

# Educación Superior

en el Siglo

XXI

# Educación Superior en el Siglo XXI





# Educación Superior en el Siglo XXI

*Primera Edición*

## **Autores**

Carmita Leonor Álvarez Santana  
*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*

José María Lalama Aguirre  
*Universidad Técnica de Cotopaxi*

Karina Jessenia Jarrin Maisincho  
*Universidad de Guayaquil*

William Eduardo Plúa Marcillo  
*Universidad Nacional de Loja*

## **Revisión Técnica**

Janitis del Carmen Arocha Manzo  
Facultad de Ciencias y Tecnología (FACYT); Universidad de Carabobo



**[www.mawil.us](http://www.mawil.us)**

# Educación Superior en el Siglo XXI

## Revisores

Jesús Puerta

*Postdoctorado en Ciencias Sociales*

Universidad Central de Venezuela

PhD. Sherline del Valle Chirinos Loaiza

*Doctorado en Ciencias Sociales*

Universidad de Carabobo



[www.mawil.us](http://www.mawil.us)

## DATOS DE CATALOGACIÓN

**AUTORES:** Carmita Leonor Álvarez Santana  
José María Lalama Aguirre  
Karina Jessenia Jarrin Maisincho  
William Eduardo Plúa Marcillo

**Título:** Universidad del Siglo XXI

**Descriptor:** IES; docencia universitaria, calidad de la educación, eficiencia académica

**Edición:** 1<sup>era</sup>

**ISBN:** 978-9942-787-01-9

**Editorial:** Mawil Publicaciones de Ecuador, 2018

**Área:** Educación Superior

**Formato:** 148 x 210 mm.

**Páginas:** 103



### *Texto para Docentes y Estudiantes Universitarios*

El proyecto didáctico *Universidad del Siglo XXI*, es una obra colectiva creada por sus autores y publicada por *MAWIL*; publicación revisada por el equipo profesional y editorial siguiendo los lineamientos y estructuras establecidos por el departamento de publicaciones de *MAWIL* de New Jersey.

© *Reservados todos los derechos. La reproducción parcial o total queda estrictamente prohibida, sin la autorización expresa de los autores, bajo sanciones establecidas en las leyes, por cualquier medio o procedimiento.*

**Director General:** PhD. Aymara Galanton - Dirección Central MAWIL- Office 18  
Center Avenue Caldwell; New Jersey # 07006.

**Gerencia Editorial MAWIL-Ecuador:** PhD en formación Lenin Suasnabas Pacheco- Quito- Ecuador / Luis Cordero 1154 y Reina Victoria

**Editor de arte y Diseño:** Eduardo Flores.



## Prólogo

Este libro es una respuesta a la necesidad de plantearse una profunda reflexión sobre el estado de la educación y por supuesto proponer aportes valiosos a una discusión muy importante y vigente en el momento. El papel de la educación en la formación de los individuos y en el desarrollo de la sociedad es incuestionable. A través de ella se transmite, de generación en generación, conocimientos, cultura, prejuicios, valores, entre otros. La educación es una responsabilidad compartida y solo con nuestros esfuerzos aunados será sostenible el progreso en este campo, que es esencial, los ciudadanos del futuro deben ser formados para adaptarse a una totalidad compleja y esta debe orientarse a la formación de valores, de un individuo capaz de enfrentarse a las distintas dificultades y resolver problemas, de un ser más humano. Los retos que enfrenta la educación son muchos. Plantear soluciones y llevarlas a cabo debe ser un esfuerzo social, conjunto y coordinado. Es un deber histórico proponerse mejorar la educación para que la sociedad se desarrolle el ser humano y pueda progresar en sus condiciones. Entre esos retos que tiene la educación para el futuro está mejora en la educación preescolar, universalización de la educación primaria, plantear profundas transformaciones y nuevas estrategias de pensar y de hacer las cosas, integrar la educación con la política, economía, cultura, ciudadanía, políticas educativas y política social. Se debe buscar el desarrollo y consolidación de una educación más humana, solidaria, donde el ser humano sea el sujeto, que permita la convivencia de diferentes culturas, dé prioridad al aprendizaje continuo, utilice todo el potencial de las nuevas tecnologías, no se limite a clases sociales y que potencie el pensamiento crítico, creativo y solidario. Otro gran reto es la inversión en la infraestructura escolar; el establecimiento educativo en una institución capaz de equiparar oportunidades. Es esencial que se inviertan esfuerzos en tener la infraestructura y los recursos



educativos necesarios. Por otro lado, no hay que obviar la necesidad de perfeccionar la formación y las condiciones profesionales de los docentes, reforzar el área de gestión escolar y mejorar los contenidos curriculares de los distintos niveles de enseñanza, ya no es posible entender la educación como una “etapa de la vida” sino como un proceso continuo y constante, por lo que se debe educar al individuo para aprender a desaprender y aprender. es necesario incluir en el currículo la necesidad de aprender a vivir juntos, entendida esta como la comprensión de los desafíos relacionados con el logro de un orden social en el que todos podamos vivir y desarrollarnos, constituye otra prioridad de la educación del futuro. Otro de los grandes reto que se le presenta a la educación es el de integrar, en su proceso formal, elementos que permitan la incorporación y uso adecuado de los recursos que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación, usar la tecnología para expandir las necesidades de investigar del educando y que esta no se convierta en una generadora de una mayor desigualdad social, un sistema educativo orientado hacia las necesidades “del futuro” debe incorporar una definición de ciencia bajo un enfoque de investigación y desarrollo, cuyo fin sea operar sobre la realidad para transformarla; debe entender el aprendizaje como el resultado de la construcción activa del sujeto. En conclusión, son múltiples las tareas y retos que recaen sobre el actual sistema educativo; revisar y actualizar los currículos, fomentar las investigaciones y estudios sobre la implementación de las reformas educativas, aumentar el tiempo dedicado al aprendizaje, centrar los procesos pedagógicos en el alumno, especialmente en los aspectos afectivos y emocionales, valorar la diversidad y la interculturalidad en el currículo y la práctica educativa, todo esto Para hacer frente a una sociedad que está en continuo y rápido cambio, a veces sin siquiera poder predecirla.

# Índice

Prologo .....	8
Capitulo I	
<i>CONCEPTOS GENERALES PARA COMPRENDER LA EDUCACION</i>	
1. La educación: parte del proyecto moderno de ilustración: .....	12
2. La Educación: Aparato Ideológico de Estado y formación de los intelectuales en las formaciones socio históricas .....	19
3. Educación y la historia de nuestras repúblicas .....	25
4. La educación y la Universidad después de la Modernidad .....	29
5. Carácter histórico de la construcción de los sistemas educativos y universitarios .....	31
Capitulo II	
La Universidad latinoamericana en el contexto global	
La privatización y mercantilización de la educación superior y sus alternativas .....	34
Para un enfoque complejo de las Universidades .....	39
La Universidad: burocracia estatal .....	46
La Universidad: comunidad de comunidades científicas .....	47
La Universidad: “pequeña República” autónoma .....	55
Las universidades, diversas propuestas de reforma y el conservadurismo .....	59
Víctor Morles, redefinición de las misiones universitarias .....	59
Cristovam Buarque: La Universidad abierta para todos.....	60
López Segrera: la universidad en la globalización .....	61
Rigoberto Lanz: las distintas vías de la reforma universitaria y la resistencia al cambio .....	66
El contexto de la Educación superior en el Ecuador .....	68
La educación superior en Ecuador .....	70
ELEMENTOS PARA UN DIAGNOSTICO DE LA EDUCACION EN EL ECUADOR .....	74
Conclusiones .....	80
Referencias Bibliográficas .....	100



# Capítulo I

## CONCEPTOS GENERALES PARA COMPRENDER LA EDUCACION

### 1. LA EDUCACIÓN: PARTE DEL PROYECTO MODERNO DE ILUSTRACIÓN:

Hoy en día, y desde hace tiempo, se asume como evidente en todos los discursos políticos, históricos y científicos sociales, que la educación es el factor imprescindible, de central importancia, para plantearse el desenvolvimiento de las potencialidades de una sociedad dada y la plenitud de sus habitantes.

Esa idea todavía contemporánea de que la Educación es la clave del avance social, la gran esperanza de las naciones y la Humanidad, el motor y la punta de lanza del progreso, es propia de todo el pensamiento que nutrió la revolución francesa, la Ilustración y en general todo el pensamiento moderno hasta nuestros días.

No solo los autores más influyentes en filosofía política, a partir del siglo XVIII (Rousseau, Kant), convirtieron la educación en el centro de su reflexión, acumulando una nutrida producción intelectual pedagógica y grandes elaboraciones filosóficas, sino que esa época fue escenario de importantes realizaciones prácticas <sup>1</sup>.

Esta visión de la relevancia de la educación formaba parte esencial del gran optimismo de esta concepción del mundo que todavía hoy acompaña casi la totalidad de las formulaciones políticas de la actualidad. Por supuesto, el hecho de que la Ilustración pueda entenderse como un gran proyecto pedagógico,

<sup>1</sup> Gantiva Silva, J.. La ilustración, la escuela pública y la revolución francesa. En revista Universidad Nacional de Colombia. N. 21. p. 22/29. Enero Junio 1989. Bogota.

de formación del espíritu y la cultura, fue precedido por la labor preparatoria del Humanismo renacentista y la Reforma, cuando se plantearon abiertamente, no solo la importancia de la escuela, sino su redefinición, la de las funciones y esencia del maestro y la sistematización de la reflexión pedagógica. Pero nunca como en los pensadores de la Ilustración.

Uno de los más notables intelectuales franceses que marco época, como lo fue Juan Jacobo Rousseau, vinculaba su ideal pedagógico al logro del Hombre Libre. La Libertad para este autor era el bien más valioso, y era la premisa inicial de toda la reflexión pedagógica. Lo mismo que para Immanuel Kant, el gran filósofo alemán que reformulo la gnoseología, la ética y la estética desde los parámetros de la crítica y la Razón, otra palabra clave para entender la Ilustración y la modernidad toda, subrayaba que solo la educación podía hacer humano al Hombre, porque la cualidad humana solo era una posibilidad que únicamente la educación podía hacer efectiva. Figuras relevantes del proceso revolucionario francés, el diputado constituyente Talleyrand, sostenía en sus encendidos discursos que solo la educación podía sostener la libertad humana frente a cualquier despotismo. Es en este ambiente revolucionario, optimista, humanista, republicano, donde adquiere pertinencia elaboraciones como el del gran pedagogo Enrique Pestalozzi, para quien igualmente la educación conduce hacia la perfección humana y la plenitud de las capacidades humanas.

De modo que para el pensamiento moderno, la relevancia de la Educación, su centralidad en todos los proyectos fundadores del estado y la sociedad, se encuentra intrínsecamente implicado en otro concepto clave, fundamental: el del Sujeto racional, autónomo, libre e igual) que hallamos en Rousseau, Montesquieu, Kant, Descartes, etc. es decir, en todos los grandes filósofos de la Modernidad, los que le dan sus rasgos específicos y definitorios. Por un lado,

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

todos estos atributos son propios, naturales, esenciales al Ser Humano: la racionalidad, la Libertad, la Igualdad. Por el otro, ellos solo pueden desarrollarse y alcanzar su plenitud, no solo en un régimen político atenido a las leyes racionales que garantizan y determinan esa libertad civil, sino como resultado de la educación, de una acción pedagógica. En palabras que son casi un lugar común en todos estos pensadores, y también en sus seguidores en America, la Republica requiere republicanos y estos, a su vez, solo pueden ser formados, como una necesidad perentoria para el bien civil, por la educación.

La relevancia de la Educación es solidaria, está vinculada estructuralmente, entonces, con una antropología filosófica, que entiende a la Humanidad constituida por su Libertad y Razón, las cuales constituyen su Naturaleza. El Hombre es naturalmente libre y racional, pero esas cualidades de la especie que, por otra parte, es la dominante en la Naturaleza, solo pueden hacerse patentes mediante la acción pedagógica.

Palabras más, palabras menos, encontramos estas ideas, en la obra de pensadores de la educación de este lado del Atlántico, en Latinoamérica. La Idea es plenamente rousseauniana: la necesidad de formar republicanos para formar repúblicas. Es, por ejemplo, la propuesta central, la premisa básica, del pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez, maestro del Libertador Simón Bolívar, y de Andrés Bello, también maestro de Bolívar, pero además, ejemplar gramático y científico del idioma, y proyectista de la universidad chilena y de toda la America. Los mencionamos puesto que representan, por antonomasia, el sistema de ideas de los fundadores de nuestras republicas, como propuesta constructiva luego de la destrucción implicada en la cruenta guerra de Independencia en el siglo XIX.

Si bien es notable la influencia que sobre nuestros pedagogos fundadores, Rodríguez y Bello para empezar, tuvieron los pensadores de la Ilustración francesa, específicamente Rousseau, cabe destacar que aquellos adaptaron y aportaron, además de elementos provenientes de tradiciones más variadas del pensamiento (por ejemplo, el utilitarismo temprano de Bentham, con su orientación hacia la educación dirigida al trabajo manual), propuestas originales que atendían a superar las especiales situaciones derivadas de las rémoras de la estructura social de la Colonia, caracterizada por la desigualdad racial y de clase, el conservadurismo, el dogmatismo, la resistencia a las ciencias empíricas novedosas, así como de la problemática compleja resultado de la sangrienta guerra de independencia. Es evidente, por ejemplo, la inspiración que halló Rodríguez en el Emilio de Rousseau, para educar al jovencito Bolívar, para cultivar en el conjunto de valores, actitudes, creencias, hábitos, deberes y derechos, que fueron más tarde base del pensamiento del Libertador <sup>2</sup>. Por otra parte, el impulso a trascender las diferencias raciales y sociales que constituían las bases del orden colonial, conllevaba a denunciar esas inequidades y proponer la integración de niños y niñas, lo teórico con lo práctico, la observación y el razonamiento, la memoria y el desarrollo de las diferentes habilidades intelectuales y físicas en los educandos. La educación se entiende como una formación completa, que no se reducía al aprendizaje de algunas formulas o nociones, ni siquiera solamente a la alfabetización. La educación debía trascender esos límites, y concentrarse en forjar unos hábitos, las costumbres, las creencias, las formas de reaccionar ante el entorno y de considerarlo. Se proponía desarrollar una especial flexibilidad intelectual y sensible.

El pensamiento de la Ilustración fue el momento inicial de la evolución del pensamiento moderno en general, y así preparó la esfera ideológica y educativa para la recepción y asimilación de nuevas corrientes filosóficas, sobre

<sup>2</sup> Fuenmayor, A. Coronado, B. La concepción educativa de Rousseau en el pensamiento educativo de Simon Rodríguez. En Revista de filosofía, n. 82, Enero Abril 2016, p. 89 85. Facultad de humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo.

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

todo el positivismo, que ya, desde la segunda mitad del siglo XIX, se formulan y adquieren un peso destacado a todo nivel intelectual, desde la filosofía política, como el abordaje, prestigio y promoción de las ciencias empíricas, naturales (física, química, biología, que impactaron los estudios médicos, botánicos y zoológicos), e incluso sociales, incluida la economía y la sociología, y luego la antropología y la psicología.

El optimismo ilustrado se expresa gráficamente en el esquema de Comte acerca de la sucesión necesaria de estadios en la historia humana, correspondientes a formas de conocimientos y creencias, desde los animismos e idolatrías de una supuesta edad primitiva, pasando por las creencias religiosas del Medioevo, atrasado e intolerante, pero también impotente ante las fuerzas de la Naturaleza, hasta llegar a la era positiva, cuando las ciencias en su florecimiento permitía a la Humanidad los mayores niveles de bienestar y plenitud.

Ya la aplicación de las orientaciones modernas ilustradas, tal vez mediadas y muy limitadas por los obvios problemas de recursos, organización del estado, su propia extensión de control de todo el territorio nacional y la variable económica y administrativa, había permitido avanzar en el camino de dejar atrás la educación dogmática y memorística, muy marcada por la influencia de una Iglesia Católica atrasada en sus conceptos. Pero ahora el positivismo prometía llevar esas avances hasta el dominio definitivo de la Naturaleza por parte del Hombre, gracias a la verdad científica.

La incorporación del positivismo como ruptura con el dogmatismo católico, pero sobre todo por el impulso del racionalismo y el empirismo científico, abrió nuevos caminos, a la vez que vehiculaban los proyectos políticos, renovados por la traducción del Progreso en términos de Civilización enfrentada a la



Barbarie, la incorporación a la Civilización Occidental moderna, cuyos centros evidentes se encontraban en Europa, primero, y luego, ya bien entrado el siglo XX, en los Estados Unidos. Esta influencia positivista permitió replantearse las relaciones entre la formación de los republicanos, de ese sujeto moderno racional y libre, y el impulso de las ciencias que permitía entender y extender el dominio sobre la Naturaleza y la introducción de innovaciones tecnológicas.

Irónicamente, esas promesas de Civilización, de avance, de Progreso, no se podrán concretar plena ni rápidamente en nuestro continente, puesto que, lejos de convertirse en orientaciones claras para las realizaciones educativas o de otro orden, sociales o económicas, se convirtieron en simple retórica legitimadora de gobiernos despóticos. Ya la aplicación de las orientaciones iluministas había tenido muchas fallas y limitaciones en sus alcances. La inmensa mayoría de la población seguía sumida en el analfabetismo, la enfermedad, la exclusión de todos los bienes materiales y espirituales del supuesto Progreso, entre otras cosas, debido al atraso de partida de nuestras Repúblicas, pero sobre todo por la persistencia de atrasadas estructuras sociales y la instrumentación del pensamiento positivista por diversos regímenes políticos que, aun justificándose con un discurso investido de culto a la ciencia y fundamentado supuestamente en un método científico, el cual nos mostraba como poblaciones condenadas de antemano al retraso por factores de clima, geografía, raza, mantuvieron las estructuras de opresión, desigualdad y atraso, a finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

De modo que la aplicación en serio de las expectativas del pensamiento moderno, centrado en la pedagogía, en la relevancia de la educación, solo podrá realizarse cuando, en virtud de nuevas fuerzas sociales y políticas, se lleven a cabo importantes transformaciones en las estructuras de nuestros estados y

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

sociedades. Retomar las ideas democráticas y populares se hizo necesario, entonces, para que las ideas pedagógicas de los fundadores de nuestras repúblicas, pudiesen materializarse con mayor fidelidad a las intenciones redentoras, realizadoras de lo Humano, que implicaba la fe moderna en la educación. Los decretos y resoluciones (por ejemplo, las decisiones en relación a la educación primaria obligatoria) solo pudieron ir más allá del papel, cuando los estados obtuvieron el control efectivo de su territorio, y la organización y gestión del estado accedieran a una democratización, que tuvo que ser arrancada de las elites dominantes a punta de complejos procesos políticos.

La educación se convierte entonces, hacia las primeras tres o cuatro décadas del siglo XX, en una reivindicación popular, democrática, que impacto sobre las vetustas estructuras sociales y políticas. Sin abandonar ninguna de las promesas y las esperanzas depositadas en ella, desde la Ilustración europea y americana, la educación paso a darle fortaleza al camino de la democracia en nuestros países, dándole de paso nuevos bríos a viejas aspiraciones, como era la de superar la división y fragmentación, y recuperar ideales como el de la unidad latinoamericana.

De esta manera, unida a la lucha por la democracia, se comenzaron a instrumentar planes y programas para extender la alfabetización y la escolarización de la población. La escuela paso a ser parte orgánica de un estado que se proponía cumplir con las promesas modernas, dejando atrás un pasado de pobreza, caudillismo, arbitrariedad y violencia. La educación de nuevo retomo sus virtuales redentoras, de la mano de un poderoso movimiento de masas que sacudió a todo el continente.

Por otro lado, una contribución que no puede dejar de mencionarse,

fue la inmigración europea, motivada a las dos sangrientas guerras mundiales en el Viejo Continente, que recibieron nuestras repúblicas, que redundó en la concreción de importantes instituciones que impactaron favorablemente en el emprendimiento de grandes proyectos innovadores y profundizadores de lo educativo.

Se evidencia entonces que, más allá de las utopías educativas de la Ilustración, y la reconstrucción histórica de las influencias ideológicas que esas elaboraciones tuvieron en la generación de los fundadores de nuestras repúblicas, en los dirigentes de las jóvenes naciones independientes ya en plan de formar países, y avanzando la mirada, hasta la actualidad, cuando las naciones se presentan inmersas en una realidad económica, política y tecnológica global que las desborda, hace falta, para comprender la educación en nuestro continente y país, disponer de una conceptualización que la explique en el marco de la totalidad social e histórica, en la cual tiene un lugar, no solo determinado por su función, deseada o de hecho, sino los conflictos donde se escenifican los dilemas entre lo dado y lo posible, condicionado a su vez por otras instancias de la realidad social, como lo es lo económico, el desarrollo de las fuerzas productivas, y las relaciones sociales entre clases, grupos y fuerzas políticas. El marco teórico desde el cual puede realizarse esta interpretación del proceso histórico, es el materialismo histórico, desarrollado por diversos teóricos sociales.

## 2. LA EDUCACIÓN: APARATO IDEOLÓGICO DE ESTADO Y FORMACIÓN DE LOS INTELLECTUALES EN LAS FORMACIONES SOCIO HISTÓRICAS

Según Althusser<sup>3</sup>, la escuela y en general todo el sistema educativo, forma parte de lo que denominó como Aparatos Ideológicos de Estado, encargados de la reproducción de las relaciones sociales de producción. Esta conceptualización, muy general y abstracta, permite entender el papel estructural de todas

<sup>3</sup>Althusser, L. Ideología y aparatosideológicos de estado. Editorial Oveja Negra. Bogotá. 1971.

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

estas instituciones en el marco de una totalidad social, concebida como Modo de Producción, que designa la articulación de dos aspectos fundamentales: de un lado, un determinado nivel de avance de las fuerzas productivas, es decir, los medios de dominio y aprovechamiento productivo de las riquezas de la Naturaleza para la existencia material de la Humanidad, que han elaborado las sociedades en su historia, y, del otro lado, las relaciones permanentes, sistemáticas, que contraen los seres humanos en cooperación o en relaciones de poder y dominación para hacer efectivo su acción transformadora y productora.

Así como la continuación de la existencia de un modo de producción requiere la producción de los propios medios de producción, requiere la producción y reproducción de las relaciones sociales de producción. En ese contexto estructural, la “escuela” o sistema educativo, incluidas las universidades y toda la educación superior (y también otras instituciones del estado, como la Iglesia y el ejército) “enseña las habilidades bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica. Todos los agentes de la producción, la explotación y la represión, sin hablar de los profesionales de la ideología (Marx) deben estar compenetrados en tal o cual carácter con esta ideología para cumplir concienzudamente con sus tareas, sea de explotados (los proletarios), de explotadores (los capitalistas), de auxiliares de la explotación (los cuadros), de grandes sacerdotes de la ideología dominante, etc.

Cabe destacar que en Althusser se distingue “la” ideología (en singular) como tal, como estructura, si se quiere, mental o psicológica, de las “ideologías” concretas de cada momento histórico, que registra los “sistemas de ideas” o creencias generalizadas que se hacen predominantes en una época, en una cierta situación social. La ideología en general es una estructura que constituye a los sujetos mediante la interpelación que le hace un Gran Sujeto,

un “Gran Otro” que puede ser Dios, la Patria, el Partido, el Estado, La Nación, etc. Esta estructura psicológica se basa en su elaboración del proceso de formación de los sujetos que proponen algunas escuelas psicológicas, tales como el psicoanálisis lacaniano.

En todo caso, lo que se recoge de este planteamiento teórico es que la educación, como estructura en la sociedad moderna, a) está articulada a la totalidad social a través de una función general de reproducción de las relaciones sociales vinculadas a la producción material de los seres humanos, y, por otro lado, b) tiene que ver con el proceso de formación psicológica, individual, de todos y cada uno de los sujetos en sus creencias, prejuicios, concepciones del mundo, actitudes, etc.

Althusser también aporta a la teoría de la ideología la precisión de que esta no es únicamente un asunto de ideas, imaginarios, tampoco cuestión de discursos o imágenes. El fenómeno no se reduce al plano de lo ideal, sino que comprende también las prácticas, entendidas estas como rituales, costumbres, por un lado, así como acciones políticas o creativas en el campo del arte o la ciencia, o repetidas y más o menos estandarizadas, como las laborales o en la vida cotidiana. Es decir, la ideología se encuentra en lo que hace la gente en el marco de instituciones, organizaciones sociales o aparatos y, a su vez, constituyen esas entidades.

Zizek <sup>4</sup> , basándose a la vez en Hegel, pero también en un conjunto de pensadores que han abordado la cuestión, además de Althusser, propone entender la ideología en tres aspectos: como sistema de ideas o concepción del mundo, como prácticas o comportamientos, más o menos ritualizados en el marco de instituciones determinadas, y finalmente, es un conjunto de significaciones

<sup>4</sup> Zizek, S. Ideología. Fondo de Cultura Económica. México. 1994.

o representaciones que están intrínsecamente implicadas en el funcionamiento normal del sistema, y que da cuenta, por ejemplo, la economía política con sus categorías, tales como la mercancía o el dinero. Esta teorización permite situar en el terreno de las prácticas sociales a la ideología, y no reducirla a su identificación en documentos o discursos; mucho menos en la cabeza de las personas o en una presunta esfera ideal.

A otro nivel de abstracción, Gramsci <sup>5</sup> caracteriza al sistema educativo como parte de las instituciones donde se forman los intelectuales, tanto los tradicionales como los “orgánicos”, y establecen ellos hallan su status y su propia autonomía relativa respecto a las clases fundamentales de la sociedad, hasta llegar a considerarse un grupo social independiente, con sus propios rasgos distintivos y hasta privilegios. De tal manera que examinar la historia de la evolución, extensión y organización de la escuela, del sistema educativo y las universidades, es estudiar la realización concreta-histórica del proceso de formación de los intelectuales de sociedades concretas. La “escuela” (insistimos: entendemos por ella todo el sistema educativo, incluidas las universidades) son formas de organización de la cultura, entre otras, como las Iglesias, los medios de comunicación, los Museos, los Partidos Políticos inclusive, etc.

Las clases emergentes se consiguen con dos realidades. Por una parte, necesitan formar sus propios intelectuales que se encarguen de funciones organizativas, propagandísticas, de producción y distribución del conocimiento necesario para las distintas prácticas sociales: estos son sus “intelectuales orgánicos”, que en el caso de la burguesía, señala Gramsci, se refieren también a técnicas y administración de las empresas, fábricas, etc. Pero también existen las organizaciones de la cultura que provienen de órdenes sociales anteriores. Allí encontramos, entonces, a los intelectuales “tradicionales”, entre los cua-

<sup>5</sup> Gramsci, A. Antología. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. 2004.

les, Gramsci destaca a los clérigos, como ejemplo principal histórico, aunque también a los llamados “intelectuales de levita”, que florecieron, en oposición a los sacerdotes, en las cortes de las monarquías absolutistas europeas.

En América, esa función tiene especificidades determinadas por las de las estructuras socioeconómicas y el proceso de formación de los Estados en América Latina. Por supuesto, estos procesos de formación de los grupos de intelectuales tuvieron sus propias características en Nuestra América.

A ellos se refiere Ángel Rama, cuando se habla de la “ciudad letrada”<sup>6</sup>. La ciudad, en sus diferentes aspectos, como orden físico constructivo, referencia para la escritura y punto de partida para la civilización imperial y luego la modernización, siempre ha sido el centro del proyecto colonizador, base de todas las estructuras de clase y políticas que posteriormente se impusieron en nuestras republicas. Se trata de la concreción del objetivo de implantar un orden que sustituyera, tanto las civilizaciones que ya disponían de su sistema de clases y un estado imperial (caso de los aztecas e incas), como los modos de vida de los grupos étnicos nómadas, basados en la caza, la pesca y la recolección, o en la guerra con las otras etnias. El proyecto colonizador, a partir de la fundación de sus ciudades, requería un urbanismo, una arquitectura, que organizara el espacio en correspondencia con la rígida jerarquía clasista, burocrática y racial colonial, así como el lugar donde se formaría un grupo social especializado que asumiera las misiones del poder metropolitano, la administración de los recursos, la aplicación de sus leyes, normas, reglamentos, pero además, la difusión y establecimientos de valores, gustos y usos de los signos que distinguirían a las clases dominantes. Ese grupo debía disponer de una conciencia (o ideología) de su propia valía y papel con lo cual se le hacia equivaler a una clase sacerdotal, aunque dedicados a labores mas especificas en el trabajo de ordenar el universo

<sup>6</sup> Rama, A. La ciudad letrada. Editorial Arca. Montevideo. 1998.

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

de los signos al servicio de la monarquía absoluta de ultramar.

En la colonia española de América las funciones eclesiástica y propiamente intelectual, estuvieron superpuestas por un largo tiempo, hasta que en el siglo XVIII, empezara a distinguirse un trabajo intelectual laico, una intelectualidad civil. Rama llama la atención acerca de los eventos que marcan esa superposición de los intelectuales y los clérigos, ambos acontecimientos relacionados con los jesuitas: 1572, fecha de su llegada a estas tierras, y 1767, año en que son expulsados por el rey Carlos III. Luego de realizada la distinción, Rama distingue una ciudad letrada, constituida por un colectivo de administradores, educadores, profesionales, escritores, abogados y, en general, servidores intelectuales. Haciendo referencia a la actividad literaria, producida precisamente por esa capa social tan funcional al orden colonial, Rama destaca que corresponde al ocio remunerado por vías diferentes a la de un mercado editorial o un amplio público lector, que no existía. Una de las tareas fundamentales de esta capa colonial de intelectuales fue, por supuesto, la evangelización y la administración de los ritos del culto católico, pero igualmente la educación, al lado de las tareas administrativas y jurídicas, en instituciones donde descollaron y adquirieron prestigio social: Audiencias, Capítulos, Seminarios, Colegios. La Universidad, cabe anotar, fue de las instituciones que destacaban en el ambiente de las grandes ciudades coloniales.

El sistema educativo que las repúblicas latinoamericanas heredaron de la Colonia española y portuguesa, lógicamente, eran funcionales al orden de dominación colonial, organizadas principalmente por la Iglesia Católica, con la influencia determinante del tomismo y la teología en general, en lo filosófico, el desprecio del conocimiento técnico y las ciencias naturales, al lado del relieve que adquiriría la retórica y otras artes y saberes medievales. Cuando el lazo



colonial fue roto por las guerras de independencia, ese nuevo grupo de intelectuales, concentrados preferentemente en el campo del Derecho, pero también en la literatura, la filosofía en general y la gramática, así como en las ciencias y técnicas militares, intentó una reforma de las universidades y de las concepciones educativas en su conjunto, en el marco de un debate acerca de las perspectivas de las nuevas naciones en el concierto mundial. Posteriormente, y ya en el siglo XX, como hemos referido, irrumpen otros grupos intelectuales que introdujeron las luchas democráticas acerca del acceso universal y popular a la educación, a la vez que introdujeron reformas importantes en todas las instituciones estatales, organizando los Partidos Políticos, sindicatos y gremios profesionales.

### 3. EDUCACIÓN Y LA HISTORIA DE NUESTRAS REPÚBLICAS.

En las historias nacionales de nuestro continente, se repiten algunas tendencias, aunque marcadas, por supuesto, con especificidades locales. Así, es recurrente un periodo donde el dominio de una aristocracia u oligarquía, cuyo origen mas o menos marcado se hunde en los tiempos coloniales, pero que se continúa en la independencia nacional en virtud de una supuesta herencia por la participación en la guerra, y a través de la propiedad terrateniente. Frente a este orden inmediatamente posterior a la colonia, sucede un periodo de guerras civiles de mayor o menor prolongación e intensidad, en la cual se polariza la vida política y, en general nacional, entre las alternativas, más aparentes que reales, entre liberales y conservadores o entre federales y unionistas.

El siglo XX vio la aparición de nuevos actores sociales, constituidos por el desarrollo de una incipiente industria, y la generalización de las relaciones asalariadas, incluso en el campo. Así los historiadores dan cuenta de la intensa agitación que intensificó las luchas sociales en momento de la revolución mexicana.

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

Esto anunció la aparición de fuerzas políticas y sociales de ideologías democráticas, incluido el marxismo en general, introducido por la Sección Latinoamericana de la Tercera Internacional en la década de los 40, y genéricamente “populistas”, en el sentido que se planteaban la ruptura de las estructuras de las aristocracias de la tierra, el enfrentamiento a los terratenientes y su sistema de dominación a través de la reforma agraria, la recuperación de lo campesino, la organización e insurgencia de la clase obrera y, también, lo indígena, así la incorporación de enteros sectores sociales, otrora marginados, como las mujeres y los afrodescendientes <sup>7</sup>. Estos movimientos y organizaciones políticas (el “Velasquismo” y el “Alfarismo” en Ecuador, el Peronismo en Argentina, PRI en México, APRA en Perú, AD en Venezuela, MNR en Bolivia, así como en general los partidos socialistas y comunistas, entre otras), siempre incorporaron a sus banderas y programas la universalización de la educación, la educación obligatoria y gratuita, así como la apertura hacia el pueblo de las universidades, como se hizo patente en el movimiento de la Autonomía de Córdoba <sup>8</sup>. En este, las grandes banderas que se referían a la organización interna de la institución universitaria, comenzando por la autonomía y el cogobierno estudiantil, se conjuntaban con llamamientos a la transformación revolucionaria de la sociedad, el combate contra toda clase de injusticia y discriminación, racial, de clase o sexista.

En fin, estas corrientes renovadoras en lo social y lo político continuaron la tradición iluminista en el sentido de que la educación siempre fue vista como factor fundamental de la constitución y la evolución progresiva de las naciones. De modo, que los rasgos de optimismo social e histórico siempre estuvo asociado con la defensa y propulsión de la educación para todos.

De la expansión de la educación se esperaba, no sólo el salto de unas

<sup>7</sup> Ver Lemogoneuc, M. América Hispánica en el siglo XX. Identidades, culturas y sociedades. UCAB-BIV. Feria Cultural Francia-Venezuela. 2002.

<sup>8</sup> Silva Michelena, H. y Sonntag, R. Universidad, dependencia y revolución. Siglo XXI editores. 1979.

sociedades agrícolas atrasadas, incultas, enfermas; sino, más específicamente, la movilidad social, la percepción de las familias de las distintas clases sociales, no sólo de la pequeña y mediana burguesía, sino también de los sectores obreros y campesinos, de que incorporándose a la educación formal lograrían un mejoramiento significativo de sus condiciones de vida y el acceso a bienes y posiciones de poder y prestigio que no habrían sido alcanzados de otra manera. La educación fue la manera que encontraron los pobres para subir en el status social, lo cual incluía su desplazamiento del campo a la ciudad, y la transformación en su ubicación laboral.

Ya hacia la década de los setenta, esta visión progresista de la educación se reflejaba en la ostentación de ciertos logros indudables en la extensión y crecimiento del sistema educativo y las universidades. Datos manejados, por ejemplo, por el estudioso J.J. Brunner <sup>9</sup>, quien constata que a mediados de la década de 1970, se registra un cobertura total de escolaridad de la población infantil en las escuelas, así como el 17% de prosecución de estudiantes que han llegado a la educación superior. Brunner también indica que en América Latina hay más de 7 millones de estudiantes universitarios, y el 5% de los jóvenes de 25 años forma parte de la matrícula universitaria, de una población profesoral de unos 5 millones, y medio millón de profesores universitarios.

Los datos de la CEPAL corroboran los que muestra el profesor Brunner, pues señala que la matrícula escolar se multiplicó por 20 entre 1950 y 1980, paralelamente a la explosión del presupuesto nacional en educación que alcanzó en algunos países, como Costa Rica, el record del 30% del presupuesto total.

La demanda escolar tuvo un aumento correspondiente a estos esfuerzos por parte de los estados. Contribuyó a ello, más allá de los discursos y pro-

<sup>9</sup> Ver en Lemogonuc, Ob. Cit.

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

gramas políticos que transformaron indudablemente algunos aspectos, los más odiosos, de las sociedades desiguales latinoamericanas, la efectiva ruptura de algunas estructuras de la anterior sociedad oligárquica y los efectos más nocivos de la incorporación periférica de nuestras economías al mercado mundial, el cual determinó un modelo de crecimiento (o, mejor, de estancamiento) extra-vertido. Al mismo tiempo, procesos que acompañan la modernización, como la urbanización acelerada, la penetración de las relaciones sociales capitalistas, el acceso laboral de las mujeres, así como un cambio general de la voluntad colectiva de los sectores excluidos, contribuyeron a este aumento de la demanda escolar y educativa, en un cambio cultural significativo.

Pero esta expansión sin precedentes del sistema educativo en general y de la educación superior en particular, tuvo su fin durante la “década perdida” de los 1980, cuando la crisis de la deuda externa, la subida de los precios del petróleo, así como el inicio de la aplicación de las medidas de shock macroeconómico, comenzaron a hacer sentir sus consecuencias. El primer flanco, el más débil, que sufrió fue esa expansión de la educación. La prioridad de los gobiernos, bajo el influjo del llamado “Consenso de Washington” fue recuperar los equilibrios macroeconómicos, afectados, según las nuevas orientaciones de los organismos transnacionales, por políticas que le daban al estado un papel “excesivo”, tanto en la participación política, como en el gasto social y la asunción de roles empresariales. Es decir, la propuesta neoliberal arrolló con todos los avances de políticas que se calificaron indiscriminadamente como “keynesianas”, porque aspiraban a activar un aparato productivo nacional a partir del aumento de la demanda agregada nacional, gracias al gasto estatal y la asunción de roles de intervención en la economía.

Con la hegemonía neoliberal, que algunos datan desde los triunfos po-

líticos de la elección de Ronald Reagan como presidente de los estados Unidos y la victoria de la Premier británica conservadora Margaret Thatcher sobre el sindicalismo ingles, acontecimientos ambos de 1980, la educación y la Universidad en particular se purifica de cualquier intencionalidad universalizadora o humanizadora, aun presente en el pensamiento iluminista que de alguna manera había persistido, y se reduce a su función de valorización del capital. Por un lado, se trata de capacitar la masa laboral al servicio de las empresas y, por el otro, en ocasiones (que no abundan en el caso de economías dependientes como las nuestras) de producir las tecnologías requeridas para renovar el capital fijo. Estas funciones en conexión con la estructura social capitalista siempre han existido. Tal vez un indicio del nuevo enfoque es su énfasis, pero también la orientación de la enseñanza es un negocio siempre y cuando no tenga que dar respuesta a demandas que reduzcan el beneficio de retorno. Esto significa, en primer lugar, eliminar el costo de los servicios estudiantiles y precarizar la carrera docente; pero también convertir las actividades de extensión en formas de recaudación de fondos y medidas tales como la implementación del cobro de matriculas (incluso en la educación pública) y su aumento sistemático, el cobro por servicios de comida y alojamiento (residencias), la oferta de prestamos para estudiantes a base de intereses del mercado, multiplicación de los aranceles para la obtención formal del título, la constitución de fundaciones para canalizar los aportes del sector privado, el cual, lógicamente, hace valer sus demandas. Pero sobre todo, la mercantilización y la privatización en general, se reflejan en la multiplicación de las instituciones privadas a todo nivel educativo, especialmente el superior <sup>10</sup>.

#### **4. LA EDUCACIÓN Y LA UNIVERSIDAD DESPUÉS DE LA MODERNIDAD**

Mientras tanto, en las metrópolis también se estaban dando transformaciones profundas que afectan el rol de la educación formal estatal y las univer-

<sup>10</sup> Monedero, J.C. en palabras preliminares a Santos, Boaventura de Souza. La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Centro Internacional Miranda. 2008.

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

sidades en la producción y distribución del conocimiento, en conexión con las estructuras sociales y económicas. Se había dado, ya hacia las décadas de los 80 y los 90, un gran cambio en el modo de producción de la ciencia, caracterizado por el surgimiento de una gran diversidad de lenguajes científicos, un mapa de diversas vías, la crítica a los paradigmas y sus fronteras delimitadas, un cuestionamiento epistemológico de conjunto, la diversificación de disciplinas junto al surgimiento de campos interdisciplinarios y teorías transdisciplinarias que legitimaban espacios comunes <sup>11</sup>. Todas esas transformaciones cuestionan la adecuación de instituciones universitarias, productoras de conocimiento, ya se trate de universidades, establecimientos de investigación gubernamental o laboratorios corporativos. Las universidades junto a los laboratorios y demás instituciones de la ciencia, públicos y privados, van hallando la pertinencia de conformar sistemas nacionales de innovación e investigación, que establezcan y avancen hacia la institucionalización de la carrera de los investigadores.

Estos cambios internacionales se deben a que el conocimiento ya se considera como uno de los factores claves de la producción, un recurso de las empresas competitivas y menos como una actividad de cultura universalista e intrínsecamente valiosa <sup>12</sup>. Por otra parte, se asiste a un papel declinante de la ciencia en la racionalización y legitimación de las acciones y políticas públicas, a favor de esquemas de conciliación y negociación entre diversos actores, burocráticos y privados, llegándose a un punto en que los modelos de argumentación y justificación propios de la Ilustración se van disolviendo. Esta situación, en parte, es lo que algunos autores, han denominado postmodernidad <sup>13</sup>.

Sin pretender agotar la cuestión, podemos asumir los aportes de los autores postmodernos como la constatación de una crítica interna a la modernidad dando cuenta de la pérdida de credibilidad o legitimidad de la tradición ilumi-

<sup>11</sup> Vesuri, H. Conocimiento, desarrollo y ambiente. Ministerio de Ciencia y tecnología. Venezuela. 2008.

<sup>12</sup> Drucker, P. La sociedad postcapitalista. Grupo editorial Norma. Barcelona. 1995.

<sup>13</sup> Liotard, J. La condición postmoderna. Editorial Cátedra. Buenos Aires. 1989.

nista como fuente de argumentos para sustentar políticas pública y comportamientos colectivos en general, como se observa en los mas variados ambientes sociales. En lo que nos interesa, la educación, los planteamientos postmodernos atienden al cuestionamiento de la preeminencia de la ciencia como única expresión o por antonomasia del conocimiento, así como la imposibilidad de una fundamentación definitiva de la validez del conocimiento científico, revelada, paradójicamente, por los mismos científicos. Como alternativa a este derrumbe de la fundamentación epistemológica de la ciencia, una de las propuestas es el pensamiento complejo, que trae consigo unas ideas acerca de lo que debe ser la educación y la universidad <sup>14</sup>.

## 5. CARÁCTER HISTÓRICO DE LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y UNIVERSITARIOS.

Un paseo por la historia de nuestra educación en general, y universitaria en particular, muestra que la construcción de los sistemas educativos está estrechamente vinculado, por un lado, al desarrollo de las fuerzas productivas en el marco del capitalismo internacional y global, y por el otro, a las relaciones sociales que implican conflictos políticos e culturales de variada profundidad y extensión.

Una de las constantes de ese entramado de relaciones estructurales en nuestro continente y en nuestras republicas, es el de la dependencia. Desde la imposición del orden colonial, que formo una capa social dedicada a labores organizativas, administrativas, jurídicas y en general intelectuales, se crearon instituciones propias a las prácticas de producción de discursos, transferencia y producción de conocimientos y entrenamiento para el trabajo y la vida social en general, todo ello en función de servir a las necesidades de un orden impuesto desde fuera. En otras palabras, la red de instituciones, entre las que

<sup>14</sup> Morin, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Editorial Santillana. 1999

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

se destacan las educativas, sirvió de marco propicio para la reproducción de unas relaciones de dependencia, que se continuaron, con nuevas formas, en el capitalismo, a través de economías extravertidas, de importación de productos elaborados a cambio de nuestras materias primas.

Por supuesto, no estamos diciendo que todas las promesas de progreso, desarrollo, movilidad social, contenidas en el discurso de la Ilustración, y que heredamos en los discursos de la modernidad, se redujeron a una simple ideología que, de manera engañosa o páfida, justificaron nuestra dominación. No es mecánica, unidireccional ni lineal, la relación entre las relaciones de dominación a nivel económico, y los conflictos sociales y políticos en torno a la educación, incluidas las ocasionadas por las maneras en que fueron implementados planes y orientaciones generales de la educación. En todo caso, lo que hemos observado de la revisión histórica y teórica de la totalidad social relacionada con la educación, es que esta no es suficiente para romper esos lazos de dominación, que en todo caso remiten a un complejo proceso de transformación integral de la sociedad y los estados. En todo caso, la anterior afirmación valen como distanciamiento de las formulaciones tal vez excesivamente optimistas con la educación, correspondientes a las promesas de la Ilustración y la Modernidad, portada por la generación de los fundadores de nuestras repúblicas, la ciudad letrada y los dirigentes intelectuales de los movimientos democráticos y populares que han promovido cambios en nuestros países.

La dependencia que caracteriza nuestras estructuras capitalistas, identificables en la necesidad de insumos, tecnología y capitales de parte de los grandes centros financieros del mundo, se han evidenciado en demandas concretas a los diferentes programas de la educación de los más variados actores políticos.



Ya hemos constatado también que los proyectos modernizadores, de las élites dominantes, derivan de los programas más generales de conducción de la sociedad de las clases dominantes de nuestros países a lo largo de su historia: desde educación clasista, importadora, elitista, hasta la educación popular, incluyente, democrática. Hoy esto se hace patentes con las sucesivas propuestas reformistas educativas que tienen centro de emisión las organizaciones internacionales y también las instituciones del sistema financiero transnacional. Hemos identificado los factores históricos de la evolución de la educación en América Latina: élites, intelectuales orgánicos, las instituciones científicas y la dependencia científico-tecnológica.

Por ello, para continuar con nuestro estudio, habiendo descrito el marco general de la educación en conexión con la historia de nuestras estructuras nacionales, abordaremos en el siguiente capítulo la realidad universitaria.

## Capítulo II

# LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN EL CONTEXTO GLOBAL

### LA PRIVATIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS ALTERNATIVAS

La Universidad Latinoamericana, pero también la del resto del mundo, ha sido emplazada a transformarse desde hace ya varias décadas, especialmente a partir de la década de los 1980, cuando un conjunto de recomendaciones, formulaciones políticas procedentes de las organizaciones internacionales e instituciones transnacionales, como el Banco Mundial y la UNESCO, impactaron las decisiones de los gobiernos y el movimiento y demandas de distintos actores sociales nacionales y globales, traduciendo al plano de la educación y de la educación superior en especial, los cambios, resultados del llamado “Consenso de Washington”, que se implementaron en la economía, a raíz de distintos acontecimientos críticos, tales como la recesión combinada con inflación en los países centrales, la caída de las materias primas en el mercado internacional y, sobre todo, la crisis de la deuda. Toda esa situación fue respondida por los sectores dominantes en el mundo, con un conjunto de medidas, orientadas en general por la ideología neoliberal, que vendría a desplazar el keynesianismo y el desarrollismo hasta entonces dominantes. Esto significó la aplicación de ciertos lineamientos claves, que pueden resumirse en la finalización del llamado “Estado del Bienestar, el retiro del estado del ámbito de la economía, la desregulación de la circulación de capitales y mercancías, la privatización de las empresas públicas y la reducción significativa de la inversión social, dentro de programas de “ajuste” exigidos por las instituciones financieras multilaterales (FMI y BM) para poder refinanciar las deudas que estrangulaban a los pueblos.

Boaventura de Souza Santos<sup>15</sup> explica estos desafíos como efectos de tres

<sup>15</sup> De Souza Santos, Boaventura. La Universidad del siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Ediciones del Centro Internacional Miranda. Caracas. 2008.

crisis superpuestas que aquejaron a las instituciones universitarias desde, por lo menos, la década de los 1970. En primer lugar, una crisis de hegemonía, expresión de unas exigencias contrapuestas, entre la producción de una alta cultura de élites, que incluía el pensamiento crítico y humanístico, y la forma de mano de obra calificada para el desarrollo capitalista. Estas tensiones se resolvieron en parte con el surgimiento de otros centros e instituciones desde las cuales esas últimas tareas fueron asumidas. La segunda crisis a la que hace referencia De Souza Santos es la de legitimidad, que se escenifica en el conflicto entre las exigencias de un saber altamente especializado y las demandas de acceso a la educación superior en un combate por la equidad que tuvo lugar en las sociedades. En tercer lugar, el conflicto entre los valores y misiones institucionales de las universidades, por un lado y por el otro, el intento de imponer criterios empresariales de eficiencia y productividad, provocó una crisis institucional, que centró la atención de administradores y gobiernos durante mucho tiempo.

Las transformaciones del marco económico del sistema mundo capitalista hicieron que estas crisis que aquejaban a la Universidad, encontraran su salida en un proceso de mercantilización y privatización, acorde con la imposición de la hegemonía neoliberal. Este devenir se reflejó en la disminución de la inversión estatal en las universidades y una privatización notable a varios niveles. Porque no sólo la privatización se concretó en el hecho de que proliferaron las instituciones de educación privadas, que, por cierto, se alimentaron del personal formado en las públicas, aprovechando circunstancias tales como la relativa juventud del profesorado jubilado, sino que en el interior de las mismas casas de estudio públicas se promovieron sistemas de “ingresos propios” para privatizar los servicios internos, estudiantiles y de otro tipo. La educación superior se convirtió en un negocio a través de la venta de un bien, la formación profesional. De esta manera, lo que era un bien público se convirtió en una mercancía a la cual se accedía en el plano del consumo.

La deriva institucional hacia la precarización (laboral de los profesores contratados, los estudiantes, y hasta de las instalaciones físicas) llevó a instituciones como el Banco Mundial a recomendar a algunos gobiernos, principalmente africanos, a que redirigieran sus presupuestos hacia la jerarquía

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

de los estudios de primaria y secundaria, dejando la educación superior a la mercantilización transnacional que, entre tanto, se generaliza, mediante varias modalidades: la oferta transfronteriza de educación a distancia, aprovechando las posibilidades de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, el consumo del extranjero mediante el traslado del estudiante (principalmente de países periféricos) a los países centrales y el establecimiento de sucursales de las instituciones de las metrópolis. Todas estas estrategias de globalización y mercantilización facilitaron el proceso de fuga de cerebros (braindrain), de los países periféricos hacia los centrales del sistema mundo capitalista.

Por supuesto, estos cambios generales, la privatización y la mercantilización global de la educación superior, no fueron procesos naturales. Ya el Banco Mundial, así como la Organización Mundial del Comercio, había formulado un conjunto de lineamientos que fomentarían esa transformación, bajo la visión neoliberal. Entre otras cosas, las instituciones financieras se hacían portavoces de una “sociedad de la información” que relevaba el papel de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, como factores de aumento de la productividad y la introducción de nuevos servicios.

En este marco de la “Economía del conocimiento”, se entiende que la base es el capital humano, la cual es condición de creatividad en el uso de la información, el aumento de la eficiencia en una economía de servicios. Por ello, se recomienda y se fomenta la introducción del uso de las TIC en las universidades con el fin de transformar la gestión misma del conocimiento. Se sugiere y se estimula la mediación tecnológica en las relaciones entre docentes y estudiantes, así como la apertura de la universidad a nuevos clientes en relaciones comerciales mutuamente beneficiosas.

En general, las recomendaciones de las instituciones transnacionales proponían la implantación de un paradigma empresarial en la conducción de las universidades, tanto públicas como privadas. Instituciones internacionales como la Organización Mundial del Comercio, han concebido la educación como un “servicio” transable, que debe someterse al régimen del libre mercado instaurado a través de convenios y tratados globales, como los mercados comunes

y las comunidades económicas, como la europea, y en menor medida Mercosur, el tratado del Pacífico, el TLC de Norteamérica, etc.

Es en el marco de estos debates, de gran actualidad, que aparecen temas como la formación por competencias, concepción de la formación para el trabajo muy vinculada a los rasgos que adquiere el trabajo en el mundo globalizado, donde las empresas y organizaciones son demandadas por profundos y rápidos cambios en la tecnología, en las exigencias del mercado, en la producción de conocimientos. Por un lado, el conocimiento cambia y hace obsoletas las formaciones profesionales tradicionales; por otro lado, la sociedad y la economía exigen un nuevo tipo de formación que aproveche las posibilidades de innovación y actualización permanentes.

Muchos discursos acerca de la globalización le atribuyen un carácter fatal, inevitable, especialmente en sus rasgos mercantiles y capitalistas. De hecho, desde la década de los ochenta, la globalización viene siendo elogiada, impulsada y celebrada por la ideología neoliberal que es hegemónica en las instituciones financieras y los grandes centros industriales del mundo. Este discurso apologético de la globalización, así como las visiones críticas de ella, ha impactado todas las ciencias sociales e implica una redefinición teórica y conceptual en la educación y la formación para el trabajo.

Pero, al mismo tiempo, la privatización y la mercantilización, con todos los efectos devastadores en la concepción iluminista de la educación, en el impacto contra la noción integradora de la educación en el logro de un proyecto nacional, republicano y moderno, es tan sólo la punta de un iceberg de mayores consecuencias. No todo juega en beneficio al gran capital. Hay márgenes y posibilidades aprovechables para pensar la universidad de una manera distinta, con lo cual la resistencia a esas imposiciones globales no se quedaría en una simple reacción nostálgica de rescate de los valores de la modernidad y el nacionalismo republicano.

De Souza y Santos observa que se está en presencia de una transición significativa de la universidad moderna y la “pluriversidad”; o mejor dicho, de un

conocimiento universitario a un conocimiento “pluriversitario”. Efectivamente, señala el autor, hay una transformación de fondo en la relación entre el conocimiento y la sociedad. Esos cambios son resultado, de nuevo, de un conflicto entre las exigencias contrapuestas de, por un lado, la presión privatizadora de la mercantilización, y por el otro, una presión social difusa que, si bien “despedaza” el espacio público universitario, lo hace en nombre de un espacio público más amplio, que exige una responsabilidad social más profunda, todo lo cual desestabiliza la institucionalidad de la universidad tal y como la conocemos.

Esto se manifiesta en la desestabilización de los conocimientos disciplinarios, distantes de su campo de aplicación y la cotidianidad social, cuyos problemas son definidos exclusivamente por los especialistas y científicos, resultando en un conocimiento jerarquizado y compartimentalizado en disciplinas de fronteras definidas. Por el contrario, el nuevo conocimiento pluriversitario es directamente contextualizado, el planteamiento de los problemas y los métodos son resultados de transacciones y acuerdos entre usuarios e investigadores, lo cual determina que se trate de un diálogo entre los saberes de diferentes status, fuentes, métodos, y necesariamente transdisciplinarios.

Las primeras muestras de este conocimiento pluriversitario pudieran ser los estudios que se hacen en acuerdo con ciertas empresas, en el marco de la privatización; pero también un desarrollo que va en sentido contrario: la “aplicación edificante” de la producción de un conocimiento al servicio de una globalización alternativa, de los movimientos sociales, ecológicos, campesinos, indígenas y agrupamientos cooperativos y con etnias y clases dominadas, en el espacio nacional, pero sobre todo en un alcance internacional (como el que atañe al Foro Social Mundial del cual es fundador el propio Boaventura de Souza Santos).

Por supuesto, estas alternativas en el nuevo marco para el desarrollo de una pluriversidad, debe armarse de unos nuevos fundamentos teóricos y epistemológicos, que beben de aquella reflexión que intenta elaborar una nueva noción del conocimiento a partir de los avances últimos de la ciencia: el pensamiento complejo.

## PARA UN ENFOQUE COMPLEJO DE LAS UNIVERSIDADES.

La universidad es una organización. Una organización cuyas tradiciones se remontan a casi un milenio. Esta larguísima tradición exige a quien reflexione sobre ella abordar varias interrogantes, entre ellas la razón de su misma persistencia. La universidad ha sobrevivido a cambios históricos muy importantes, y se ha adaptado a todos ellos. No es la primera vez que es desafiada por transformaciones sociales, epistémicas, científicas, económicas, políticas y demás.

Para estudiar cualquier fenómeno relacionado con la Universidad, hace falta tomar en cuenta varios planos y diversos factores y vectores de fuerza que se encuentran en relación con diversas tensiones y conflictos, dentro y fuera de la institución, con interacciones de mutua retroalimentación, donde entra el desorden y el orden probabilístico, todo lo cual convierte a la universidad en un devenir, cuyo curso se trata de investigar.

En las Universidades apreciamos una gran complejidad. La Universidad es compleja por el enmarañamiento de actores, situaciones, condicionamientos y causalidades

*Se puede decir que hay complejidad donde quiera se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones. Y ese enmarañamiento es tal que ni siquiera una computadora podría captar todos los procesos en curso (...) Se puede decir, en lo que concierne a la complejidad, que hay un polo empírico y un polo lógico y que la complejidad aparece cuando hay a la vez dificultades empíricas y dificultades lógicas <sup>16</sup>.*

Como veremos, la Universidad autónoma nacional tiene por lo menos tres planos de realización: en primer lugar, es una organización subconjunto del estado venezolano, lo cual implica que tiene su burocracia funcional; en segundo término, es una comunidad de comunidades científicas, lo cual la comunica

<sup>16</sup> Morin, E. en Schnitman, et al. Nuevos paradigmas, culturas y subjetividad. Paidós editores. México. 1994. Pag. 421

nacional e internacionalmente con el conjunto de la comunidad científica internacional, y, en un tercer aspecto, es el de una entidad política autónoma, a la manera de una “pequeña república”, especialmente con la consagración de la autonomía universitaria, tanto legal como constitucionalmente, lo cual corresponde a una tradición específicamente latinoamericana surgida del movimiento reformista universitario de Córdoba <sup>17</sup>.

Esta triple condición contextualiza las relaciones entre los distintos tipos de trabajo y, por consiguiente, los distintos grupos sociales o gremios que intervienen en la vida diaria de la institución; pero también establece diferentes modalidades de relación e interacción con estructuras sociales y políticas a lo externo de la universidad. A su vez, esta complejidad le da concreción a las modalidades de realización de las misiones universitarias tradicionales dentro de la modernidad: docencia, extensión e investigación, que provienen, como veremos, a un determinado paradigma de universidad. Algunos estudios agregan una cuarta misión o función universitaria, la gestión, en la cual, por lo visto, no sólo participan los empleados administrativos, sino los mismos profesores en tanto estamento gobernante de la institución. Estas funciones son la traducción, a un lenguaje contemporáneo, muy vinculado a la sociología estructural-funcionalista, de las “misiones”, término todavía vinculado al lenguaje medieval del origen de las universidades occidentales. Esta conversión conceptual de misión a en función, no es casual. Tiene que ver con la influencia de las teorías de la organización contemporáneas que la misma universidad se ha encargado de transmitir a los profesionales que gestionan a la misma institución, especialmente a partir de finales de la década de los cincuenta del siglo XX, cuando es introducida en el medio académico latinoamericano el estructural-funcionalismo.

Pero esta distinción en especial, ha sido puesta en cuestión en algunos documentos internacionales, en el marco del proceso de la llamada “globalización” capitalista, donde se intensifican medidas tales como la apertura de los mercados de mercancías, capitales e información, se profundiza el proceso de mercantilización universal, tocando aspectos como la propia educación y los saberes, y colocando en peligro definiciones de éstas, más apegadas a su sentido social, más vinculadas con la concepción del Estado Docente.

<sup>17</sup> Lanz, R., Rama, C. et al. La universidad se reforma (tomo II) UCV, UNESCO-IESALC, UPEL, MES. Caracas. 2004.



En su análisis crítico de los discursos políticos universitarios, Jesús Puerta<sup>18</sup> identifica los motivos o tópicos retóricos acerca de la Universidad, de acuerdo a tres categorías ejemplares (paradigmáticas): el burocrático-funcional, el comunitarista y el republicano:

*Cuando hablamos de la universidad en la modernidad venezolana (...) nos referimos a una institución determinable en tres planos: como subestructura del estado venezolano, como comunidad de comunidades científicas y como “pequeña República” autónoma (...) En cada uno de estos niveles, yuxtaponiéndose y sobredeterminándose, se producen oposiciones y contradicciones de tipo político, epistémico, económicos y gremiales<sup>19</sup>.*

Estas tres dimensiones con que aparece la institución en los discursos políticos, pueden compatibilizarse, pero muestran fisuras importantes.

La dimensión que tiene mayor tradición es la de la universidad como comunidad, fundamento de su autonomía frente al estado, desde los inicios de la institución en el Medioevo europeo. Tanto las iniciales instituciones universitarias de Europa Occidental (Salerno, Bolonia, París, Oxford, Cambridge y Salamanca), como sus antecesoras en la antigua Grecia y otras civilizaciones (la Academia de Platón, el Liceo de Aristóteles, la Biblioteca de Alejandría, las academias judías y las escuelas para funcionarios del Imperio Chino, e incluso, las escuelas de Derecho instauradas por el imperio Romano), eran “comunidades autogobernadas de estudiantes y maestros” (Morles, en Lanz 2004: 65).

En esos antecedentes ilustres se notan sus cualidades de corporación o gremios (De estudiantes y maestros) y su carácter de universalidad. Esta autonomía a veces era reducida y hasta eliminada por poderes externos, como la misma Iglesia Católica, lo cual ocasionaba que, por ejemplo, los grandes pensadores humanistas del renacimiento europeo debieron formarse y actuar al margen y hasta en contra de las universidades.

<sup>18</sup> En Lanz, R. Ob cit. Capítulo “Algunas tesis sobre la Universidad”

<sup>19</sup> En Lanz, R. Ob. Cit. Pag 106.

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

Pero a partir del siglo XVIII, por influencia de la Ilustración y el emergente proceso de industrialización, la universidad moderna adopta como atributos propios la investigación científica, la libertad académica y el Doctorado como su expresión más alta. En los Estados Unidos del siglo XIX, surge la llamada universidad pragmática, que implicó una masificación significativa de la oferta de estudios, así como la vinculación con las demandas del sector empresarial y se adoptan criterios de eficiencia y eficacia para su gestión. En la URSS, en la década de los veinte, la concepción de la universidad da un vuelco hacia el trabajo productivo y el aporte a soluciones a los problemas sociales de su país.

Esta tradición de la especificidad de la comunidad universitaria de estudiantes y profesores adquiere su carácter latinoamericano con el movimiento estudiantil de Córdoba, en 1918, que le da un cariz abiertamente autonomista a la “pequeña república universitaria”, y el proceso de la llamada “Revolución de Mayo” de París, en 1968, vincula definitivamente a la universidad con el impulso del cambio profundo de la sociedad.

Es tomando en cuenta esta evolución histórica de la concepción de la universidad, que Víctor Morles <sup>20</sup>, enumera cinco paradigmas de universidad, que representan tipos ideales, que, en la realidad histórica, pueden mezclarse en proporciones diversas. Estos paradigmas son: la universidad docente, la científica, la pragmática, la productiva y la crítica. A estos, podríamos agregar, considerando las propuestas de Rigoberto Lanz, Alex Fergusson y Delgado Ocando (en varios autores, 1995) el paradigma postmoderno y el de la complejidad.

Es tomando en cuenta esta evolución histórica de la concepción de la universidad, que Víctor Morles, enumera cinco paradigmas de universidad, que representan tipos ideales, que, en la realidad histórica, pueden mezclarse en proporciones diversas. Estos paradigmas son: la universidad docente, la científica, la pragmática, la productiva y la crítica. A estos, podríamos agregar, considerando las propuestas de Rigoberto Lanz, Alex Fergusson <sup>21</sup> y Delgado Ocando <sup>22</sup> (en varios autores, 1995) el paradigma postmoderno y el de la complejidad.

<sup>20</sup> Morles, Víctor en R. Lanz. Ob cit.

<sup>21</sup> En idem.

<sup>22</sup> Bravo, Francisco, Carrión, Roque, Delgado Ocando, J.M. et al. Conocimiento y universidad. Universidad de Carabobo. Valencia. 1995.

## Universidad Docente

Esta es la de mayor tradición, inspirada directamente en la universidad medieval, es la institución centrada exclusivamente en la actividad de aula. La institución es un centro de enseñanza y de preservación del saber para servir a las élites y al estado. Considera la cultura general, pero fue reorientada, a partir de la universidad promovida por Napoleón Bonaparte en Francia, hacia la profesionalización. Esta postura considera que la investigación científica sería propia de otro tipo de institución.

## La Universidad Científica

Propuesta desde el siglo XIX, por pensadores y científicos como Humboldt (lingüista y antropólogo), Jaspers (filósofo), Flexner (el sistematizador de la medicina alopática) y Ortega y Gasset (filósofo), incorpora la investigación como actividad, en torno a la cual gira la enseñanza, especialmente la docencia avanzada o de postgrado. Para estos pensadores, los estudios profesionalizantes, para engrosar la burocracia estatal, debiera realizarse en otras instituciones, pues lo más propio de la universidad es la búsqueda desinteresada del saber y la verdad.

## La Universidad Pragmática

Esta es la propuesta específicamente norteamericana, inspirada en la filosofía pragmática, que considera al conocimiento como un Bien que sirve de instrumento al progreso social y económico, a través de las tres misiones clásicas. Docencia, investigación y extensión, como servicio a la comunidad. Este por hoy, por lo menos a nivel discursivo, el paradigma universitario predominante.

## La Universidad Productiva

Para este paradigma, surgido en los países socialistas del siglo XX, y con especial desarrollo en Cuba, lo central de la universidad es su pertinencia social, su contribución a los grandes objetivos nacionales, a través de una educación para la vida, la vinculación entre el estudio y el trabajo, incorporación a las tareas de la producción, integración de equipos de profesores y estudiantes para la solución de problemas e investigación con un sentido social. Es por ello que en este modelo de universidad, los profesores no sólo desempeñan cargos académicos, sino también de centros de investigación y de empresas productoras de bienes y servicios.

## La Universidad Crítica

Según este paradigma universitario, la institución debe “servir al pueblo”. Se presenta como modelo de vida democrática y presenta la institución como un factor activo de transformación social. Está inspirado en el movimiento estudiantil reformista de Córdoba de 1918. Las misiones universitarias, desde este paradigmas, sólo tienen sentido en función de un proyecto de cambio radical de la universidad. Esta visión es retomada en 1968 en París, con el gran movimiento revolucionario de Mayo.

## La Universidad Postmoderna y Compleja

La discusión sobre la postmodernidad, que tocó a la filosofía, la epistemología y con impactos desiguales, a todas las disciplinas científicas naturales y sociales, no dejó inmune las concepciones acerca de la universidad. En Venezuela, son especialmente notables los aportes de Rigoberto

Lanz y Alex Fergusson, desde el ORUS (Observatorio de la Reforma Universitaria de la UNESCO) y la creación de la Multiversidad Edgar Morin en México y la Universidad Bolivariana de Venezuela, así como las reflexiones del doctor J.M. Delgado Ocando, entre varios pensadores que participaron en el debate en variados espacios. Los rasgos generales de esta propuesta son la transdisciplinariedad, la conectividad y la apertura curricular.

El pensamiento postmoderno se alió en varias ocasiones con el planteamiento de la complejidad (Morin, Nicolescu), que intentó sintetizar los desafíos epistemológicos posmodernos con los aportes de punta de la teoría de sistemas, la cibernética, la física cuántica, la teoría del caos y otros desarrollo teóricos, que coincidían en ir más allá del intercambio entre las disciplinas (el espacio interdisciplinario) para vislumbrar un horizonte transdisciplinario. Wallerstein plantea que se desarrolla actualmente una convergencia entre las ciencias naturales, las sociales y las humanidades. Esto, por supuesto, significó un fuerte cuestionamiento a la estructura por facultades y por disciplinas rígidamente diferenciadas en las universidades.

La propuesta comunitarista de la universidad, su “anacronismo corporativo”, así como sus misiones clásicas, para Delgado Ocando, ya están sufriendo una deslegitimación, en medio de las profundas transformaciones en el mundo capitalista:

*...las funciones clásicas no pueden ser cumplidas en un mundo donde el paradigma histórico ha caducado. Frente a la exaltación del paradigma geográfico que surge de la transnacionalización del capitalismo la globalización de la economía y la universalidad del hecho comunicativo, la universidad necesita encontrar sucedáneos para el encierro académico y el sistema hermético del currículo (...) las funciones clásicas de la universidad (docencia, investigación y extensión) han sido desbordadas por el papel que la sociedad transnacional atribuye a todas las instituciones públicas y privadas<sup>23</sup>.*

<sup>23</sup> Delgado Ocando en Bravo, Carrión et al. Ob. cit. pag. 1-4

### LA UNIVERSIDAD: BUROCRACIA ESTATAL

La universidad, en tanto organización, dispone de una burocracia y, por su carácter público, forma parte del estado, aun siendo de propiedad privada, en el sentido de aparato ideológico de estado. Esta, de ser organización o corporación, es una de las dimensiones más importantes, aunque en los debates nacionales e internacionales se destacan las relativas a sus misiones básicas (docencia, investigación y extensión), lo académico y científico, así como los temas de la inclusión, su relación con la naciente “sociedad del conocimiento” y su contribución a la sociedad democrática, como veremos más adelante.

Entendemos por burocracia, por un lado:

*...un sistema de gestión y administración altamente racionalizado y de máxima eficiencia técnica, caracterizado por (...) la organización jerárquico-autoritaria, la asignación de funciones en virtud de una capacidad objetivamente demostrada, la rigurosa delimitación de competencias entre las distintas ramas que lo integran, la estructuración con arreglo a normas y reglas técnicas objetivas e impersonales, el procedimiento formal y escrito en la tramitación y resolución de los asuntos (...) actualización del principio de la división del trabajo en la gestión y administración según puntos de vista objetivos y ciertos <sup>24</sup>.*

Por otro lado, existe una crítica a la burocracia como tal, que ha dado connotaciones negativas al término mismo. Desde este punto de vista, la burocracia es:

*Un sistema de racionalidad y funcionalidad aparentes y de arbitrariedad y disfuncionalidad generales, cuyo resultado es la ineficacia y caracterizado por actuar con un formalismo ignorante de la realidad, por la sumisión de lo concreto vital a abstracciones desvitalizadas, por la*

<sup>24</sup> García Pelayo, Manuel (1974) Burocracia y tecnocracia. Alianza Universidad. Madrid. 1974. Pag. 17

*pedantería, el detallismo, la rutina administrativa, ritualismo, por la dilación en las resoluciones, por la evasión de la responsabilidad y la sumisión dogmática a los criterios de la superioridad o del precedente, la incapacidad adiestrada (Veblen) o, en fin, por ser un sistema de organización incapaz de corregirse en función de sus errores y cuyas disfunciones se convierten en uno de los elementos esenciales de su equilibrio interno* <sup>25</sup>.

En tanto grupo social, la burocracia se caracteriza por carecer de propiedad sobre el objeto, medios y producto de su gestión, por no ser elegida, sino nombrada por sus superiores, estar dotados de un saber específico, tener una profesión más o menos unificada y “actual leal y metódicamente, sometiendo su actividad a las formas y contenidos de normas o precedentes (Ver García Pelayo, 1974: 19).

#### LA UNIVERSIDAD: COMUNIDAD DE COMUNIDADES CIENTÍFICAS

Si entendemos la Universidad como una “comunidad espiritual en búsqueda de la verdad” retomamos una formulación que plausiblemente proviene de la tradición universitaria medieval, que, como ya hemos expuesto, caracterizaba a la universidad como una corporación de estudiantes y maestros, que se autogobernaba independientemente de los poderes de los príncipes y de la propia iglesia.

Ahora bien, esa definición tiene supuestos, tanto político-organizativos (la autonomía) como epistemológicos (la búsqueda de la verdad). Fijándonos en éste último aspecto, la formulación parte del presupuesto de que la verdad ya se encuentra en alguna parte, esperando por nosotros. Es decir, ya está hecha. El lugar donde está la verdad, desde siempre, es decir eterna y completa, remite a la idea platónica del mundo de la luz, de cara al sol, con que se encuentra el individuo que sale de la caverna, donde están sus semejantes atrapados con cadenas, a oscuras, viendo sólo el reflejo del mundo de “afuera”, el mundo de las Verdades Eternas. Este mito o narración lo utiliza el filósofo griego para ilustrar dónde están las verdades resplandecientes de

<sup>25</sup> García Pelayo, Ob. Cit. Pag 19.

los arquetipos.

Por supuesto, hay otras concepciones acerca de la verdad. Frente a esta concepción platónica, cabe mencionar la de Aristóteles, para quien la verdad es la correspondencia o adecuación entre el pensamiento y el ser. Con mayor precisión: verdad es decir de lo que es que es, y de lo que no es que no es. Refiriéndonos a las nociones de verdad que discute desde hace décadas la epistemología, nos encontramos con la empírica, que se concreta con la verificación: la comprobación, mediante una observación controlada, una hipótesis inferida de una teoría. A la verdad, desde el punto de vista empirista, sólo se le puede acercar uno por generalizaciones sucesivas, por inducciones. Esto tiene su variable pragmática.

Ahora bien, un enunciado es verdadero cuando se trata de lo empírico, si posibilita una técnica efectiva para realizar las posibilidades del ser. Nos conseguimos entonces con la eficacia como criterio de verdad. Esa verdad pragmática se confirma con el éxito de la práctica. Coincide con la verdad empírica, la de la verificación, pero en el plano de la acción intencional, estratégica o técnica.

También existe, con otros fundamentos, la verdad lógica-matemática, que es puramente formal, partiendo de los principios lógicos de la identidad, la transmutación y el tercero excluido. En matemáticas, la verdad se demuestra, generalmente, invirtiendo las operaciones realizadas, hasta comprobar que siempre se ha estado diciendo lo mismo, es decir, una tautología.

Es con el pragmatismo cuando aparece la noción de comunidad, como elemento necesario para conseguir la base de la verdad, que consiste en el consenso. Así, la verdad es en realidad un horizonte de acuerdo, nunca algo ya dado y completo, entre los miembros de la comunidad de los sabios, que sostienen permanentemente un diálogo indefinido. Las características de este diálogo, en el seno del cual es posible ir acercándonos indefinidamente a la verdad, fueron expuestas en boceto por Habermas, con su teoría de la acción comunicativa, que imagina una “situación ideal de habla” donde se cumplen varias condiciones contrafácticas: compartir un solo uso del lenguaje, el deber



de escuchar y el derecho de hablar de todos, la sinceridad, el acuerdo previo para verificar las constataciones.

En términos generales, la discusión epistemológica ha tendido hacia el relativismo, en cuanto hay posturas, como la de Popper, que sostienen que nunca una teoría científica deja de ser no más que un sistema de hipótesis o de presunciones. Morin <sup>26</sup> señala que los aportes de Popper y el teorema de Goedel, que demuestra que la fundamentación de cualquier sistema formal lógico-matemático exige desarrollar nuevos sistemas indefinidamente, han determinado que el conocimiento científico es un saber desfundamentado, y sólo puede sostenerse de manera provisional y en atenta crítica a sus contradicciones y sus inconsistencias empíricas. De nuevo, la verdad platónica desaparece, y en su lugar aparece la verdad provisional, crítica, relativa, incompleta.

*La crisis de los fundamentos del conocimiento científico se une por tanto a la crisis de los fundamentos del conocimiento filosófico, convergiendo una y otra en la crisis ontológica de lo Real, para confrontarnos con el problema de los problemas: el de la crisis de los fundamentos del pensamiento (Pierre Corneille) (...) La idea de fundamento debe zozobrar con la idea de análisis último, de causa última, de explicación primera <sup>27</sup>.*

Por otro lado, a la verdad se le contrapone la significación, que es atribuida por la interpretación de la mano de la hermenéutica, camino propio de las ciencias humanas, dentro de la tipología de las ciencias de Rickert y Windelband. La interpretación nunca puede ser definitiva, pues siempre es histórica y además hecha esencialmente de lenguaje, el cual es el medio por el cual se hace valer la tradición, a través de los prejuicios, que son inevitables y además necesarios para poder compartir una cultura en el transcurso de las diversas generaciones.

*Como método, la hermenéutica se caracteriza por contextualizar la producción de discursos. Indaga en la*

<sup>26</sup> Morin, E. El conocimiento del conocimiento. El método. 1998. Cátedra editorial. Barcelona.

<sup>27</sup> Morin, E. Ob. Cit.pag. 24

*situación original, el por qué y el para qué de toda enunciación, con el sentido de establecer luego analogías con nuestra situación y así posibilitar una traducción de los valores y las significaciones. Aquí la traducción se describe como una equivalencia de acción, de consecuencias prácticas. Benjamin lo llamaba "constelaciones". Equiparamos actos de lenguaje con actos de lenguaje. Estas son las condiciones críticas para lograr un tipo específico de conocimiento de los valores y los símbolos, que consisten más bien en un diálogo entre situaciones históricas y culturales distintas y determinadas* <sup>28</sup>.

En cuanto a la idea de una comunidad formada en la "búsqueda de la verdad" (o, para decirlo en términos más actuales y, sobre todo, distintos, en la producción de conocimiento), la discusión epistemológica de mediados del siglo XX la ha retomado desde distintas fuentes. Una de ellas, el concepto de comunidad científica, unida orgánicamente al de paradigma, original del químico e historiador de la ciencia, Thomas Kuhn, nos sirve para interpretar algunas significaciones actualizadas de esta noción aplicada a la universidad.

El concepto clave del pensamiento de Thomas Kuhn es paradigma <sup>29</sup>. La definición de este término es, para el autor, circular: "Un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa, una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma" . Es por ello que Kuhn distingue dos interpretaciones diferentes: en una resalta "la constelación de creencias, valores, técnicas, etc. que comparten los miembros de una comunidad dada", y la otra se focaliza en "las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden reemplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal" <sup>30</sup>. La primera, sería la interpretación "sociológica"; la otra, sería la "filosófica". A este último enfoque se dirige la reinterpretación del concepto por parte de Morin, quien destaca su carácter de sistema de supuestos que tienen los científicos para operar como tales (ver Morin, 2010) <sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Puerta, J. Interpretar el horizonte. Celarg. Caracas. 2016. Pag. 35.

<sup>29</sup> Kuhn, T. La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. México. 1983.

<sup>30</sup> Kuhn, T. Ob. Cit. Pag. 269

<sup>31</sup> Morin, E. Ob. Cit.

Para nuestros fines, nos interesa más en este momento, fijarnos en la interpretación sociológica. En efecto, el paradigma forma y agrupa comunidades científicas y profesionales, cuyos miembros

(...) han tenido una educación y una iniciación profesional similares. En el proceso han observado la misma bibliografía técnica y sacado muchas lecciones idénticas de ella (...) En las ciencias hay escuelas, es decir, comunidades que enfocan el mismo tema desde puntos de vista incompatibles <sup>32</sup>.

De modo, que los paradigmas pueden observarse en varios niveles diferentes: agrupan, por una parte, las comunidades que practican una misma disciplina o ciencia. Por la otra, en el seno de cada ciencia, distinguen a los que comparten una misma forma de enfocar los problemas; en otras palabras, forman “escuelas” o tendencias. Kuhn mismo, diferencia por lo menos cuatro niveles de comunidades:

La más global es la comunidad de todos los científicos naturalistas. A un nivel apenas inferior, los principales grupos de científicos profesionales son comunidades: médicos, químicos, astrónomos, geólogos, zoólogos y similares. Para estos grandes grupos, la pertenencia a una comunidad queda inmediatamente establecida, excepto en sus límites (...) las técnicas similares también pueden aislar a los principales subgrupos: químicos orgánicos, quizás los químicos de las proteínas, entre ellos, físicos especializados en transistores, radioastrónomos, etc. Sólo es en el siguiente nivel inferior donde surgen problemas empíricos <sup>33</sup>.

Vale destacar, por un lado, que estas comunidades son validadoras del conocimiento por cuanto es en su interior donde se debe desarrollar ese diálogo en el cual se llegan a consensos acerca de la científicidad misma, sus métodos, modelos, conceptos, etc. En fin, los problemas y soluciones propias de un paradigma. Por otro lado, algo que tal vez se le escapa a Kuhn, aunque lo vislumbra brevemente, es que estas distintas comunidades existen en el marco de instituciones determinadas: universidades y centros de investigación que tienen, a su vez, sus propias reglas de constitución y funcionamiento.

<sup>32</sup> Kuhn, T. Ob. Cit. Pag. 272

<sup>33</sup> Kuhn, T. Ob. Cit. 279

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

Hay una tendencia general de la modernidad hacia la especialización cada vez más acotada. Por ello, hay un horizonte epocal que tiende a la diversificación y multiplicación de estas comunidades. Las críticas a esta extrema especialización se han hecho desde finales del siglo XIX. Ortega y Gasset, el filósofo español, asociaba la extrema especialización con la ignorancia y la decadencia implicada en la masificación y consecuente vulgarización de las esferas de la cultura. Más actuales son las críticas provenientes del pensamiento complejo (Edgar Morín), la investigación de los sistemas-mundos (Immanuel Wallerstein) y distintos científicos de mucha envergadura, que han buscado desarrollar el diálogo más allá de sus disciplinas (Prigogine), extendiendo la pertinencia de teorías que pueden aplicarse a muy variados campos. Ejemplo destacado de esto último es la cibernética (Bateson) y la teoría de sistemas (Bertalanffy, Luhmann, entre otros).

Wallerstein, por ejemplo, sostiene que, a nivel mundial, se va fortaleciendo la tendencia a la convergencia de las ciencias naturales y las Humanidades, teniendo como puente las ciencias sociales. Señala el autor:

Entonces, pasamos al siglo XXI con una considerable incertidumbre acerca de la validez de los límites disciplinares dentro de las ciencias sociales y un cuestionamiento real, por primera vez en dos siglos, de la legitimidad de la línea divisoria epistemológica entre las dos culturas y, con ello, de la partición triple del saber en las subcategorías ciencias naturales, humanidades y ciencias sociales, éstas últimas ubicadas en el medio. Esa incertidumbre surgió en un período de transición importante para la universidad como institución educativa <sup>34</sup>.

Esta reconfiguración de las disciplinas y sus “supercategorías” (Ciencias naturales, ciencias sociales, Humanidades), trae consecuencias importantes. La primera es que se está produciendo, práctica y teóricamente, una reconsideración de las universidades como único lugar de producción y reproducción del conocimiento. Al mismo tiempo, se produce un importante debate epistemológico que cuestiona la separación de las “dos culturas” (ciencias naturales/ Humanidades).

<sup>34</sup> Wallerstein, I. (2005) Las incertidumbres del saber. Gedisa editores. Barcelona. 2005. Pag. 28

Wallerstein sugiere, tomando en cuenta este mapa de situaciones global, que las universidades deberían reorganizarse con una sola facultad de saber reunificado. La base de esa reunificación es el principio, proveniente de las ciencias sociales, de que todo saber está enraizado en un contexto social. El autor deja en suspenso el detalle de esta reorganización de las disciplinas en la nueva universidad transdisciplinaria (¿cuáles serían entonces los departamentos? ¿Cómo establecer criterios de delimitación?) o, mejor, resultado de la convergencia de las “dos culturas”.

En todo caso, estas reflexiones de los epistemólogos actuales, sacuden los supuestos organizativos del saber en las universidades. El horizonte transdisciplinarios tiene consecuencias organizativas y, consecuentemente, políticas.

Como hasta aquí hemos considerado el aspecto sociológico más general y el epistemológico, tendríamos en algún momento considerar otros aspectos que se presenta como una dificultad para que estos cambios, que son de fondo, avancen. Ellos son: el legal y el gremial, muy vinculados. Los grupos de profesionales (paradigmáticos) han asumido que lograr una ley de ejercicio de su profesión es una reivindicación para la unificación y delimitación específica de su gremio, estableciendo campos de trabajo exclusivos y algunos criterios para incorporar nuevos miembros a sus comunidades. Estos gremios organizados, de intereses económicos y sociales muy concretos, son obstáculos reales a cualquier reordenamiento a fondo de las universidades, por lo menos en la perspectiva que Morin y Wallerstein plantean.

Como somos parte de América Latina y, más general, del llamado Tercer Mundo, nuestras comunidades científicas, activas en las instituciones universitarias en su mayoría, sólo participa muy marginalmente del “mainstream” (la corriente principal) de las ciencias a nivel global, centradas en sus principales proyectos, de gran costo, en el desarrollo de las nuevas tecnologías, la ingeniería genética, la farmacéutica avanzada, los nuevos materiales, la microelectrónica, la robótica, etc. Esta realidad se corresponde con las características de nuestra “industrialización”, la cual creció, especialmente en la década de los 60, adoleciendo de una gran dependencia tecnológica. A superar esta situa-

ción se han enfocado las políticas de ciencia y tecnología en los diferentes países de América Latina.. Evaluar los resultados de estas políticas de ciencia y tecnología nacionales, tendientes a superar el estado de dependencia tecnológica y científica, excede los objetivos del presente texto, pero es un aspecto de la realidad de las comunidades científicas que hacen vida en la universidad nacional, que debemos tomar en cuenta, para hacernos una visión más aproximada del aspecto “comunitario” de nuestras instituciones universitarias.

Otra variable a considerar es la capacidad de conectividad global que facilitan las tecnologías de información y comunicación hoy en día. Esto replantea la conformación de las comunidades científicas. Como señala Cris-tovamBuarque:

*La globalización va a eliminar las fronteras entre las universidades. Las universidades van a intercambiar profesores y estudiantes, y van también a tener acceso a todos los profesores y a todos los estudiantes (...) Hoy hay miles de universidades, pero pronto habrá sólo una universidad integrada por todos los métodos modernos de comunicación disponibles. Ya no habrá barreras de lenguaje gracias a mecanismos que ya están disponibles para la traducción automática en la Internet <sup>35</sup>.*

Igualmente, los mecanismos de integración de las comunidades científicas y profesionales, van a verse impactadas por el ritmo vertiginoso que ha alcanzado la obsolescencia del conocimiento en las últimas décadas, fruto de la nueva revolución científico técnica y las potencialidades de registro, recuperación, almacenamiento y acceso al saber que facilitan las tecnologías de información y comunicación. Ya el conocimiento no debe verse garantizado por un título universitario, puesto que la tendencia es hacia la educación permanente, la permanente transformación. Por eso, Buarque sostiene que, toda estas tendencias aceleradoras, presionan a la universidad hacia un horizonte “dinámico”, en el cual habría que:

<sup>35</sup> Buarque, C. en Lanz, R. Ob. Cit. Pag. 235

1. Revalidar constante y regularmente los diplomas universitarios
2. Revisar el concepto de “graduado”, por cuanto la relación con la universidad tiende a ser permanente
3. Actualizar constantemente los doctorados y demás estudios de tercero y cuarto nivel
4. Evaluar periódicamente el cuerpo de profesores
5. Flexibilizar la extensión o duración de los cursos
6. Incorporar los libros en desarrollo y el contacto directo con los autores, en las bibliografías en uso.

Estas propuestas por supuesto ponen en jaque las concepciones más conservadoras y gremialistas de las comunidades profesionales. Sobre todo porque admiten que la producción y reproducción de conocimiento no se da únicamente en los espacios universitario. Incluso, la noción de “espacio universitario” entra en crisis, puesto que:

*La Universidad del siglo XXI no tendrá paredes o un campo físico definido, La universidad del siglo XXI estará abierta al planeta entero. las clases serán transmitidas por televisión, radio o Internet de una manera, que ya no será requerido que los estudiantes estén en el mismo campus o en la misma ciudad que el profesor. Los profesores serán capaces de mantener un diálogo permanente con sus estudiantes alrededor del mundo <sup>36</sup>.*

### **LA UNIVERSIDAD: “PEQUEÑA REPÚBLICA” AUTÓNOMA**

Para Carlos Tunnerman <sup>37</sup>, el movimiento de reforma universitaria de la ciudad argentina de Córdoba en 1918, es el antecedente e inspiración de todos los esfuerzos de transformación universitaria que ha habido en América Latina. Representó la confrontación entre una universidad, enquistada en una inercia que le venía desde los tiempos de la Colonia, enraizada en los intereses de las clases dominantes más tradicionales y retardatarias, y, por otro lado, una serie de cambios profundos que venía sufriendo la sociedad latinoamericana. No se trató de un movimiento exclusivamente académico, ni en sus fuerzas dinami-

<sup>36</sup> Buarque, C. en Lanz, R. Ob. Cit. Pag. 236

<sup>37</sup> Tunnerman, Carlos. “La reforma universitaria de Córdoba” en “Educación Superior y Sociedad” Vol. 9, n. 1. 1998. Pag. 103-127. <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewFile/306/258>



zadoras, ni en sus consecuencias y programa. Por el contrario, los estrechos límites educativos fueron rebasados con consignas que tendían a la revolución social y política de las naciones donde tuvo lugar. Respondió a un momento muy álgido de agitación social y política, donde se visualizaron nuevos actores sociales, así como transformaciones en las relaciones estructurales sociales, impactados por las nuevas situaciones del capitalismo internacional y las consecuencias de la guerra mundial. Entre las nuevas clases sociales que aparecen en el escenario social y político, está una naciente clase media y el proletariado, que marcan la radicalidad de las consignas y propuestas. La Universidad, desde el punto de vista de esta nueva clase media, constituía la promesa de un ascenso social, al cual se oponía la oligarquía terrateniente y la alta jerarquía de la Iglesia Católica. La clase obrera, nacida en una incipiente industrialización en Argentina, fue nutrida de la inmigración europea, que también trajo las tradiciones del socialismo revolucionario, incluidas las del anarquismo y demás pensamientos radicales. Como aspectos detonantes, los historiadores mencionan el aspecto generacional, las influencias de la guerra mundial, el impacto de la reciente revolución bolchevique en Rusia y el ascenso del radicalismo al gobierno en Argentina.

El ideario reformista fue heterogéneo: va desde el socialismo utópico hasta el idealismo modernista que hacía énfasis en la búsqueda de la identidad latinoamericana frente a las amenazas que provenían, tanto del imperialismo norteamericano, como de las corrientes autoritarias europeas.

*Señalamos que la Reforma de Córdoba trató de encontrar una respuesta americana a la crisis del momento. El "americanismo" fue otra característica del Movimiento que conviene destacar, así como su denuncia del imperialismo. Ya en el Manifiesto de Junio de 1918, los jóvenes cordobeses aseguran estar viviendo una "hora americana". Había llegado el momento de dejar de respirar aires extranjeros y de intentar la creación de una cultura propia, que no fuera simple reflejo o trasplante de la europea o norteamericana. La juventud, bajo el impacto*



*de la guerra mundial, aspiraba a terminar con el vicio de “querer regir la vida americana con mente formada a la europea”. Esta actitud del reformismo merece ser subrayada, pues aun cuando no dio todos los frutos esperados, su vocación de originalidad latinoamericana señaló un rumbo que los actuales procesos de renovación universitaria no deben perder de vista. En su americanismo la juventud expresaba el anhelo de superar todas las formas de dependencia. De ahí que Gabriel del Mazo llegara a decir que la Reforma es uno de los nombres de nuestra independencia... de la “vieja Independencia, siempre contenida o adulterada, pero siempre pugnante por revivir y purificarse”<sup>38</sup>.*

Programáticamente, el movimiento reformista de Córdoba atacó el retraso intelectual y cultural de las autoridades, métodos y contenidos de la enseñanza universitaria, el autoritarismo que caracterizaba sus estructuras y pedagogías, la incompetencia y “el divino derecho” de los profesores. Frente a esto, los reformistas proponían “ un gobierno estrictamente democrático” y agregaban que “fiel demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio, radica principalmente en los estudiantes” .

En los años subsiguientes, el movimiento de Córdoba tuvo ecos en los demás países latinoamericanos, comenzando con Perú, donde se incorporó al ideario la inclusión de las reivindicaciones de los indígenas, y se extendió su influencia a Chile, país donde el movimiento obrero, uno de los primeros en sindicalizarse en todo el continente, se convirtió en un valioso aliado. En Colombia, el ejemplo de los sureños tuvo efectos en 1922, en Medellín, y tres años después, en Bogotá. En Venezuela, la influencia de Córdoba se sintió en la llamada “Generación del 28” y, posteriormente, después de la muerte del dictador Gómez, en los movimientos estudiantiles que se manifestaron a partir de 1940, y que lograron incorporar a la legislación universitaria aspectos del programa reformista en 1944, tales como el cogobierno estudiantil en la dirección de la institución. Igual en Paraguay y demás naciones del continente.

<sup>38</sup> Tunnerman, C. Ob. Cit. Pag. 108

## **UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI**

Este mismo espíritu revolucionario de la Reforma de Córdoba se evidenció en la participación del movimiento estudiantil en la lucha contra las dictaduras. Igualmente, en los movimientos de la “Renovación Universitaria” de finales de la década de los 60, que impactó la realidad nacional en varios países de Latinoamérica.

El carácter internacional de estas agitaciones estudiantiles vuelven a observarse en este último movimiento. De hecho, el año 1968 fue escenario de significativas movilizaciones estudiantiles sobre todo en París en Mayo (la conocida revolución de Mayo 68, con sus vibrantes consignas de “la imaginación al poder”), en varias universidades norteamericanas, donde el movimiento estudiantil se articuló a la lucha por los derechos civiles de los afrodescendientes y la oposición a la intervención estadounidense en Vietnam y el recrudecimiento de la guerra. También México presenció un destacado movimiento estudiantil que fue brutalmente reprimido en Tlatelolco.

Como observan Castellanos y Medina Rubio, El contexto internacional es clave para comprender la significación del movimiento de la renovación universitaria, que se manifestó en prácticamente todas las universidades nacionales en 1969.

*Estas protestas estudiantiles de la década de los sesenta, no sólo eran expresión de problemas existentes en el interior de las universidades, relacionados con el desempeño de los profesores, con la organización académica o con la participación estudiantil en las instancias de decisión universitarias, sino que también se vinculaban con procesos políticos y culturales de mayor alcance, cuyo análisis devino en la revisión del papel de las ciencias sociales en cuanto interpretativas y críticas de la sociedad y su papel en la transformación social <sup>39</sup>.*

Se podría decir que la discusión acerca de las ciencias, las profesiones, las teorías, se generalizaron en todos los aspectos del saber académico. Se les

<sup>39</sup> Castellano de Sjostrandt, María Egilda, Medina Rubio, Eduardo (1999) La renovación: un hito en la historia de la universidad venezolana. El caso de la Universidad Central de Venezuela. Tribunal del Investigador. Vol. 6. N. 2. Pag. 107. <http://www.tribunadelinvestigador.com/ediciones/1999/2/art-5/>

abrió la puerta al estudio de las vanguardias artísticas y a teorías novedosas como el estructuralismo. En las ciencias sociales, se le dio cabida a la teoría de la dependencia y las diversas propuestas neomarxistas. Las críticas estudiantiles se enfocaron en la obsolescencia del saber impartido, el autoritarismo y pésimas estrategias de los profesores y la falta de participación estudiantil en las decisiones institucionales. Pero, pronto se extendió la discusión al aporte que desde la universidad podía darse a la misma revolución del país, inspirados incluso en la reciente victoria guerrillera en Cuba.

Es de esos movimientos continentales y mundiales, de donde deriva la insistencia en la reivindicación de la autonomía universitaria. La lucha por la autonomía universitaria es una constante discursiva en las autoridades, dirigentes gremiales ya académicos de la universidad, sobre todo en el contexto de sucesivos conflictos con el gobierno nacional. Las acusaciones de limitación de la autonomía o la defensa de esta, van y vienen.

### LAS UNIVERSIDADES, DIVERSAS PROPUESTAS DE REFORMA Y EL CONSERVADURISMO

Después del movimiento renovador de 1969, han proliferado los diagnósticos, análisis y propuestas renovadoras para la universidad nacional. Por supuesto, en esta tesis no nos pasaremos ni mencionaremos todas esas proposiciones y opiniones. Solo aludiremos a algunas que nos parecen interesantes (Morles, Buarque, López Segrera), y cerraremos (provisionalmente) este punto con la opinión del Dr. Lanz acerca de las dificultades actuales para cambiar algo en estas instituciones, acerca del triunfo de las tendencias inerciales y conservadoras.

### VÍCTOR MORLES, REDEFINICIÓN DE LAS MISIONES UNIVERSITARIAS

Luego de examinar los distintos paradigmas de universidad, el profesor Víctor Morles propone una redefinición de las misiones tradicionales (docencia, investigación y extensión) de nuestras Casas de Estudio en términos de programas o funciones: educación superior (profesional, postgrado y continua), producción intelectual (científica, técnica y humanística) y, finalmente, interacción social (extensión, cooperación, comunicación) <sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Ver Morles, V. en Lanz, R. Ob. Cit.

## ***UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI***

Morles observa que la universidad nacional hoy en día, y desde hace décadas, es fundamentalmente docentista, o mezcla de los diversos modelos con predominancia de la docencia de pregrado. Esta situación condena al atraso del sistema de educación superior, por ello plantea como alternativa enfatizar el área de postgrado, “convertir a la universidad realmente en la casa de los estudios avanzados”.

En cuanto a la misión de interacción social, Morles señala que hay que realizarla, sacarla del lugar secundario donde se le ha relegado y establecer una auténtica comunicación de la universidad con su entorno.

### **CRISTO VAMBUARQUE: LA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA TODOS.**

Ya hemos esbozados algunas notas de la visión del que fue Ministro de Educación Superior de Brasil en la primera década del siglo XXI. Pero queremos retomar algunos elementos de su propuesta, que se enmarca en las transformaciones producidas por la globalización.

Su diagnóstico parte de una asincronía de la institución, lo cual ha impedido que hayan podido dar el salto para compatibilizarse con la realidad social, económica, política y, sobre todo, científico-tecnológica de hoy. Las universidades deben “convertirse en universidades sin paredes y conectadas en línea para distribuir los nuevos conocimientos al mundo en una base real de tiempo”. Pero, además, las universidades, considera Buarque, debe definirse claramente con las amplias masas de excluidos de la globalización capitalista e intentar recuperar el rol de constructores de utopías. Advierte el pensador brasileño que la desigualdad no sólo será económica, social y política, sino también en biológica, en virtud de los avances de las mismas ciencias, en especial la farmacología, la ingeniería genética y demás disciplinas que tienen que ver con la evolución humana como especie: “la biología puede ser usada para crear instrumentos que puedan provocar mutaciones en los seres humanos para el beneficio de sólo una parte de la raza humana, destruyendo las similitudes existentes entre nosotros” <sup>41</sup>.

La universidad, en estas nuevas realidades epocales, debe convertirse en

<sup>41</sup> Buarque, C. En Lanz, R. Ob. Citpag. 123.

una sola unidad, una “universidad para todos”, lo cual se facilita por las posibilidades de aprendizaje a distancia que ofrecen las tecnologías de información y comunicación.

Buarque visualiza una universidad “tridimensional” que combine el aspecto ético (contra la exclusión), estética (abierta a las nuevas sensibilidades) y científica, naturalmente. Los centros de estudios debe abrir entidades que estudien el hambre, la pobreza, la energía o la juventud, desde un enfoque interdisciplinario.

Finalmente, las universidades debe recuperar la esperanza.

### LÓPEZ SEGRERA: LA UNIVERSIDAD EN LA GLOBALIZACIÓN

López Segrera <sup>42</sup> acepta que la globalización capitalista es un proceso irreversible, precisamente por eso advierte acerca del tipo de globalización que se está llevando a cabo, por cuanto ha puesto en peligro los valores universitarios (la autonomía, la libertad de cátedra, la investigación, el trabajo de los estudiantes, la evaluación) que todavía mantienen su vigencia. La crítica a la globalización ha de mantenerse entonces contra la tendencia a la privatización, la reducción del financiamiento estatal y a la conversión de la educación en una mercancía lucrativa.

En su diagnóstico, el autor identifica las principales tendencias de la universidad en el contexto de la globalización capitalista. Vale la pena hacer una larga cita, que sabrán los lectores de este trabajo, disculpar, para sistematizar estas tendencias. Ellas son:

1. Masificación: la tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 137 millones en el 2005 según cifras de la UNESCO de 2002.
2. La educación se ha hecho permanente dado al crecimiento exponencial del conocimiento: en el año 2005 las corporaciones de EE.UU. gastaron 15 mil millones de dólares en entrenar a sus empleados.

<sup>42</sup> López Segrera, Francisco. “Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina”. en *Avaliacao, Campinas*. Sorocaba. vol. 3, n 2,2008. pag. 267-291.

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

3. El auge de las TIC implica que el equipamiento de una universidad es mucho más costoso. La exclusión de ellas implica la segregación del estado del arte de la sociedad del conocimiento.

4. El incremento vertiginoso de la movilidad académica internacional favorece a los alumnos de los países desarrollados y de ciertos países asiáticos y tiende a incrementar la “fuga de cerebros”

5. La privatización de la educación superior se incrementa aceleradamente en América del Norte, América Latina y el Caribe, en Asia y en los países del Este de Europa y Rusia. Sólo en las regiones de Europa Occidental y África sigue predominando la educación superior pública financiada casi en su totalidad por el Estado.

6. La crisis de la profesión académica es un fenómeno que se da en forma aguda en los países en desarrollo, pero que también afecta a los profesores del mundo desarrollado. Los consejos del Banco Mundial de que los profesores se conviertan en empresarios del conocimiento trabajando como consultores (Makerere) para complementar su salario, han tenido efectos devastadores para la investigación y el perfeccionamiento docente mediante el estudio y en ocasiones ha conducido a prácticas de corrupción académica.

7. La inequidad en el acceso por motivos de género, étnico, religioso o de clase social, sigue privando a muchos con méritos suficientes para cursar estudios universitarios. En Brasil, por ejemplo, de cinco quintiles, el 74% de los alumnos estudiando en universidades pertenece al quintil más elevado y sólo un 4% al quintil más bajo.

8. El impulso hacia el perfeccionamiento de los procedimientos de gestión, la evaluación, la rendición de cuentas y los procesos de acreditación, muchas veces han tenido un carácter positivo. Sin embargo, en más de una ocasión se

han caracterizado por su aspecto burocrático y formal y en otras han servido de pretexto para acelerar procesos de privatización o de reducción de fondos estatales.

9. Hay una carencia de actualización y flexibilidad en el currículo de la mayoría de las IES y en los cursos de postgrado, con la excepción de una minoría de universidades nacionales públicas y unas pocas privadas de calidad.

10. Las IES de educación superior privada son las de más alto nivel (Harvard, ITAM, universidades católicas) y las de más bajo nivel simultáneamente (universidades garaje o patito). Estas últimas se denominan de “absorción de demanda”, pues a ellas van a cursar sus estudios todos aquellos que no tienen los requisitos para acceder a las universidades privadas de élite ni a las públicas.

11. Otro fenómeno nuevo es la emergencia de “seudouniversidades”, instituciones que no se corresponden con la definición tradicional de la universidad, pero que ofrecen “entrenamiento especializado en una variedad de áreas”. La mayoría de ellas son entidades con ánimo de lucro (forprofit) cuya preocupación esencial no son los valores ni la calidad de la docencia, sino obtener ganancias. Como ejemplos podemos poner a la Universidad de Phoenix que pertenece al Grupo Apollo.

12. Una de las consecuencias negativas de la globalización económica y de las tendencias privatizadoras para la educación superior a que nos hemos referido, es la propuesta de la OMC de incluirla como un servicio sujeto a las regulaciones del GATS. Aunque esta propuesta aún no ha sido aprobada, los países - EE.UU., Nueva Zelanda, Australia, Japón- que obtienen importantes ganancias por concepto de estudiantes extranjeros defienden con fuerza esta iniciativa.

13. Existe la tendencia de que IES de los países en desarrollo soliciten ser acreditadas por agencias de acreditación de países extranjeros, en especial de EE.UU., sin percatarse que estas agencias desconocen los valores y necesidades de desarrollo autóctono por estar conformadas para otra realidad. Puede ser positivo invitar a expertos a incorporarse a los equipos nacionales de acre-

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

ditación, pero siempre que estos procesos estén elaborados a partir de valores, normas y necesidades autóctonas.

14. Los rankings están cada vez más de moda. A mediados de los años 80 el *Asian Wall Street Journal* incluía, en una lista de las 10 mejores universidades del mundo, sólo 4 (Cambridge, Oxford, Sorbonne, Tokio) fuera de EE.UU. Según Altbach algunos de estos rankings tienen cierta respetabilidad como el de U.S. News y el del *Times Higher Education Supplement* (THES). En el 2005 se debatió mucho sobre la fiabilidad del ranking publicado ese año por el THES y la *Shanghai Jiao Tong University*

15. Es cada vez mayor el debate en torno a las universidades de categoría mundial (*World-Class Universities*), refiriéndose este concepto a las que tienen una excelencia reconocida mundialmente (Yale, Harvard, Oxford, Cambridge, Sorbonne, Tokio...). Sin embargo, los países en desarrollo, en vez de emular para obtener indicadores muchas veces difíciles de alcanzar en sus condiciones específicas, deberían prestar más atención a un ideal de universidad que propulse el desarrollo sostenible de carácter autóctono. Más importante que tener los indicadores de las “*world class universities*” o “*research universities*”, más importante que tener un premio Nobel, es garantizar que existan buenas escuelas de medicina y buenos programas de formación de ingenieros agrónomos y educadores para garantizar un nivel adecuado de “*capital humano y social*”, esto es, de recursos humanos en condiciones de generar desarrollo con equidad.

16. Los procesos de evaluación y acreditación que nos brindan mayor información sobre las IES, la masificación de la educación superior, su comercialización, el ataque a la concepción de su condición de bien público, la emergencia de las TIC, el auge de los nuevos proveedores y el deterioro de las condiciones salariales y de trabajo de la profesión académica, entre otros factores, han llevado a un debate sobre lo que muchos consideran un creciente fenómeno de corrupción académica. Es decir, a la obtención de calificaciones, títulos universitarios, puestos académicos o certificaciones de acreditación en el caso de las IES, mediante procedimientos irregulares tales como: pago de sobornos,



venta de títulos sin cursar los estudios adecuados, vender una plaza a un candidato en lugar de otorgarla a quién corresponde, acreditar a una IES o programa sin los requisitos a cambio de pagar cierta cantidad.

17. Las IES están influidas y condicionadas por las políticas del Estado-Nación y por las tendencias globales del sistema-mundo capitalista. Parece ser que estas influencias sobre la Universidad son mucho más poderosas que los cambios y transformaciones que pueden producir las IES dentro de ellas mismas y en la sociedad donde radican. Tal vez por esto se produce una cierta frustración al ver que los impactos de las políticas con ansias transformadoras.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Es posible una transformación profunda de la Universidad sin transformar previamente en forma radical la sociedad? <sup>34</sup> (López Segrera, 2008: 270-271).

Ante estas situaciones, el autor recomienda: a) mantener el criterio de la educación como un servicio público en abierta resistencia a la tendencia a la mercantilización y privatización de la globalización capitalista, b) garantizar el acceso de la educación superior para todos, c) mantener la potencialidad crítica de la universidad, para que ésta pueda desarrollar un pensamiento que evalúe permanentemente a la misma sociedad, d) levantar la condición ética de la educación superior, e) hay que realizar estudios prospectivos que permitan establecer cómo se enfrentan las tendencias mercantilizadoras y privatizadoras a aquella que insisten en el carácter público del sistema, fortaleciéndose con iniciativas regionales y nacionales, f) las universidades deben contribuir a la labor de construir y preservar las identidades culturales y su diversidad, g) hay que reglamentar el proceso de internacionalización de la educación superior para mantener a raya las tendencias mercantilizadoras y privatizadoras, h) las universidades deben continuar preservando sus funciones públicas de acceso para todos, así como garantizar su relación con el mundo del trabajo, i) las universidades deben ser espacios de defensa y preservación de los derechos humanos, concluye su análisis el profesor López Segrera con una mirada al presente, y al proceso de cambios políticos ocurridos en América Latina en la última década.

<sup>43</sup> López Segrera, L. Ob. Cit. 270-271

*Pese a que lo expresado más arriba acerca de la ES en ALC pudiera tener una lectura pesimista, las transformaciones recientes que se han producido en la región con la emergencia de gobiernos con hondas preocupaciones sociales, pudiera brindar una coyuntura propicia para la transformación de la educación superior en la dirección de la Agenda de UNESCO y aún de propuestas más radicales. Sin embargo, resulta un tanto preocupante que en los gobiernos que se presentan - y que se representan - como una alternativa, no siempre hay una política educacional clara que implique una ruptura con políticas tradicionales de educación superior, y mucho menos planes de acción que traduzcan la voluntad política de cambio en una alternativa diferenciada en las universidades públicas y privadas <sup>44</sup>.*

### **RIGOBERTO LANZ: LAS DISTINTAS VÍAS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA Y LA RESISTENCIA AL CAMBIO.**

Rigoberto Lanz <sup>45</sup> (Lanz, 2004) indica que efectivamente, ha habido un “clima” propicio para impulsar una nueva reforma universitaria para adecuarla a las nuevas exigencias de la actualidad. Pero este “ambiente” reformista, palpable en la opinática general universitaria y nacional, no se parece en nada a los grandes movimientos renovadores de otras épocas, diferente al movimiento de la renovación de los 60 y mucho más a la gran movilización de la Reforma de Córdoba.

Hoy en día los actores y las vías escogidas para emprender las reformas son múltiples, pero ninguno de ellos garantizan que se venzan las inercias y las resistencias al cambio. Entre los caminos que Lanz identifica las reformas curriculares, las reformas administrativas, los decretos “desde arriba”, las legales, la apelación a las bases universitarias, las impulsadas desde los factores que están en el gobierno, y las promovidas por el gremio. Si bien cada una de estos puntos de partida para las reformas son necesarias, no han sido suficientes. Ni siquiera la asunción por parte de los movimientos gremiales de ciertas

<sup>44</sup> López Segrera, L. Ob. Cit. Pag. 286

<sup>45</sup> Lanz, R. en Ob. Cit.

banderas reformistas, implicó avances significativos.

*Hemos conocido ciertas oleadas en las que los gremios profesoriales han tomado la bandera de la transformación académica. De allí han surgido propuestas, proyectos, diagnósticos de la situación universitaria muy valiosos. Para algunos sectores, estas iniciativas aparecían como extralimitaciones de la función sindical. Para otros, se justificó esta preocupación como parte del interés del cuerpo profesoral por los asuntos académicos. De cualquier modo, puede constatarse que la lucha gremial apareció en cierto momento aparejada con una cierta agenda de transformación universitaria. No hubo cambios significativos en ninguna institución que pudieran ser atribuidos a esta variante de la agenda de reformas <sup>46</sup>.*

Para Lanz, hoy en día no hay programas concertados democráticamente para las reformas universitarias, ni agendas ni liderazgos generalmente aceptados. A lo más que llegan es a ciertas actualizaciones, muy modestas, si se comparan con los grandes movimientos históricos de reformas universitarias. Ha desaparecido el “maximalismo” de una transformación radical de las instituciones. Tanto en la izquierda como en la derecha, lo que se ve y escucha son propuestas de “imperativos pragmáticos para la gobernabilidad”.

*Este congelamiento que se observa por todos lados proviene de otras fuentes. Habría que buscarlas por los lados de la crisis misma de la Modernidad que nutrió durante siglos las reglas de sentido para una cierta visión de la educación. también en los paradigmas exhaustos de una izquierda universitaria que hace ya mucho dejó de pensar en la utopía de otro modo de enseñar y de formarse. Que dejó de pensar, para ser más preciso <sup>47</sup>.*

Estas condiciones tan peculiares en las cuales el “clima” reformista se

<sup>46</sup> Lanz, R. Idem. Pag. 206.

<sup>47</sup> Lanz, R. Ob. Cit. 207

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

hace presente de todas maneras, va aparejada con ciertas indicaciones: la necesidad de una visión teórica de conjunto de la universidad en el contexto de la sociedad, superar la visión totalizante de la reforma, dejar de pensar en protagonistas privilegiados (como lo fue en otros tiempos el movimiento estudiantil), la importancia pero insuficiencia de los agentes externos (gobierno, agencias internacionales), la necesidad de identificar reformas que puedan facilitar otras reformas en un efecto cascada y la posibilidad de “redificar” las reformas universitarias para ir potenciando sus objetivos, no sólo en una institución, sino en todas las que estén relacionadas.

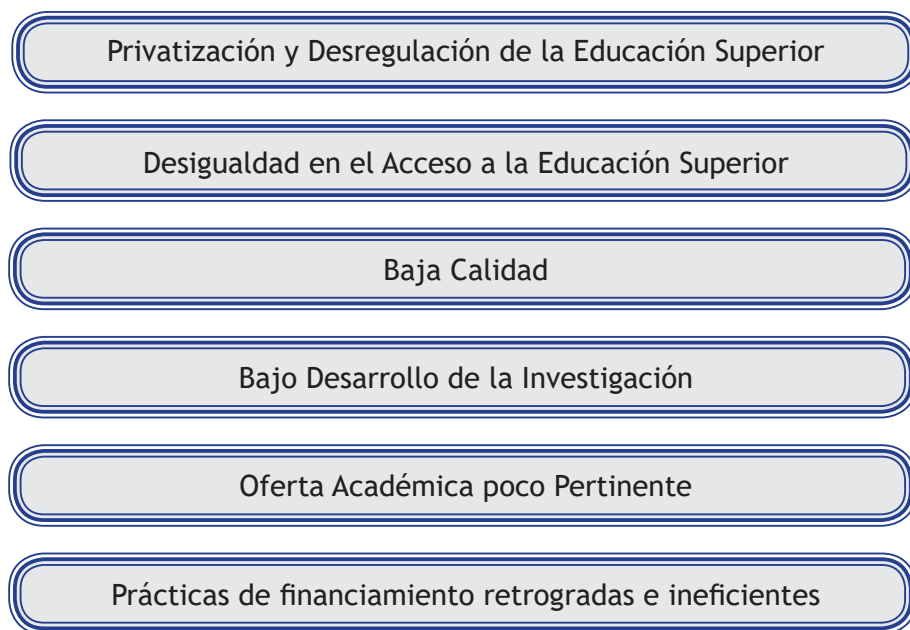
De modo que a la complejidad de la institución, que parece clara por la diversidad de sus dimensiones como comunidad científica, entidad política autónoma y organización dotada de un sistema formal de gestión, se le agrega la complejidad que surge de su contextualización en las transformaciones debidas a la globalización capitalista que afecta incluso el carácter público de la institución y la somete a la presión de la mercantilización y la privatización, contribuyendo a la exclusión social y la desigualdad. Ya no existen esos movimientos clamorosos que han alimentado una tradición de autonomía y modelo democrático, pero sí existen distintos flancos desde los cuales se alimenta un clima reformista, ya no tan totalizador, pero sí sensible frente a la inercia. Los cambios en la producción (lugares, vigencia, obsolescencia), reproducción (tecnologías de la información y comunicación) y validez del conocimiento (la discusión epistemológica, el saber científico desfundamentado), son marcas de una nueva era en la cual la universidad se halla un tanto perdida, tratando de continuar sus tradiciones, que vienen de casi mil años, al mismo tiempo que exigiéndose actualizar sus misiones.

### EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR

Al igual que en América Latina, en el Ecuador durante las dos últimas décadas las propuestas para el mejoramiento de la educación estuvieron sustentadas en el enfoque que imprimió la Banca Internacional de Desarrollo bajo la modalidad de préstamos. Desde el año 2002 en el Ecuador se han dado ciertos avances hacia la puesta en marcha de varias políticas públicas en educación, cuya expresión es el Plan Decenal (2006-2015) que se afirma como política de

Estado y la Agenda Ciudadana por la educación que es una plataforma de lucha ciudadana que demanda al Estado objetivos más ambiciosos. En el 2006 esta última propuso una nueva agenda 2007-2015, en continuidad de la agenda básica del año 2002, como complemento del Plan Decenal de educación y como insumo para un gran pacto social que se refleje en la nueva Constitución de la República

El Plan Decenal, elaborado en base a los nudos críticos de la educación como son:



Fuente: SNIESE  
Elaboración Propia

Ante esta realidad educativa, que es común a toda Latinoamérica, el Estado ecuatoriano propone como: universalizar la educación inicial y básica de primero a décimo año, incrementar la matrícula del Bachillerato hasta al menos el 75%, erradicar el analfabetismo y fortalecer la educación alternativa, mejorar la infraestructura de los planteles, mejorar la calidad y equidad de la educación e implementar el sistema nacional de evaluación, revalorizar la profesión docente, e incrementar el presupuesto para la educación. En noviembre del 2006, el plan decenal fue aprobado mediante consulta popular con el 66% de los votos y se estableció aumentar en un 0,5% anual el presupuesto de educación (sin incluir la educación superior) hasta llegar al menos al 6% del PIB. Ade-

## ***UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI***

más de las políticas del plan decenal, el Ministerio de Educación consideró la elaboración de un Modelo Educativo para el sistema Educativo Nacional según el 11 Informe Nacional de los Objetivos de Desarrollo del Milenio <sup>48</sup>.

Todo esto acompañado de una evaluación de la Reforma Curricular, introduciendo la evaluación de los aprendizajes con el sistema Aprendo que estimula la necesidad de creación de una Universidad Pedagógica .

En noviembre de 2007, la presidencia de la República del Ecuador expidió cuatro decretos ejecutivos relacionados con la educación para la democracia como eje transversal de todos los programas de estudio, censo educativo, creación de 12.000 partidas docentes y reformas al Reglamento de la Ley de carrera Docente y Escalafón del Magisterio fiscal.

La reforma a la Ley incorporó las pruebas de oposición para el ingreso al magisterio fiscal y limitó a cuatro años el período de duración para los rectores de colegio y directivos de escuela, los cuales podrán ser reelectos por un período adicional. Estos aspectos pretenden recuperar el rol rector del Ministerio de Educación y su capacidad para resolverlos problemas que se presentan en los establecimientos educativos, lo que abre el debate y atención sobre temas sensibles como la necesidad de superar el control del sistema educativo público por parte del gremio docente, de mejorar la formación inicial y la selección para el ingreso de docentes, de alternabilidad en los directivos de las instituciones.

Todas estas propuestas de reformas también van a ser incorporadas a la educación superior.

### **LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR**

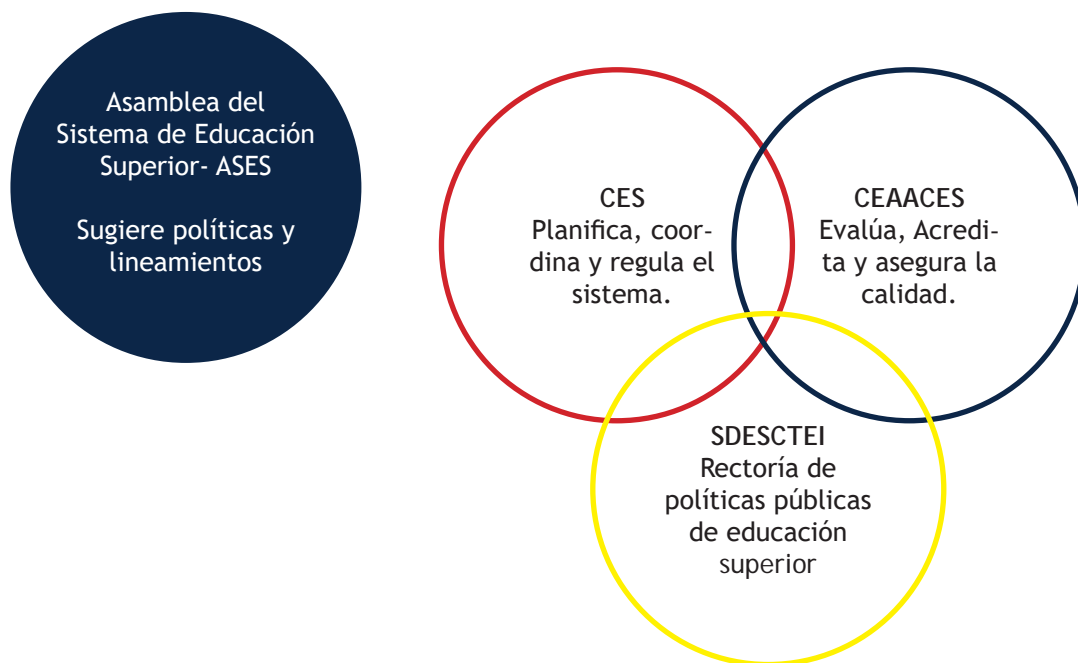
Ecuador no estuvo exento de inequidades en la educación superior. Muchas de las generaciones anteriores no tuvieron el privilegio de una formación académica, por no contar con los recursos necesarios para acceder a ella. Sin embargo, los años posteriores han mostrado el camino al conocimiento y al progreso social. Las generaciones actuales participan activamente en la construc-

<sup>48</sup> Objetivos de Desarrollo del Milenio, Ecuador 2007: 99

ción de un país que se traza retos y ubica estándares elevados, comparándose con naciones desarrolladas. Uno de estos retos es el gestionar una educación superior equitativa y de calidad;

A partir del 2007 se plantea una serie de reformas constitucionales que tiene sus alcances en la Educación Superior, estas reformas se inician con un incremento histórico en el presupuesto para la Educación Superior gracias a la nueva fórmula de distribución de recursos públicos.

Se crean organismos que trabajan en conjunto para asegurar el cumplimiento de las leyes elaborada en la nueva constitución el crecimiento tanto en matrícula, investigación, como en instituciones de calidad. Estos organismos rectores son el Consejo de educación superior, el consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior y la Secretaria de educación superior, ciencia, tecnología e innovación, bajo la tutela de la Asamblea del sistema de Educación Superior.



Fuente: SNIESE  
Elaboración Propia

## UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

La inversión del Estado ecuatoriano desde el 2006 supera los 7 348 millones de dólares. En relación al Producto interno Bruto (PIB) para el 2013 la tasa de inversión alcanza el 1,85 % y en comparación con el año 2006 que era del 0,72%.

En comparación con la inversión social en la educación en otros países de la región, esta tasa es un buen crecimiento, que supera en América Latina a la inversión promedio en estos años de Brasil (0,95), Argentina (1,15) o Chile (0,94). Y solo es equiparable con la inversión en talento humano de las economías industrializadas.

Instituciones	Públicas	Particulares		Total
		Confinanciada	Autofinanciada	
01 Técnicos	6		8	14
02 Tecnológicos	103	6	98	207
01 Pedagógicos	24	5		29
01 Conservatorio y Artes	7		8	15
Institutos	140	11	114	265
Pregrado y Posgrado	30	8	18	56
Posgrado	3			3
Universidades y Escuelas Técnicas		8	18	59
<b>Números totales de IES</b>	<b>173</b>	<b>19</b>	<b>132</b>	<b>324</b>

Fuente: SNIESE  
Elaboración Propia

Todo este esfuerzo se ve reflejada en el crecimiento de la matrícula estudiantil en todos los niveles, se tiene más acceso a la educación superior y se democratiza el conocimiento académico incluso en los estudios de IV y V nivel con un crecimiento de 13 puntos porcentuales desde 2006. En la actualidad hay más de 303.000 nuevos estudiantes, Entre 2006 y 2014, la tasa bruta de matriculados pasó de 28% al 39% en ese período <sup>49</sup>.

<sup>49</sup> [www.eltelegrafo.com.ec](http://www.eltelegrafo.com.ec)



### Distribución de la Matrícula 2014

Instituciones	Públicas	Confinanciada	Autofinanciada	Total
Institutos	16396	3090	45538	104224
Nivelación (2014-II)	104224			563063
Pregrado y Posgrado	324217	166570	72276	3842
Posgrado	3842			
Universidades y Escuelas Politécnicas	432283	166570	72276	671129
<b>Matrícula Total</b>	<b>448679</b>	<b>169660</b>	<b>117814</b>	<b>736153</b>
<b>Distribución de la Matrícula %</b>	<b>0,61</b>	<b>0,23</b>	<b>0,16</b>	<b>1</b>

Fuente: SNIIESE  
Elaboración Propia

Otra situación abordada por el Ministerio de Educación, fue la revisión de la situación universitaria era el bajo nivel de formación promedio de los docentes universitarios, especialmente en aquellas carreras que se deseaba incentivar, como las ingenierías. Solo un 23% tenía un cuarto nivel de formación (maestría o doctorado) y pocos hacían investigación o publicaban.

Para corregir esta situación se creó un programa de becas para enviar a jóvenes a formarse en el exterior y el Gobierno invirtió 1000 millones de dólares para que 20.000 becarios pudieran hacer maestrías o doctorados en diferentes países. Uno de los requisitos para acceder a la beca era que el beneficiario se comprometiera, una vez terminados sus estudios, a retornar al país a trabajar por el doble de tiempo de su estadía en el exterior.

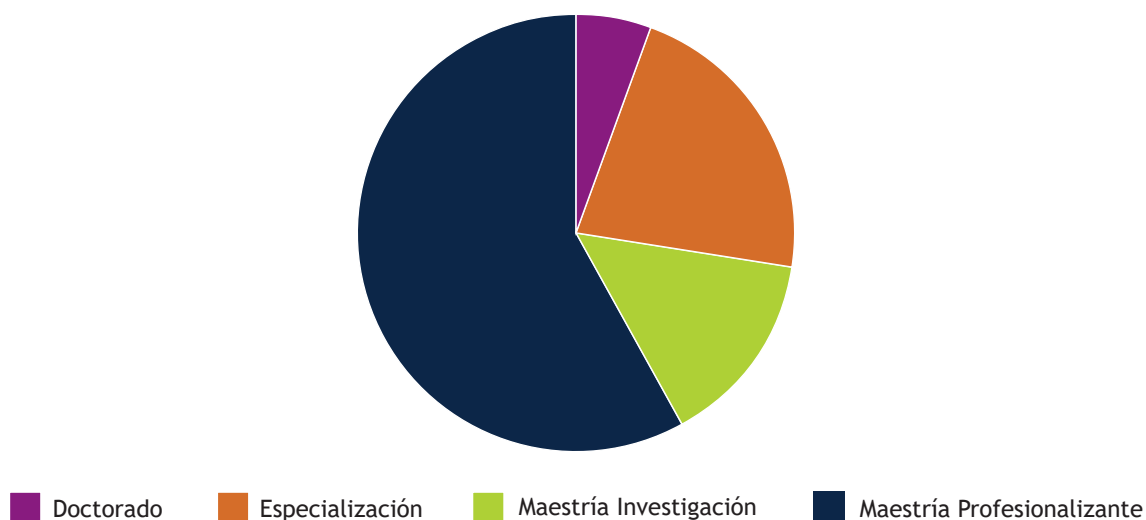
El personal profesoral de mayor edad se lo propuso una jubilación acorde a su estatus y en estas vacantes se postularon profesores con maestrías y doctorados con producción científica y académica, esto le permitió a Ecuador pasar de aquel 23% de docentes con formación de cuarto nivel al 86% que tiene actualmente.

Para solucionar el déficit de docentes universitarios con una adecuada formación mientras se esperaba el retorno de los primeros becarios en el extranjero, Ecuador puso en marcha el programa Prometeo, por el cual cualquier persona que tuviera los antecedentes académicos pertinentes, sin importar de

## UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

qué país fuera, podía postularse para dar clases e investigar en el país durante dos años. Prometeo les permitía a sus beneficiarios insertarse en una universidad con salarios en torno a los 6000 dólares y el financiamiento estatal del proyecto de investigación presentado.

Por parte de las universidades se les pidió el compromiso de que al menos dedicaran el 6% [del presupuesto] a investigación <sup>50</sup>.



Fuente: SNIESE  
Elaboración Propia

A manera de cierre de este capítulo necesario es rescatar las mesas de trabajos promovidas en el año 2002 por diversos sectores de la vida pública, académica, política, social en Ecuador para discutir el hecho educativo y donde se recogieron las inquietudes, propuesta que sirvieron de base para las subsiguientes reformas que se promovieron en la educación del país:

### ELEMENTOS PARA UN DIAGNOSTICO DE LA EDUCACION EN EL ECUADOR

La educación no como un sector aislado y la transformación educativa no como un objetivo en sí misma, sino en función de un proyecto de desarrollo humano y de desarrollo nacional. Se trata de viabilizar y fortalecer, desde el conocimiento y el aprendizaje, un nuevo modelo de país con justicia social, con perspectiva de futuro, internamente equitativo e internacionalmente competi-

<sup>50</sup> Ministerio Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador 2017

tivo.

La educación como fuerza productiva fundamental para el desarrollo nacional, de todos los ciudadanos, las comunidades y las regiones del país. No se trata de un mero “sector social” sino de la principal rama de inversión para el desarrollo. En un mundo que experimenta revoluciones tecnológicas, científicas y de las estructuras de poder, sólo una sociedad que hace del aprendizaje permanente el motor de su desarrollo podrá agregar valor y competir con calidad, valores generalizables y dignidad en el conjunto del sistema global.

*Visión multi- y trans-sectorial de la política educativa.*

- a) La educación apoyada desde y engranada con la política social.
- b) La educación/capacitación como componente transversal de todos los demás “sectores” (salud, producción, trabajo y empleo, vivienda, etc.)

*Visión amplia de lo educativo: el país como una gran comunidad de aprendizaje.*

- Aprendizaje a lo largo de la vida (desde el nacimiento hasta la muerte) y a lo ancho de la vida (educación formal, no formal e informal);
- Énfasis sobre el aprendizaje, que es lo que importa. Esto implica tanto asegurar que la enseñanza redunde en aprendizaje, como reconocer y potenciar los múltiples espacios de aprendizaje que existen fuera de la enseñanza escolar;
- Articulación y fortalecimiento de todos los sistemas de aprendizaje: familia, comunidad, medios de comunicación, trabajo y producción, etc;
- Toda la sociedad y no sólo el Ministerio de Educación como responsable de la educación;
- Articulación entre educación, formación y capacitación: elementos de un solo proceso de aprendizaje;
- Acercamiento entre educación, cultura, comunicación, deportes y recreación, dentro de una visión de formación y desarrollo integral de las

personas, las familias, los grupos, las comunidades.

La educación y el aprendizaje pasan fundamentalmente por una relación entre personas. Las tecnologías, tradicionales o modernas, deben ser puestas al servicio de las personas, no a la inversa.

Visión sistémica de la educación, lo que incluye la educación inicial, la básica, la media y la superior, la general y la especializada, la formación y la capacitación, las modalidades presenciales y a distancia, la educación escolar y la extra-escolar. Priorizar la educación básica no significa descuidar los demás niveles educativos, pues la propia educación básica depende de una buena educación inicial (en el hogar, en la comunidad) y de una buena educación superior (que es en donde se preparan los cuadros profesionales y técnicos que investigan, diseñan las políticas y programas, enseñan, evalúan, etc.). No es posible adoptar un esquema de reforma gradual que avanza sucesivamente con los distintos niveles, pues el sistema educativo opera como un sistema y requiere una transformación integral. La fractura entre el nivel superior y los que le anteceden ha impedido que todos los educadores se hagan co-responsables por la calidad de la formación de todos los ciudadanos. El desarrollo nacional requiere un sistema fuerte e integrado de educación, ciencia y tecnología.

Desarrollo y transformación profunda del mundo de la educación, lo que exige visión de largo plazo y de proceso.

- Transformación, no mera reforma. Hace falta repensar, no meramente mejorar, el sistema escolar y los demás sistemas de aprendizaje. Hace falta recuperar lo existente pero al mismo tiempo marcar rupturas y dar un salto adelante, hacia un nuevo paradigma para la educación en el siglo XXI.
- Avanzar simultáneamente en cantidad (cobertura, permanencia, completación) y en calidad (de la enseñanza y de los aprendizajes, de los procesos y de los resultados).
- Diversificación (para responder a diversidad étnica, lingüística y cultural, así como de clase, género y edad), flexibilización y descentraliza-

ción, en un marco de unidad y cohesión nacional.

- Preservación y desarrollo de las lenguas indígenas, e interculturalidad como característica de todo el sistema educativo, no únicamente de los pueblos y nacionalidades indígenas.
- El fortalecimiento y la re-estructuración de fondo del MEC es condición fundamental para la transformación educativa que requiere el país.

La educación como derecho de todas y todos los ecuatorianos. Dicho derecho supone a) el derecho a una educación pública gratuita y de calidad, y b) el derecho a condiciones de vida indispensables (alimentación, salud, vivienda, hogar, afecto) para poder aprovechar la oferta educativa y los beneficios de la educación. Esto implica políticas firmes de combate a la pobreza y a la corrupción.

La educación como deber del Estado, con la colaboración activa de toda la sociedad. Si bien la concreción del derecho a una educación pública de calidad es una responsabilidad fundamental del Estado, a través no únicamente del Ministerio de Educación sino de todas las dependencias gubernamentales directa o indirectamente relacionadas con ésta, el desarrollo y la transformación educativa sólo pueden lograrse con la colaboración activa de todos: familias, comunidades organizadas, organizaciones de la sociedad civil, universidades, medios de comunicación, empresa privada, organismos internacionales de cooperación.

La educación como prioridad nacional, entendida no sólo como servicio básico sino como eje transversal de todas las políticas y sectores, y como requerimiento fundamental del desarrollo. Hacer de la educación una prioridad nacional implica entre otros que ésta sea entendida y asumida como tal por el propio Presidente de la República, contando con el Ministerio del ramo como un brazo para llevar adelante este mandato, y con la interlocución de un Consejo Nacional de Educación representativo de todos los sectores y regiones del país, que consulte a la población ante los grandes dilemas que deben encararse en este campo.

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

Información, consulta y participación social como dimensiones constitutivas de la política y el quehacer educativos. No existe el plan o el recetario listo para ser aplicado. Nadie ni ninguna institución sabe ya todo; todos aprendemos a lo largo de nuestras vidas en sociedad. Parte del conocimiento necesario para desarrollar y transformar la educación está en la sociedad, entre los docentes, los padres de familia y los propios alumnos. No hay meros “beneficiarios” de la educación: todos son actores. Los docentes no son meros ejecutores, sino sujetos activos de la educación. Los padres y madres de familia no tienen sólo deberes sino también derechos respecto de la educación de sus hijos. Los propios alumnos como sujetos activos, con voz y opinión en las decisiones que tienen que ver con su educación. El cambio educativo implica cambio cultural, y esto implica trabajar con la gente, ubicar y entender los contextos y los momentos, reconocer y responder a la diversidad.

Transparencia, rendición de cuentas y vigilancia ciudadana. La ética y la honestidad deben ser valores practicados y premiados en todo el sistema educativo, desde las altas esferas de decisión hasta el aula de clases. El combate a la corrupción y a las malas prácticas enquistadas en el sistema educativo incluye no sólo el mal manejo del dinero sino la negligencia en el manejo de los recursos y del tiempo, el abuso del poder, el ocultamiento de la información. La necesidad, la negociación y el destino de los préstamos internacionales deben ser motivo de información, consulta pública y rendición de cuentas.

Recuperación y valoración de lo nacional en todos los ámbitos del quehacer educativo y cultural: planificación, investigación, ejecución, seguimiento y evaluación. Aprovechamiento y fortalecimiento de las capacidades, recursos y experiencia nacionales como punto de partida, sustento y condición del éxito. Asesoría externa cuando se justifique y como último recurso.

Aprovechar y potenciar al máximo los recursos existentes. Esto incluye, entre otros, contar con la juventud como agente de desarrollo, articulación y transformación educativa y social, y aprovechar la red escolar como una red abierta y polivalente, al servicio de la educación, la cultura, el deporte, la recreación, la comunicación y la organización barrial y comunitaria.

Viabilidad y sustentabilidad financiera: No sólo más recursos sino sobre todo mejor aprovechamiento de los recursos humanos, financieros y materiales existentes. Redistribución del gasto y sinergia de esfuerzos. Préstamos internacionales como último recurso, y con transparencia en su negociación y manejo. No más préstamos hasta que no se evalúe el uso e impacto de los préstamos vigentes y pasados <sup>51</sup>.

<sup>51</sup> <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/educa/catedras/educacion1/sitio/Ecuador.htm>

## Conclusiones

En este capítulo retomaremos las ideas principales que hemos desarrollado a lo largo de este texto, que se ha propuesto sentar las premisas conceptuales para el análisis y reflexión educativa en el continente latinoamericano, elaborar los fundamentos de una pedagogía, orientada por el ideal democrático y de la unidad latinoamericana, y que aproveche los valores y significaciones de nuestra historia y cultura en general. Para ello, a lo largo del libro, nos hemos referido a la inevitable condición social de la educación, los distintos proyectos y estructura que la han condicionado y han recibido sus aportes, la situación general de la educación en el continente y aspectos educativos y pedagógicos generales.

Como señala el filósofo de la educación norteamericano, William Ayers <sup>52</sup>, la educación se realiza siempre a favor de algo y contra algo. Esto quiere decir, que la educación no es, ni nunca podrá ser, neutral. Este llamado de atención del educador estadounidense se refiere a que, para él y para la inmensa mayoría de los teóricos de la educación, ésta debe ser concebida como dirigida a formar un sujeto libre, por lo que debe estar guiada por un compromiso imperturbable de trabajar con seres humanos para que ellos alcancen completamente su Humanidad, su deseo por alcanzar un futuro prometedor para todos.

Esta orientación es una constante, como hemos visto a lo largo de este texto, a partir del pensamiento de la Ilustración del siglo XVIII (Rousseau, Kant, D'Alembert, etc. ), y ha alimentado a todo el pensamiento moderno, en todos los campos, y por tanto, en lo que se refiere al pensamiento pedagógico, en alianza con las ideologías políticas democráticas y, en parte, nacionalistas y populares.

Detrás de ello, existe un gran optimismo en relación a la especie humana <sup>53</sup>. Se asume como premisa y supuesto que el ser humano es bueno por naturaleza, idea que igualmente, proviene de la Ilustración y, específicamente, de Rousseau. Tal vez la única idea que matiza este optimismo, es la del principio de autode-

<sup>52</sup> Ayers, W. Enseñando para la libertad. Compromiso moral y acción ética en el salón de clase. MPPEU-CIM. Caracas. 2012

<sup>53</sup> Savater, F. El valor de educar. Ariel. Barcelona. 1997.



gradación que es más patente en las grandes ideas políticas, empezando por las que acompañaron el pensamiento republicano. Muestra de ello está en el gran pensador político Montesquieu <sup>54</sup>, que fue otra de las fuentes de las ideas de la generación fundadora de las nacionalidades de América, ideas que insuflaron nuestra guerra de independencia y que hasta ahora, sirven como grandes guías para los consensos sostenedores de nuestras patrias.

Tal vez el mismo principio de autodegradación de los sistemas políticos, se puede aplicar a los grandes planteamientos pedagógicos, como este rousseuniano de la educación por y para la libertad, fundamentado en una creencia optimista de la Humanidad. Esto pudiera explicar muchas decepciones y decepciones cuando un gran proyecto político educativo entra en crisis, como es el caso de los proyectos educativos modernos, en general, y nacionales en América Latina, en particular.

Otro matiz importante en la consideración de estas grandes ideas inspiradoras, es que se trata de banderas, aspiraciones, objetivos generales a lograr, cuya realización es deseable, pero no seguro, ni siquiera posible en muchos casos. En todo caso, tratamos de deseos, actuamos en modo subjuntivo: lo que debiera ser, lo que pudiera ser. Por eso, en el caso de Ayers, por ejemplo, se nota que el discurso de sus planteamientos se hacen en tono de agitación, de animación, de una tarea, más que una constatación. El optimismo del que hablamos es de la voluntad, no de la razón ni de los estudios empíricos que se han realizado, y que siempre tienden a mostrar aspectos críticos y preocupantes, y en parte, hasta decepcionantes.

Ayers habla de grandes tareas educativas <sup>55</sup>: la principal, la que insufla (o debe insuflar o inspirar) toda la actividad educativa es la de humanizar al ser humano, valga la aparente redundancia. De acuerdo a ello, el mensaje principal de un maestro es que puedes cambiar el mundo y la realidad, si lo deseas. Por ello, la educación para la libertad está justo en la acera del enfrente, se opone fuertemente a cualquier tipo de tiranía, pues ésta niega el pensamiento, la expresión y hasta la elección. Todo tirano (incluidos los que visten ropajes democráticos y hasta libertarios) impone una postura dominante, al tiempo

<sup>54</sup> Montesquieu, Del espíritu de las leyes. Editorial Orbis. Barcelona. 1989.

<sup>55</sup> Ayers, W. Ob. Cit. 2012.

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

que usa un lenguaje rígido. Cuando el máximo Líder habla, las masas sólo escuchan.

La educación autoritaria es necesariamente unidireccional y basada en una sola dimensión, siempre generada desde lo alto y transmitida hacia abajo por un solo lado de la montaña. En correspondencia, el estudiante sería siempre obediente y complaciente, aislado y solitario. Es reducido a una cosa, un objeto para ser eternamente manipulado. Está doblegado por la conformidad, la jerarquía, por la falta de acción, además de por su propia oposición a su misma libertad.

Por supuesto, una también vieja premisa es la de que las escuelas sirven a las sociedades y estas moldean las escuelas. El optimismo ilustrado, moderno, hace énfasis en la capacidad del sujeto libre de transformar e incluso crear el mundo. Frente a esta creencia, tiene que dar cuenta de las decepciones y frustraciones que se dan por el camino. Una manera de asimilarlo es ese principio de autodegradación de los grandes proyectos políticos que aludimos en Montesquieu. Pero también se puede proponer la orientación científica de estudiar las realidades, partir de un conocimiento de esta, que procure, no sólo escribirla o mostrarla, sino explicarla de acuerdo a ciertas regularidades formulables en una teoría, que vaya incorporando elementos para tender a cierta generalidad y una creciente seguridad y certeza.

Esta idea de producir un conocimiento científico de la historia y la sociedad (y por tanto de la educación), no está directamente en los primeros ideólogos de la Ilustración, pero sí en su fe en que el Hombre puede, a través de su razón, llegar a dominar la Naturaleza. De allí surge ese cientificismo del siglo XIX, que alimentó los pensamientos positivista y materialista histórico. En esos desarrollos teóricos, la noción de que la escuela es hecha por la sociedad, que tiene que responder a sus exigencias, que está en función de ella, alcanza una elaboración que da cuenta de la reciprocidad de las causalidades. No sólo la sociedad determina la escuela, sino que también esta tiene un margen de aporte crítico que puede contribuir a la transformación social.

De allí los aportes, presentes en este texto, de Althusser y Gramsci. La manera en que estos teóricos establecen las líneas de interacción entre la educación (el sistema educativo, la escuela) y la sociedad (ya entendida como una realidad orgánica, con un creciente grado de complejidad, con estructura que no niegan, sino que en todo caso condicionan, los conflictos, también explicables), resuelven muchas de las dudas que resultan de las frustraciones de los intentos de aplicación directa de los principios de la Ilustración en nuestras realidades.

Aparece también la tensión interna en la teoría que, no sólo debe dar respuesta a la aplicación práctica y la evaluación de los resultados de la acción, sino también a los propios vacíos y contradicciones lógicas que son propias de toda formulación coherente del conocimiento. No es osado afirmar que todas las teorías modernas tienen una noción emancipadora, que bien puede ser la libertad misma, la democracia o el socialismo, en fin, un proyecto social y político que constituye el horizonte de todas las explicaciones.

La educación es un tema que demanda esta visión proyectiva (o utópica) como principio organizador de todas las consideraciones, conceptos, explicaciones e, incluso, criterios de descripción. Una democracia vital en funcionamiento, requiere de participación, tolerancia, y aceptación de la diversidad de algo de pensamiento independiente, también de espíritu de mutualidad, estar seguros de saber que todos estamos juntos en este bote, y que es conveniente que comencemos a remar.

La educación es, como afirmar Althusser <sup>56</sup>, un aparato ideológico de estado, y como tal cumple una función histórica fundamental: contribuir a reproducir las relaciones sociales de una totalidad dada, en este caso, el capitalismo, que es un modelo general que tiene distintas realizaciones nacionales y locales, interconectadas, por otra parte, hoy en un sistema mundial, por el comercio internacional que se viene construyendo desde el siglo XV. Por otra parte, Gramsci nos dio en este texto la noción de que el aparato educativo es parte de unas estructuras burocráticas donde se forman los intelectuales, es decir, esa categoría o grupo social específico, que guarda relaciones muy preci-

<sup>56</sup> Althusser, L. Ob. Cit. 1984.

## *UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI*

sas con las clases sociales fundamentales en cada formación histórica. En este sentido, la escuela (el sistema educativo, incluidas las universidades) heredan de la propia Iglesia Católica y las estructuras burocráticas del Imperio Colonial, ser el espacio donde alcanzan su legitimidad y su formación los intelectuales que producirán, a su vez, todos los discursos con los cuales se justificarán, racionalizarán, concebirán y conocerán, las decisiones y acciones del ejercicio del poder social y político. Es otra manera de referirnos a aquello sobre lo cual Gramsci se extiende brillantemente: las relaciones entre el trabajo intelectual y sus especificidades, en relación a otras prácticas sociales.

Estas conceptualizaciones son las que nos conectan con las reconstrucciones históricas de nuestros pueblos, su educación y sus intelectuales. Pero asó mismo, nos indican que las complejas relaciones de la educación con la sociedad, nos e agotan allí, sino que tienen que ver con el proceso histórico, conflictivo en la mayoría de los casos, que marcan la sucesión de proyectos y políticas de educación. Estos, por supuesto, tienen un marco general que no es otro que la historia de cada nación y, en su conjunto, en un marco que las organiza y en última instancia determina o establece sus límites de realización, la historia del sistema mundo capitalista.

Así hemos entendido la evolución, no sin grandes confrontaciones, que se ha dado desde la sociedad colonial, en la cual lógicamente la educación tiene que ver con las lógicas de dominación de unas estructuras jerárquicas basadas en la discriminación racial y social con su correspondiente justificación teológica y religiosa católica, hasta las propuestas actuales, que repiten, como motivo recurrente, la noción de que las naciones deben adecuarse a la internacionalización y globalización de la economía mundial, con unos imperativos específicos, derivados de las exigencias de las grandes instituciones multilaterales que incentivan el comercio y las finanzas internacionales.

Pero es inevitable, si queremos hacer referencia al proceso educativo latinoamericano, aludir y considerar en su importancia el proyecto de integración latinoamericana.

La unidad de las naciones latinoamericanas es un proyecto político que estuvo presente en el pensamiento de este continente, desde los idearios de las primeras conspiraciones contra el dominio del Imperio español. Lo encontramos ya en los documentos clandestinos de la conspiración de Gual y España y, sobre todo, en los planes del gran Francisco de Miranda. Para ese momento, la unidad de estos territorios derivaba lógicamente de su identidad de situación: colonias de uno de los Imperios más importantes de su época. Posteriormente, cuando reaparece en las correspondencias, discursos y proclamas del Libertador, se articuló con las previsiones estratégicas de la guerra de independencia y la defensa de las nacientes repúblicas frente a los movimientos restauradores que se esbozaban en la Europa monárquica que se recuperaba del cataclismo bonapartista (la propuesta del congreso anfictiónico, rechazado con mayor o menor firmeza por los nacientes gobiernos independientes).

Es plausible que los primeros conspiradores hayan tomado como referencia, para sus planes de hacer una sola unidad política con el conjunto de las colonias liberadas del imperio español, el ejemplo de los Estados Unidos de Norteamérica, cuya revolución todavía estaba fresca. Por otra parte, se notan elementos del modelo británico en las propuestas constitucionales de Miranda. Aun cuando incorpora términos americanos (el Inca, cabeza del estado; los “caciques” como jefes locales). También es rastreable en estas propuestas las influencias del pensamiento político clásico de la Ilustración, por ejemplo, la idea de Montesquieu de la relevancia y fortaleza de las naciones de un gran territorio, preferibles en poderío a los países de pequeño territorio.

Es llamativo el hecho de que ese planteamiento de unidad estratégica no aparezca en las rebeliones, de mayores signos sociales, de esclavos negros o de indígenas que se resistían al orden colonial. En todo caso, la causa independentista tomó fuerza y factibilidad en la medida en que incorporó a los pardos, negros ex-esclavos e indígenas, que le dieron calor de pueblo a la bandera y al patriotismo. Uno de los primeros que lo comprendió fue el propio Bolívar, quien, no sólo contrajo el compromiso con el presidente haitiano, Petion, de emancipar a los esclavos negros, sino que intentó algunas medidas que atendiera el problema de la tierra, en beneficio del campesinado indígena y pardo. La

articulación de la bandera nacional con las demandas sociales de los sectores explotados y humillados del orden colonial, fue la clave del éxito del proyecto independentista; pero no de su aspecto integracionista. Como resaltan los historiadores, el mantuanaje, eventualmente patriota, todavía tenía como una de sus motivaciones principales la reivindicación de supuestos derechos de concentrar el poder político y administrativo de los territorios que consideraban suyos, y ello motivó, más que cualquier otra cosa, su simpatía hacia la causa independentista.

El proyecto fracasa por una serie de obstáculos históricos. En primer lugar, y según los testigos de la época (por ejemplo, Páez), por la separación de hecho de las naciones nacientes. Estas, como divisiones administrativas del poder imperial, habían desarrollado una economía basada en la extracción de las riquezas locales para el comercio directo con la metrópolis, y no con las otras colonias o provincias. Esta desconexión económica explica la falta de medios de transporte entre las distintas territorializaciones del imperio y las dificultades de comunicación entre las colonias, la lejanía entre los centros de poder políticos y administrativos, fue el caldo de la desconfianza entre las élites político-militares que encabezaron la rebelión y la guerra de independencia, las cuales se abocaron a sus respectivos proyectos políticos nacionales, sin reparar muchos en el proyecto integrador. Esto se notó por las reacciones de los políticos y las mismas poblaciones de Venezuela, Nueva Granada y lo que hoy es Ecuador, es decir, los componentes de la Gran Colombia; pero también se notó con mucha fuerza en el resto de los gobiernos americanos, que tomaron en su mayoría con distancia, desconfianza, cuando no con claro rechazo, el proyecto bolivariano.

En resumen, el proyecto fracasa por su inviabilidad histórica al mantener los límites de las nacientes naciones a los establecidos en las divisiones administrativas de la metrópolis incomunicada entre sí; sus bases sociales y políticas eran las mismas de las estructuras coloniales, lo cual supone una élite persistente, que se continúa en el orden republicano posterior. Los intereses locales de los caudillos también hay que tomar en cuenta a la hora de esta explicación, lo cual lleva aparejadas las rivalidades entre las provincias.

Desde un punto de vista cultural, los únicos elementos de unidad eran el lenguaje y la religión, pero ellos resultaron demasiado frágiles a la hora de consolidar el proyecto. Los proyectos educativos, que nacieron acompañando el ideario patriota, no tuvieron suficiente relevancia ni fuerza, y quedaron aislados, bien en una especie de solitario apostolado, como fue el caso de Simón Rodríguez, o bien dirigidos a formar la institucionalidad de cada país, como fue el caso del otro gran educador venezolano con proyección continental, como lo fue Andrés Bello, quien desarrolló sus grandes proposiciones en la república de Chile, tanto en el plano de los proyectos educativos, como en el campo de la jurisprudencia y el Derecho.

Fracasado en el plano político y militar, la idea de la unidad latinoamericana se convirtió en lema de los intelectuales de la región, desde la mitad del siglo XIX. Puede decirse que se retoma desde la literatura, el pensamiento y, ya en el siglo XX, en la forja de los programas de los modernos partidos políticos. El ideario bolivariano se reinterpreta y adquiere significaciones y vigencia más profunda, cuando se articula con una perspectiva de desconfianza y diferencia respecto del anglosajón, pareja a la afirmación de la “latinidad”.

Esta oposición latino-anglosajón fue estimulada por el discurso del Imperio francés, que incluso intentó establecer el poder de uno de sus príncipes en los primeros años de existencia de la nación de México. Pero la oposición dio eco a una diferencia de carácter prácticamente fundador. El espíritu latino, Ariel, representa lo mejor de la cultura, el espíritu, la belleza, el refinamiento; mientras Calibán expresa el salvajismo primitivo del pragmatismo anglosajón, tosco y destructivo. Así se plantea en el ensayo “Ariel” de Enrique Rodó, como hemos visto. También en la poesía de Rubén Darío y toda su escuela modernista. La noción de especificidad y significación universal de nuestro mestizaje, la mezcla étnica efectiva en estas naciones, alimentó las proclamas de la “Raza Cósmica” de Vasconcelos. Esta oposición de sabor culturalista y espiritual, adquirirá otras significaciones, en el otro contexto epocal de las décadas de los 60 y 70, cuando el ensayista cubano Fernández Retamar, recupere la simbología de las dos figuras contrastantes, proveniente de la obra de Shakespeare, “la Tempestad”, para replantear la cuestión de la existencia de la cultura latino-



americana ante Europa, que nos niega, esta vez representada Latinoamérica por Calibán, la alegoría de nuestra condición colonizada y a la vez rebelde.

Como ya hemos afirmado, el proyecto independentista y patriota tuvo su correspondiente pensamiento educativo: Simón Rodríguez y Andrés Bello. Ambos, desde sus peculiares perspectivas de educadores y estudiosos, propusieron sus modalidades del proyecto iluminista de formar republicanos para hacer factibles las nuevas repúblicas. El primero, haciendo énfasis en la necesidad de incorporar a la educación a todas las clases sociales, cuya separación en una odiosa pirámide humillante desigualdad y dominación, era uno de los rasgos característicos de la sociedad colonial. La misma orientación inspirada en el valor de la igualdad, era la consideración de la inclusión de las niñas. Pero además, Rodríguez recalcó la necesidad de la educación practicada en la relación práctica con la naturaleza y la observación directa de los fenómenos, así como del cuerpo, y la relación directa con el trabajo productivo en la tierra y demás oficios. El gran maestro de Bolívar hizo énfasis una y otra vez en la necesidad de formar en los niños todas las cualidades que le permitieran desarrollar al máximo su creatividad, su iniciativa, su curiosidad, iniciativa y originalidad. Su conocido aforismo de “inventamos o erramos” se refiere a una orientación general, a incentivar al máximo la autonomía creativa de los individuos, comenzando desde su más tierna infancia. Andrés bello, por su parte, concibió creaciones institucionales innovadoras para su época, que se concretaron en la universidad de Chile. Sus estudios de gramática, lejos de una idea prescriptivista y conservadora, buscaba darle cuerpo científico al estudio del lenguaje, de la mano de las tendencias lingüísticas más avanzadas de Europa (Humboldt, los lingüistas de Port Royal), aparte de vislumbrar la necesidad de un conocimiento del lenguaje como elemento fundador de las nacientes repúblicas, lo cual se evidenció en su intención en sus creaciones poéticas.

La idea de la integración latinoamericana alimentó varios programas de partidos y era declaración ritual en las fechas patrias. Cabe destacar la aparición del planteamiento de la unidad latinoamericana en los programas de variados movimientos sociales y políticos modernizadores y democráticos de las primeras décadas del siglo XX. Así, podemos encontrarlo en las proclamas



de la Reforma universitaria de Córdoba, cuyo programa revolucionario tuvo eco en prácticamente todas las universidades del continente, especialmente en Perú, México, Colombia, Venezuela, orientando desde entonces un programa de transformación universitaria, que también animó nacientes agrupamientos intelectuales de avanzada y, más allá, la formación de los flamantes nuevos partidos políticos democráticos. Desde el APRA de Haya de la Torre en Perú, en los años veinte, pasando por los diferentes partidos obreros, socialistas y comunistas que se fundaron en las tres primeras décadas del siglo XX, hasta llegar a la lucha de Augusto César Sandino en Nicaragua, en los años treinta, y la fundación de partidos como la Acción Democrática en Venezuela o el PRI en México. Más allá de simple referencia más o menos ritual en las efemérides patrias, el planteamiento bolivariano de la unidad latinoamericana, se convierte en una constante ideológica que se presta a articulaciones con las más variadas ideologías, tanto de derecha como de izquierda.

Pero a mediados del siglo XX, con el surgimiento del panamericanismo como sustento ideológico y político de la creación de la OEA (Organización de Estados Americanos) se le da un giro a la idea original, hasta hacerla funcional al contexto de la Guerra Fría, para poder, el poderío creciente de los Estados Unidos en la región, agrupar a los países del hemisferio, noción esta que alimentó toda la geopolítica de los EEUU desde finales de la Segunda Guerra Mundial en 1945.

Fue en este contexto geopolítico donde se realizaron los intentos de integración por la vía económica: Pacto Andino, Mercosur, Comunidad Centroamericana. Estos acuerdos surgen animados por planteamiento de desarrollo, inspirados en la teoría elaborada por la CEPAL, Comisión Económica para la América Latina de la ONU. Esas políticas fueron aplicadas de acuerdo a nociones relacionadas con concepciones y políticas elaboradas en los Estados Unidos en su mayoría. Por una parte, se impulsó la llamada “Alianza para el Progreso” desde los EEUU, en parte inspirado en la experiencia del Plan Marshal en Europa, un plan de reconstrucción de ese continente, asolado por la guerra mundial, y que implicó grandes inversiones y un conjunto de medidas institucionales, políticas y militares, contextualizadas todas por la necesidad norteamericana de conte-

ner el aumento de la influencia de su gran contendiente en la Guerra Fría, la URSS. Los planes de desarrollo buscaban industrializar mediante la sustitución de importaciones en asociación con la inversión de las grandes compañías norteamericanas en su gran mayoría.

A partir de las décadas de los 80 y 90, tiempos de globalización y neoliberalismo, se proyectan zonas comerciales libres. La onda neoliberal, a partir de los gobiernos de Ronald Reagan en EEUU y Margaret Thatcher en Inglaterra, replantea la formación e bloques comerciales, como camino hacia la globalización. Esta implica la caída de todas las medidas proteccionistas de las economías nacionales, la privatización de la economía, la reducción del gasto público en busca del equilibrio macroeconómico, y en el plano laboral, la llamada “flexibilización” que significó no pocos retrocesos en las reivindicaciones de los trabajadores. Con ese empuje inicial surge Mercosur. Igualmente, Los tratados de libre comercio, de los cuales el que logró mayor avance fue el de América del Norte, en el cual entró México, junto a Canadá y, por supuesto, los Estados Unidos.

En el medio de este proceso histórico de la educación latinoamericana, que va desde la Colonia, la oligarquía conservadora y liberal que mantuvo las estructuras de opresión y desigualdad hasta bien entrado el siglo XX, y las nuevas realidades dictadas por la situación del sistema mundo capitalista, a partir de la hegemonía neoliberal de los ochenta, nos hemos referido a los intentos de aplicación de programas de inspiración popular, nacionalista y democrática.

Estos movimientos y programas surgen en respuesta conflictiva con las herencias oligárquicas del régimen colonial, que se continúan en las nuevas sociedades nacionales, resultados de la lucha independentista. La propiedad rentista de la tierra se mantuvo hasta bien entrado el siglo XX, sirviendo de base económica a las oligarquías que, al tiempo que heredan las justificaciones ideológicas de la generación emancipadora, refuerzan su dominio con estados ciertamente tiránicos, al tiempo que daban entrada a cierta reestructuración social determinada por la extensión de las relaciones sociales capitalistas. Estas mismas, tienen un papel dialéctico, contradictorio: por un lado le dan estabili-

dad a las lógicas de dominación, pero por otro, transforman las realidades hasta producir precisamente los grupos y clases que pueden transformar esas estructuras reñidas con los ideales ilustrados de libertad e igualdad que, a su vez, sirven de discurso justificador de la opresión, de una manera paradójica.

Es con la base de estas nuevas clases, de estos grupos sociales oprimidos, que surgen esos movimientos nacionalistas, sociales, democráticos, que incorporan a sus banderas políticas, la noción ilustrada, prometedora, de la educación como actividad transformadora, emancipadora, de redención.

Así irrumpen en nuestra historia las exigencias de que el estado asuma la obligación de la educación: la tesis del estado docente. Se reaviva la exigencia de la educación gratuita, universal y obligatoria, por lo menos a nivel primario y secundario. Pero también, los grandes movimientos reformadores de la Universidad, a partir de la segunda década del siglo XX (en Córdoba, más específicamente), que incorporan en todas las ocasiones su conexión con otras banderas, como el de la democracia política, la igualdad social, la reforma agraria o ruptura de la estructura oligárquica, la necesidad de la construcción de una economía nacional independiente que reviente las cadenas del comercio internacional y supere la pobreza.

La aplicación de estas políticas democráticas y populares de la educación tuvo la suerte del proyecto político más general del cual forman parte. En algunos países, pudo avanzar en la medida de que la estabilidad democrática lograra mantenerse, y así sus avances tendrían más que ver con su sinergia con otros aspectos del mismo programa político, o con deficiencias de recursos y de administración que, en no pocos casos, constituyeron grandes obstáculos, sino motivos directos de frustración. En otros países, los proyectos democráticos fueron derrotados por la irrupción de dictaduras, promovidas en el marco de la Guerra Fría que dividió al mundo en dos campos antagónicos política, militar e ideológicamente. Lógicamente, no podía sobrevivir principios como el del estado docente, la gratuidad de la enseñanza, el crecimiento y expansión de las oportunidades de estudio, si el conjunto de la democracia estaba herida. Por ello, los adelantos y los retrocesos de la educación en América Latina están vin-

culados estrechamente con el avance, estabilidad, profundización o frustración de las democracias.

A este factor, específicamente político, circunstancial de las luchas políticas, se sumó uno de orden internacional, que tiene que ver con las reestructuraciones que el sistema mundo capitalista tuvo a raíz de las crisis que se sucedieron hacia las décadas de los 1970 y 1980. En términos generales, como ya lo expusimos en páginas anteriores, estos cambios fueron procurados por definiciones políticas en las altas esferas del gobierno norteamericano y las directivas de organizaciones multilaterales y financieras internacionales. Fueron, en general, respuestas a la crisis por las exigencias contradictorias del modelo del “Estado benefactor” que le sirvió al campo capitalista, encabezado por los Estados Unidos, para “contener” el avance del comunismo, en la segunda postguerra.

Efectivamente, los ideólogos de esas reformas atribuyeron a las supuestas imposibilidades y “cuellos de botella” que hicieron impracticables las políticas públicas asociadas con el bienestar social impulsado por el estado democrático, la crisis que se desató en el mundo, caracterizado por el estancamiento y la inflación simultáneas. Se adujo entonces que el excesivo gasto público había ocasionado inmensos desequilibrios macroeconómicos, insostenibles dentro del orden social vigente, por lo cual se debe realizar una reforma a fondo del sistema mismo, no sin afectar las conquistas democráticas, entre ellas, y en un lugar destacado, las referidas a la educación, así como a la salud.

Ante esta situación, a la conciencia de la emergencia de la demanda de cambios de conducción, se agregó una ofensiva ideológica, que echó manos de elaboraciones teóricas, tanto económicas como filosóficas, que se hallaban archivadas y ciertamente marginadas, desde por lo menos la década de los treinta, época esta última cuando se dio el desenlace dramático del primer liberalismo: la crisis generalizada de 1929. Pensadores como Hayek y economistas como Friedman recobraron protagonismo en la reformulación del funcionamiento del sistema. Se impuso un nuevo “sentido común” en las élites dominantes: el neoliberalismo.

Con una fundamentación filosófica que enfrentaba entre sí las tres grandes aspiraciones de la Revolución Francesa y la Ilustración, la Libertad, la Igualdad y la Fraternidad (o solidaridad), los proponentes intelectuales neoliberales resaltaron la Libertad, colocando los demás valores modernos como subordinados y hasta como enemigos. En consecuencia, interpretaron que la realización plena de esa Libertad (interpretada a su vez como una Libertad negativa, una libertad respecto únicamente del poder del estado, retomando la vieja conseja liberal del siglo XVIII y XIX) implicaba una reducción importante del Estado, que significaría su retiro de la economía, especialmente, y de lo social, en general. Se trataba entonces de retroceder en el camino que se había establecido en la postguerra como criterio general de reconstrucción y poderío frente al comunismo. El Estado debía replegarse a funciones muy bien delimitadas: la administración de justicia, el orden público y la garantía del cumplimiento de los contratos. Todo lo demás, las ramificaciones del estado en la economía principalmente, debía amputarse o entregarse al dominio de lo privado.

Tales fueron los cimientos filosóficos de lo que se conoció como el “Consenso de Washington”. Las recomendaciones, de distintos alcances y niveles, se podrían resumir en esa reducción de las funciones del Estado y la privatización y desregulación de la economía. Los objetivos principales en lo que toca a nuestros países, y que se propusieron además como solución a la grave crisis de la deuda de la década de los ochenta, conocida posteriormente como “la década perdida”, implicó la reducción sustancial de la llamada inversión (o, mejor, gasto) social: educación, salud, vivienda.

Como explica y describe Boaventura de Souza Santos, la UNESCO, y otros estudiosos del fenómeno educativo, que hemos citado abundantemente en las páginas anteriores de este libro, la propuesta neoliberal en educación atenta directamente contra la gratuidad de la enseñanza, la extensión y cobertura universal de la educación para la población, la privatización de las instituciones educativas, la proliferación de universidades privadas y la aplicación de distintos mecanismos (privatización de los servicios estudiantiles y demás a lo interno de las instituciones universitarias, la conversión de los postgrados en fuentes generadoras de recursos, la creación de fundaciones para promover la inversión

privada, los pactos con el sector empresarial para resolverle sus problemas y contribuir a la capitalización privada de las funciones universitarias, etc.) para realizar la privatización a todo nivel.

La propuesta pedagógica correspondiente a la globalización neoliberal, impulsada primero por la Comunidad Europea y luego por el Tratado de Libre Comercio norteamericano, es la propuesta de la formación por competencias.

Este empuje globalizador de los tratados de libre comercio, camino hemisférico desde la perspectiva norteamericana para el acceso a la globalización en el continente, recibe un frenazo ya en la primera mitad de la primera década del nuevo siglo XXI, por la actitud de los nuevos gobiernos de Venezuela, Brasil y Argentina, de rechazar la creación del llamado ALCA, Área de Libre Comercio Americano, liderada por los Estados Unidos. La resistencia hacia el ALCA se reorienta a proponer mecanismos de integración que, aunque contemplan una dimensión económica, hacen relieve en lo político y lo social. Así surgen las propuestas de la alternativa de una nueva Mercosur, así como el ALBA, la UNASUR, y la CELAC, como opción de organismo político, alternativo a la OEA. También hay que contar en estas iniciativas el plan de un Banco del Sur y la iniciativa del SUCRE como unidad monetaria en proyecto para los intercambios comerciales entre las naciones del área.

Todas estas propuestas suponen un retorno de la idea de la unidad latinoamericana articulada con un sentido antiimperialista.

Ahora bien, en los últimos años, estos avances de la idea integradora con esta orientación, ha tenido un retroceso importante con el cambio de los gobiernos de Argentina y Brasil y la orientación de Paraguay y la postura conciliadora de Uruguay, lo cual ha originado circunstancias que han puesto en peligro la fuerza del Mercosur. Por otro lado, la participación oficial de UNASUR en conflictos de la zona, como el colombiano y el venezolano, mantienen la vigencia política de estos organismos. Otra realidad nueva que tendrá efectos en la suerte del proyecto integrador son los anuncios del flamante nuevo presidente de los EEUU de revisar todos los tratados de libre comercio, comenzando por

el de América del Norte, así como su oposición a la llamada alianza del pacífico, acuerdo de libre comercio donde participan varios países latinoamericanos (Chile, México, Perú, Colombia, entre los más importantes), indican que habrá nuevos e importantes factores que juegan en contra del avance de la integración en el plano político, con lo cual se afectan los avances en materia social y educativa.

Últimamente, voces calificadas como las del investigador de la educación Luís Bonilla <sup>57</sup> del IESALC y la UNESCO, han llamado la atención hacia lo que él denomina “El apagón pedagógico”. Con este título alude al peligro cierto de que vaya en declive franco la escuela como institución y, más inmediato, la educación pública en el mundo.

Este peligro se debe a diversos factores, que concurren a una situación de franca decadencia de los programas y políticas públicas educativa que, hasta hace muy poco, formaba parte del sentido común de planificadores y agentes de responsabilidad en la decisión de políticas públicas.

Desde el punto de vista tecnológico, Bonilla llama la atención al impacto que en las relaciones comunicativas y culturales tuvieron innovaciones tales como el surgimiento de las redes sociales, los videojuegos (con la Invención de Atari) y el consumo “online”, que están influyendo en el desarrollo de las relaciones sociales mismas en el mundo. En general, las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación han sido reconocidas como un elemento que ha tenido francos impactos transformadores a todo nivel, económico, social y política, y especialmente en lo educativo. Esto unido a la constatación de que la principal inversión actual en el campo de las ciencia y la tecnología sea la robótica, lo cual ocasionará, casi con seguridad indiscutible, la desaparición de casi el 70% de los puestos de vendedores, sustituidos por sistemas de ventas online que ya hoy están haciendo estragos en el mundo. Esto, por sí mismo, reconfigura el mundo de los empleos y las profesiones. Son realidades, advierte Bonilla, que los educadores, o entienden, o les pasa por encima.

Hoy en día, el mercado de los saberes se expande de manera exponencial

<sup>57</sup> Para tener un muestrario de los textos de Luís Bonilla, ir a URL <https://www.aporrea.org/busqueda?cx=partner-pub-6906805909929912%3A6855143968&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&q=luis+bonilla+educacion+latinoamericana>



gracias la Internet. Por otro lado, la estatificación del mercado de trabajo se profundiza, porque, lejos de quedar atrás los empleos poco calificados y baja paga, estos acompañan hoy a los empleos de alto nivel de insumo informativo y de conocimiento. Ya la Organización Internacional del Trabajo ha advertido que la obsolescencia del conocimiento requerido para desempeñar las profesiones del futuro inmediato, es del orden de los 5 años. Es decir, los conocimientos se van sustituidos en ese período escaso de tiempo.

El mundo virtual impacta todos los dominios de la vida, desde el familiar, el laboral, el económico-comercial, y por supuesto el educativo. Hoy en día, la Internet ofrece servicios de consecución de parejas, y se multiplican las experiencias de verdaderas familias virtuales.

Mientras tanto, la reflexión misma acerca de la educación va proliferando y transformándose a un ritmo vertiginoso. El ambiente educativo se ve sacudido regularmente, cada cierto tiempo, por modas de pensamiento que, cada uno, plantea su propia “revolución pedagógica”. Así, hemos visto el énfasis en la reflexión acerca de las didácticas, posteriormente la atención relevante sobre los directores de escuela que orientó la política administrativa de los ministerios de educación en el continente a lo largo de la década de los 1960; Poco después, en la década de los 1980, se hicieron grandes esfuerzos para formar en el dominio de las evaluaciones, se distinguieron entonces las evaluaciones cuantitativas y cualitativas, lo cual inspiró transformaciones hasta en los planes de formación de nuevos educadores.

Las reformas curriculares y las distintas teorías y modelos curriculares centraron la atención de la reflexión pedagógica durante la década de los ochenta, hasta que en la década siguiente, la interdisciplinariedad y la formación de competencias estructuraron las nuevas propuestas.

Tras todas estas sucesivas propuestas de transformación, lo que se ha observado es la tendencia a la eliminación de las materias humanísticas, las artes, la historia, la geografía y, por supuesto, la formación cívica y la filosofía.



El doctor Bonilla entonces hace un llamado de alerta hacia la tentación que aprecia en los planteamientos especialmente provenientes de las instituciones multilaterales, en el sentido de la eliminación y reducción significativa de la profesión misma del docente. El peligro va parejo al cuestionamiento, muchas veces por la vía de los hechos cumplidos, al principio del Estado Docente, sustituido a veces por la noción de que no es sólo el Estado quien debe responsabilizarse de la educación, son toda la sociedad, especialmente, la llamada “sociedad civil”. Pero esto luce, a los ojos del estudioso, como una excusa para el retiro de la responsabilidad estatal en la educación, en la profundización de la línea privatista.

Estos planteamientos son notables cuando la denominación de maestro es sustituida por la de “facilitador” y la escuela es sustituida por “ambientes de aprendizaje”, especialmente los v virtuales.

La expresión más radical de este “apagón pedagógico” que se avizora, es el conjunto de propuestas de la Secretaria de Educación del gobierno norteamericano actual, presidido por Donald Trump, Betsy De Vos, quien, aparte de defender abiertamente la idea de que el estado debe retirarse de las responsabilidades de la educación para entregarlas totalmente en manos de las familias, ha ejecutado programas para hacer efectivo esta definitiva privatización de la educación en importantes zonas de Estados Unidos.

Como informa la nota de prensa <sup>58</sup>:

“En el caso de Estados Unidos, la educación pública se encuentra en riesgo. Tras una reñida votación en el Senado se confirmó el nombramiento de la candidata de Donald Trump, Betsy DeVos, para dirigir el Departamento de Educación.

El hecho ha provocado el rechazo de no solo del Partido Demócrata, sino también de gran parte del sector académico estadounidense, por ser poco calificada y por sus ideas contrarias a la educación pública y en favor de su privatización.

<sup>58</sup> Ver <https://www.telesurtv.net/news/Secretaria-de-Educacion-de-EE.UU.-apuesta-por-la-privatizacion-20170210-0029.html>

Sectores políticos de Estados Unidos han señalado que Betsy DeVos es una defensora de “desvincular al gobierno en la educación de los niños”. Tan solo en el estado Michigan, la nueva funcionaria de la administración de Trump logró que el 80 por ciento de los establecimientos educativos funcionen con el sistema “chárter”, es decir, administradas por compañías privadas.

El sistema que defiende DeVos se basa en el esquema de cupones o llamados “voucher”, a través de los cuales el Gobierno les paga a las familias de forma individual para que inscriban a sus hijos en escuelas privadas.

Las escuelas “chárter” reciben fondos públicos, pero son establecidas por maestros, padres o grupos comunitarios fuera del sistema público educativo estatal y en algunos casos tienen dueños privados.

La Unión Estadounidense de Libertades Civiles (ACLU) ha dicho que el trabajo de la nueva secretaria de Educación estuvo orientado en promocionar las escuelas privadas y dañó a las tradicionales, sin tener en cuenta que la calidad de las públicas supera de lejos a las que ella promueve”<sup>59</sup>.

De modo que el problema en juego con la educación pública es un fenómeno global, impulsado por las propuestas en los grandes centros de poder mundial como los Estados Unidos. Vale destacar que el sistema que impulsa la señora De Vos ya fue implementado en Chile, y desató la lucha de los estudiantes por la gratuidad de la enseñanza y el desplazamiento del criterio lucrativo en el servicio educativo.

Así, hemos llegado a una nueva década del siglo XXI en medio de múltiples dilemas, donde se juega el futuro de nuestros pueblos, incluso fundamentos mismos de su supervivencia como proyectos nacionales, como lo es el caso de la educación, panacea para el pensamiento iluminista, promesa de progreso y desarrollo para gran parte del siglo XX, ahora simple empresa para la tendencia globalizadora neoliberal.

El pensamiento educativo, por supuesto, debe reconstruirse desde sus cimientos, pero estos siempre deben ser los mismos que desde el momento

<sup>59</sup> Ver

<https://www.telesurtv.net/news/Secretaria-de-Educacion-de-EE.UU.-apuesta-por-la-privatizacion-20170210-0029.html>

*Carmita Leonor Álvarez Santana*  
*José María Lalama Aguirre*  
*Karina Jessenia Jarrin Maisincho*  
*William Eduardo Plúa Marcillo*

fundador de nuestras repúblicas: la Libertad, La Igualdad y la Solidaridad Humana.

## Referencias Bibliográficas

Althusser, L. (1971) *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Editorial Oveja Negra. Bogotá.  
----- (1971) *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Editorial Oveja Negra. Bogotá.

Ayers, W. (2012) *Enseñando para la libertad. Compromiso moral y acción ética en el salón de clase*. MPPEU-CIM. Caracas.

----- (2012) *Enseñando para la libertad. Compromiso moral y acción ética en el salón de clase*. MPPEU-CIM. Caracas.

Bravo, Francisco, Carrión, Roque, Delgado Ocando, J.M. et al. (1995) *Conocimiento y universidad*. Universidad de Carabobo. Valencia.

Buarque, C. En Lanz, R. Ob. Cit pag. 123.

----- . En Lanz, R. *La universidad se reforma (tomo II)* UCV, UNESCO-IESALC, UPEL, MES. Pag. 235

----- . En Lanz, R. *La universidad se reforma (tomo II)* UCV, UNESCO-IESALC, UPEL, MES. Pag. 236

Castellano de Sjostrandt, María Egilda, Medina Rubio, Eduardo (1999) *La renovación: un hito en la historia de la universidad venezolana. El caso de la Universidad Central de Venezuela*. Tribunal del Investigador. Vol. 6. N. 2. Pag. 107. <http://www.tribunadelinvestigador.com/ediciones/1999/2/art-5/>

De Souza Santos, Boaventura. (2008.) *La Universidad del siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Ediciones del Centro Internacional Miranda. Caracas.

Delgado Ocando en Bravo, Carrión et al. Ob. cit. pag. 1-4

Drucker, P. (1995) *La sociedad postcapitalista*. Grupo editorial Norma. Barcelona.

En Lanz, R. *La universidad se reforma (tomo II)* UCV, UNESCO-IESALC, UPEL, MES. Capítulo "Algunas tesis sobre la Universidad"

----- . *La universidad se reforma (tomo II) UCV, UNESCO-IESALC, UPEL, MES. Pag 106.*

Fuenmayor, A. Coronado, B. (2016) *La concepción educativa de Rousseau en el pensamiento educativo de Simon Rodríguez. En Revista de filosofía, n. 82, p. 89 85. Facultad de humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo.*

Gantiva Silva, J. (1989). *La ilustración, la escuela pública y la revolución francesa. En revista Universidad Nacional de Colombia. N. 21. p. 22/29..Bogota.*

García Pelayo, Manuel (1974) *Burocracia y tecnocracia. Alianza Universidad. Madrid. Pag. 17*

-----Burocracia y tecnocracia. Alianza Universidad. Madrid. Pag 19.

Gramsci, A. (2004) *Antología. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.*

<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/educa/catedras/educacion1/sitio/Ecuador.htm>

<https://www.aporrea.org/busqueda?cx=partner-pub-6906805909929912%3A6855143968&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&q=luis+bonilla+educacion+latinoamericana>

<https://www.telesurtv.net/news/Secretaria-de-Educacion-de-EE.UU.-apuesta-por-la-privatizacion-20170210-0029.html>

<https://www.telesurtv.net/news/Secretaria-de-Educacion-de-EE.UU.-apuesta-por-la-privatizacion-20170210-0029.html>

Kuhn, T. (1983) *La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. México.*

-----.(1983) *La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. Pag279*

----- . (1983) *La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. Pag. 269*

-----.(1983) *La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. Pag. 272*

Lanz, R. *La universidad se reforma (tomo II) UCV, UNESCO-IESALC, UPEL, MES.*

## **UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI**

----- . *Idem*. Pag. 206

----- . *La universidad se reforma (tomo II) UCV, UNESCO-IESALC, UPEL, MES. Pag207*

-----, Rama. (2004) C. et al. *La universidad se reforma (tomo II) UCV, UNESCO-IESALC, UPEL, MES. Caracas.*

Lemogoneuc, M. (2002)*América Hispánica en el siglo XX. Identidades, culturas y sociedades. UCAB-BIV. Feria Cultural Francia-Venezuela.*

-----.(2002)*América Hispánica en el siglo XX. Identidades, culturas y sociedades..*  
Liotard, J. (1989).*La condición postmoderna. Editorial Cátedra. Buenos Aires.*

López Segre, Francisco. (2008)“*Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina*”. en *Avaliacao, CAmpinas. Sorocaba. vol. 3, n 2. pag. 267-291.*

-----.(2008)“*Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina*”.  
Pag 270-271

-----.(2008)“*Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina*”.  
Pag. 286

*Ministerio Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador (2017)*

Monedero, J.C. (2008.) *en palabras preliminares a Santos, Boaventura de Souza. La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Centro Internacional Miranda.*

Montesquieu, (1989)*Del espíritu de las leyes. Editorial Orbis. Barcelona.*

Morin, E. (1998)*El conocimiento del conocimiento. El método. Cátedra editorial. Barcelona.*

-----.(1994) en Schnitman, et al. *Nuevos paradigmas, culturas y subjetividad. Paidós editores. México. Pag. 421*

----- . (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Editorial Santillana.*

----- (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Editorial Santillana.

----- (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Editorial Santillana. Pag. 24

Morles, V. en Lanz, R. *La universidad se reforma (tomo II)*

----- R. Lanz. *La universidad se reforma (tomo II)*

*Objetivos de Desarrollo del Milenio (2007)*, Ecuador: 99

Puerta, J. (2016) *Interpretar el horizonte*. Celarg. Caracas. Pag. 35.

Rama, A. (1998) *La ciudad letrada*. Editorial Arca. Montevideo.

Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Ariel. Barcelona.

Silva Michelena, H. y Sonntag, R. (1979) *Universidad, dependencia y revolución*. Siglo XXI editores.

Tunnerman, C. "La reforma universitaria de Córdoba" en "Educación Superior y Sociedad". Pag. 108

-----"La reforma universitaria de Córdoba" en "Educación Superior y Sociedad" Vol. 9, n. 1. 1998. Pag. 103-127. <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view-File/306/258>

Vesuri, H. (2008) *Conocimiento, desarrollo y ambiente*. Ministerio de Ciencia y tecnología. Venezuela.

Wallerstein, I. (2005) *Las incertidumbres del saber*. Gedisa editores. Barcelona. Pag. 28  
[www.eltelegrafo.com.ec](http://www.eltelegrafo.com.ec)

Zizec, S. (1994) *Ideología*. Fondo de Cultura Económica. México.







Impreso en Ecuador  
Marzo del 2018

Edición realizada desde el mes de febrero del año 2017 hasta enero del año 2018, en los talleres Editoriales de MAWIL publicaciones impresas y digitales de la ciudad de Quito.

Quito – Ecuador

Tiraje 300 ejemplares A5, 4 colores, impresión Ófset

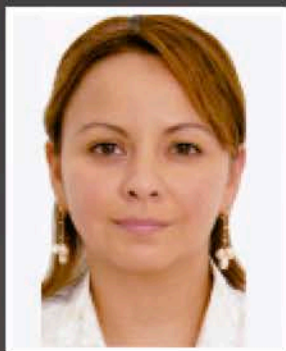
# Educación Superior en el Siglo XXI



Carmita Leonor Álvarez Santana  
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí



José María Lalama Aguirre  
Universidad Técnica de Cotopaxi



Karina Jessenia Jarrin Maisincho  
Universidad de Guayaquil



William Eduardo Plúa Marcillo  
Universidad Nacional de Loja



  
**MAWIL**  
Publicaciones Impresas  
y Digitales  
[www.mawil.es](http://www.mawil.es)