y proponer estrategias para garantizar que la educación superior mantenga su compromiso con la equidad y la inclusión, más allá de las presiones económicas y laborales.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811. <https://bit.ly/4ee1S1a>
- Álvarez-Hevia, D. M. y Hernández-Castilla, R. (2021). La mercantilización de la Educación Superior a través del modelo universitario inglés: elementos clave, críticas y posibilidades. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 234-255. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27592>
- Bueno, G. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 93-117. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.02>
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*.
- Corrales, C. y Herrera, H. (2021). Las competencias genéricas en el ámbito de la educación superior latinoamericana: nuevos retos para la educación del siglo XXI. In: E. Higuera, P. Erazo y C. Corrales; *Pensar, vivir y hacer la educación*, 192-215. Ediciones PUCE. <https://bit.ly/3qM525V>
- Foro Económico Mundial. (2023). *Informe sobre el futuro del empleo*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf
- Holland, J. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa.

- Kulik, A. L. (2020). Enfoque por competencias y competencias en educación superior: una revisión teórica. *Propósitos y Representaciones. Journal of Educational Psychology*, 8. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.645>
- López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Historia de la educación latinoamericana*, (10) 57-72. <https://bit.ly/3AiCTfs>
- López Fernández, R., Crespo Borges, T. y Crespo Hurtado, E. (2022). Las universidades privadas en América Latina, acercamiento histórico. *Conrado*, 18(84), 353-359. <https://bit.ly/4fbemrR>
- Mcluhan, M. (2003). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Gingko Press.
- Pavié, A., Comigual, A. y Vásquez, K. (2022). Evaluación basada en competencias y su implementación en Educación Superior: Percepciones y desafíos como elementos de consideración y análisis. *Revista de Filosofía, Centro de Estudios Filosóficos, Universidad del Zulia*. 39(100), 235-248.: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980255>
- Pérez Mora, R. (2021). Minorías étnicas, desigualdad y educación en tiempos de pandemia. *Dialogia*, (38). <https://doi.org/10.5585/38.2021.20441>
- Perrenaud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Saez Editor.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (1996). *Construir las competencias desde la escuela*. ESF Éditeur.

- Pomares Cintas, E. y Álvarez García, F. J. (2020). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, 13 años después: la destrucción del saber en las universidades españolas. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, (19), 184-213. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5708>
- Ramos, R. A., Illicachi-Guzñay, J. y Chiriboga-Cevallos, A. (2024). Interculturalidad e igualdad en la Educación Superior: una revisión sistemática. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*. 7(13), 179-206. <https://doi.org/10.46296/rc.v7i13edespab.0246>
- Rychen, D. y Salganik, L. H. (2003). Defining and selecting key competencies. In D. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for the 21st century* (pp. 23-62). Hogrefe Publishing.
- Sadler, R. (1998). Formative assessment: Listen to learn. *Studies in Science Education*, 32(1), 3-44.
- Saravia Domínguez, H. S. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la Educación Superior: una revisión sistemática 2019-2023. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(1), 92-104.: <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995>
- UNESCO. (2003). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Vargas, H. H. (2019). Soporte automatizado de evaluación y monitoreo para cursos basados en competencias. *IEEE Access*, 7, 41043-41051. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2908160>
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

Restitución del pensamiento crítico en las universidades: cambio sustancial de modelos educativo y de evaluación

Milton Luna Tamayo
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Introducción

El pensamiento crítico es un proceso activo de interrogación y análisis que el individuo o los grupos humanos realizan para comprender y transformar la realidad. Este pensamiento, que también constituye una capacidad cognitiva, es indispensable para desmontar dogmas, comprender las lógicas internas de la sociedad, la economía, la política y la cultura, así como para entender sus mutuas y complejas relaciones. Resulta indispensable en la formación de individuos y sociedades menos manipulables, más conscientes, participativas y democráticas. Es decir, sociedades con ciudadanía activa y voluntad transformadora y liberadora.

El pensamiento crítico se nutre de diversas fuentes: de las movilizaciones sociales y sus pensadores, de la lucha política, de las necesidades del Estado para el diseño y ejecución de políticas públicas, de los organismos internacionales que apoyan a los Estados y a las sociedades con sus estudios, y de las universidades, a través de sus proyectos de investigación filosófica y social, su vinculación con la sociedad y su acción pedagógica. También lo alimentan la enseñanza de las humanidades y de las ciencias sociales en las aulas de escuelas, colegios y

universidades. Un espacio destacado y sistemático de creación de pensamiento crítico es la educación, pero no de cualquier educación, sino la educación liberadora, según el pedagogo Paulo Freire (2015). En tal sentido, el mayor flujo de pensamiento crítico en educación, a través de la docencia y la investigación, se encuentra en la educación superior, especialmente en las áreas de humanidades y ciencias sociales.

Desde la Edad Media, en Occidente, la universidad fue concebida como sede de la producción y difusión del conocimiento: primero teológico, filosófico, e histórico; luego, científico y tecnológico. Así ha funcionado hasta la actualidad, con sus diferencias contextuales, históricas y nacionales que han determinado su rol en cada sociedad.

En Ecuador, hasta las décadas finales del siglo XX e inicios del XXI, pocas universidades contaban con capacidades para la investigación. La mayoría presentaba una pronunciada vocación docente y profesionalizante (Andrade, 2023, p.84). Asimismo, exhibían una limitada relación con la sociedad (Carpio, 1982, 116) y un conflicto permanente con el Estado. Las nóminas de profesores incluían pocos investigadores formados, mientras que el presupuesto para investigación era reducido¹. La investigación en ciencias sociales, aunque relativamente más prolífica que la científica, no se destacaba en América Latina². Región cuya producción científica es marginal a escala mundial, como se observa en la siguiente tabla:

¹ En 1992, por decisión gubernamental, se suspendieron fondos a las universidades para investigación. En el 2008, el estado retomó el financiamiento bajo la figura de concurso para financiar proyectos de investigación, pero lo suspendió el 2010 (Carvajal, 2016,213).

² En el periodo señalado, la única figura ecuatoriana relevante dentro de la Ciencias Sociales y humanidades en América Latina fue el filósofo Bolívar Echeverría, aunque su reflexión la hizo, sobre todo, desde la UNAM en México.

Tabla 1

Producción científica: artículos en revistas indexadas (% del total de los países mencionados)

Año	Estados Unidos	Unión Europea	China	India	América Latina
2000	45.11%	42.11%	7.52%	3.01%	2.26%
2005	40.76%	38.22%	12.74%	5.10%	3.18%
2010	35.60%	33.51%	20.94%	6.28%	3.66%
2015	28.80%	27.20%	32.00%	8.00%	4.00%
2020	25.33%	24.00%	36.67%	9.33%	4.67%

Fuente: Consensus. app³. Procesamiento del cuadro realizado por Chat GPT.

Desde los años 1980, las universidades ecuatorianas, abrumadas por la masificación, las disputas políticas internas y los recortes presupuestarios, pensaban menos y reducían su espacio misional de *alma mater* del país. Su presencia en los grandes temas nacionales era menor y cada vez se constituían en claustros encerrados en sí mismos.

³ <https://consensus.app/results/?q=Elabora+un+cuadro+comparativo+entre+Estados+Unidos%2C+Uni%C3%B3n+Europea%2C+China%2C+India+y+América+Latina+de+la+producci%C3%B3n+cient%C3%ADfica+expresada+en+art%C3%ADculos+indexados+entre+el+2000+y+el+2023+con+cortes+cada+5+a%C3%B1os.+&pro=on&lang=es>

En el nuevo milenio, en continuidad con las décadas pasadas, pero con las ciencias sociales y humanidades debilitadas, refuerzan su tendencia a ser fábricas de profesionales, y afirman una nueva vocación: constituirse en una suerte de politécnicas o institutos tecnológicos⁴.

A medida que avanza el siglo XXI, bajo los preceptos del mercado triunfante, disminuyen las demandas del Estado por sociólogos, antropólogos, historiadores, pedagogos y filósofos. El mercado requiere de emprendedores y comerciantes. De manera paulatina, las aulas de las carreras sociales reducen su número de alumnos. Una muestra de este hecho se presenta en las Tablas 2, 3 y 4 respectivamente:

Tabla 2

Matrícula carreras de Historia y Sociología PUCE 2000-2021

Año	Historia	Sociología
2000	12	146
2001	16	150
2002	10	149
2003	18	160
2004	10	149
2005	15	188

⁴ La palabra universidad proviene del latín, *universitas* utilizado en la edad media para definir a las instituciones que se conocerían como universidades. *Universitas* habla de conjunto y totalidad de personas, maestros y estudiantes, pero también para definir la totalidad de conocimientos, desde las humanidades hasta las técnicas. La palabra politécnica viene del griego, donde *poly* significa muchos, y *technos* arte o técnica. Las politécnicas se dedican a la enseñanza e investigación de las disciplinas técnicas y aplicadas.

2006	15	238
2007	19	233
2008	20	231
2009	37	200
2010	30	210
2011	22	218
2012	37	280
2013	20	250
2014	16	230
2015	44	204
2016	25	211
2017	16	215
2018	47	226
2019	16	21
2020	10	18
2021	6	15
2022	2	15
2023	10	12
2024	8	12

Fuente: Ex Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Tomada (Luna-Tamayo & Luna-Valencia 2025, En prensa)

Elaboración: Propia

Aunque como se desprende de la lectura de la Tabla 2, son distintos los rumbos seguidos por las matrículas en las Carreras de Historia y Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE a partir del 2010, sin embargo, desde un enfoque multicausal, el desplome se hace presente desde mediados de la segunda década del siglo XXI, correspondiendo tal hecho no solo a los cambios del mercado, sino a la aplicación de la reforma universitaria aplicada por el estado desde el 2010 (Luna-Tamayo & Luna-Valencia, en prensa)

Tabla 3

Matriculados en Ciencias Sociales - Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad Central del Ecuador (2009-2024)

Periodo	Matriculados en especialidad de ciencias sociales
2009-2010	472
2015-2016	362
2020-2021	670
2023-2024	640

Fuente: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central.

Elaboración: Propia

Como se observa en Tabla 3, entre 2009 y 2016, la matrícula en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Central se redujo en un 23%. Luego, en los años siguientes, se observa una recuperación.

Tabla 4

Matriculados en La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad Central Del Ecuador (2009-2024)

Periodo	Total de matriculados en educación
2009-2010	6411
2015-2016	3816
2020-2021	6647
2023-2024	8091

Fuente: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central.

Elaboración: Propia

De manera similar, la Tabla 4 evidencia, en el mismo periodo, una baja del 40% en la matrícula de educadores. Aunque tal situación no solo responde a la reducción de demanda de pedagogos por parte del mercado y del Estado, sino también a otros motivos, entre los que se cuenta la aplicación de la reforma universitaria desarrollada por el gobierno de turno.

La historia de las ciencias sociales en Ecuador revela la forma en que estas se insertaron en la universidad y la sociedad. Hasta inicios del siglo XX, los rezagos de la universidad colonial influían en la universidad republicana. Se mezclaban los modelos coloniales, napoleónico y humboltiano.

A partir de 1918, la educación superior recibió el influjo de la transformación de la universidad de Córdoba en Argentina. Entre 1918 y 1950, se instalaron discretamente en la universidad la socio-

logía, la antropología y la historia: la sociología bajo la sombra de la Facultad de Jurisprudencia, y la historia, arqueología y antropología bajo la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Central.

En este periodo, la historia que gestaba la Universidad Central era para la docencia. El nuevo conocimiento histórico y las interpretaciones coyunturales de la realidad social se producían fuera de los claustros universitarios. Como en la Academia Nacional de Historia de corte conservador, en círculos políticos militantes de izquierdas, en los intelectuales independientes, artistas, burócratas intermedios, oficiales del ejército y, sobre todo, literatos.

El salto de las ciencias sociales se dio entre los años 1950 y 1980, impulsado por el Estado, los organismos internacionales, intelectuales y académicos de los movimientos sociales y políticos contestatarios y, por supuesto, las universidades.

Desde 1990 hasta la tercera década del siglo XXI, se genera un cambio significativo. Las ciencias sociales y la producción de pensamiento crítico decayeron. El contexto se modificó sustancialmente: fin de la Guerra Fría, derrumbe del socialismo real, triunfo del neoliberalismo y la consolidación de una sola hegemonía global que impone su visión al mundo.

Algunas ciencias sociales modificaron sus temas y metodologías; otras apostaron por asuntos más globales o por la nueva agenda de las necesidades del mercado. Las viejas preocupaciones por los cambios y revoluciones pasaron al archivo, en medio de problemas presupuestarios y modificaciones de currículos y didácticas.

Esta severa crisis de las ciencias sociales y de las humanidades requiere explicaciones. ¿De dónde viene la crisis? ¿Cómo ha influido

el modelo económico y educativo triunfante desde los años noventa en el mayor debilitamiento de las ciencias sociales, de las humanidades y del pensamiento crítico? ¿Son vigentes las humanidades en la actual coyuntura de copamiento universal del mercado? ¿Cómo influyen los modelos educativos y de evaluación en el reflujo de las ciencias sociales, del pensamiento crítico y en la refocalización epistemológica de las universidades? ¿Cómo se ubican las ciencias sociales y el pensamiento crítico en el marco de la revolución de la información, de los algoritmos y de la inteligencia artificial? ¿Cómo influirá el nuevo orden mundial en ciernes en el destino del pensamiento crítico y de las ciencias sociales?

Vigencia de las humanidades durante milenios

En Occidente, la filosofía, y particularmente la historia, con ciertos altibajos, han estado vigentes durante milenios debido a su postura no neutral y a su capacidad de explicar la realidad. Desde hace más de dos mil años, la historia ha sido uno de los instrumentos más utilizados para legitimar el poder. En la antigüedad, en la Edad Media y en buena parte de la modernidad, la historia fue escrita y leída con el fin de afianzar reyes, príncipes, papas, obispos, santos, generales y presidentes. “Teniendo en cuenta el uso político que se hace de la historia no puede sorprendernos que tanto los príncipes como las repúblicas contrataran historiadores” (Burke, 2015, p. 143). Por esta razón, durante varios años, la historia fue una apología de personajes, religiones y naciones. Fueron historias de los vencedores, biografías y genealogías para refrendar a clanes y familias en el poder, un poder afincado en Dios. (Aurel, 2015, p. 111).

Para dicha legitimidad, se utilizó otro instrumento: la educación. Desde el mundo clásico, la historia se posicionó como la maestra de la vida: *magistra vitae* (Balmaceda, 2015, 13). En este sentido, fue acogida y desarrollada en todos los periodos históricos. En la Edad Media, se produjo historia en las cortes regias, los monasterios y las escuelas episcopales (Aurel, 2015, p. 110), espacios donde surgían las primeras universidades.

Otras versiones de la historia y diversas reflexiones en torno a la política y la filosofía avanzaron de forma paulatina con la modernidad, desde el Renacimiento y con el posicionamiento del humanismo durante los siglos XVII, XVIII y XIX. Se empezó a hacer historia de la sociedad, la economía y la cultura. Aparecieron más temas y nuevos actores sociales. De estos ensayos históricos surgieron lo que más tarde, a fines del XIX e inicios del XX, se conocería como ciencias sociales: la sociología, la antropología y la economía. Del estudio de la historia del derecho se derivó la historia social, de la cual se pasó al análisis de la historia económica y cultural (Burke, 2005). El capitalismo necesitó historiarse y entenderse, así surgió la economía. Las clases subalternas, los obreros y los pueblos conquistados, las culturas *primitivas* empezaron a ser estudiados. Surgió la antropología y se afianzaron la sociología y la historia social.

Sin embargo, en el siglo XIX, en Alemania y otros países de Europa, de la mano del historiador Leopold Von Ranke, la historia política retornó con fuerza, con el objetivo de legitimar y consolidar al Estado-nación. El Estado fue el gran protector e impulsor de este tipo de estudios, abriendo las puertas de universidades, revistas, institutos y archivos. Esta posición se consolidó bajo el manto de una nueva metodología positivista que la revistió del ropaje científico. (Burke, 2005, pp. 20-21).

Desde fines del XIX e inicios del XX, las otras miradas de la historia y las nuevas ciencias sociales, como la sociología, la antropología y la economía, empezaron a explicar la realidad, sobre todo el presente. Estas disciplinas ingresaron de forma progresiva al mundo académico y universitario.

Las humanidades: de la universidad colonial a la universidad republicana en América Latina

Durante el periodo colonial, en lo que hoy se conoce como América Latina, se fundaron universidades inspiradas en las instituciones medievales europeas, particularmente las españolas, como las de Salamanca y Alcalá de Henares (Rubio Mañé, 1983). En su base doctrinal se encontraba la escolástica, la doctrina católica, así como la filosofía de Aristóteles y de Santo Tomás de Aquino.

Estas instituciones educativas fueron regentadas por la Iglesia y se mantuvieron bajo el control del Estado⁵. Estuvieron orientadas a la formación de las élites, principalmente sacerdotes y funcionarios administrativos del estado colonial. Fueron universidades que tuvieron como objetivo apuntalar el poder del Estado colonial y el poder de la Iglesia (Paladines, 2018, p. 50).

Las principales materias impartidas fueron: teología, filosofía, ética, metafísica, filosofía natural, derecho canónico y civil, y las artes liberales, el denominado *Trivium* (gramática, retórica y lógica) y el *Quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía). En algunas universidades también se incluyeron estudios de medicina y enseñanza del quichua.

⁵ Las universidades que se fundan en la Real Audiencia de Quito fueron San Fulgencio de los Agustinos (1586), San Gregorio Magno de los jesuitas (1621), Santo Tomás (1688) de los dominicos.

En definitiva, la universidad colonial apuntaló el poder vigente a través de un fuerte componente curricular de humanidades clásicas. El tema técnico y científico no fue prioritario, aunque durante el siglo XVIII, en medio de tensiones, estas instituciones comenzaron a abrirse a la influencia del pensamiento ilustrado y humanista (Paladines, 1981). En el caso de Quito, esta transición significó el paso de una universidad cerrada y dogmática a una más abierta (Ponce, 1994, p. 16).

Hacia la universidad napoleónica y humboldtiana

Tras la independencia, en las primeras décadas del Estado republicano, diversas instituciones coloniales continuaron funcionando con aval oficial en los jóvenes estados de América Latina. Una de ellas fue la educación, que permaneció bajo el control de la Iglesia hasta el triunfo de las revoluciones liberales, las cuales impulsaron la separación entre Iglesia y Estado. Sin embargo, a pesar de los cambios políticos y normativos, en la práctica cotidiana la cultura colonial persistió hasta el siglo XX.

Un ejemplo revelador de esta situación se observa en la Universidad de Cuenca. Mientras que las autoridades, en 1920, implementaban políticas laicas, incluso algunas inspiradas en la Reforma de Córdoba, la cultura estudiantil demandaba espacios para prácticas religiosas. Así lo registran las Actas de la Junta Administrativa Universitaria de 1922-1924:

El señor Eduardo Muñoz Borrero en representación de los alumnos del sexto año de jurisprudencia pidió la palabra y concedida solicitó de la H. Junta Administrativa le autorice para la celebración de la fiesta de la Virgen en el último sábado de mayo, de acuerdo con el programa que lo presenta.⁶

A medida que avanzaba el siglo XIX, el modelo de universidad colonial tuvo que convivir con nuevas propuestas, como el modelo napoleónico y el humboldtiano.

El modelo napoleónico afirmó varias líneas acordes al momento histórico: el control de las universidades por parte del estado, la formación de cuadros profesionales para la administración pública, la orientación hacia actividades prácticas y productivas, como la agricultura. La universidad reforzó su organización en facultades y se privilegió la docencia por encima de la investigación.

Las materias promovidas por este modelo fueron el derecho, la medicina, la ingeniería y las ciencias naturales con enfoque aplicado (física, química y biología). Las humanidades clásicas disminuyeron su presencia curricular.

Mientras tanto, otro modelo europeo de universidad, el humboldtiano, ingresó en América Latina desde mediados del siglo XIX e inicios del XX. Este modelo asumió la docencia y la investigación en igualdad de condiciones, así como también impulsó la autonomía universitaria, la libertad académica y restableció el estudio de la historia, las artes y la cultura, con el objetivo de apuntalar la formación integral de los estudiantes. En consonancia con el enfoque positivista y prag-

⁶ Libro de Actas de la Junta Administrativa Universitaria, 1922-1924, citado por Manuel Carrasco Vintimilla, (2001), Impacto de la Revolución Liberal y el Movimiento Juliano 1895-1944, en Cárdenas, María Cristina; Carrasco Manuel; Espinosa Leonardo; Malo Claudio, (2001), Historia de la Universidad de Cuenca 1867-1997, Universidad de Cuenca.

mático, se promovió las ciencias naturales: física, química, biología, así como el estudio de lenguas clásicas y modernas. Se propició, de este modo, un equilibrio entre ciencias duras y humanidades.

A medida que se consolidaban los Estados nacionales en América Latina, la educación general y la superior se afirmaron como una de las estrategias más empleadas para fortalecer tanto la estructural estatal como el poder de las élites. En el caso ecuatoriano, dentro de ese proceso, cobraron especial fuerza la enseñanza de la historia y la educación cívica. En 1915 se institucionalizó la cátedra de Sociología en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Central (Altmann, 2021).

Simultáneamente, el creciente contacto con el capitalismo y el afianzamiento del modelo primerio-exportador impulsaron a las universidades a desarrollar las materias técnicas, en consonancia con los nuevos modelos universitarios.

De todas maneras, durante el siglo XIX e inicios del XX, en el ámbito universitario coexistieron los antiguos esquemas coloniales con las nuevas propuestas de los modelos napoleónico y humboldtiano.

La reforma de Córdoba: impulso al pensamiento crítico y a la relación con la sociedad

La Revolución Mexicana y la Revolución Bolchevique fueron importantes motivaciones externas que, junto con procesos internos de cada país, incidieron para que los temas sociales fueran priorizados en las agendas nacionales y universitarias.

El movimiento estudiantil de la Universidad de Córdoba de 1918 fue la expresión más clara de este giro hacia la construcción de

un modelo latinoamericano de universidad, caracterizado por la democratización de la educación superior, la gratuidad y el acceso para todos, el cogobierno, la mayor participación estudiantil y la autonomía universitaria.

Se promovió una reforma curricular que superara los métodos tradicionales de enseñanza y fomentara la formación integral de los estudiantes, la libertad de cátedra, el aprendizaje activo, la interdisciplinariedad, la conciencia crítica y ética de las profesiones, así como una relación fecunda entre la universidad y la sociedad. Esto implicaba el fortalecimiento de las humanidades y las ciencias sociales para una comprensión contextualizada de la realidad, que impulsara el compromiso político.

Esta reforma influyó en procesos de cambio de las universidades de toda la región. Sin embargo, dependiendo de la realidad de cada país, las modificaciones fueron tempranas o tardías, potentes o débiles, amplias o parciales, incompletas o meramente formales. Factores como la inestabilidad política, las crisis económicas, la mayor o menor consistencia política de los movimientos estudiantiles y docentes, la resistencia de los sectores conservadores y el contexto general de cambio político en cada país contribuyeron, o no, a la expansión y concreción de las ideas de Córdoba, particularmente en Argentina, Uruguay, México, Perú, Colombia, Chile y Ecuador

En Ecuador, según Hernán Malo, de manera temprana, ya en 1918, el mismo año de la reforma de Córdoba, se planteó el cogobierno universitario. Casi de inmediato, “en 1921 la Universidad Central hace efectivo el cogobierno estudiantil con un tercio de participación en relación con el número de profesores...” (Malo, s.f, p. 31).

Sin embargo, en el juego de tensiones y luchas entre reformistas y contrarreformistas, el gobierno progresista de Isidro Ayora emitió “el decreto de 04/05/1927 es de efecto negativo y constituyó un retroceso sobre lo conquistado en 1918 al suprimirse la representación estudiantil en los consejos universitarios, las asambleas universitarias, las juntas de facultad. El mencionado decreto derogaba los del 30/10/1918, de 08/10/1922 y los artículos 8,10 y 14 de la última ley que concedía esa representación”. (Uzcátegui, 1981, 159)

En el informe del ministro de Instrucción Pública del Ecuador de 1919 se encuentran expresiones que evidencian la influencia de la Reforma de Córdoba, como la *docencia libre*, que alude al principio de libertad de cátedra, y la *extensión universitaria*, criterio reformista neurálgico sobre la relación universidad-sociedad:

Una nota muy laudable es la que ha dado el Centro de Estudiantes de Medicina de Quito, al empeñarse por el establecimiento de la “Docencia Libre” en la Universidad Central, la cual, como las instituciones de esa índole, se hallan implantadas en varias universidades extranjeras, ofreciendo al alumno mayores campos de observación, a la vez que será un órgano y contribuirá a las especializaciones del saber, y a la formación de la ciencia nacional.

El rector de la Universidad Central apoya la realización de tan alto propósito, que contribuirá hacer del histórico establecimiento un centro propulsor de vida nueva, abierto a todas las sensibilidades, a todas las inquietudes y estímulos científicos que asaltan al pensamiento humano en el continuo devenir. Sí a la “Docencia Libre” se agrega la institución de “la extensión universitaria” como una obra de educación post escolar, problema este que actualmente estudia la Central, debemos tener confianza de que, en un futuro no muy lejano, la Uni-

versidad de Quito llegará a cumplir el fin social que le corresponde.

El carácter y los fines que debe llenar la universidad moderna no sólo preocupa a la Central, sino que también en las demás universidades de la república se observa la existencia de ese espíritu interno que no se conforme con estar guardado entre los muros tradicionales de frías y egoístas investigaciones, sin otro ideal que la concesión de diplomas profesionales. Ese espíritu fecundo en la acción y en anhelos, está exigiendo el cultivo desinteresado de otras ramas del saber humano, qué hace preciso atenderlo en cuanto lo permitan los medios económicos que dispone la nación. (Ministro Instrucción Pública, 1919, LIII-LV)

Esta construcción local constituye una postura e interpretación interesante respecto de la responsabilidad de la universidad ecuatoriana en la expansión del saber, la *vida nueva*, la apertura a nuevas sensibilidades y la formación de una *ciencia nacional*. Se promueve así un desplazamiento desde los muros tradicionales egoístas de las investigaciones, sin otro ideal que la concesión de diplomas profesionales, hacia una universidad conectada con el su fin social, un avance significativo para el pensamiento crítico.

De manera similar, la Junta de Gobierno de la Revolución Juliana, surgida del movimiento insurreccional de los militares jóvenes progresistas de izquierdas, poco tiempo después de su posesión el 9 de octubre de 1925, expidió la primera ley ecuatoriana que reconoció la autonomía de las universidades. En 1938, otro militar progresista en la presidencia del Ecuador, el general Alberto Enríquez Gallo, ratificó legalmente la autonomía universitaria. Hacia 1945, la nueva Constitución que emergió de un gran movimiento de masas, la denominada *Gloriosa*, elevó la autonomía al rango de precepto constitucional (Verdesoto, 1998, p. 56).

Durante décadas, la autonomía universitaria se erigió en el Ecuador como el postulado más promovido y defendido de la Reforma de Córdoba por los sectores sociales, académicos y políticos progresistas. Los gobiernos democráticos la promovieron; las dictaduras y los gobiernos conservadores la rechazaron.

Limitado avance del pensamiento crítico, de las humanidades y las ciencias sociales entre 1918 y 1950

Entre 1918, año de la reforma de Córdoba, y 1950, año de la implantación del modelo cepalino en las economías de América Latina y de la mayor incidencia de los EE. UU. en los asuntos internos de la región, las humanidades y las ciencias sociales tuvieron un limitado desarrollo en el ámbito académico ecuatoriano. El efecto Córdoba fue tenue. El indicador más visible de este hecho fue la tardía institucionalización universitaria de las ciencias sociales que se dio más allá del periodo; en los años sesenta para la sociología, en los setenta para la antropología y en los ochenta para la historia. En 1964 se creó la Escuela de Sociología de la Universidad Central dentro de la Facultad de Jurisprudencia, en 1971 se fundó la escuela de Antropología en la recién fundada Facultad de Ciencias Humanas en la PUCE, y en 1981 se estableció el Departamento de Ciencias Históricas en la PUCE⁷. En Cuenca, de manera tardía, se creó la Facultad de Filosofía y Letras en 1951.

⁷ En los primeros años 80 se institucionaliza el Departamento de Ciencias Históricas en la PUCE con la finalidad de formar investigadores en historia. Este proceso se desarrolla dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación. El nuevo Departamento de Ciencias Históricas se separa de la Facultad de Educación que formaba profesores con especialización en historia y geografía, y se integra en años posteriores a la Facultad de Ciencias Humanas. El autor de este artículo, siendo estudiante del Departamento, participó en este proceso.

Durante el periodo 1918-1950, la docencia, la investigación y la difusión de la filosofía, y otras disciplinas como historia, sociología y antropología estuvieron marcadas por tensiones y lógicas históricas del país. Entre ellas se destacan las disputas entre liberales, conservadores y socialistas por el control de la narrativa del nacionalismo dentro de la educación, la emergencia y agitación de nuevas clases y organizaciones sociales, y la lucha por la orientación de la nueva institucionalidad estatal, en el marco de la construcción de la modernidad y del Estado-nación.

La historia (junto a la cívica), como uno de los instrumentos más eficaces en la construcción de las identidades y de la nación, fue acogida y promovida en el ámbito universitario por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central. Esta facultad creó departamentos especializados para la formación de profesores en diversas ramas del conocimiento. Un ejemplo de esto fue el departamento de historia junto a otras materias sociales⁸.

En 1932, el estudiante que se formaba como profesor de Filosofía, Instrucción Moral y Cívica e Historia cursaba las siguientes asignaturas, en las que prevelece la historia: Sistema Nervioso, Psicología General, Ética, Lógica, Historia de la Filosofía, Historia de la Civilización, Historia de América, Historia del Ecuador, Metodología de la Educación Cívica, Arqueología, Metodología de la Historia y Educación Cívica (Barba & Vera, 2022, p.244)

⁸ Los futuros docentes para educación secundaria de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación tuvieron desde la fundación la posibilidad de optar por las siguientes especializaciones: Biología y Química, Física-Matemática, Filosofía y Ciencias económico-sociales, Historia y Geografía, Castellano y literatura, Psicología y orientación educativa. A partir de los años 50 se crearon otras: Contabilidad, Opciones prácticas (artesanía artística, Dibujo y marquertería, Artes industriales), educación física, periodismo. (Uzcátegui, 1980, 169)

La historia académica se desarrolló principalmente en el ámbito de la docencia, orientada a la formación de profesores de secundaria, modelo que ha perdurado por casi un siglo en la universidad pública.⁹ La investigación histórica, en cambio, se desarrolló fuera del claustro universitario, en espacios como la Academia Nacional de Historia, creada en 1918 y controlada por intelectuales del Partido Conservador ligados a la Iglesia católica; o a través de iniciativas individuales o de pequeños grupos de historiadores liberales y socialistas.

En cuanto a la antropología, esta tuvo su expresión más definida en la docencia universitaria a través de una cátedra en la carrera de Historia de la Facultad de Educación de la Universidad Central. En los años veinte y treinta estuvo subsumida en las materias de Arqueología o Etnología, dictadas por Max Uhle o Jacinto Jijón y Caamaño, hasta el cierre de la Facultad en 1935 (Barba & Vera, 2022, pp. 244-245).

Desde inicios de la década de 1940, otro personaje ligado a esta disciplina, Antonio Santiana, lideró investigaciones de antropología física como parte del Instituto de Anatomía de la Universidad Central, en apoyo a estudios arqueológicos. En 1946, Santiana apareció en la reabierta Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, donde dictaba, de manera gratuita, una cátedra de Antropología Americana, además de participar en labores de restauración del Museo Nacional de Arqueología. Asimismo, organizó la Asociación Ecuatoriana de Antropología, desde la cual se impulsaron conferencias, investigaciones y propuestas para la afirmación de esta disciplina en el país. En los años cincuenta logró establecer el Instituto de Antropología de la Universidad Central, donde se dictaron diversos cursos: antropología

⁹ En 2023 se crea por primera vez en la universidad pública una escuela para la formación de historiadores en la Universidad Central en la recientemente creada en el 2015 Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades.

morfológica, cultural, social, etnografía, arqueología y folklore (Barba & Vera, 2022, 248). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de Santiana, la antropología no logró institucionalizarse en la universidad. Fuera de ella, Aníbal Buitrón Chávez, primer antropólogo del Ecuador, graduado en la Universidad de Chicago, impulsó investigaciones para el Estado desarrollista y para organismos norteamericanos.

La débil presencia de la antropología desde 1918 hasta los años cincuenta, es un reflejo de la limitada demanda de la sociedad ecuatoriana de estos conocimientos, así como de la acción militante y esforzada de pocos académicos y profesionales por impulsarla a pesar del escaso apoyo estatal y privado, incluso de organismos en colaboración con Estados Unidos.¹⁰

La sociología comenzó a enseñarse como disciplina académica en 1915, en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Central, con un inicio tardío respecto a otros países de la región. Los profesores eran pocos, aunque se trataba de figuras relevantes en la política nacional: prominentes liberales o socialistas, embajadores, altos burócratas, congresistas, ministros e intelectuales que también desplegaban sus discusiones y publicaciones fuera del recinto universitario, en espacios como la Sociedad Jurídico-Literaria.

¹⁰ En carta a la Universidad de Chicago, Buitrón describe los problemas de financiamiento para los proyectos: “Ojalá se consiga algo, por lo menos confidencialmente debo decirle que los 1500 USD para 1 año de investigación son muy poco actualmente, más usted no puede imaginarse cómo han subido los precios mientras yo estaba allá. Imagínese que los sueldos han tenido que subir a más del doble y todavía no son suficientes. Un profesor como yo, con 8 años de servicio y título de normalista gana ahora 100 sucres y se muere de hambre. Nosotros cumplimos nuestro compromiso con la universidad de cualquier manera. Trabajaremos 1 año, aunque para ello tengamos que privarnos de todo...” (Barba & Vera, 2022, 56)

Esta configuración dio visibilidad a una disciplina relacionada al derecho, al positivismo y al liberalismo, que permaneció, hasta 1950, bajo la influencia de pensadores como Spencer, con una escasa actualización de conceptos y teorías (Altman, 2021). Desde esta década, se produjeron cambios relevantes, no solo por un relevo generacional, sino por el mayor contacto con el mundo exterior y con instituciones internacionales y continentales de la sociología.

En lo que respecta a la filosofía, en 1919 se anunció su retorno a la academia. Al menos, esa fue la intención del ministro de Instrucción Pública y de ciertos sectores de la élite intelectual. En la memoria del ministro de Instrucción Pública de ese año, se señala lo siguiente:

Después de más de cuatro lustros que dejó de funcionar en la Universidad Central la Facultad de Filosofía y Letras, el Consejo Superior respondiendo a las necesidades que reclaman una amplia y superior cultura, y a un fervoroso anhelo manifestado por las clases pensantes del país, ha acordado la reapertura de ese centro de estudios que no debe faltar en ninguna universidad moderna. La misión importantísima de la Facultad de Filosofía y Letras se impone de por sí, y es tal que nos releva de entrar en consideraciones acerca de la necesidad de su existencia en nuestras universidades. Baste penetrarnos del fin que ella persigue, que es el de coordinar y unificar los conocimientos humanos, por medio de principios e ideas generales, que contribuyan eficazmente a la formación de la mentalidad colectiva (Ministerio de Instrucción Pública, 1919, LV).

Pese a estas buenas intenciones, la institucionalización universitaria de la filosofía se concretó años después, bajo el paradigma de un espacio académico concebido para la formación de maestros de secundaria. El 10 de abril de 1928, el presidente Isidro Ayora decretó la rea-

apertura de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

La orientación de esta facultad no apuntó hacia la investigación ni al avance de las humanidades o las ciencias sociales, sino hacia el desarrollo de la pedagogía y la enseñanza de diversas disciplinas, como la filosofía, la historia, la economía y la antropología. Como ya se mencionó, la sociología, se impartía en la Facultad de Jurisprudencia.

Florecimiento relativo del pensamiento crítico y de las ciencias sociales (1960-1980)

Entre 1960 y 1980, América Latina asistió a una explosión de creatividad intelectual, no solo en las humanidades y ciencias sociales, sino también en el arte y la literatura¹¹. Las ondas del remezón también llegaron al Ecuador. Sin embargo, este proceso fue más fecundo en algunos países que, en otros, donde se experimentó un freno, una paralización o una expansión del mecanicismo y del dogmatismo en determinadas universidades.

De todas maneras, el florecimiento se dio en medio de una movi- lización política y de masas; el pensamiento y el conocimiento se cons- truyeron a partir de la confluencia e interacción de varios fenómenos continentales: la implantación del modelo de desarrollo de la CEPAL para América Latina, la proliferación de movimientos revolucionarios político-militares y la aplicación del programa contrainsurgente de los Estados Unidos, denominado Alianza para el Progreso. Tales factores externos interactuaron con procesos internos de los países, como crisis económicas y situaciones de inestabilidad democrática.

¹¹ La literatura latinoamericana tuvo un influjo mundial con autores como Gabriel García Márquez (la famosa novela 100 años de Soledad se publicó en 1967), Mario Vargas Llosa, Carlos Fuentes, Julio Cortázar.

Confluyeron no solo procesos, sino también actores diversos: Estados y gobiernos, organismos internacionales como la ONU y la CEPAL, el gobierno y las ONG de los Estados Unidos¹², Iglesias (católica y evangélicas), y movimientos sociales, políticos e intelectuales. Entre estos últimos, se destacó el movimiento estudiantil y juvenil, que generó una ola de tensiones y de cambio que alteró las relaciones en todos los órdenes.

Este proceso regional se articuló con otro de carácter mundial, cuyo telón de fondo fue la denominada Guerra Fría. Es decir, la lucha planetaria entre dos modelos y países, Estados Unidos y la Unión Soviética, que disputaban el liderazgo global luego de la Segunda Guerra Mundial. Los grandes ganadores de la conflagración promovieron la lucha por la paz y el desarrollo, prioridades en la agenda de la recientemente creada Organización de las Naciones Unidas (ONU).

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL), entidad adscrita a la ONU, fue la encargada de diseñar y promover entre los gobiernos de la región una propuesta de desarrollo concebida como industrialización vía sustitución de importaciones, acompañada de reformas agrarias, planificación y nacionalizaciones, con el protagonismo del estado. “El núcleo principal de ideas provenía del trabajo creativo de la CEPAL, liderado por Raúl Prebisch, pero incluyendo también a un conjunto de jóvenes economistas y sociólogos entre los que cabe mencionar a Celso Furtado, Aníbal Pinto, Osvaldo Sunkel y Fernando Henrique Cardoso.” (Pérez Brignoli, 2008, p.15). En el caso ecuatoriano, aparecieron los nombres de jóvenes economistas como Germánico Salgado, José Corsino Cárdenas, Walter Pitarque, Clemente Vallejo, José María Avilés, Jaime Salvador, Eduardo Larrea Stacey. (Luna-Tamayo, 1992, p. 30)

¹² USAID, Fundación Ford.

Esta iniciativa de la CEPAL fue aceptada con entusiasmo por la mayoría de los países de la región y se convirtió en política de Estado, lo que desató procesos intensos de modernización del Estado y de la sociedad, en los cuales se involucró también la universidad. En varios países de América Latina, se crearon o fortalecieron espacios académicos, particularmente las facultades de economía y las escuelas de sociología y antropología. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) fue creada en 1957 como un programa de la UNESCO para promover el desarrollo de las Ciencias Sociales en América Latina (Pérez Brignoli, 2008, p. 13).

Uno de los procedimientos para la implementar el modelo consistió en impulsar las capacidades estatales, particularmente en materia de planificación¹³. Para ello, se requirieron estudios de la realidad (diagnósticos, censos) y personal capacitado.¹⁴ Se estructuraron políticas de becas para formar a los primeros cuadros de una tecno-burocacia, que, desde el Estado, promovió la construcción de conocimiento para la planificación del desarrollo (Luna-Tamayo, 1992).

Al interior de la CEPAL se generó una postura crítica frente al concepto de *desarrollo* del organismo, al que algunos denominaron *desarrollismo*. Estos pensadores colocaron las bases del pensamiento conocido como teoría de la dependencia (Carvajal, 2016, p. 30).

Desde los movimientos estudiantiles agitados, los grupos insurgentes que proliferaron a partir de la revolución cubana de 1959, y los

¹³ En 1954, en el Ecuador se creó la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica JUNAPLA. En Chile, que fue el epicentro institucional la acción de la CEPAL creada en Santiago de Chile en 1949, se fundó también en Santiago el ILPES (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social), encargado capacitación y formación de capacidades para la región en planificación y administración pública, y asesoría técnica para los países de la región.

¹⁴ De esta política datan los primeros Censos Nacionales y los primeros estudios de la realidad económica del país.

partidos alternativos de la izquierda, surgieron ensayos, reflexiones y estudios para explicar la realidad latinoamericana y aportar elementos para la revolución socialista.

La respuesta norteamericana para defender su *patio trasero* fue, por un lado, el programa Alianza para el Progreso, que, inspirado en la Doctrina de Seguridad Nacional, dispuso la activación de medidas reformistas y de control social y político para contener al *enemigo interno* que apuntaba a desestabilizar la democracia e instaurar el socialismo. Así, frente a masas pobres y atrasadas, se plantearon reformas agrarias, apoyo a la industrialización cepalina, proyectos de control de natalidad y medidas de inteligencia e infiltración de organizaciones sociales. En este marco se apoyó a los gobiernos en la ejecución de reformas universitarias orientadas a reproducir el modelo norteamericano de universidad¹⁵. Por otro lado, en condiciones menos manejables, se impulsaron golpes de Estado y dictaduras militares.

El auge de las corrientes nacionalistas, antiimperialistas y latinoamericanistas coincidió con un singular impulso cultural en los ámbitos de la literatura, las artes plásticas y la música latinoamericanas, influido por las vanguardias, y que confluyó con el desarrollo de las ciencias sociales y de las humanidades: historia económica y social, sociología, antropología, así como esfuerzos encaminados a configurar una filosofía latinoamericana, dentro de la cual se inscribe la denominada filosofía de la liberación y el surgimiento de la teología de la liberación. (Carvajal, 2016, p. 39)

La iglesia católica también sufrió el embate del contexto. El Colegio Máximo San Gregorio, de amplia influencia en Latinoamérica,

¹⁵ La dictadura militar de los años 1960 clausuró la Universidad Central e impuso un modelo de la universidad norteamericana.

fue fundado en 1949 en Quito por los jesuitas para el estudio de las humanidades clásicas y la teología. Durante los años 60 sufrió una crisis y transformación en respuesta al Concilio Vaticano II y a los cambios de la Segunda Reforma Universitaria en Ecuador. Las reflexiones y cuestionamientos internos de la orden jesuita dieron lugar su transformación en Facultad de Filosofía en 1967, y luego en Facultad de Ciencias Humanas en 1971, con la institucionalización de sociología y antropología en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Chamorro, 2022).

A esta corriente transformadora hay que sumar la pedagogía latinoamericana de la liberación, el pensamiento de Paulo Freire y la educación popular.

En este ambiente, los sectores de izquierda y progresistas de la universidad ecuatoriana encontraron propicio recuperar los postulados de la Reforma de Córdoba para impulsar la denominada Segunda Reforma Universitaria, que tuvo como líderes a los rectores de la Universidad Central, Manuel Agustín Aguirre y de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Hernán Malo González¹⁶.

En definitiva, entre 1950 y 1980, hubo en América Latina una extraordinaria producción de conocimiento aportado por diversos actores, corrientes, intereses y visiones: tecnócratas del estado, consultores internacionales, personal técnico de ONG, militantes de organizaciones de izquierda y universidades. Este contexto generó un auge de las ciencias sociales. La universidad fue una más de las fuentes de esta producción. Sin embargo, en sus aulas también proliferaron posturas dogmáticas y esquemáticas dirigidas a afianzar determinados proyectos políticos.

¹⁶ En el presente libro varios artículos desarrollan el papel y el pensamiento de Manuel Agustín Aguirre y de Hernán Malo en la segunda reforma universitaria en Ecuador.

Decaimiento de las ciencias sociales y del pensamiento crítico (1990-2024)

Entre 1990 y 2024 las ciencias sociales en el Ecuador y en la región experimentan un decaimiento, luego de un relativo florecimiento desde los años sesenta. Sin embargo, lo sucedido a partir de 1990 no constituye una ruptura que marque el cambio de un periodo a otro en la historia del pensamiento, de las ciencias sociales, de las ciencias duras o de la tecnología. Se trata, más bien, de una profundización y continuidad de una corriente, de un proceso y política universitaria, particularmente en el caso ecuatoriano, de orientación napoleónica, alejada de la producción científica. Es una política antigua que adquiere otro nivel de complejidad en un nuevo contexto de marginación del Estado-nacional y de la sociedad, y de primacía del mercado y de la globalización.

Según analistas del periodo en los 1980: “En el ámbito del desarrollo científico y tecnológico, aparte del incumplimiento de la ley de Universidades y Escuelas Politécnicas, en la entrega de los recursos para la investigación científica (el 1% del ingreso presupuestario de cada año), el Estado carece de una política que favorezca el avance de las universidades en esta materia; y más bien auspicia a la empresa privada, tanto nacional cuanto extranjera, para que imponga sus tecnologías, conforme a sus particulares intereses. Es más, el propio Estado, en muchas de las inversiones que realiza, recurre a los sistemas de contratación denominados de “llave en mano”, los mismos que en nada favorecen el progreso científico y a la desagregación tecnológica” (Pacheco, 1991, p. 40).

En esos años, el desarrollo científico y tecnológico del Ecuador era incipiente y se concentraba en algunas universidades. La inversión estatal en investigación era muy baja: “Observemos simplemente la mísera cantidad de recursos del presupuesto del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que en el período 1982-1988, por ejemplo, tuvo una participación de alrededor del 0.03% en el presupuesto general del Estado” (Pacheco, 1991, p. 41).

Esta tendencia de escasa inversión en ciencia y tecnología se mantuvo durante el periodo neoliberal, desde los años noventa en adelante, aunque se observó un incremento relativo a partir de 2006. En 1997, el gasto en Investigación y Desarrollo, concepto que engloba a la inversión en proyectos de investigación social, fue del 0,07% del PIB, aumentó al 0,13 en 2006 y alcanzó el 0,44% en 2014. Ese mismo año, Estados Unidos invertía 2.72%. La recomendación de los organismos internacionales era que se debía invertir, al menos, un 1% del PIB anualmente.

Tabla 5

Gasto del Ecuador en Investigación y Desarrollo¹⁷ (% PIB), 1996-2014

Año	%
1996	0,07
1998	0,07
2000	0,05
2002	0,06
2006	0,13
2007	0,13
2008	0,23
2012	0,33
2013	0,38
2014	0,44

Fuente: <https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV>.

GD.ZS?end=2014&locations=EC&start=1996&view=chart

Instituto de Estadística de la UNESCO

Elaboración: Propia.

El resultado de la carencia de políticas públicas en ciencia y tecnología, así como de una política de baja inversión, fue la continuidad de una producción científica escasa y marginal. Esta situación se refleja las Tablas 5 y 6, donde se presentan indicadores referenciales, elaborados con apoyo de inteligencia artificial, sobre publicación de artículos e inscripción de patentes

¹⁷ Bajo el concepto Desarrollo se toma en cuenta la inversión en investigación social.

En la Tabla 6, se observa que América Latina, durante el periodo 2000-2004 contribuyó con apenas el 2% la producción científica mundial, mientras que China aportó con el 4%, Estados Unidos con el 32% y la Unión Europea con el 36%. En el periodo 2020-2023, si bien América Latina incrementó su contribución al 6%, esta sigue siendo marginal en comparación con el crecimiento exponencial de China (30%). Por su parte, la Unión Europea descendió al 24% y Estados Unidos al 17%.

Tabla 6

Cuadro Comparativo de la Producción de Artículos Científicos (2000-2023)

Elaborado por CHAT GPT18

Intervalo de Tiempo	EE.UU. (%)	Unión Europea (%)	China (%)	América Latina (%)
2000-2004	32%	36%	4%	2%
2005-2009	28%	34%	8%	3%
2010-2014	24%	30%	16%	4%
2015-2019	20%	27%	24%	5%
2020-2023	17%	24%	30%	6%

- **Fuentes Consultadas:** Los datos se basan en informes de la UNESCO, la **Fundación Nacional de Ciencias de EE.UU. (NSF)**, y estadísticas de bases de datos científicas como **Scopus** y **Web of Science** hasta octubre de 2023.

¹⁸ <https://chatgpt.com/c/671693ca-a178-8007-b82f-582fa51bd0dc>

En cuanto a las patentes, según la Tabla 7, entre 2010 y 2024, Ecuador incrementó sus solicitudes de patente de residentes de 4 a 53; sin embargo, la brecha frente a Brasil, Estados Unidos y China es muy amplia. En 2024, China registró 1.672.001 solicitudes, Estados Unidos 270.295, Brasil 5.752, Colombia 270 y Ecuador 53.

Tabla 7

Solicitudes de patente de residentes, 2010-2024

País	2010	2015	2020	2024*
Ecuador	4	20	33	53
Brasil	4.228	4.641	5.280	5.752
Colombia	133	321	369	270
Estados Unidos	241.977	288.335	269.586	270.295
China	293.066	968.252	1.344.817	1.672.001

Nota metodológica. Indicador: solicitudes de patente de residentes. Fuente: OMPI/WIPO, vía World Bank-WDI para 2010-2020 y perfiles estadísticos OMPI/WIPO para 2024. *2024 corresponde al último año oficial disponible.

Fuente: elaboración propia con base en OMPI/WIPO y World Bank-WDI, indicador IP.PAT.RESD. Con apoyo de Chat GPT.

Durante las décadas de 1960-1970, en algunos países de América Latina se evidenciaron procesos dispares y signos contradictorios de auge y desaceleración de las ciencias sociales, ligados a los contextos políticos¹⁹. El avance de los movimientos sociales y de las propuestas

¹⁹ El 11 de septiembre de 1973 se produjo el golpe de estado del General Pinochet en Chile derrocando al gobierno socialista de Salvador Allende. El 19 de julio de 1979 se proclamó el triunfo de la revolución sandinista en Nicaragua y el derrocamiento del régimen de la dinastía Somoza. Durante la década de los 1970 en Ecuador hubo tres dictaduras: una

de izquierda de los sesenta fue frenado con la instauración de dictaduras militares en la región. Estos regímenes, además de reprimir violentamente a la población, asesinaron y persiguieron a intelectuales, artistas y disidentes. Se clausuraron universidades, se cerraron editoriales y hubo control de medios de comunicación. Además, también se produjo una migración masiva de profesores, escritores y científicos sociales.

En el Ecuador de los setenta, en medio de dictaduras militares menos autoritarias que las del Cono Sur, emergió un movimiento universitario denominado Segunda Reforma Universitaria. Bajo la consigna “transformar la universidad y al país”, esta reforma desató una ola intelectual de conocimiento y crítica en respuesta al desarrollismo y a la necesidad política de fundamentar con seriedad los cambios *revolucionarios* del país. Sin embargo, de manera contradictoria, también impulsó enfoques mecanicistas de teorías sociales, utilizados como legitimación de propuestas políticas dogmáticas.

Adrián Carrasco retrata este periodo en la *Revista de Investigaciones Sociales* del IDIS de la Universidad de Cuenca:

Luego de la Segunda Reforma Universitaria el marxismo terminó por convertirse, en la “tónica” ideológica predominante en la universidad, logrando decisivos adelantos docentes e investigativos cuando fue desarrollado en toda su capacidad crítica y creadora. Pero también ha sido tratado en muchas ocasiones, sin seriedad, superficialmente, caricaturizado, sin responsabilidad intelectual y política, como justificativo del dogmatismo, el sectarismo y la ignorancia (Carrasco, 1981, p. 9)

civil y dos militares. En este marco se clausuró a la Universidad Central del Ecuador y se persiguió a los dirigentes estudiantiles y a los intelectuales. En 1979 hubo el retorno a la democracia. El presidente Jaime Roldós Aguilera asumió la presidencia de la república.

Esta interpretación del marxismo, según Carrasco, fue mayoritaria en la universidad ecuatoriana, constituyéndose en una de las causas de la crisis de la educación superior y de las ciencias sociales en aquellos años: “Por lo tanto, el estudio del marxismo sólo mínimamente ha sido realizado con sentido responsable en nuestras universidades, provocando grandes ausencias y lagunas en la formación de los estudiantes universitarios” (Carrasco, 1981, p. 20).

No obstante, en oposición al planfletarismo, se gestaron importantes transformaciones en el pensamiento social del denominado Movimiento Tzántzico a la sociología crítica (Polo, 2012,), de la historia tradicional a la Nueva Historia (Ayala, 2015), del voluntarismo y activismo en ciencias sociales a la institucionalización universitaria, del doctrinarismo a la filosofía crítica²⁰. Este proceso buscaba establecer marcos referenciales, conceptos más complejos y fuentes para entender la realidad.

Desde 1980, la crisis de la deuda y la imposición de medidas de ajuste estructural redujeron drásticamente los presupuestos destinados a los sectores sociales, salud y educación. Las universidades públicas de Ecuador y América Latina fueron severamente afectadas por estos recortes (Rodríguez, 1999).

Pero el golpe más agudo y prolongado a la producción intelectual y de conocimiento se dio a partir de 1990, con el establecimiento de un nuevo orden mundial unipolar, resultado del fin de la Guerra Fría, el colapso del socialismo real y la disolución de la Unión de

²⁰ A fines de los años 1970 en el ámbito de la filosofía se experimentó un auge que trascendió a otras ciencias sociales en toda la década de los 1980. En este movimiento tuvieron un papel relevante los filósofos argentinos Arturo Andrés Roig y Rodolfo Agoglia y el equipo de ecuatorianos que acompañaron este proceso desde la Pontificia Universidad Central, Banco Central y Corporación Editora Nacional.

Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Este reordenamiento global consagró a Estados Unidos como el nuevo y único líder planetario, que, en términos económicos y políticos, significó la profundización de la globalización y hegemonía del mundial del modelo neoliberal, acelerado por la revolución informática.

El dominio del mercado

¿Qué significó el dominio neoliberal para las ciencias sociales y para las universidades?

La hegemonía neoliberal, instaurada paulatinamente desde la década de 1990, alineó a Estados, las sociedades y el pensamiento social a la lógica del mercado (Abralde, 2018). Los Estados nacionales, que habían sido actores centrales en los modelos desarrollista-keynesiano y socialista, pasaron a un segundo plano, debilitados de manera consciente y sistemática por los nuevos líderes de las políticas públicas. Las ciencias sociales, que durante gran parte siglo XX trabajaron para afirmar o cuestionar al Estado-nacional y sus iniciativas, quedaron descolocadas en medio una crisis epistemológica. Desde entonces, en el ámbito universitario, el foco de estas disciplinas pasó a ser el mercado y sus instrumentos: el pragmatismo, la aplicabilidad, la eficiencia, productividad. En decir, se priorizó apostar por los saberes prácticos o instrumentales, puestos al servicio y beneficio del mercado.

Desde esta óptica, algunos de los temas priorizados fueron: globalización y libre mercado, competitividad y productividad, privatización y desregulación del Estado, emprendimiento e innovación, capital humano, flexibilidad laboral, responsabilidad empresarial, seguridad económica y militar, responsabilidad individual en el éxito o

fracaso, calidad, eficiencia y evaluación de impacto. En todas las áreas de la economía y la sociedad se universalizaron los estándares de calidad y los sistemas de medición de resultados.

Los nuevos estudios, diagnósticos, investigaciones, diseños de programas y evaluaciones destacaron la idea de mercados abiertos y flexibles como motores del desarrollo, junto a la eficiencia, la productividad y la innovación tecnológica. Subrayaron la importancia de reducir el gasto público y redefinir el rol del Estado como regulador y facilitador del funcionamiento de los mercados. Se posicionó al emprendimiento y a la autosuficiencia del individuo como vía para la creación de riqueza. También se promovió el concepto capital humano para direccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje de habilidades individuales para mejorar la productividad y la competitividad económica. De esta forma se consolidó una narrativa triunfalista de la modernización, del progreso y la felicidad humana impulsada por la libertad de los mercados y el crecimiento económico infinito. (Sachs, 2015)

Sin embargo, los impactos negativos de este modelo, como el calentamiento global, el crecimiento de las migraciones y las violencias, y los riesgos asociados a la inteligencia artificial, propiciaron, desde la sociedad y de algunos organismos de cooperación, la emergencia de temas como el desarrollo sostenible, la crítica al antropocentrismo y al humanismo, la economía circular, los estudios de género, el feminismo y los derechos humanos. Estos temas ofrecieron un respiro a las debilitadas ciencias sociales y humanidades. En este contexto, se consolidó dentro de las ciencias sociales el giro cultural en detrimento del enfoque estructural (Burke, 2015).

Así, con el afianzamiento del modelo neoliberal, las ciencias sociales experimentaron una reducción de su ámbito tradicional de estudio y reflexión, Estado, sociedad, economía y cultura, lo que significó la pérdida de perspectiva teórica, holística, crítica e histórica de la realidad. En su lugar, se reforzó el estudio del mercado y la construcción de soluciones prácticas y aplicables, funcionales al sistema y a la coyuntura, a través del uso de modelos matemáticos y metodologías cuantitativas.

Dentro del campo de las ciencias sociales, la economía fue la más impactada. Su naturaleza original, como ciencia social orientada a comprender fenómenos económicos dentro en su contexto histórico, social, cultural y político, se transformó por un ethos modelado para constituirse en una cuasi escuela de negocios. Hoy, pocas facultades de economía en la región recuerda su impronta social de origen.

Los currículos anteriores, que incluían materias como historia económica, filosofía económica, pensamiento económico crítico, economía política, entre otras, fueron reemplazadas por asignaturas centradas en teorías de mercado, microeconomía, macroeconomía, econometría, estadística, análisis financiero, economía empresarial, modelos y escenarios matemáticos, análisis cuantitativos, marketing, prácticas en empresas, habilidades gerenciales y empresariales, emprendimiento. Los egresados de estas facultades se convirtieron en tecnólogos o técnicos de la economía, capacitador para el análisis financiero desde la lógica del mercado, pero sin herramienta críticas para comprender los complejos problemas sociales, culturales y políticos en los que se realizan los hechos económicos²¹.

²¹ Profesionales formados en este esquema han ocupado en las últimas décadas altos cargos en la administración pública en calidad de asesores, ministros y presidentes. Seguramente, esta formación no integral, junto a otros factores, influyó en la toma de decisiones de política pública con consecuencias de mayor conflictividad social y política en sus respectivos países.

Las universidades atravesaron una nueva reforma, que en el ámbito de las ciencias sociales significó su transformación en tecnologías al servicio del mercado. La reforma de los años noventa, que priorizó las tecnologías, reeditó una vieja tensión entre humanidades y ciencias que se remonta, al menos, al siglo XVI (Carvajal, 2016, p. 194). A mediados del siglo XX, las tecnologías se impulsaban al servicio del Estado y el desarrollismo. Desde los noventa, la prioridad tecnológica está al servicio del mercado. La diferencia entre los cincuenta y los noventa es el respaldo político a la tecnologización y mercantilización del sistema educativo, bajo las banderas de la *economía del conocimiento* o del *capitalismo cognitivo*, según los críticos.

Iván Carvajal, al analizar la reforma de Bolonia que impactó en el sistema universitario europeo desde inicios de los 2000, afirma:

...la definitiva subsunción de la universidad en la tecnología a consecuencia de una reducción del conocimiento a los saberes prácticos, instrumentales, y, por tanto, la subordinación de la universidad a las demandas de las corporaciones en el mercado global. En efecto en los documentos sobre la educación superior – documentos firmados por jefes de estado y de gobierno, por ministros de educación y cultura, por rectores de universidades, ya en el marco de reuniones impulsadas por la UNESCO, ya en otros foros - cada vez más se destacan las nuevas funciones de la universidad de cara a lo que se denomina “la sociedad de la información” y la “economía del conocimiento”. Los movimientos de protesta que ha dado lugar el proceso de Bolonia, sobre todo los que tuvieron lugar en Francia y España en 2009, han expresado entre otros aspectos su inconformidad por el creciente desplazamiento de las humanidades en el ámbito universitario” (Carvajal, 2016, p. 195).

Esta es la reforma de la universidad al servicio del mercado, de la empresa y de las grandes corporaciones. Asistimos así a la mercantilización de la universidad. Siguiendo esta línea, Carvajal cita al físico Michel Saint-Jean y a la economista Isabelle This Saint-Jean, quienes expresaron su pensamiento sobre la reforma universitaria en el periódico *Le Monde* en el 2008:

En efecto estas reformas son en realidad declinaciones de una sola y única reforma cuya oleada se extiende sobre Europa y que oculta sus propósitos ideológicos detrás del concepto de “economía del conocimiento”. Ella estipula que la enseñanza superior y la investigación deben ser consideradas como bienes mercantiles. La primera finalidad (por no decir la única) de la investigación y de la enseñanza superior será “utilitarista”. Así los objetivos primeros y esenciales no serán más la creación y la difusión de nuevos conocimientos y saberes; la investigación no tendrá ningún valor sino por sus aplicaciones y sus tasas de retorno económico. Y la universidad no tendrá ningún otro valor sino aquel que es medido por las competencias y calificaciones profesionales que ofrece a aquellos que han devenido sus “clientes” (o sus “usuarios”), a saber, sus estudiantes. Así, en el espíritu de la reforma, la investigación se confunde con la innovación y el criterio último de su eficacia corresponde al número de patentes (Saint-Jean, 2008, citado en Carvajal, 2016, p. 197).

Lo que en el 2008 era una denuncia, en 2024 es una realidad extendida no solo en Europa sino también en Latinoamérica y en nuestro país, producto de la globalización liderada por el enfoque neoliberal. La implementación del modelo en los sistemas educativos de América Latina contó con el respaldo de organismos internacionales como el FMI, el Banco Mundial y el BID, que impusieron condicio-

nante a los gobiernos a través de cartas de intención que garantizaban recursos para enfrentar la deuda externa. Esto se tradujo, entre otras cosas, en la privatización de la educación superior, con un aumento exponencial de universidades privadas, y en la reducción de recursos públicos para la educación básica, media, universitaria e investigación (Rodríguez, 1999).

La epistemología y la pedagogía para el modelo educativo de mercado y el estancamiento del pensamiento crítico

Múltiples investigadores de la educación superior en América Latina coinciden en que la mayoría de las reformas universitarias de la región, entre 1918 y 1990, la cuales consistían en reformas de inspiración democrática, fracasaron o tuvieron un impacto limitado debido a diversas causas: escasa consistencia técnica de las propuestas (Demo, 2004), aplicación tecnocrática (Brunner, 2008), limitada participación de los actores educativos (De Sousa Santos y Meneses, 2006), divorcio Estado, sociedad y empresa (Bernasconi, 2008) (Guevara Niebla, 1994), carencia de un proyecto educativo (Demo, P, 2000); fragmentación de los movimientos estudiantiles, recortes presupuestarios, clausuras, persecución a profesores líderes de las reformas y limitado apoyo político y social (Tunnermann, 2008).

En cambio, la reforma educativa de mercado, o del capitalismo cognitivo, ejecutada en muchos países del globo desde los años noventa hasta 2024, ha sido, con altos y bajos, relativamente exitosa en su imposición.

Esta reforma recibió un colosal apoyo técnico, político, económico y financiero de organismos internacionales²² (OCDE, UNESCO, Banco Mundial [Mejía, 2012, p. 121], BID) ONG, corporaciones multinacionales, Estados y gobiernos de diversas tendencias, partidos políticos de derechas e izquierda, tecnócratas de la educación, medios de comunicación y, con el paso del tiempo, también recibió la adhesión y de miles de docentes de base.

La reforma que, al inicio, en los años noventa, encontró serias resistencias, fue ejecutada en las últimas décadas del siglo XXI a nivel directivo, no por costosos consultores o expertos internacionales, sino por técnicos nacionales convencidos del modelo, incrustados en toda la cadena operativa del sistema. El modelo se instaló en la cultura educativa nacional.

Pero más allá del apoyo o la adhesión, el modelo educativo de mercado, que desde la epistemología ha debilitado o desvirtuado a las ciencias sociales y desde la gestión ha privatizado²³ la oferta educativa o limitado los recursos para la educación pública y la investigación, ha copado y utilizado otro territorio: la pedagogía.

En este campo, la vieja escuela que en su momento asumió el memorismo colonial y los dispositivos culturales y operativos de control, disciplinamiento y eficiencia de la fábrica y de la cárcel (Foucault, 2009); desde 1980, bajo el *nuevo modelo educativo de mercado* se nu-

²² Los organismos internacionales han creado y difundido tendencias educativas que por su incidencia y presión sobre los gobiernos del mundo se han constituido en políticas públicas de alcance global. (Valle & Sánchez, 2023)

²³ América Latina, “junto a Asia Meridional, es la más privatizada del planeta: más del 50% de la matrícula, más del 65% de la oferta institucional y alrededor del 60% de las personas que se gradúan corresponden al sector privado”. (Trotta, 2022, 18)

trieron nuevamente de doctrinas como el taylorismo y el fordismo²⁴. Se adoptó y adaptó también los conceptos de calidad total, competitividad, eficiencia, entre otros, del mundo empresarial contemporáneo para los sistemas de educación general y superior. Se adecuaron el lenguaje y los procesos educativos, se crearon estándares de calidad educativa y de gestión, se introdujo en las instituciones educativas la cultura cliente-empresa, se desarrollaron procesos de evaluación por resultados; se contrataron paquetes de evaluación internacional como los ISO o se adoptaron pruebas como PISA, se inventaron sistemas de acreditación institucional que, finalmente, condujeron al establecimiento de rankings para exhibir posiciones en el mercado a través de estrategias de marketing. Para su aplicación, se diseñó un intrincado tejido tecno-buro-crático de formularios, trámites, requisitos ligados con la planificación micro y macroeducativa, la acreditación y la evaluación educativas. Todo ello en nombre de la eficiencia, la calidad y la libre competencia, motor del cambio. ¡Todo mundo a competir!, en todos los niveles, desde el aula hasta las redes sociales.

Para dar solidez pedagógica al proceso, se recurrió a distintos enfoques, teorías y modelos educativos. La educación basada en competencias, que encajaba con el espíritu del momento, fue la escogida. También la educación basada en evidencias, para afianzar el sistema de evaluación, control y competencia.

²⁴ Taylorismo: a finales del siglo XIX y principios del XX Frederick Winslow Taylor plantea un enfoque para mejorar y dar mayor eficiencia a la producción industrial mediante la división del trabajo, la estandarización, control y supervisión de tareas e incentivos. Fordismo: Henry Ford, propone el mejoramiento de la producción industrial en masa de autos: líneas de ensamblaje, reducción del tiempo de fabricación, estandarización, especialización del trabajo. Estos enfoques del mundo industrial fueron trasladados a la educación. Las escuelas son consideradas como “fábricas de aprendizaje” bajo el modelo conductista-memorista: repetición, refuerzo, evaluación cuantitativa. Las adaptaciones del neoliberalismo, se los conoce como neo taylorismo y neo fordismo.

La educación basada en competencias reduce el conocimiento a resultados de aprendizaje relacionados a saberes prácticos, instrumentales. Son aprendizajes medibles. Por ello, el modelo arranca con la elaboración de estándares de calidad que deben reflejar las habilidades y competencias deseadas, relevantes y aplicables en contextos laborales y en la vida cotidiana. Se trata de habilidades que construyen la sociedad del rendimiento, como la denominada Byung-Chul Han (2012).

El énfasis en medir habilidades prácticas para el empleo evita la formación integral, disminuye el aprendizaje del pensamiento crítico, del discernimiento de la complejidad e incapacita para cuestionar y cambiar la realidad. Por esto, en estricto rigor, la aplicación de las evaluaciones estandarizadas en ciencias sociales ha resultado en el refuerzo del memorismo de origen colonial y la repetición irreflexiva de datos.

Estas evaluaciones, alineadas con estándares internacionales como las pruebas PISA de la OCDE, promotora del modelo, desconectan a los estudiantes de sus contextos nacionales y culturales.

La esquizofrenia: la convivencia de habilidades blandas y prácticas

En respuesta tanto a las críticas como a las nuevas demandas del mercado, promovidas por organismos internacionales y varios países desarrollados, que evalúan el impacto de la revolución de la información, así como los extraordinarios avances de la biotecnología, la robótica y otros campos; el modelo educativo, desde fines del siglo XX e inicios de los 2000, hizo ajustes integrando a su esquema las deno-

minadas competencias blandas²⁵, ciudadanas²⁶ y socioemocionales²⁷. En función de estas nuevas competencias se flexibilizó el sistema de evaluación, aunque sin alterar el modelo estructural de fondo.

Una de las consecuencias de este ajuste fue la configuración de un intrincado proceso operativo de aplicación que recayó principalmente en docentes, a quienes se les impuso una mayor presión y sobrecarga de actividades tecnocráticas y administrativas. Estas exigencias redujeron los tiempos pedagógicos y desvirtuaron el proceso de enseñanza aprendizaje. Los docentes se vieron abocados a elaborar sílabos, rubricas de evaluación más complejas y amplias, recopilar evidencias para cargarlas en plataformas digitales, llenar formularios informáticos para medir el avance periódico de los sílabos, ampliar sus planificaciones, diseñar de sofisticadas actividades que vinculen lo práctico con lo reflexivo, y en los años, combinar el trabajo presencia con el uso intensivo del aula virtual. A ello se suman múltiples tareas administrativas que se han incrementado la responsabilidad docente²⁸.

Esta sofisticación del modelo ha llevado a que los docentes, permanentemente evaluados, dediquen la mayor parte de su tiempo al cumplimiento de los requisitos operativos y administrativos, en detrimento de la construcción de aprendizajes significativos con sus estudiantes, quienes también ingresan en la vorágine de trabajos y evaluaciones donde la cantidad se impone sobre la calidad. El resultado,

²⁵ Pensamiento crítico y resolución de problemas, creatividad e innovación, trabajo en equipo y colaboración.

²⁶ Participación cívica, responsabilidad social.

²⁷ Empatía, colaboración, comunicación efectiva.

²⁸ Tutorías, mentorías. Y otras actividades adicionales no docentes en educación general: control en recreos, vigilancia en la distribución de alimentación escolar, control de transporte, control de puertas y accesos a los establecimientos. Relación con padres y madres de familia. El Ministerio de Educación del Ecuador en 2019 identificó más de 60 actividades no docentes y tecnocráticas que realizaban los profesores durante una semana.

una menor eficiencia y calidad en los aprendizajes, así como aumento del estrés y del deterioro de salud mental, tanto en estudiantes como en docentes.

Las competencias blandas (emocionales, sociales y éticas), que requieren instrumentos de enseñanza y evaluación más complejos y menos susceptibles de estandarización, conviven con mecanismos diseñados para medir competencias pragmáticas y técnicas. Esto no solo demanda más tiempo de preparación, sino también de mayores conocimientos y destrezas por parte de un personal docente ya sobrecargado y que, al menos en la educación pública, carente históricamente de recursos, no cuenta con suficientes ni adecuados procesos de capacitación y actualización profesional.

La cantidad y diversidad de habilidades que deben enseñarse y evaluarse reducen las posibilidades de establecer una conexión coherente entre competencias duras y blandas, lo que genera dislocación, superficialidad y dispersión de los aprendizajes. En este contexto, el objetivo de lograr una educación basada en aprendizajes significativos se diluye, al igual que las nociones de calidad y eficiencia que proclama el modelo educativo.

Un modelo basado en la lógica de premio y castigo, cuyo instrumento más temido es el aparato de evaluación, acorrala al docente en una maraña de procedimientos burocráticos que elabora en medida de sus capacidades²⁹. Esto genera un aumento de estrés, falta de motivación y miedo ante los efectos de una mala evaluación. La sobrecarga operativa y tecnocrática del modelo no solo afecta el aprendizaje, sino, también la salud física, mental y emocional de docentes y estudiantes.

²⁹ En 2019 el Ministerio de Educación del Ecuador, luego de un estudio de la situación docente señaló que los profesores a la semana cumplían con más de 60 actividades tecnocráticas.

Un modelo promueve, de forma simultánea y contradictoria, valores como el pragmatismo, la eficiencia, la competencia, la medición constante y el individualismo, mientras también demanda reflexión, empatía, solidaridad y ética. Este coexistir de exigencias opuestas genera contextos de alta presión, con tiempos limitados y exhaustivamente planificados. Se trata, sin duda, de un modelo esquizofrénico y caótico, que, de manera simultánea y discordante, promueve demandas opuestas, habilidades críticas y no críticas en sus estudiantes, profundizando expectativas ambiguas.

A su vez, los estudiantes, desbordados por una multitud de tareas y evaluaciones, experimentan ansiedad y agobio. La pandemia y la postpandemia incrementaron la violencia en hogares y espacios públicos. La falta de empleo entre los jóvenes ha aumentado el sentimiento de fracaso, sobre todo en jóvenes que no pudieron acceder a la universidad a causa de las evaluaciones (Luna, 2017). La depresión, la desesperanza y la búsqueda de nuevos proyectos de vida empujaron, en Ecuador, a niños y jóvenes de barrios empobrecidos a integrarse a mafias criminales, las cuales establecieron líneas de reclutamiento para este segmento de la población.

El modelo educativo de mercado, al imponerse en países social y culturalmente diversos, con fuerte herencia colonial, ha promovido la estandarización de aprendizajes y evaluaciones, el memorismo y la limitación de las ciencias sociales y las humanidades. Esto ha reafirmado proyectos de homogeneización social y cultural, ha profundizado la crisis de los modelos educativos de los pueblos originarios, ha debilitado la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación, y ha estancado propuestas decoloniales e interculturales. En consecuencia, ha eclipsado las identidades de pueblos y nacionalidades y disuelto el sentido de comunidad (Oviedo, 2024).

Evaluación: la locomotora homogeneizante

Una parte fundamental de un modelo que tiene en el centro de su concepción los estándares de calidad y su medición es el sistema de evaluación. Este, al menos para las universidades, nació hacia mediados del siglo XX en Estados Unidos, con el objetivo de medir el desempeño académico, la investigación y la producción de conocimiento *útil y aplicable*. Este modelo, denominado *educación basada en evidencias*, promovido por la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea (Valle y Sánchez, 2023), se complementa con el modelo educación basado en competencias.

En el esquema mencionado, los docentes son evaluados según criterios de meritocracia, eficiencia y productividad en la enseñanza e investigación: títulos, reconocimientos, evaluaciones de alumnos y pares; publicaciones en revistas indexadas, citaciones y fondos obtenidos del Estado o de empresas. Las instituciones también son sometidas a procesos de acreditación bajo un paquete de estándares (Vega Cantor, 2015).

La evaluación se ha constituido en una herramienta para ubicar a la educación en el territorio del mercado y la competencia. Surgieron los *rankings* educativos, vitrinas públicas internacionales donde las instituciones eran exhibidas en listados que mostraban su cercanía o lejanía con el estándar, el prestigio o el desprestigio, y con ello, su posibilidad de captar más o menos alumnos o recursos.

Los sistemas de evaluación, los estándares y los rankings internacionales no solo adecuaron la educación al mercado, sino que impusieron un modelo de universidad hegemónico, el norteamericana. Este modelo, como en la materia del modelo de educación basado

competencias, apostaba por el conocimiento aplicado, lo que dejaba en segundo lugar a las humanidades y ciencias sociales. Así lo ratifica el rector de la Universidad de Salamanca Ricardo Rivero Ortega: "... una Universidad con una amplia mayoría de titulaciones humanísticas y menor peso de las ciencias básicas o la biomedicina, apenas tendría oportunidades de posicionarse en los rankings internacionales de hoy" (2023, p. 96).

Sin embargo, los sistemas de evaluación también imponen un idioma hegemónico, el inglés. Los *papers* que reciben mayor calificación son los publicados en ese idioma y en determinado tipo de revistas (Rivero Ortega, 2023, p. 96), lo cual deteriora la producción de conocimiento significativo y pertinente, especialmente en las ciencias sociales de los países no anglosajones. Además, este requisito embarca a los docentes en una carrera de acumulación de publicaciones, lo que reduce su calidad docente e investigativa.

Las evaluaciones estandarizadas en países empobrecidas amplían las brechas sociales. Los resultados de dichas evaluaciones, ampliamente utilizadas en Ecuador para el ingreso a la universidad, repercuten en la marginación y estigmatización de estudiantes provenientes de sectores excluidos. Se trata de procedimientos cercanos al darwinismo social, que generan procesos de exclusión y de expansión de la inequidad social (Cabrera et al., 2017).

Las evaluaciones ponen a competir a todos. El objetivo no es aprender, sino obtener una puntuación más alta en los rankings. Las fuerzas y acciones de la comunidad educativa, (instituciones, países, rectores, administrativos, docentes, estudiantes, familias, políticos y altos tomadores de decisión) se enfocan y priorizan la preparación para alcanzar las mejores notas en las evaluaciones y acreditaciones. La ló-

gica del conductismo, del premio y el castigo, impera en los sistemas educativos, cuya locomotora son precisamente los sistemas de evaluación y los rankings internacionales.

Las evaluaciones estandarizadas refuerzan el memorismo y el conductismo al centrarse en la repetición mecánica de contenidos y en la medición cuantitativa de resultados de aprendizaje, lo que descarta procedimientos que permitan apreciar procesos cognitivos complejos. Se recurre ampliamente a pruebas de opción múltiple para el reconocimiento de respuestas correctas a través de datos específicos, hechos, fechas y nombres, reproduciendo así el dominio de una historia y ciencias sociales tradicionales. De la misma manera, se utilizan pruebas de respuesta cerrada, como completar palabras o frases, rellenar espacios en blanco con respuestas únicas y precisas, lo que pone énfasis en el recuerdo factual o la repetición literal de frases o definiciones. El resultado de esto es el memorismo puro, la liquidación de la reflexión, la creatividad, la resolución de problemas complejos y del pensamiento crítico.

La hegemonía de estos modelos está siendo cuestionada, tanto por los requerimientos de la sociedad de la información, que demanda personas con mayores capacidades de reflexión y creatividad, re colocando al pensamiento crítico en el centro de las decisiones educativas; como por Estados que han reconocido el fracaso de estos enfoques y metodologías. Escocia, uno de los países pioneros en la implantación del modelo basado en competencias, lo abandonó en 2023. Otros países, como Finlandia, Alemania, y España, también lo están cuestionándolo. Este hecho abre una ventana de oportunidad para que, desde América Latina y otras regiones del planeta, y en el contexto de una reconfiguración de la hegemonía global, podamos pensar y elaborar modelos educativos y de evaluación pertinentes para nuestras sociedades y nuestras perspectivas de transformación.

Conclusiones

Desde los años noventa, en Ecuador, América Latina y el Caribe se ha experimentado una en la producción de pensamiento crítico, en continuidad con una antigua e incipiente labor investigativa de las universidades, tanto en las ciencias denominadas duras como en las sociales. En esa década, el desestimulo a la creación científica y reflexiva se relacionó con los efectos de la desmovilización y fragmentación social, el declive de las ciencias sociales, el viraje epistemológico de las universidades hacia las necesidades del mercado y la implantación exitosa de un modelo educativo y evaluativo acorde con el neoliberalismo triunfante: la educación basada en competencias y la evaluación estandarizada.

La globalización trajo consigo un incremento en la homogeneización cultural y académica, lo cual constriñó la riqueza de las diversidades mediante modelos estandarizados no solo culturales, sino también epistemológicos. Los sistemas educativos, junto con los medios de comunicación y las redes sociales, se constituyeron en principales reproductores de este modelo, al transmitir los preceptos de la nueva hegemonía mundial dominante. Esta situación reforzó la condición de dependencia y subordinación de Ecuador, América Latina y el Caribe.

La rehabilitación del pensamiento crítico y de las ciencias sociales debe contemplar la activación de múltiples espacios: locales, nacionales, regionales y mundiales, así como virtuales. A nivel nacional y regional, se deben impulsar proyectos y fondos conjuntos para promover temáticas de investigación regional, así como fomentar la movilidad de estudiantes, docentes, y la activación de redes de docencia e investigación.

El deterioro en la producción de pensamiento crítico en las universidades ha limitado su papel transformador. Las universidades públicas, afectadas por recortes presupuestarios, priorizan la formación profesional y restringen la producción científica, tecnológica y reflexiva. Los profesionales, formados con sentido pragmático y utilitarista, limitan su capacidad crítica y muestran su escasa incidencia en políticas públicas y bajo compromiso social.

La ideología vigente ha promovida un enfoque mercantilista en las universidades, desde el cual el conocimiento se valora en tanto mercancía y no como una contribución a la solución de los problemas sociales y económicos de la comunidad. El conocimiento contextualizado y pertinente se desvanece frente al frenesí por publicar en revistas indexadas y cumplir estándares globales que responden a modelos universitarios estadounidenses o europeos.

La universidad ecuatoriana y latinoamericana no solo pierden piso, contexto y mirada estratégica, sino también prestigio, ya que, ubicados sus objetivos en las evaluaciones y acreditaciones con indicadores del norte desarrollado, con harta dificultad podrán aparecer en las vitrinas destacadas de los rankings internacionales.

La educación basada en competencias prácticas y evaluaciones estandarizadas limita la formación integral de estudiantes y futuros profesionales. La reducción de sus capacidades críticas los pone en desventaja frente a los desafíos de contemporáneos, donde el pensamiento crítico y la flexibilidad intelectual resultan esenciales.

En estas décadas, el pensamiento crítico que inspiró a la universidad desde su fundación ha sido reemplazada por una razón instrumental que, en lugar de ponerse al servicio de la sociedad, opera al servicio del mercado, la acumulación y la codicia extrema. La alternativa

es recuperar la preminencia de la razón crítica y ponerla en diálogo con la razón instrumental, de modo que ambas se orienten al bien común, la comunidad, la naturaleza y la vida.

El modelo de evaluación vigente, junto con la sobrecarga administrativa y burocrática que enfrentan los docentes, afecta los aprendizajes significativos y la salud mental de estudiantes y profesores, cada vez más aquejados por el estrés y la depresión. La formación superficial y la evaluación estandarizada, alineadas con la velocidad de la circulación de la información en las redes, dificultan la reflexión, que exige otros tiempos, ritmos y metodologías para gestar pensamiento transformador.

Para revertir la crisis del pensamiento crítico y de las ciencias sociales es imprescindible modificar el modelo educativo y evaluativo de los sistemas educativo y universitario. Sin embargo, dicho modelo se encuentra hoy altamente consolidado en las políticas estatales y ampliamente aceptado por sociedades atomizadas y adaptadas a la cultura de la eficiencia, promovida tanto por élites gubernamentales de izquierda como de derecha, así como por organismos internacionales. En este contexto, el cambio puede parecer coyunturalmente inviable.

Sin embargo, la hegemonía global unipolar de los Estados Unidos y su ideología neoliberal, instauradas en los años noventa, tienden a ser desafiadas por el surgimiento de un nuevo orden mundial, impulsado por conflictos y actores emergentes, como China, Rusia, India y asociaciones como los BRICS. Estos actores promueven no solo un nuevo sistema financiero sin dependencia del dólar, sino también, nuevos modelos educativos y de evaluación desde los países emergentes (Sun & Yang, 2021).

Estas transformaciones, y especialmente las acciones de resistencia y propuesta de estudiantes y docentes de América Latina y otras regiones del mundo³⁰, abren oportunidades para organizar e impulsar movimientos críticos y propositivos locales, nacionales y subregionales. En ellos, se podrían gestar nuevos modelos educativos, reformas universitarias y sistemas de evaluación y acreditación que revaloricen las humanidades, las ciencias sociales y el pensamiento crítico, complejo y sistémico.

La recuperación del pensamiento crítico pasa por el fortalecimiento y la reinterpretación de la autonomía universitaria, fundamento de la libertad académica y condición indispensable para fomentar la creación de pensamiento social, educativo, histórico y filosófico. Frente al acelerado cambio tecnológico y sus implicaciones sobre la condición humana, se requiere además de lecturas urgentes desde la ética.

A la diferencia del régimen de disciplina propio del capitalismo industrial, que requiere cuerpos dóciles y funcionales, el régimen contemporáneo presenta nueva exigencia. En un contexto marcado por la información, la inteligencia artificial y el capitalismo digital, ya no se demanda obediencia ciega ni mera operatividad. Lo que ahora se exige son seres humanos libres, creativos y con capacidad de análisis y discernimiento (Han, 2022, p. 10).

En tales circunstancias, el modelo actual de educación, basado en competencias y centrado en la empleabilidad y la acción práctica de escasa inventiva, no responde a las demandas del mundo contempo-

³⁰ Una de estas acciones es el denominado Congreso Mundial Contra el Neoliberalismo Educativo que desde hace varios años realiza reuniones regionales y mundiales de oposición y resistencia al modelo educativo de mercado. Manifiesto de convocatoria del III Congreso Mundial contra el Neoliberalismo educativo: <https://luisbonillamolina.com/2024/10/26/manifiesto-de-convocatoria-para-el-tercer-congreso-mundial-contra-el-neoliberalismo-educativo/>

ráneo. Países como Escocia, el primero en adoptar este modelo, ya lo han abandonado. Los cambios de la educación se encuentran validados por el motor más dinámico: la inteligencia artificial. Esta plantea el retorno de las ciencias sociales productoras de pensamiento crítico.

La revalorización de las humanidades y ciencias sociales en Ecuador y América Latina requiere más allá de la modificación de asignaturas y currículos. Implica el fortalecimiento intra, inter y transdisciplinar, incentivos a la investigación, y una relación dinámica de la universidad con las comunidades bajo los conceptos de investigación-acción. Tal fortalecimiento debe vincular a la academia con la sabiduría colectiva, ancestral y popular, y con las necesidades de la población y el desarrollo integral en los niveles local, nacional y regional.

El retorno del pensamiento crítico a las universidades requiere un nuevo modelo educativo y de evaluación, fruto de la reflexión, la investigación y la movilización pedagógica y política de la comunidad educativa y de la sociedad. Esto demanda un conocimiento profundo de la realidad de nuestros países y políticas sociales que apoyen el cambio educativo. En el caso ecuatoriano, resulta indispensable una recuperación creativa del pensamiento de la Reforma de Córdoba y de la Segunda Reforma Universitaria, así como la construcción de un paradigma pedagógico propio (Luna-Tamayo, 2023). Este nuevo paradigma podría inspirarse en la pedagogía crítica latinoamericana, la filosofía andina, la pedagogía ignaciana, el pensamiento de la Casa Común del Papa Francisco, la idea de una universidad como ecosistema (Salgado Guerrero., 2021), entre otras corrientes latinoamericanas contemporáneas.

Sin embargo, el mayor desafío para el retorno del pensamiento crítico es la construcción de la viabilidad política del cambio educativo.

Referencias bibliográficas³¹

Libros completos

- Abraldes, D. G. (2018). *La hegemonía neoliberal: Historia de un simulacro* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Andrade, A. (2023). *Universidad y Estado: La política estatal de reforma de la universidad ecuatoriana, 2007-2017*. Universidad Andina Simón Bolívar y Corporación Editora Nacional.
- Ayala, E. (2015). *Historiografía ecuatoriana: Apuntes para una visión general*. UASB-CEN.
- Brunner, J. J. (2008). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2007*. CINDA.
- Burke, P. (2005). *Historia y teoría social*. Amorrortu Editores.
- Cabrera, S., Cielo, C., Moreno, K., & Ospina, P. (2017). *Las reformas universitarias en Ecuador*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Carvajal, I. (2016). *Universidad, sentido y crítica*. Centro de Publicaciones PUCE.
- Condor, V. (2023). *Desarrollo y educación superior: Reforma de la universidad ecuatoriana, 1990-2013*. Universidad Andina Simón Bolívar y Corporación Editora Nacional.
- De Sousa Santos, B. (2006). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. UNAM.
- Demo, P. (2000). *Educação e qualidade: As reformas da educação superior*. Cortez Editora.
- Demo, P. (2004). *Educar pela pesquisa*. Autores Associados.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

³¹ Bibliografía revisada y ajustada por Chat GPT para formato APA7

- Freire, P. (2015). *Pedagogía liberadora*. Catarata.
- Guevara Niebla, G. (1994). *La educación superior en América Latina: Un proyecto inconcluso*. UNAM.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia*. Taurus.
- Oviedo, A. (2024). *Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (EIB) en el gobierno de la revolución ciudadana (2007-2017). Un estudio desde la pedagogía crítica*. UASB.
- Malo, H. (sin fecha). *Pensamiento universitario ecuatoriano*. Banco Central del Ecuador y Corporación Editora Nacional.
- Mejía, M.R. (2012). *Educación (es) en la (s) globalización (es)I*. Ediciones desde abajo.
- Paladines, C. (1981). *Pensamiento ilustrado ecuatoriano*. Banco Central del Ecuador y Corporación Editora Nacional.
- Paladines, C. (2018). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Centro de Publicaciones de la PUCE.
- Pacheco, L. (1991). *La universidad ecuatoriana: Crisis académica y conflicto político*. Banco Central del Ecuador.
- Pérez Brignoli, H. (2008). *Los 50 años de FLACSO: Desarrollo de las ciencias sociales en América Latina*. Editorial Juricentro.
- Polo, R. (2012). *La crítica y sus objetos: Historia intelectual de la crítica en Ecuador (1960-1990)*. FLACSO.
- Rivero Ortega, R. (2023). *El futuro de la universidad*. Universidad Andina Simón Bolívar y Corporación Editora Nacional.
- Rubio Mañé, J. I. (1983). *El virreinato, obras públicas y educación universitaria* (2.^a ed.). UNAM y Fondo de Cultura Económica.
- Sachs, J. (2015). *La era del desarrollo sostenible*. Ediciones Deusto.

- Salgado-Guerrero, J. P. (2021). *Un ecosistema llamado universidad*. Abya Yala y Universidad Politécnica Salesiana.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. CLACSO.
- Vega Cantor, R. (2015). *La universidad de la ignorancia: Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Ocean Sur.
- Verdesoto, L. (1998). *Apuntes para la historia de la universidad y de la patria y algunas notas íntimas*. Editorial Universitaria.

Capítulos de libros

- Aurell, J. (2015). La historiografía medieval: Siglos IX-XV. En J. Aurell, C. Balmaceda, P. Burke, & F. Soza (Eds.), *Comprender el pasado: Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Akal.
- Balmaceda, C. (2015). La antigüedad clásica: Grecia y Roma. En J. Aurell, C. Balmaceda, P. Burke, & F. Soza (Eds.), *Comprender el pasado: Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Akal.
- Burke, P. (2015). Del Renacimiento a la Ilustración. En J. Aurell, C. Balmaceda, P. Burke, & F. Soza (Eds.), *Comprender el pasado: Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Akal.
- Carrasco Vintimilla, M. (2001). Impacto de la Revolución Liberal y el Movimiento Juliano, 1895-1944. En M. C. Cárdenas, M. Carrasco, L. Espinosa, & C. Malo (Eds.), *Historia de la Universidad de Cuenca, 1867-1997* (pp. XX-XX). Universidad de Cuenca.
- Luna-Tamayo, M. (1992). Introducción. En *El Ecuador de la postguerra*. Banco Central del Ecuador.

- Luna-Tamayo, M. (2017). Políticas de exclusión de la Revolución Ciudadana en el acceso a la universidad. En S. Cabrera, C. Cielo, K. Moreno, & P. Ospina (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Luna-Tamayo, M. (2023). Discutir una nueva reforma universitaria. En C. Ulloa-Tapia (Coordinador), H. Salazar, S. García-Álvarez, M. Luna-Tamayo, N. Reascos. En *Ecuador: dialogo y acuerdos mínimos*. Esquel, Unión Europea.
- Luna-Tamayo, M. & Luna-Valencia, E. (En prensa). ¿Cómo están las Ciencias Sociales en el Ecuador? En Memorias del Congreso Internacional de Humanidades PUCE 2025. Quito Centro de Publicaciones de la PUCE.

Artículos en revistas

- Altman, P. (2021). Los últimos spencerianos: Hacia un canon de la primera sociología ecuatoriana. *Íconos*, 71, 103-120.
- Barba, D., & Vera, M. P. (2022). El nacimiento de la antropología académica y aplicada en el Ecuador: Una mirada de la institucionalización de la antropología sociocultural (1940-1960). *Revista PUCE*, 114, 237-270.
- Bernasconi, A. (2008). Is there a Latin American model of the university? *Comparative Education Review*, 52(1), 27-52.
- Carpio, J. (1982). ¿Por qué no investiga la universidad ecuatoriana? *Revista del Instituto de Investigaciones Sociales*, (10), XX-XX.

- Carrasco, A. (1982). A diez años de la Segunda Reforma: Nuevos retos a la universidad ecuatoriana. *Revista del Instituto de Investigaciones Sociales*, (10).
- Chamorro, D. (2022). Hernán Malo y la Facultad “San Gregorio”, 1968-1971. *Revista PUCE*, 114.
- Floriani, D. (2015). Las ciencias sociales en América Latina: Lo permanente y transitorio, preguntas y desafíos de ayer y hoy. *Polis, Revista Latinoamericana*, 45. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/11149>.
- Sun, J., & Yang, A. (2021). Optimism beyond the problems: BRICS higher education cooperation from a Chinese perspective. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, 103-122.

Fuentes primarias

- Ministro de Instrucción Pública (1919). *Informe a la Nación: Parte positiva*, Imprenta y encuadernación nacionales. Biblioteca del Congreso.

Fuentes electrónicas

- BRICS. (2024, octubre 27). Declaración: Las 12 tesis de Kazán. Recuperado de <https://legrandcontinent.eu/es/2024/10/27/las-12-tesis-de-kazan-la-retorica-del-nuevo-orden-de-los-brics/>.

El cuidado de la casa común y la nueva reforma universitaria

Carlos Ignacio Man-Ging, SJ
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Introducción

«*Laudato si', mi' Signore*» – «*Alabado seas, mi Señor*»
(Francisco, 2015, 1)

Nuestra *casa común*, en el marco de la espiritualidad cristiana, es como una hermana con la cual se comparte la existencia, pero también como una madre cariñosa que nos trae a la vida y nos acaricia con su voz, calor y afecto. Estas figuras, llenas de significado, ternura y vida, contrastan de forma diametralmente opuesta con las imágenes que provienen del mundo en el que habitamos. La situación actual, marcada por un gran deterioro de las relaciones humanas y las condiciones de vida de los pueblos, evidencia amenazas de muerte y destrucción, tanto para el planeta como para las personas y otros seres que habitamos en esta casa común. Somos testigos de escenarios de desplazamientos humanos producto de la guerra, la segregación racial y las sequías. De igual modo, acompañamos el dolor de las víctimas de la opresión y el abuso, del hambre, la falta de trabajo, la inseguridad y la exclusión social.

La encíclica *Laudato si'* del Papa Francisco (2015) presenta una crisis única de doble vertiente, socioambiental, en la que existe una repercusión mutua entre las afectaciones a la persona humana y al entorno de su desarrollo. La sostenibilidad del planeta se ve amenazada por un consumo desmedido y un desarrollo mal entendido. El paradigma del cambio implica una necesidad de reflexión y conversión personal e institucional, a fin de que se pueda revertir esta situación de amenaza global.

En este contexto, se presenta un aporte investigativo orientado a fortalecer la educación integral de calidad de los nuevos profesionales, en el marco de la nueva reforma universitaria. El objetivo es posibilitar la toma de decisiones académicas y la elaboración de perfiles de egreso de estudiantes responsables con el medio ambiente y con las futuras generaciones.

La novedad de la encíclica *Laudato si'* radica tanto en su contenido como en el mismo nombre dado por las palabras iniciales del documento: *Alabado seas mi Señor*, oración de Francisco de Asís, retomada por el Papa Francisco de una manera inusitada para el título de una encíclica. Normalmente, estos documentos del Magisterio de la iglesia comienzan con dos o tres palabras en latín, que marcan la pauta del tema y, en general, han sido escritos de gran repercusión e influjo en la sociedad y la iglesia. Por citar algunos ejemplos: *Pacem in Terris*, *Evangelium Vitae*, *Humanae vitae*, *Mater et Magistra*.

El documento que aquí se analiza gira en torno a esta alabanza, que también es alegría y admiración ante la belleza de la creación (Francisco, 2013, 5; Uríbarri, 2019, p. 42), y expresa la preocupación por la casa común. El Papa Francisco sintetiza en ella dos milenios de doctrina católica para ahondar en esta reflexión profunda sobre la casa común (Galli, 2017, p. 108; Scannone, 2017, p. 37).

La vigencia de esta encíclica radica en que, nueve años después de su publicación, continúa impactando de forma positiva en el cuidado del entorno natural y de las personas que nos rodean y nos han sido confiadas, especialmente a través de la educación y la formación integral. De allí se desprende la reflexión tan importante sobre los derechos humanos y los derechos de la creación.

¿Qué significa *Laudato si*?

Por una parte, esta encíclica nos invita a alabar la vida en la casa común por tanta belleza y hermosura, por otra, constituye un llamado urgente de atención para evitar la destrucción causada por el maltrato, el extractivismo y la cultura del descarte, que impiden una sostenibilidad real. A través de sus capítulos, se invita a reflexionar sobre el estado actual del medio ambiente, la crisis socioambiental, y, a partir de ello, a adentrarse en el Evangelio de la creación.

Los relatos del Génesis presentan dos corrientes de aproximación bíblica dicha creación: el relato sacerdotal o elohísta (Gén 1-2,4ª) y el yahvista (Gén 2,4b-25). Se afirma que la creación era buena porque proviene de la bondad divina (Gn 1,31) y fue confiada al ser humano, creado a su imagen y semejanza (Gn 1,26). Lamentablemente, el maltrato y la mala administración de la casa común han pervertido esta obra buena. Lo que fue un don para la armonía y la belleza (Galilea, 1998, p. 69), una herencia común para todos los pueblos, se ha convertido en un objeto de codicia y explotación.

El Papa Francisco señala en la encíclica una novedad de perspectiva respecto a la raíz de la crisis ecológica: el egoísmo y la autoridad mal entendida. La crisis socioambiental surge de la interacción mutua

entre problemas sociales que afectan al medioambiente. Las posibles soluciones no pueden generarse sin una verdadera conversión ecológica que tome en cuenta la visión integral del problema.

Cuando se habla de la *casa común*, se parte de una dimensión familiar y local (*oikos*), hacia una de carácter global. La persona se desarrolla dentro contextos más amplios de organización social y ambiental. El hecho de ser parte de ecosistemas de relaciones humanas, técnicas y productivas requiere tomar de decisiones complejas que atiendan tanto lo particular como lo general. Por ello, no bastan los acuerdos o iniciativas sin mayor impacto. Por el contrario, urge respetar los derechos de toda la creación, incluidos los de las personas más vulnerables, mediante el diálogo y el redescubrimiento de las dimensiones éticas y espirituales, inherentes también a la creación.

Necesidad de una reforma en la educación superior

La reforma universitaria es una oportunidad para aportar, desde una perspectiva académica y científica, al compromiso político como opción de vida y por la Vida (Metz, 2013, p. 65). La protección del medio ambiente implica también solidaridad con aquellas personas que viven en países con bajos ingresos económicos, ya que estas poblaciones enfrentan con mayor intensidad las consecuencias del daño ecológico, especialmente los sectores más pobres (Castillo, 2007, p. 154).

Por lo tanto, no se trata solo de cuidarnos a nosotros mismos, sino de pensar en esa casa común que compartimos, abordándola dentro del marco del Pacto Global de la Educación, pues la educación y la espiritualidad ecológica van de la mano. Sin una verdadera educación

transformadora, de ahí la necesaria reforma universitaria, permaneceremos centrados en el consumo y la creencia de que tener más equivale a ser más.

El giro antropológico y la propuesta de una ética socioambiental implican una axiología renovada, donde los bienes para el desarrollo deben ponerse al servicio de todas las personas, evitando la destrucción y contemplando la sostenibilidad del mismo ecosistema. La reflexión educativa propuesta por la encíclica recupera el sentido creatural del don de la vida, orientado al cuidado y alabanza de la creación. San Francisco reboza de gozo espiritual en el cántico de las criaturas, pues alabar a Dios por la creación es encontrar la verdadera alegría: el amor cívico y la conversión ecológica, que no solo implica respeto, sino también recoger todo el acerbo de siglos de experiencia para que esa ecología sea verdaderamente humana y divina.

Una preocupación compartida por todas las esferas de trabajo y poder es el tema del calentamiento global (Ls3). Las afectaciones son profundas y de consecuencias graves a corto, mediano y largo plazo. Sin embargo, estos fenómenos de gran concentración de gases de efecto invernadero (como anhídrido carbónico, metano, óxidos de nitrógeno y otros), emitidos por la actividad humana, no solo repercuten en los niveles macroeconómicos relacionados con la riqueza y la productividad. El mayor peso del problema recae sobre los sectores más vulnerables, es decir, los más pobres (CELAM, 2022, p. 24). En contextos concretos, son quienes padecen hambre, habitan en basurales o en situación de calle, los que sufren los efectos inmediatos en su salud, bienestar y acceso reducido a los bienes de servicio. Existen zonas de gran peligro, amenazadas por el progresivo aumento del nivel del mar, los efectos de la sequía y las inundaciones, el deterioro de la calidad del agua y la desnutrición infantil.

Frente a estos problemas, la reforma universitaria debe tener como objetivo el rediseño de sus carreras y programas en función de la sostenibilidad del desarrollo social a nivel local, nacional y regional. La encíclica invita a una reflexión interdisciplinaria profunda en la vertiente de la responsabilidad con el planeta: las emisiones de carbono, el efecto invernadero, la sostenibilidad y las energías renovables. Es necesario cuestionarnos cómo participamos en los métodos de producción, transporte y generación energética, y procurar alternativas no solo eficientes, sino que realmente ofrezcan un respiro al planeta. Los pobres, al igual que en el discurso de las bienaventuranzas (Mt 5), son el centro del mensaje. Debemos priorizar a quienes más lo necesitan, y desde allí integrar la crisis ambiental y la crisis social como una única y compleja crisis socioambiental.

¿Qué hay detrás de estas metas de desarrollo? ¿Es posible focalizarse en ellas aunque todavía no hayamos alcanzado una verdadera humanidad? ¿Qué significa entonces responsabilizarse y comprometerse? El proceso educativo inicia desde la edad temprana en la casa familiar, en la comunidad y en el respeto a las normas sociales, de urbanidad y de convivencia. Es decir, pequeños gestos desde el hogar ayudan a fortalecer una conciencia ecológica desde temprana edad. Hoy, este llamado de atención revela un tema tan profundo que implica la supervivencia.

La encíclica ha puesto en el centro del debate las diversas pandemias que azotan y flagelan la existencia. La pandemia Covid-19 permitió evidenciar el carácter deshumanizante de otras crisis: el atropello de los derechos, el abuso, la trata de personas, las migraciones forzadas y la crisis laboral, que se enlazan con la reflexión sobre la ecología integral de *Laudato si'*. Por ello, incluso para quienes se dirigen directa-

mente las exhortaciones de la encíclica, se presenta una visión trascendente del futuro y de esperanza (Nolan, 2010, p. 73). Esto implica una responsabilidad política y ciudadana activa mediante la participación y el rechazo a la apatía, asumiendo una postura cooperativa. De lo contrario, el futuro se tornará ensombrecedor, limitando nuestras posibilidades de alcanzar una mejor calidad de vida. Viviremos con grandes temores e incertidumbres, porque cada día encontraremos nuevas situaciones a las cuales la naturaleza también reacciona. El proceso incluye siempre un componente ético de lucha contra la corrupción.

El discurso del pontífice abarca una dimensión misionera de “iglesia en salida”. Se trata de una misión no reducida al proselitismo religioso, sino de mensaje de esperanza que contagie y que enlace buenas voluntades para lograr una casa común realmente sostenible, donde existe espacio para todos. Es necesario fomentar espacios de reflexión e intercambio con preguntas que exigen respuesta tanto de la academia como de la sociedad. Esta es la consigna: generar debate y pensamiento crítico en el ámbito universitario, para que la voz profética del Papa, reconocida y creíble, nos impulse en el Pacto Global por la educación y en iniciativas de innovación social. Estas deben beneficiar a los que más lo necesitan desde una orientación ética que profundiza en el cuidado y la defensa de la vida. Una universidad orientada en este sentido será una universidad *Laudato si'*, cuyas acciones redundarán en el bienestar de las personas, el ambiente, la naturaleza y la mejora de las condiciones de vida.

Hacia una integración de la formación profesional

El Papa Francisco ha propuesto que la reforma comience por las universidades pontificias católicas, a fin de dar ejemplo de conversión institucional y generar una dinámica de mayor impacto social. Se busca alcanzar una mayor coherencia entre el discurso y la praxis, en un contexto de reforma universitaria con compromiso auténtico. Conviene recordar el itinerario de esta propuesta, iniciado a finales del siglo XX con la consideración del estudio *Vivimos en un mundo roto* (Secretariado, 1999). Las apreciaciones vertidas en dicho documento constituyen una aproximación del apostolado social en relación con el Magisterio de la Iglesia y con la constatación de las señales e indicadores de un mundo herido y sociedades enfermas (Merino & Mejía, 2016, p. 103).

El documento reconoce el fracaso de una sociedad que avanza, como en estampida, hacia un precipicio (Secretariado, 1999, p. 23). Veinte años después, la pandemia de COVID-19 desató en el mundo una serie de situaciones concomitantes de desastre, dolor y explotación. Estas son señales de alerta que invitan a repensar los estudios y el quehacer de la educación superior desde una perspectiva interdisciplinaria, más humana y consciente de su rol transformador dentro de la sociedad. De ahí la necesidad de una cultura de cuidado de la casa común y de toda vida albergada por ella.

Si bien se han impulsado algunas iniciativas, reflexiones y compromisos, es necesario reconocer que formamos parte de un engranaje mayor, de tal forma que no bastan los esfuerzos realizados hasta ahora. Es imperativo fortalecer el proceso de conversión personal e institucional para dar paso a una nueva cultura del encuentro, respeto y cuidado (Orellana & Johnson, 2023, p. 317).

El horizonte ético de una reforma universitaria requiere la voluntad de elegir libremente aquello que mejor responda a las necesidades del mundo actual y futuro, mediante el diálogo, el respeto, el encuentro y la inclusión, la buena comunicación y el discernimiento. La búsqueda del conocimiento tiene como finalidad la transmisión de la verdad en una cultura particular, desde una visión institucional que sitúe en el centro al pobre y a las causas de la pobreza, como núcleo constante de su accionar orientado a la liberación y la salvación.

La sensibilidad hacia la integridad y el cuidado de la creación, propios de una espiritualidad (Fernández, 2013, p. 57), cuyo principio y fundamento es la alabanza y el servicio, se potencian cuando los miembros de una institución comparten este compromiso mediante acciones afirmativas de desarrollo sostenible y servicio a la sociedad. La búsqueda de la justicia, que la misma fe exige, permite el desarrollo de iniciativas novedosas y creativas en las fronteras existenciales que invitan a un compromiso de transformación y renovación. Sin embargo, ello solo puede lograrse a partir de un primer paso de conversión, en humildad y verdad.

Las funciones sustanciales de la universidad, docencia-aprendizaje, investigación y vinculación, deben encaminarse al sentido del proceso educativo, es decir, a la instauración de un mundo más humano, justo y sostenible. La articulación entre la institución universitaria y su reforma educativa, en colaboración con otros actores sociales, permitirá crear puentes de comunicación, apoyo mutuo y crecimiento social.

Esto se traduce, como mencionara Adolfo Nicolás (2010), de forma brillante y explícita, al señalar el derrotero de la formulación de problemáticas supranacionales de importancia:

...dignidad de la vida humana, la promoción de la justicia para todos, la calidad de la vida personal y familiar, la protección de la naturaleza, la búsqueda de la paz y estabilidad política, un reparto más justo de los recursos mundiales, y un nuevo orden económico y político, que sirva mejor a la comunidad humana a nivel nacional e internacional. (Nicolás, 2010, p. 9)

Una fuerza de gran envergadura, como la conjunción de los esfuerzos constantes de dichas instituciones, empieza con el cambio microcurricular, que se dirige a plantear preguntas éticas integrales sobre el sentido de la vida y su futuro sostenible, mediante un mejor servicio social y ambiental por parte de las propias instituciones (Senent de Frutos, 2016, p. 10). Se promueve así una *ecología de saberes* en favor de una cultura del cuidado del mundo. Es decir, una ecología abierta y plural que incorpora, de manera polifónica, la voz de los grupos tradicionalmente excluidos, en defensa de la justicia y la conservación de la biodiversidad.

Las universidades socialmente responsables son aquellas que promueven un proceso constante de coherencia institucional y buenas prácticas en sus vínculos e impactos sociales (Vallaey, 2009, p. 48). Esto supone un alto grado de gobernabilidad que evite la corrupción, así como de una buena política de gestión del impacto medioambiental y social. La formación en dichos centros de educación superior incorpora el diálogo y la rendición de cuentas, fomenta la alianza interinstitucional y la investigación en beneficio del cuidado del medio ambiente.

En 2016 se creó la Unión de Responsabilidad Social Universitaria para Latinoamérica (URSULA), a partir de experiencias previas en la construcción de nuevos modelos de compromiso social universitario. Esta red integró a otras instituciones comprometidas con la sociedad y la ecología (Solís, 2022, p. 674), como:

Universidad Construye País, en Chile; la Red de Universidades vinculadas con la Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo, del BID; la Red AUSJAL; la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria; la Red Iberoamericana de Voluntariado Universitario (REDIVU)... También han nacido observatorios dedicados al tema: OIRSUD, ORSU, ORSALC, OMERSU...

Este auge refleja numerosas iniciativas internacionales, como la Red Talloires o el Manifiesto del Movimiento Europeo EUUSR (University Social Responsibility in Europe).

Una teología encarnada, orientada a la liberación integral de la persona humana, es plenamente consecuente con esta responsabilidad y la participación en la toma de decisiones democráticas en torno a la cuestión ecológica, tanto en su vertiente social como en la ambiental. Estas no son crisis separadas, sino íntimamente relacionadas.

Esta crisis, profunda a nivel social y espiritual, revela la desconexión entre la belleza y la sabiduría del sentido sagrado de la creación, que confieren al mundo su valor intrínseco y pleno (Man-Ging, 2015, p.19). He aquí un desafío epistemológico y ontológico: integrar la sabiduría de los pueblos con las formas de vida modernas, para que estas sean dignas de respeto hacia la casa común y sus habitantes.

Conclusiones

La encíclica *Laudato si'* nos recuerda el sentido de comunidad que debe prevalecer frente a una visión individualista, centrada únicamente en el propio bienestar, y que se cierra a la necesidad y el clamor de los más desvalidos y explotados de la sociedad. Los efectos nocivos de un estilo de consumo desmedido y sin control afectan tanto a las personas como a los ecosistemas vulnerables. Es una tarea de todos los actores sociales proteger la casa común y a quienes la habitan, para así legar a las generaciones presentes y futuras la verdad de la creación: su bondad y belleza, que brotan del don del amor.

La búsqueda de una reforma universitaria puede ser crucial para generar conciencia en los nuevos profesionales, de modo que consideren sus actividades productivas en clave de responsabilidad social, cuidado y defensa de los derechos de todos. Esto implica un proceso de conversión personal e institucional, orientado a asumir con valentía un liderazgo que integre la buena voluntad, la eficiencia y la responsabilidad, así como la investigación en favor del desarrollo de los pueblos y el cuidado de la casa común.

Las iniciativas de un desarrollo sostenible no pueden responder exclusivamente a sanciones y bloqueos entre países, como se ha acostumbrado en las últimas décadas. En cambio, se proponen caminos de formación integral que promuevan la solidaridad y el involucramiento en actividades que busquen la protección y defensa de la vida. De esta forma, se acogen políticas con rutas de acción y compromiso para el fortalecimiento de culturas de respeto y la conservación de un mundo más justo.

Laudato si' marca un hito en el liderazgo espiritual contenido en la Doctrina Social de la Iglesia, al impulsar la reflexión y la implementación de acciones en favor del cuidado y protección de la vida. Este es el mandato evangélico que nos permite servir a lo sagrado de la naturaleza: recibirla como un don ofrecido gratuitamente para la alabar la belleza y la bondad de la creación.

La ecología integral, que busca relaciones justas y promueve una espiritualidad del cuidado, fomenta aun sin saberlo, la apertura a dos virtudes de la sabiduría popular y de la vida cristiana: la humildad y la gratitud. Sea esta la ocasión para acogerlas con alegría, en actitud de servicio y con la convicción profunda que da la revolución de la esperanza y la misericordia.

Limitaciones

La presente contribución académica consiste en una serie de reflexiones sustentadas en bibliografía reciente y una revisión retrospectiva de documentos de la Compañía de Jesús, así como en el diálogo generado en foros de actualización. Sin embargo, conviene mencionar que se debe hacer una ampliación a otras iniciativas de carácter secular y ecuménica, a fin de tener una mayor cobertura y validación de la propuesta aquí vertida.

Agradecimientos

Es indispensable agradecer la iniciativa de los estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, quienes organizaron los coloquios y debates sobre los temas aquí tratados. Que el interés académico e investigativo dé frutos de justicia y reencantamiento con la bondad y belleza de la creación. Este será el mejor legado para las nuevas generaciones de personas que buscan un camino de paz y fortalecimiento de la vida.

Referencias bibliográficas

- CELAM. (2022). *Hacia una Iglesia sinodal en salida a las periferias. Reflexiones y propuestas pastorales a partir de la Primera Asamblea Eclesial de América Latina y el Caribe.*
- Castillo, J. M. (2007). *Espiritualidad para insatisfechos.* Trotta.
- Fernández, V. M. (2013). *La espiritualidad integradora que propone Aparecida* en Carlos Galli y otros. *De la Misión Continental a la Misión Universal.* Buenos Aires: Docencia.
- Francisco. (2013). *Exhortación apostólica Evangelii gaudium sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual.* Editorial Vaticana.
- Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato si'. Sobre el cuidado de la casa común.* http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Galilea, S. (1998). *Fascinados por su fulgor. Para una espiritualidad de la belleza.* Narcea.
- Galli, C. (2017). Líneas teológicas, pastorales y espirituales del magisterio del Papa Francisco. Medellín. *Biblia, Teología y Pastoral para América Latina y El Caribe.* 43(167), 93-158.
- Man-Ging, C. (2015). Crisis ecológica, pobreza e iglesia: Itinerario espiritual para una ecología integral. (*Ökologische Krise, Armut und Kirche: Geistlicher Weg zu einer ganzheitlichen Ökologie*) AEBCA magazine, Año 10, No. 10, Quito.
- Merino, P.; Mejía, I. (2016). La mística y la espiritualidad como principios dinamizadores de la teología y pastoral latinoamericanas. *Anales de teología.* Vol. 18, No. 1, pp. 91-110.
- Metz, Johann-Baptist. (2013). *Para una mística de ojos abiertos.* Herder.

- Nicolás, A. (2010). Profundidad, universalidad y ministerio intelectual. Retos para la educación superior jesuita hoy. *Redes para la Educación Superior Jesuita: configurar un futuro para un mundo humano, justo, y sostenible*, 8-10.
- Nolan, Albert. (2010). *Esperanza en una época de desesperanza y otros textos esenciales*. Sal Terrae.
- Orellana, F., & Johnson, J. (2023). De la cultura del descarte a la cultura del encuentro: el aporte del Papa Francisco a la Doctrina Social de la Iglesia. *Anales de Teología (Vol. 25, No. 2, pp. 293-324)*.
- Scannone, J. C. (2017). *La teología del pueblo. Raíces teológicas del papa Francisco*. Sal Terrae.
- Senent De Frutos, J. A. (2016). Justicia y ecología como frontera para las universidades jesuitas. *Arbor. Pensamiento, Ciencia Y Cultura*, 192(782).
- Secretariado del Apostolado Social de la Curia General de la Compañía de Jesús (1999). Vivimos en un mundo roto. Reflexiones sobre la Ecología. *Promotio Iustitiae*, 70.
- Uríbarri, G. (2019). *Santidad misionera. Fuentes, marco y contenido de Gaudete et exsultate*. Sal Terrae.
- Vallaes, F. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. McGraw Hill Interamericana.

La vinculación universitaria: resistencia y otra epistemología

David Acurio Páez
Universidad de Cuenca

Introducción

El momento actual de la humanidad, denominado *Antropoceno*, se caracteriza por una abismal brecha de inequidad, en la que unos pocos multimillonarios se enriquecen gracias a la explotación, descarada o sutil, de una gran mayoría empobrecida, a la apropiación de bienes y tecnologías, al extractivismo de recursos naturales, y una cultura individualista y consumista. La idea de que los recursos planetarios son infinitos es absolutamente responsable de la crisis climática que hoy vivimos y del calentamiento global, que pone en riesgo la vida en el planeta.

En contradicción con esa realidad global y hegemónica, desde el Sur del mundo, desde aquellos grupos sociales que están habitando la periferia, se sostienen formas de reproducción social basadas en la solidaridad, el cuidado de la naturaleza y la construcción de una conciencia sobre la finitud de la vida y del planeta. Esta forma de habitar el mundo, propia de quienes promueven un consumo responsable, una producción ecológica y el uso de lo necesario, se tensiona permanentemente con la dinámica de la explotación voraz, y por lo mismo, puede removerla, transformarla y liberarla.

La ciencia ha estado ligada y comprometida con estas distintas maneras de construir el mundo. Desde sus orígenes, la comprensión

del saber ha estado articulada al ejercicio del poder como a las acciones que lo han cuestionado

En la actualidad, las formas de producción del conocimiento se han diversificado y fortalecido con la revolución tecnológica y la inteligencia artificial. Estas últimas han acelerado el acceso a información y dinamizado los procesos de descubrimiento e invención. Sin embargo, la investigación muchas veces se ha quedado anclada a la producción documental o la descripción de sucesos de un mundo que ya no existe, alejada de una realidad social para la cual sus resultados ya no son útiles.

La vinculación universitaria con la sociedad constituye una oportunidad de construir el conocimiento de otra forma y ligarlo con las demandas actuales de un mundo sostenible y justo. Además, permite mantener *un pie en la tierra*, para efectivamente pensar localmente y construir conocimiento útil para la realidad local.

Desde esa posición, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el rol de la vinculación con la sociedad a partir de la experiencia de una institución pública de educación superior como es la Universidad de Cuenca.

El texto pretende organizarse en cuatro componentes: a) dejar el claustro para aprender de la calle, b) comprometerse con las demandas sociales, c) actuar a la altura de la situación actual de la humanidad y d) considerar la educación continua como esencia del trabajo de la vinculación.

1. Dejar el claustro para aprender de la gente

Si asumimos que los paradigmas científicos no son otra cosa que la asunción de valores que orientan las diferentes maneras de practicar la ciencia y proveen, además, ejemplificaciones útiles para explicar formas concretas de aplicación de la ciencia (Kuhn 2004; del Campo Tejedor 2017), tendríamos que decir que la realidad actual demanda modelos de aprendizaje que vayan más allá del desarrollo de conocimientos y de formas de mirar el mundo, para construir modelos que permitan transformar la realidad. Esto es posible cuando el aprendizaje y el descubrimiento se dan en la praxis.

La relación entre los investigadores y la realidad cobra sentido cuando se da un giro que permita “transformar al mundo al mismo tiempo que se lo reinterpreta” (Souza Santos 2009, p. 13). Esto supone que la construcción de un pensamiento alternativo solo es posible en el contexto de la lucha y del espacio colectivo, lo cual otorga al aprendizaje un sentido de compromiso y adecuación a la realidad, social, política y económica. En palabras de Enrique Dussel (2011), no se puede ser un sabio en medio del hambre, la miseria y las necesidades de un pueblo oprimido.

Construir conocimiento en la universidad supone reconocer una relación permanente, casi metabólica, entre la sociedad y las aulas, Esta relación rebasa el trabajo en los laboratorios para comprometerse con lo que sucede en el mundo real, lo cual expone tanto al estudiante como al docente a experiencias que sensibilizan a la academia. Es decir, se apuesta a que la vinculación juegue un rol pedagógico para los estudiantes universitarios.

Ese solo ejercicio rompe con la naturalización de la inequidad, la pobreza y la exclusión, cuestiona la mirada académica que permanece ajena de la vida de quienes más lo necesitan, y permite reconstruir una formación profesional capaz de comprender, y potencialmente, comprometerse con los derechos de los sectores más vulnerables y con las acciones que, en justicia, deben implementarse para lograr equidad. En ese sentido, la vinculación universitaria puede ser capaz de apostar a otra forma de construcción de conocimientos, otra epistemología.

Asimismo, la vinculación demanda reflexionar sobre la práctica, teorizar de algún modo lo que hacemos, poner en palabras los aprendizajes y generar espacios adecuados para divulgar tales saberes.

El desarrollo de espacios de encuentro, diálogo y debate sirven para este propósito. En el caso de la Universidad de Cuenca, esta comprensión de otra forma de conocer ha impulsado el fortalecimiento de proyectos con una mirada interdisciplinaria y con intervención más o menos permanente en los territorios. Además, ha promovido que cada proyecto de intervención incluya espacios de debate entre estudiantes, docentes y comunidad, así como también la producción de estudios de caso y artículos académicos.

En esta perspectiva de teorizar la práctica, desde el año 2023 se publica la revista *Telar*, que recoge voces de la comunidad, la academia y las instituciones, y que pretende institucionalizar un discurso escrito que rompa con los límites de las revistas indexadas para recuperar la práctica y compartirla.

2. Comprometerse con las demandas sociales

A finales de la década del 1960, Manuel Agustín Aguirre, entonces rector de la Universidad Central del Ecuador, demandó una universidad que tuviera conocimiento de la realidad del país, que pudiera comprenderla y contar con información relevante y científica sobre lo que ocurre en el Ecuador. En palabras de Aguirre: “No son el silencio y la meditación, los que permiten el conocimiento y la ciencia, sino el contacto permanente con la realidad palpitante de los problemas y la búsqueda de soluciones” (Aguirre et al., 2018)

La vinculación se convierte así en la oportunidad precisa para que la ciencia se encuentre con las necesidades del país y aporte con soluciones. Se trata de una oportunidad para que los estudiantes comprendan los fenómenos sociales en terreno, se solidaricen con ellos, los sientan como propios y busquen soluciones.

Pero el ejercicio de sensibilización y reconocimiento como sujeto social no es individual, sino colectivo. En tal sentido, compete a toda la institución universitaria y hacer visible el carácter de actor social cambia el papel de la universidad y lo que posibilita a los estudiantes en medio de su proceso de aprendizaje.

La vinculación universitaria expresa ese nivel de conciencia institucional y refleja las posiciones que adopta la comunidad universitaria en su relación con la sociedad. La gestión de la vinculación se transforma en un proceso dialógico con las organizaciones, orientado a buscar bienestar colectivo, justo y sostenible en el tiempo, dentro de una lógica emancipadora que libere las formas de adquirir conocimiento científico y el uso que se le da, orientado a las luchas cotidianas de la gente.

Se trata de comprometer a la universidad ecuatoriana en una respuesta casi militante a las luchas de los sectores populares, en la construcción de capacidades para el ejercicio efectivo de sus derechos sociales, económicos y culturales. De esta manera se superan las antiguas concepciones elitistas que consideraban que el conocimiento académico extendía su benéfico influjo a quienes carecían de conocimiento y cultura

Resulta entonces central preguntarse con quién se compromete la educación superior y, particularmente, la universidad pública. La respuesta se encuentra en los sectores más necesitados, los sectores populares, las organizaciones sociales. Es allí donde es posible construir sostenibilidad de la vida.

Repensar la universidad implica profundizar una apuesta y una alianza con los sectores vulnerabilizados de la sociedad, aquellos que han resistido la destrucción de la vida en nombre del capital. Se trata de apostar con ellos por resolver sus necesidades, aprender de sus saberes, fortalecer sus capacidades y el ejercicio de sus derechos.

La innovación social que plantea esta forma de entender la vinculación no tiene que ver únicamente con el desarrollo de emprendimientos, sino con una apuesta de mayor participación y empoderamiento de las organizaciones de la sociedad civil, y una mayor capacidad de incidencia política de la propia universidad (Orellana Navarrete, 2024)

Una definición como la aquí planteada permite procesar mejor las tensiones entre la universidad pública y aquella tendencia que aspira que la universidad resuelva las necesidades empresariales, sin que la industria cubra los costos reales de los desarrollos tecnológicos.

Si se reconoce la prioridad hacia los sectores excluidos, es posible trabajar con el sector privado en la búsqueda de soluciones que también permitan apoyar a lo público a cubrir los costos sociales de su accionar.

La universidad juega un rol importante en la innovación tecnológica, la formación académica y la industria. Sin embargo, este debe subordinarse al compromiso de trabajar para garantizar las condiciones de fortalecimiento de las capacidades de la sociedad llana, de los sectores más pobres, empobrecidos y, en general, de quienes tienen menos poder e influencia en el país. Una alianza entre lo público y lo privado debe orientarse al bien colectivo y al bien público.

Este enfoque también permite cuestionar aquella pretensión de que la universidad debe compensar el profundo debilitamiento del Estado y su retiro en la garantía de derechos. Tal pretensión desvirtúa el papel académico de la vinculación, diluyéndolo en un activismo que esconde el abandono estatal.

Esos aspectos conceptuales marcan otro signo de lo que llamamos vinculación y eso supone una reforma a la práctica académica del aprendizaje social. Se debe apostar por procesos de mediano y largo plazo con la comunidad, no por visitas esporádicas ni campañas puntuales, sino por acciones transdisciplinarias que además fortalezcan resultados en territorios socialmente construidos.

Es decir, el proceso de aprendizaje debe asumir responsabilidades sobre las condiciones de desarrollo de un territorio, de modo que sea capaz de monitorear los cambios con los cuales se compromete. Esto implica no solo intervenir con proyectos en que los estudiantes y docentes aprenden, sino también comprometerse a hacer de la ciencia, del dato, del aprendizaje, un instrumento para hacer incidir en la política pública.

Una comprensión de esta naturaleza permite consolidar el concepto de que la academia no debe solo enseñar, sino aprender, en realidad a impulsar procesos de interaprendizaje desde el reconocimiento de la pluriversidad, en los que la gente de la universidad, y la universidad comparte también sus saberes.

3. Actuar a la altura de la situación actual de la humanidad

¿La universidad que tenemos es la que necesitamos hoy? ¿O debemos construir una universidad que vaya más allá del modelo de desarrollo vigente? Estas dos preguntas marcan las posiciones que, al interior de un espacio tan heterogéneo como la Universidad de Cuenca, permiten ubicar posturas diversas frente al rol de la universidad en su conjunto y, en particular, de la vinculación con la sociedad.

Es necesario ubicar esta tensión entre el saber hegemónico, destinado a la repetición de saberes, la generación de herramientas tecnológicas para mejorar la productividad y la publicación de artículos, y el saber orientado a resolver los problemas sociales de las mayorías, es decir aquellas personas con menos poder, ingresos e influencia. Este segundo enfoque reconoce el valor del saber de los populares y de los pueblos ancestrales, e incorpora sus conocimientos en el diálogo y la práctica.

Por poner un ejemplo, un debate central hoy en torno a los recursos hídricos, la energía eléctrica y los alimentos permite evidenciar con claridad a qué intereses responde el saber universitario: ¿a la producción de alimentos desde la agroecología o a la generación de

soluciones para mayor acumulación de la gran industria extractiva?

Incorporar el saber popular significa únicamente recogerlo como objeto de reflexión teórica en las aulas, sino literalmente llevarlo a la universidad, dejar que la realidad se tome los espacios académicos y permita que estos últimos reconozcan la riqueza del mundo de la vida.

Uno de los roles fundamentales de la vinculación con la sociedad es generar espacios donde se puedan debatir y evidenciar esas tensiones, y tejer alternativas de forma participativa. Recuperar el sentido de verbalizar entre todos, entender que la vinculación no solo es hacer con otros, sino también reflexionar colectivamente.

Es necesario construir conciencia sobre la problemática en la que estamos, superar el desafío de la inmediatez, construir apuestas de largo plazo y figuras que las lideren. La vinculación entre universidad y sociedad permite volver la mirada a los espacios locales, comprendiéndolos como territorios donde se concreta el mundo de la vida., donde es posible construir procesos emergentes que sean capaces de emanciparnos y modificar la forma general de reproducción de la sociedad.

Debe afirmarse que, si queremos que la sociedad se tome la universidad, también debemos reconocer a esta última como un instrumento adecuado para disputar las reglas de juego social. La reflexión no puede estar separada del cuestionamiento ni de la disputa de la política pública

4. La educación continua como esencia del trabajo de la vinculación.

Fortalecer las capacidades individuales y colectivas implica desarrollar habilidades sociales, construir capital social, generar destrezas y reconocer competencias laborales. Esta modalidad educativa no solo permite a los profesionales actualizar sus conocimientos y habilidades, sino que también actúa como un puente crucial entre la academia y el mundo laboral, facilitando la adaptación a nuevas tecnologías, metodologías y paradigmas en diversos campos del saber.

La educación continua se concreta en el marco de los proyectos de vinculación, lo cual no solo enriquece la formación de los estudiantes y actualiza a los profesionales, sino que también permite que las intervenciones de estos proyectos se mantengan alineadas con las exigencias de la realidad contemporánea

Para quienes no accedieron a la universidad, persona con otros saberes, quienes ejercen oficios artesanales o brindan servicios a la comunidad, que constituyen la mayoría de la población, la educación ofrece una oportunidad para mantenerse a tono con los acelerados cambios de las actividades laborales

La sinergia entre educación continua y vinculación social permite construir redes y ecosistemas de innovación social en áreas emergentes. Al fomentar la colaboración con empresas e instituciones, se generan espacios propicios para el surgimiento de nuevas ideas y soluciones a problemas complejos, lo que permite a mediano y largo plazo, un impacto real en el desarrollo económico y social local.

La educación continua como parte de la vinculación universitaria, también promueve la equidad y la inclusión social al ofrecer pro-

gramas flexibles y accesibles que mejoran el acceso a la educación de poblaciones tradicionalmente excluidas. En el caso de la Universidad de Cuenca, los programas de capacitación dirigidos a jóvenes rurales incluso apuestan por mejorar el acceso a la educación superior.

No todo en la educación continua ligado a la actividad laboral. El desarrollo de capacidades de liderazgo, el fortalecimiento de habilidades blandas o la mejora de capacidades para la vida permiten que egresados universitarios, dirigentes sociales y persona adultas mayores fortalezcan su papel como sujetos sociales que ejercen activamente sus derechos.

A manera de conclusión

La vinculación con la sociedad ha sido reconocida como una de las tres funciones sustantivas de la educación superior ecuatoriana. Sin embargo, durante años, su ejecución ha estado marcada por una subvaloración de su importancia y por el cumplimiento mínimo de exigencias en los procesos de acreditación.

Desde el año 2021, la Universidad de Cuenca ha impulsado un proceso de redefinición y fortalecimiento de la vinculación con la sociedad. Este proceso se ha expresado, en primer lugar, en aspectos estructurales: el reglamento orgánico de procesos establece la existencia de una Dirección General de Vinculación que comparte el mismo nivel que los Vicerrectorados Académicos y de investigación en los procesos gobernantes de la universidad.

Se han reorganizado las áreas de trabajo de la vinculación, reconociendo como parte de sus acciones a los proyectos de trabajo comunitario,

los servicios de atención a las personas, la construcción de redes sociales y académicas, la educación continua y la relación con los graduados, sus procesos de inserción laboral y la consolidación de una comunidad de exalumnos de la institución.

Asimismo, se ha reconocido el trabajo de quienes dirigen y ejecutan proyectos de vinculación en las normativas de escalafón docente y en los puntajes para los concursos de ingreso de nuevos docentes universitarios.

Más allá de los cambios estructurales, se ha fortalecido el trabajo conjunto con las comunidades y el compromiso con organizaciones sociales y gobiernos locales. Se ha superado el enfoque limitado al cumplimiento numérico de proyectos, lo que ha construido una agenda propia de la universidad en torno a los problemas de la sociedad ecuatoriana y programas multidisciplinarios de largo plazo que aportan a las metas de la universidad y de la sociedad local.

La generación de espacios permanentes de discusión, recuperación de experiencias y formulación de propuestas se han establecido como una prioridad. Muchas de estas iniciativas se han desarrollado en alianza con otras universidades y organizaciones sociales a nivel nacional. Además, la Universidad de Cuenca ha abierto líneas editoriales específicas para recuperar y visibilizar la voz de la sociedad civil en el espacio universitario.

La vinculación, tal como se concibe actualmente en la Universidad de Cuenca, ha asumido una posición frente a las tensiones entre el capital y la vida. Por lo mismo, ha optado por la segunda, es decir, la construcción del bien común y el establecimiento de un diálogo crítico frente a la realidad actual, orientado siempre a la producción de propuestas técnicas, sociales y políticas que contribuyan a su transformación.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, M. A., Salgado Tamayo, M., & Aguirre, M. A. (2018). *Reforma universitaria en América Latina y Ecuador* (V. Granda Aguilar, Ed.). Universidad Andina Simón Bolívar.
- del Campo Tejedor, A. (2017). *Maneras de pensar: Del alma primitiva al giro ontológico*. Editorial Formas de lo humano.
- Dussel, E. D. (2011). Carta a los indignados. *La Jornada*.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Orellana Navarrete, V. (2024). Rol de las universidades ecuatorianas en el proceso de innovación. *Vinculación universitaria: innovación para la equidad social*, 25–43.
- Souza Santos, B. de. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social* (J. G. Gandarilla Salgado, Ed.). Siglo Veintiuno; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Necesidad y posibilidad de una nueva reforma universitaria¹

Edgar Isch L.
Universidad Central del Ecuador

Relación entre educación y propuesta de sociedad

La educación superior posiblemente existe desde cuando hay presencia de clases sociales. Estuvo orientada a la formación de los futuros gobernantes y, cada vez más, a lo que hoy calificaríamos como personal técnico y administrativo requerido para el sostenimiento del sistema y sus mecanismos de poder. En Europa, a partir del siglo XIII, se dio paso a instituciones con esta capacidad, que recibieron el nombre de universidades, a las cuales podían asistir solo un limitado número de jóvenes, por mucho tiempo exclusivamente hombres, mientras el desarrollo de la ciencia y la técnica generaba nuevas carreras profesionales y nuevos campos de investigación. La universidad, durante un largo periodo, estuvo además alejada de la realidad de las mayorías y consideraba que los conocimientos impartidos formaban parte de la conformación de una pirámide social distante de criterios como la justicia.

Esta micro referencia demuestra que la universidad, como parte de los sistemas educativos, siempre ha tenido un nexo con la visión imperante de sociedad y con la hegemonía de las clases dominantes.

¹ Artículo redactado a modo de ensayo con base en la videoconferencia convocada por Milton Luna T. en un ciclo de debates sobre reforma universitaria.

Desde allí se entregó a las universidades ciertas finalidades expresadas en los modelos históricos que las constituyeron: el modelo alemán, que como resultado de la Reforma impulsó una mayor libertad de cátedra, la investigación y posibilidad de la interdisciplina; el modelo anglosajón, que impulsó la formación de los gobernantes, y el modelo francés, concebido como institución profesionalizante y de formación de mano de obra al servicio de los intereses del Estado. Esta última propuesta se concretaría en la universidad napoleónica, que estructuró la profesionalización en facultades y asignaturas estanco, separadas entre sí, y que sería la que se establecería en la mayor parte de las nuevas repúblicas americanas.

Sin embargo, de esta relación entre Estado y universidad, la historia demuestra que siempre ha existido un margen de autonomía de pensamiento. Esto permitió, por ejemplo, que en las aulas de la universidad feudal se formaran y organizaran importantes luchadores contra el feudalismo, quienes apoyaron el cambio hacia el modo de producción capitalista. Lo mismo sucede actualmente en muchas universidades, donde emergen posiciones juveniles y académicas opuestas a las posiciones hegemónicas, solidarias con las causas sociales e, inclusive, anticapitalistas.

Con estos antecedentes, puede afirmarse que la primera cuestión que una universidad debe plantearse es: ¿qué perspectiva social está dispuesta a impulsar? En términos generales, esta es una referencia a la política en sentido amplio, porque pensar en esta dirección es pensar en la *polis*; y, al hacerlo, ingresamos en la categoría de *animales políticos*, según la consideración de Aristóteles, que incluye a todas las personas. Desde esta premisa, muchos estudiosos de la educación, como Paulo Freire, demostrarán que la educación es un acto político.

Si bien esto es común a todo el sistema educativo, resulta especialmente decisivo en su nivel superior. Existe una relación de doble sentido entre universidad y sociedad. Esta definirá a la universidad y muchas de sus características y formas de organización, pero, a su vez, la institución de educación superior formará cuadros de distinto carácter y con diversos niveles de influencia, ya sea para conservar y desarrollar, o para transformar la sociedad.

La relación señalada permite constatar que la realidad social, sus contradicciones y los retos que plantea son parte fundamental de las reformas universitarias. Esto puede observarse a lo largo de nuestra historia: la gran reforma republicana impulsada durante el proceso independentista liderado por Bolívar, el impacto del laicismo promovido por la Revolución liberal de Alfaro; la influencia revolucionaria de inicios de siglo, desde el Octubre ruso, la Revolución Mexicana y movimientos reformadores como el argentino de Córdoba, o las reformas universitarias planteadas bajo el impulso revolucionario de los años 60 (libre ingreso, autonomía, relación con el pueblo, pensamiento crítico). La universidad influye fuertemente en los sectores sociales que impulsan el cambio social y político; y, a la vez, es transformada para consolidar el nuevo estado de cosas.

También puede observarse en los procesos de contrarreforma, visibles por ejemplo en el neoliberalismo educativo y sus derivados, como el Plan Bolonia en Europa y el Proyecto Tuning, con el que desembarcó en América Latina, el cual trajo conceptos como *meritocracia* y la competencia como ejes fundamentales de comportamiento individual y colectivo. Encontramos aquí una universidad instrumentalizada por el poder, que actúa como *aparato ideológico del Estado*, en el sentido planteado por Mattelart, fomentando los valores del sistema.

¿Es necesaria una nueva reforma universitaria?

Si las reformas universitarias anteriores se presentaron en momentos de grandes debates y transformaciones en la sociedad, el pensamiento y la técnica, deberíamos considerar algunos componentes que indican que, efectivamente, estamos viviendo circunstancias similares a escala global, local y nacional. Podemos resumirlos en algunos aspectos notorios.

Crisis civilizatoria. El capitalismo está en crisis, y eso no lo niega nadie. Por el contrario, se afirma que se trata de la peor en su historia; integral, pues se expresa en lo económico, social, ambiental y demás sectores. Por su carácter de multilateral, que no deja nada intacto ni libre de amenazas vitales, se la considera una crisis civilizatoria. ¿Cómo puede y debe responder la educación ante esta realidad? Las respuestas son múltiples y, con frecuencia, contradictorias, dependiendo de la posición ideológica, epistemológica y pedagógica de quienes las impulsan.

Esta crisis, en el Ecuador, capitalista, pero con especificidades en su formación socioeconómica, ha provocado efectos tales como que importantes sectores de adolescentes, jóvenes y familias pierdan la confianza en que la educación ampliará sus posibilidades de alcanzar un mejor futuro personal o que el país pueda ofrecerles esperanza. Por el contrario, se inclinan por la migración o la vinculación con pandillas, lo que expone sus vidas ante la falta de oportunidades válidas.

Transformaciones en la tecnología, la producción y las relaciones sociales. Es importante mirar que la juventud vivirá en una sociedad transformada por la tecnología. Si se compara con la educación recibida por quienes hoy están en edad de jubilación, que fueron

individuos que estudiaron sin internet ni múltiples tecnologías electrónicas, puede tenerse un atisbo de lo que vendrá.

Cada cambio tecnológico en la historia de la humanidad ha generado enormes inquietudes o anuncios apocalípticos. Bastaría observar la oposición de Sócrates (quién posiblemente no sabía leer) a la enseñanza de la escritura, la destrucción de máquinas industriales por parte de los ludistas, que pensaron que allí, y no en las relaciones sociales, residían los males que padecían; los anuncios de paz asociados a la radio, que posibilitaría conocernos mejor, aunque luego se convirtió en instrumento de guerra; y la creencia de que la luz eléctrica permitiría eliminar el crimen en las ciudades.

Hoy nos enfrentamos a nuevas tecnologías, a las que inevitablemente deben acercarse las universidades. La cuarta revolución industrial² está signada por la informática de metadatos, el internet de las cosas, la conexión 4G y 5G, la inteligencia artificial, la robótica de cuarta generación y la denominada biología digital. Como las anteriores, impacta en la vida cotidiana y la educación (Bonilla, 2021). Esta vez, posiblemente de forma más integral, trasciende lo productivo y alcanza esferas humanas, valores y el diseño de futuro. Sin embargo, no escapa a las visiones de las clases sociales realmente existentes.

Es lógico señalar que la universidad debe adentrarse críticamente en el uso de estas nuevas herramientas, incluida la inteligencia artificial, que no merecen ni idolatría ni solo miradas de temor. En tal sentido, debe ponerlas al servicio de los intereses colectivos de la humanidad, fomentar condiciones para su uso adecuado por parte de

² Bajo distintas consideraciones, se suele identificar a la primera revolución industrial con la máquina de vapor y el uso masivo de nuevos elementos químicos; la segunda inicia con la electricidad mientras que la tercera corresponde a la introducción de la informática y la robótica básica.

las universidades con sentido ético y sometimiento a decisiones pedagógicas, y potenciar la creación de saberes y expresiones artísticas. Aquí radica una razón más para emprender una reforma institucional y transformar la manera en la que se genera y difunde el conocimiento.

Los enormes cambios tecnológicos, vinculados al nuevo momento industrial y productivo, han ido acompañados del debilitamiento de las humanidades y el fortalecimiento de la racionalidad tecnocrática. La vida universitaria no puede centrarse tan solo en la tecnología que, si bien potencia capacidades humanas, también puede ocasionar situaciones desastrosas. Su eje debe estar en la búsqueda de la verdad, fiel a su naturaleza histórica de las universidades como sede de la razón.

La razón instrumental también es cuestionada por su mirada inmediateista, ya que ignora los potenciales daños del incremento de la productividad, especialmente bajo tendencias extractivistas, sin considerar los daños mayores que causa en la naturaleza y la sociedad. Este enfoque deshumaniza el conocimiento, retorna al asignaturismo y se desconecta de la realidad social, cuando la mejor educación es la que logra estar contextualizada.

Si bien es importante lograr eficiencia y productividad, esto nunca debe marginar una visión humanista y de derechos, que oriente y contribuya a la formación integral de los estudiantes. Las humanidades son necesarias para el profesional de cualquier especialidad en muchas direcciones: desarrollan pensamiento crítico y otras capacidades intelectuales, fomentan valores éticos, la empatía y el autoconocimiento; amplían la comprensión del mundo mediato e inmediato, favorecen las capacidades comunicacionales, como la lectura en sus siete niveles de realización, la escritura y la argumentación.

La alternativa al pensamiento tecnocrático radica en una técnica creada y utilizada en beneficio de lo humano. La interdisciplina es clave para integrar el humanismo con la tecnología en una relación recíproca que se fortalezca continuamente.

Cambios en las relaciones entre países y bloques regionales que impactan en las posibilidades y tendencias de internacionalización. Mientras continúa el debate sobre cuál será el nuevo orden internacional en los próximos años, envueltos en la crisis institucional de organismos como la ONU, el genocidio en Medio Oriente y las amenazas nucleares en Europa Oriental, es pertinente reflexionar sobre el futuro de la cooperación interuniversitaria y regional.

Según el Centro Otras Voces en Educación (2023), la universidad latinoamericana ha vivido siete olas de internacionalización bajo la lógica del capital. Las más recientes comprenden: el multilateralismo con los modelos taylorista, fordista y post fordista, la ola que promovió la crisis del modelo disciplinar, la estandarización y evaluaciones homogeneizadoras centradas en rankings; y, por último, la internacionalización de la calidad educativa, la transformación digital de la educación y la adaptación a la cuarta revolución industrial.

Esto evidencia que la internacionalización no es un espacio neutro ni meramente administrativo. Se trata de una política pública que configura un campo de confrontación entre diversas posiciones e intereses. Una verdadera internacionalización universitaria debería apuntar hacia la integración de los pueblos, el respeto entre culturas y la creación de organismos regionales que impulsen la cooperación académica. Internacionalización que además, acompañe la soberanía tecnológica.

La democracia asediada. Las universidades latinoamericanas, y las del mundo, enfrentan un reto enorme: la democracia, incluso en su expresión más formal, está siendo asediada en múltiples países. Esto se evidencia en los ataques a las instituciones públicas de educación superior, la reducción de sus presupuestos, los controles externos que afectan su soberanía y las estrategias que buscan imponer el pensamiento único, neoliberal y competitivo. Al mismo tiempo, se encuentra el contraste entre el impulso a la universidad-empresa y el simultáneo debilitamiento de la educación como derecho humano, que debería cubrir a las personas a lo largo de toda la vida (Isch, 2022).

Es esencial, en favor de una reforma real y democrática, recuperar la autonomía universitaria como potestad de guiar la vida institucional con normas y órganos propios de gobierno interno, bajo el parámetro constitucional, pero superando las directrices del gobierno de turno o los esquemas de mando y control creados bajo el nombre de gobernabilidad universitaria. La gestión estatal del sistema universitario debe centrarse en el soporte, promoviendo el diálogo entre quienes hacen la academia y los órganos estatales de conducción, evaluación y salida. Los mecanismos de control no deben limitar la iniciativa, sino evitar el deterioro de las instituciones de educación superior.

La crisis de la autonomía se refleja la constante modificación legislativa, sin que esto responda a la realidad, en la creciente orientación empresarial y en las frecuentes intervenciones en universidades públicas. Esta crisis incide en el debilitamiento de la participación de los estamentos universitarios y sus miembros en la toma de decisiones de todo tipo. Las evaluaciones, por su parte, no logran resolver cuestiones fundamentales como: mejorar las condiciones de trabajo docente y estudiantil, mejorar la acción docente desde una perspectiva

científica, pedagógica y de derechos; lograr aprendizajes profundos y permanentes del estudiantado ligados al desarrollo de sus capacidades y personalidades; y, entre otras, profundizar la implicación de la universidad en la solución de problemas sociales.

Autonomía y democracia interna están obligadas a avanzar juntas. Su vigencia no se mide únicamente en procedimientos alternativos, sino en el fortalecimiento de la vida académica, el dominio del debate científico, la generación de nuevos conocimientos, la correlación con el arte y el deporte, y el nexo con los distintos sectores que conforman nuestra sociedad.

De la misma manera, la autonomía debe reflejarse en una Asamblea Universitaria de carácter nacional, decolonial, intercultural, paritaria y promotora de derechos, con igualdad de género y plurinacional. Este ser el espacio desde donde se generen las políticas públicas para la educación superior y un foro del pensamiento crítico ecuatoriano, al servicio de la juventud y el país.

Finalmente, debe ratificarse la importancia de ampliar los mecanismos de cogobierno para garantizar una mayor participación de docentes, estudiantes, funcionarios y trabajadores en la toma de las decisiones de las universidades, lo que implica mayores niveles de democracia real.

El retorno de la aristocracia y los colonizadores. Este es otro cambio que se correlaciona de manera directa con la educación. Por un lado, se ha demostrado que un pequeño grupo, el 1% más rico de la población, posee más del doble de riqueza conjunta de 6.900 millones de personas (OXFAM, 2024), en un contexto de creciente desigualdad ante el cual la educación debe intervenir.

Por otro, el bajo cumplimiento de los Objetivos del Milenio, incluido el objetivo 4 (educación), ha dado paso al *Pacto para el Futuro* (ONU, 2024). Este no introdujo mayores innovaciones para la educación, que inicialmente no fue incluida en el texto y luego se centró únicamente en la transformación digital y la necesidad de afrontar el cambio climático.

Un tercer aspecto es la justificación de las desigualdades, incluidas las brechas digitales y educativas. Si en el pasado la aristocracia implicaba el gobierno de los mejores, se ha pasado a la meritocracia donde gobiernan quienes tienen méritos, sin cuestionar qué intereses definen esos méritos ni la justicia de hacer competir a personas con condiciones de vida tan dispares. Esto se reflejó fuertemente, por ejemplo, en sistemas de admisión universitaria que se basaron exclusivamente en exámenes de conocimientos, sabiendo además que ningún examen se realiza al margen de las diferencias y brechas sociales, hoy también de acceso al internet.

En su conjunto, estas condiciones, y la imposición de mecanismos de evaluación desde la perspectiva de los países altamente desarrollados, lleva a expresiones colonizadoras. Se nos plantea reproducir el modelo del norte, lo que deja a un lado nuestra identidad. Observamos que esto se gesta al interior de los países con la imposición de mecanismos colonizadores que desconocen a las culturas y la validez de sus conocimientos.

Las universidades deben repensar crítica y descolonizadamente su episteme desde la interculturalidad y el enfoque de género, considerando los derechos humanos y de la naturaleza, la convergencia disciplinar y las realidades de nuestros pueblos. La dependencia del pensamiento es condición de posibilidad para la independencia nacional.

La innovación tecnológica adecuada a nuestra realidad social y natural, que no siempre coinciden con la llamada tecnología de punta, no debe reducirse a un problema de metodologías o implementos. Una tecnología propia o apropiada requerirá esfuerzos conjuntos estatales y de la sociedad civil, que orienten a las universidades y a las empresas, y que incidan en el mundo de la producción y el consumo.

Una contradicción en el fondo de la cuestión

La realidad y las orientaciones internacionales han generado una profunda contradicción en los modelos de universidad. Se debaten y se construyen propuestas entre una visión de la educación como derecho humano y de la universidad como bien social y público, frente a otra, de carácter mercantil, que plantea una universidad-empresa orientada al lucro y al servicio de los intereses de las grandes empresas. Desde esta segunda postura, y por primera vez en la historia, se pretende que la estructura de carreras tenga como único norte las fluctuaciones del mercado laboral, desregulado y en constante cambio.

Esto trae consigo un conjunto de discursos que inciden desde el proceso de admisión estudiantil, pasando por las metodologías, hasta los exámenes de salida; y, posteriormente, más allá de la universidad, en evaluaciones que condicionan o permiten el ejercicio profesional de los graduados.

La financiación de la universidad pública también se pone en cuestión, eludiendo la responsabilidad del Estado y creando sistemas de cálculo que justifiquen la reducción presupuestaria. Con ello, se pretende dar paso al mecenazgo empresarial, a cambio de que sean las empresas las que direccionen la universidad o, al menos, faciliten la

inserción de sus intereses en la toma de decisiones institucionales. La competitividad en el financiamiento contradice el carácter de derecho humano de la educación y solo garantiza el acceso para unos pocos. La desinversión en educación pública y las campañas de desprestigio contra las universidades buscan su mercantilización y el aumento de la privatización de la matrícula.

¿Es posible una reforma transformadora que enfrente estas circunstancias?

Sin duda, a lo anterior se pueden, y seguramente deben, añadirse otras problemáticas. Lo cierto es que la educación superior debe estar orientada a la solución de los problemas sociales, tanto locales como nacionales y mundiales. Si bien es necesaria una reforma transformadora, y considerando nuestra historia reciente, resulta difícil pensar que esta puede provenir del Estado y sus aparatos. Tampoco de la universidad-empresa, tan distinta en contenido y forma de la universidad pública.

Las reformas importantes, y sobre todo las que han tenido un impacto positivo en las sociedades, suelen emerger desde abajo. En 1918, Córdoba lo demostró claramente al plantear principios que perduran y orientan hasta el presente. Del mismo modo, se han dado muchos otros casos de demandas y logros. Al igual que los derechos, que son resultado de luchas sociales, las reformas universitarias que buscan responder a los pueblos no surgen de la nada, sino de acciones colectivas, conscientes y organizadas.

Actualmente, existe una demanda social visible por cambios profundos en la universidad ecuatoriana. El punto central de esta de-

manda parte de una pregunta fundamental: ¿para qué debe existir la universidad hoy y cuánto contribuye a resolver los problemas de las comunidades y del país? Esta debe ser la cuestión central de cualquier evaluación, no aspectos numéricos como la cantidad de artículos en revistas indexadas, muchas de ellas negocios rentables, pero sin impacto social real.

Ignacio Ellacuría (citado por Xabier Gorostiaga, 1993), rector de la Universidad Centroamericana, asesinado por paramilitares en El Salvador, señalaba que la excelencia de nuestras universidades

La excelencia de nuestra universidad no está en igualar a Harvard o a Oxford. Está en dominar nuestra propia realidad nacional, en formar una conciencia de transformación y en aportar eficazmente con esa conciencia al proceso de cambio. La excelencia de una Universidad distinta debe estar en el conocimiento de la realidad, en el saber lo que se hace y lo que debería hacerse.

La reforma se expresará también en lo jurídico, pero allí no empieza el cambio, ni este se garantiza con la modificación de la ley. La legislación debe facilitar, promover y viabilizar las reformas desde la autonomía universitaria. Por tanto, cada universidad tendrá un marco común, pero una realización específica, de acuerdo con su identidad, su realidad institucional y su contexto. La ley no debe ser una imposición de la lógica privada al conjunto de universidades, sino una que diferencie entre lo que es la universidad pública y la universidad-empresa.

Los organismos nacionales de gestión del sistema de educación superior, como el CES, la SENESCYT o el CACES, no deben convertirse en representantes de la educación privada en detrimento de la pública. No se trata de satanizar a las universidades privadas, sino de

comprender que la educación, como derecho humano, debe tener la garantía del Estado. En este sentido, la universidad pública debe ser su centro de atención.

Históricamente y en el presente, es la educación pública, especialmente la universitaria, la que ha constituido la principal matriz de la democracia. Es el eje de promoción de valores colectivos, incluyendo el espíritu nacional, de saberes ligados a los pueblos, de debate franco sobre los temas mayores, y de planteos humanistas que orientan el uso de las tecnologías. Por estas razones, las universidades públicas han sido el lugar privilegiado de las grandes reformas educacionales y de propuestas para mejorar la sociedad en su conjunto y en todos los aspectos.

Cuando lo empresarial prima, observamos fenómenos como la desvalorización de los programas de posgrado, varios de los cuales han sido cuestionados en procesos significativos de aprendizaje. El posgrado es pagado por el estudiante que puede costearlo, luego de haber recibido un título de tercer nivel igualmente devaluado.

Actualmente, cada año miles de bachilleres de ambos sexos se quedan al margen de la educación a pesar de haberse inscrito manifestando su interés de ingresar a las universidades. Según datos del registro nacional de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), más de 400 mil jóvenes realizaron el proceso de registro nacional en el primer semestre de 2025, mientras que el número de cupos ofertados por universidades públicas apenas alcanza los 131 mil. Cada semestre se repite esta grave realidad, debido a que el número de cupos disponibles depende de la cantidad de aulas y de docentes; en última instancia, se relaciona con un presupuesto que tiende a reducirse. Esto constituye un ataque oficialmente acep-

tado al derecho a la educación y ha derivado, además, en el aumento de créditos educativos angustiosos para quienes, con ciertos recursos, acceden a universidades privadas. Los demás, decenas de miles, ven imposibilitado un futuro deseado.

El futuro de las universidades está también relacionado con la situación de la educación básica y el bachillerato. Se requiere una coordinación entre los distintos niveles educativos, una recuperación pedagógica, financiera y contextual, así como un debate nacional sobre cómo lograrlo. Es indispensable, además, establecer una relación real con las líneas de desarrollo del país, para ampliar las posibilidades de empleo del estudiantado que obtiene su título de grado. Esto fortalecerá el papel que cumplen las instituciones de educación superior en la vida social del país y en su desarrollo económico, gracias a la formación de profesionales y a la generación de nuevos conocimientos e innovaciones, que contribuirán a acrecentar su representatividad social.

Desde estos puntos de vista, la universidad no es una entidad aislada. Más bien, constituye un punto nodal del avance histórico y de la realización de los derechos humanos en su conjunto, junto al respeto a la naturaleza.

Si la demanda social exige cambios profundos en las universidades, lo necesario para discutir y materializar reformas transformadoras es la expresión de los movimientos representativos de la comunidad universitaria. Esta debe organizarse y actuar con firmeza. Tales movimientos sociales deben ser entendidos de carácter político-académico, capaces de movilizar a sus agremiados en torno a propuestas, con voluntad de incorporar los planteamientos de otros sectores sociales y populares.

Solo así será posible levantar la ilusión de una nueva universidad “a la altura de nuestros sueños”. Sin una perspectiva de futuro previsible, corremos el riesgo de caer en cambios formales, pero sin profundidad.

Una reforma que abarque los distintos ángulos necesarios, como los mencionados en este texto, es factible si existe una acción colectiva organizada. Esta podrá ejercer presión y ganar el interés del Estado en una dirección socialmente democratizadora. La presión de los movimientos de la sociedad civil y de las organizaciones populares obligará a contar con la voluntad política de los organismos de gestión y gobierno.

La política universitaria, en un marco transformador, posiblemente requerirá un plan de transición. Toda propuesta debe mantenerse abierta a ajustes y debe entenderse como un proceso que, aunque impulsado con sentido de urgencia, debe superar problemas y tiempos limitados.

Acercándose a una conclusión

La universidad constituye un patrimonio social que sostiene la vida y el futuro de la construcción de nuestra identidad intercultural y diversa. Es, por tanto, una institución social de interés público mediante la cual se garantiza un derecho humano fundamental, que no debe presentar mecanismos de discriminación de ningún tipo. Esta declaración de principios debe estar presente desde el inicio, antes de abordar las funciones específicas y sustantivas, así como el modo en que se concretarán la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad.

Esta concreción requiere de transformaciones profundas, que bien pueden ser llamadas reforma transformadora de la universidad, superior, en contenido y forma, a un reformismo de adaptación funcional a las nuevas formas productivas (Múnera, 2007). Estas funciones requieren tanto de la autonomía universitaria como de un vínculo profundo con los intereses sociales y populares. El proceso de construcción de acuerdos sociales, desde abajo, debe romper con la práctica de imponer las posiciones del gobierno en alianza con empresas educativas e incluso con la banca multilateral.

Evaluar los avances en este propósito no puede implicar la pretensión de homogenización. La atención a la realidad y el enfoque en el aprendizaje son necesarios para responder a la diversidad social y sus demandas. Un patrón unitario de calidad debe eliminar distorsiones y prácticas autoritarias, así como asegurar la producción cultural, deportiva y científica, al igual que un conjunto organizado de condiciones mínimas de trabajo.

Un proyecto político-educativo universitario de carácter transformador, ético, científico, en diálogo con otras formas de saber y que articule teoría y práctica; basado en derechos, que responda a los pueblos y nacionalidades del Ecuador, y que contextualice el trabajo académico, permitiendo así una universidad situada y pertinente. En última instancia, la meta que estamos llamados a buscar y por la cual debemos trabajar para alcanzarla en el menor tiempo posible.

Bibliografía

- Bonilla Molina, Luis (2021). Escuela, universidad y educación en la cuarta revolución industrial. En: Bonilla, Jarquín y Lázaro (2021), Cuarta revolución industrial y educación en América Latina. Caracas y Bogotá, Editorial Laboratorio Educativo.
- Centro Internacional Otras Voces en Educación (2023). 100 ideas para contribuir al debate sobre otra universidad posible al servicio de los pueblos. Caracas.
- Gorostiaga, Xabier (1993). La Universidad: preparando el siglo XXI. Revista Envío número 138, junio de 1993, Nicaragua.
- Isch L., Edgar (2021). El derecho a la educación superior y sus amenazas. En: Aprendamos a Educar 7, Universidad y compromiso social. Quito.
- Múniera Ruiz, Leopoldo (2007). La universidad en el siglo XXI (tres fragmentos). Debate sobre la educación superior 1. Bogotá.
- ONU (2024). El Pacto para el Futuro. Resolución aprobada por la Asamblea General el 22 de septiembre de 2024.
- OXFAM (2024). Desigualdad extrema y servicios sociales.<https://www.oxfam.org/es/que-hacemos/temas/desigualdad-extrema-y-servicios-sociales-basicos>

Tendencias y sentidos de la educación superior desde una mirada de derechos humanos

Vernor Muñoz
Ex Relator Especial de Naciones
Unidas para Educación

Introducción

Con una historia que supera los mil años, las universidades surgieron durante la Edad Media, al amparo de instituciones religiosas en la mayoría de los casos. La más antigua de todas, la universidad de Ez-Zitouna, fue fundada en Túnez probablemente en el año 737 como un centro de aprendizaje del islam (Chater, 2002), y posiblemente inspiró la creación, en 859, de la Universidad islámica de Al-Karaouine, en la ciudad de Fez, también fundada como madrasa por Fátima bint Muhámmad al-Fihri.

Hacia el año 1000, las universidades ya se expandían por Europa, con instituciones como las de Bolonia (1088), Oxford (1096), París (1150) y Módena (1175). En América Latina, las primeras fueron la Universidad Santo Tomás de Aquino, fundada en Santo Domingo en 1538, y la Universidad Mayor de San Marcos, establecida en Lima en 1551.

Desde sus fundaciones hasta prácticamente los albores del siglo XX, las universidades han sido formadoras de élites y, en muchos casos, han contribuido a procesos de dominación colonial, con marcadas tendencias patriarcales y, no pocas veces, segregadoras y racistas. Algunas instituciones presentaron particularidades notables, como la Uni-

versidad de San Carlos de Guatemala, a la que tuvieron acceso estudiantes indígenas, pero no afrodescendientes (Macías del Real, 1897).

Esas características pudieron haber inspirado la constitución de los primeros sistemas educativos que emergieron con la modernidad industrial, los cuales fueron esencialmente estandarizadores, excluyentes y homogeneizadores.

Solo recientemente, a partir de la Reforma de Córdoba y su célebre manifiesto estudiantil de 1918, se comenzó a concebir la universidad desde una perspectiva afín al marco de los derechos humanos. Esta visión, hoy resulta indispensable para abordar las cuestiones relativas a la educación pública, considera el mantenimiento de la universidad como una obligación del Estado, con el fin de asegurar el derecho a la educación a lo largo de la vida.

Además de la reforma universitaria de Córdoba, otros acontecimientos históricos fueron cruciales para ratificar el enfoque democratizador iniciado en Argentina, como el movimiento estudiantil de mayo de 1968 en Francia. Si bien este movimiento no modificó las estructuras de poder ni del sistema, produjo un impacto duradero en las demandas por una educación igualitaria, e impulsó el feminismo y los derechos humanos. Mucho más tarde, la II Conferencia Regional de Educación Superior (II CREES), celebrada en Cartagena de Indias en 2008, marcó un hito al promover la educación superior como derecho humano y bien público social.

Este artículo busca abordar algunos de los temas y fenómenos vinculados con ese derrotero histórico, así como su impacto en las demandas por el derecho humano a la educación universitaria.

El texto inicia con una caracterización conceptual y normativa, basada en el marco definido por el Comité de Derechos Económicos,

Sociales y Culturales de la ONU. Posteriormente, se analizan algunos de los obstáculos que enfrenta la educación superior, con énfasis en los dilemas relacionados con su aceptabilidad. Finalmente, el artículo ofrece algunas observaciones sobre las tendencias y desafíos actuales, y se concluye con una puntualización acerca de las cuestiones centrales tratadas en esta breve pieza.

Educación superior, derecho humano¹

La educación es un derecho humano habilitante, cuyos sujetos no deberían tener ningún tipo de restricción para su ejercicio, que se extiende a lo largo y ancho de la vida. Esto implica que las obligaciones estatales y las responsabilidades familiares y comunitarias están vinculadas a la educación en la primera infancia, la educación técnica, vocacional, profesional y universitaria para todas las personas, en cualquier etapa de su vida, incluyendo las modalidades formal y no formal.

Según ha esclarecido el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (CDESC, 1999), la educación requiere del cumplimiento de obligaciones específicas por parte del Estado, que abarcan cuatro dimensiones: la disponibilidad de la oferta educativa en todo el territorio del Estado, la accesibilidad física, económica y sin discriminación de todas las personas a la educación y a las instituciones escolares y de aprendizaje; la aceptabilidad de los contenidos educativos brindados, entendiendo con ello la obligación de proveer una

¹ Esta sección recoge y amplía diversos temas tratados en el artículo “Nuevos abordajes para el derecho humano a la educación superior”, de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), publicado en: <https://redclade.org/noticias/educacion-superior-reflexiones-y-propuestas-desde-america-latina-y-el-caribe/>, así como elementos desarrollados por la Campaña Mundial por la Educación (CME) en sus posicionamientos públicos.

educación relevante y pertinente, y la adaptabilidad de la educación a las características y necesidades de las personas.

La caracterización hecha por el mencionado Comité no es exhaustiva ni mucho menos definitiva, dado que el derecho humano a la educación evoluciona históricamente y cubre nuevos aspectos de manera progresiva. De hecho, existen muchas otras obligaciones estatales que deben ser acatadas para que el derecho a la educación se asegure, como la rendición de cuentas, la democratización en la toma de decisiones y la necesidad de garantizar la participación de actores relevantes y diversos en los procesos educativos.

El derecho humano a la educación goza de casi unánime universalidad, debido a que está recogido en los principales instrumentos del derecho internacional y en la mayoría de constituciones políticas, y usualmente incluye el derecho a la educación superior, como es el caso de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que en su artículo 26 dispone: “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales, Culturales (PIDESC), por su parte, se refiere a las obligaciones estatales relativas al aseguramiento del acceso progresivo, universal y gratuito de todas las personas a la educación superior, lo que debe realizarse sin ninguna condición (artículo 13).

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), también establece la igualdad de acceso a la educación para las mujeres y la eliminación de roles estereotipados que legitimen la violencia de género en el proceso educativo (artículo 10).

De especial relevancia debe citarse también la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que introduce en su artículo 24 el concepto y la obligación de la inclusión en todas las dinámicas educativas, incluyendo aquellas a cargo de instituciones de educación universitaria.

Este mandato marca un nuevo paradigma, al superar la antigua visión de la educación especial como una práctica segregadora, y por lo tanto excluyente, y exige ahora que el proceso educativo sea inclusivo para todas las personas y en todos los niveles.

El efecto más notable de este nuevo paradigma de educación inclusiva universitaria supone que las y los estudiantes con discapacidad puedan contar con condiciones de acceso y permanencia en la educación superior, sin discriminación alguna, y que la oferta académica deba responder a las características y necesidades de la población con discapacidad.

El marco del derecho internacional de derechos humanos ha tenido un impacto significativo en el establecimiento de políticas públicas en la región, especialmente en el mejoramiento del acceso a la educación superior.

Los mecanismos de exigibilidad del derecho a la educación superior han ganado terreno, a pesar de que no siempre se trata de una ampliación de servicios públicos. Es decir, la educación superior privada ha cubierto parte de la demanda educativa, a un costo que en muchos casos resulta gravoso para los estudiantes y sus familias. Aun así, las conquistas en el acceso y diversificación de la educación superior tienen como referencia los movimientos de presión que se alimentaron de las reformas de Córdoba, en las que los grupos estudiantiles organizados han tomado relevancia y han construido liderazgos histó-

ricos, que a través de los años protagonizaron importantes conquistas, reflejadas tanto en el ámbito educativo como en la institucionalidad de muchos países.

Según el Instituto de Estadísticas de UNESCO, la tasa bruta de matriculación en la educación superior en América Latina y el Caribe pasó del 23 al 52% entre 2000 y 2018, pese a que la tasa de compleción de estudios universitarios no necesariamente aumentó (World Bank, 2021).

Esta dura realidad, lejos de solucionarse, se ha profundizado con el tiempo y es muestra de los grandes vacíos que persisten, sobre todo, pero no únicamente, en América Latina. En general, la situación pone en relieve la necesidad de avanzar en la democratización de la educación universitaria, que a su vez implica la necesidad de financiarla y de colocarla al servicio de las necesidades de las poblaciones históricamente discriminadas.

En materia de acceso a la educación superior se reporta un ligero avance en los números globales, pero estancamiento en la atención de grupos marginalizados. En relación con la matrícula de educación superior, vemos que, en promedio, la expansión en América Latina ha sido moderada, lo cual posiblemente se explica con la eclosión de universidades privadas de baja calidad.

Las cifras mundiales ocultan grandes diferencias entre las regiones y países: entre 2000 y 2018, las regiones del Asia oriental, sudoriental y de América Latina y el Caribe han registrado las expansiones más rápidas comparativamente desde 2000, mientras que el África subsahariana ha tenido el aumento más lento en las tasas de participación.

En el caso de México, por ejemplo, ni el 1% de las poblaciones indígenas que ingresa en primaria logra entrar en la universidad (a diferencia del 17% de la población nacional). Este patrón se repite invariablemente en casi todos los países de la región. En Australia, solo el 47% de indígenas en edad universitaria completa su educación, al igual que en Canadá.

Se debe reconocer que, si bien las universidades interculturales en México continúan siendo minoritarias, tienen gran demanda en los sitios donde funcionan, lo cual prueba que los pueblos indígenas responden a las oportunidades que se les presentan. Una respuesta similar se encuentra en la Universidad Maya Kaqchikel de Guatemala (Muñoz, 2009).

Las visiones elitistas han obstaculizado la apertura y la multiplicación de la oferta universitaria para los pueblos indígenas, pero también para la población migrante, especialmente la irregular. La visión elitista se comprueba en la falta de financiamiento, al igual que una oferta educativa insensible a la diversidad social y cultural.

Según la CLADE y la CME, la democratización requiere de la creación de mecanismos para revertir las tendencias de reproducción de relaciones asimétricas de poder, así como la exacerbación de las desigualdades y de las discriminaciones en los sistemas educativos.

El financiamiento de la educación superior, como se mencionó, es clave para el logro de estos objetivos. Por un lado, permite asegurar el acceso a sistemas gratuitos, inclusivos y de calidad, y por otro, constituye la principal condición para construir y mantener la autonomía de la educación superior.

La autonomía es un principio que inspira y engloba todo el quehacer universitario, garantizando la libertad académica y la construc-

ción del conocimiento. Pero, además, la autonomía supone la posibilidad, para la educación pública superior, de contar con financiamiento de manera segura, progresiva y predecible, necesario para contrarrestar el embate de la privatización y de la comercialización educativa.

La educación superior no es un subsistema aislado del resto de niveles, modalidades e instituciones educativas. Por el contrario, debe responder a políticas públicas articuladas, consistentes y orgánicas, inspiradas por los fines de la educación tal como están previstos en el marco del derecho internacional y por la red diversa de valores, principios y aspiraciones comunitarias que conforman el Estado de derecho.

Dicho esto, resulta claro que la educación superior pública complementa, diversifica y desarrolla la experiencia educativa adquirida desde la primera infancia. Por lo tanto, también responde a los principios que conforman las ciudadanías llamadas mantener condiciones de justicia, democracia, igualdad y libertad.

Los procesos y contenidos de la educación superior no pueden ser, entonces, aleatorios ni circunstanciales, sino más bien articulados con el universo educativo en el que las comunidades y los pueblos confluyen, a partir del bloque de legalidad que asegura oportunidades, responsabilidades y derechos para todas las personas.

Las universidades deben contar con los recursos financieros, técnicos y académicos necesarios para que todas las poblaciones puedan acceder a ellas. De igual manera, deben disponer de un personal académico e investigativo que brinde servicios de calidad y experiencias transformadoras significativas.

Estas condiciones han de ser establecidas por ley, así como el conjunto de condiciones y requerimientos que permitan a las personas tener acceso físico y económico a la educación superior, de manera presencial o virtual.

La accesibilidad no solamente impone la eliminación de todas las barreras, sino además la necesidad de que no existan situaciones regresivas, que demostradamente afectan en mayor grado a las mujeres y a las poblaciones marginalizadas.

Para evitar la regresividad, es indispensable planear y ejecutar acciones afirmativas y, en el caso de estudiantes con discapacidad, también es indispensable incorporar los ajustes razonables personalizados en los entornos de aprendizaje.

Los ajustes razonables no deben confundirse con las acciones afirmativas. Si bien ambos conceptos tienen por finalidad lograr la igualdad de hecho, los ajustes razonables son una obligación de no discriminación, mientras que las medidas específicas implican un trato preferente a las personas con discapacidad respecto de las demás, para solucionar la exclusión histórica de los beneficios derivados del ejercicio de los derechos.

El Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad ha observado que en ciertos casos ni el concepto de ajustes razonables ni la denegación de estos como forma de discriminación se encuentran explícitamente incluidos en el marco legislativo antidiscriminatorio (Muñoz, 2023).

La aspiración por la calidad de la educación superior es un mandato legal, por lo que se espera que esta contribuya directamente con los procesos de desarrollo material, social y cultural de los estados. Resulta ideal que esto suceda en contextos en los que, además, se produce un aporte sustantivo para mejorar las condiciones de vida de las personas y de los pueblos.

La visión de justicia social no le es ajena a la educación superior, que se convierte en un mecanismo habilitador de todos los derechos

humanos. Sus métodos y fines no están ligados a la funcionalidad del mercado de trabajo, únicamente, sino a la construcción de solidaridad orgánica. Estos objetivos no siempre están presentes en las propuestas comerciales y/o privadas, que en vista de la experiencia han tenido como resultado, en muchos casos, la ampliación de las desigualdades y la profundización de la segregación y la inequidad.

Lejos de ello, la educación universitaria debe colocar en el centro de sus preocupaciones la transformación de la sociedad, para que esta ponga a disposición de las personas, los instrumentos que permitan realizar el bien común, los derechos humanos y la convivencia pacífica. Este cometido requiere de la superación de los marcos patriarcales que han sumido en la violencia y la discriminación a las mujeres² principalmente. Por lo tanto, es preciso que los sistemas educativos superiores rompan con las lógicas hegemónicas y valoren la diversidad, desde perspectivas feministas transformadoras, según manda la CEDAW y su órgano de tratado.

El aseguramiento de ambientes libres de violencia, intimidación, acoso, hostigamiento, amenazas y demás agresiones contra las mujeres, personas LGTBQI+ o cualquier otro grupo, en razón de su participación en la comunidad académica o del ejercicio de actividades, debe ser una prioridad para la educación superior, que solo es posible con la superación de los estereotipos de género y la estigmatización social.

Las condiciones de calidad, relevancia y pertinencia de la educación universitaria requieren redoblar esfuerzos para adaptarla a las necesidades de aprendizaje de cada individuo. Esto obliga a adoptar modelos pedagógicos flexibles, contextualizados y adaptables a las circunstancias y particularidades de las personas y de las comunidades.

² Actualmente somos testigos de la falta de oportunidades de educación superior para las estudiantes en Afganistán solo por el hecho de ser mujeres.

Obstáculos al disfrute del derecho a la educación superior

Los vacíos, dificultades y barreras que las personas y comunidades enfrentan para ejercer su derecho a la educación superior involucran una multiplicidad de fenómenos, que van desde la persistencia de estereotipos y prejuicios, especialmente hacia personas con discapacidad, hasta la ausencia de mecanismos y condiciones a cargo del Estado, que permitirían asegurar el acceso a la educación superior.

A continuación, se repasan algunos de estos obstáculos, advirtiendo que no se trata de un listado exhaustivo.

La privatización

Las limitaciones presupuestarias e institucionales que enfrentan las instituciones educativas públicas han sido decisivas para la eclosión y expansión de la educación universitaria privada, la cual, si bien es una iniciativa permitida por los marcos legales modernos, no puede justificarse como una alternativa a la educación superior pública costeadas por el Estado.

Al reafirmarse, en los instrumentos de derechos humanos, que la educación universitaria es un derecho humano, se comprende que no puede ser, al mismo tiempo, una mercancía sujeta al vaivén de las fuerzas del mercado. Por el contrario, se trata de un bien público superior, según ha sido establecido la II Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) y, más recientemente, incluido en la Agenda de Desarrollo Sostenible (Objetivo 4.3).

A pesar de ello, para 2017, entre el 69% y el 83% de las personas que cursaban estudios universitarios en Chile, Perú, Brasil y El Salvador lo hacían en instituciones privadas. En otros países, como República Dominicana, Costa Rica y Colombia, la mitad de los jóvenes universitarios estudiaban en el sector privado.

Debe recordarse que la privatización y mercantilización de la educación superior responden, principalmente, a la falta de oferta pública, y no necesariamente a las necesidades sociales y comunitarias. Al menos en el Sur global, esta oferta suele ser de baja calidad, ya que, salvo contadas excepciones, las universidades privadas carecen de programas de investigación y extensión, y su cuerpo académico no siempre se contrata bajo estándares de idoneidad. La privatización, por lo demás, está inspirada por una visión utilitarista de base, promovida desde marcos neoliberales que sostienen que los negocios son la fórmula del desarrollo.

Los mecanismos de regulación de la educación superior privada, en aquellos países donde existen, están enfocados en la dimensión operativa, sin considerar los fines sustantivos de la educación, ni, mucho menos, el diseño de carreras orientadas a las necesidades integrales de las poblaciones.

La privatización puede contrarrestarse desde varias ópticas, sin que ello implique su prohibición, ya que la libertad de empresa es un derecho garantizado por los instrumentos internacionales de derechos humanos, a menos que exista un divorcio total con las bases que autorizan su funcionamiento.

Los mecanismos de control o regulación de la educación superior privada deben establecerse reglamentariamente como condición a priori, de manera que sea posible garantizar a la población estándares

mínimos de infraestructura, programas de extensión, investigación, docencia, evaluación y vida estudiantil, cuerpo docente, sistemas de apoyo estudiantil y tarifas razonables y proporcionales.

Desde luego, el principal mecanismo de lucha contra la privatización es la expansión y el fortalecimiento del sistema público, cuyo principal requerimiento es contar con el presupuesto necesario para su funcionamiento.

Falta de adaptabilidad de la educación

El mundo se enfrenta a importantes desafíos debido a crisis como el cambio climático, los conflictos internos e internacionales y la recuperación tras la pandemia de la COVID-19.

Sin embargo, los sistemas educativos han tenido dificultades para adaptar sus métodos de enseñanza, contenidos y planes de estudio a las exigencias impuestas por esos desafíos. La sociedad civil organizada, incluida la Campaña Mundial por la Educación, ha promovido debates sobre los sistemas educativos, en particular sobre las universidades, exigiendo la adaptación de sus estructuras y prácticas para abordar eficazmente las crisis que enfrenta el mundo.

Para abordar estas demandas, los gobiernos y la comunidad internacional deben reconocer explícitamente la educación en todos sus niveles, especialmente en el nivel superior, como un derecho humano básico. Esto implica que basta con declaraciones políticas, sino, sobre todo, políticas, planes, programas y acciones concretas orientadas a su garantía y adecuado funcionamiento.

La implementación de políticas sociales y económicas integrales, que aseguren que la educación superior sea accesible y adaptable para

todos los grupos sociales, en particular, para aquellos en situaciones desfavorecidas, es una medida imprescindible. Dichas políticas deben incluir directrices claras para impugnar y cuestionar la comercialización ilegítima de la educación y cualquier forma de lucro improcedente.

También deben invertirse mayores recursos para adaptar los programas académicos y planes de estudio a las necesidades de un mundo en constante cambio, y para garantizar la financiación de investigaciones que beneficien los intereses de la mayoría.

Falta de financiamiento de la educación superior

La lucha por el financiamiento es histórica y constituye una de las obligaciones estatales para garantizar el acceso y permanencia en la educación superior. El promedio estimado de inversión para América Latina y el Caribe, alrededor del 1% del Producto Interno Bruto (PIB), es inferior al promedio de los países de la OECD, que en 2015 alcanzaba de 1,5%.

Existen ciertos factores que impiden mejorar el financiamiento de la educación superior, como la ausencia de marcos normativos adecuados para que la protejan.

El mantenimiento de bases tributarias regresivas y el alto endeudamiento público constituyen otro problema grave que debilita el presupuesto público destinado a la educación, y en particular a la educación superior.

Esta situación, sumada a las políticas de austeridad impuestas al sector público, dictadas por el Fondo Monetario Internacional y por el Banco Mundial, y auspiciadas por la OECD y muchos gobiernos donantes, tiene un impacto sumamente negativo en la educación superior.

Otros factores asociados a los descritos agravan aún más el panorama del financiamiento público que afecta a las universidades, tales como:

- La ausencia de acuerdos marco de negociación, centrados en estándares mínimos
- La subordinación de las universidades a estructuras centrales gubernamentales
- Las políticas clientelistas que inciden en la definición de prioridades
- El subsidio a universidades privadas
- El debilitamiento de los mecanismos de exigibilidad, como la criminalización de la protesta, los asesinatos, la ausencia (o complejidad) de acciones jurisdiccionales o administrativas.

Dilemas sobre la aceptabilidad

La universidad ha tenido, tradicionalmente, un rol elitista, como se mencionó anteriormente. Esta característica ha llevado a establecer y mantener programas y carreras que no siempre consideran los saberes previos ni las diversidades culturales y de género.

Así, por ejemplo, a pesar de que las mujeres reportan mejores índices de desempeño académico, los hombres continúan dominando las especialidades científicas, mientras que las mujeres las humanidades y ciertas ciencias sociales. Esta situación está cambiando paulatinamente, pero no deja de ser una realidad en muchos países.

En América Latina y el Caribe, gracias al impulso de la educación popular y a las demandas históricas de los pueblos indígenas, se han logrado avances importantes, aunque aún insuficientes, como es el caso de la Universidad Maya de Guatemala, cuyo fortalecimiento fue parte de los acuerdos de paz luego del conflicto histórico en ese país. Otro caso, ya citado, es el de las universidades interculturales de México.

La convicción de que los estudios universitarios no operan en abstracto, sino en entornos de significados, conocimientos, valores y culturas, es central para avanzar en el aseguramiento de la relevancia y pertinencia de la educación superior, la cual no puede ser substituida con los estándares espurios de *calidad*, provenientes del mundo mercadotécnico.

Este concepto de calidad ha dado paso a mecanismos perversos de regulación y acreditación, cuyo objetivo principal es ofrecer oportunidades de negocio. Estos mecanismos, en muchos casos, no son otra cosa que artilugios coloniales que ponen en entredicho la autonomía universitaria e imponen modelos de enseñanza ajenos a los valores culturales en los que funcionan las universidades.

Por esta razón, con frecuencia las acreditaciones de universidades o de las carreras que imparten se proponen como fórmulas para mejorar la *calidad*, aunque no siempre se plantean como procesos de evaluación integral.

Esta tendencia, cada vez más extendida en el mundo, recurre al instrumental teórico de países ricos, que muchas veces no aplican marcos a sí mismos³ y, a menudo, se encuentran divorciados de las

³ Por ejemplo, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior es una asociación de los Estados Unidos que reporta 8.200 universidades acreditadas, de las cuales 809 son de ese país, 12 de Europa y el resto de las 7379 se encuentran ubicadas en el sur global.

realidades de los países del Sur global en los que se implementan.

En la práctica, las acreditaciones representan un nicho de negocios rentable, por ello han proliferados miles de instituciones y redes dedicadas a este fin. A los ojos de muchas autoridades universitarias, someterse a los procesos de acreditación de un organismo europeo o norteamericano no solo implica un gesto de sofisticación, sino también un supuesto atractivo para mejorar la oferta académica. Se trata, en última instancia, de un caso lamentable de colonialismo puro y duro.

La acreditación no siempre se enfoca en contenidos, ni en la pedagogía o la didáctica, y suele concentrarse en procesos estandarizados que se basan en diferentes epistemologías y referencias éticas, las cuales responden a concepciones de sociedad y culturas ajenas a los contextos en que se aplican.

Además, en incontables situaciones, los procesos de acreditación se articulan en torno a ideas de competitividad reforzadas por principios empresariales como la productividad, eficiencia, efectividad y control.

No existe animadversión alguna hacia el trabajo empresarial o industrial, pero es ilógico que las]s dinámicas que caracterizan esas labores sean impuestas al mundo académico.

Detrás de estas visiones de acreditación suele encontrarse una desmedida ambición por el control y el dominio de los procesos de aprendizaje y su consecuente manipulación. La verificación externa de la acreditación, además, puede inscribirse en la lógica utilitaria del modelo educativo heredado de la modernidad industrial, en el cual un agente externo califica la gestión y otorga la patente de funcionamiento.

Observaciones sobre las tendencias y desafíos actuales

La primera observación se refiere a la autonomía, que enfrenta enemigos formidables: las universidades públicas deben luchar por mantener el poder de decisión sobre sus sistemas de gobernanza y deben luchar por preservar y profundizar la libertad académica.

La autonomía universitaria recoge las mejores tradiciones democráticas, ya que, en la práctica, constituye un contrapeso al ejercicio autoritario de muchos gobiernos y es el principal recurso contra la manipulación. Pero, sobre todo, representa la condición que garantiza la libertad de pensamiento y de expresión.

La autonomía, como componente del ejercicio democrático, también implica responsabilidades. Al tratarse de un bien público llamado a materializar el derecho a la educación, la gestión universitaria debe ser democrática y democratizadora. Este es un reto que exige superar estructuras clientelares en la gobernanza institucional, como la *eternización* de los nombramientos interinos, las políticas salariales desiguales e inequitativas, los abusos salariales y la concentración de órganos de poder en pocas manos.

La autonomía es una condición valiosa y privilegiada en ciertos países, pero no en todos. En Malasia, por ejemplo, la universidad ha sido controlada por el gobierno. Hasta 1995, la ley prohibía a los estudiantes universitarios participar en cualquier movimiento político, sindicato o grupo civil, dentro y fuera de la universidad e incluso en el extranjero, salvo permiso expreso del vice canciller de la universidad (Muñoz, 2009).

Finalmente, es preciso referirse al papel de la educación superior en la lucha contra la desigualdad y la inequidad.

Una universidad basada en derechos humanos puede ampliar el ejercicio de los derechos, pero, más importante aún, puede contribuir a las transformaciones democráticas de las sociedades. Para ello, se requiere la formación política y teórica del personal docente, así como el desarrollo de acciones afirmativas que aseguren el acceso e incidan en las políticas públicas.

Debemos insistir en que la democracia no consiste únicamente en la posibilidad de participar, sino también en romper los esquemas de desigualdad. Es decir, no basta con ampliar el acceso a la universidad, sino que es necesario que el ejercicio y disfrute profesional tengan un correlato real en el mundo del trabajo, en la distribución de la riqueza y en el desarrollo de las comunidades.

Las políticas educativas basadas en los derechos humanos, y específicamente, las implementadas desde las universidades, deberían coincidir con políticas públicas también sustentadas en los derechos humanos: los modelos estatales deben compartir una comunidad de motivos y fines.

Sin esta perspectiva, las comunidades y personas históricamente discriminadas no tendrán las oportunidades que se merecen, y la lucha contra la injusticia seguirá siendo un simple saludo a la bandera.

Conclusiones

La educación superior es una obligación central de los Estados y debe ser igualmente accesible para todos, sobre la base de la capacidad, por todos los medios apropiados y, en particular, mediante la introducción progresiva de la educación gratuita (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 13c).

A pesar de este mandato, el deterioro del acceso a la educación superior en muchas regiones del mundo resulta lamentable, especialmente por los alarmantes niveles de privatización y mercantilización. Esta situación se ha visto agravada por la competencia exacerbada entre grandes cadenas transnacionales de educación universitaria, motivada, en parte, por el debilitamiento de la financiación pública de la educación superior.

La educación superior no debe entenderse como una mercancía, sino como una parte constitutiva del derecho a la educación y como un elemento crucial para garantizar la continuidad del aprendizaje a lo largo de la vida.

Los Estados deben asegurar el financiamiento de la educación superior, garantizar su autonomía y avanzar hacia su universalización, con el objetivo de convertirla en un sistema gratuito y plenamente articulado con todos los niveles educativos. Este sistema debería responder adecuadamente a la diversidad cultural de las sociedades y, especialmente, empoderar a las comunidades históricamente excluidas.

Esta ambición democratizadora también debería interpelar a la UNESCO, instándola a redoblar esfuerzos para organizar y sostener consultas permanentemente con organizaciones de educadores, estudiantes y, especialmente, de trabajadores universitarios. Con esto se busca garantizar que los sectores empresariales no sigan empobreciendo los espacios de gobernanza educativa global ni limitando el carácter público de la educación superior y su papel emancipador.

Es urgente, por tanto, reorientar la educación superior conforme a los fines establecidos en el derecho internacional de los derechos humanos, poniendo el foco en la transformación social hacia una convivencia democrática, la igualdad y el desarrollo sostenible.

Tales objetivos solo podrán alcanzarse mediante el reconocimiento de condiciones de enseñanza dignas, la libertad académica y la mejora continua de la investigación, condiciones que dependen a su vez de una financiación pública adecuada.

Los gobiernos y la comunidad internacional deben priorizar políticas educativas que atiendan las necesidades específicas de las personas afectadas por conflictos, violencia, violaciones de derechos humanos y desplazamientos forzados, tanto internos como transfronterizos.

Actualmente, el mundo es testigo del desplazamiento masivo de estudiantes procedentes de la guerra en Ucrania y del genocidio en Gaza. ¿Está los países, en particular los europeos, preparados para abordar las necesidades educativas de esos cientos o quizás miles de estudiantes universitarios que se han visto obligados a abandonar sus estudios? ¿Podemos anticipar soluciones inmediatas para esos cientos de miles de estudiantes de África, Medio Oriente y América Latina que, años atrás, interrumpieron su educación universitaria debido a conflictos y guerras y que nunca pudieron retomar su proceso educativo?

Estas son preguntas que necesitan una respuesta inmediata por parte de los gobiernos y la comunidad internacional. Más aún, todos estos desafíos exigen una respuesta inmediata y eficaz. Aunque sabemos que la educación abre innumerables oportunidades para el desarrollo personal y social, es fundamental reconocer que estamos dejando atrás a millones de estudiantes. Este hecho, de no atenderse, obstruirá irreversiblemente sus oportunidades y el disfrute de sus derechos.

Discutir el tipo de educación que nuestra sociedad merece se vuelve una necesidad imperiosa. Resulta igualmente crucial abogar por una educación que abrace la diversidad, la creatividad y en la que los estudiantes desarrollen habilidades críticas para cuestionarse a sí mismos y a la sociedad en la que viven.

Solo promoviendo el libre albedrío, el respeto por los derechos humanos, el respeto por la naturaleza y el medio ambiente, así como el pensamiento crítico que todos, será posible aspirar a la transformación positiva de nuestros sistemas educativos y al abordaje de los desafíos actuales y futuros como sociedad global.

Bibliografía

- Ali Ibn Abi Zar al-Fasi. (1964)., *Historia medieval de Marruecos*.
- Chater, K.halifa (2002). “Zaytūna”. In Bearman, P.; Bianquis, Th.; Bosworth, C.E.; van Donzel, E.; Heinrichs, W.P. (eds.). *Encyclopaedia of Islam, Second Edition*. Vol. XI. Brill.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999). Comentario General 13.
- Macías del Real, Antonio (1897). *Historia del desenvolvimiento intelectual de Guatemala*. La Ilustración Guatemalteca.
- Muñoz, V. (2008). *Informe de misión del Relator Especial sobre el derecho a la educación a Guatemala*.
- Muñoz, V. (2009). *Informe de misión del Relator Especial sobre el derecho a la educación a Malasia*.
- Muñoz, V. (2010). *Informe de misión del Relator Especial sobre el derecho a la educación a México*.
- Muñoz, V. (2023). *El derecho humano a la educación de las personas con discapacidad: Una mirada a sus instrumentos normativos internacionales y regionales*. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- World Bank. (2021). Latin America and the Caribbean: Tertiary Education.

Los autores de *Nueva universidad* coinciden en una idea central: la crisis de la universidad ecuatoriana y latinoamericana no es coyuntural, sino resultado de procesos históricos que han reorientado su sentido. La incorporación de lógicas de mercado a la docencia e investigación y el avance de evaluaciones, acreditaciones, rankings e indexaciones han debilitado su autonomía, su comunidad académica, su capacidad científica y su voz pública. La universidad contemporánea aparece burocratizada, alejada de la sociedad y sometida a métricas que reemplazan a la creatividad. Crece así el riesgo de una institución reducida a docencia estandarizada, limitada producción científica pertinente, con grave debilitamiento del pensamiento crítico, las humanidades y las ciencias sociales.

Sin embargo, el libro no propone una mirada derrotista. Sostiene que la universidad sigue siendo indispensable si redefine su lugar ante tecnologías aceleradas, crisis socioambiental y reordenamientos globales. La nueva universidad aquí planteada no es ajuste administrativo, sino reorientación política, cultural y civilizatoria: autónoma, democrática, situada, intercultural, descolonizadora, abierta al conocimiento avanzado y comprometida con la vida, la justicia, la casa común y saberes colectivos.

Milton Luna-Tamayo



edi
PUCE

