

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y CIENCIAS POLÍTICAS**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
SOCIOLOGO CON MENCIÓN EN CIENCIAS POLÍTICAS**

**EDUCACIÓN SUPERIOR Y CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO EN EL
ECUADOR: MODELO DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIA**

EDUARDO ALEJANDRO CRUZ SÁNCHEZ

DIRECTOR: DR. MILTON LUNA

QUITO, 2016

Dedicatoria

A mi madre, Paulina, por la motivación, comprensión y cariño a lo largo de mi vida, quien supo guiarme con paciencia a lo largo de mi carrera.

En especial a mi padre, Rommel, por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su amor y su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo.

Todo este trabajo ha sido posible gracias a ellos.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	II
TABLA DE CONTENIDOS.....	III
GLOSARIO DE SIGLAS.....	V
RESUMEN.....	VI
INTRODUCCIÓN.....	1
1. CAPÍTULO I: ESTADO Y SOCIEDAD.....	6
1.1 ¿Qué es el Estado?	6
1.2 Relación Estado/sociedad.....	12
1.3 Estado y educación superior.....	18
1.4 Conceptualización y contextualización de los sistemas de educación superior.....	23
1.4.1 Instrucción pública a principios del S.XIX.....	23
1.4.2 Creación de los sistemas educativos nacionales.....	24
1.4.3 Reformismo, populismo y educación de masas a principios del siglo XX.....	27
1.4.4 Educación después de la Segunda Guerra Mundial.....	29
1.4.5 Política educativa en la década de los 80s.....	31
2. CAPÍTULO II: REFORMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	33
2.1 Educación superior en el contexto global.....	33
2.2 Acceso a la educación superior.....	39
2.3 Planes de estudio.....	46
2.4 Modelo de evaluación universitaria en el Ecuador.....	49

3. CAPÍTULO III: REACCIONES CRÍTICAS.....	59
3.1 Efectos de las reformas en el sistema de educación superior.....	59
3.2 Efectos de las reformas en la calidad universitaria.....	69
3.3 Relación de la universidad con el sector privado.....	72
3.4 Efectos de las reformas en la inclusión	73
4. CONCLUSIONES.....	78
5. BIBLIOGRAFÍA.....	85
6. ANEXOS.....	88

GLOSARIO DE SIGLAS

AACDB	Association to Advance Collegiate Schools of Business
ABET	Accreditation Board for Engineering and Technology
AGCS	Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios
CEAACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CES	Consejo de Educación Superior
CONEA	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en el Ecuador
ENES	Examen Nacional para la Educación Superior
EQUIS	European Quality Improvement System
GAR	Grupo de Alto Rendimiento
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMC	Organización Mundial de Comercio
PNBV	Plan Nacional del Buen Vivir
SENECSYT	Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
SJR	Ranking SCImago de Revistas
SNNA	Sistema Nacional de Nivelación y Admisión
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

RESUMEN

Esta investigación realiza un análisis teórico conceptual de la relación del Estado y la sociedad a través del sistema de educación superior. El estudio parte de una visión histórica y de las dimensiones sociales y políticas de las reformas educativas. Asimismo se reconstruyen elementos sociales e históricos del sistema educativo a partir de una visión sociológica de los procesos de construcción, transformación y consolidación de los sistemas educativos nacionales. Se toma en cuenta las características antes mencionadas con el fin de comprender y vislumbrar el proceso de evaluación y las políticas de educación actuales y así evidenciar las relaciones de poder y los mecanismos de legitimación y reproducción de las condiciones socioeconómicas del país a través de las reformas en materia de educación superior. El análisis de los mecanismos de evaluación del modelo del CEAACES ha permitido evidenciar la perpetuación de las asimetrías estructurales de la sociedad ecuatoriana a través del Estado mediante el control y subordinación del sistema universitario bajo mecanismos que han transformado a la universidad en una herramienta al servicio del Estado y funcional al plan de gobierno, bajo una visión netamente instrumental y economicista y que ha tenido como consecuencia la pérdida gradual y detrimento de la calidad, pertinencia y autonomía universitaria.

Palabras clave: Estado, educación superior, sistemas educativos nacionales, modelo de evaluación, calidad, pertinencia y autonomía.

INTRODUCCIÓN

El estudio del Estado es un tema que ha sido ampliamente debatido con relación a la sociedad. Encontrar esta relación depende de la forma cómo se entienda el Estado. En numerosas ocasiones se ha reducido el análisis del Estado a una cuestión netamente económica, por lo cual no se ha dado una respuesta a los problemas de la construcción de Estado/Nación dificultando la manera de entender a la sociedad moderna. Estudiar la manera cómo el Estado se configura a través de las políticas públicas, específicamente las políticas de reforma universitaria, nos permite una mejor comprensión de la situación actual del país y del tipo de sociedad a la que se esta apuntalando.

Desde una perspectiva actual, el Estado no tiene que ver necesariamente con su realidad formal de aparato de coerción únicamente; hay que considerar al Estado como el lugar de la lucha por el monopolio de la violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 2010). Es una forma de poder en el cual la violencia se practica mediante mecanismos culturales y difiere de las formas de control social más directas en las que suelen centrarse los sociólogos. El sistema educativo, por ejemplo. El lenguaje, los significados, el sistema simbólico de los que están en el poder se impone al resto de la población. También dependen de los específicos regímenes políticos que son los que en el largo plazo inciden en la forma que adquieren sus aparatos de poder o sus funciones (Ejecutivo, Legislativo y Judicial).

Estas instituciones existen con el fin de regular y generar condiciones propicias para mantener un orden social, para la reproducción del propio Estado, pero también para lograr legitimidad que solo es concedida por la sociedad, los individuos y grupos y fuerzas políticas. De modo que existe una recíproca relación. El campo de la legitimidad debe entenderse como una relación conflictiva entre el Estado y la Sociedad y no una relación monolítica ni automática, y es esta condición la que permite preguntar por la capacidad del Estado para construir ciudadanía y no necesariamente para establecer relaciones de dominación y de poder. Este es un campo de investigación relevante en el momento actual.

La educación es un mecanismo que permite formar ciudadanos coherentes a la lógica del Estado puesto que es un proceso mediante el cual se transmiten valores y costumbres que

establecen una conducta moral y modelos de comportamiento, además de constituir una forma de socialización formal de los individuos dentro de la sociedad.

Las reformas educativas permiten un cambio en el desarrollo de los ciudadanos, y por tanto un cambio en la sociedad. Por esta razón, estudiar las reformas que produce el Estado a partir de la educación superior, constituye un elemento importante para una mejor comprensión de la sociedad ecuatoriana, y del tipo de cambios y transformaciones sociales que el Estado busca lograr a través de la educación superior.

Actualmente, el Ecuador atraviesa un proceso de reforma educativa cuyas implicaciones sociales, políticas, económicas y culturales no son visibles en el corto plazo, por ende el estudio de las políticas en el área de educación superior, su análisis y su crítica son factores fundamentales para poder ampliar la perspectiva y entender mejor la relación entre el Estado y la sociedad a través de estas medidas.

Estudiar la manera cómo la educación superior se ha desarrollado y la forma como se trata de estimular o reducir un activismo y participación social de la comunidad universitaria permite ampliar las perspectivas sobre la situación del país en el campo de la enseñanza superior. Analizar el rumbo de la universidad ecuatoriana nos permite tener una visión de la realidad social de los estudiantes durante y al culminar sus estudios superiores.

Esta investigación tiene como propósito el estudio de la reforma de educación superior en el Ecuador durante el período de gobierno de Rafael Correa (2006 – 2015). Para esto he planteado como objetivo principal el analizar cómo se construye el Estado ecuatoriano a partir del modelo de evaluación de educación superior durante el actual gobierno.

Para contribuir con este análisis, es importante establecer la relación entre Estado y sociedad a través de la educación superior. Además es importante estudiar las características del modelo de la universidad ecuatoriana en el actual gobierno y también analizar como el actual modelo de evaluación se articula y subordina a las necesidades y los intereses del gobierno.

El Estado, entendido como un fenómeno del poder, es creador de las condiciones necesarias de su propia legitimación para su subsistencia y, por tanto, analizar el proceso de evaluación de las universidades y sus implicaciones nos permite una mejor comprensión de la sociedad y de los procesos de cambio y transformaciones estructurales de la sociedad.

Este proceso de evaluación del sistema de educación superior inicia con la evaluación realizada por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en el Ecuador (CONEA). Dicho informe significó el inicio de la reconstrucción de una fisionomía universitaria que se había perdido; se inició un proyecto cultural, para estimular el activismo y la participación social de la comunidad universitaria. Este documento puso en evidencia la tendencia netamente comercial de la educación universitaria, es decir, la idea de la educación superior como un servicio (Villavicencio, 2013).

A partir del informe del CONEA se abrieron las puertas hacia una reconfiguración institucional y a la emergencia de nuevas estructuras, códigos y patrones de comportamiento de las instituciones. Sin embargo, estos temas son nuevos en la esfera de planificación y decisión gubernamental, y existe una confusión sobre la aplicación y efectividad de herramientas e instrumentos de política, que han conducido a una pérdida de las perspectivas históricas, poniendo en riesgo la oportunidad de lograr un sistema universitario de calidad.

La investigación se realizará de acuerdo a un estudio analítico y bibliográfico de la temática propuesta, además de la aplicación del método histórico. Los análisis que se realizarán tienen la finalidad de responder a los objetivos planteados y buscan dar cuenta del vínculo que existe entre Estado, educación superior y sociedad a través del modelo de evaluación universitaria. Para tal finalidad se hará uso de los planteamientos de Bourdieu sobre cómo operan las desigualdades sociales en relación al sistema de enseñanza. Sin embargo, también es importante un análisis histórico de los procesos por los que ha atravesado la universidad en el país y la región. El estudio está dividido en tres fases: en la primera se trata de dar un esquema teórico-conceptual de la relación que existe entre el Estado y la sociedad. La segunda fase está enfocada al análisis de la educación superior en el contexto global en el Ecuador y la tercera fase está enfocada al análisis de las políticas de evaluación aplicadas por el gobierno de Rafael Correa.

El primer capítulo busca establecer una conceptualización del Estado y contextualizar el papel de la educación superior. Este primer momento de la investigación tiene como finalidad generar un sustento teórico con la finalidad de comprender más a fondo la relación Estado/educación superior/sociedad para desde la teoría, reconocer y ver de manera sociológica el proceso de construcción de ciudadanía a partir de los cambios hechos en el

modelo de educación superior. Para analizar la relación entre el Estado y la sociedad es necesario establecer y aplicar conceptos y categorías que puedan dar cuenta de qué es el Estado y cuáles son sus mecanismos de legitimación y reproducción.

En el segundo capítulo se propone realizar un análisis de las implicaciones que tiene la política de educación a nivel general y en el caso específico ecuatoriano. A partir de las políticas aplicadas en el campo de la educación, se busca determinar los cambios que se han generado a nivel estructural en el sistema educativo y la funcionalidad que estas transformaciones tienen con respecto al Estado. Para esto es necesario analizar las reformas educativas que se han aplicado, los planes de estudios y las características de la educación superior. A partir de un estudio analítico de la educación superior se puede conocer cuáles son los objetivos del gobierno, y así determinar la incidencia que las políticas de educación tienen en la potenciación y fortalecimiento del Estado en el Ecuador.

En el tercer y último capítulo se analizan los efectos de las reformas en diferentes aspectos en relación a la sociedad. En esta tercera fase partiremos del hecho de que el Estado provee condiciones para el desarrollo de las personas como individuos con derechos y libertades y es importante para el estudio y análisis de los objetivos de gobierno. También cabe mencionar que el Estado produce ciudadanía puesto que delimita un territorio y establece la pertenencia de dichos individuos a un Estado lo cual implica que sus derechos y libertades como ciudadanos son reconocidos solamente en el Estado al cual pertenecen, y por ende esta ciudadanía debe legitimar los mecanismos de reproducción de su Estado.

Conocer cuáles son los objetivos que el gobierno se ha planteado para fortalecer la ciudadanía y al Estado en el Ecuador es un eje fundamental de la investigación. De esta manera realizaremos un acercamiento práctico y observar cuales son las consecuencias de las políticas empleadas así como también se podrá fijar cual es el enfoque que se ha dado al sistema de educación superior.

En esta última fase del estudio, se busca relacionar las posibles consecuencias de las reformas educativas con respecto al Estado y a la sociedad. La finalidad de esta fase de la investigación es resumir los análisis en el ámbito estatal como en el ámbito de la sociedad para proporcionar

respuestas al objetivo principal de esta investigación y analizar el proceso de construcción del Estado en base al enfoque que se quiere dar a la universidad ecuatoriana.

Las conclusiones generadas en esta etapa de la investigación nos permitirán tener un panorama más amplio del tipo de sociedad y de Estado que se está construyendo y que se busca proyectar en el Ecuador. De esta manera estaremos en la capacidad de conocer la capacidad que tiene el Estado de influir y controlar este proceso de construcción del ciudadano y así reproducirse y legitimarse a sí mismo.

En esta investigación podremos comprobar como este modelo de evaluación busca responder a las demandas de una sociedad global, dejando de lado las características que han construido la universidad ecuatoriana para responder a un modelo impuesto cuyo objetivo es la producción de conocimiento que se pueda aplicar a toda realidad de la misma manera sin considerar la situación política, social e histórica del país, un modelo en el cual se han suprimido las voces de todo el colectivo universitario y se han deformado todos aquellos principios como el cogobierno, la autonomía y la pertinencia debido a una visión ahistórica que solo toma en cuenta una universidad en crisis y culpa a los actores universitarios de tal situación (masificación, fragmentación y privatización) asumiendo así que el Estado es el único capaz de dar solución a los problemas que atraviesa el sistema de educación superior y de esta manera ocultar las asimetrías estructurales históricas del país manteniendo, reproduciendo y legitimando las desigualdades sociales.

1. CAPÍTULO I: ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1 ¿Qué es el Estado?

A lo largo de la historia, se han desarrollado diversas teorías con distintos enfoques acerca del Estado, para comprender qué es y como se ha originado el mismo, además de sus diversas relaciones de poder. La construcción del Estado Moderno está determinada por una serie de factores tanto endógenos como exógenos a la sociedad. Esto implica que no se puede establecer una idea totalmente clara de todos los componentes que constituyen al Estado, sin embargo, en el presente capítulo puntualizaremos algunos de los elementos que establecen la constitución del Estado Moderno.

Los puntos a desarrollar en esta primera parte se basan fundamentalmente en el origen, es decir la construcción histórica del Estado Moderno, a partir del pensamiento político de Hobbes y Rousseau. La aplicación de sus teorías políticas, su análisis y desarrollo, nos permitirán tener una perspectiva más amplia de los principales elementos constitutivos del Estado Moderno.

Empezaremos con Hobbes como punto de partida. Primero es necesario aclarar que el Estado surge como producto de la sociedad humana que se encuentra en constante transformación. Toda sociedad, a lo largo de la historia, ha tenido como objetivo fundamental la prolongación de la vida, y esto solo se puede lograr con la satisfacción de necesidades. Desde su estado más primitivo o, como Hobbes lo denomina, estado de naturaleza, el ser humano ha tenido que adaptarse al medio en el que se desarrolla y ha adquirido una serie de habilidades y destrezas, todas con el objetivo de satisfacer necesidades (Hobbes, 1999).

Esto quiere decir que una sociedad políticamente organizada se origina como el resultado de una convención entre seres humanos, en función de la razón y del estado de naturaleza. Para Hobbes, el hombre (en estado de naturaleza) vive en un estado de constante guerra, porque cada hombre quiere su propio bienestar, y esto se opone al bienestar del otro. Partiendo de la tesis de Hobbes, en la que nos plantea que los hombres son iguales por naturaleza, se afirma que cada uno tiene derecho a hacer lo que fuera necesario para satisfacer sus necesidades por

encima de las de los demás. Es por esto que va a haber la supremacía del más fuerte, puesto que no sería incorrecto perjudicar al otro si el objetivo es el bienestar propio.

Con estas premisas Hobbes concluye que el origen de la sociedad y de un cuerpo político se basa en un temor mutuo respecto de los otros. La sociedad civil implica alianzas y relaciones basadas en leyes que han sido creadas y fundadas por una lealtad comprometida. Esto quiere decir que debido a la igualdad natural de los hombres, nadie puede asegurar su propia conservación, y por tal motivo la razón conlleva a buscar la paz a través de convenciones y acuerdos.

Los mecanismos de socialización han determinado la prolongación y manutención de toda sociedad. Estas costumbres permiten la permanencia de una situación, pero estas prácticas deben estar en función del bienestar de la sociedad, caso contrario, estarían destinadas a desaparecer.

En Hobbes, estos mecanismos deben estar orientados a un enemigo en común, o en otras palabras, a un juicio único para todos los hombres que componen una sociedad, puesto que si no lo hay, se vuelven unos contra otros en busca de intereses particulares y por tanto vuelven a ese estado de guerra permanente.

Para Hobbes, la conformación de un cuerpo político permite que los hombres puedan tener vidas más dignas. También nos dice que no podemos esperar nada de las leyes de la naturaleza debido a que el ser humano se deja llevar por sus pasiones e interés propio. Es por esto que es necesario un pacto social entre los hombres que los limite para que por temor al castigo los obligue a cumplir el pacto y permitir la vida en sociedad.

Por tanto, antes de que los nombres de lo justo o injusto puedan aceptarse, deberá haber algún poder coercitivo que obligue igualitariamente a los hombres al cumplimiento de sus pactos, por el terror a algún castigo mayor que el beneficio que esperan de la ruptura de su pacto y que haga buena aquella propiedad que los hombres adquieren por contrato mutuo, en compensación del derecho universal que abandonan, y no existe tal poder antes de que se erija una República (Hobbes, 1999: p. 124) .

El pacto de todos los hombres que componen la sociedad es la República o Leviatán, es la autoridad que administra el poder y la fuerza con el fin de garantizar la paz de sus miembros y protegerlos contra peligros que provienen desde el exterior.

A diferencia de Hobbes, Rousseau considera que el hombre es bueno por naturaleza, y por esta razón es que puede vivir feliz ejerciendo sus derechos. Pero la vida de los individuos fuera de sociedad implica la incapacidad para defenderse de las amenazas que provienen del exterior y además le dificulta el trabajo que conlleva conseguir alimentos para subsistir; es decir, la satisfacción de las necesidades básicas son difíciles de complacer para los hombres que no viven en sociedad. Es por esta razón que en los hombres surge la necesidad de una sociedad civil que vele por sus intereses (Rousseau, 1999).

Los hombres unidos en sociedad renuncian a su libertad natural y al derecho ilimitado de tener todo lo que deseen, sin embargo, con el pacto o contrato social obtienen la libertad civil y la propiedad de los bienes que poseen como recompensa por ese sacrificio. Es decir, su libertad queda garantizada por la voluntad general de todos los hombres que son parte de la sociedad civil, pero tiene que someterse de manera voluntaria al cumplimiento de las normas que rigen el pacto social. “Simplificando: el hombre pierde su libertad natural y el derecho ilimitado a todo cuanto desea y puede alcanzar, ganando en cambio la libertad civil y la propiedad de lo que posee” (Rousseau, 1999: p. 14)

Es así que para Rousseau el Estado es el resultado de un pacto o contrato social (acuerdo entre los ciudadanos) que deviene de la necesidad de relaciones o alianzas estables entre los hombres que viven aislados y no en sociedad, o en otras palabras en estado de naturaleza. En dicho estado natural, el hombre tiene libertad sin límites por tanto derechos ilimitados, lo que implica dificultades en la convivencia entre hombres. Esto es lo que conlleva a formar una sociedad civil con el fin de garantizar su supervivencia y satisfacción de necesidades, es decir un mejor nivel de vida. “La transición del estado natural al estado civil produce en el hombre un cambio muy notable, sustituyendo en su conducta la justicia al instinto y dando a sus acciones la moralidad de que antes carecía” (Rousseau, 1999: p. 15)

La voluntad general o la voluntad del pueblo es lo que debe guiar a todo gobierno legítimo cuyo objetivo será siempre el bien común de todos los hombres dentro del contrato social. Dicha voluntad general siempre está encaminada a garantizar la conservación y el bienestar de todos y cada uno de sus miembros, es por tales motivos que la voluntad general es la que da origen a las leyes, así determina lo que es justo y lo que no lo es. La necesidad de proteger la propiedad individual es lo que demanda el surgimiento de la sociedad.

Rousseau plantea la tesis de que al reunir a los hombres y guiarlos en la búsqueda de un mejor nivel de vida, es decir al pactar una alianza mediante un contrato social y dar origen a la sociedad civil, el hombre podrá garantizar la conservación de su propia vida y su libertad civil a la vez que la protección de sus bienes a través de la protección de toda la sociedad.

El desarrollo del capitalismo implicó el surgimiento de nuevas teorías de Estado en las cuales se desarrolla más ampliamente los conceptos de dominación, poder y legitimidad. Influyeron los estudios sobre el Estado capitalista desde varias perspectivas, principalmente funcionalistas y estructuralistas. Una de las aproximaciones más relevantes del Estado Moderno es la de Max Weber, quien realiza un análisis exhaustivo de las transformaciones sociales, políticas, económicas e incluso ideológicas del Estado a través del tiempo. Weber parte de nociones más simples para desembocar en una teoría del Estado más compleja, teniendo en consideración la idea del poder y la dominación.

Weber construye el concepto de Estado (moderno) desde la asociación política, sosteniendo la idea de que todo aquel que hace política tiene, de alguna manera, una aspiración a poder, pero que es el Estado el único que puede hacer uso legítimo del poder coactivo. Es la legitimidad la que permite que exista un orden social, por ende, es fundamental para el Estado mantener un consenso a través de la legitimidad para que haya una subordinación y reconcomiendo de un orden social (Weber, 1979).

Weber aborda estudios acerca del desarrollo de la sociedad de manera innovadora. Su estudio de la sociedad parte desde la perspectiva de las tres dimensiones fundamentales: primero está la noción de la acción social “orientada por las acciones de los otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes o esperadas como futuras;” (Weber, 2002: p. 18) segundo la noción de la “Verstehen” o sociología interpretativa como herramienta metodológica de la sociología comprensiva; y tercero la concepción del Estado que ejerce el monopolio del uso de la fuerza y sus medios.

En Economía y Sociedad, Weber profundiza en el análisis sobre el Estado como la institución cuyos procesos están basados en la racionalización. Desde la perspectiva sociológica, Weber analiza el fenómeno del surgimiento del Estado, caracterizando al Estado moderno como el monopolio de la coacción física, después de establecer la expropiación de las demás antiguas

asociaciones políticas. Weber denomina como el principio de separación a la alteración de la degeneración de los antiguos medios (que eran precisamente propiedad de funcionarios o colaboradores de la autoridad tradicional y que se derivaban de distintos estamentos de la época medieval) a la creación de los nuevos medios basada en la expropiación de los medios de administración del Estado (Weber, 2002).

Weber, inicia su explicación acerca de la política, partiendo de una mirada sociológica, es decir, a partir de las relaciones causales presentes en la realidad, que fundamenten y aclaren su método. De esta manera, pretende realizar una sistematización flexible, que permita integrar la diversidad de fenómenos dentro de un marco conceptual único, que conserve al mismo tiempo las singularidades propias de los regímenes y sociedades específicas. Si bien la palabra política abarca un extenso campo de acción, Weber cree conveniente limitarnos a entenderla, en primera instancia, como la influencia y más aún, sabemos que ésta última es el antecedente de lo que hoy conocemos como el Estado Moderno, aquella institución caracterizada por recurrir a un medio específico, como es la violencia física. Si bien, ésta no es su única característica, podemos aclarar como un hecho fáctico, que su uso se ha legitimado caracterizando de esta manera al Estado dentro de una sociedad, en tanto se la utiliza como un medio enteramente legítimo. Esto nos permite entender al “Estado como la comunidad humana, que en un determinado territorio, monopoliza victoriosamente la violencia física legítima” (Weber, 1979: p. 83). Ahora bien, debemos pensar ¿de qué manera, esta comunidad humana administra y viabiliza el control violento del Estado? Esto, justamente, es la política: el interés por obtener y formar parte del poder, por medio de la configuración humana y social entre los distintos Estados, o dentro de uno mismo. En otras palabras, es el dominio ejercido por uno o varios hombres, con la posibilidad de obtener obediencia, sustentada en el reconocimiento de aquellos que, en teoría, la deben (Weber, 1979: p.88).

En este punto, se puede ver la orientación de Weber por abordar temas como el Estado desde una perspectiva que no abandone factores subjetivos. En este punto busca una ruptura con un pensamiento y/o metodología que busque entender los fenómenos sociales como una cuestión netamente objetiva. Es a partir de esta noción que surgen teorías de Estado que analicen este fenómeno tomando en cuenta la subjetividad social. Es en este punto que el pensamiento de Bourdieu es fundamental para comprender el fenómeno del Estado sin limitarse por los

antagonismos entre objetivismo y subjetivismo, para realizar un estudio que permita tomar en consideración los elementos materiales sin dejar a un lado la parte simbólica que atraviesa los fenómenos sociales. Para esto, Bourdieu (2002) centra su pensamiento en una dialéctica que aborda las estructuras objetivas con los fenómenos subjetivos y busca abordar la realidad desde un estudio “genético” o del origen de las estructuras a partir de las cuales los individuos construyen una realidad específica.

Bourdieu sostiene que el estudio de esta génesis de las estructuras objetivas permite entender el origen de las estructuras mentales que a su vez son producto de las estructuras sociales. Para esto introduce el concepto de habitus como el elemento central mediante el cual se puede comprender la realidad social. El habitus es un mecanismo generador de prácticas que configura a los individuos, desde su origen, en función de las estructuras externas, dentro de una lógica funcional que permite que se adopten como propias (y naturales) las estructuras sociales. El habitus instaura de esta manera un esquema básico de pensamiento que orienta las acciones de los individuos de manera inconsciente (se piensa que hay libertad para escoger o actuar de cierta manera, pero la acción está orientada de acuerdo a opciones determinadas). El habitus es lo que orienta las acciones individuales a través de las cuales se reproduce el mundo social y las estructuras objetivas. El habitus es generador y a la vez generado por las estructuras sociales, es decir, se produce a partir de lo establecido al mismo tiempo que reproduce las condiciones para perpetuar una situación específica. Por lo tanto, es el hábitus el que determina una jerarquía social y clasifica a los individuos dentro de la misma (Capdeville, 2011: pp. 32-34).

Una vez entendido el concepto de hábitus como mecanismo estructurante del mundo de lo social, podemos acercarnos a la definición de Estado que Bourdieu plantea. En una primera instancia, Bourdieu da una definición breve de Estado en la cual sostiene que, al igual que la definición weberiana, el Estado es una comunidad humana que reivindica con éxito el monopolio legítimo de la violencia física, pero agrega la idea de que también hay una violencia simbólica. Sin embargo, esta es una definición provisional sobre lo que es el Estado debido a que para abordar al mismo es necesario un análisis (genético) de los elementos que lo componen (Bourdieu, 2002).

El Estado es el resultado de un proceso de concentración de diferentes especies de capital, capital de fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor, informacional, capital simbólico, concentración que, en tanto tal, constituye al Estado en detentor de una suerte de meta-capital que da poder sobre las otras especies de capital y sobre sus detentores. La concentración de diferentes especies de capital (que va a la par de la construcción de los diferentes campos correspondientes) conduce, en efecto, a la emergencia de un capital específico, propiamente estatal, que permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos y sobre las diferentes especies particulares de capital y, en particular, sobre la tasa de cambio entre ellas (y al mismo tiempo, sobre las relaciones de fuerza entre sus detentores). (Bourdieu, 2002: p. 4.)

Es desde esta noción de Estado, o mejor dicho de cómo se construye el Estado, a partir de la cual se entiende la forma como operan mecanismos como la educación en la reproducción de las condiciones y estructuras sociales. Desde la teoría de la genética de Bourdieu se asume al Estado como un proceso que produce y se reproduce a través de las estructuras objetivas y subjetivas (habitus). Asumir al Estado desde una perspectiva basada solo en evidencias históricas remite el estudio del mismo a una naturalidad y reduce las posibilidades de Estado a una sola. Es el hábitus el que permite una comprensión del proceso de Estado debido a que no hay mejor portador de Estado que nosotros mismos a través de las exigencias que se imponen en la sociedad (los buenos modales, o una forma correcta de hablar o escribir son ejemplos de dominación simbólica).

1.2 Relación Estado/Sociedad

El Estado, entendido como un fenómeno del poder, organiza la vida social de los individuos, aunque esta relación con el Estado pase desapercibida por sobre nosotros. La cotidianidad de la vida de los individuos, en sociedad, está organizada sobre la base de las normas y principios que el Estado establece en función de sus necesidades para consolidarse como tal.

Hay que considerar que el Estado es un principio de cohesión ya que no insta un consenso entre los miembros de la sociedad, si no que más bien los relaciona y encamina de acuerdo al régimen establecido para generar condiciones propicias para que este se mantenga y se fortalezca. Por esta razón el Estado utiliza ciertas estrategias para concretar su objetivo clasificador en las personas, es decir, hay una repartición de lo sensible, necesaria para perpetuar el proceso de Estado. Por esto es necesario la categorización dentro de la sociedad, lo cual significa que debe haber un juicio público, es decir una acusación pública para establecer la jerarquización social.

La teoría general del Estado se ha limitado a dar explicaciones de las funciones burocráticas que debe cumplir un Estado, y por tales motivos no se logra comprender una serie de fenómenos entorno a este proceso de poder simbólico de cohesión del aparato estatal. Estas teorías no responden a la cuestión fundamental sobre qué es el Estado, puesto que mas importante que la función, es el origen y lo que en realidad es el Estado.

Bourdieu hace un análisis de las condiciones sociales de la producción que establecen y generan opciones a la ciudadanía sobre aquello que ya está dado en la sociedad, es decir es una forma de limitar a la sociedad a elegir lo que el Estado establece, pero bajo la ilusión de que esta elección es libre e independiente.

Bourdieu plantea como un ejemplo el voto ya que este permite ver de manera clara como las personas que ejercen el derecho al voto están eligiendo sobre lo que está dicho. Por eso, esto implica la construcción social de un hecho, ya que el voto aparece como un acto de elección libre. Para entender de mejor manera cómo opera el voto en función de un poder simbólico, hay que comprender las características y la contingencia histórica de este mecanismo de elección de representantes (Wacquant, 2005).

Las condiciones sociales del voto (en las que emerge este mecanismo) implican una lógica favorable al Estado puesto que se vota bajo ciertas condiciones y se ve como avanzan y se mantienen dichas condiciones (es un mecanismo de cohesión del poder simbólico del Estado), pero a la vez significa una amenaza para quienes son gobernados, ya que hay que considerar que no se universalizan las condiciones del acceso para los individuos.

La delegación del poder en una persona para que esta represente la voluntad general conlleva una legitimidad, puesto que la voz del representante tiene autorización del grupo al que representa, en otras palabras, el grupo es corporizado mediante el representante o delegado del pueblo y esto es una necesidad (porque así lo ha establecido el Estado). El delegado o representante es el portavoz de la sociedad a la que gobierna y se reconoce que el grupo se expresa a través de este, es decir, usa una voz grupal.

El poder simbólico permanece en el portavoz del pueblo, quien hace vivir al grupo al cual representa de manera colectiva y todo el capital simbólico se concentra en esta persona. El

análisis de los funcionarios del Estado permiten ver de manera más precisa como la delegación del poder produce un grupo seriado, lo cual a su vez implica una colectividad.

Para realizar un análisis teórico de un fenómeno social como el Estado, es necesario hacer una distinción entre un enfoque histórico y un enfoque genético del Estado. El método genético que Bourdieu trata de aplicar en su análisis del Estado nos remite, como el nombre mismo lo dice, a una génesis, a la búsqueda de un origen, de un principio. Es por eso que a partir de este método, el objeto de análisis debe ser construido y después puede ser estudiado. Esta metodología implica la construcción metódica del Estado considerando las condiciones y características de su origen, para lo cual es necesario aceptar la idea de que nada dentro del mundo de lo social es evidentemente natural y/o eterno, sino que hay una ilusión de naturalidad que está dada por el empleo del lenguaje cotidiano (oficial).

El origen del Estado no se lo puede establecer con una fecha exacta a diferencia de otros fenómenos sociales e instituciones cuya creación ha sido resultado de una contingencia histórica. El proceso de construcción del Estado es un proceso evolutivo que ha sufrido numerosas e importantes transformaciones a lo largo de la historia. Sin embargo la historiografía enseña que son pocas las asociaciones humanas que no tengan alguna forma de Estado. Es precisamente por esta razón que se ha creído que el Estado ha sido la única forma de asociación en la que se puede desarrollar una sociedad o comunidad humana. Es aquí donde el poder simbólico se puede apreciar a través del acto de nombrar al Estado como verdad única e inamovible, puesto que el registro discursivo de este enunciado, es decir, del lenguaje, determina lo que es cierto y lo que no lo es, ya que quien recibe un enunciado debe aceptarlo.

El método histórico hace uso de un lenguaje oficial o autorizado para la producción de categorías oficiales y no permite pensar los fenómenos sociales, en este caso el fenómeno del Estado, fuera del mismo Estado. Hay una imposición, o como Bourdieu lo denomina, una violencia simbólica, que limita las posibilidades del estudio de los fenómenos sociales. El análisis histórico se da bajo un proceso de homogenización social, es decir, se busca una universalidad de las verdades lo que implica que la sociedad se construye bajo una figura de dominación. La Historia opera en la esfera del poder simbólico, puesto que hay una autoridad en la ciencia, hay enunciados que se aceptan sin si quiera cuestionarse porque se dan de esa manera debido a la figura de autoridad que tiene la academia. Por lo tanto, “el uso del

lenguaje, que implica tanto la manera como la materia del discurso, depende de la posición social del locutor, posición que rige el acceso que este pueda tener a la lengua de la institución, a la palabra oficial, ortodoxa, legítima.”(Bourdieu, 2001: p. 69).

El problema que se da con el método histórico, aplicado al estudio del Estado, radica en el hecho de que se reducen las posibilidades de desarrollo de este fenómeno social a una sola forma de Estado posible. A través de un estudio a partir de esta metodología el Estado se institucionaliza de manera objetiva a través de las normas y de manera subjetiva a través de las creencias. Esta institucionalización subjetiva del Estado vuelve todo lo que se enuncia sobre el Estado como una evidencia, como una verdad única posible, la vuelve una amnesia u olvido acerca del origen y de las posibilidades de desarrollo que este fenómeno pudo tener.

El análisis genético del Estado, como se ha mencionado anteriormente, estudia el origen o la base del mismo y, aunque puede tener ciertos rasgos históricos, insiste en el descubrimiento y destrucción de esta institucionalización subjetiva. Lo que busca es romper con todas esas evidencias para lograr entender, desde una perspectiva diferente, cual ha sido el proceso y desarrollo del fenómeno estatal. Son las evidencias o verdades establecidas las que institucionalizan y producen la amnesia del origen del Estado, cerrando así las posibilidades de lo que se podría hacer para cambiar el modelo establecido.

Cuando se piensa al Estado se lo hace desde la perspectiva del mismo Estado, con conceptos y categorías impuestas por él mismo, mediante una lógica de dominación simbólica a través del lenguaje como la manera más efectiva de ejercer violencia simbólica dentro de un territorio (analfabetos son considerados inferiores). Bourdieu afirma que “de las teorías que contribuyen a constituir el orden social imponiendo en él los principios de división y, más ampliamente, el poder simbólico de todo el teatro político que realiza y oficializa las visiones del mundo y las divisiones políticas.”(Bourdieu, 2001: p. 98). Por eso el análisis genético hace énfasis en la no naturalidad del mundo de lo social y es una lucha constante con todo lo ya establecido para lograr eliminar ese olvido del origen y reconocer que el Estado es un fenómeno construido socialmente.

Las ciencias políticas insisten en que el Estado es una “forma y resultado de arreglos institucionales”, con lo cual ponen en su centro el problema de la institucionalización. El

análisis genético de Bourdieu, a su vez y como un modo de oponerse a esa amnesia del olvido que provoca la institucionalidad sobre todo cuando ella ha tenido éxito, insiste en los ritos de consagración, en los ritos de legitimación que opera el Estado. Para decirlo en una palabra, el Estado es una forma de ritualización (existe un rito en el momento de la investidura a alguien de presidente, por ejemplo).

Muchas de las teorías de Estado son aproximaciones que, desde distintos ángulos, intentan explicar las diversas facetas o formas de funcionamiento del Estado, esto significa que la explicación se resume en las funciones del mismo, es decir los aparatos ideológicos del Estado.

Es así que en primera instancia se entiende al Estado como lo opuesto a la vida comunitaria, generándose así una dicotomía entre lo que es la función pública y el ciudadano; siendo precisamente este tipo de prejuicios los que nos impiden entender que el Estado está siempre presente y ordena nuestra vida. Es decir que el Estado no es sólo administración pública o sistema de partidos, es más bien un principio de ortodoxia que otorga cierta cohesión, que no instaure consensos, pero sí nos da un sentido sobre la base de un acuerdo tácito.

Como ya explicamos anteriormente, el análisis genético parte de la concepción de que el Estado tiene un origen, y que es necesario el análisis de este génesis. Por lo tanto se entiende que el Estado se construye (se hace haciendo), lo que permite combatir esta amnesia que nos hace ver las cosas como necesarias e inamovibles. El análisis genético intenta combatir los fetiches sobre el Estado, aspectos que surgen porque se ignora y desconoce el origen del mismo.

El Estado tiene una estructura objetiva, así como también tiene una estructura subjetiva. Tiene también instituciones (estructuras), dichas estructuras están determinadas en base a una organización de la temporalidad oficial del Estado, ya que al tener bases sociales, la temporalidad es parte inherente de la estructura de percepción a priori del Estado.

El Estado como forma gubernamental (administración burocrática) es un conjunto de direcciones ministeriales; y como forma de territorio-nación se basa en la noción limítrofe del mismo. Por lo tanto el Estado como forma de gobierno (instituciones) es una expresión de esta Nación en relación con su territorio, fronteras y límites. Por lo tanto no podemos hablar

del Estado como un artefacto que se nos ha dado de una vez para todos, sino que se va construyendo como un poder simbólico que, a la vez, acumula capital simbólico para ir construyendo una de las características más fuertes y poderosas del Estado. (Wacquant, 2005).

Al ser el Estado un poder simbólico necesita de legitimidad, es decir del reconocimiento de manera tácita y sin cuestionamientos. La razón del Estado es la lógica de creación del Estado moderno, es decir esa separación radical entre lo privado y lo público.

La institucionalización del Estado provoca la amnesia del origen que el método genético intenta combatir, esto pasa porque el Estado como institución regula nuestro orden mental. Nos otorga un orden moral con un tipo específico de identidad y valores, es decir que el Estado crea un estado. Ahora bien, dentro de esta institucionalización, Bourdieu nos habla de los ritos que han permitido que el Estado se instaure como la institución más importante de la vida social de los seres humanos. Es así que el Estado formula estamentos, rituales como cantar el Himno Nacional o izar la Bandera en actos oficiales. Además que el Estado es también una codificación legítima de la vida social otorgándonos categorías de orden y control que sirvan de sustento a la sociedad.

Como rito, el Estado ya no es solo una relación de clases antagónicas, sino que también y de forma prioritaria es un órgano de disciplina moral de la sociedad. Nos impone un tipo de violencia, legítima, que es impositiva, pero no la reconocemos como tal.

El Estado produce un pensamiento de Estado, es decir que crea sus propias categorías. El simbolismo de la institucionalización no son solo figuras que representan al Estado, sino más bien es el simbolismo que dichas figuras (las instituciones) encarnan para lograr normar la vida de las personas.

Es importante aclarar que el rito de institucionalización del Estado es importante, porque más allá del olvido o no conciencia de la génesis del mismo, es esta misma condición la que permite que las personas entiendan que son parte del Estado, y a la vez, el Estado es parte de sus vidas. No sólo por cuestiones burocráticas, sino más bien porque el Estado genera en sus conformantes mecanismos de legitimación que al practicarlos una y otra vez, van consolidando el poder simbólico que este tiene. Existen varios ritos que refuerzan el capital y poder simbólicos del Estado, y la mayoría de las personas los realizan sin una plena conciencia

de su razón o causa, esto significa que el Estado ha logrado adentrarse mucho en la subjetividad de cada ser humano, y que se ha convertido en la única institución que logra normar su vida teniendo un reconocimiento y legitimidad por parte de las personas.

1.3 Estado y educación superior

El Estado reconfigura las condiciones y la organización de la vida social y política, representada en la construcción de una significación distinta de la realidad. Este escenario define un marco de contingencias y relaciones sociales asociadas con comportamientos y valores que se consideran deseables. De este modo aparece la rendición de cuentas como un acto que avala, garantiza y legitima el valor del saber y su certificación. A partir de esa premisa se puede asumir que, en el campo de la educación superior, las instituciones de educación superior se presentan como el espacio social de la legitimación de la producción y transmisión del conocimiento, bajo el desarrollo de acciones de planificación y modelos homogéneos organizados en función de la jerarquización del poder.

A partir de esta jerarquización podemos comprender y abordar el estudio de los modelos educativos desde una dimensión socio-cultural, cuya definición no está subordinada solo a factores educativos, sino también a elementos de orden económico, político y cultural, los cuales a su vez están determinados por las condiciones contingentes.

De esta manera , “las prácticas interactivas de lucha simbólica y real se articulan entre los agentes que disputan y buscan subir un escalón en la jerarquía al interior del campo y la autoridad de la representación válida del mundo de la legitimación del saber y la verdad.”(Santillán & Arcos, 2010: p. 36). A partir de esta lucha se pone en juego una serie de factores, recursos, posiciones y posesiones, modalidades y participación, estrategias e intereses expresados en la esfera de lo social con la finalidad de concretar determinados objetivos.

Aquí es importante volver al concepto de habitus que es la matriz de percepción, representación y práctica de los agentes, que incluye lo que está establecido, el conocimiento que se transmite, las normas y parámetros impuestos, la forma de ver, ser y actuar moldeada por estructuras sociales, “es una visión del mundo y de la realidad que designa un estado habitual de actuación ajustable a la amplitud de situaciones” (Santillán & Arcos, 2010: p. 37).

Este habitus es el generador de un sistema social y subjetivo específico de disposiciones y normas permanentes que se reflejan en estructuras de pensamiento y de conducta jerarquizadas, es decir, a partir de este habitus es que se construye y reconstruye un entorno social.

El Estado emplea estrategias de ejercicio del poder, las cuales son entendidas como el recurso o el medio de acción y de pensamiento que se utilizan para imponer y generar conductas deseables, cumplir metas en función de intereses y necesidades específicas que en la práctica establecen los parámetros conductuales en la esfera de lo social, político y económico. Estos medios específicos de acción (por ejemplo los exámenes de ingreso a la universidad) se introducen en la esfera de lo social y se vuelven prácticas cotidianas que pasan inadvertidas en la percepción y representación del mundo de los individuos y los grupos sociales para el ejercicio del poder a través de prácticas sociales y académicas.

Los intereses de poder son resultado de las necesidades de los actores involucrados, los cuales a su vez son producto del contexto histórico y social en el cual se desarrolla la vida de los mismos. Es así que las prácticas y modelos educativos se configuran entorno a la realidad social, política y económica, posibilitando la existencia y la reproducción de las relaciones de poder en procesos continuos de interacción social.

La universidad caracteriza un modelo de interacción, comportamiento y comunicación, que se refleja y se fortalece en los referentes de identidad del sentido de pertenencia y afiliación colectiva, de los significados, el lenguaje, los hábitos, los gestos, las prácticas, las relaciones, las estrategias, los intereses, el saber profesional y específico, la trayectoria desarrollada con base en el trabajo cotidiano, en función de la cultura institucional, es decir un estilo de vida académico. Se proporciona referentes simbólicos en forma de conocimientos útiles y prácticos para manejar, comprender y ordenar el mundo, la realidad inmediata, expresados en forma de normas ritualizadas y racionalizadas.

A partir de estos referentes se puede entender como opera la dominación y “el poder se define como una relación recíproca que enlaza dominantes y dominados en la racionalidad política de la imposición o dominio articulado a la obediencia.” (Santillán & Arcos, 2010: p. 38). Bourdieu sostiene que el poder es construido socialmente al resaltar su impacto en los

procesos de conformación de la subjetividad de los individuos demostrando la particularidad de las relaciones sociales. Bourdieu resalta la idea de producción relacional de la realidad; en la estructuración de estructuras sociales. De acuerdo a Bourdieu, las posiciones y posesiones de los actores, que en conjunto determinan la percepción y representación de la realidad, son las que determinan la base para las pugnas simbólicas de poder y para producir e imponer una visión legítima de mundo. Esta visión tiene un factor objetivo, el cual hace valer ciertas realidades de representación individual o colectiva, y un factor subjetivo, lo que tiene que ver con un cambio de las estructuras cognitivas. Es estas esferas, los actores enfocan sus esfuerzos y hacen uso de mecanismos para facilitar y lograr cambios simbólicamente eficientes y así conseguir derechos y ventajas de reconocimiento. El poder simbólico visibiliza las divisiones sociales, es el poder político, es el poder que legitima la división de las clases sociales a través de formas que reconfiguran a los individuos y orientan sus acciones.

Los modelos educativos se insertan en el ámbito del poder, ya que los mismos no pueden pretender ser universales sino que, al contrario, son producto de una contingencia política, social, histórica y económica. Los modelos educativos, y en especial los modelos de educación superior, son el reflejo de diferentes representaciones sobre educación porque responden a una contingencia, se construyen sobre la base de la sociedad y en especial de las necesidades y de los problemas sociales de la misma, por ende cada contexto educativo es a su vez un contexto social. No se puede hablar de un modelo universal único que pueda ser aplicable a toda sociedad, sino de intereses humanos específicos, fundamentales que inciden en la forma como se construye el conocimiento. La elaboración de modelos de educación y de sistemas de evaluación reflejan el espacio en el que se concentra las pugnas de poder en función a diferentes significaciones de lo social y político.

El resultado es que los modelos educativos son un proceso permanente de negociación y “como consecuencia, la educación y el diseño curricular son campos culturales, pues en lo fundamental, su existencia y funcionamiento se constituye en las prácticas de la significación y surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas.” (Santillán & Arcos, 2010: p. 40). Es así que los modelos reflejan la lucha por la hegemonía y por el predominio cultural, la educación juega un papel fundamental y decisivo en las disputas de poder y en la

jerarquización social. Aquí se reflejan los elementos que determina a los grupos sociales, en los cuales los dominantes expresan e imponen su visión de la realidad.

La construcción de modelos educativos implican un proceso constante de negociación (lucha) entre dominantes y dominados, entre aquellos que tienen parte y aquellos que buscan formar parte del mundo. Se vuelve necesario un consenso y una legitimidad, pero esto no significa que el conflicto desaparece, sino que al contrario, se mantienen relaciones antagónicas. El principio fundamental de toda forma política es la lucha existente entre dominantes y dominados, entre el todo y los que no son nada, entre los que tienen parte y los que no la tienen. Es precisamente la política la que les da su origen a los pobres como una entidad. Esta guerra entre dominantes y dominados es la que constituye la existencia misma de la política. La política es la lucha de estos dos mundos, pero no es la lucha en sí misma la que constituye a la política, sino la relación que se da dentro de esta lucha. El litigio o la pugna por la conmensurabilidad de los incontables, es decir de los dominados como pueblo y de este pueblo como comunidad, es la lucha sobre el origen de la existencia de la política y por la cual existe la política. Esta pugna entre las dos realidades es la contradicción de dos mundos que se encuentran alojados en uno solo. Los modelos educativos expresan una visión sectorial en función de un conocimiento que es considerado legítimo y a su vez es considerado como el pensamiento oficial.

La esfera de la educación es el espacio social donde se da la lucha constante entre varios sectores o grupos sociales con un doble propósito: la búsqueda del conocimiento legítimo y la búsqueda de beneficios para los sectores involucrados, por lo tanto “las relaciones de poder se construyen como objeto de conocimiento y las prácticas académicas específicas, reconocidas y validadas al interior del campo, en su vehículo de expresión.” (Santillán & Arcos, 2010: p. 41). Una forma más concreta en la que se puede visibilizar la manera como se relaciona el Estado con la educación superior, y más concretamente, con el diseño de modelos educativos y modelos de evaluación universitaria, es a través de aquella en la que se aborda su uso, es decir, la forma en la que al interior de las instituciones de educación superior se concreta y se aplica tal modelo.

El desarrollo de la vida social de la universidad se da en un campo de constante lucha y conflicto, a partir de acuerdos y resolución de conflictos. En el campo educativo se dan

estrategias de control, en la que los grupos buscan promover estrategias y utilizar recursos para beneficiar intereses específicos de determinados grupos. Esto quiere decir que la organización de las universidades se da en función de la lucha de los sectores involucrados, en una constante negociación y resolución de conflictos a través de acuerdos que beneficiarán a grupos específicos. Es en este espacio que se da la búsqueda del conocimiento en el que se refleja una relación de competencia o cooperación, ayuda o disputas en la cual los grupos hacen uso estratégico del poder para conseguir o mantener el control de ciertos beneficios y recursos, sean estos materiales o simbólicos.

El diseño de modelos educativos revela la estrecha relación entre las prácticas investigativas con las prácticas profesionales y habituales de cada disciplina. De esta manera se hace visible como se encamina a los individuos a adoptar patrones de comportamiento específicos. Cada individuo que ingresa o accede a educación debe aceptar y cumplir las normas que implica cada profesión. De esta manera, los aspirantes a profesionales se vuelven miembros y pertenecen a una comunidad de conocimiento con la cual comparte intereses específicos que los separan de otros grupos introduciéndolos en una lógica de competencia constante.

El Estado determina en los modelos educativos una variedad de funciones específicas asignadas a los grupos involucrados. De esta manera, los objetivos a los que los sistemas de educación apuntan están alejados de los fines que los diferentes grupos demandan en relación a la educación; están más bien conforme a los intereses de Estado, y se los hace pasar como un interés común a toda la sociedad, como reproducción social y cultural. Esto implica que los conflictos en torno al poder que se desarrollan en el espacio educativo, en este caso específico las universidades, tienen una relación con la construcción de autoridad institucional (estatal), la cual está fuertemente ligada a estructuras generadoras de relaciones de poder. Así, la autoridad otorga una estructura de poder donde los que están en el tope de la pirámide y los grupos subordinados se encuentran en una relación de interdependencia. Esto hace que la capacidad de las universidades pueda atender demandas tanto internas como externas. “Es así que la conquista o el acceso a poder de ninguna manera asegura o garantiza el ejercicio eficaz del mismo, más bien se construye y adquiere bajo un conjunto de restricciones y oportunidades dadas, no siempre elegidas.” (Santillán & Arcos, 2010: p. 43).

De esta manera es como se puede reconocer que el ejercicio del poder en el espacio de la producción de conocimientos, implica el reconocimiento del trabajo educativo como un proceso simbólico de significación y producción de sentido, lo que a su vez determina al curriculum como el centro de las relaciones sociales y culturales además de los nexos entre el poder y el conocimiento.

1.4 Conceptualización y contextualización de los sistemas de educación superior

A principios del siglo XIX se inició un importante proceso de cambio y transformación en lo que se refiere a los sistemas educativos en América Latina, así como también en España y Portugal. Esto debido a que las revoluciones liberales y de independencia marcaron un importante momento en la forma de organización de los sistemas de educación. La educación fue un pilar importante para la formación y consolidación del Estado liberal. Se le asignaron importantes tareas en función de este objetivo:

Desde un principio se le asignaron a la enseñanza pública objetivos tan importantes como la instrucción de los ciudadanos en el conocimiento de sus nuevos derechos individuales, la transmisión de nuevos valores que debían contribuir a la creación de una conciencia nacional y a un nuevo imaginario colectivo (García, Ossembach & Valle, 2001: p.13).

1.4.1 Instrucción pública a principios del S.XIX.

Es de esta manera que, durante la primera mitad del siglo XIX, la educación tomó un papel protagónico en la transformación de la sociedad. Los fundamentos teóricos del Estado liberal sentaron las bases para la concepción de que todos tendrían derecho de acceso a la educación y que tal derecho sería garantizado por el Estado. Los sistemas educativos pasaron a ser agentes de difusión de los valores nacionales de ahí que pasó a ser una preocupación común a todos los países de América Latina. Esto se notó reflejado en los discursos políticos, en los textos constitucionales, en los modelos de reforma y modernización que se plantearon en la época, todo esto a consecuencia de la crisis e inestabilidad por la que atravesaba la región y como paso a la consolidación de nuevas formas políticas.

A pesar que se proporcionó un impulso de la instrucción básica y elemental, la preocupación de los nuevos dirigentes políticos se centró en la creación de nuevas instituciones de educación secundaria para de esta manera crear un sistema de formación de élites, esto al mismo tiempo perfiló el nivel de educación secundaria y a su vez la reforma y creación de nuevas universidades (en el caso ecuatoriano, en el año de 1826, se creó la Universidad Central de Quito). Se eliminaron varias universidades por ser consideradas pertenecientes al “viejo orden”, lo que convirtió a la educación superior en un tema de interés del Estado. La creación de nuevas universidades respondía a la formación de nuevas élites, lo cual llevó al sistema de educación superior a crear nuevas disciplinas y corrientes políticas y filosóficas. Como consecuencia, el Estado asumió un papel monopolizador de las instituciones de educación superior, y “las universidades iberoamericanas se convirtieron en centros para la formación de funcionarios del Estado, con una gran preeminencia en los estudios jurídicos, desplazándose la tradicional formación de los eclesiásticos a otras instituciones.” (García, Ossembach & Valle, 2001: p.17).

1.4.2 Creación de sistemas educativos nacionales

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la escases de recursos económicos y la inestabilidad política fueron obstáculos que impidieron el desarrollo de un sistema de enseñanza pública. La educación básica fue ampliada a medida que el Estado asumía más competencias con respecto a la misma. De esta manera es como se fue consolidando un proceso de centralización del Estado liberal. Al mismo tiempo empezó un proceso de secularización del Estado ya que se consideraba como el único en capacidad de lograr las condiciones para la estabilidad, el desarrollo y el orden de las instituciones.

Se llevó a cabo la aplicación de políticas centralizadoras en toda la región, a pesar de que se manejaron a diferentes ritmos, en todos los países se estableció una estructura básica de educación. “Esta estructura de los sistemas escolares quedó plasmada en las leyes generales de educación que, tras los múltiples avatares de la primera mitad del siglo, consiguieron cierta estabilidad hacia finales del siglo XIX y principios del XX.” (García, Ossembach & Valle, 2001: p.21). Es de esta manera como el Estado asumía un papel regulador de la educación, creando un aparato administrativo estatal, centrado en un ministerio.

En cuanto a la educación secundaria, esta se orientó a generar nuevas élites tanto nacionales como provinciales lo cual fue un primer paso para la aparición de las clases medias urbanas. Debido a esta y otras reformas en América Latina se dio un considerable avance, en especial aquellos países que lograron organizar un sistema de educación estable lo antes posible y emplearon recursos para su desarrollo y sostenimiento. En **Tabla 1** podemos observar la tasa de alfabetización de algunos países de América Latina como consecuencia de la organización de un sistema escolar estable.

TABLA 1: TASAS DE ALFABETIZACIÓN A FINALES DEL S. XIX EN AMÉRICA LATINA		
PAÍS	AÑO	% POBLACIÓN ALFABETA
Chile	1885	30,3
Paraguay	1886	19,3
Argentina	1895	45,6
Cuba	1899	40,5
México	1900	22,2
Brasil	1900	25,6
Bolivia	1900	16,6

Fuente: Newland, C. (1991): “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, en *Hispanic American Historical Review*, 71:2, pp.335-364, p. 358.

Elaboración: Ossembach, G. 2001

El proceso de secularización y la relación con la Iglesia tuvo gran influencia en los sistemas de educación pública. Este aspecto había generado un notable retraso en la estabilización del sistema escolar, pero fue resuelto de distintas maneras en la región. Una de ellas fue la instauración del principio de Estado docente en las constituciones, lo cual garantizaba la libertad de enseñanza. Esto afectó a la educación privada y en especial a los centros educativos dirigidos por la Iglesia. En algunos países se dieron ciertos periodos en los cuales el Estado cedía total libertad de educación, pero estas experiencias resultaron perjudiciales en todos los casos, y como consecuencia el Estado asumió nuevamente un control sobre la educación privada

En el nivel de enseñanza superior, el Estado mantuvo el control de estas instituciones en todos los países de la región hasta la segunda mitad del siglo XX. A partir de la segunda mitad del siglo XX, se flexibilizó en toda la región los impedimentos para la creación de universidades privadas. “Con fuerte participación de los jesuitas, se crearon a partir de 1945 universidades católicas también en Ecuador, Guatemala, el Salvador, Nicaragua, Panamá, México, República Dominicana, Venezuela, Bolivia Argentina y Paraguay”. (García, Ossembach & Valle, 2001: p.25).

Como dato importante cabe resaltar que, en los países que fueron receptores de grandes contingentes de emigración europea como Argentina, Chile o Uruguay; se facilitaron las medidas relativas a la libertad de enseñanza y neutralidad religiosa. Sin embargo, en los países donde se impuso el modelo norteamericano como Cuba, Puerto Rico y República Dominicana; se decretó el laicismo como principio de educación pública. En el Ecuador se dieron varios procesos de secularización y de libertad de enseñanza en la educación pública como se detalla en la **Tabla 2**.

TABLA 2: MEDIDAS EDUCATIVAS EN ECUADOR HASTA MEDIADOS DEL S. XX	
AÑO	PROCESO
1873	Régimen de García Moreno: Reglamento de escuelas primarias supone la más estrecha colaboración entre el Estado y la Iglesia en materia de enseñanza, sin menoscabo del papel activo que el estado asume en la organización del sistema educativo.
1906	La Constitución Política y la Ley Orgánica de Instrucción Pública del mismo año, establecen la enseñanza laica en todas las instituciones oficiales y municipales, prohibiendo la subvención del Estado a las escuelas confesionales.
1937	Modus vivendi con la Santa Sede, flexibilización de las restricciones a la Iglesia católica en cuestiones de enseñanza, aunque se mantiene la enseñanza oficial laica.
1946	Creación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Fuente: García, J., Ossembach G., Valle, Javier, “Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos” Cuadernos de Educación Comparada, Vol. 3, España, 2001, pp. 27.

Elaboración propia.

En cuanto a la necesidad de contar con mayor cantidad de docentes primarios, se desarrolló la pedagogía como una disciplina científica durante todo el siglo XIX. En la segunda mitad del mismo, se debatieron importantes temas como el método de enseñanza y la organización de las escuelas. Se desarrollaron congresos sobre pedagogía, en muchos casos con alcances internacionales, para debatir sobre las políticas educativas a ser aplicadas, y en varias ocasiones dichos debates influyeron en las políticas que fueron acogidas por la legislación y los reglamentos escolares. Cabe resaltar que este proceso tuvo una importante participación de docentes extranjeros (Alemania, EE.UU. y España) para la formación de maestros y para la discusión sobre políticas de enseñanza a nivel general.

1.4.3 Reformismo, populismo y educación de masas a principios del S.XX

El crecimiento de la clase media favorecida por el desarrollo de la educación además del acceso de nuevos sectores de la sociedad al sufragio hicieron que el fenómeno de la masa social cobrara gran importancia en el contexto histórico latinoamericano. Todo esto causó una crisis del Estado liberal, la cual se vio acelerada con la gran depresión mundial de 1929. El Estado fue forzado a actuar como un ente regulador de las desigualdades sociales y a su vez aplicar políticas de asistencia y distribución.

Como una respuesta a la crisis del modelo agroexportador, en América Latina se promovía un nacionalismo económico y se aplicaron medidas para el desarrollo de la industria (es durante esta época que se da la llamada sustitución de importaciones). Estos fueron procesos paralelos y a su vez consecuencia del fenómeno de urbanización que se produjo debido a los movimientos migratorios dentro de cada país.

En cuanto a la organización política, no existe una forma única en América Latina (desde dictaduras hasta democracias conceptualizadas como populismos), sin embargo toda forma de gobierno se desarrolló en torno a la necesidad de incorporar a la masa o pueblo en el discurso político. De esta manera, “la consideración del pueblo o la masa como nuevo sujeto histórico supuso además para muchos países en América Latina la necesidad de reivindicar políticas de asistencia e integración de la población indígena” (García, Ossembach & Valle, 2001: p.33).

Con este fin, se crearon instituciones que mostraron especial preocupación por la educación entre otras cuestiones que afectaban al indígena.

El fenómeno más significativo durante este período fue el incremento de cifras en cuanto al acceso a educación primaria debido a la fuerte presión social, sobre todo en el área urbana. En la zona rural la educación primaria fue deficitaria, pero se aplicaron medidas para mejorarla. En el nivel secundario se dio un aumento en el número de instituciones y alumnos a consecuencia de un incremento de las demandas de la economía al sistema escolar (industrialización). A pesar de que en toda América Latina existían enormes diferencias entre las tasas de alfabetización, los países con mayor número de población indígena tenían mayor índice de analfabetismo.

En México se dieron los primeros pasos para aplicar políticas de integración de la población indígena. Se aplicaron medidas de escolarización para reducir los índices de analfabetismo, sin embargo este era un modelo homogéneo que no tomaba en consideración la realidad de la población indígena.

La Revolución Mexicana, que significó en este sentido un primer modelo a seguir, puso en marcha importantes medidas de educación rural e indígena así como campañas de alfabetización. Sin embargo, la Revolución promovió una política cultural integracionista o de asimilación que pretendía homogenizar la sociedad sin tomar en cuenta la especificidad cultural de las comunidades indígenas (García, Ossembach & Valle, 2001)

Es durante la década de los 40 que la política indigenista empieza a plantear la necesidad de una alfabetización en las lenguas maternas indígenas, iniciativa que a la vez buscaba promover estudios de antropología y lingüística que permitiera un mayor conocimiento y comprensión de la cultura indígena y satisfacer la necesidad de una educación adaptada a las tradiciones indígenas.

Este proceso de industrialización y modernización económicas, además del crecimiento urbano, significó también un reto para los sistemas de educación pública. En términos generales, muchas de las iniciativas de formación técnica y profesional se crearon aisladas del sistema escolar de enseñanza tradicional y fueron dirigidas específicamente a los grupos obreros; de aquí el origen de algunas universidades obreras y politécnicas.

Otro elemento importante en este período fue el papel que obtuvo el maestro en los movimientos sociales y en la disputa de reformas políticas y sociales, constituyéndose como un nuevo tipo de intelectual. En esta lucha cabe resaltar la búsqueda de una reivindicación a favor de la autonomía universitaria y la necesidad de romper el monopolio del Estado en el nivel de enseñanza superior.

En cuanto al método de enseñanza, se dio un impulso a las tendencias democratizadoras del mismo. Se desarrolló un nuevo modelo educativo que ponía al niño como el centro del proceso de aprendizaje y tomaba en consideración sus características individuales, intereses y etapas de desarrollo psicológico. Este nuevo paradigma pedagógico influyó rápidamente en todos los programas escolares durante esta etapa. Otros factores de importancia fueron los avances en la psicología experimental y la medicina debido a una especial preocupación por la cuestión social (higiene, alcoholismo, pobreza, salud pública) que influyeron en los programas escolares.

En el caso de Ecuador (1934-35/1944-1947) durante el Velasquismo: aunque se respeta el laicismo en la enseñanza oficial, el discurso Velasquista ejerce una crítica sobre él, contraponiendo un discurso moralista e higienista, tachando el laicismo de “politizado”. Se decreta la libertad de enseñanza y se favorece la acción de la iglesia en la educación, autorizando incluso subvenciones estatales a la educación privada confesional. En 1946 se autoriza la creación de la Universidad Católica de Quito. Se crea la Escuela Politécnica Nacional (García, Ossembach & Valle, 2001).

1.4.4 Educación después de la Segunda Guerra Mundial

A partir de la Segunda Guerra Mundial se marca una tendencia economicista en la política educativa, pero este periodo también se caracteriza por el papel protagónico que juegan los organismos internacionales en el desarrollo de políticas de planificación educativa. Esta corriente de pensamiento está determinada por un nuevo paradigma tecnocrático y por lo que se conoce como la teoría del capital humano. Todas las reformas y transformaciones que ocurrieron en el ámbito educativo se adaptaron a las necesidades del sistema ocupacional, a través de políticas racionalizadoras y planificadoras (aplicando criterios de la empresa

privada) que hacían que se vea al sistema de educación como una inversión de capital. Como consecuencia, “esta estrategia desarrollista y planificadora en la que cobraron gran protagonismo las dimensiones estadísticas y cuantitativas, se llevó a cabo desde una política intervencionista del Estado y amparada por los organismos internacionales como la CEPAL, la OEA o la OCDE.” (García, Ossembach & Valle, 2001: p.46).

La Conferencia Regional sobre Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y celebrada en Lima en el año de 1956 puede ser vista como el comienzo de la nueva política educativa de la región. Esta conferencia buscó promover la idea de planificación educativa ligada al desarrollo social y económico de los países. De igual manera esta conferencia se encuadra dentro de las políticas de desarrollo de los países del “tercer mundo” después de la Segunda Guerra Mundial. Desde su creación, la UNESCO fue un activo agente de esta nueva política internacional. La aceptación de las recomendaciones de la UNESCO significaron un traslado de la toma de decisiones del ámbito nacional al internacional en lo que a política educativa se refiere, debido a lo cual,

paralelamente, el culto a la competencia profesional de los técnicos (elemento consustancial de la llamada tecnocracia) trasladó a los organismos de planificación nacional del desarrollo y a los expertos internacionales muchas de las medidas de innovación educativa, con una gran pérdida de protagonismo por parte de los docentes y de los pedagogos en todo el proceso reformador. El auge de la llamada tecnología educativa, de la enseñanza programada, del diseño curricular y de la investigación cuantitativa son algunas de las consecuencias de este nuevo rumbo de la política educativa (García, Ossembach & Valle, 2001: p.48).

Se puede concluir que como consecuencia de toda esta política desarrollista y planificadora se creó durante este periodo un sistema de educación técnica y profesional, sobre todo a través de la creación de universidades técnicas. Es durante los años de 1950 y 1980 el periodo donde se produjeron reformas educativas de tinte desarrollista y planificador. En la **Tabla 3** se detalla algunas de las medidas que se aplicaron durante este periodo en el Ecuador.

REFORMAS Y POLÍTICA DESARROLLISTA EN ECUADOR	
AÑO	REFORMA/POLÍTICA
1954	Creación de la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica.
1960	Creación del Departamento de Planificación Integral de la Educación en el Ministerio de Educación.
1964	Reforma educativa (equiparación de la enseñanza primaria urbana y rural).
1964-73	Primer Plan de Desarrollo de la Educación.
1977	Ley de Educación y Cultura; ampliación de obligatoriedad escolar a 9 años.

Fuente: García, J., Ossembach G., Valle, Javier, “Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos” Cuadernos de Educación Comparada, Vol. 3, España, 2001, pp. 49.

Elaboración propia.

1.4.5 Política educativa en la década de los 80s

A finales de la década de los 80, el ciclo desarrollista entra en crisis y queda definitivamente concluido en América Latina. Esta fue una época que se caracterizó por una fuerte reducción de la renta per cápita en la región y por un enorme endeudamiento externo y déficit fiscal (razón por la que se denominó la década perdida), estas políticas contribuyeron a un crecimiento del aparato estatal. En la década de 1990 se replantea el papel que debe cumplir el Estado en la sociedad y se da paso a nuevas políticas liberalizadoras para solventar el problema del déficit fiscal, la deuda externa y controlar la inflación. Estas políticas neoliberales fueron en gran medida consecuencia de las exigencias impuestas por el FMI y el Banco Mundial, con el propósito de pagar la deuda externa de los países de la región. La reducción del gasto público en cuanto a materia social (educación) ha aumentado la pobreza de grandes sectores de la población (García, Ossembach & Valle, 2001).

Latinoamérica sufrió fuertes reducciones del gasto público destinado a la educación, esto generó un detrimento de la educación pública y al mismo tiempo que se dispare la brecha entre universidades públicas y privadas. Se producen diversas políticas descentralizadoras y de privatización de la educación. La preocupación por mejorar la calidad de la educación está rotundamente ligada a una visión economicista y la competitividad cada vez más exigente de un mundo globalizado significa grandes retos a los países de escaso desarrollo tecnológico e industrial. Este hecho explica porque

La preocupación por la competitividad ha generalizado el uso de mecanismos de evaluación de los diversos niveles y aspectos de los sistemas educativos. Por su parte, en el nivel universitario esta política ha propiciado la proliferación de las universidades privadas y ha obligado a las instituciones

públicas de nivel superior a buscar en el mercado medios de financiación, tanto para la docencia como para la investigación (García, Ossembach & Valle, 2001: p.57).

A través del tiempo, las políticas relativas a la integración y al reformismo social han sido sustituidas por políticas netamente economicistas a partir de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, cabe resaltar que el reconocimiento y la reivindicación de grupos sociales antes totalmente excluidos han quedado plasmado en los discursos políticos y textos constitucionales en América Latina. Esto ha tenido importantes consecuencias en el desarrollo de la educación en la región, pero también implica grandes retos para su posterior desarrollo.

2. CAPÍTULO II: REFORMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1 Educación superior en el contexto global

Para comprender mejor el desarrollo de las políticas y modelos de educación superior y el proceso por el que está atravesando, no solo el Ecuador sino toda la región en la actualidad, es necesario entender el fenómeno de la globalización y cómo este ha tenido impacto en la sociedad a través de los sistemas de educación superior.

En este proceso de globalización, el cual caracteriza por facilitar la movilidad de las personas, bienes y servicios; la noción de Estado es cada vez más frágil (debido a la reducción del Estado frente al mercado) y la interdependencia cada vez más fuerte. La esfera de la economía es la que se impone sobre las demás, determinada por un mercado cada vez más homogéneo y de escala mundial. Este fenómeno de la educación afecta todos los ámbitos de la vida social y por ende se ha buscado adaptar la educación superior a un modelo único de escala global.

Para este análisis es importante mencionar las dos instituciones que han tenido mayor influencia en el desarrollo de políticas educativas en el siglo XX: El Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Las instituciones antes mencionadas, si bien es cierto que parten de un punto de inicio similar, las dos arrojan conclusiones totalmente diferentes. El Banco Mundial hace hincapié en el desarrollo de principios netamente comerciales (lo que se podría llamar una adaptación de los principios del Consenso de Washington a la educación superior) proponiendo un estímulo de la educación privada, y priorizando los aspectos comerciales sobre los educativos, es decir, toma a la educación como un objeto comercial y también aparece el concepto de capital humano, en el sentido de adaptar la educación a la economía (visión economicista), de formar a la gente para convertirla en mejores instrumentos para la maquinaria productiva y de comercio. Por otro lado, la UNESCO plantea que la educación universitaria debe ser considerada como un bien público, defiende el libre acceso y establece que tanto calidad y pertinencia son dos conceptos que deben desarrollarse en forma paralela; por lo tanto, partir de la educación como un derecho humano. Sin embargo, hay un punto en el cual estas dos corrientes ya no distaban mucho en cuanto a sus principios como lo hicieron en un comienzo y

ambas posiciones reflejaron una preocupación similar por el ámbito netamente economicista de la educación, por el ámbito netamente comercial para formar profesionales funcionales a la economía de mercado (Días, 2010: p.4).

Es importante también mencionar tres momentos en los cuales las universidades reaccionaron frente a políticas y mecanismos que buscaban instrumentalizar la educación y concebirla como medio para lograr mantener ciertos privilegios: La Reforma de Córdoba, en Argentina (1918); Mayo del 1968 y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO en 1998.

La reforma de Córdoba en 1918 logró la consolidación de la idea de autonomía universitaria, independiente del gobierno o cualquier otra entidad, la necesidad de formar estudiantes como sujetos y ya no como objetos, la necesidad de vínculos entre las instituciones de educación superior y la sociedad en la que se desarrolla, la modernización científica y rechazo de posiciones dogmáticas, la democratización (gratuidad) para garantizar el acceso a la educación superior (Días, 2010: p.7).

En Mayo de 1968 se desarrolló un movimiento cuyo impacto logró la movilización de toda la sociedad, tanto francesa como mundial, en especial en la forma de organización de las universidades y la relación entre profesores y estudiantes.

Otro momento histórico que permite comprender el desarrollo de la educación superior en el contexto global es la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1998, organizada por la UNESCO. El objetivo fundamental que planteó esta conferencia fue la necesidad de definir el modelo de sociedad que se busca alcanzar de tal manera que la educación sea un medio para lograrla. Desde esta perspectiva, las universidades deben orientarse hacia objetivos de largo plazo, tomando en cuenta el aspecto cultural y el medio ambiente. También quedó expuesta la necesidad de que las universidades deben encaminar sus políticas en función de una erradicación de la pobreza y fomentar la inclusión social. Es de esta manera como se fueron alineando dos conceptos complementarios: calidad y pertenencia. Estos conceptos deben estar enfocados hacia la construcción de sistemas de educación superior que reconozcan que la educación es un bien público que depende de enfoques interdisciplinarios para promover el desarrollo de los ciudadanos (Días, 2010).

Sin embargo, en la actualidad se viven procesos totalmente diferentes, en los cuales la esfera económica tiene un predominio sobre las demás y el mercado ha sido el referente hegemónico en la toma de decisiones en cuanto a políticas públicas a nivel global. Actualmente se vive una crisis de este modelo de globalización, razón por la cual

el mercado, en opinión de los expertos y de ciertas organizaciones, debe seguir funcionando como referencia única, como la luz capaz de orientar las reformas del sistema. Incluso llegan a decir que al mercado le toca definir la pertinencia en el campo del conocimiento y del aprendizaje. Los establecimientos de educación superior tienen que adaptarse a esta realidad (Días, 2010: p.8).

En el 2008, una comisión financiada por el Banco Mundial, elaboró un informe en el que se plantearon algunas tesis para el crecimiento sostenido y el desarrollo incluyente. En este informe se determinó que, para poder salir de la crisis, era necesaria una planificación a largo plazo, además de un aumento en la infraestructura de las instituciones educativas y de salud. Un ejemplo de este modelo es China, que a pesar de la crisis en el 2008, empezó a tener resultados positivos al aumentar sus inversiones en infraestructura, salud y medio ambiente (Días, 2010: p.9).

Además de estas tesis, desde finales de los años 90, se inicia una discusión acerca de la calidad en la educación superior y se postula la idea de que este no es un concepto que va de la mano con la pertinencia. El concepto de calidad ha sido ampliamente debatido y por ende bastante controversial al momento de dar una definición en el ámbito educativo debido a que es un concepto polisémico. La calidad es un concepto importado desde la empresa, y es un territorio en disputa por darle el contenido según el punto de vista de quienes lo definan. Desde la empresa, la calidad total es una sistemática de gestión a través de la cual la empresa satisface las necesidades y expectativas de sus clientes, de sus empleados, de los accionistas y de toda la sociedad en general, utilizando los recursos de que dispone: personas, materiales, tecnología, sistemas productivos, etc. Esto implica que para hablar de calidad en educación era necesario la generación de expertos, es decir la preparación de técnicos para ser útiles a los intereses inmediatos de las empresas, en especial de aquellas que dominan el mercado a nivel mundial.

El problema radica en el mismo hecho de que las necesidades actuales de una determinada empresa no serán las mismas en un par de años. Por otro lado, un sistema educativo con una estructura racional y objetivos específicos quedaría fuera de lugar si es que las universidades no cuentan con libertad académica, autonomía y sobre todo misiones establecidas. En otras

palabras, toda la racionalidad quedaría injustificada si no se direcciona al sistema universitario hacia una responsabilidad social (Días, 2010).

La Conferencia del 98 sugirió que se haga una redefinición de las misiones y objetivos de las universidades en relación con la sociedad. La idea era que de esta manera se podría comparar en qué medida las universidades contribuían al desarrollo social y al progreso y de esta manera establecer “rankings” entre las instituciones de educación superior. Sin embargo aceptar esta propuesta implica la imposición de un modelo externo y único como respuesta a cualquier problema en cualquier contexto. Por tales motivos,

aceptar un modelo único, base de sistemas de proyectos de acreditación sometidos actualmente a las instituciones académicas, significaría la imposición de una identidad internacional, sinónimo de identidad de grupos dominantes, en un número limitado de países, y eventualmente de un solo país. (Días, 2010: p.10).

Otro factor importante en el desarrollo de las universidades en la actualidad, es el de las nuevas tecnologías. Estas llevan a la educación a un proceso de constantes cambios y transformaciones, además de modernización de las universidades. Varios expertos internacionales sostienen la idea de que el desarrollo de la educación basado en la idea de calidad y pertinencia es una ingenuidad y promueven la tesis de que es necesario seguir las tendencias del mercado para lograr una educación de calidad. Si bien es cierto que la tecnología facilita y en muchos casos tiene ciertas ventajas para los procesos de aprendizaje, es la universidad la que debe dar la pauta y así poder aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías de la información. El rol que cumplen los profesores en este proceso se reconfigura, ya que el docente no deja de ser indispensable, pero su función debe estar encaminada a un proceso de orientación y diálogo permanente con los estudiantes (Días, 2010).

Se han generado amplios debates acerca de los aspectos a los que la educación a nivel mundial debe regirse. Internacionalmente se ha reconocido que la educación debe estar enfocada a una mejor comprensión y respeto de las culturas, costumbres y tradiciones, de tal manera que se pueda promover una mejor cooperación entre las naciones con principios de justicia y equidad. La educación universitaria cumple un rol importante en la transmisión de conocimientos que den forma a una identidad cultural y a un fortalecimiento de la democracia. Además se busca

ajustar la educación superior a los objetivos del milenio planteados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el 2001:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Prevenir el sida, la malaria y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo. (Días, 2010: p.12).

La cultura es un elemento fundamental en el desarrollo de las políticas educativas de un país. Es necesario aceptar la diferencia para poder lograr una cooperación justa y equitativa. Es el Estado quien debe garantizar y servir de referencia para la integración social.

En los últimos años se han desarrollado varias estrategias con el fin de lograr unificar y consolidar un modelo de universidad único. Estas estrategias se han formado con base a procesos que se han desarrollado a nivel mundial. Uno de ellos es la Declaración de Bolonia, cuyo objetivo es crear un espacio europeo de educación superior y por tanto adaptado a la realidad europea. Este modelo fomenta la adopción del modelo norteamericano y en la actualidad ejerce una gran influencia en el desarrollo de los modelos educativos de otras regiones del mundo. Las reformas propuestas en la declaración de Bolonia estimulan la privatización de las universidades que, al ser basada en un modelo anglosajón, sentaría las bases para un modelo de pensamiento único, por lo tanto promovería una identidad internacional basada en los valores de un grupo reducido de países sin tomar en cuenta el contexto social, cultural, político e histórico de otras regiones. Así, “la educación es relevante como factor de producción, lo que bloquea las dimensiones sociales, culturales, valorativas y hasta políticas de la formación y la enseñanza. Se trata de una educación instrumental” (Días, 2010: p.14).

Otro proceso con fines unificadores es el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) aprobado en 1994 por la Organización Mundial de Comercio (OMC) que busca convertir a la educación superior en un servicio comercial, desvinculando la universidad con la pertinencia social y orientando a la misma a modelos únicos y homogéneos. La liberalización del comercio en el campo de la educación universitaria sentaría las bases de un sistema internacional de acreditación que asegura el reconocimiento de las instituciones de educación superior de las potencias mundiales, lo que podría traducirse en una especie de colonialismo académico, en una dependencia económica y cultural y en un modelo de identidad único, establecido por los países ricos.

Como tercer proceso en esta estrategia de homogenización es el sistema de acreditación internacional que, a pesar de no ser una idea nueva, se replanteó este modelo con el pretexto de evitar una educación de “mala calidad” en los países en vías de desarrollo. Las ideas que impulsaron este modelo se plasmaron en un documento presentado en el 2005, en la Conferencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (UNESCO, 2006). Si bien en este documento se planteaba la idea de que la calidad en los diferentes países debe considerar sus características culturales y lingüísticas, se puede notar claramente el carácter eurocéntrico del texto y que, además, el tema de la pertinencia de la educación es muy poco tratado. Se habla sobre iniciativas de alcance mundial que permitan garantizar la calidad y el reconocimiento de la convalidación de diplomas así como también el establecimiento de sistemas de calidad (desde el norte) para evitar una formación de la mala calidad. Una evaluación y supervisión adoptada desde un modelo de educación europeo o norteamericano se propone como la solución a los problemas de mala calidad en los países en desarrollo.

Hay una gran distancia entre un sistema de equivalencia y convalidación en el cual todos los modelos deben adaptarse al europeo y no, como debería ser, un sistema de convalidación en el cual las partes involucradas consideren sus rasgos culturales y sociales. “De nuevo, sería volver a la equivalencia en lugar del reconocimiento o convalidación y, en realidad, a un sistema de control por parte de algunos pocos países que, en la fase actual de la organización mundial, dominarían el comercio educativo” (Días, 2010: p.15).

2.2 Acceso a la educación superior

A través de la historia, los sistemas de educación han sido mecanismos que han influido en las relaciones de poder entre clases sociales. Se ha sostenido la idea de que la educación es necesaria para reducir las desigualdades sociales, sin embargo, en la realidad la educación (más específicamente la universidad) ha operado bajo una lógica que sostiene y perpetúa dichas condiciones de desigualdad. A partir de esta noción, trataremos de estudiar y analizar como la “meritocracia”, una de las políticas que sostienen el actual sistema de educación superior, opera para mantener las desigualdades sociales y legitimar las condiciones en los espacios educativos, políticos, económicos y sociales.

En palabras de Bourdieu (1991), la acumulación de capital cultural es la monopolización de los recursos simbólicos, a través de la monopolización de los instrumentos de apropiación de dichos recursos. Este capital opera bajo el sistema escolar, que es la institución encargada de dar títulos que consagran la posición en la que se estructura la distribución del capital cultural . Bourdieu establece que, dentro del sistema educativo, los títulos son los que otorgan reconocimiento social y son los que premian el éxito o castigan el fracaso (lo que se refleja en el campo laboral, por ejemplo), esto implica que la función de los títulos es designar el puesto que se va a ocupar en una jerarquía creada y aceptada socialmente. (pp. 221-216)

Ahora bien, en la sociedad ecuatoriana, una sociedad marcada por grandes desigualdades, en la mayoría de casos aquellos que tienen mejores condiciones para el acceso a la educación son los sectores culturales, sociales y económicos mejor posicionados, de tal manera que la meritocracia, mecanismo que busca una aparente igualdad, no considera las capacidades y oportunidades de cada grupo social y por lo tanto reproduce y sostiene las desigualdades sociales puesto que quienes provienen de situaciones socio económicas desiguales son evaluados con un mismo patrón respecto a los que están en una situación privilegiada.

El título universitario tiene un valor convencional que garantiza de cierta manera de una vez y para siempre y no tiene necesidad de ser probado constantemente. En la actualidad, las universidades funcionan como mecanismos sociales que producen y garantizan el valor social de los títulos que se otorgan en función del talento o mérito de los individuos. En el Ecuador, con las reformas de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del 2010, esta lógica

antes mencionada es legitimada y consagrada a través de la constitución. El talento o mérito se sostiene bajo la idea de una igualdad de oportunidades. Al respecto, Puyol (2001) sostiene:

Garantizar la ausencia de discriminación no es suficiente para lograr una verdadera igualdad, ya que hay factores sociales y económicos que no permite que se haga efectiva la igualdad de oportunidades. El objetivo es una igualdad equitativa de oportunidades, es decir, distribuir los recursos (educativos, económicos, culturales, etc.) de manera desigual para igualar las condiciones del acceso. El talento, y no otra circunstancia personal, incluidos los ingresos familiares, debe ser el único responsable de la desigualdad de resultados (p. 115).

Desde esta perspectiva, la meritocracia no logra ajustar las condiciones de igualdad; lo que hace es reconfigurar los mecanismos que configuran la desigualdad, valorando el talento o mérito individual que vienen a ser los que legitiman el acceso a la igualdad. De esta manera se ignora la relación existente entre dicho talento y las condiciones estructurales de quienes acceden a las universidades. Para Bourdieu el acceso a la educación no puede medirse con los índices de matrícula, sino con el análisis de las estructuras sociales de los diferentes sectores de la sociedad.

Estas reformas educativas que promueven el acceso de ciertos sectores a la educación superior no han reducido las brechas socioeconómicas de los mismos. Si bien es cierto que la meritocracia, en teoría es un ideal, en la realidad concreta no es coherente a los objetivos a los que apunta puesto que el origen social no es considerado para aplicar esta medida. Al respecto, Moreno (2013) sostiene:

El sistema educativo, en nuestro continente ha sido históricamente parte de la lógica de civilización, de contraponer la razón=blanca vs. la barbarie=india. En sus inicios, dicha institución estuvo enfocada en promover a las élites económicas y políticas, puesto que en términos raciales, dichas élites asumieron una labor civilizatoria en oposición a la barbarie (p. 5).

A raíz de esto, la educación en América Latina ha cumplido una función homogenizante en la región y la universidad se ha desarrollado como un órgano del Estado y al servicio del mismo para incorporar al mismo dentro de la lógica económica dominante a lo largo del siglo XIX. Las instituciones de educación superior de la región, fundadas por la Iglesia católica, surgen con el fin de formar élites, dirigidas por la clase dominante y regidas por intereses políticos y económicos. A partir de finales del siglo XIX se inicia la búsqueda de una democratización de las universidades, causando una pugna con las élites convirtiendo a la universidad en un campo de disputa y de poder.

En el Ecuador, en la última década, se ha dado gran importancia la institucionalización de los títulos universitarios que legitiman y autorizan determinadas posiciones sociales, políticas y económicas y la meritocracia se ha ejercido como medio para regular la esfera social, económica, educativa y laboral; todo dentro de una lógica de distribución.

Es importante mencionar que la meritocracia no es un mecanismo novedoso en la educación superior en el Ecuador, debido a que en varios modelos se ha aplicado esta política en diferentes maneras sobre el sistema de educación. Durante las últimas décadas se han desarrollado procesos que buscaban democratizar el acceso a la educación. En la década de los 60, por ejemplo, el acceso a la educación estaba dirigida a las élites, haciendo especial énfasis en el capital heredado y colocando a la universidad en un espacio de formación de intelectuales y dirigentes de la clase dominante. A raíz de esta forma de operar de las universidades, se manifestó una lucha por el libre ingreso, lucha que tuvo como antecedente la generación de políticas del Estado dirigidas a fortalecer una economía agro-exportadora e impulsar a la clase media que dependía de esta actividad (Moreno, 2013).

En este punto es importante señalar que a comienzos del siglo XX, el Estado y la sociedad ecuatorianos se sumergieron en una tendencia modernizadora y, en la década de los años 50 este proceso se profundizó, aunque bajo otras circunstancias sociales. A nivel mundial se vivía bajo las consecuencias de las guerras mundiales, lo cual marcó las políticas y las relaciones de todos los países; mientras, a nivel nacional, era una época de transición de la agro exportación a la exportación agro minera, de un nuevo modelo de desarrollo. Fue la época del desarrollismo, con proyectos como Alianza para el progreso o el modelo industrializador de “sustitución de importaciones”, que ubicaron al Estado como articulador de la sociedad. En estos primeros 50 años del siglo se consolidó la educación fiscal, especialmente la educación rural. La política educativa estatal se vuelve una estrategia dentro de su proyecto de afirmación del Estado-nación y para la creación de condiciones sociales y económicas que beneficien el desarrollo del capitalismo en el país. (Luna & Astorga, 2011: pp. 293-294).

El paquete de políticas de liderazgo y progreso, promovidas por Alianza para el Progreso y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), recayó en el gobierno central e incluyó una reforma educativa para impulsar el desarrollo industrial y se implementaron dos reformas educativas, una en los 60 y la otra en los 70. El primer plan (1964-1973), tenía el

propósito de hacer compatibles los programas de estudio con las necesidades del país para promover el desarrollo y, además dispuso los seis años en las escuelas rurales y los dos ciclos en la secundaria: básica y diversificado. El segundo, el plan quinquenal de educación (1973-1977), tenía un sentido más práctico y nacionalista ya que estableció los roles de la educación en función del proyecto político del gobierno “nacionalista y revolucionario” para fortalecer su espíritu nacionalista e impulsar la democracia (Luna & Astorga, 2011).

El fortalecimiento de la clase media se sostuvo en el ingreso a las universidades dentro de un proceso creciente de urbanización. Estas condiciones dieron paso a una reforma universitaria que impulsó ampliamente el proceso de democratización de la universidad implantando el libre ingreso y la gratuidad absoluta de la misma (Aguirre, 1997: p. 40).

El libre ingreso implicó un mayor número de estudiantes provenientes de la clase media y alta, sin que haya un aumento significativo en los sectores populares. En los años lectivos 1968-69 y 1969-70, los hijos de obreros y artesanos matriculados en el primer año representaban el 7,2% de los estudiantes; en 1971-7, esta proporción era del 8,7% (Hurtado, 1981: p. 293).

Este escaso ingreso de las clases populares se debió a una serie de componentes como los masivos procesos de migración del campo a las ciudades. El nivel de educación dependía de la clase social, y por tal razón la educación fue el medio utilizado por la clase media para disputar los espacios de poder y ascender en una estructura social jerarquizada. Se configuró a la educación como un medio para lograr un mejor nivel de vida y como mecanismo de ascensión social. Sin embargo, a pesar de la ampliación del acceso de la educación para los sectores populares, quienes realmente podían acceder a la misma eran las clase media y alta, que era en su mayoría urbana.

A finales de la década de los 60, debido a varias dificultades sin respuestas, se generó una crisis en la educación, la cual se profundizó con las políticas neoliberales que se promovieron posteriormente. En los 70s, el Ecuador atravesó un proceso de cambio en la economía nacional debido al auge petrolero, lo cual exigía una reestructuración del modelo de educación superior marcado por una división social del trabajo que desembocó en la creación de universidades públicas con un énfasis en las carreras técnicas -Universidad Técnica de Manabí (1952), Escuela Superior Politécnica del Litoral (1958), Universidad Técnica de Machala

(1969), Universidad Técnica de Babahoyo (1971), Escuela Politécnica del Chimborazo (1973) (Moreno, 2013: p.8).

Este fue un periodo en el cual se dio una mejoría considerable en las calidad de vida de la población (en especial de la clase media) y a su vez implicó un aumento de la matrícula de la población en el sistema educativo. Es importante mencionar que, si bien la ampliación del acceso beneficio a ciertos sectores populares, el ingreso de la población indígena y negra a los sistemas de educación era mínima. Esto evidencia que a pesar de que mejoraron ciertas condiciones, los índices de matriculados en el sistema educativo de las clases privilegiadas seguían siendo mayoría en comparación a los sectores populares.

El libre ingreso y la mejoría de las condiciones ocasionó un notable incremento en las matrículas de escuelas y colegios y por tanto se demandó la creación de colegios públicos y privados que al mismo tiempo significaba una presión para la apertura de las puertas de las universidades. Esta progresiva masificación de educación desembocó en la implantación de medidas que frenaran o limitaran el acceso a través de mecanismos como medir la aptitud para legitimar la desigualdad del acceso (Moreno, 2013: p.11).

La década de los 90 fue una etapa marcada por políticas neoliberales: privatización, recorte presupuestario, entre otras (esto de alguna manera viene desde los 80 y cuya base está en las políticas de ajuste) lo cual impactó notablemente en el sistema de educación superior. La idea de que lo público es de mala calidad fue lo que impulsó y promovió una dinámica empresarial y la consecuente creación de un gran número de universidades e institutos de educación superior privados.

La búsqueda por reducir la desigualdad y ampliar el acceso ha estado presente durante varias décadas en el sistema de educación ecuatoriano. Se han generado debates acerca de la manera de garantizar el acceso y promover la igualdad para el ingreso. En la actualidad esta tarea es llevada a cabo por el Senescyt, que ha puesto un especial énfasis en los títulos de cuarto nivel, dando mayor importancia a un sistema que se desarrolla en función del mérito individual y definiendo la incorporación de los individuos no solo a la universidad, sino al campo laboral, social y económico. Los lineamientos del Senescyt están claramente marcados por un proceso a nivel mundial que busca definir y establecer modelos únicos y homogéneos, estableciendo

los parámetros para medir el mérito y el posterior acceso a través de mecanismos universales que no toman en cuenta la realidad social del país y menos las condiciones socioeconómicas bajo las cuales los individuos acceden a la educación superior. De esta manera las políticas educativas lo que ocasionan es (al contrario de lo que se espera) sostener (y legitimar) la desigualdad a través del derecho.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) promueve mecanismos que premian el mérito individual argumentando que es una forma de garantizar el acceso y la democratización de la educación superior. Entre las medidas que impulsa la LOES esta el sistema de becas, el reglamento de escalafón docente, el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), que busca igualar las condiciones para el acceso. Todas estas medidas y mecanismo funcionan al margen de la realidad y estructura social del país, causando que, quienes tienen “más méritos” para acceder a las universidades y a instituciones públicas sean de una misma procedencia.

La LOES establece en el Art. 81.- Sistema de Nivelación y Admisión.- El ingreso a las instituciones de educación superior públicas estará regulado a través del Sistema de Nivelación y Admisión, al que se someterán todos los y las estudiantes aspirantes (LOES, 2010). El objetivo que busca el SNNA es garantizar la pertinencia de la oferta académica y el acceso equitativo, es decir garantizar la igualdad de oportunidades a través de exámenes (o concursos) que aseguran una igualdad formal de los aspirantes, pero que no toma en cuenta la desigualdad de los mismos en su procedencia (capital cultural, social y económico acumulado). Es por tal razón que El Examen Nacional para la Educación Superior esta destinado a fracasar en el objetivo para el cual fue diseñado (garantizar la igualdad), puesto que se mantiene el acceso de los sectores privilegiados que han podido acumular dicho capital cultural y económico y están en ventaja frente a quienes no han tenido las mismas condiciones.

Esta igualdad formal se convierte entonces en un premio al “mérito” que asegura una legítima desigualdad y excluye el origen de los aspirantes a la educación que debería estar en el centro del análisis para tomar en cuenta desde donde parten y hasta donde podrían llegar de acuerdo a las condiciones previas en las que acceden a las universidades.

El Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) es un examen elaborado por “expertos” y que toma como modelo pruebas internacionales que miden la probabilidad del éxito. De esta manera se espera que todos los estudiantes (con orígenes desiguales) sean sometidos a las mismas pruebas y criterios para garantizar un supuesto sistema de igualdad. El resultado es que “el examen de ingreso cumple la función de producir sujetos selectos y comparables, sin que se consideren las asimetrías estructurales propias de los procesos de enseñanza en sociedades desiguales como la nuestra”(Moreno, 2013: p. 14).

El actual gobierno ha hecho especial énfasis durante los últimos años en esta lógica de valoración y legitimación del mérito como mecanismo para garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior. El objetivo planteado es una búsqueda de eficiencia como base para garantizar el funcionamiento de la lógica del talento y mérito en las universidades. Pero, al buscar eficiencia, este mecanismo se desvía de su objetivo que es la igualdad, pasando de una lógica de igualdad a una lógica eficiente. Para evidenciar y comprender un poco más como se deforma o se desvía esta política de su objetivo ideal, podemos tomar en consideración el Grupo de Alto Rendimiento (GAR) que esta formado por los estudiantes mejor puntuados en el ENES. La conformación de este grupo élite una vez más demuestra cómo se reconocen y legitiman (bajo el camuflaje de un examen) las desigualdades, transformando las condiciones heredadas y el capital acumulado en talento o mérito individual. Una vez más se excluye la relación existente desde el origen que privilegia a ciertos sectores.

Con igualar las condiciones inmediatas de igualdad formal en el acceso a la educación se vuelve normal y se convierte en ideal el favorecer a los sectores con un origen social privilegiado. En el Ecuador otro indicador en cual se puede evidenciar las desigualdades sociales es el de identidad étnica. Según el Censo de Población y vivienda del 2010, el 15,5% de indígenas y el 35,2% de afro ecuatorianos han acabado sus estudios secundarios (Moreno, 2013: p. 16). Este es otro de los factores que demuestran la legítima y constante reproducción de estructuras desiguales de los mecanismos de igualdad como el SNNA o el ENES, debido a que la distancia entre grupos sociales por auto identificación persiste a pesar de las medidas aplicadas y no han logrado una democratización de la educación. De hecho, el SNNA ha generado (al contrario) una “súper selección” de sectores medios y bajos, ya que pasar el

examen de admisión es un requisito necesario para ingresar a las universidades públicas, pero no para las privadas y estas mantienen sistemas de admisión particulares.

Otro factor importante a tomar en cuenta es la sobrevaloración que se da a los títulos como tal. Es decir, a pesar de que en la actualidad el número de aspirantes que logran acceder a la universidad es mayor y las condiciones para los sectores populares son aparentemente positivas en comparación a otros periodos, los sectores privilegiados han empleado la estrategia de buscar los títulos de posgrados o maestrías y en algunos caso, el mismo sistema ha colocado la obligación de los títulos como requisitos para el acceso a la docencia universitaria, por ejemplo. De esta manera las condiciones se mantienen iguales en cuanto a las oportunidades laborales de quienes acceden a la universidad y de quienes poseen un título de cuarto nivel, puesto que las condiciones y oportunidades para quienes ingresan al campo laboral son mejores si tienen más títulos, tomando en cuenta que el proceso para obtener un título de cuarto nivel no es gratuito (Moreno, 2013).

Las políticas actuales se han centrado en garantizar condiciones que generen una igualdad formal, dejando de lado el análisis estructural y las condiciones sobre el origen social de quienes aspiran a acceder a la educación superior y a una mejora calidad de vida. Se puede evidenciar que las condiciones sobre cobertura y acceso se mantienen a favor de los sectores privilegiados, pero ahora en situaciones diferentes. El objetivo de estas políticas se centra en una cobertura y acceso dentro de una lógica de eficiencia (que se enmarca dentro de políticas neoliberales) y no cubre otros elementos como reducir la brecha entre sectores sociales, o generar mecanismos para la permanencia de los estudiantes en las universidades.

2.3 Planes de Estudio

Otro aspecto que es importante entender para una mejor comprensión sobre los modelos de evaluación y de educación superior en general, es el tema de las carreras y sus planes de estudio. Por lo general, las carreras están diseñadas en torno a las necesidades inmediatas del mercado, sin tener una conexión con las necesidades de la sociedad. La idea de planificación es un tema que ha sido tratado desde los 60s, sin embargo, los temas planteados y a los acuerdos a los que se llegaron en cuanto a la planificación de un currículo suponían que las

ideas esbozadas (ideales) se adecuaran a la realidad y no al revés. La aplicación de estas políticas en América Latina han fracasado debido a la falta de análisis en la planificación en cuanto a las limitaciones y recursos de los países en vías de desarrollo, además de la falta de análisis de la esfera cultural y social de cada país en la región. Es así que la discusión debe girar en torno a cuales serían las posibilidades dentro de la planificación, y no un modelo único que está destinado a fracasar en otros contextos.

Si bien es cierto que un plan de estudios es una condición fundamental para buen sistema de educación superior, este no es el único factor que influye para lograrlo. El plan de estudios ha sido presentado como la respuesta universal a todos los males de una sociedad, cualquiera que esta sea. Cada vez que se encuentran fallas o resultados negativos en los sistemas educativos, la respuesta inmediata es modificar el plan de estudios, mas no considerar las condiciones sociales a las que debe responder dicho plan.

Un plan de estudios debe estar orientado a las destrezas y capacidades teóricas del campo profesional, pero no se puede ignorar otros factores que van más allá del conocimiento científico de determinada área. Follari (2010) sostiene que es importante tomar en cuenta todos los elementos y factores relacionados con el diseño de un plan curricular y que “no olvidemos el direccionarnos también al rol profesional, sino queremos quedar disociados de la demanda social y colaborar así a la futura desocupación de los profesionales, ya favorecida por razones económico estructurales” (p.23).

Los estudiantes necesitan la capacidad de responder a lo exigido por las empresas del mercado, pero sobre todo, y más importante aún, deben tener la responsabilidad social de dar el servicio a los sectores sociales que más necesiten del mismo, pero al cual no pueden acceder debido a sus condiciones socio económicas. El plan de estudio y los modelos de evaluación deben fundarse sobre este principio de responsabilidad social y no como lo plantean las políticas neoliberales, como netamente roles profesionales al servicio de las necesidades empresariales dominantes.

Es así que es incoherente y contraproducente elaborar planes de estudio al margen o aislados de la realidad social, deben construirse en torno a un objeto real y no solamente con una finalidad teórica. Deben permitir una lectura de la realidad para evitar caer en determinismos

o tratar de aplicar proyectos cuyo origen se remite a realidades totalmente diferentes a la nuestra. “La formación debe incluir aspectos conceptuales que vayan más allá de la demanda (sobre todo la demanda inmediata), de modo de trascender la característica exclusivamente actual de las necesidades del mercado laboral”(Follari, 2010: p.24).

Otro factor que incide es la falta de análisis de los contextos sociales en los cuales se aplican las reformas educativas es la falta de coherencia entre el campo laboral y los programas ofrecidos en las universidades. Esto conduce a un funcionamiento de la universidad en el cual no es relevante que los egresados tengan éxito en el ámbito laboral. Esto causa una división de dos esferas muy marcadas. Por un lado está el mundo académico en el cual los estudiantes se desenvuelven dentro de un marco referencial netamente teórico y los criterios para garantizar la calidad hacen referencia a la aptitud docente, capacidad teórica y pensamiento crítico. Por otra parte está la esfera profesional en la cual los graduados requieren netamente capacidades específicas, pero no una conciencia crítica del espacio social en que se desenvuelven, es decir hay una desconexión con la realidad social y por tanto carece de pertinencia social la función que cumple el profesional.

La universidad tiene que ser un referente de autorreflexión social que se contraponga a la lógica capitalista/mercantilista, para de esta manera evitar un reduccionismo de la ciencia a simple técnica. Es vital establecer una relación entre universidad y sociedad para que no exista una distancia extrema entre las mismas y evitar el fracaso de la formación académica. Es importante que haya una capacidad crítica y de reflexión de la realidad; sin embargo, es también importante ligar la capacidad y conocimiento teórico con métodos para lograr una investigación y prácticas sociales concretas. De ser así se podría reconocer y legitimar las carreras universitarias, otorgando a los estudiantes las habilidades y capacidades investigativas, pero también las de intervención. Es decir “en el mejor sentido del pensamiento dialéctico, la negatividad es interna a lo que niega, y ser adversario del capitalismo no es ponerse fuera del mismo (en un espacio a menudo imaginario), sino habitar en el promoviendo las posibilidades de su cambio” (Follari, 2010: p.28).

La planificación de las mallas curriculares no prepararan a los estudiantes para enfrentar la realidad social. En muchos casos los planes curriculares y la universidad se cierran sobre sí mismos y no consideran la realidad social. Estas fallas en la formación académica no se

solucionan con el simple hecho de modificar los programas de estudio, de lo que se trata es de crear las condiciones necesarias en la universidad para que esta logre generar una capacidad crítica y no solamente producir profesionales que no sean resultado de las prácticas mercantiles y capitalistas que se imponen en el mercado laboral, por lo tanto, la planificación debe responder a un contexto para ser pertinente a la sociedad a la que se debe.

Es notorio que la universidad se ha convertido en un mundo en sí mismo, aislada del resto de lo social y subordinada al mercado. Sólo allí existen, por ejemplo, ciertos grupos de ultraizquierda de incierto o inexistente peso en sectores obreros o campesinos; sólo allí el pensamiento puede tener como objeto de análisis el pensamiento mismo y configurar una cierta endogamia que se alimenta permanentemente de su propia producción (Follari, 2010).

2.4 Modelo de evaluación universitaria en el Ecuador

El modelo de evaluación de educación superior propuesto por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la (CEAACES) tenía como objetivo plantear mecanismos que aporten al mejoramiento de la calidad universitaria en el Ecuador. Para esto se plantearon parámetros básicos de calidad enfocados a los resultados de aprendizaje, la calidad y la pertinencia de la educación superior. En una primera instancia, estos parámetros fueron establecidos en el Modelo General para la evaluación de carreras con fines de acreditación (2011). Posteriormente se introduce el Modelo Genérico para la evaluación en el cual se plantea que “la educación es un servicio público y como tal, debe ser llevado a cabo con ciertos parámetros de calidad establecidos por el organismo competente que en el caso de la educación superior, es el CEAACES” (CEAACES, 2013: p. 1).

Como primer punto para comprender la forma en que funciona este modelo de evaluación es a partir de la operacionalización de la calidad en la educación superior y en las carreras universitarias. El Modelo General del 2011 se remite a la definición de calidad planteada en la LOES que establece en el Art.93: “El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento

permanente”(Loes, 2010). Sin embargo esta definición es muy limitada y no se da una explicación amplia sobre el concepto de calidad.

En el Modelo General del 2011 y el Modelo Genérico del 2013, más que evaluar las carreras como tal, evalúa un conjunto de condiciones y resultados de aprendizaje. Sin embargo, dichas condiciones evaluadas en los diferentes criterios y subcriterios de ambos modelos no llevan automáticamente a la calidad. Los resultados del aprendizaje cumplen un papel central en la evaluación. En el Modelo Genérico estos resultados son uno de los dos grandes componentes de la evaluación. En este proceso de evaluación es importante distinguir las condiciones de los procesos y no solo los resultados. El CEAACES no busca evaluar el desarrollo de los procesos, ni de la docencia, ni la investigación o la vinculación con la colectividad.

Para lograr esta operacionalización de calidad, el CEAACES establece una serie de indicadores cuantitativos y cualitativos para definir la calidad de los criterios y subcriterios.

En lo que se refiere al currículo, el indicador B.4. Programa de las asignaturas, hace referencia al los programas de asignaturas, pero lo que se evalúa es si dichos programas son completos, es decir si incluyen todos los elementos establecidos para cada programa. El indicador B.5. Prácticas pre-profesionales se evalúa como dichas prácticas se incorporan dentro del currículo de la carrera, sin embargo lo que realmente se evalúa es si la carrera tiene políticas de seguimiento de las prácticas de los estudiantes (Van der Bijl, 2015: p. 9).

El Modelo del 2011 establece varios factores que evalúan el cuerpo docente. Uno de los subcriterios más importantes es el D.4. que trata sobre la calidad docente. En este subcriterio se distinguen 5 indicadores que se basan en el cálculo del número de publicaciones, el número de años de docencia, de experiencia, número de créditos de cursos de pedagogía o metodología de enseñanza y número de docentes que asistieron a eventos de actualización. Sin embargo es dudoso lo que este subcriterio refleja del cuerpo docente debido a que no se evalúa las competencias docentes¹ que el mismo CEAACES propone en la definición de sus criterios (Van der Bijl, 2015: p. 10).

¹ Factores como experiencia y efectividad en enseñanza, habilidad para comunicarse, entusiasmo para desarrollar programas más efectivos, participación en redes y sociedades profesionales se quedan como simples enunciados y no son evaluados.

El modelo del 2011 también hace referencia al criterio de vinculación con la colectividad en el cual se miden solamente porcentajes de docentes y estudiantes que han tenido actividades de vinculación con organizaciones de la colectividad. En el modelo del 2013 este indicador antes mencionado se vuelve un indicador de pertinencia, sin embargo la medición se reduce al simple cálculo de número de personas y horas trabajadas; no se menciona nada respecto a la calidad de participación y de los procesos desarrollados por profesores y estudiantes (Van der Bijl, 2015: p. 11).

En cuanto al criterio de investigación formativa del modelo 2011, los indicadores tratan de sistemas de seguimiento/evaluación, reconocimiento académico y pecuniario de trabajo, y participación activa de los docentes en los grupos. Si bien estos elementos son fundamentales para lograr un mejor desarrollo de la investigación formativa, dichos indicadores solo miden los porcentajes de docentes que han participado determinado tiempo en grupos de investigación y no dicen nada acerca de la calidad de la participación de los docentes (Van der Bijl, 2015: p. 12).

En todos estos indicadores es evidente la equiparación de calidad de la educación superior con porcentajes de participantes o número de créditos u horas de asistencia. No hay una evaluación de la forma como se articula práctica y teoría, ni estrategias de enseñanza, o la coherencia interna entre las asignaturas y mucho menos la articulación de la investigación con el contexto socio-cultural. Esta evaluación ha dejado a un lado y ha restado importancia a los procesos para lograr una mejor educación y se han centrado en las condiciones y resultados en un intento de mantener la evaluación dentro de parámetros netamente cuantificables y calculables.

Otro concepto importante que se menciona en el Modelo General del CEAACES es la excelencia. La evaluación y la acreditación se constituyen como procesos que buscan alcanzar la excelencia académica en el país. Es por tal motivo que se han desarrollado numerosos proyectos enfocados a la excelencia educativa en todos los niveles. El CEAACES hace uso del concepto de excelencia en algunos caso para referirse a los estudiantes, en otros casos a los programas curriculares, y en numerosas ocasiones excelencia y calidad son empleados como sinónimos. Este concepto, al igual que el de calidad es citado numerosas veces a lo largo de

toda la evaluación, sin embargo lo que se entiende por excelencia es vagamente explicado a lo largo del documento.

En el campo educativo, el término excelencia ha sido entendido como la auto superación individual o grupal desarrollando al máximo sus talentos y posibilidades. Para la Comisión Norteamericana de Excelencia en Educación, la “excelencia caracteriza a una institución educativa que fija altas expectativas y metas para los estudiantes y que luego hace todo lo posible para ayudar a los estudiantes a lograrlas.”(National Commission on Excellence in Education, 1983: p. 14). Es importante mencionar que la excelencia supone un referente interno (individuo o institución), el cual no existe en forma aislada, sino que es dependiente y funciona socialmente en relación con un referente externo, es decir su comparación con los demás. Es así que las universidades o las carreras universitarias son evaluadas y comparadas con sus semejantes, tal como lo plantea el CEAACES.

El origen del término excelencia procede del latín “*excellētia*” que quiere decir que algo o alguien esta por encima de los demás por tener características extraordinarias. Desde esta definición solo unos pocos pueden lograr la excelencia, mientras que otros pueden tratar, pero no lograrla. Es desde esta concepción que en los sistemas de educación superior (y en todo el sistema educativo) se refleja la excelencia a través de mecanismos como la selección de abanderados que reciben beneficios sobre todo simbólicos. En cuanto a educación superior la excelencia reproduce una concepción jerarquizada, estableciendo diferencia entre estudiantes excelentes frente a los demás. Esta jerarquización de los estudiantes se basa en el rendimiento académico de los mismo que se refleja a través de sus calificaciones. Estos resultados sirven para justificar esta estructura jerárquica en las instituciones educativas (Van der Bijl, 2015).

Desde una perspectiva netamente economicista, la excelencia es un concepto propio al mercado, ya que está directamente asociada con la competitividad dentro de una lógica individualista en la cual la sociedad está formada por individuos a los cuales hay que vencer e imponerse. Desde este punto de vista, la noción de competitividad no cabe dentro de la idea de cooperación y comunidad académica y por ende la excelencia se la concibe como jerarquía y competitividad entre universidades. El CEAACES, al clasificar, lo que hace es diferenciar las instituciones de educación superior, causando que determinadas universidades (especialmente

privadas), busques la manera de sobresalir ante las demás y captar más clientes demostrando superioridad al ubicarse en una mejor categoría.

La evaluación del CEAACES considera que la excelencia se logra cuando una institución educativa ha logrado alcanzar estándares equivalentes a universidades reconocidas y acreditadas por instituciones internacionales como: Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB Internatinoaol) o European Quality Improvement System (EQUIS). Esto quiere decir que para el CEAACES la excelencia esta determinada por lo que estas instituciones internacionales consideran coma tal, y por tanto que si se quiere lograr la excelencia es necesario copiar modelos de los países desarrollados, pero con contextos totalmente diferentes.

El Modelo del 2013 presenta una concepción neocolonialista para justificar la excelencia como resultado de adoptar modelos extranjeros. Para evaluar la producción académica, el Modelo 2013 presenta dos indicadores: Primero producción científica, que hace referencia a trabajos que fueron publicados en revistas de las bases de datos dominadas por transnacionales del norte como el Ranking SCIMAGO de Revistas (SJR), por ejemplo. Cada publicación es valorada y clasificada de acuerdo a la ubicación dentro del ranking de revistas de SCIMAGO (Van der Bijl, 2015: p. 17).

Otro indicador es el de Investigación regional. Este indicador opone producción científica a investigación regional puesto que las publicaciones en revistas de países desarrollados son consideradas de mayor calidad que trabajos publicados en revistas latinoamericanas. Esto marca una clara jerarquización de criterios que definen la excelencia en la investigación y son determinados por países desarrollados.

Finalmente, la excelencia también ha sido definida desde una lógica empresarial, ya que asocia excelencia educativa con la producción de conocimientos útiles para fines económicos e industriales, es decir, que lo que interesa es que se logren los resultados proyectados. En otras palabras, la calidad profesional y la excelencia educativa se mide en función de los resultados o productos cuantificables que cumplan estándares establecidos por los modelos de producción económicos dominantes.

El régimen aboga e insiste en esta idea de excelencia debido a que de esta manera sostiene la decadencia del sistema educativo y también logra movilizar a los actores involucrados legitimando un modelo “tecnocrático” en la educación. Es por eso que se insiste en este ideal de excelencia, sin embargo, “la reiterada exigencia de calidad y excelencia constituye en el fondo una desesperada demanda de motivación, un intento de reconstruir la identidad de la organización a partir de la subjetividad de sus miembros.” (Dominguez & Sánchez, 2013: p. 210).

El concepto de pertinencia es otro elemento que juega un papel fundamental tanto en el Modelo General 2011 y en el Modelo Genérico de 2013. De acuerdo al artículo 107 de la LOES, “...el principio consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional y al régimen de desarrollo...”(LOES, 2010). En función de este objetivo, el CEAACES presenta al desarrollo local y nacional como un referente de lo que se quiere configurar como pertinente. De esta manera el desarrollo local y nacional esta subordinado a las políticas de planificación nacional y por ende las universidades (y el sistema de educación superior como tal) deben ser pertinente a los grandes objetivos nacionales. En otras palabras, la pertinencia viene a ser entendida como un tema de oferta y demanda y lo que vendría a ser pertinencia profesional y científica sería igual que hablar de pertinencia al campo laboral, adecuando el tema de la educación a las demandas de los futuros empleadores.

El CEAACES también concibe a la educación superior como pertinente si esta se adecua a ambiente de cambios rápidos que caracterizan a la sociedad actual. Para el CEAACES, el proceso de aprendizaje debe adecuarse a las condiciones dinámicas para de esta manera dar a los estudiantes la capacidad de desarrollarse en un entorno cada vez más competitivo una vez que hayan concluido sus estudios. La universidad del CEAACES debe adaptar a los estudiantes a las características de un entorno global cambiante y por ende esta debe adaptarse según las exigencias de la situación laboral. El currículo, por ejemplo, aparece como algo transitorio que se modifica en función del mercado laboral vigente (Van der Bijl, 2015: 21).

El modelo del CEAACES no considera a la sociedad en su proceso de evaluación. Esto debido a que no se menciona a la sociedad como un sujeto histórico, sino que solo se la considera como algo definido e indiscutible. No toma en cuenta el contexto social e histórico del país,

las grandes desigualdades, entre otros problemas. Desde esta visión, la universidad aparece como un elemento neutral que debe adaptarse a los cambios del exterior, más no tiene un espacio social definido.

Para que haya pertinencia de la universidad es necesario un propósito social y responder a la sociedad a la que se debe, a sus necesidades y a su contexto, pero no solamente económico sino ir más allá del mismo para que no sea un proceso que carezca de sentido si cambias las condiciones de mercado. La universidad debe tener un auténtico compromiso social y no reducir su servicio a la producción de profesionales o especialistas funcionales al sistema económico.

El Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) en su discurso hace una fuerte crítica al orden mundial y el ejercicio de poder internacional. En su crítica, el PNBV hace alusión a una dominación social marcada por el racismo, a un paradigma nórdico de desarrollo como simple crecimiento económico que ha beneficiado a un pequeño grupo de países. Este plan propone elementos enfocados hacia un Buen Vivir, con una sociedad justa solidaria, igualitaria y equitativa, una sociedad pluralista y participativa. El PNBV critica el orden mundial tachándolo de “un sistema internacional incapaz de solucionar los problemas del planeta” (SENPLADES, 2013).

El concepto de pertinencia que emplea el CEAACES no tiene ninguna noción que se vincule con la responsabilidad social. El discurso del PNBV no tiene implicaciones cuando se trata de conceptualizar la pertinencia de la educación superior y la evaluación misma.

El modelo de evaluación tienen como objetivo lograr que las universidades cumplan los requisitos para producir profesionales con competencias específicas. Para este modelo los resultados del aprendizaje son el eje principal de la evaluación. Es por esta razón que para el CEAACES es importante tener resultados que puedan ser medibles y cuantificables.

Uno de los argumentos que sostiene el CEAACES en su modelo educativo es el de lograr un desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, dicho desarrollo integral no es compatible con el modelo orientado a la obtención de resultados. La educación integral tiene como objetivo desarrollar estudiantes ampliando sus ideas personales, empujándolos hacia nuevas áreas de pensamiento y en función al contexto en el que se desenvuelven. La educación integral debe

proveer las herramientas para pensar diferente, de forma reflexiva y con consciencia crítica (Van der Bijl, 2015).

El Modelo del CEAACES dista mucho respecto a esta educación integral que propone debido a que esta evaluación hace énfasis y exige un proceso de evaluación que se pueda medir y cuantificar, limitando el desarrollo integral que el mismo modelo propone. En educación no todo puede ser observable y medible, sin embargo el CEAACES busca encaminar la universidad hacia un modelo enfocado en la resolución de problemas técnicos, dejando a un lado las capacidades críticas e individuales, la apertura hacia otras culturas, la empatía social, entre otros factores inherentes al desarrollo integral del ser humano. El CEAACES

muestra una concepción pragmática, utilitarista del pensamiento crítico, y una lógica lineal problema-solución. Una concepción que reduce la crítica a la búsqueda de resultados, sin reconocer su papel como una forma de romper los esquemas, de desafiar las estructuras, de resistencia al orden establecido Van der Bijl, 2015: p. 27).

Uno de los mecanismo que emplea este modelo de evaluación para lograr una educación basada en resultados son los exámenes como instrumentos estandarizados que permiten establecer el rendimiento del estudiante y tiene criterios “unívocos y precisos”. Estos son realizados mediante los llamados reactivos que son pruebas de opción múltiple en las cuales solo una opción es la correcta. De acuerdo al CEAACES, estos exámenes miden competencias profesionales de los estudiantes, pero también los limitan de una reflexión sistemática respecto a un problema específico.

La exigencia de una sola respuesta como verdadera reduce la realidad a un contexto estático e inamovible. De acuerdo a varios autores, los exámenes de opción múltiple pueden ayudar a medir o hasta cierto punto controlar el conocimiento específico de los estudiantes respecto a un dato histórico o cálculos matemáticos, pero no refleja las capacidades de los estudiantes como profesionales (Van der Bijl, 2015: p. 28).

Esta obsesión del CEAACES por los resultados esta presente tanto en el modelo 2011 y el modelo del 2013. Esto implica que la universidad debe producir estudiantes con las competencias necesarias para poder competir en el mercado laboral. En otras palabras, la educación superior debe producir los técnicos y profesionales que necesita el mercado nacional, pero más importante el mercado internacional.

Como menciona Van der Bijl (2015), concebir el aprendizaje de los estudiantes como resultado de la enseñanza reconoce una lógica lineal de proceso producto. Desde esta lógica, la educación no sería más que un proceso de transmisión linealmente estructurado y el aprendizaje se enfocaría en aquello que puede ser controlado, es decir lo explícito y medible. Esta visión del modelo del CEAACES vislumbra una lógica tecnocrática de la educación superior, razón por la cual es necesaria una evaluación estandarizada que deja a un lado los contextos históricos sociales y económicos que inciden en la esfera de la educación, justificando el uso y empleo de técnicas neutras que se puedan aplicar en cualquier realidad (p.32).

Otro elemento que es contradictorio en el modelo del CEAACES es el derecho a la autonomía (autonomía responsable), que hace hincapié en que los responsables de la educación son las mismas instituciones universitarias, pero al mismo tiempo recalca que este proceso debe ser realizado en función de los criterios e indicadores que el CEAACES impone. Este modelo pone en duda el nivel de participación de los actores involucrados debido a que se habla de una autonomía, sin embargo a los actores solo les queda ejecutar las normas implantadas por el CEAACES. De esta manera se reducen los espacios y a los mismos actores a través de criterios e indicadores que solo se limitan a calcular y medir (Van der Bijl, 2015: p. 35).

Los principios que se plasman en el modelo de evaluación dado por el CEAACES reducen dicha autonomía al mínimo posible debido a que resulta difícil (sino imposible) hablar de un proceso de autonomía si es que las universidades se ven forzadas a cumplir al pie de la letra con los criterios e indicadores que el modelo ha determinado.

Dentro de este modelo, existe una tendencia a la centralización, limitando a los actores locales al simple rol de ser quienes ejecuten los parámetros impuestos por el CEAACES. No hay claridad en los criterios establecidos y tampoco se discutieron los mismos dentro de un proceso que involucre a estudiantes o profesores. Esta evaluación es un instrumento para controlar las universidades sin involucrar a los actores en las decisiones de las mismas. El CEAACES emplea “un lenguaje que oculta el verticalismo del poder central, que está basado en la desconfianza y que en vez de promover el involucramiento de los actores locales como sujeto principal de la evaluación, conduce a su desmotivación y desmovilización.”(Van der Bijl, 2015: p. 36).

El objetivo de la evaluación es contribuir a un proceso de mejoramiento continuo de la educación superior. El caso mexicano es un claro ejemplo de cómo una evaluación estandarizada no implica una mejoría en la calidad de la educación. Tras veinte años de evaluación y tras haber acumulado una gran cantidad de información, no se logró realmente un cambio o una mejora estructural del sistema educativo sino que al contrario, la educación en México es una cuestión que aun tiene mucho que trabajarse (Aboites, 2012:p. 6).

Quienes impulsan la evaluación nunca advirtieron que una medición externa y, sobre todo, estandarizada, no puede hacer algo más que establecer un criterio para clasificar a las instituciones y las personas como deficientes, regulares, buenas o muy buenas. Por lo general los instrumentos de evaluación que se han utilizado en estas décadas no están hechos para explicar por qué no hay avances ni cuáles son los factores que están detrás de esa falla, ni como puede esta remediarse. Ocurre algo semejante al termómetro y al niño enfermo: aunque se mida la temperatura 15 veces al día eso nunca servirá para curarlo. Pueden medir y medir una y otra vez, pero sus instrumentos no contribuyen a entender la realidad y, por tanto, no pueden transformarla (Aboites, 2012: p. 7).

Una evaluación con indicadores y criterios estandarizados no se traduce en la transformación de la estructura de la universidad. Para esto es necesario un proceso que pueda dar razón de las causas de fondo de los problemas por los que atraviesa el sistema educativo. Es necesario ver más allá de la evaluación y analizar la educación dentro de un proceso multilateral y que tome en cuenta el contexto histórico social y económico de las instituciones de educación superior.

3. CAPÍTULO III: REACCIONES CRÍTICAS

3.1 Efecto de las reformas en la educación superior

El proceso de reforma universitaria inicia con la evaluación realizada por el CONEA debido a que se buscaba frenar el deterioro del sistema universitario que se venía dando desde la década de los 60 por los procesos de masificación, pero también por la visión mercantil que se había otorgado a la educación superior en las últimas décadas. Este informe tuvo como consecuencia la verificación e identificación de un grupo de universidades que venían funcionando como empresas comerciales exclusivamente. La evaluación realizada en cumplimiento del Mandato Constituyente abordó a las universidades y su desempeño como instituciones, como comunidades académicas, con obligaciones y derechos reconocidos y con legitimidad en su medio (Villavicencio, 2014).

Con este informe, se dio paso a un reposicionamiento de la educación universitaria, ya no como un servicio, sino como un bien público, cuyo control y regulación son responsabilidad y obligación del Estado. El informe presentado por el CONEA reveló que el sistema de educación superior tenía numerosos problemas y un desempeño desastroso.

Como respuesta a la evaluación del CONEA, se realizó una nueva evaluación en la que se estudiaron veinte y seis universidades por un nuevo organismo de evaluación y acreditación, el CEAACES, organismo que inició un proceso de reconfiguración institucional.

Hay que partir del hecho de que para las dos evaluaciones que se han realizado, la una por el CONEA y la otra por el CEAACES, en ningún momento se cuestionó el ejercicio mismo de la evaluación, sus objetivos, métodos y sobre todo el proyecto político de reforma. La evaluación fue el resultado y consecuencia del debilitamiento de la educación superior en el Ecuador en la última década. En los últimos años, la universidad en el Ecuador no tuvo una normativa o reglamentación que presida la actividad académica e institucional y operó bajo la regulación de instituciones que manejaban el sistema universitario sobre la base de mecanismos clientelares. A partir de este hecho se hizo necesario la creación de un Mandato Constituyente con el fin de mejorar el sistema (Villavicencio, 2014).

A partir de dicha evaluación se plantearon temas nuevos en el ámbito de la planificación de la educación superior que han sido aplicados y en muchos casos poniendo en riesgo la experiencia histórica de las instituciones de educación superior y sin una coherencia entre la evaluación y los contextos políticos, sociales económicos e históricos de la sociedad ecuatoriana. Esta falta de coherencia ha ocasionado vacíos al momento de explicar ciertos conceptos como la calidad o la excelencia, ya que los modelos y esquemas adoptados, si bien han sido funcionales en determinadas circunstancias, en el Ecuador han desembocado en lo que Villavicencio denomina una suerte de “neocolonialismo académico”.

El modelo acogido por el CEAACES no ha sido sometido a un análisis público para aceptar o rechazar los parámetros empleados para el desarrollo del mismo. El método de evaluación debe basarse y estar subordinado a las necesidades, beneficios y aportes que la Universidad pueda ofrecer a la sociedad. Por tal razón es que son algunas las tesis planteadas que ponen en tela de duda la funcionalidad del modelo con respecto a la sociedad.

Este es un modelo unilateral que no considera a los actores universitarios. Es por este motivo que varios autores cuestionan la validez del mismo puesto que los actores involucrados fueron excluidos en este proceso de evaluación. Un método de evaluación debe considerar las visiones de todos los actores involucrados en la universidad, no se puede imponer una visión única. Este modelo asume que los criterios de evaluación desde un solo punto de vista, en este caso específico el CEAACES, son suficientes para la evaluación que las universidades en el Ecuador necesitan. Cabe mencionar que las universidades no pueden ser evaluadas sino es dentro de un proceso de retroalimentación constante y multilateral.

Villavicencio (2014) sostiene que la evaluación abrió paso a un proceso permanente de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Sin embargo este se convirtió en una actividad de fiscalización y control. La evaluación estaba limitada a un ejercicio de control de corte disciplinario que conduce a una cultura de obediencia y que se distancia de la idea de aseguramiento de la calidad. La universidad ha entrado en la “cultura de la evaluación”, en la cual hay un constante ejercicio de fiscalización y control permanente que impone iniciativas del gobierno, reduciendo al mínimo la autonomía universitaria. Esto da origen a un nuevo esquema corporativo entre el Estado y las universidades esto implica la reducción de las mismas a meras instituciones al servicio del gobierno de turno y del mercado, entendiendo al

primero como regulador de la competitividad del mercado y al segundo como productoras de servicios y conocimiento.

El modelo planteado por el CEAACES sostiene fuertemente una falsa noción de universalismo del conocimiento como el principio rector de las universidades en el Ecuador. A partir de esta noción es que se han aplicado esquemas y modelos que han sido exitosos en países desarrollados, pero con contextos totalmente diferentes a la realidad ecuatoriana. La idea no ha sido incorporar dichas experiencias desde la realidad propia del país para no perder el horizonte de responsabilidad social, sino que se ha adoptado el modelo tal cual ha sido aplicado en otros contextos (Villavicencio, 2013: p. 217).

La idea y la intención de universalizar el conocimiento y el método para alcanzar el mismo, sugiere que es peligroso un sistema universitario que se evalúa de acuerdo a normas y parámetros que tienen una pretensión de universalidad, ya que los resultados no siempre serán iguales, sino que dependen de un contexto histórico, político, económico y social.

Desde esta perspectiva, el sistema universitario en el Ecuador se está construyendo en base a modelos externos que niegan la historia de las universidades ecuatorianas. Tal es el caso, que la clasificación de las universidades y el establecimiento de “rankings” reflejan la falta de discusión respecto a los contextos sociales y culturales que no permiten una evaluación que realmente refleje la pertinencia o validez de las universidades en el Ecuador.

Otro rasgo en el cual es clara la imposición de modelos extranjeros sobre la realidad y contexto ecuatoriano es en el tema de la investigación. Hay una clara preferencia por publicaciones en revistas indexadas y reconocidas como válidas (pertenecientes a países del norte) por encima de cualquier publicación en una revista latinoamericana. Esto marca fuertemente la brecha entre lo que se Villavicencio considera como ciencia hegemónica y ciencia periférica. Es reconocida como pertinente y de calidad si una investigación cumple con requisitos impuestos por instituciones norteamericanas y que el CEAACES ha reconocido como válidos. Por esto, Villavicencio (2013) sostiene que

La calidad necesita tener un valor social, público, de compromiso con las comunidades en las que se insertan las instituciones de educación superior. Resulta altamente dudoso que una institución extraña a nuestra realidad y a la realidad de la universidad ecuatoriana esté en capacidad de darnos lecciones sobre valores éticos y cívicos, sobre principios de robustecimiento de la identidad

nacional, de la dimensión multicultural de la universidad y , en general, sobre la responsabilidad social universitaria (p. 219).

Bajo el fenómeno de la globalización, mientras el mercado se fortalece y el Estado se debilita, la calidad se convierte en un elemento crítico para el funcionamiento del sistema. Las universidades se convierten en sujetos al servicio del mercado. La competencia crea la necesidad de estándares uniformes, principios permanentes de efectividad, eficiencia, logro competitivo y excelencia.

De esta manera, la calidad termina adquiriendo en el discurso oficial un sentido moral: lo correcto, lo verdadero; es decir, adquiere una estandarización moral de lo bueno y lo deseable. El discurso gubernamental construye un imaginario educativo-tecnológico, presentado como la solución milagrosa para todos los problemas de la sociedad. Bajo este manto ideológico de moralidad, la calidad es internalizada en el programa oficial como un ideal que no admite cuestionamiento (Villavicencio, 2014).

Este modelo asocia la investigación como una actividad dissociada de la enseñanza, medida por el número de publicaciones de los docentes en revistas extranjeras. La investigación se vuelve un factor de elitismo académico con una visión de una universidad productivista, funcional a la economía del país que cuadra con los objetivos del gobierno de la reforma universitaria.

Este modelo de evaluación está orientado hacia la generación de un “ranking” que clasifica a las instituciones de educación superior dentro de un orden jerarquizado y bajo los parámetros de modelos comerciales. Esta clasificación dentro de rankings es producto del empleo de modelos homogenizantes y unilaterales que tienen como efecto la anulación de la diversidad y no son coherentes al contexto social ni tampoco a las tradiciones históricas de las instituciones de educación superior. Se han realizado múltiples estudios en varios países en los cuales se ha aplicado este tipo de modelos de evaluación (al cual apunta el CEAACES) y se demuestra que, a pesar de los incrementos generales en el acceso, hay una clara distinción entre universidades de élite y universidades regulares, lo cual termina polarizando y generando desigualdades sociales, económicas, culturales y hasta raciales.

Fernando Espinoza², miembro del CEAACES afirma que esta medida para clasificar a las universidades ha traído más problemas que beneficios puesto que el Estado no puede ser quien establezca esta jerarquización. A pesar de que esta medida es un requisito del modelo, no ha habido un análisis a profundidad en el momento de formular este artículo y por tanto se asume que categorización es un sinónimo de impulso a la calidad.

El gobierno actual se ha enfocado en orientar sus políticas a acortar la brecha tecnológica a través del desarrollo de sectores de alta tecnología. Esto bajo la idea de que las tecnologías convergentes son la solución para todo problema en toda sociedad; sin embargo, es importante considerar que esta no es la única vía y no es esencial una economía especializada en la producción de tecnología de punta para alcanzar un alto nivel de desarrollo.

El gobierno tiene una visión simplista sobre los procesos de desarrollo tecnológico: primero investigación básica, luego investigación aplicada, sigue el desarrollo tecnológico para terminar en la producción y marketing de bienes de consumo. Bajo esta lógica, el conocimiento explotado por empresas de alta tecnología tendrá como consecuencia la creación de productos innovadores y su comercialización implicaría la transformación de la matriz productiva para poder alcanzar los objetivos el buen vivir. (Villavicencio, 2013: p. 220)

Esta es una idea muy superficial, que no toma en cuenta elementos como los costos iniciales de un nuevo producto y el tiempo de penetración en el mercado del mismo es ciertamente incierto. Por esta razón es absurdo pensar que enfocar todos los esfuerzos en este afán por acortar la brecha tecnológica va a tener un impacto significativo en el corto plazo y esperar que esto solucione los problemas sociales y económicos del país.

El modelo de evaluación opera bajo una visión funcional y empresarial de las universidades. En este sentido, el mercado juega un papel crucial al momento de establecer los parámetros que se emplean para medir la calidad universitaria. Los mecanismos que se emplean deben tener una relación directa con el desarrollo económico del país. Es importante reconocer y analizar la posibilidad de procesos alternativos en los cuales haya una interacción con la sociedad y que comprometa a la misma a mejorar las condiciones de desigualdad y división social que persisten en el país.

El parámetro para la jerarquización y ranking de las instituciones de educación superior es la calidad, sin embargo, el CEAACES no cuenta con un documento que sostenga, detalle o

² Fernando Espinoza, PHD, Concejero CEAACES.

describa este concepto. El CEAACES dispone de documentos en los cuales se restringe la definición de calidad como un sinónimo de “excelencia” o “nivel internacional”.

La LOES, en el artículo 93, define el principio de calidad como la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia y producción óptima, transición del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente.

De acuerdo a Villavicencio (2013), el CEAACES toma el criterio de calidad como sinónimo de algún tipo de productividad. Uno de los elementos más importantes que se toman en consideración en el ranking de las universidades es la producción científica, la cual está determinada por el número de publicaciones que genere una universidad, pero también dichas publicaciones deben estar en revistas indexadas que sean reconocidas por el CEAACES. Estas revistas deben constar en las bases de datos “SCIMAGO” o del “ISI Web of Knowledge” que son empresas transnacionales que determinan la distribución de las publicaciones académicas sin tomar en consideración el impacto que estas tienen en la comunidad académica ni tampoco en la sociedad ecuatoriana. Estas revistas, índices y sistemas de citación ignoran y restan importancia a países periféricos y a temas que tengan que ver con las necesidades de países en vías de desarrollo. Los rankings y estudios producidos por estas multinacionales son elaborados con fines comerciales más que académicos. Este ranking se basa en un criterio poco analizado que causa el menosprecio y resta importancia de las ciencias sociales como si la única vía para lograr la excelencia o la calidad dentro de la academia sea bajo estos parámetros. El empleo de estos modelos de evaluación y ranking de universidades son reflejo de un “*modelo colonizador*” que busca establecer la calidad académica como eficiencia empresarial y comercial .

Calidad y excelencia son dos conceptos que no están claramente explícitos en el modelo de evaluación del CEAACES. Si bien es cierto que el concepto de calidad se define como la búsqueda de excelencia, este carecería de sentido fuera del proceso mismo de la evaluación al mismo tiempo que la evaluación quedaría fuera de lugar sin el concepto de calidad. El CEEACES impone y define los indicadores de calidad y los resultados de la evaluación son considerados como reflejo de la calidad.

Esta lógica evaluación=calidad/excelencia hace que la relación entre estudiantes y profesores, la productividad de la investigación, la infraestructura y otros elementos y actores que influyen en el ámbito universitario, se vuelvan el objetivo final para una educación de calidad y no como el medio para lograrla. Esta imposición de una visión unilateral regida bajo parámetros de productividad, eficiencia y competitividad conducen a la generación de un conocimiento práctico y funcional a la lógica de mercado.

Ocurre entonces un fenómeno que profundiza la brecha entre la capacidad tecnológica y la calidad de las universidades en el país. La presión que se ejerce a las universidades para que estas se integren dentro de la esfera productiva esta generando rupturas con las estructuras tradicionales de las universidad en el Ecuador, y como consecuencia de esto se produce un proceso de desintencionalización de las instituciones de educación superior. Este es un proceso mundial que busca incorporar la universidad a la economía de la información y se lo ha abordado como la teoría del Capitalismo Académico (Villavicencio, 2013: p. 223).

El capitalismo académico se inscribe dentro de la agenda neoliberal puesto que tiende a sacrificar el bienestar social y antepone el desarrollo individual (como actores económicos). El conocimiento es visto, ya no como un bien público, sino como una herramienta al servicio de las empresas y su beneficio económico. El conocimiento pasa de ser un bien común a un bien privado y a su vez, las universidades sufren procesos de estratificación entre los campos académicos que luchan por la asignación de recursos.

Las categorizaciones y los rankings universitarios están quebrantando la autonomía universitaria. No son ya los objetivos institucionales, valores, visiones, los contextos sociales y organizaciones de las universidades los criterios que definen las estrategias institucionales, sino las directrices emanadas de una evaluación de corte burocrático y controlador. La evaluación ignora el contexto, la historia, las tradiciones y condiciones de las universidades evaluadas, pasando a primar experiencias ajenas acompañada de la información y datos estadísticos, es decir, el dato cuantitativo que se puede verificar. Esto resulta en una pérdida sistemática, por parte de las universidades, de su capacidad para tomar decisiones, ya que lo que exige la burocracia gubernamental es la subordinación al sistema y a la evaluación (Villavicencio, 2014).

La evaluación va creando una relación de poder entre el evaluador y el evaluado, en la cual el CEAACES ordena y las universidades obedecen y son excluidos del debate y, al negarse espacios de diálogo, quedan reducidos a la categoría de empresa y clientes o personal que desarrolla sus actividades en un contexto bien organizado, vigilado y regulado.

La evaluación ha creado un fenómeno nuevo en el sistema de educación superior, una técnica a la cual Villavicencio denomina “*evidenciología*”. Esta técnica tiene como finalidad recopilar, archivar y presentar evidencias académicas en los formatos y contenidos exigidos por la agencia evaluadora. Esto genera un ambiente de desconfianza hacia las universidades ya que resulta imprescindible la constancia escrita con sello, membrete y firma que certifique al docente que ha presentado una ponencia, seminario o conferencia. Sin la respectiva constancia tal seminario, ponencia o conferencia, sin considerar el contenido y valor académico que tuviera, no tiene valor alguno. De esta manera, la lógica del CEAACES se reduce a la fórmula: evidencia=calidad. Poco importa el contenido, pertinencia o trascendencia de los productos respaldados por las evidencias, lo que interesa es la producción bruta. El volumen de los productos vuelve innecesaria e inútil cualquier transformación en el sistema educativo (Villavicencio, 2014).

Para el modelo de evaluación del CEAACES la universidad es vista como una organización más que como una institución. En esta evaluación hay una visión de los docentes como profesionales asociados a una organización y los estudiantes como usuarios de un servicio. En el modelo del CEAACES los estudiantes pasan a ser considerados como clientes de un proceso en el cual la eficiencia es lo que interesa medir.

Este tipo de evaluaciones están lejos de responder a preocupaciones pedagógicas o de mejoramiento de la enseñanza. Esta evaluación de las instituciones es un proyecto globalizante de estandarización, medición y control de la educación. Esta mentalidad evaluadora calza perfectamente con el visión neoliberal de la educación superior, en la cual la transformación de las universidad debe ser encaminada y funcional a un proyecto político, a los negocios y al mercado. Desde esta perspectiva, el mayor agente de crecimiento económico es la universidad, entendida como una fábrica de conocimientos. La educación superior se vuelve un mecanismo a través del cual un país incrementa su capital humano para competir en la economía global (Villavicencio, 2014)

Otra de las aproximaciones del modelo del CEAACES con respecto al concepto de calidad es hacia la eficiencia administrativa. Dentro de los parámetros de la evaluación realizada por el CEAACES, la mayoría de los indicadores aplicados para medir la calidad de la educación miden la organización y la infraestructura de las universidades; a pesar de que estos criterios de evaluación hacen referencia al entorno de aprendizaje, lo que realmente se mide es la capacidad financiera de las universidades. Este, más allá de ser un criterio del CEAACES exclusivamente, es una medida adoptada por la mayoría de modelos educativos a nivel internacional, en los cuales hay una fuerte correlación entre las universidades más costosas (y por ende con mejor infraestructura) y su posicionamiento en los rankings, lo cual les otorga ventaja con respecto al resto de instituciones educativas.

Estos criterios que miden la organización, infraestructura y capacidad administrativa de las instituciones de educación superior se priorizan ampliamente en el modelo, causando una devaluación de los factores académicos más importantes como por ejemplo la pertinencia de la docencia. La pertinencia y la competencia en la docencia no son un factor de peso en la medición de la calidad de la educación, y en lugar de analizar más a fondo estos factores, se da una sobrevaloración de los títulos académicos. Se asume que un PHD implica un mayor grado de competencia académica y docente, esto ha sido convertido en el mayor indicador de calidad académica. Sin embargo, el análisis sobre que tan equivalente es la pertinencia y competencia con la cantidad de títulos que dispone un docente está alejado de la realidad ya que en muchos casos es de vital importancia la experiencia práctica y la capacidad de investigación.

El predominio de este criterio administrativo se hace más evidente aún cuando se equipara a una enseñanza de calidad con la cantidad de profesores de tiempo completo. No hay ningún estudio que sostenga ni argumente porque se debe tener determinada cantidad de profesores a tiempo completo como sinónimo de calidad de la enseñanza. Efectivamente, en el contexto internacional, se vuelve cada vez más problemático el hecho de que profesores que están dedicados a tiempo completo tienen poca o casi ninguna conexión con el contexto de la sociedad en la que se desarrolla, y por ende no se responden a las necesidades prioritarias de la misma. Estos criterios empleados por el CEAACES, más que preocuparse por problemas reales y necesidades urgentes de la sociedad, se enfocan en procesos administrativos y no dan respuesta a una mejoría en la calidad de la enseñanza.

La LOES introduce el concepto de tipología de universidades. Una diferenciación de las instituciones de educación superior suponen un sistema adaptado a las necesidades de la sociedad en la que se inscriben, considerando todas las esferas en las que esta debe influir ya que no es viable un sistema en el cual todas las universidades tengan las mismas misiones, objetivos y visiones. Esta tipología permitiría diferentes misiones sociales en diferentes campos disciplinarios y por lo tanto con visiones distintas de calidad. Esta diferenciación, por tanto, no puede ser establecida desde un visión unilateral o desde un solo actor, en este caso el CEAACES (Villavicencio, 2013: p. 225).

Sin embargo, el modelo apunta hacia la construcción de mecanismos y procesos homogéneos y estandarizados, lo cual se contrapone a la noción de una pluralidad de visiones y bloquea la posibilidad de diferentes concepciones de calidad en la educación. Al contrario, esta tipología establece una jerarquización y a la vez fragmenta el sistema, limitando a cada universidad a la esfera en la que puede incursionar.

El CEAACES ha optado un modelo de educación que deja de lado la posibilidad de modelos de educación diversos y legítimos que incluyen dentro de sus parámetros criterios de participación, pertinencia y que responden a las necesidades de la sociedad a la que se debe. El modelo propuesto por el CEAACES toma en consideración estándares que podrían ser beneficiosos en otras realidades, pero que en Ecuador no tendrían el mismo impacto o éxito. El modelo del CEAACES no corresponde al contexto ni a la realidad social ecuatoriana, sino más bien a modelos internacionales. El éxito y la calidad en la educación se reducen a criterios netamente económicos ya que se pone a la infraestructura como elemento fundamental para lograr una enseñanza de calidad; sin embargo, no se considera el acceso y la permanencia a la educación como factor fundamental de este proceso de evaluación y parte del proceso de lograr la calidad educativa.

Es necesario considerar factores como la pertinencia con la sociedad, la participación social, la administración democrática y la democratización de los saberes, entre otros elementos fundamentales que respondan realmente a lo que la universidad ecuatoriana requiere y tomando en cuenta el punto de vista de todos los actores involucrados, no solo el de una sola instancia que en este caso sería el mismo Estado.

La calidad es un criterio que no puede ser considerado como un factor cuantitativo únicamente. La calidad es un ideal en el cual se logra combinar una serie de elementos como la pertinencia la autonomía responsable el desarrollo de un pensamiento crítico y plural en pro y beneficio de la sociedad a la cual responde el sistema de educación. El proceso de acreditación es un mecanismo mediante el cual se establecen estándares mínimos que las instituciones de educación superior deben cumplir para ser consideradas como tales. Los criterios de la acreditación se pueden reducir a indicadores cuantitativos y tienen una relación directa con los requisitos de ley y los estándares de infraestructura. Sin embargo, la calidad en la educación superior, a diferencia de la acreditación, necesita la incorporación de criterios tanto cualitativos como cuantitativos. Se vuelve necesario un debate entre varios actores para establecer criterios de pertinencia, participación, calidad entre otros. La calidad se debe diferenciar de lo que se considera empresas y lo que se considera universidad, ya que no se trata únicamente de productividad de profesionales sino de muchos otros elementos que son necesarios y pertinentes para el desarrollo social.

3.2 Efecto de las reformas en la calidad universitaria

La situación actual de las universidades en el país se remonta a la Ley Orgánica de educación superior del año 2000. Alfonso Espinosa³ sostiene que esta ley fue la que provocó la creación de una gran cantidad de universidades sin ningún tipo de control y por ende causando un deterioro de la calidad educativa debido a la proliferación de criterios neoliberales en cuanto a educación superior. A partir de entonces hubo un cambio de sentido en la orientación de la universidad ecuatoriana: dejó de ser un servicio público y pasó al servicio de la empresa privada con claros fines de lucro.

Espinosa afirma que con la ley del año 2010 se pasa del libre mercado con una visión liberal en su máxima expresión, a un control de las instituciones de educación superior por parte del Estado. Con este cambio lo que se busca es reconfigurar el sistema radicalmente, sin embargo el primer efecto que se da es la supresión de la autonomía universitaria (financiera en una primera instancia ya que las universidades no podían crear nuevas vacantes si no es con la

³ Ingeniero y ex rector de la Escuela Politécnica Nacional.

aprobación del Ministerio de Finanzas). El Consejo de Educación Superior (CES) pretende normar la universidad incluso sus aspectos estrictamente académicos (planes de estudio) bajo parámetros controladores y que ignoran la realidad universitaria del país y Latinoamérica en general (Cielo & Ospina, 2016: p. 38).

Para Espinosa, además de la pérdida de esta autonomía, se ha suscitado un debilitamiento de las asociaciones de universidades, estudiantiles, de profesores y de todos los actores universitarios en general. Ya no se trata de una preocupación por una mejor universidad sino de reivindicaciones particulares y de grupos específicos. Ha habido un debilitamiento de los temas fundamentales de la universidad para pasar a discutir temas como salarios, beneficios laborales o de los estudiantes. Es decir, se ha generado una preeminencia del interés particular por sobre el colectivo en las universidades.

El CEAACES busca reformar un sistema educativo en crisis, sin embargo, sus alternativas no apuntan hacia un modelo inclusivo y de calidad. Al contrario, “el gobierno propone un conjunto de iniciativas aisladas que no responden a una visión sistémica a mediano y largo plazo de lo que es la universidad” (Cielo & Ospina, 2016: p. 45). El construir un núcleo aislado del sistema universitario (Yachay) no va a solucionar los problemas de la universidad y tampoco las demandas más urgentes de la sociedad. Para lograr una transformación del sistema se vuelve necesario un programa completo para fortalecer la universidad ecuatoriana. Plantear un sistema basado en el desarrollo de ciencia y tecnología como la solución y respuesta para mejorar la calidad de vida es una idea bastante simplista. El conocimiento visto como una herramienta al servicio del mercado sin tomar en cuenta el aspecto histórico no va a responder a las necesidades del país (Cielo & Ospina, 2016).

El gobierno plantea un proyecto de reforma universitaria con una visión global y corporativa, razón por la cual se espera transformar al sistema universitario a través de mecanismo coercitivos. Sin embargo, no se puede transformar al sistema a través de la imposición de leyes que en lugar de ayudar a una mejoría están causando que el sistema se siga deteriorando. El CEAACES tienen el criterio de que las normas y leyes van a transformar el sistema y por esto plantea una normativa que hasta cierto punto esta causando lo que busca evitar: la pérdida de calidad. Como ejemplo de esto tenemos los concursos de merecimiento en los cuales los tribunales no pueden estar conformados por profesores de la misma universidad, sino que es la

SENESCYT debe determinar los miembros de los tribunales de su base de datos. Esto causó un retraso excesivo de los concursos debido a que la base de datos de la SENESCYT no estaba actualizada (habían profesores que ya se habían jubilado). Esta idea aparentemente era buena, sin embargo en la práctica se generaron serios problemas (Cielo & Ospina, 2016: p. 50).

Otro ejemplo en el que se puede observar este entorpecimiento del sistema y pérdida de calidad es con los cambios abruptos que se generan desde la administración gubernamental, consecuencia de la inestabilidad de los funcionarios. Por ejemplo: el personal de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) ha cambiado algunas veces. Esto ha generado serios problemas para la universidad ya que cada vez que se solicita información, requisitos o formularios hay que cambiar los formatos o enviar a diferentes dependencias (Cielo & Ospina, 2016: p. 51).

Por tales motivos, Espinosa insiste en la necesidad de un programa nacional de fortalecimiento de la educación superior en el país. Un programa en que haya una dedicación de tiempo completo en analizar y enfocar todos los esfuerzos para lograrla, no como una de las tantas tareas de un ministerio o de una dependencia. Si la situación sigue así, la universidad pública no podrá satisfacer la demanda de bachilleres en los próximos años, no solo por falta de infraestructura sino también por el retiro masivo de profesores que se jubilan. Esta normativa esta conduciendo a una perdida gradual de la calidad universitaria. Y por ende es necesario fortalecer las universidades y no imponer normas que subordinen a las mismas a mecanismos que no están logrando los objetivos que se plantean debido a la falta de planificación y análisis.

Esta búsqueda y obsesión por lograr un sistema de calidad y excelencia ha tenido un impacto negativo e incluso contradictorio, puesto que entorpece al sistema a través de trabas u obstáculos, como la exigencia de requisitos y exigencias que carecen de un análisis para ser incorporados dentro de la evaluación. En muchos casos estos parámetros no han sido diseñados sobre la base de un análisis y planificación que considere elementos sociales, políticos y culturales, sino que más bien se centran únicamente en la esfera del mercado. De esta manera, la calidad o mejor dicho la búsqueda de la calidad, ha tenido un efecto opuesto al ideal que se apuntaba, causando un deterioro del sistema universitario.

3.3 Relación de la universidad con el sector privado

La universidad de la cual partimos era un referente social en las decisiones políticas del país durante la década de los 70s y 80s, era una universidad que cumplía un rol fundamental en la vida social y política del país. Con el advenimiento de las reformas neoliberales durante la década de los 90s, la universidad deja de ser un referente y se acoge a las medidas adoptadas por el Banco Mundial, adoptando un sistema de tecnificación de las carreras universitarias. La universidad ecuatoriana, de acuerdo a Diego Carrión⁴, cambia de rol y pasa de tener una importancia política y social, (importancia democrática) para adaptarse a las necesidades del sector privado, convirtiéndose en una universidad despolitizada (entendiendo a la política en el sentido de una acción ética que busca el bien común).

Las instituciones de educación superior dejan de ser un espacio de discusión de los problemas del país y toda opinión crítica es suprimida. El conocimiento ya no tiene una función social dentro de la universidad y pasa a ser solo aplicación técnica. Carrión afirma que el conocimiento debe tener principios en torno a una función comprometida con la sociedad, no puede ser solo aplicación de técnicas con fines de lucro. Con las reformas actuales no hay una orientación que solucione la tensión existente entre esa función social con la función que cumple respecto al sector privado, sino al contrario, hay una consolidación de la idea del Banco Mundial de poner la universidad al servicio del sector privado en el cual se generan procesos de explotación laboral y concentración de la riqueza (Cielo & Ospina, 2016: p. 69).

Para Carrión, si la universidad recibe financiamiento del sector privado, es necesario entender que ese dinero viene absolutamente condicionado. Si el financiamiento proviene de la empresa privada, la universidad va a tener que responder a los intereses de la empresa privada, lo cual a su vez perjudica a los pequeños productores que tienen gran vulnerabilidad en el mercado frente a las grandes empresas. La universidad, al contrario, debe privilegiar a los vulnerables por sobre las grandes corporaciones. La universidad debe tener una obligación ética con la sociedad y debe reflexionar y criticar lo que es impuesto a la fuerza.

Según Carrión se ha dado un vuelco hacia la formación de profesionales que sirven al sector privado. Al dejar de lado las ciencias sociales y quitar los recursos para la investigación social,

⁴ Economista y profesor de la Universidad Central del Ecuador.

poniendo como prioritario el desarrollo de carreras técnicas, se elimina la posibilidad de un análisis crítico sobre el impacto de estas carreras. Esto se reflejaría en la falta de coherencia entre la producción de profesionales al servicio del mercado y la realidad social del país. Se ha planteado la posibilidad de exenciones tributarias para empresas privadas que trabajen con la universidad. La LOES plantea algunos mecanismos para que esto se de, lo cual implicaría la posibilidad de que la empresa privada pueda decidir sobre las universidades, sobre sus recursos y su orientación. Esto conllevaría fuertes impactos sociales ya que la universidad ya no tendría un papel neutral en el proceso. Si se condiciona la universidad a los recursos de la empresa privada ya no existiría la posibilidad de un compromiso político con otros sectores y por ende habría una parcialización a favor de quien financie la universidad (Cielo & Ospina, 2016: p. 81).

3.4 Efecto de las reformas en la inclusión y exclusión

Para entender los impactos de las reformas aplicadas en el Ecuador, Ana María Goetchel⁵ nos dice que es necesario remontar hasta la década de los 70s en la cual las demandas tanto de estudiantes como de profesores se centraban en el acceso, para promover una educación más inclusiva y democrática en un contexto de exclusión y elitismo. Este objetivo se logró, pero como consecuencia se dio un deterioro de la calidad académica.

Esta pérdida de la calidad se dio debido a que (además de un desinterés por la investigación) dentro de los presupuestos que tenía la universidad había una preeminencia del gasto administrativo sobre el docente (se destinaba un 35% a lo administrativo y lo demás al profesorado). En el deterioro de la calidad influyó además otra serie de factores de carácter estructural como la aplicación de medidas neoliberales que buscaban la reducción del aparato estatal a través de una disminución generalizada del presupuesto del Estado para la salud o la educación (Cielo & Ospina, 2016).

Pablo Minda⁶ también sostiene que el tema del presupuesto influyó notablemente en el deterioro de la calidad. Minda aborda este tema desde la autonomía universitaria y sostiene

⁵ Historiadora y profesora del Departamento de sociología y estudios de género, FLACSO, Ecuador.

⁶ Antropólogo y profesor de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres.

que hubo abuso de dicha autonomía puesto que existían sectores que no fueron responsables y asignaron recursos privilegiando al sector administrativo, dejando olvidado o al mínimo a profesores y estudiantes.

Si bien es cierto que con las reformas actuales se ha prestado una mayor atención y preocupación por el sistema de educación superior, el modelo tiene falencias y por tanto es incierto si realmente se lograría mejorar la calidad del sistema. Es importante resaltar el hecho de que la jerarquización de las universidades ha generado una clasificación de profesores y alumnos de primera y última categoría. Además esta es una evacuación de carácter netamente cuantitativo, con estándares muy rígidos que ignoran las características y particularidades de la universidad ecuatoriana y por tanto apunta hacia la generalización y homogenización de la universidad (Cielo & Ospina, 2016: p. 183).

En cuanto al tema de la exclusión, con el nuevo sistema de admisión a través del ENES, el discurso sostiene que ganan los mejores y pierden los peores. Sin embargo, si bien en apariencia todos los aspirantes tuvieron igualdad de oportunidades y parece haber igualdad en las condiciones en las que llegan a dar el examen, existen diferencias en la base. Carrión afirma que no es lo mismo presentarse a rendir el examen para un aspirante que proviene de clase media, bien alimentado que un aspirante de una familia campesina en la cual ha tenido carencias toda su vida. Son las diferencias en el aspecto económico, étnico, de género, entre otros las que terminan impactando en los resultados del examen. Como consecuencia hay disminución en la matrícula como primer efecto, pero también como efecto se favorece a los sectores privilegiados, ya que son estos los que acceden a las universidades. Esto deja como opción para quienes no ingresaron a la universidad acceder al mundo laboral, pero en condiciones precarias ya que no tienen capacitación y no tienen otra opción que aceptar trabajo en las condiciones en las que sea necesario. Cuando el discurso de la meritocracia justifica las diferencias de acceso a partir del mérito personal, se desconocen las desigualdades históricas entre sectores populares y sectores privilegiados, teniendo un fuerte impacto en las generaciones actuales y en su futuro (Cielo & Ospina, 2016: p. 71).

Para Goetschel no debe existir un único factor que determine el acceso a la universidad, además de las condiciones de base es importante considerar otros aspectos como las características personales de los estudiantes que también tienen gran incidencia en el ingreso a

la universidad. Minda de igual manera sostiene que el tema del mérito y la meritocracia está directamente relacionado con la condición socioeconómica de los estudiantes. Igual insiste en el caso de estudiantes que no tuvieron las condiciones óptimas como infraestructura o acceso a Internet, además de un entorno familiar saludable y por lo tanto fueron afectados en los resultados del examen. De esta manera las universidades de excelencia están siendo predispuestas para los aspirantes de clase media y alta que debido a su propia condición socioeconómica están mejor preparados para rendir un examen diseñado con una supuesta objetividad (Cielo & Ospina, 2016: p. 89).

El tema de la inclusión no pasa solamente por los estudiantes. El tema de la investigación y el conocimiento también son excluidos en la evaluación debido a que se da una mayor importancia a publicaciones en revistas de alto impacto. Goetschel cuestiona la capacidad de crear campos académicos si se da preferencia a publicaciones en inglés. Igualmente, Minda, critica el modelo en este punto ya que la universidad por cumplir ciertos requisitos para lograr la calidad y responder a esas exigencias impuestas, en las investigaciones se excluye una diversidad de visiones y el pensamiento latinoamericano es menospreciado. Este aspecto se vincula además con la pertinencia de la educación pues estas investigaciones responden a contextos ajenos a la realidad del país (Cielo & Ospina, 2016: p. 191).

Esta imposición de requisitos que carecen de análisis ha generado, además de una pérdida de la calidad y de la pertinencia de las universidades, una pérdida de la autonomía universitaria. A partir de los años 70s se politizó la universidad ecuatoriana y junto con la masificación de la educación se dio un gran deterioro de la calidad académica. En nombre de la autonomía universitaria se constituyeron grupos de poder que causaron este deterioro de la educación. Por tal motivo es que el Estado, para evitar que se siga deteriorando el sistema y lograr una mejoría en la calidad educativa interviene con estos mecanismos impuestos, basados en modelos internacionales, puesto que determina que la universidad es incapaz de promover un sistema de educación de calidad sin el control de un organismo del Estado.

Sin embargo, el problema no radica en el tema de la autonomía universitaria como tal, sino en la degeneración de lo que realmente es dicha autonomía. Goetschel dice que la autonomía se trata de un libre ejercicio de los saberes y de la construcción de los docentes frente a los estudiantes. Una autonomía responsable no puede generar un pensamiento único puesto que

esto causaría un mayor deterioro del sistema universitario, es necesario un pensamiento que tome en cuenta todos los actores, un pensamiento diverso y no impuesto, lo cual es opuesto al modelo del CEAACES.

De igual manera Minda defiende un sistema de educación en el que sea la misma universidad la que diseñe sus propios programas de investigación. Defiende una universidad que pueda pensarse a sí misma y que ninguna institución estatal determine la forma como debe investigar un profesor. Apoya la idea de libertad al momento de investigar, tener una visión de nuestra situación y de la región, tomar en cuenta experiencias propias y a partir de ellas construir el conocimiento, caso contrario las investigaciones carecerían de sentido puesto que serían incoherentes a nuestra realidad (Cielo & Ospina , 2016: p. 196).

La universidad debe tener la capacidad de pensarse a si misma teniendo en cuenta las demandas de la sociedad, debe ser una universidad con autonomía responsable y pertinente a la realidad, no puede responder a un plan de gobierno ni a las demandas que el Estado le imponga. Por esto es importante un modelo que se preocupe no solo de la infraestructura o de la organización administrativa de la universidad ya que, si bien son elementos importantes en la calidad, no son determinantes en la misma.

Es importante que existan condiciones básicas para el funcionamiento de las universidades, pero más allá de eso, es necesario un sistema de educación superior en el cual exista un vínculo con la sociedad a la que se debe, por tan motivo es importante abordar el tema de la inclusión no como acceso sino como las formas de posicionamiento y de diversos pensamientos frente a la realidad; una inclusión de visiones no solamente en el proceso de evaluación sino en todos los procesos de la vida universitaria, un diálogo constante con y entre todos los actores sociales. Si se apuesta solamente por un área de conocimiento y se excluye a las ciencias sociales, se pone en peligro esta oportunidad de incluir las diferentes perspectivas y visiones del mundo, causando un retroceso en muchos campos del conocimiento. Por ello es necesario valorar nuestra experiencia y nuestros conocimientos acumulados elementos importantes, pero que no están presentes en el modelo del CEAACES ya que se tomó en cuenta todas las carencias y falencias del sistema, pero se dejó de lado todos aquellos aspectos positivos de la universidad ecuatoriana (Cielo & Ospina, 2016: p. 201).

4. CONCLUSIONES

La sociedad moderna se ha configurado en torno a la figura del Estado. El Estado es un fenómeno que atraviesa la vida de los individuos; para ello emplea mecanismos mediante los cuales formaliza los elementos objetivos y subjetivos para construir el proceso de Estado. Las instituciones cumplen un papel fundamental al contribuir con la reproducción de una estructura social dada. De esta manera es que, como se ha analizado a través de los procesos históricos, la educación superior cumple un rol fundamental en la producción y reproducción de los elementos simbólicos de los cuales el Estado se vale para legitimar la existencia de este organismo. La transmisión de valores, formas de conducta y/o ideales a los que apunta una sociedad a través de la educación son algunas de las características de esta relación Estado/sociedad/educación superior. El Estado atraviesa la vida de los individuos sin que ellos sean conscientes de los procesos simbólicos de los cuales forman parte y por lo tanto la universidad ha sido una institución que ha permitido la consolidación, configuración y reconstrucción permanente del Estado Moderno.

El tema de la educación superior en el país está lejos de aquella en la década de los 90 en la que se existía una autonomía de facto a causa de la relativa ausencia estatal debido a que los grados de intervención del Estado estuvieron mediados por instituciones y normas, no tan centralizadoras como las actuales, de todas maneras, la autonomía, en algunos casos derivó en cierta feudalización del sistema universitario.

Actualmente el discurso público no solo atribuye a la universidad un papel fundamental en la movilidad social (papel adjudicado desde la democratización y masificación de las universidades desde los 60s), sino que también se le atribuye el desarrollo económico del país y su posicionamiento a nivel internacional.

Se han hecho notables cambios, sin embargo, cabe resaltar que estos no han respondido a los problemas que atraviesa el sistema de educación superior en el país. El problema inicia con el aumento de la población estudiantil en los últimos treinta años. Como respuesta se propició la emergencia de un gran número de universidades privadas al margen de toda intervención reguladora que permitió cubrir la demanda de títulos en el país. Todo esto ha conllevado a

cambios acelerados que responden a fenómenos y tendencias internacionales con impactos específicos en cada región.

La universidad en la región, a pesar de haberse formado en base a modelos y tradiciones europeas, se han diferenciado y definido de manera particular debido al papel fundamental que han jugado en la constitución de los Estados nacionales a lo largo del siglo XX. Si bien los primeros modelos de universidad (del norte) se basaban en una racionalidad científica, fue la producción industrial la que permitió la formación y consolidación de los Estados nacionales europeos y el conocimiento fue enfocado al logro de lo que se consideraban intereses colectivos nacionales. El conocimiento no provenía de las universidades sino que más bien era un conocimiento práctico y originado en las fábricas, es decir de la producción artesanal provenía el conocimiento útil a los intereses económicos de la nación.

Es con la segunda Revolución Industrial que el conocimiento científico (constituido por la aplicación de principios universales a prácticas específicas) se tradujo en beneficios y las universidades tuvieron un papel protagónico en la esfera social, política y económica debido a que eran la fuente de la producción de tales conocimientos. Fue la funcionalización y mercantilización del conocimiento durante este período lo que permitió la consolidación de la universidad como la institución encargada del desarrollo económico y social en los países en los que se consolidaba el capitalismo industrializado.

Sin embargo, era otra la realidad en América Latina durante el siglo XX. La universidad en esta región se desarrolló en el marco de profundas desigualdades sociales, los estudiantes universitarios protagonizaron un papel revolucionario en contra de las jerarquías tradicionales. En Latinoamérica los actores universitarios no buscaban resolver problemas de la sociedad a través de la ciencia, sino que buscaban un mayor protagonismo de los sectores sociales olvidados.

El eje central de la organización universitaria en América Latina fue el cogobierno con el que se buscaba construir un espacio que trascienda a la transmisión de conocimientos sino que se constituya también como un puente que permita quebrantar los problemas de los grupos sociales en conflicto. La universidad mantenía relación con actores colectivos como sindicatos o partidos de izquierda y su relación con la industria y el Estado fue conflictiva y distante. De

esta manera la universidad se formó con el objetivo de que la ciencia y la investigación en América Latina logre dar respuesta a los problemas colectivos y nacionales.

En Ecuador, las instituciones de educación superior jugaron un papel importante en la definición de la democracia desde la Revolución Liberal, con la Universidad Central constituida como un espacio de consolidación de las ideas liberales y laicas, ligadas a la construcción del Estado laico. Desde los años cincuenta la educación es presionada para apoyar el modelo desarrollista de sustitución de importaciones y Generar fuerza de trabajo más calificada y mayor mercado para los productos nacionales. Más tarde, este papel incrementó con el aumento de la matrícula estudiantil. Sin embargo, la característica común de la universidad ecuatoriana durante la década del 80s es la crisis y entrada la década de los 90s el contexto de la universidad ecuatoriana y de la región en general se había transformado, dejando a un lado su función de compromiso social y político.

El aumento de la matrícula estudiantil entre 1970 y 1980 se tradujo en una insuficiencia de profesores y el detrimento del desarrollo investigativo. Aumento sin ningún control el número de las denominadas universidades de “garaje”. La universidad ecuatoriana entra en crisis y por ende hay una caída de la calidad universitaria.

Es claro que hubo la necesidad de intervenir para evitar que la universidad ecuatoriana siga deteriorando, sin embargo, al hacer caso omiso de los contextos históricos de la universidad en el país y en la región, en especial de su papel de la consolidación de la democracia, se justifica la idea de que sea el Estado quien deba ejercer el papel rector y reformador de las instituciones de educación superior. A partir de la Segunda Guerra Mundial queda consolidado el papel del conocimiento en los países desarrollados y queda establecida la universalidad de la democracia libera, esto tuvo como consecuencia reducir las visiones particulares y formar individuos con derechos universales. La universidad y el conocimiento se desarrollaron de la mano a estas ideas, con una visión globalizante.

La educación cumplía un nuevo rol en el desarrollo tecnológico e industrial, este nuevo rol dio paso a reformas en la universidad ecuatoriana que atravesaba problemas no solo de índole académico, sino también administrativos y políticos, además de la situación caótica del país en el contexto político y económico. Es así que los modelos del norte se consolidaron en los

sistemas de educación, no solo del Ecuador, sino de Latinoamérica en general. El modelo de una universidad que responda a las demandas y necesidades sociales choca con este modelo internacional de carácter homogéneo, universal e instrumental de la educación.

El problema con los modelos europeos o estadounidenses no implica que estos carezcan de pertinencia, sino que dichos modelos buscan establecer una respuesta general, universal y no desde realidades concretas y específicas. Así como tampoco se puede determinar que la calidad de la educación superior en Ecuador es de mala calidad por el hecho de no partir o buscar respuestas universales, sino al contrario, respuestas comprometidas con una realidad particular, un contexto histórico político social e histórico específico.

El modelo de evaluación que se ha aplicado en el Ecuador ha causado que las desigualdades históricas del país sean ignoradas e incluso que se sigan reproduciendo y legitimando a través de la reforma. Políticas como la gratuidad, que aparentemente busca una mayor inclusión de la sociedad, lo que realmente ha reflejado es que sectores privilegiados sigan gozando de privilegios y aumentar la brecha de acceso entre sectores populares y privilegiados.

Otro problema con el modelo de evaluación es ha establecido “rankings” en base a un modelo extranjero que ignora por completo la tradición histórica de la universidad ecuatoriana y latinoamericana. Esta jerarquización se construye en base a un modelo homogéneo que da a la educación un papel netamente instrumental con el fin de integrar al sistema de educación en un modelo mundial y a servicio del mercado. La vinculación con la colectividad pasa a ser un requisito con propósitos administrativos y ya no como un mecanismo de conectar a la universidad con la realidad social para generar conocimiento pertinente.

Este modelo busca responder a las demandas de una sociedad global, universal. Ignora las características que han construido la universidad ecuatoriana para responder a un modelo impuesto desde el norte cuyo objetivo es la producción de conocimiento que se pueda aplicar a toda realidad de la misma manera sin considerar la situación política, social e histórica del país (un modelo que busca una mercantilización del conocimiento, un conocimiento en función del mercado). Con este modelo se han suprimido las voces de todo el colectivo universitario y se han deformado todos aquellos principios como el cogobierno, la autonomía y la pertinencia debido a una visión ahistórica que solo toma en cuenta una universidad en crisis y culpa a los

actores universitarios de tal situación (masificación, fragmentación y privatización) asumiendo así que el Estado es el único capaz de dar solución a los problemas que atraviesa el sistema de educación superior.

La universidad ecuatoriana y latinoamericana en general tiene la característica de haber cumplido un rol fundamental en la consolidación de los Estados nacionales en la región. Es importante mantener la importancia social y política de la universidad más allá de su inmersión cada vez más fuerte en un modelo de universidad global que torna al conocimiento asilado de los contextos en los que se desarrolla. Si bien es cierto que la universidad demanda un cambio y transformación en el sistema, es vital para lograr una universidad, no solo de calidad sino que responda a las necesidades locales, un proceso multilateral e inclusivo no solo de los actores sino también de los procesos que ha atravesado la educación superior a lo largo de la historia.

Es imperante mantener la idea de una universidad al servicio de la sociedad y no al subordinada a la lógica del mercado. Es necesario crear las condiciones para que exista equidad garantizando el acceso de todos sin discriminación alguna y considerando las características de base de toda persona desde las bases. Además es importante mantener procesos de seguimiento de los estudiantes para asegurar su continuidad y permanencia en la universidad. El sistema de educación superior debe tener la capacidad de adaptarse a las condiciones emergentes, a la realidad socioeconómica para garantizar el acceso y la continuidad de los estudiantes. Si el mercado se convierte en la factor determinante de la evaluación y del sistema, la universidad perderá este sentido de servicio público y por tanto el de equidad para pasar al servicio del sector privado.

Como se ha analizado, la meritocracia, a través de las políticas de acceso, lo que ha contribuido a mantener las desigualdades sociales. Las brechas entre grupos sociales privilegiados y populares no se ha reducido, por ende, el origen social sigue siendo un factor determinante en las oportunidades de acceso de los aspirantes. Lo que ha logrado el modelo con estas políticas es la legitimación y reproducción de estas condiciones sociales a través de la ilusión del talento y el éxito individual, ocultando la relación existente entre el origen social, económico y cultural con el acceso a la educación superior. Al igualar las oportunidades de acceso para todos, sin tomar en cuenta otro factor más que el examen de ingreso, lo que

realmente se logra es reproducir la situación privilegiada para ciertos sectores y poniendo barreras para otros. Por esto es importante una evaluación y un sistema que asuma la heterogeneidad del sistema y que la fortalezca, tomando en cuenta las condiciones estructurales de la universidad y de la sociedad.

En cuanto al tema de la calidad, es evidente que el modelo no logra evaluar realmente la calidad educativa sino más bien procesos administrativos con determinadas condiciones y resultados. La idea de excelencia académica junto con la categorización y jerarquización de las universidades, la idea de pertinencia de las universidades y la idea de adaptar a las universidades a las demandas económicas, entre otras ideas que buscan tecnificar el proceso educativo a través de mecanismo de carácter únicamente cuantitativo además de la exclusión de los actores universitarios en el proceso de evaluación están conduciendo a una pérdida gradual de la calidad debido a que dichos mecanismo entorpecen el funcionamiento del sistema en lugar de mejorarlo y fortalecerlo.

Lo que realmente se puede observar que busca este modelo a través de los mecanismo aplicados es transformar al sistema educativo en un sistema que se adapte a las demandas del mercado, un sistema homogéneo sin la posibilidad de lograr resultados fuera de los establecidos, causando una devaluación del pensamiento plural y diverso. Es un sistema que se ha basado en la eficiencia y la eficacia convirtiendo la universidad en un sistema corporativo con fines comerciales y económicos sin ningún componente social. El CEAACES emplea una lógica lineal del proceso de educación en todos sus aspectos, con un claro interés por mantener control de las instituciones de educación superior para que estas cumplan solamente con lo que se ha establecido. Este modelo ha sido diseñado y aplicado bajo la noción de que es un modelo neutro y objetivo que puede ser aplicado en cualquier contexto.

La evaluación del CEAACES busca una universidad productora de profesionales útiles al desarrollo económico y funcionales al proyecto político del gobierno, una evaluación unilateral que ignora el contexto social, político e histórico de la universidad y del país para reducir los procesos educativos a procesos cuantificables con una clara orientación instrumental. Este modelo de universidad del CEAACES reduce la universidad a un espacio de competitividad y búsqueda de títulos como mecanismo de ascenso social de los individuos en función de la rentabilidad de las carreras universitarias.

Finalmente es importante señalar que este proceso a histórico que se lleva a cabo en el país para transformar la universidad es un rasgo característico de todos los modelos latinoamericanos como consecuencia de una visión neoliberal en los últimos años en la región. La búsqueda de una universidad de calidad, un sistema de educación pertinente e inclusivo y con autonomía no es posible con un modelo homogéneo que niega la pluralidad. Es necesario un modelo que tome en cuenta el diálogo con los actores, un modelo inclusivo que se construya a partir de una visión histórica de la universidad. Solo así es posible el fortalecimiento del sistema de educación superior en el país.

Este proceso que atraviesa el sistema universitario en el país ha tenido un impacto negativo en la vida de los estudiantes que cursan la universidad y en quienes aspiran a acceder al mismo debido a que los mecanismos y métodos aplicados contradicen y se contraponen a los objetivos e ideales de un modelo de educación pertinente e inclusivo que tome en cuenta la situación de todos los sectores sociales, pero en especial ha mantenido la reproducción de las condiciones de grupos históricamente privilegiados. La universidad se ha convertido en un campo de competitividad y lucha individual por acceder a un espacio dentro de una sociedad jerarquizada en la cual el papel de la educación superior no es otro que el de dar un status superior a quienes logran acceder al mismo. El sistema universitario premia el “mérito” de quienes han tenido un situación privilegiada y castiga a quienes han tenido una desventaja desde sus orígenes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, H. (2012). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. El Cotidiano No. 176, Noviembre-diciembre.
- Aguirre, A. (1997). Orientaciones para la reforma universitaria en la América Latina y el Ecuador. Conferencia en la Universidad Nacional de Loja.
- Banco Mundial. (1994). Higher Education: The lessons of experience. Washington.
- Bourdieu, P. (1991). El sentido Práctico. Madrid. Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). Espíritus del Estado: Génesis y estructura del campo burocrático. Buenos Aires. Revista Sociedad, Facultad de ciencias Sociales (UBA).
- Bourdieu, P. (2001). ¿Qué significa hablar? Madrid. Ediciones Akal S.A.
- Bourdieu, P y J. C. Passeron, (2010) “Los herederos, los estudiantes y la cultura”. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Capdeville, J. (2011). El concepto de hábitos: con Bourdieu y contra Bourdieu. Argentina. Universidad de Córdoba.
- CEAACES. (2013). Informe general sobre la evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas. Quito.
- CEAACES. (2011). Modelo general para la evaluación de carreras con fines de acreditación. Quito.
- CEAACES. (2013). Modelo para la evaluación de las carreras presenciales y semi-presenciales de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Quito.
- Cielo, C. y Ospina, P. (Coordinadores). (2016). Reforma y Renacimiento: Conversaciones docentes sobre la reforma universitaria en Ecuador. Quito. Corporación Editora Nacional.
- Días, M. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. México. RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior, Núm. 2 Vol. 1.
- Domínguez, M. Y Sánchez, I. (2013). Reestructuración de la enseñanza superior. Postmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación. Athenea Digital, vol. 13, núm. 1.

- García, J., Ossembach G., Valle, J. (2001). Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos. España. Cuadernos de Educación Comparada. Vol. 3.
- Goetchel, A. M. (2008). Educación y formación de las clases medias. Ecuador. Debate.
- Follari, R. (2010). El currículum y la doble lógica de la inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. México. RIES Revista Iberoamericana de educación superior. No. 2 Vol 1.
- Hobbes, T. (1999). Leviatán XV, Bogotá, Editorial Skla.
- Hurtado, O. (1981). El poder político del Ecuador (4ta edición actualizada ed. Barcelona. Ariel.
- LOES. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro oficial No. 298, Quito.
- Luna, M. & Astorga, A. (2013). Educación 1950-2010. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos. En: Estado del país. Informe cero. Ecuador 1950-2010". Quito.
- Moreno, K. (2013). Efectos de la meritocracia en el acceso a la educación universitaria Ecuador Debate No. 90, Quito, CAAP 2013.
- National Commission on Excellence in Education. (1983) A Nation at Risk: The imperative for education reform, Washington.
- Puyol, A. (2001). El discurso de la igualdad", Barcelona, Crítica.
- Rousseau, J. (1999) .El contrato social o principios de derecho político. Editorial Elaleph.
- Santillán, V., Ortiz A. & Arcos J. (2010) El poder y las prácticas de poder de la universidad pública. México. RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior, Núm. 2, Vol. 1
- UNESCO. (2006). Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras", ED-2006/WS/01//CLD25789). París.
- UNESCO. (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Informe final París. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.
- Van der Bijl, B. (2015) La evaluación de las carreras universitarias en el Ecuador. ¿Desde qué concepción de evaluación? Ecuador. Universidad de Cuenca.
- Villavicencio, A. (2012). Evaluación y Acreditación en tiempos de cambio: la política pública universitaria en cuestionamiento. Quito. IAEN.

- Villavicencio, A. (2014). Evaluación Universitaria: de la depuración a la sumisión.
Conferencia dictada en la Universidad Andina Simón Bolívar el 08.04.2014, en el marco de la Semana Andina.
- Villavicencio, A. (2013). ¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana? En: Varios autores, El Correísmo al desnudo, Quito: Montecristi Vive.
- Wacquant, L. (Coordinador). (2005). El misterio del ministerio: Pierre Bourdieu y la política democrática. Gedisa Editorial.
- Weber, M. (2002). Economía y sociedad. México. Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1979). El político y el científico. Madrid. Alianza editorial.