

ESTUDIOS CRÍTICOS DEL DESARROLLO

VOLUMEN XI, NÚMERO 20, PRIMER SEMESTRE DE 2021
ISSN: 2594-0899

Décimo aniversario



Estudios Críticos del Desarrollo, volumen XI, número 20,
primer semestre 2021, es una publicación semestral editada
por la Universidad Autónoma de Zacatecas «Francisco García
Salinas», a través de la Unidad Académica de Estudios
del Desarrollo, Jardín Juárez 147, colonia Centro, 98000
Zacatecas, Zacatecas, *Teléfono*: (01) 492 92 291 09,
www.uaz.edu.mx, www.estudiosdeldesarrollo.mx,
revistaecd@uaz.edu.mx

Editor responsable: Humberto Márquez Covarrubias
Reserva de derechos al uso exclusivo vía red cómputo
número 04-2015-060212193100-203, *ISSN*: 2594-0899,
otorgados ambos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor

Responsable de última actualización: Israel David Piña García

Fecha de la última modificación: diciembre de 2021

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente
reflejan la postura de los editores de la publicación.

Todos los textos aquí incluidos se encuentran bajo la licencia

Creative Commons 4.0

Atribución/No comercial/No derivadas 



Impreso en México

Printed in Mexico

Contenido

Editorial

- 7 Capitalismo cibernético: albores de la cuarta revolución industrial y subsunción del conocimiento científico
Humberto Márquez Covarrubias

Presentación

25

Artículos

- 31 La universidad argentina pre y post pandemia: un balance de las políticas recientes y los desafíos de la reforma ante un nuevo escenario
Damián del Valle, Daniela Perrotta y Claudio Suasnábar
- 107 Reforma de la educación superior en México: pasar del debate a la acción
Axel Didriksson T.
- 153 Sobre la reforma de la educación superior en Ecuador
Freddy Javier Álvarez González

Conclusiones generales

- 373 *Freddy Javier Álvarez González, Axel Didriksson T., Damián del Valle, Daniela Perrotta, Claudio Suasnábar*

Debate

- 395 Anticipación tecnocientífica: pandemia, reconversión educativa y futuro de la universidad
Humberto Márquez Covarrubias

Colaboradores

467

Capitalismo cibernético: albores de la cuarta revolución industrial y subsunción del conocimiento científico

Humberto Márquez Covarrubias

Subsunción del trabajo general

Uno de los grandes puntos de inflexión en el desarrollo social bajo la férula del capitalismo ha sido la subsunción del trabajo general, del trabajo científico-tecnológico, en el capital, lo cual significa un paso adelante de la mera subsunción formal y real del trabajo inmediato al capital. El conocimiento científico se convierte en un saber especializado que se utiliza como potencia privilegiada para eficientar la valorización del capital, por lo que en su proceso de gestación, orientación y aplicación la ciencia moderna asume la condición de una forma de saber social mercantilizado: un saber tecno-científico. Con la subsunción del trabajo cognitivo, en tanto forma del saber sistémico convencional, sea intelecto general o sus expresiones de investigación y desarrollo (I+D) o investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), en el capitalismo avanzado la ciencia y la técnica aparecen como fuerzas productivas determinantes.

En el largo arco del tiempo, el pasaje de la máquina de vapor y el ferrocarril, que sustentaron la primera revolución industrial, al mundo digital y las tecnologías inteligentes supone un salto cualitativo en la automatización del trabajo y la centralidad del trabajo muerto sobre el vivo, lo que de manera

germinal se denominara el intelecto general (*general intellect*) (Marx, 1972), el saber de la ciencia objetivado en las máquinas.

Desde la década de 1960, se fragua la subsunción del trabajo científico-tecnológico al capital. En esa inteligencia, se generaliza el modelo de I+D con la subordinación de la investigación básica a la investigación aplicada y la conversión de la ciencia como elemento fundamental del capital, en tanto fuerza productiva de primer orden. Se transita del modelo de laboratorio al desarrollo del producto en venta. Con ello, va cobrando fuerza la idea de que las premisas para el desarrollo económico radican en la convergencia del saber procedente de la ciencia y de la técnica, la inversión en nuevas tecnologías, la disponibilidad de fuerza de trabajo calificada, la formación de un sistema educativo de calidad, entre otros componentes.

La consideración del intelecto colectivo y más tarde del trabajo general y el trabajo potenciado, términos apuntados pero no desarrollados por Marx, significan una veta de investigación de la mayor importancia, porque, por principio de cuentas, constituyen una superación de la concepción tradicional sobre el pensamiento y sus materializaciones como una actividad singular originada por la genialidad, la peculiaridad de los individuos, que de manera aislada, inclusive heroica, lograban crear, inventar, innovar, desde una posición desprendida de lo colectivo, lo social, lo público. Aún persisten visiones individualistas, como las que insisten en el talento, el mérito, el capital humano, el emprendimiento. En tanto que la visión marxista coloca el tema del intelecto, de la ciencia y la tecnología, como un asunto colectivo, social.

Aunque también se advierte que se impone una interpretación de la ciencia y la tecnología como si fuera una fuerza neutral y ahistórica, al margen de la especulación y las relaciones sociales y económicas, y de las

relaciones de dominación. Esto da lugar a visiones tecnocráticas, fetichistas, que suponen que la tecnología es una variable independiente que mueve a la sociedad, dando lugar a un determinismo tecnológico que alimenta la ideología de que la tecnología, como fuerza autónoma, imprime un efecto directo y positivo en el desarrollo socioeconómico.

Saberes sociales que se valorizan

De manera colateral al conocimiento científico aplicado a la valorización de capital coexiste un saber social empírico, un conocimiento práctico basado en la experiencia, en la socialización, en el cultivo tradicional de la capacidad de trabajo, que se presenta en forma difusa, no sistematizada, pero que en modo alguno es despreciable para el capital, por lo que también busca subsumirse, conquistarse, mediante diversos mecanismos de sometimiento de todas las formas de sociabilidad para encauzarlas hacia el terreno de la mercantilización, el reino del capital. Acontece una captura del saber social genérico (menos estructurado, difuso, comunicacional, cooperante) para convertirlo en saber valorizante acorde a la acumulación flexible.

Los enclaves productivos de la moderna sociedad capitalista reconfiguran los ámbitos territoriales y las formas de socialización para potenciar las dinámicas de acumulación, y con ello logran reconvertir el espacio en ámbitos multifuncionales e interconectados a intereses multinacionales. Las ciudades y los territorios rurales se transfiguran en complejos productivos modernos donde se puede explotar masivamente la fuerza de trabajo arraigada, los recursos naturales y los múltiples saberes sociales dispersos que sean funcionales. Esto amerita una reconversión de los marcos institucionales, jurídicos y culturales

para que sean condescendientes con los nuevos sistemas sociotecnológicos y el ofrecimiento de bolsones de trabajadores precarios a la carta.

En el capitalismo contemporáneo se puede señalar que, amén de la subsunción del intelecto colectivo por el capital, es decir, del saber social encarnado primordialmente por la ciencia aplicada al capital y materializado en el sistema industrial maquinístico para efectos de potenciar el trabajo e incrementar los márgenes de ganancia y acceder a una ganancia extraordinaria, la generalización de las relaciones mercantiles en todos los poros de la sociedad, hasta el punto de subsumir las formas de sociabilidad en sus facetas productiva y reproductiva, amplifica o lleva hasta sus últimas consecuencias la subsunción del trabajo general o trabajo conceptual, no sólo del conocimiento científico y tecnológico, sino que engulle todas las formas de conocimiento generadas por el trabajo social especializado.

Hoy por hoy, el desafío para el cambio social sería la consecución del trabajo colectivo, sin las ataduras del mando despótico del capital, basado en la ciencia y la tecnología y en el bagaje amplio de los saberes sociales autónomos.

Revolución cuaternaria en ciernes

La incipiente cuarta revolución industrial, impulsada por las tecnologías digitales, la inteligencia artificial y la robótica aplicadas en los procesos productivos y distributivos, al efecto postulada por los ideólogos del Foro Económico Mundial (FEM) (Schwab, 2016), encontró un escenario ideal en la crisis sanitaria decretada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) debido a la propagación mundial del coronavirus SARS-CoV-2 que da forma

a la pandemia de covid-19 desde el 30 de enero de 2020, para implementar de manera masiva y mundial un esquema de sociabilidad basado en plataformas digitales y en el distanciamiento que se vale del confinamiento y el trabajo en casa. Este fenómeno se esparció a escala mundial en prácticamente todas las esferas de producción, distribución y consumo, ocasionando alteraciones en las relaciones sociales, depurando capitales y potenciando tecnologías, empresas y actividades de la cuarta ola tecnológica, que si bien ya venían operando, que encontraron su oportunidad histórica para dar un salto hacia adelante, de manera anticipada.

En el desarrollo del capitalismo se reconocen cuatro revoluciones industriales: la primera con la mecanización a partir de la máquina de vapor; la segunda con la invención y aplicación de la electricidad; la tercera con la irrupción de las tecnologías de la comunicación y la información, y la cuarta con la ola digital en curso.

Actualmente, las invenciones y disciplinas de la cuarta revolución industrial están en estado infante: inteligencia artificial, mecatrónica, internet de las cosas, impresión 3D, nanotecnología, biotecnología, entre otras. El escenario de hiperconectividad supone la operación de plataformas digitales que permitirán la convergencia y simultaneidad de estas tecnologías para que operen en esquemas productivos inteligentes, como la fábrica inteligente y la intercomunicación entre máquinas inteligentes, con prescindencia, cada vez más, de la intervención humana, del trabajo vivo. El entreveramiento de estos artefactos tecnológicos cruzarán los ámbitos físicos, biológicos y digitales.

No puede omitirse que aún es materia de discusión si esta presunta revolución es una evolución: ¿significa un nuevo impulso cualitativo a la productividad del trabajo?, ¿la automatización, digitalización y la inteligencia artificial propiciarán avances sociales o nuevas formas de dominación?, ¿se

logrará liberar al trabajo humano y configurar el reino de la libertad o se emplearán como nuevas cadenas de dominación?

Lo viejo y lo nuevo

La combinación de estos disímiles ámbitos de saber social para alimentar la lógica de valorización en el mundo posfordista no se sintetiza en el sector de alta tecnología (*high tech*), sino que es un ámbito heterogéneo de ciencia aplicada mercantilizada y condiciones precarizadas de vida y trabajo. También tiene expresiones socioterritoriales de primer orden, tal como se registra en la configuración de enclaves tecnológicos de vanguardia, sean parques científicos y tecnológicos, ciudades del conocimiento o tecnológicos de vanguardia, sean parques científicos y tecnológicos, ciudades del conocimiento o similares, una suerte de émulos o remedos de Silicon Valley que pretenden engarzar tecnología de punta en espacios periféricos que conjugan ámbitos sociotécnicos con tecnología de mayor o menor complejidad con asalariados a la carta: disponibles, desorganizados, necesitados y precarizados.

En la división internacional del trabajo, apuntalada por una división internacional del conocimiento, independientemente de que economías reindustrializadas logren incrementar las exportaciones de mercancías de alto contenido tecnológico, a través, por ejemplo, de parques tecnológicos o «maquiladoras inteligentes», gran parte de la investigación científico-tecnológica es una actividad foránea aunque se aplique en estos enclaves. En las economías periféricas, el patrón de acumulación basado en las exportaciones tiene que sufragar cantidades millonarias por concepto de regalías (*royalties*) por derecho de autor, propiedad intelectual o patente a la matriz

u otra sucursal en otro país, es decir, ocurre una transferencia de recursos para cubrir el moderno señorío de una renta tecnológica, sin desconocer los privilegios fiscales de los enclaves exportadores que operan evadiendo o pagando exiguos impuestos, además de transferir valor mediante otros mecanismos como el comercio intrafirma. Esto explica que países con baja inversión en ciencia y tecnología (C+T) se utilicen como plataformas de exportación de mercancías con alto o mediano contenido tecnológico. En consecuencia, la aparente tecnificación de las economías en realidad está profundizando la dependencia tecnológica.

Con todo, en la acumulación de capital sigue siendo determinante la explotación del trabajo, y en los complejos industriales exportadores coexisten, por una parte, grandes sectores laborales sumidos en el desempleo con precarización extrema del trabajo y, por otra parte, contingentes laborales vinculados a sectores dinámicos exportadores y tecnificados donde rigen modos sociotécnicos con niveles diferenciados de neofordismo, posfordismo o toyotismo. La mezcla de relaciones sociotécnicas de distinto género responde a los niveles de desarrollo industrial pretéritos, presentes y gestantes.

El nuevo fordismo se presenta como una forma de producción en serie, con actividades repetitivas, que opera con bajos niveles de tecnificación y que busca lograr economías de escala; no obstante, se diferencia del fordismo clásico por prescindir de las garantías sociales y laborales al abandonar el pacto fordista e implementar las normas de precarización laboral típicas del neoliberalismo. En tanto que el posfordismo incluye nuevas modalidades técnicas y de organización del trabajo propias de la tercera revolución industrial, con aplicaciones de tecnologías de la información y la comunicación, la aplicación de C+T a la producción mercantil, la aplicación de niveles

medios y altos de tecnología en la producción y la organización (justo a tiempo, cero inventarios, círculos de calidad, etcétera), combinadas con la implementación de las normas de flexibilización y precarización del trabajo, con trabajadores polivalentes y la terciarización o subcontratación de actividades («acumulación flexible») con deslocalización industrial. Sobre esta plataforma sociotécnica, estarían en gestación las modalidades industriales convergentes de la cuarta revolución industrial con industrias de vanguardia, en gestación, provistas de tecnología de punta que operan de manera convergente e interactúan en tiempo real sobre procesamiento de información y datos para activar máquinas inteligentes que se comunican entre sí, con el concurso de una fuerza laboral altamente calificada y polivalente, pero en condiciones de flexibilización y precarización laboral, con el agravante de que la tecnificación y automatización prescinde del uso masivo de fuerza de trabajo vivo.

Derivado de lo anterior, en el capitalismo mundial coexisten a la vez, desplegados en la geografía mundial, y jugando distintas funciones, una variedad de sectores e industrias ubicados en la retaguardia de la producción capitalista moderna, con los remanentes de la segunda revolución industrial, poco tecnificados y especializados en actividades de suministro de materias primas o industrias ligeras, y la gestión fordista y neofordista, con el uso intensivo de fuerza de trabajo barata, a menudo superexplotada; junto a sectores e industrias en estado de maduración que fueron catapultadas por la tercera revolución industrial, con redes de capital como fábrica global deslocalizada y distintos grados de tecnificación desconcentrada, y funciones diferenciadas en la división internacional del trabajo, producción en masa, la gestión posfordista y toyotismo, la flexibilización y precarización neoliberal del trabajo; y se suman sectores e industrias que toman

la vanguardia de la cuarta revolución industrial, la llamada industria 4.0 en jerga digital, con la configuración de fábricas inteligentes con máquinas inteligentes que imprimirán un salto cualitativo en la automatización del trabajo con la conjunción de alta tecnología, como la inteligencia artificial y la robótica, formas productivas que además están exigiendo la transición de la matriz energética, la transformación de la universidad y una gobernabilidad tecnocrática.

La modernidad capitalista conserva en su panza la fuerza del pasado, la tradición y el anacronismo. Pese a su compulsiva obsesión por actualizarse permanentemente, por estar al día y dar un paso hacia delante, y no obstante la primacía de la ciencia y la técnica, es sintomático que aún persistan formas de trabajo inmediato de tipo parcelario y repetitivo, que la ciencia aplicada estaría llamada a suprimir. No obstante, la tecnología (automatización, robótica, informática) tiene la capacidad de suprimir el trabajo vivo, puestos de trabajo, y de reducir a cero el tiempo de trabajo socialmente necesario.

Subsunción de la vida social por el capital

Un fenómeno abarcador es la conversión de trabajadores precarios y flexibles como un «nuevo proletariado» que se ocupa en los servicios y en la variedad de sectores industriales. De manera complementaria, el capital está subsumiendo los ámbitos de vida de los trabajadores y consumidores, más allá del lugar de trabajo, sea la fábrica, la oficina, la escuela, etcétera. Primero porque el lugar de trabajo se traslada a la casa, el transporte, y se amplía el tiempo de trabajo y los lugares de trabajo, a la vez que los utensilios, herramientas y máquinas personales se convierten en medios de producción al

servicio del capital, particularmente en las modalidades de trabajo «autónomo» o «cuenta propia», como sucede entre los trabajadores afiliados a las plataformas digitales. Otro tanto sucede con los ámbitos de la socialización, de la cultura cívica, de la sociedad civil, de la familia, donde las formas de socialidad y de cooperación social se subsumen a la órbita de valorización del capital y al orden establecido por la gobernanza del capital y el Estado. Esta es una «nueva ciudadanía» y un «nuevo proletariado» que son polivalentes y funcionales, de manera permanente, al capital, dentro y fuera del trabajo, en pos de la excelencia competitiva y la acumulación capitalista.

Al tiempo en que se expande el ejército industrial de reserva y la movilidad de los trabajadores migrantes dentro y fuera de sus países, los trabajadores se insertan en las industrias relocalizadas o industria global y en una amplia gama de servicios que fungen como extensiones de la industria, algunos de ellos conectados a las industrias maduras de tercera generación y otras a las formas embrionarias, pero ya actuantes, de las industrias cuaternarias vanguardistas: falsos autónomos que operan bajo el comando de plataformas digitales en condiciones de alta flexibilidad o consumidores compulsivos que siguen los dictados de la ola digital y aportan sus datos y herramientas de trabajo para que, subrepticamente, sean subsumidos por el capital. En esta nueva avanzada del capital, donde se extienden las fronteras del capital sobre espacios cibernéticos e imaginarios colectivos, se incorporan a la esfera de valorización saberes sociales difusos, formas de socialización, hábitos culturales, patrones de consumo, formas de trabajo disperso, que aportan información, medios de producción y trabajo al circuito de la mercancía.

La subsunción de la vida social por el capital significa que se diluyen las divisiones entre los ámbitos del trabajo productivo, improductivo y

reproductivo en la medida en que se impone la lógica de valorización del valor: se acrecientan las actividades humanas que se insertan a la valorización, actividades improductivas se convierten en productivas y actividades reproductivas se convierten en productivas.

Virtualidad y digitalización, la nueva materialidad

La puesta en práctica de las tecnologías disruptivas de la cuarta revolución industrial ha requerido menos tiempo de lo que precisaron las revoluciones precedentes, pero no cabe duda de que la pandemia de covid-19 y el gran confinamiento significaron una fuga hacia delante del capitalismo y un ahorro de tiempo para la generalización de las plataformas digitales en prácticamente todos los sectores económicos y las formas de socialización. Al mismo tiempo, el confinamiento significó la puesta en práctica de un gran laboratorio teórico y empírico de alcance mundial para observar la puesta en escena y en tiempo real de las tecnologías que impulsan la automatización, la inteligencia artificial, la robótica y la informatización.

Este aparente paraíso digital trae consigo contradicciones, como la hiperconectividad y la fragmentación, la apertura de nuevos espacios y la destrucción de otros, el ascenso a nuevas posibilidades tecnológicas y la exclusión de sectores amplios. Los ámbitos de la industria, la oficina, el comercio o la escuela son trastocados y muchas de sus funciones, operaciones logísticas e instalaciones físicas se tornan obsoletas o son sustituidas por mecanismos digitales y virtuales que automatizan sus procesos y lógica de funcionamiento. La digitalización del trabajo supone transformaciones de los mercados laborales donde se privilegian determinados puestos de trabajo y

se destruyen otros. Algo semejante ocurre con la funcionalidad o disfuncionalidad de los espacios físicos y la infraestructura.

En sintonía con las transformaciones industriales, los sistemas educativos se fueron plegando para ser funcionales a sus exigencias. Los mercados laborales estaban organizados por la sucesiva subsunción del trabajo manual e intelectual a procesos productivos ubicados en espacios físicos presenciales, como la fábrica, el almacén, entre otros. El intercambio de mercancías se realizaba mediante el encuentro del vendedor y el comprador. Los procesos de socialización también se realizaban mediante encuentros personales cara a cara y se efectuaban en ámbitos físicos de convivencia o socialización, como la plaza, el centro comercial, el hospital, la iglesia, la escuela. La política convencional, comandada por los políticos profesionales, se desplegaba mediante la realización de actos rituales donde se propalaba el discurso político en mítines masivos donde los candidatos emitían su arenga, a menudo cargada de una fuerte dosis de demagogia, frente a públicos más o menos abundantes. La tecnología aplicada a los procesos de producción y distribución tenía como patrón común la mecánica newtoniana y la organización sociotécnica de la producción bajo las directrices del fordismo y luego del taylorismo o toyotismo. Los sistemas escolares, los procesos educativos y los modelos pedagógicos reproducían los esquemas productivos aplicados a la órbita pedagógica, como si se tratara de procesos de ensamble de partes que van suministrando conocimientos, modelando aprendizajes y formando profesionistas que demanda el mercado de trabajo. La pedagogía emulaba el sistema maquinístico complementado por la gestión de producción en línea del fordismo y las políticas eficientistas del taylorismo.

En el siglo XXI, al amparo del denominado *capitalismo cognitivo*, por el cual se impone la apropiación, privatización y mercantilización del

conocimiento, sobre todo del científico con aplicaciones tecnológicas, para efectos de potenciar el trabajo y generar ganancias extraordinarias, de manera concomitante se ha trastocado el conjunto de la vida social y en esa medida se han modificado los procesos productivos, distributivos, comerciales, consuntivos, políticos y culturales. Inevitablemente, los sistemas escolares y la educación se han trastocado para reorientarlos hacia las nuevas exigencias económicas.

El circuito nervioso central del capitalismo, la circulación de mercancías, es una de las esferas que han sido modificadas drásticamente. Si en el curso de las dos primeras revoluciones industriales el tráfico mercantil tenía necesariamente que aproximar de modo directo las mercancías a los consumidores para que se consumara la realización mercantil, en la revolución terciaria se da un golpe de timón al modificar los términos de la relación de la competencia para inducir a los consumidores para que acudieran a los establecimientos, los grandes centros comerciales, donde el modelo Walmart sería su última expresión, a comprar la variedad de mercancías que necesitaban. Sin embargo, con la revolución cuaternaria la logística de ventas ha sido rediseñada para dar lugar a mecanismos virtuales de venta de mercancías con el modelo de entrega a domicilio desde sitios remotos donde se producen, por ejemplo China, la gran fábrica mundial. Bajo ese esquema, la preponderancia de las aplicaciones digitales (APP, abreviatura en inglés), han llevado al paroxismo las ventas en línea operadas por grandes consorcios que venden todo tipo de mercaderías, como el modelo de distribución del consorcio Amazon.

Los mercados laborales han sido transfigurados. El futuro del trabajo bajo la égida de la industria 4.0 es incierto, pero los gurúes de la cuarta revolución industrial anticipan que las gestantes industrias de la cuarta ola podrán

significar la reducción de 80% del trabajo humano en la industria, 75% en la oficina y más de 50% en los servicios. El trabajo humano vivo será suplido, paulatinamente, por robots y mecanismos de inteligencia artificial. De manera paralela, se ampliará el espectro del trabajo en casa (*home office*).

La implementación de tecnologías que catapultan la automatización del trabajo y la consecuente transformación de los mercados laborales suponen un enorme desafío para el sistema educativo en su conjunto y para la educación superior, específicamente para la universidad, máxime para la universidad pública, que se han venido especializando en la formación de trabajadores calificados en disciplinas del conocimiento con miras a abastecer sectores productivos y actividades laborales demandantes de perfiles profesionales correspondientes a esquemas pretéritos del mundo industrial y comercial y a servicios profesionales de corte decimonónico o liberal pensados para un mundo analógico y la presencia en el lugar de trabajo.

Los procesos de socialización que se despliegan en la vida cotidiana están siendo horadados y modificados por las formas sociotécnicas impuestas por la revolución industrial terciaria, pero que, previsiblemente, serán llevadas hasta sus últimas consecuencias por la cuarta revolución industrial en ciernes. En las revoluciones industriales precedentes se implementaban modelos educativos orientados a esquemas de producción basados en la concentración de trabajadores en un espacio común, una instalación, como la fábrica, la oficina o el centro comercial, donde se desplegaba la división técnica del trabajo y la cooperación del trabajo para producir de manera asociada una mercancía bajo determinadas formas de organización del trabajo, las cuales fueron expandidas con el modelo de la fábrica global y la fragmentación territorial del proceso productivo; asimismo, el consumo de

masas se incentivaba mediante la recurrencia a centros comerciales donde se exhiben productos de moda impulsados por la mercadotecnia y la uniformidad en los patrones de consumo con lo que se lograba no sólo modelar determinadas subjetividades alienadas sino hacer del espacio mercantil el centro de convivencia, entretenimiento y recreación de los consumidores. El acto presencial suponía un gesto hedonista que estimulaba la actividad sensorial de los concurrentes. No obstante, al influjo de la lógica impuesta por la cuarta revolución industrial, así sea de modo subrepticio, los esquemas presenciales productivos, distributivos y consuntivos se desmadejan e introducen en otra lógica de operación.

A la par del desarrollo capitalista impulsado por las primeras revoluciones industriales, la política se canalizaba a través de la publicidad y la propaganda, hasta llegar al ejercicio del *marketing* político de los medios de comunicación de masas, sobre todo la televisión. Recientemente, las contiendas electorales y los debates políticos se han trasladado hacia el espacio virtual donde campean las denominadas redes sociales digitales donde se difunden mensajes, videos, debates, diatribas y noticias falsas.

Cibercapitalismo: información-datos-decisiones

Los cambios operativos y la lógica de funcionamiento de las plataformas de la revolución cuaternaria se ubican en segmentos del mercado preferenciales, que suponen procesos iniciales de exclusión social, pero con una tendencia abarcadora, hasta copar y someter todas las esferas de la sociedad. Tales cambios se han venido procesando y diseminando con la omnipresencia de los dispositivos digitales, como el teléfono celular o teléfono inteligente

(*smartphone*), que suplanta el concepto mismo de red social, en realidad una suerte de red digital, para sustituir las relaciones interpersonales cara a cara por vínculos virtuales que resignifican el tiempo y el espacio por obra de la hiperconectividad, a menudo artificiales o ficticios en plataformas que recodifican los patrones de comunicación e interacción interpersonal, tales como Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp. Otro tanto se puede decir del consumo de contenidos audiovisuales de entretenimiento, como el *streaming*, que sustituye el uso de salas de cine y de renta de películas por el cine en casa (Netflix, HBO, Prime Video).

La burbuja digital ha llevado a planteamientos desproporcionados como que el capitalismo encontró en el mercado de los datos el seguro de protección y la fuerza para contrarrestar la caída de las ganancias en el sector industrial, a partir de la emergencia de las plataformas digitales como modelo de negocio altamente redituable (Srnicek, 2018), que presagia una nueva era posindustrial con la migración de la industria manufacturera a la esfera virtual, cuando se trata de servicios conectados a la industria o brazos digitales de las industrias.

Los ejemplos están a la orden del día. Entre las más populares y conocidas están las redes sociales digitales, como Facebook y Google, que ofrecen servicios de mensajería y comunicación a sabiendas de que mercantilizan los datos de los usuarios para la venta de publicidad; las plataformas que ofrecen servicios de entretenimiento vía *streaming* como Netflix, Amazon Prime, HBO, Disney; la venta de productos digitales bajo demanda, como Spotify; y las plataformas de *software* como Uber, Didi, Cabify, Beat, empresas que ofrecen servicio de taxi, pero no son propietarios de automóviles, o Airbnb con servicios de hotelería sin tener hoteles, o Uber Eats, Rappi que entregan alimentos sin tener restaurantes. Además están las

plataformas de la nube, como Amazon, Google, Microsoft y Dropbox, que almacenan datos y atraen usuarios para plataformas contiguas. En otro rubro están las plataformas de ciberseguridad, sea para la implementación de servicios de inteligencia y espionaje o de seguridad pública hasta mecanismos de protección de datos e información de bancos, gobiernos y empresas, y también las plataformas de la internet profunda (*deep web*) o red oscura (*darknet*) donde se usa el ciberespacio de manera anónima por manejo de datos e información con seguridad o ilegalidad. Mención aparte merecen las aplicaciones industriales de internet que permiten la comunicación entre máquinas y componentes sin intervención de gerentes o trabajadores para el proceso productivo mediante inteligencia artificial y robótica, es decir, la que sería propiamente la industria 4.0, el eje toral de la cuarta revolución industrial; adicionalmente las plataformas de supervisión y mantenimiento de productos por el fabricante mediante sensores.

El mundo virtual interactivo permite que diferentes aplicaciones se eslabonen para extraer información, convertirla en datos, procesarlos y tomar de decisiones en tiempo real a través de inteligencia artificial. Este mundo cibernético tiene la capacidad de gestión de las necesidades y comunicaciones cotidianas y el consecuente procesamiento de los datos —como la materia prima principal— oscila entre un nuevo espacio panóptico, un «capitalismo de vigilancia» (Zuboff, 2021) que opera en internet, el nuevo mundo feliz, y mercantiliza los datos personales de los usuarios y una supuesta democratización de la información.

En la mayoría de los casos no se trata de una industria autónoma de alta tecnología sino más bien de aplicaciones tecnológicas digitales al sector de los servicios y de la industria mediante plataformas digitales, donde la mayoría de los servicios son en realidad extensiones de las actividades

industriales en la etapa de la distribución y consumo, es decir, no se trata de un mundo posindustrial, como insistentemente se argumenta, sino de la profundización de la industrialización y de la articulación del capital global en sus formas financiera, industrial y comercial. En el caso de las aplicaciones tecnológicas de vanguardia en los procesos de fabricación industrial se evidencia las potencialidades de la cuarta revolución industrial, al plantear la posibilidad de un salto cualitativo en la productividad del trabajo, que establezca grandes disyuntivas frente al inminente desempleo estructural masivo y las potencialidades de industrias que liberan a la humanidad de los suplicios del trabajo enajenado. Aunque también advierten sobre los desenfrenos del fetichismo tecnológico, la égida sin cortapisas de las tecnociencias y la fascinación por mercancías de alta gama y elevado contenido tecnológico sin acometer los problemas sociales.

Referencias

- Drucker, Peter (1993). *La sociedad postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Marx, Karl (1972). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse), 1857-1858*. México: Siglo XXI.
- Schwab, Klaus (2016). *La cuarta revolución industrial*. Barcelona: Debate.
- Srnicek (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Zuboff, Shoshana (2021). *La era del capitalismo de la vigilancia*. México: Paidós.

Presentación

Las dinámicas que se presentan entre la vida autónoma e internalista de las universidades frente a las disrupciones que se manifiestan, de vez en vez, en los ambientes políticos y en las demandas económicas y sociales hacia estas instituciones, constituyen uno de los temas más acuciantes de análisis para interpretar la interrelación entre las áreas de conocimiento, las estructuras y las agendas de articulación de las universidades con la sociedad, la política y la economía, en el mundo actual, sus reformas, sus regímenes de gobierno, los conflictos y resistencias de sus actores estudiantiles y académicos, y la complejidad en la que se mueven las universidades, sobre todo de tipo público y autónomo.

En este número, se analizan tres experiencias significativas de las tensiones y dilemas que se reflejan en las universidades, como respuesta a los cambios en la política pública de gobiernos distintos y de sus configuraciones institucionales para hacerles frente, desde su autonomía y su régimen institucional.

Se trata de un estudio de los progresos y retrasos en distintas coyunturas y periodos en tres países de América Latina, a saber, Argentina, Ecuador y México, durante las primeras dos décadas del siglo XXI, desde la perspectiva analítica y metodológica que abarca variables comparadas de las leyes orgánicas que fueron discutidas e implementadas en esos países, su arquitectura institucional, sus políticas públicas y sus iniciativas de creación de nuevas universidades o reformas emprendidas, que expresan la relevante importancia de la relación entre las universidades, el poder y la sociedad.

La propuesta de investigación, busca develar las líneas fundamentales de las distintas reformas universitarias, desde cuatro componentes

analíticos: leyes/normativas, arquitectura institucional, políticas públicas y nuevas universidades. Se pretende obtener un conjunto de lecciones que podrían ser inspiradoras para el presente y el futuro de cambios e innovaciones en la organización de los conocimientos en estos países, como experiencias que hacen referencia a lo positivo y a lo negativo de los cambios, iniciativas y contraflujos, de las políticas gubernamentales e institucionales y, por ende, de la relocalización de los recursos públicos hacia la educación superior, su ambigüedad y sus claro-oscuros, sus aciertos y equivocaciones.

Ecuador, de manera muy especial, fue un lugar donde se intentó cambiar la educación superior en el momento que un gobierno reformista ocupó el lugar vacío del poder, la Revolución Ciudadana con su presidente Rafael Correa, con muchos aciertos que han sido internacionalmente reconocidos. En Argentina se impulsó de manera muy amplia la creación de universidades, que luego fueron constreñidas por políticas de gran ambigüedad durante el gobierno de Macri, condición que ha empezado a redefinirse con el nuevo gobierno, aun en sus claroscuros en medio de una difícil situación económica; y, en México se promulgó durante dos gobiernos de corte neoliberales, PAN y PRI, la intención de una reforma educativa, que nunca llegó a concretarse y ahora con el nuevo gobierno de AMLO se ha redefinido de manera radical la indefinición de las políticas anteriores, con una nueva ley de educación superior muy avanzada, que todavía está por definir sus estrategias y condiciones programáticas y de operación.

Los temas fundamentales que fueron discutidos por los autores, con el objetivo de contar con una plataforma de análisis general, que se contrastan en sus distintos contextos de realización y en sus diferentes tiempos de cambios, reformas y contrarreformas, fueron las siguientes:

- ■ Estudiar los contextos políticos, económicos, sociales y culturales y sus marcos conceptuales de referencia, que motivaron la creación de las leyes para las reformas de la educación superior en los países mencionados.
- ■ Analizar la estructura y el garantismo de las leyes orgánicas, su relevancia y al mismo tiempo sus ambigüedades y debilidades.
- ■ Develar las relaciones entre la ley y los reglamentos secundarios, sobre todo, las leyes de escalafón del docente-investigador y los nuevos regímenes académicos que transforman el estatus del profesor universitario y las dinámicas de la enseñanza-aprendizaje en el aula.
- ■ Reflexionar sobre las narrativas y las prácticas con las que se intentaron superar los atrasos históricos, y examinar sus innovaciones y dispositivos implementados.

Fundamentación general del proyecto

Estudiar la reforma universitaria en estos países, en el contexto de las recientes décadas nos es nada fácil; primero porque el tiempo es muy reciente, y segundo porque los cambios de gobierno impulsaron una muy amplia serie de iniciativas de inclusión educativa y de sustentabilidad de un nuevo proyecto universitario, en sus diferentes periodos de gobierno. Ello se contrapone en este estudio, con lo que fue la implantación de políticas neoliberales que pretendieron imponer un plan equivocado, autoritario y en contra de la historia, en el marco de los cambios que se presentaron particularmente en Argentina y Ecuador.

En contraste, el nuevo momento político que vive México constituye un tiempo favorable para realizar cambios en el sistema de educación

superior. Esto mismo puede analizarse, en tal perspectiva comparada y prospectiva con la llegada del nuevo gobierno en Argentina

Son muchas las tensiones que enfrentan las universidades. Pretender una educación superior para la transformación de nuestras sociedades latinoamericanas, es cada vez más un objetivo que no necesita una mayor argumentación, así como la discusión de algunas de sus prácticas fundamentales. Por tal motivo, se considera, que los aportes de un país tan pequeño como el de Ecuador, pueden tener alguna importancia para el presente y el futuro que busca mejorar la educación superior mexicana, y esto mismo se puede también presentar en el debate que recién se inicia en Argentina.

Marco general del trabajo de investigación

Algunos de los documentos conceptuales que guían estos estudios comparados se enuncian a continuación: el plan del Buen Vivir en el que se inscribe la Reforma Universitaria de Ecuador y el Plan de Reforma Universitaria de Argentina. Para el caso de México, el debate actual que se ha generado alrededor de la Reforma Educativa y de la Ley General de Educación Superior; las Conferencias Regionales de la UNESCO sobre Educación Superior, tanto la celebrada en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, en 2008 y la celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en 2018, en el marco de la celebración de los 100 años del Movimiento Estudiantil de Córdoba; las diversas publicaciones que se efectuaron durante el periodo en cuestión; las reflexiones acerca del cambio de época, y los estudios sobre universidad y prospectiva en la región de América Latina y el Caribe, de diversos autores de amplia referencia y actualidad.

Sobre el plan del Buen Vivir del gobierno de Rafael Correa en Ecuador (2008-2016) se buscó discutir, diseñar e implementar un modelo de desarrollo que tuviera como centro la vida, la lucha contra la pobreza, la explotación racional y sustentable de los recursos naturales, el cambio de matriz productiva, y la armonía entre el desarrollo del territorio local, nacional y global. El hecho de que semánticamente la traducción del Buen Vivir proviniera de la lengua indígena Kichwa Sumak Kawsay, generó una serie de debates, a veces muy intensos y radicales, sobre su pertinencia o traición. Los movimientos ecologistas cuestionaron el carácter irrenunciable del extractivismo, y el pragmatismo de la política contemporánea jugó en contra de la articulación con los movimientos sociales en ese periodo. La lucha contra la pobreza despertó una visión romántica sobre la misma, y el cambio de matriz productiva se enfrentó con los movimientos propios de la cultura y el conservadurismo y en especial con las contradicciones del capitalismo tardío. Por último, era muy difícil creer en lo que no se ve, y la matriz productiva hacía parte de un diseño prospectivo.

Para el caso Argentina, el estudio presenta una profusa documentación tanto de carácter conceptual como de análisis de los distintos contextos producidos por los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner y luego del gobierno de Mauricio Macri, como con los documentos elaborados por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), con lo cual se cuenta con el pulso de hacia dónde estuvo y hacia dónde se propuso conducir la reforma universitaria.

En el caso de México se muestra un trabajo que reflexiona sobre las dos décadas recientes de reforma en la educación superior desde una perspectiva crítica de lo que fue una mera retórica de cambios que se definieron como «estructurales» en su momento, sin llegar a ser ni coyunturales, y sobre todo

se analizan los principales componentes de la nueva política pública hacia el sector, desde las iniciativas de una Ley General de Educación Superior.

En torno a la reunión de Cartagena, convocada por el IESALC-UNESCO primero en el 2008 y luego en el marco de la conmemoración de los 100 años de la Reforma de Córdoba en 2018, en la propia Universidad Nacional de Córdoba, se pudo contar con un marco regional de principios de bien público y de políticas orientadas a la transformación de la universidad en la región, ampliamente discutidas y consensuadas, que permitieron concebir un plan corto, mediano y largo plazos, para el fortalecimiento de las universidades públicas, la regulación de sus sistemas, la lucha contra la mercantilización de la educación superior y la definición del espacio común entre la universidad privada y la universidad pública.

Los discursos sobre el Cambio de Época sirvieron para construir la narrativa de la transformación. *No estamos dentro de una época de cambios sino dentro de un Cambio de Época*, fue la luz a toda la innovación que inundó la política de la Revolución Ciudadana y de otras iniciativas y que el movimiento reaccionario y conservador se empeñó en desteñir.

No basta con saber qué nos ha pasado, es trascendente saber hacia dónde vamos, la pandemia y el equilibrio entre las tendencias que van y vienen. Una visión internacional y comparada de la universidad, nos ayuda a crear la universidad del futuro. Sus estudios son claves para comprender por qué son necesarias nuevas universidades en el mundo y no sólo en América Latina.

A R T Í C U L O S

La universidad argentina pre y post pandemia: un balance de las políticas recientes y los desafíos de la reforma ante un nuevo escenario

Damián del Valle*

Daniela Perrotta**

Claudio Suasnábar***

Resumen. Las crisis aceleran procesos de cambio preexistentes y producen innovaciones político-institucionales. La pandemia de covid-19 ha modificado el papel de la universidad y de la producción científica en el desarrollo económico y social. El cese de actividades por la cuarentena y la virtualización forzada de prácticas académicas plantea interrogantes acerca de la producción, transmisión y conservación de conocimiento; aparte de que la «nueva normalidad» supone la pregunta sobre qué tipo de universidad surgirá. La «universidad híbrida» cuestiona el modelo de universidad necesaria en las sociedades latinoamericanas y, particularmente, en Argentina, en el contexto del debate en torno de una nueva Ley de educación superior; sin embargo, esta situación desplaza el consenso alcanzado en las CRES 2008 y 2018 sobre el derecho a la educación superior. Se analiza la situación de la universidad argentina a partir de las políticas de educación superior de las dos primeras décadas del siglo XXI y se delinear los principales desafíos del nuevo escenario. Se reivindican los principios de la educación superior como un derecho universal, un bien público y social, y un instrumento de desarrollo y cooperación entre las naciones, entre otros.

Palabras clave: universidad, pandemia, crisis, conocimiento, Argentina.

* Universidad Nacional de las Artes, Argentina.

** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y Universidad de Buenos Aires, Argentina.

*** Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de las Artes, Argentina.

The Argentinian University pre- and post- pandemic:
an assessment of recent policies and the challenges
to reform in an emerging context

Abstract. Crises accelerate pre-existing processes of change and provoke political-institutional responses. The covid-19 pandemic has modified the role of the university and of scientific production in economic and social development. The pause in activities resulting from the quarantine period and forced virtualization of academic practice led to questions surrounding the production, transmission and conservation of knowledge; although the «new normal» implied the question of just what kind of university will come into being. The «hybrid university» questions the kind of university model needed in Latin American societies, and in particular, in Argentina, in the context of the debate around the new Law of Higher Education; however, this new reality displaces the consensus reached in the CRES 2008 and 2009 regarding the right to a higher education. This study looks at the situation facing Argentinian universities from the perspective of higher education policies from the first two decades of the 21st Century and outlines the key challenges appearing in this new scenario. It calls for the principle of higher education as a universal right, a social and public good, and an instrument for development and cooperation among nations, and others.

Keywords: university, pandemic, crisis, knowledge, Argentina.

Introducción

La irrupción global de la pandemia de coronavirus no sólo ha modificado de raíz la vida cotidiana y el paisaje de nuestras ciudades, sino también ha reubicado en la escena internacional un conjunto de temas y asuntos hasta este momento muy cuestionados como lo son el Estado nación, la relación entre Estado-mercado, y el papel de la universidad y la producción científica en las estrategias de desarrollo económico y social. Todas cuestiones problemáticas que en la coyuntura presente comienzan a resignificarse.

Así, la actual crisis sanitaria ha conllevado un reempoderamiento del Estado como único agente capaz de dar respuesta frente a la magnitud y complejidad de la situación y el derrumbe de la economía global producto de la pandemia, tal como aconteció luego de la Segunda Guerra Mundial que dio origen a los Estados de Bienestar (Dudda, 2020). Al mismo tiempo, este retorno del Estado no está exento de cuestionamientos que señalan, con preocupación, el creciente control y vigilancia social que roza la violación de los derechos humanos, rasgos que expresan la emergencia de un Estado de Excepción bajo la forma de un Leviatán sanitario (Agamben, 2020; Byung-Chul, 2020; Harari, 2020; Svampa, 2020).

Al igual que el Estado, desde las décadas de 1980 y 1990 las universidades soportan una «crisis de confianza» que se manifiesta en la demanda por «rendición de cuentas» y la permanente restricción presupuestaria (fin del «financiamiento benevolente»). Sin embargo, la pandemia resitúa el lugar de las universidades como parte del complejo científico-tecnológico, las cuales se vuelven agentes centrales para la investigación del virus y la enfermedad y sobre todo el diseño, desarrollo y producción de una vacuna como

respuesta definitiva al problema sanitario. El cese de actividades, impuesta por la cuarentena y la virtualización forzada de las prácticas académicas, plantea un perturbador interrogante respecto de los efectos sobre los rasgos fundantes de la institución como son la producción, la transmisión y la conservación de conocimiento (IESALC-UNESCO, 2020; Marinoni, van't Land y Jensen, 2020). La noción de «universidad híbrida» que se introduce en los debates universitarios actuales reactualiza la pregunta por el modelo de universidad que necesitan nuestras sociedades latinoamericanas y en este contexto el debate por una nueva Ley de educación superior en Argentina cobra una renovada perspectiva (Pardo y Cobo, 2020). Más preocupante aún resulta que estos nuevos temas logren desplazar del debate político, los consensos y avances logrados en las CRES 2008 y 2018 que fueron delineando un «horizonte de sentido» alrededor de la noción de derecho a la educación superior como idea-fuerza que abre la discusión sobre los modelos de universidad para la región.

¿Qué tipos de universidades surgirán y se consolidarán en la «nueva normalidad» de nuestras sociedades latinoamericanas? Ciertamente aún es prematuro esbozar una respuesta, pero lo que sí es factible señalar es que ninguna de las tendencias mencionadas es nueva. En rigor, las crisis lo que generan es la aceleración de procesos de cambio preexistentes, aunque también estas coyunturas críticas producen innovaciones político-institucionales que tienden a permanecer pasada la situación. La universidad latinoamericana no está al margen de estos dilemas.

A modo de contextualización de los procesos de reforma universitaria en nuestro país (a veces con proyección regional por circulación de ideas y transmisión de lineamientos de políticas), recuperamos como punto de partida el trabajo de Del Valle, Suasnábar y Montero (2017) y la

caracterización de cuatro procesos de reforma, enmarcados en las coyunturas críticas de cada momento histórico. Por supuesto, vale recordar que las universidades han representado un papel fundamental a lo largo de toda la historia de América Latina (desde los primeros años de la Colonia hasta el presente), además el temprano arribo de la universidad a la región marcó una impronta hispánica que cumplió la función de formar a las élites que rigieron la vida colonial. En primer lugar, la Reforma Universitaria que impulsó el movimiento estudiantil de Córdoba de 1918 puede ser entendida como un momento fundacional de la primera etapa de reformas (1918-1960). La misma buscó promover una mirada latinoamericana de la universidad, así como una vinculación más cercana con los problemas sociales. Si bien mantuvo un carácter elitista y corporativo, los cambios principales se observan en la democratización interna a través del cogobierno, la renovación de los contenidos opuestos al modelo de universidad clerical y oligárquica y la autonomía. Asimismo, cabe destacar como un hito la sanción del decreto de gratuidad en Argentina en 1949 que modificó el acceso a la vida universitaria. En cuanto al papel del Estado se introdujo una forma de regulación que demandó mayor presencia estatal (financiamiento), con mayor intervención gubernamental.

En segundo lugar, las décadas de 1960 y 1970 indican un segundo ciclo de reformas que se dio en simultáneo con un proceso de masificación y se caracterizó por una influencia de las agencias de cooperación internacional. Dicha influencia se manifestó en las políticas de departamentalización, de regionalización y de diversificación del sector, así como de conformación de agencias estatales de promoción de la investigación científica, entre otras. Esa masificación supuso un impacto importante en términos de democratización del acceso en la región, pero se vio atenuado por las

tendencias de binarización y segmentación de los sistemas: público/privado, universitario/no universitario. No obstante, frente a esto también coexistieron debates en torno a los modelos posibles de vinculación de la Universidad que se oponían a ese modelo de «espíritu empresarial» que se estaba gestando. En breve, si bien la masificación quebró el modelo de universidad de élite, la incipiente expansión del sector privado que acompañó este proceso modificó la forma de regulación caracterizada por una menor presencia estatal y menor control gubernamental. Tercero, la década de 1990 constituye un punto de inflexión en la historia de la universidad latinoamericana.

Este periodo puede ser caracterizado como un tercer ciclo de reformas que se extiende hasta el año 2008. Entre las acciones ejercidas, podemos identificar los instrumentos de política universitaria transnacional que cambian el sentido mismo de la educación: los acuerdos de libre comercio son una expresión de los nuevos atributos a la educación entendida como un servicio comercial y no como un derecho ciudadano; de hecho, la creación de universidades privadas duplicó a las públicas en sintonía con la demonización de lo público. En cuanto a las formas de regulación, hay un mayor peso del gobierno (más regulación y control de las universidades y del sistema) mediante la evaluación y el financiamiento por programas, y menos presencia estatal al profundizarse la desregulación del mercado académico y universitario.

Finalmente, la Conferencia Regional para la Educación Superior (CRES) de 2008 (UNESCO) marca un cambio en el escenario latinoamericano a partir de las orientaciones de política sentadas por los nuevos gobiernos populares. La CRES instala la discusión de la educación superior como bien público y social y da inicio a un posicionamiento político que

enfrenta las concepciones mercantilistas y redefine las propuestas de internacionalización hacia una orientación solidaria, endógena o cooperativa con integración regional. En el mismo sentido, en esa etapa se retoma un nuevo ciclo de expansión que pone el acento en la democratización de la universidad a través de las políticas de inclusión que superen la mera retórica política y hagan efectiva la noción de derecho a la educación en la preocupación por la permanencia y egreso de los estudiantes, de igual modo, en la producción de conocimientos que lleguen a todos los ciudadanos y contribuyan a la reducción de desigualdades sociales. La recuperación de la función del Estado también marca un cambio en las formas de regulación de los sistemas caracterizados por una mayor presencia del gobierno no sólo en las funciones de control sino interviniendo con políticas activas: una mayor presencia estatal en el financiamiento y en la expansión del sector. Así, la noción de derecho a la educación redefine este lugar del Estado como garante de la educación como bien público-social.

En esa dirección, este artículo se sitúa en la coyuntura actual de la universidad argentina para avanzar, por un lado, en la elaboración de un balance de las políticas de educación superior de las dos primeras décadas del siglo XXI; y, por el otro, desde una mirada prospectiva delinear los principales desafíos que plantea el nuevo escenario para la universidad argentina. Ambos elementos permiten generar un diagnóstico y esbozar algunos lineamientos en el proceso de reforma abierto por el presidente Alberto Fernández el primero de marzo de 2020 quien, en la apertura de las sesiones legislativas ordinarias del año, indicó:

Nuestras universidades son una instancia central de la democratización del acceso al conocimiento. Proponemos iniciar el debate de una nueva Ley de

Educación Superior que permita fortalecer nuestro sistema universitario. La gratuidad y el acceso irrestricto a la universidad son el punto de partida. Fortalecer el vínculo de la universidad con la comunidad y el sector productivo es central para garantizar el desarrollo territorial (Fernández, 2020).

Planteado de esta manera, el presente texto explora y analiza los siguientes tópicos:

- Una caracterización de tendencias sistémicas de la educación superior y universitaria y el impacto de las políticas de reforma.
- Las políticas universitarias desplegadas en las gestiones gubernamentales de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2015).
- Las políticas universitarias desplegadas en las gestiones gubernamentales de Mauricio Macri (2015-2019).
- La apertura del debate sobre una nueva reforma en la actual coyuntura histórica.
- Una síntesis de los desafíos y oportunidades ante este nuevo escenario a modo de conclusiones.

Tendencias sistémicas de la educación superior y universitaria en Argentina

El estudio de las tendencias históricas de expansión de educación superior y universitaria en Argentina constituye un analizador central para entender no sólo los rasgos actuales que asume este sector sino también permite profundizar en las dinámicas y lógicas de interacción entre Estado, sociedad y educación superior.

Como es sabido, las universidades como organizaciones complejas por antonomasia cuya especificidad devienen de sus misiones y funciones de producción, transmisión y difusión de conocimiento son instituciones de base pesada, esto es, que los actores poseen altos grados de autonomía y capacidad de adaptación/resistencia a las presiones externas (Clark, 1987). Por tal razón, el crecimiento de las matrículas y las instituciones, así como los cambios en la organización académica y las formas de gobernar el conjunto de universidades públicas-privadas e institutos terciarios no puede explicarse solamente como resultado o efecto de las políticas públicas sino por dinámicas y lógicas de interacción de diferentes actores internos y externos de la educación superior, que disputan en diversos niveles (local, provincial, nacional, regional, etcétera) en determinadas coyunturas socio-políticas que marcan límites y posibilidades (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012). En ese sentido, vamos a reservar la noción de reforma para aludir a los proyectos estatales que procuran introducir modificaciones en el nivel micro y macro de la educación superior, y utilizaremos el concepto de cambio educativo para referir aquellas mudanzas que pueden ser causadas por reformas, pero también pueden acontecer independientemente de éstos, por dinámicas internas y externas del sistema educativo o en nuestro caso de la educación superior (Fullan y Escudero, 2002; Poggi, 2011; Popkewitz, 1991).

Con fundamento en esta conceptualización es posible plantear tres grandes supuestos que a manera de hipótesis permitirán delinear la coyuntura actual como punto de llegada de tendencias históricas, y a la vez delinear una plataforma para proyectar escenarios futuros y desafíos del sector.

En primer lugar, diremos que la configuración actual de las universidades y la educación superior en la Argentina expresa de modo contradictorio

la convergencia entre tendencias históricas del sistema y el impacto de las políticas de reforma de las décadas de 1990 y de 2000.

En segundo lugar, afirmaremos que la historia reciente de las políticas públicas universitarias (relación Estado-Universidad) se ha caracterizado por un «movimiento pendular» que ha oscilado entre la autolimitación y el intervencionismo estatal.

En tercer lugar, debemos señalar que las políticas públicas universitarias de los últimos 37 años no han modificado sustancialmente las tendencias históricas, aunque sí introdujeron nuevos y profundos cambios en los patrones de regulación del sistema, en las instituciones y las comunidades académica-científicas.

Comenzando por las tendencias históricas de expansión matricular, institucional y por sector en Argentina se puede señalar que hasta 1955 la educación superior estaba conformada exclusivamente por seis universidades (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Tucumán, Litoral y Cuyo) con alrededor de 136 mil estudiantes, donde la presencia de pequeños núcleos de investigación prestigiados no alcanzaba a modificar el fuerte perfil profesionalista de las universidades asociado al peso de las carreras de abogacía, medicina e ingeniería.

Desde mediados del siglo XX en adelante es posible identificar tres grandes ciclos de expansión: el primero en la década de 1960 donde convergen, por un lado, la expansión del sector público a partir de la creación de universidades regionales que claramente buscaban articular la idea de desarrollo regional, investigación científica y modernización académica; y, por el otro, la expansión del sector privado que si bien tenían antes una débil presencia, en esta etapa logra autonomizarse de la tutela estatal y avanza en la consolidación de un subsector confesional, y otro más pequeño de carácter laico.

Cuadro 1

Evolución de matrícula universitaria según sector, 1955-1975

<i>Año</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Total universitarios</i>
1955	136 362	...	136 362
1960	157 163	3 884	161 362
1965	207 650	15 253	222 903
1970	220 684	40 658	261 342
1975	431 454	56 177	487 631

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias.

Cuadro 2

Evolución de instituciones universitarias según sector, 1957-1975

<i>Sector</i>	<i>Hasta 1957</i>	<i>1958-1970</i>		<i>1971-1975</i>	
	Público	Público	Privado	Público	Privado
<i>Crecimiento</i>		+2	+19	+16	+2
<i>Total</i>	8	10	19	26	21

Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias.

La dictadura militar de 1976 limitará el acceso a la universidad por vía de la imposición de examen de ingreso, cupos por carrera y el cobro de aranceles, pero con el retorno de la democracia la dinámica de expansión retomará su impulso a partir del levantamiento de estas medidas restrictivas.

El segundo ciclo de expansión se inicia con las reformas de la educación superior de la década de 1990 como parte de las reformas estructurales de orientación neoliberal que difundió e impulsó el Banco Mundial en la región. En esta década la dinámica de expansión se caracterizará por la profundización del proceso de masificación, aunque a diferencia del primer

ciclo estará marcado por el predominio del sector privado que evidencia un mayor crecimiento de instituciones (casi duplicando su número) y una mayor velocidad de aumento de sus matrículas (177%).

El tercer ciclo de expansión comienza en la primera década del nuevo siglo en coincidencia con el giro neointervencionista que impulsaran los gobiernos progresistas. Como veremos más adelante, resulta interesante analizar el caso de Argentina porque si bien no puede caracterizarse este periodo como de reforma del sistema —ya que no se modificó la Ley de Educación Superior sancionada durante la década de 1990—, sí hubo una política explícita de expansión a partir de la creación de nuevas universidades en el conurbano bonaerense. De esta manera, se revierte la tendencia expansiva del ciclo anterior ahora con predominio de crecimiento de instituciones en el sector público (de 45 a 55) aunque se mantiene la mayor velocidad de aumento de la matrícula del sector privado.

Cuadro 3

Matrícula universitaria por sector, 1986-2018

<i>Sector</i>	<i>1986</i>	<i>1996</i>	<i>2004</i>	<i>2012</i>	<i>2018</i>
<i>Público</i>	581 813	812 308	1 293 489	1 442 286	1 584 392
%	100%	139.6%	222.3%	247.9%	
<i>Privado</i>	85 643	152 314	233 821	382 618	420 760
%	100%	177.8%	273.0%	446.7%	
<i>Total</i>	667 456	964 622	1 527 310	1 824 904	2 005 152
%	100%	144.5%	228.8%	273.4%	

Fuente: elaboración propia sobre datos del Anuario Estadístico SPU 1996, 2004 y 2012. Síntesis Estadísticas Universitarias, 2017-2018.

Cuadro 4

Instituciones universitarias por sector, 1986-2018

<i>Sector</i>	<i>1986</i>	<i>1996</i>	<i>2004</i>	<i>2012</i>	<i>2018</i>
<i>Público</i>	28	36	45	55	57
%	100%	128.5%	160.7%	196.4%	203.5%
<i>Privado</i>	23	40	55	62	63
%	100%	173.9%	239.1%	269.5%	273.9%
<i>Total</i>	51	76	100	117	120
%	100%	149.0%	196.0%	229.4%	235.2%

Fuente: elaboración propia sobre datos del Anuario Estadístico SPU 1996, 2004 y 2012. Síntesis Estadísticas Universitarias, 2017-2018.

¿Qué derrotero siguieron las políticas públicas orientadas hacia la universidad y la educación superior desde el retorno de la democracia hasta comienzos del siglo XXI? En buena media, la historia reciente de las relaciones entre Estado y universidad/educación superior se ha caracterizado por un «movimiento pendular» que ha oscilado entre la autolimitación y el intervencionismo estatal.

Así, en los primeros años de la «transición democrática» de la década de 1980 durante el gobierno de Raúl Alfonsín, las políticas hacia el sector no se orientaron a intervenir con acciones de cambio, sino que delegaron esta responsabilidad en las propias instituciones, bajo la premisa que la más completa autonomía universitaria *per se* permitiría o habilitaría un proceso de cambio académico.

Este comportamiento es claramente perceptible en tres cuestiones críticas que se plantearon en el periodo posdictatorial: el problema del acceso a la universidad, la reorganización institucional y las reformas del sistema.

De ese modo, frente a la «explosión del ingreso» que crecerá 30% entre 1980 y 1985,¹ la autolimitación del gobierno a intervenir con políticas activas sobre dicho problema se manifestará en delegar en cada universidad las respuestas a esta demanda que se materializaron en diversas soluciones de compromiso como el Ciclo Básico Común (CBC) en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y cursos de ingresos o articulación en otras universidades. La reorganización institucional conformó otro de los desafíos de esta etapa por cuanto las universidades venían de 13 años de intervención casi ininterrumpida. Aquí también la respuesta estatal definió un proceso de «normalización» de las instituciones universitarias, a través de la puesta en vigencia de los estatutos aprobados antes de 1966; esto es, a partir de aquellas normas que en uso de su autonomía se habían dado las propias universidades para retornar al modelo de gobierno tripartito inscrito en la tradición de la reforma universitaria de 1918 (Chiroleu e Iazzeta, 2005). Referente al último aspecto, este primer periodo se distingue por el carácter reparador de las acciones estatales, donde el Estado no tuvo una política en el sentido de reformar o modificar la configuración de las universidades. Si bien existieron numerosos proyectos de leyes para el sector presentados en el Congreso, ninguno alcanzó a ser tratado. Los mecanismos de gobierno, por tanto, estuvieron centrados en las instancias de autorregulación como el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y por ello, los actores principales en la construcción de política fueron las propias universidades, por medio del accionar de sus estamentos: docentes, graduados y estudiantes.

En la década de 1990 las reformas de la educación superior en el contexto de las políticas neoliberales marcarán el pasaje hacia un fuerte

¹ La matrícula universitaria en 1980 era de 388 mil 101 y pasó en 1985 a 595 mil 543 (PMSIU, citado en Fernández Lamarra, 2003:104).

intervencionismo estatal que reconfigura los patrones de interacción que históricamente estructuraron la relación entre el Estado, universidades y campo académico.

La creación de la Secretaría de Política Universitaria (SPU) en 1993 y la posterior sanción de la Ley de Educación Superior en 1995 dan cuenta de la velocidad de la dinámica política que en pocos años, pasó de la construcción de un cierto consenso alrededor de una agenda de reformas, impulsada por las recomendaciones del Banco Mundial (a través de la difusión de investigaciones, estadísticas y diagnósticos) a la instrumentación de las principales líneas de políticas a partir de la nueva normativa: *a)* Promover una mayor diferenciación de las instituciones, difundiendo el desarrollo de instituciones privadas. *b)* Fomentar formas de financiamiento alternativas al público o mixtas, vía aranceles, vinculación de fondos con desempeño académico, venta de servicios, etcétera. *c)* Redefinir la función del gobierno y de la educación superior. *d)* Introducir políticas que tengan como objetivo lograr una mayor equidad. En ese sentido, cabe resaltar el carácter estructural de los cambios que introduce la Ley de Educación Superior en los mecanismos de gobierno de la educación superior y más profundamente en la dinámica de construcción de las políticas para el sector.

La consolidación del papel de Estado como Estado Evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias constituye el rasgo dominante de este periodo. Si por un lado se pluralizan las instancias de gobierno del sistema con la creación de los llamados organismos de «amortiguación» como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau), encargada de la evaluación institucional y acreditación de carreras de grado y posgrado, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP),

que agrupan a los rectores de universidades públicas y privadas, y los Consejos de Planificación Regional (CPRES) orientados a coordinar la oferta de educación superior de las provincias y las universidades. Por otro lado, a partir de la SPU se implementará una serie de programas especiales² que definidas desde el nivel central y ejecutadas descentralizadamente configuran una nueva línea de conducción de las instituciones universitarias. Esta centralidad de la evaluación que atravesarán todas las acciones estatales tendrá como resultado la emergencia de nuevos actores en la construcción de políticas como los «mandarinatos académicos» (comité de pares) y la activa presencia de una tecno-burocracia estatal con altas credenciales académicas (Suasnábar, 2001).

Las políticas universitarias de la década de 2000 delimitan una nueva etapa para el sector, que en el marco de un giro neointervencionista estatal combinará importantes iniciativas e innovaciones de política con cierta inercia de la agenda anterior. En efecto, éste constituye el foco principal del presente estudio que se analizará en detalle en las secciones siguientes.

Con todo, una mirada retrospectiva de los últimos casi 40 años de las políticas universitarias desde el retorno a la democracia parece revelarnos que no han modificado sustancialmente la configuración y tendencias históricas de sector. Si nos detenemos en el notable proceso de masificación universitaria desde mitad del siglo XX, vemos que el crecimiento del

² En 1995 se activa el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) cuyo objetivo primordial será el mejoramiento de la gestión universitaria en lo que se refiere a la eficiencia y calidad, también llevará adelante una reforma académica y administrativa. Este programa tiene dos componentes: el primero incluye el fortalecimiento institucional del sector universitario a través de la Coneau, y el segundo conforma el FOMECEC orientado al apoyo de las reformas de grado, equipamiento y desarrollo del posgrado, así como el suministro de becas. Otro programa especial será el Programa de Incentivo para los docentes investigadores (Proince) dirigido a estimular la investigación de los docentes universitarios.

número de instituciones no supuso una redistribución de la matrícula sino la consolidación de las seis universidades públicas tradicionales que concentran poco más de 50% de la matrícula de estudiantes para inicios de la segunda década del siglo XXI. Por su parte, la distribución de la matrícula por carreras también parece corroborar la persistencia del patrón histórico que orientó las elecciones sobre los estudios superiores de privilegiar las opciones por las profesiones liberales.

Cierto es que en este mismo periodo las universidades han modificado y han vuelto complejas sus estructuras académicas manifiestas en la emergencia y expansión del posgrado y el fuerte crecimiento de las actividades de investigación (investigadores y proyectos) desde la década de 1990 en adelante. No obstante, estas innovaciones no alcanzan a modificar estructuralmente la configuración del sector cuyos rasgos (centralidad de universidades tradicionales y perfil profesional) sobreviven pese a los esfuerzos de las políticas públicas.

En contraposición, estas mismas políticas sí introdujeron nuevos y profundos cambios en los patrones de regulación del sistema, en las instituciones y las comunidades académica-científicas. La «gobernanza» del sistema como se le denomina en la discusión actual remite precisamente a ese cambio visible en la creciente pluralidad de agencias de gobierno y de actores internos y externos del sistema donde la construcción, elaboración e implementación de las políticas no pasa ni exclusiva ni centralmente por el Estado, sino que se encuentra sometido a procesos de mediación (resistencia, cambio, adaptación) en distintas instancias del sistema, de las universidades, facultades y departamentos, y de las propias comunidades académico disciplinares.

Cuadro 5
Matrícula universitaria y distribución porcentual
por universidades, 2013

<i>Universidad</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Porcentaje</i>
Buenos Aires	319 866	22.2
Tecnológica	80 052	5.5
Córdoba	108 373	7.5
La Plata	109 803	7.6
Rosario	74 234	5.1
Tucumán	63 524	4.4
Total	755 852	52.3
Total UUNN	1 437 611	100.0

Fuente: Anuario Estadístico SPU, 2013.

Cuadro 6
Matrícula universitaria por carreras profesionales
y distribución por sector, 2013

<i>Año 2013</i>	<i>Sector público</i>	<i>Sector privado</i>	<i>Total</i>
Derecho	137 759	70 936	208 695
Economía y administración	237 138	99 529	336 667
Arquitectura y diseño	94 904	21 757	116 661
Ingeniería	100 892	4 349	105 241
Medicina	62 398	11 178	73 576
Total	633 091	207 749	840 840
% Carreras profesionales	44.0%	52.8%	45.9%
Total matrícula	1 437 611	393 132	1 830 743

Fuente: Anuario Estadístico SPU, 2013.

Las políticas universitarias desplegadas en las gestiones gubernamentales de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2015)

Las políticas universitarias y científicas de los gobiernos kirchneristas delimitan una nueva etapa para el sector que en el marco de un giro neointervencionista estatal combinará, por un lado, la revitalización de los debates en torno a la democratización, el acceso a derechos³ e importantes innovaciones de política, y por otro, cierta inercia de la agenda anterior. En este sentido, si bien se impulsaron iniciativas y acciones relevantes no se cristalizó en una reforma integral o completa (nueva agenda de política); las discusiones y acciones innovadoras convivieron con tendencias latentes heredadas del proceso de mercantilización de la educación y privatización del conocimiento del momento anterior, pero en línea con lo que actualmente se denomina capitalismo cognitivo (Peters y Bulut, 2011; Peters y Reveley, 2014).

Durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2015), la relación entre inclusión, democratización y derecho a

³ Si bien no abordamos en el análisis de este documento las políticas científicas, éstas acompañaron el devenir de las políticas universitarias con tendencias similares: luego de una primera batería de iniciativas de «recuperación» de lo «perdido» por las gestiones anteriores y la jerarquización de la actividad; a políticas de recomposición e inyección presupuestaria, expansión, mejora de infraestructura y apoyo a la promoción de redes internacionales de colaboración científica; para llegar a cierta noción de derecho a la ciencia como eslabón para la promoción del desarrollo socio económico —que incluyó la discusión por la pertinencia, utilidad y finalidad de la investigación científica y tecnológica en una multiplicidad de áreas, sectores de la producción y actores sociales— así como la sanción de regulaciones para la evaluación e, incluso, la promoción del acceso abierto no comercial de los resultados de investigaciones financiadas con fondos públicos. Esto no estuvo exento de ciertas contradicciones, en especial en la internalización de criterios de evaluación internacionalizados (véase Naidorf, 2012; Naidorf y Perrotta, 2015; Perrotta, 2017).

la educación superior se desarrolló como un eje central de la política universitaria, acorde con las finalidades que orientaron el ejercicio del poder político. Como punto de partida es menester destacar que la alusión a la categoría de democratización universitaria expresa necesariamente concebir a la educación como un derecho humano y a la inclusión como la manera de garantizar la igualdad de oportunidades y el pleno ejercicio de los derechos (Lucardi, 2018). Por su parte, la noción de derecho a la universidad —discutida por numerosos autores (Chiroleu y Iazzeta, 2005; Suasnábar, 2005; Suasnábar y Rovelli, 2012)— posee una doble dimensión: se trata de un derecho individual de cada ciudadano de acceder, permanecer y graduarse en el nivel superior de educación; al mismo tiempo es un derecho colectivo, en tanto los diferentes beneficios, consecuencias y externalidades del conocimiento que se transmite, genera y circula por la universidad, inciden en la comunidad más amplia (Rinesi, 2015).

A continuación, presentamos un recorrido de la política universitaria de tales gobiernos en tres ejes, los cuales también pueden pensarse como etapas dentro de este ciclo de política. Primero, el desahogo financiero con la consecuente recuperación y promoción, luego de la inversión (incluyendo las negociaciones paritarias para docentes y no docentes universitarios). Segundo, la batería de políticas destinada a la democratización y garantía del ejercicio del derecho a la universidad. Tercero, la visualización de dos políticas salientes o rupturistas en pos de la promoción del derecho a la universidad: las acciones de internacionalización por encima de la integración regional y cooperación Sur-Sur, la herramienta de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) en cuanto a la discusión de la utilidad de la investigación.

Mejora de la inversión

El punto de partida del gobierno de Néstor Kirchner es la salida de la crisis económica, política y social de diciembre de 2001 que signó el agotamiento del modelo neoliberal de la década de 1990 que, en el campo educativo, implicó un proceso de privatización y desregulación de la tradición de educación pública y estatal (a partir de las recomendaciones de los organismos internacionales de crédito que fueron apropiadas y transformadas por actores locales). En un escenario de impugnación del neoliberalismo y con indicadores socioeconómicos frágiles, se debían recomponer los tejidos social y productivo, así como la percepción de la política como herramienta de transformación. De igual modo, si bien el frente externo, por las constricciones de la deuda pública y el escenario posconvertibilidad, era complejo; los gobiernos de la región (incluyendo el argentino) comenzaron a beneficiarse del súper ciclo (o *boom*) de sus principales productos de exportación (las *commodities*). En este contexto —denominado por algunos autores como posneoliberal (García y Nosetto, 2006; Sader, 2009)— aquellos gobiernos de corte nacional-popular y progresistas (como los gobiernos kirchneristas) redireccionaron los recursos a fin de redistribuirlos en los sectores más golpeados, primero, y en aquellos identificados como prioritarios para la generación de un modelo de desarrollo con inclusión social, luego. El Estado recupera la centralidad en la conducción de la relación con el mercado y la sociedad; incluyendo un papel activo en el campo universitario (también científico y educativo, en general). Con el crecimiento del Producto Bruto Interno (PBI) y la mejora económica y social del país, los guarismos de la inversión en educación fueron mejorando.

Desde este marco, el financiamiento al sector educativo creció de manera sostenida superando 1% de un PBI que se expandía a elevadas tasas

(Chiroleu, 2018a, 2018b). En 2005 se promulgó la Ley de Financiamiento Educativo (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007) con participación entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, que elevó la inversión para el sector de educación, ciencia y tecnología a un piso no inferior a 6% del PBI (se ubicó entre las cifras más altas a escala regional en cuanto a inversión educativa). Puntualmente, la inversión en educación pasó de representar 3.77% del PBI en 2003 a 6.47% del PBI en 2011 (datos del Ministerio de Economía de la Nación y de la Coordinación General de Estudios de Costos del Sistema Educativo, CGECSE, dependiente del Ministerio de Educación). De modo complementario, se sancionó en 2006 la Ley de Educación Nacional (LEN) que derogó la Ley Federal de Educación y se creó el Instituto de Formación Docente, a la vez que se sancionó como obligatoria la finalización de la educación media.

Respecto de la infraestructura universitaria, se estima que a partir de 2007 se puso en marcha un programa destinado a su desarrollo, desde la Secretaría de Obras Públicas del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, con fondos que fueron directamente a las instituciones universitarias para su mejoramiento (Chiroleu y Marquina, 2017). Asimismo, se destinó financiamiento a diversos programas que orientaron la actividad universitaria hacia una agenda gubernamental específica, por ejemplo, para mejorar la calidad de la enseñanza en las ingenierías, el Proyecto del Mejoramiento de la Enseñanza en Agronomía (Promagro) en las Ciencias Agrarias, Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Farmacia y Bioquímica (PromFyB), Plan de Mejora de la Enseñanza Veterinaria (PromVet), entre otros. Esos programas especiales, si bien no contaron con una coordinación integral y planificada, se concentraron en el mejoramiento de disciplinas, carreras e instituciones y, sin desplazar a otros programas de lineamientos

competitivos, marcaron una innovación en la intervención estatal. En opinión de Suasnábar y Rovelli: «Así, el aumento del financiamiento y la ampliación de los programas especiales revela una política incremental antes que global y coherente hacia el sector» (Suasnábar y Rovelli, 2012:10).

En el fin del ciclo de políticas, la reforma parcial la Ley de Educación Superior de 2015, retomó la discusión sobre la importancia de la responsabilidad del Estado como garante del financiamiento en la educación superior estatal y como proveedor de los recursos indispensables para su funcionamiento: infraestructura edilicia y materiales vinculados a nuevas tecnologías, primordialmente.

El proceso de democratización

La puesta en marcha de políticas en pos de la democratización de los estudios universitarios también fue desarrollada en etapas: por un lado, *creación de universidades* para lograr que cada jurisdicción del país cuente con una universidad nacional —con un sesgo en el emplazamiento de instituciones en el conurbano bonaerense—, junto con la nacionalización de universidades provinciales y la transformación de institutos universitarios de los sistemas artísticos, de la formación para la defensa y las fuerzas de seguridad en universidades; por otro lado, la puesta en marcha de políticas de inclusión, fuertemente a partir de diferentes líneas de becas.

Creación de nuevas universidades nacionales

Como adelantamos, la mayoría de los autores concuerdan en definir este periodo como una «Tercera ola expansiva» del sistema universitario de

gestión estatal en nuestro país (Rinesi, 2015; Suasnábar y Rovelli, 2012; Unzué, 2016), ya que la creación de nuevas universidades estatales —especialmente las ubicadas en el conurbano bonaerense— ocupó un lugar central en la agenda gubernamental. En efecto, desde 2007 y hasta 2015 se fundaron 18 universidades nacionales, ocho de las cuales se asientan en el conurbano de Buenos Aires, un instituto universitario y cinco universidades provinciales. Se autorizan también siete universidades y dos institutos universitarios privados. A lo anterior, se suma una inusitada ampliación de la oferta académica de las casas de estudio existentes mediante la proliferación de sedes, subsedes, extensiones áulicas y diversos centros de apoyo en el ámbito nacional (Suasnábar y Rovelli, 2012), según la ampliación de infraestructura al complejo universitario y, por ende, de mayor financiamiento.

Dentro de este proceso expansivo, el conurbano bonaerense recibió especial atención. De manera ilustrativa, vale destacar la creación en el año 2009 (por leyes sancionadas en el Congreso de la Nación) de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), la Universidad Nacional del Oeste (UNO), la Universidad Nacional de Moreno (UNM), la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ). Estas leyes resaltan rasgos comunes: especificidad de la oferta académica; adecuación de los programas y currículas de estudio en un perfil específico, vinculado con las características socioeconómicas y culturales del distrito en particular y de la región en general; así como acompañamiento en los trayectos de los nuevos estudiantes. Estos nuevos formatos institucionales buscan «propiciar el desarrollo de la región local y contribuir a la mejora de la calidad de vida de la sociedad [y la propuesta educativa se encuentra] ligada a la orientación del estudio y la producción de conocimiento que se «acerque» a la resolución de problemas sociales de la comunidad» (Lucardi, 2020).

La noción de democratización que primó durante los gobiernos kirchneristas puso énfasis en la creación de nuevas instituciones para la incorporación de grupos socioeconómicos históricamente alejados y una fuerte política de financiamiento para la expansión del sistema de educación superior. La concepción de la educación superior, como bien público social y deber del Estado, y la consideración del derecho a la universidad como derecho humano y universal, conformaron un núcleo de sentido de todos los instrumentos y sustentaron la formulación de esa política (Chiroleu, 2018b; Lucardi, 2018, 2020).

Las políticas de inclusión socioeducativa

Tal como se indica con la creación de universidades del conurbano, la idea de democratización se erigió como sinónimo de ampliación de la oferta educativa en el nivel universitario. Asimismo, se evidenció una preocupación por actuar sobre las variables que generan diferencias entre las posibilidades de permanencia y egreso debido a que la mayor parte de la matrícula de estas nuevas instituciones se forma por estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios o que retoman estudios superiores que abandonaron. En otras palabras, comienzan a operar políticas efectivas que enlazan el acceso y el egreso universitarios de ese sector y logran el reconocimiento de dicha exigencia democrática de segunda generación (Chiroleu *et al.*, 2012).

De esa manera, la SPU implementó a partir de 2013 el Programa «La Universidad en los barrios, los barrios en la Universidad» con el objeto de articular al sistema universitario nacional con las agrupaciones territoriales para que los jóvenes conocieran las universidades públicas cercanas a

su barrio (Chiroleu, 2018a). Sin embargo, cuando el ritmo de la expansión socioeconómica no se condice con el de la expansión de los títulos, éstos comienzan a desvalorizarse. Por ende, respecto de las tasas de abandono y graduación en estas nuevas universidades, se propone prestar especial atención a los logros alcanzados para proseguir con el camino desandado en esos años:

Las mismas, aunque diversas según la universidad, se ubican próximas a los promedios nacionales. Se trata, sin embargo, de instituciones que concentran una parte significativa de la matrícula en carreras cortas (pregrado) y que, atendiendo a las características reales de sus estudiantes, tratan de reducir la incidencia de las variables socioeconómicas en el rendimiento académico (Chiroleu, 2018a:21).

La propuesta de creación de nuevas universidades se acompañó por novedosos esquemas de funcionamiento y desarrollaron estrategias para estimular la demanda y la permanencia en las aulas (Ezcurra, 2005).

En lo que compete específicamente a las políticas de becas universitarias, a fines de 2009 se crean el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas de Grado TIC (PNBTIC). El primero tuvo por finalidad incrementar el ingreso de jóvenes de hogares de bajos ingresos a fin de que estudiaran una carrera universitaria o tecnicatura considerada estratégica para el desarrollo económico y productivo del país, así como para incentivar la permanencia y la finalización de los estudios de grado y tecnicaturas.⁴ El segundo estuvo dirigido a estudiantes de carreras

⁴ «Según datos provistos por el Informe de Gestión 2015 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), en ese año se otorgaron en total 62 mil 309 becas. El monto invertido ascendió

de grado asociadas a las tecnologías de la información y la comunicación. De manera complementaria a las becas, en 2014 se establece el Programa Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Progresar), que pretendió estimular la continuidad de los estudios en cualquier nivel educativo o la capacitación con fines laborales. El acceso a la beca se relaciona a ingresos del hogar, deja de lado cuestiones meritocráticas. Hacia 2015, según datos provistos por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) (que gestionaba en ese entonces el programa) alrededor de 320 mil jóvenes recibían el subsidio por cursar estudios superiores.

La reforma de la ley de educación superior de 2015

El cierre del ciclo de políticas de los gobiernos kirchneristas tuvo como hito la sanción de una ley de reforma parcial de la educación superior en 2015; tras la imposibilidad de lograr encaminar un proceso masivo, plural, participativo e integral de reforma en 2008.⁵ Recuperamos aquí el derrotero de acciones movilizadas en un afán de lograr la modificación legislativa.

En principio, durante el discurso de inauguración de las sesiones ordinarias del Congreso de la Nación de 2008, la presidenta Cristina Fernández de Kirchner destacó la prioridad legislativa en la sanción de un nuevo marco normativo para la educación superior. Las diferentes críticas a la LES se pueden resumir en las siguientes: *a)* la creación de la Comisión Nacional de

a cerca de 900 millones de pesos. En 2002 se habían entregado 2 mil 453 becas que sumaban un monto total de algo más de 7 millones de pesos. Estos datos exponen la centralidad que la ayuda económica adquirió con esta política» (Chiroleu, 2018a:10).

⁵ Durante los años electorales, los procesos legislativos suelen evitar el tratamiento de temas que requieran de bastante negociación entre las diferentes fuerzas políticas. En efecto, la agenda parlamentaria suele ser mínima.

Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) como organismo de control; *b*) la posibilidad de limitar la gratuidad universitaria con la autorización a las instituciones de permitir, de manera individual, establecer un régimen de ingreso autónomo, permanencia y egreso a estudiantes; *c*) la posibilidad dada a cada universidad para fijar el salario docente y administración de personal de forma particular; *d*) la incorporación de lógica empresarial y mercantil (Naidorf y Cuschnir, 2020). Frente a esta situación, entre los meses de marzo y septiembre de 2008, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación promovió una consulta denominada «Hacia una nueva Ley Nacional de Educación Superior». El proceso de consulta coincidió con el conflicto agropecuario de ese año, que generó un parteaguas en la coalición gobernante y trabas en la búsqueda de consensos para la labor legislativa.

En 2015, ante la imposibilidad de sancionar una nueva ley se retomó la discusión en torno a la realización de modificaciones sustantivas a la LES, impulsadas por la pedagoga y entonces diputada nacional Adriana Puiggrós. Así se sancionó la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (modificación de la Ley 24.521). Se modificaron seis artículos: 1º, 2º, 7º, 50, 58 y 59; y se incorporaron dos: 2 bis y 59 bis. Entre los logros más importantes se destacan los siguientes: en el artículo 1º se afirma que la educación es un bien público y un derecho humano y social, en el artículo 2º se explicita la gratuidad y se establece la responsabilidad del Estado como garante del financiamiento para la educación superior estatal.

Dichas modificaciones posibilitaron cristalizar garantías hasta entonces enunciadas y enraizadas en nuestra cultura académica, como gratuidad del grado y establecer la educación superior como un bien social y un derecho (Naidorf y Cuschnir, 2020).

*Dos políticas innovadoras: la internacionalización solidaria
y la discusión por la utilidad social y productiva de la investigación*

Tal como argumentamos, sin restar la importancia de la definición política acerca de prioridades democratizadoras y basadas en derechos para el ejercicio del poder político, las políticas más «disruptivas» y en clave de «innovación» que se resaltan en este ejercicio de balance son dos: Por una parte, la puesta en marcha de una política de internacionalización de la universidad con características solidarias y orientadas a la región latinoamericana que buscó balancear las presiones por una internacionalización de tipo competitiva y mercantil. Por otra parte, la generación de un instrumento de política científica orientado a la delimitación, la utilidad de la investigación y co-construida por los actores sociales, económicos y gubernamentales involucrados (tanto en la definición de la agenda como en el uso de los resultados). Esta última, que quedó «a medio camino», promovió un debate necesario y novedoso respecto de la evaluación de la investigación y *performance* de los investigadores.

Durante el kirchnerismo se configuró un proceso de internacionalización que retomó experiencias previas de integración regional de la universidad y que se postuló como una propuesta destinada a balancear las presiones del modelo hegemónico, de corte mercantilista, elitista e ideado para el posicionamiento geopolítico de países diferentes al latinoamericano (Perrotta, 2008, 2018, 2019a).

Internacionalización solidaria orientada a la integración regional

Las relaciones universitarias internacionales de Argentina han sido una constante del desarrollo de su sistema de educación superior y, al igual que

las tendencias globales diseminadas en la región latinoamericana, lo que se conoce hoy como internacionalización comienza a ser parte de la agenda política hacia fines de los 1990 y principios del nuevo milenio. En ese momento, las acciones orientadas a potenciar la dimensión internacional de la universidad se enmarcaban en estrategias de cooperación tradicional, mayoritariamente de tipo Norte-Sur, si bien desde la década de 1980 con el retorno de la democracia, la relación con Brasil se configura como especial. Asimismo, la creación del Mercado Común del Sur (Mercosur) en 1991 y el establecimiento de su Sector Educativo (SEM) generó una instancia novedosa para construir políticas en favor de la educación superior centradas en tres ejes de trabajo: acreditación/reconocimiento, movilidad y cooperación interinstitucional.

La creación de una política de internacionalización universitaria en el país es reciente, ya que el principal programa para encaminarla (idearla, articularla con los lineamientos de política educativa y de política exterior, implementarla y evaluarla), el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la SPU del Ministerio de Educación, fue creado en el año 2003.

La coordinación del PIESCI fue receptiva a las líneas de acción propuestas en el plan de acción de la CRES 2008, en especial en tres conjuntos de recomendaciones: primero, el rechazo a la provisión de servicios de educación superior (concretamente en el componente de regulación de inversiones extranjeras y de educación transfronteriza); segundo, la adopción de políticas de internacionalización integrales que incorporan la movilidad y el desarrollo de investigaciones conjuntas, los aspectos que hacen a la convergencia de sistemas por la vía de mecanismos de reconocimiento de la calidad académica, así como el reconocimiento de titulaciones y ejercicio

profesional; tercero, el apoyo a redes universitarias como unidad central de promoción de una internacionalización de tipo solidaria.

En diferentes documentos elaborados por el PIESCI, aunado a exposiciones públicas de su equipo, la apelación a la CRES 2008 constituyó el horizonte de sentido para la justificación e instalación de políticas: La internacionalización de la educación superior como proceso y objetivo se ha definido como un eje de la política universitaria nacional, en tanto se asume que tiende al fortalecimiento integral de las instituciones universitarias, a su proyección en el ámbito internacional, a la mejora de la calidad de la formación y la docencia universitarias, al aumento y la transferencia de conocimiento científico-tecnológico, y al desarrollo de la comunidad en la que la universidad se inserta (Larrea y Astur, 2014).

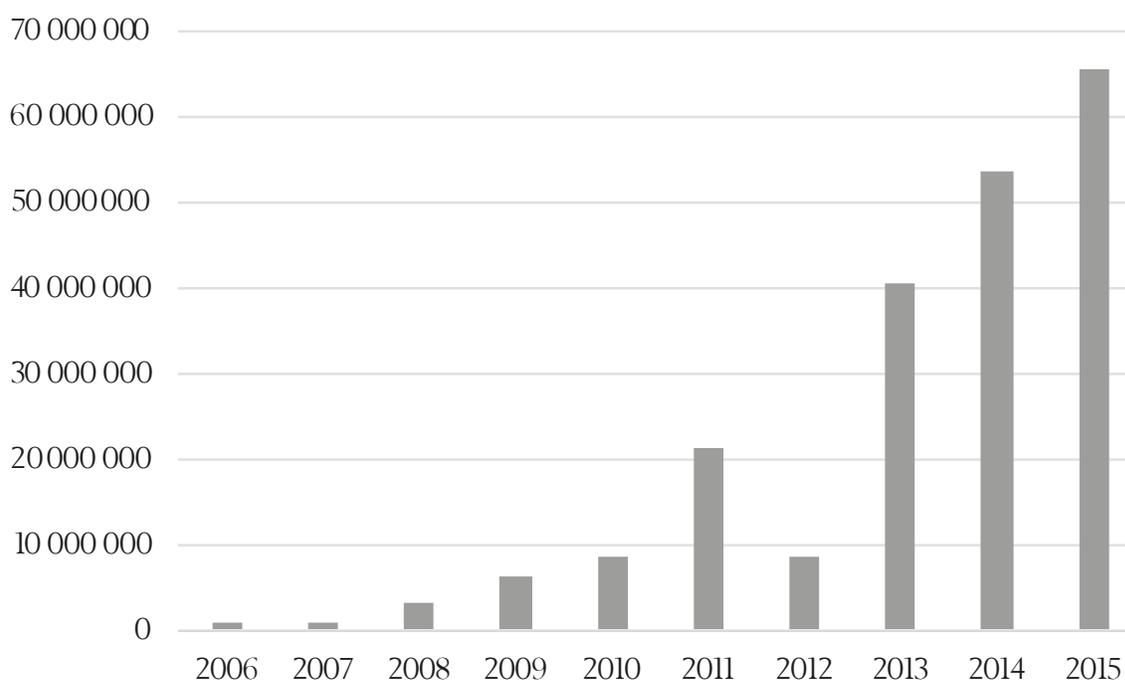
A partir de la abterior conceptualización, la internacionalización universitaria se ha abordado por el PIESCI desde una perspectiva en sintonía con la Declaración de la CRES 2008 con fundamento en:

- La educación superior como un derecho humano y un bien público y social.
- El papel del Estado para velar por una educación de calidad vinculado a la noción de pertinencia social.
- La integración regional y la internacionalización como herramientas para profundizar la dimensión cultural y el fortalecimiento académico e institucional, la generación de perspectivas regionales propias para enfrentar los problemas mundiales [y] la superación de brechas y asimetrías.
- El papel central de las redes entre instituciones de educación superior para compartir el potencial científico, académico y cultural, que permita la resolución de problemas y el fortalecimiento institucional (PIESCI, 2015).

El resultado de ello consistió en la jerarquización de la política de internacionalización; en términos presupuestarios, a partir de 2008 los fondos destinados a las líneas de trabajo del PIESCI aumentaron notoriamente (gráfica 1), hecho que se tradujo en aumento de las movilidades, apoyo a la creación de redes y proyectos conjuntos (bilaterales o multilaterales), y en el avance de discusiones y consensos sobre reconocimiento de estudios y titulaciones.

Gráfica 1

Evolución presupuestaria 2006-2015 de la política internacional de Universidades Nacionales



Fuente: PIESCI, 2015:7.

Estos datos dan cuenta del aumento presupuestario en 2008 de manera sostenida —salvo el interregno de 2012. En síntesis: entre 2006 y 2015, el

presupuesto para financiar políticas de internacionalización de las Universidades Nacionales argentinas se ha incrementado en más de cien veces.⁶ Dicho considerable aumento del presupuesto permitió llevar a cabo actividades con base en la delimitación de una tríada de acciones: acreditación, movilidad y reconocimiento (PIESCI, 2015). Si bien los programas orientados a países europeos con los que Argentina mantiene una especial relación (Francia y Alemania) también fueron gravitantes en esos años, vale recordar que al mismo tiempo que los países de la región sudamericana profundizaban los vínculos de cooperación universitaria intraregionalmente, la cooperación proveniente de la Unión Europea y de fundaciones de estos países, mermó a consecuencia de la crisis económica que se enfrentó en esos años —así como la redefinición de sus prioridades de cooperación al desarrollo en un nuevo escenario de reconfiguración del poder global (Sanahuja, Vázquez, Kern y Perrotta, 2015).

La cara más visible de la internacionalización suele ser la movilidad académica. El aumento del presupuesto impactó en este indicador: de 2005 a 2015 se realizaron 5 mil 375 movilizaciones hacia América Latina y Europa en el marco de 448 proyectos y redes de las 30 líneas de acción (PIESCI, 2015). De éstas, las que se corresponden a actividades Mercosur ascienden a mil 566, lo que representa 30% de las movilizaciones totales. Las otras movilizaciones a países latinoamericanos (Brasil, Chile y el programa de Movilidad Académica de Grado en Artes, MAGA, cuyos destinos fueron hacia esta región) ascienden a 2 mil 663, es decir, casi 50% de las movilizaciones totales. En otras palabras, la movilidad hacia la región latinoamericana fue una prioridad (70% de las movilizaciones totales). Al analizar las líneas de acción se observa

⁶ Para el año 2006 el PIESCI contaba con un presupuesto de 838.573 pesos argentinos y para el año 20015 de 65.300.399 de pesos argentinos.

que no se trataron de movilidades aisladas, sino que buena parte fue en el marco de líneas de política para conformar redes temáticas, redes de investigación plurianuales, redes para el fortalecimiento de posgrados, pasantías docentes e intercambios de profesores de lenguas. Asimismo, es sabido que las postulaciones individuales a becas de movilidad siempre parten de intercambios previos entre grupos de investigación y gestión. Un último aspecto a destacar refiere a que las acciones se enfocaron tanto en formación (de grado y posgrado), como en investigación y en gestión universitarias. Uno de los déficits que no se logró suplir aún es idear estrategias para la internacionalización de la extensión. Aunque debe resaltarse el avance en las políticas de internacionalización de las artes (Programa MAGA⁷ e Innovart) como una apuesta novedosa con alto impacto social, además de académico.

Por su parte, el PIESCI coordina la delegación nacional argentina en la negociación regional del Mercosur, mediante su participación en la comisión regional coordinadora para la educación superior (CRC-ES) del SEM. El liderazgo constructivo argentino en el Mercosur Educativo, en general, y en política regional para la educación superior, en particular, se sustenta en la trayectoria de nuestro sistema universitario público y en los cuadros técnicos del Estado (reconocidos por su profesionalización y capacidad de gestión). Lo anterior permite la conformación de espacios de diálogo político en la construcción de consensos, donde converjan las visiones de los

⁷ El programa MAGA se orientó específicamente a la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) y propuso los siguientes objetivos: *a)* alentar la profundización de los lazos identitarios de la región a través del intercambio de experiencias académicas; *b)* Desarrollar y afianzar la movilidad internacional de estudiantes, docentes e investigadores; *c)* Mejorar las capacidades de diseño y gestión de proyectos universitarios internacionales en red como estrategia de internacionalización dentro del sistema universitario; *d)* Estimular el mejoramiento de los sistemas de reconocimiento de tramos académicos; *e)* Estimular la terminalidad de los trayectos de grado; y *f)* Estimular el desarrollo de investigaciones en las diferentes ramas del arte.

diferentes sistemas universitarios —sin imposiciones, con base en el respeto de la autonomía y el reconocimiento de las asimetrías regulatorias y estructurales de realidad nacional.

La internacionalización de la educación superior a partir del Mercosur también encuentra un punto de inflexión en 2008: se conforma del sistema permanente de acreditación regional de la calidad académica de titulaciones (ARCU SUR); se produce un salto cualitativo y cuantitativo de las iniciativas de movilidad (desde el programa MARCA para estudiantes y docentes hasta la reciente creación del Sistema Integrado de Movilidad Mercosur); y, particularmente, la puesta en marcha de políticas de creación de redes académicas. La creación del Núcleo de estudios e investigaciones de Educación superior del Mercosur (NEIES) hizo posible desarrollar redes temáticas y de reflexión acerca del proceso de internacionalización de la educación superior acorde con los desafíos de la integración regional. El NEIES se creó con el plan operativo 2006-2016 y se asoció, de modo indirecto, con la creación de la actual Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (UNILA) establecida por Brasil.⁸

Tres propósitos conducen el accionar del NEIES: impulsar la reflexión y producción de conocimiento de la educación superior en el Mercosur vinculada a la integración, promover investigaciones sobre las contribuciones de

⁸ Asociado a la génesis de la creación del NEIES se encuentran dos procesos/iniciativas: la conformación de un Centro de Enseñanza e Investigación en Meteorología del Mercosur, aprobado en la XXIX RME; la propuesta de crear un Instituto Mercosur de Estudios Avanzados (IMEA) y la discusión/negociación por la conformación de una Universidad del Mercosur. Ahora bien, la última iniciativa jamás se concretó, ya que en ese año de 2007 Brasil unilateralmente comienza la implementación en Foz de Iguazú del IMEA —en convenio con la Universidad Federal de Paraná e Itaipú Binacional. Tal situación derivó en malestar entre los demás socios y Brasil terminó creando la UNILA a partir de una Comisión de Implantación. Se sanciona por ley el 12 de enero de 2010 (mayor información en Perrotta, 2011, 2013).

la educación superior a la integración de los países del Mercosur, proponer iniciativas y acciones que contribuyan a fortalecer el proceso de formulación de políticas públicas y orientar la toma de decisiones en educación superior del Mercosur. La primera acción fue la puesta en marcha de una revista digital *Integración y Conocimiento*; luego, en la realización de seminarios; y, más tarde, avanzó en el subsidio a redes de investigación en las líneas temáticas definidas como prioritarias: internacionalización, evaluación, diversificación institucional, reconocimiento de títulos, democratización, vinculación universitaria, extensión, educación superior a distancia y el papel de la universidad en el desarrollo ambientalmente sustentable. El cuadro 6 indica los proyectos de redes financiados en sus dos convocatorias.

Estas redes han sido dinámicas y han generado —con luces y sombras— estudios regionales en los tópicos prioritarios y, especialmente, constituyeron una arena política gravitante para reflexionar sobre la internacionalización de la educación superior y el papel de la universidad en el fortalecimiento del proceso de integración regional. Además, estimularon un campo de conocimiento propio, pues todas esas problemáticas universitarias definidas en los temas de investigación tuvieron un análisis en clave regional que superó las visiones cerradas a las realidades nacionales, así como la educación comparada.⁹

⁹ Excede los objetivos de este trabajo dar cuenta sobre el papel del NEIES en estimular propuestas de investigación que se apropien de herramientas teóricas acerca de la integración regional, así como ampliar la mirada de estudios focalizados en políticas públicas domésticas.

Cuadro 6

Proyectos financiados por el NEIES

<i>I Convocatoria</i>	<i>II Convocatoria</i>
1. Red de Estudios de Internacionalización de la educación superior en el marco de la integración regional de América Latina.	1. Red de articulación lingüístico cultural para la integración regional Mercosur: diseño glotopolítico institucional español lengua segunda y extranjera.
2. Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la educación superior.	2. Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: papel de la educación superior.
3. Evaluación en proyectos de extensión en las universidades Públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la Construcción del conocimiento.	3. Internacionalización académica en el cono sur. Estudio comparativo de capacidades lingüísticas de académicos de universidades seleccionadas de Chile, Brasil y Argentina.
4. Red de Investigación Ambiental en Educación Superior (Rediaes).	4. Producción científica de las universidades en el área de la educación física y de la educación del cuerpo.
5. Impacto de la movilidad de estudiantes universitarios en el Mercosur. Comparación de indicadores, definición de modelos comunes para la evaluación del impacto y análisis comparativos.	5. Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la educación superior (segunda etapa).
6. Internacionalización de la educación superior y tendencias de política en el Mercosur.	6. Red de estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL).
7. Vinculación Universidad-Empresa: análisis de las posibilidades de transferencia tecnológica para la gestión del agronegocio.	7. Red UNTDF-Red Temática de Medio Ambiente de UdelaR. Inclusión de la formación en Educación Ambiental para el desarrollo sustentable en la educación superior.
8. Participación ciudadana y organizaciones sociales en el nivel territorial local: aproximaciones desde prácticas de extensión universitaria.	8. Red de investigación para el fortalecimiento e integración de la educación superior de grado y posgrado en temas de sustentabilidad de sistemas agropecuarios.

I Convocatoria

9. Red de integración regional para el español como lengua extranjera en el Mercosur.

10. Buenas prácticas en educación superior: un estudio comparado con IES de Argentina, Brasil y Uruguay, miembros plenos del Mercosur.

11. Estrategias de Internacionalización de las Universidades del Mercosur en la Globalización.

II Convocatoria

9. Red de Estudios Prospectivos de Posgrados de Comunicación Mercosur.

10. Diversificación y diferenciación institucional de la formación de los docentes en el nivel superior del Mercosur. Hacia una perspectiva comparada para la construcción regional.

11. Internacionalización e integración: percepciones, concepciones y prácticas en las universidades de la región.

12. Red de Investigación Ambiental en Educación Superior (Rediaes).

13. Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación.

14. Responsabilidad social universitaria en desarrollo sostenible.

15. Red latinoamericana de estudios sobre el impacto de la evaluación y acreditación universitaria (RELIE).

16. Experiencias y prácticas que promueven la democratización de la educación superior.

Fuente: NEIES, 2006-2016.

Es posible afirmar que estas redes activas y propositivas constituyen un impacto reconocible de las propuestas de la CRES 2008; no sólo a partir de su capacidad movilizadora para proponer una mirada contestataria a la internacionalización competitiva sino que, en particular, a generar solidaridades y sinergias a fin de ocupar un espacio de discusión vacío en cuanto a la próxima CRES 2018.

Las redes enmarcadas en diversos programas como los del PIESCI u otros como las impulsadas por el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA),¹⁰ y en específico las del NEIES, fueron los actores convocantes para la realización del coloquio regional «Balance de la Declaración de Cartagena de Indias y Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018», realizado en Buenos Aires el 10 de noviembre de 2017. Este espacio logró concitar la participación de más de 350 investigadores del área de estudios de la educación superior de toda la región y a un conjunto de actores universitarios (sindicatos docentes y estudiantes) para debatir sobre los principales alcances y desafíos en materia de política en los últimos 10 años y, de esa forma, generar propuestas hacia la nueva conferencia regional.

Nuevas agendas de políticas universitarias y científicas:
uso social y movilización del conocimiento científico

Como se indicó para el complejo universitario, el financiamiento para el sector científico-tecnológico fue una política clave también: «El aumento de recursos se explicita en el aumento de becas para investigadores, así como una mejora salarial en la carrera de investigación y en el sueldo de profesores universitarios» (Naidorf y Perrotta, 2016:52); de igual manera, se visualizó un intento por combinar una ciencia orientada a la producción y que proponga líneas prioritarias de trabajo. En ese sentido, destacan el Plan estratégico nacional de Ciencia, Tecnología Innovación «Bicentenario» (2006-2010), y el

¹⁰ El PPUA desarrolló distintas convocatorias para la conformación de redes académicas internacionales. De acuerdo con datos de Damoni y Flores (2013) para el año 2013 se habían financiado más de 500 proyectos de redes en las seis convocatorias efectuadas. Hasta 2015 se realizaron dos más y desde ese año se ha discontinuado la convocatoria anual a redes.

Plan Argentina Innovadora 2020: Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Ambos sostuvieron la «necesidad de abordar temáticas urgentes tras los años de la crisis socioeconómica» (Naidorf y Perrotta, 2016:55) y la delimitación de diferentes líneas de trabajo en torno al concepto de «innovación». Este último retomó los debates asociados a marcos como las «tecnologías para la inclusión social», la «innovación social» que no sólo miden resultados por la aplicabilidad del conocimiento, sino también por su orientación a metas que permitan un aporte al desarrollo social del país antes que la generación de riqueza.

Bajo este escenario de política científica novedosa que intenta enfocarse en la resolución de problemas locales, surge para la discusión de las políticas de investigación en ciencias sociales el concepto de movilidad o movilización del conocimiento; es decir, el requerimiento de una producción de conocimiento «listo para la acción», que implica ir más allá de su difusión, en tanto sería función del investigador encontrar caminos que enlacen la producción y la utilización del conocimiento producido (Naidorf y Alonso, 2018). En esta línea, en 2012 surge un instrumento de política pública: los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) que comparten parte de dichas consideraciones al dirigir sus objetivos y desarrollo a la generación de conocimiento científico que pueda ser insumo para la resolución de un problema social concreto. Como propuesta notable, los criterios de relevancia y pertinencia fueron definidos de la siguiente manera en su documento base (Mincyt):

Criterio de relevancia: la relevancia puede referir a la adecuación de los objetivos del proyecto a políticas públicas u objetivos estratégicos y vincularse a objetivos de política de sectores de la sociedad civil o a valores más o menos generalizados en la sociedad.

Criterio de pertinencia: en el contexto del presente artículo se entiende que la pertinencia considera la estrategia del PDTS en términos de su

capacidad para resolver el problema identificado y la adecuación de los resultados esperados al uso concreto en el contexto local de aplicación.

Así, se plantea de modo explícito la presentación de objetivos sociales y su resolución en la propia constitución de los proyectos (Naidorf, Vasen y Alonso, 2015). Complementariamente, al incluir nociones como «institución adoptante» o «institución demandante», que deben aparecer como actores obligatorios de los proyectos, se espera articular activamente a los potenciales usuarios de los conocimientos a producir e incluirlos como parte fundamental del proceso de producción de conocimiento.

Por otro lado, como otros de los grandes temas que deriva de su creación, los PDTs implican un cambio en las formas de evaluación, puesto que se abocan en debatir la tendencia a sobrevalorar los criterios bibliométricos y, de algún modo, a penalizar a los investigadores involucrados en proyectos centrados en la resolución de un problema (Naidorf *et al.*, 2015). Los PDTs, entonces, pueden considerarse como una propuesta novedosa que responde a la necesidad de consolidar una estrategia de orientación de políticas públicas en ciencia y tecnología hacia metas sociales; rediseña modos tradicionales evaluativos e incorpora actores extraacadémicos como parte del proceso de producción del conocimiento.

Políticas universitarias desplegadas en las gestiones gubernamentales de Mauricio Macri, 2015-2019

Durante la gestión que se inició el 10 de diciembre de 2015 con la llegada de Mauricio Macri (de la coalición Cambiemos), el complejo universitario sufrió drásticos cambios. Con una retórica en detrimento de lo público (por

ejemplo, *slogans* del mérito personal, autosuperación e iniciativa emprendedora, entre otros), se buscó legitimar la política de desfinanciamiento a través de la instauración de una nueva visión de la gestión pública que se materializó en nuevos procesos de privatización y mercantilización educativa. La participación de actores privados en distintas áreas de la política universitaria junto con la introducción de lógicas de mercado, como la competencia o las prácticas de compra y venta en tanto servicio, hacen posible visualizar cierta búsqueda por incidir en la orientación de la política educativa y favorecer las condiciones para la emergencia de proveedores privados, dentro de los cuales, en un marco de globalización económica, no podemos dejar de mencionar organismos y actores supranacionales, desde el BM y el FMI hasta grupos económicos transnacionales. En este apartado presentamos algunos de esos mecanismos ejecutados por el macrismo (2015-2019).

Desfinanciamiento

En términos generales, la agenda del gobierno se encaminó hacia la reducción de la inversión del Estado principalmente a partir de la herramienta del Presupuesto Nacional. Desde la asunción de este gobierno se ha verificado un proceso de desfinanciamiento de la educación superior pública: durante 2016-2019 el Presupuesto Nacional dirigido a Universidades Nacionales llegó a 0.78% del PBI en promedio, con tendencia decreciente, con relación a un PBI que cayó en términos reales (decreció en tres de los cuatro años).¹¹ Ello significó incumplir el piso de 6% del PBI destinado a

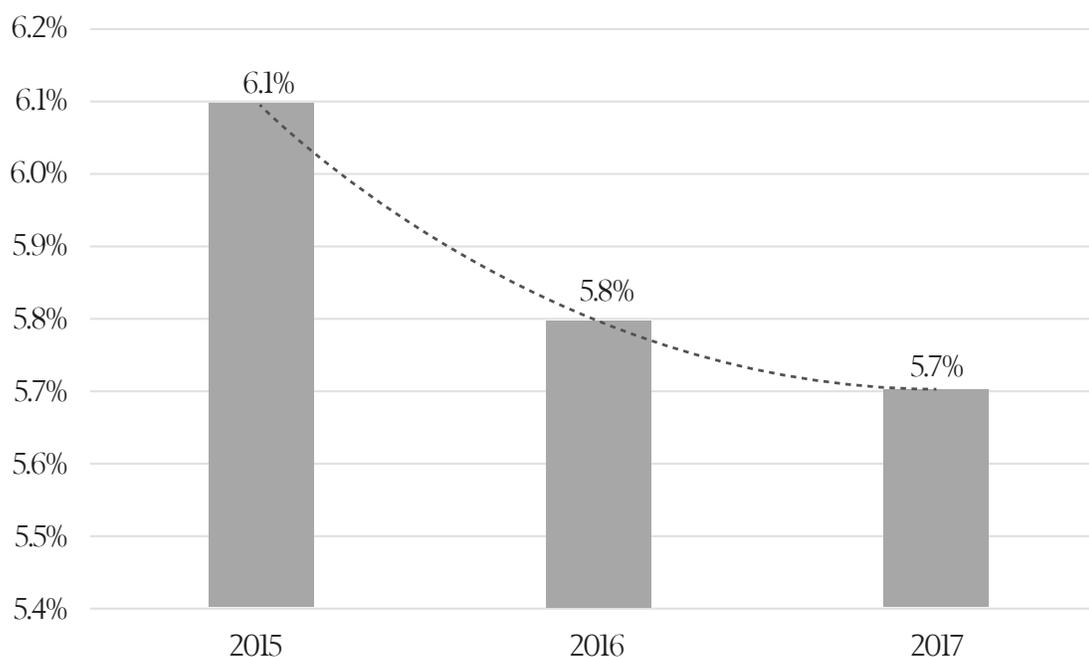
¹¹ En el periodo presidencial anterior (2012-2015), la inversión había sido en promedio de 0.83%.

inversión educativa que establece la Ley de Educación Nacional en 2016 y 2017 (IEC-CONADU, 2019).

Gráfica 2

Gasto consolidado en educación, 2015-2017

(en porcentaje del PBI)



Fuente: IEC-CONADU, 2019.

En paralelo, la evolución del presupuesto universitario se retrajo 19.7% en términos reales con respecto a 2015, debido a las presiones inflacionarias. Las caídas se explicaron por las devaluaciones de la moneda de 2016, 2018 y 2019. Particularmente, durante 2018 las transferencias a las universidades crecieron nominalmente 22.4%, lo que —frente a una inflación que 47.6%— representa un desfase de más de 25 puntos. Sólo en 2017 se verificó una recomposición parcial del presupuesto universitario, que se esclareció por los

resultados positivos de la paritaria nacional (IEC-CONADU, 2019) y en un contexto de elecciones de medio término. Esto ocurrió al mismo tiempo que el país retomó una política de endeudamiento externo insustentable visible en el presupuesto de 2018, en el que de cada 100 pesos que debía gastar el Estado, 14 se designaban para afrontar los servicios de la deuda.

Los recortes presupuestarios afectaron drásticamente a los programas especiales, instrumento de política privilegiado por las gestiones kirchneristas para distribuir recursos en función de prioridades asociadas al derecho a la universidad. Política que también llegó al programa Progresar que en un inicio se ejecutaba en ANSES y durante 2018 pasó a depender de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. En 2019, la cantidad de Becas Progresar disminuyó 140.031 con respecto al final de la gestión de Cristina Fernández de Kirchner y en 253 mil 289 con relación a la cantidad alcanzada en 2016. Esta herramienta de inclusión universitaria se encuentra virtualmente desarticulada y también lo están otros programas, como las ayudas a estudiantes discapacitados, el Programa de Acción Complementaria y demás iniciativas (IEC-CONADU, 2019).

De manera indirecta, el aumento de las tarifas de los servicios (gas, electricidad, agua, etcétera) se hicieron sentir fuertemente: los incrementos presupuestarios no lograron cubrir los aumentos reales de los gastos de funcionamiento. Tanto infraestructura como equipamiento sufrieron un recorte nominal de 67%, que a la vez fue subejecutado: sólo se devengó 45% del crédito final (IEC-CONADU, 2019).

Adicionalmente, otra política de reorientación de los recursos que afectó los ingresos de las instituciones universitarias consistió en la eliminación de los convenios de las instituciones con el Estado nacional desarrolladas hasta 2016 mediante los decretos 336/2016 y 641/2018 del Poder Ejecutivo

Nacional; este proceso fue instrumentado a través de la cancelación de los contratos vigentes de los diferentes organismos del Estado con las Universidades Nacionales. Así, dejaron de ser consultoras privilegiadas del Estado y de recibir fondos por medio de distintos servicios que prestaban al propio Estado (Perrotta, 2019b). Además de iniciar un proceso de judicialización bajo el supuesto de malversación de estos fondos por parte de las universidades y sus rectores.¹²

La equiparación entre instituciones públicas y privadas

En 2017 se presentó un «Plan maestro para la transformación de la educación argentina». En términos generales, las observaciones cuestionan la metodología de elaboración del plan, al señalar numerosas inconsistencias internas, tal como la concepción de la educación que expresa. Además, éste anuncia la caducidad del mecanismo de asignación incremental de recursos que establece la Ley de Financiamiento Educativo y, junto con ello, la supresión de la Paritaria Nacional Docente. Lo sobresaliente es la articulación que se promueve como clave de la reforma del sistema, la cual no establece distinciones entre el sector público y el privado. Ello implicaría, sobre la base del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA), la implementación, nuevamente, de una transferencia de recursos

¹² A este panorama también se suma que la gestión de Cambiemos profundizó la separación y falta de articulación entre el sistema universitario y el sistema de investigación centralizado en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), como parte de la estrategia oficial de reducir los ingresos a la carrera de investigación científica (CIC) de dicho organismo. El sistema de investigación científica y tecnológica fue objeto del mismo tipo de acciones: ahogo presupuestario, despidos e interrupción de programas avalados por una narrativa oficial de desprestigio público y alentador de la meritocracia.

financieros, académicos y simbólicos desde el sector público hacia el sector privado.

El SNRA se configuró como un mecanismo de lo que habitualmente se denomina «créditos», mediante el cual estudiantes de distintas carreras de ingeniería podrán cambiar de universidad sin rendir equivalencias. Esta herramienta, que se busca extender a otras carreras, se puso en marcha a través de la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y 47 universidades públicas y privadas de todo el país. Entre las posibles consecuencias del sistema destaca el fomento de lógicas de competencia entre distintas instituciones o la pérdida del anclaje disciplinar de las materias (es decir, el perfil que cada facultad otorga, en función de sus necesidades académicas, a cada asignatura) o la posible profundización de las brechas entre regiones (IEC-CONADU, 2019).

El aludido plan llegó de la mano de las recomendaciones educativas del Banco Mundial (BM), organismo que no pasó desapercibido en sus intromisiones en el sistema educativo. Cabe destacar la polémica inclusión de una economista del BM en el acto de lanzamiento de la Feria Internacional de la Educación Superior Argentina, en 2017. Su participación fue suspendida por el enojo que generó un informe de su autoría que cuestionó diversos aspectos, autonomía, gratuidad, acceso irrestricto y nivel salarial de los docentes (alto, según ella). El retorno del BM se acompañó por un conjunto de organizaciones no gubernamentales (ONG) que también intentó colarse en la orientación de políticas públicas; su visión acrecentó la idea de innovación y emprendedurismo, toda vez que intenta justificar el objetivo del sector privado de que el sistema educativo forme profesionales aptos para el mundo del trabajo. Sin embargo, en un contexto masivo de destrucción de puestos de trabajo y avance sobre los derechos laborales, la cuestión se

asoció a las nociones (herederas del neoliberalismo) del cuentapropismo o la flexibilización laboral.

En segundo lugar, respecto de las políticas explícitas de regulación del sistema centradas en la búsqueda de homogeneización e igualación del sistema público con el privado, en el cuarto año de gestión de Cambiemos (2019), se instaló la iniciativa denominada Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (Sidiun). A modo de antecedentes, en junio de 2015 se había creado el Programa de Categorización de Docentes Investigadores Universitarios, cuyo propósito fue categorizar a los docentes investigadores de las universidades de gestión privada, a los de las instituciones universitarias subordinadas a las Fuerzas Armadas pertenecientes al Ministerio de Defensa, y a los de las instituciones universitarias de las Fuerzas Policiales y de Seguridad dependientes del Ministerio de Seguridad, con base en los criterios del Programa de Incentivos (Proince) a los docentes investigadores de Universidades Nacionales (Beigel, 2019). Las actividades para llevar a cabo el proceso de categorización de los investigadores se retrasó dos años después de su convocatoria. En 2020 aún no habían sido comunicadas la totalidad de las resoluciones sobre categorizaciones. Esta imposibilidad del sistema de dar cuenta de los cambios en la actualización y la acumulación de antecedentes de los docentes investigadores se empleó como argumento a favor del Sidiun que prometía una agilización de los procesos a través de nuevos considerandos (Napoli, Naidorf, Perrotta y Riccono, 2020).

Desde este lugar, el Sidiun (Resolución del Ministerio de Educación núm. 1216/19) se presentó como una supuesta economía de esfuerzos: pretendía reducir al mínimo tales instancias al centralizar la categorización en un grupo reducido con equidad y paridad entre docentes investigadores

de universidades públicas y privadas, representantes del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, órgano de coordinación de las Universidades Nacionales) y Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP, órgano de articulación de instituciones privadas). El problema de equiparar a los docentes investigadores de instituciones públicas con los del sector privado alerta sobre los objetivos, finalidades y sentidos de ambos sistemas que son completamente diferentes. Así, el Sidiun aspira a consolidarse como una avanzada más hacia una pretendida armonización de los denominados subsistemas públicos y privados, a partir de una categorización única para docentes e investigadores. Cabe aclarar que el sistema fue lanzado sin discusión ni debate previo con las organizaciones que representan colectivamente a la docencia universitaria, ni las instancias de articulación de las instituciones, hecho que tendrá un alto impacto en la orientación y desarrollo del sistema universitario. Por último, y en consonancia con el concepto de autonomía, se teme que el Sidiun afecte la plena vigencia del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) de las Universidades Nacionales. El CCT establece que cada vez que un docente sea evaluado los gremios tienen que designar veedores para garantizar la transparencia y objetividad de la evaluación. De ese modo, se profundiza la orientación de la evaluación centralizada de la docencia en sus actividades de investigación por el Sistema Nacional (Napoli *et al.*, 2020).

En suma, el nuevo ciclo político generó diversas reacciones de estudiantes, docentes y científicos, respecto de las características de su tarea cotidiana en este nuevo escenario. Numerosas manifestaciones contra los intentos de violar, apoyados en las fuerzas policiales, la autonomía universitaria registrada en 2016 y 2017 en Universidades de La Pampa, Jujuy, Lomas de Zamora, Mar del Plata, Rosario, San Juan y Comahue, no pasaron

desapercibidas. Se adhirieron la toma del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Mincyt) en diciembre de 2016 y las Marchas Nacionales Educativas del jueves 30 de agosto de 2018 y del 16 de mayo de 2019, que expusieron jornadas masivas de lucha de los estudiantes y los docentes en unidad de acción, en todas las provincias, además de exponer un punto de inflexión en la defensa de la educación como derecho.

¿Hacia una nueva agenda?

El debate de una nueva LES en el contexto de covid-19

En diciembre de 2019 se produce un nuevo cambio de gobierno, que da por tierra con el intento de reelección del presidente Macri en la primera vuelta. El nuevo gobierno de Alberto Fernández como presidente y la expresidenta Cristina Fernández como vicepresidenta pondrá rápidamente en la agenda el objetivo de reconstitución de algunas de las políticas que se produjeron hasta fines de 2015. Sin embargo, como ha sido característico en diferentes momentos históricos de la Argentina, el nuevo gobierno encontró un escenario de profunda crisis, una severa recesión económica, altos niveles de desempleo, pobreza e inflación, con un gran endeudamiento público contraído a altas tasas de interés y con vencimientos de corto plazo.

A éste ya de por sí complejo escenario económico-social se le sumó el inicio de la pandemia de covid-19, la cual aparece como un condicionante para el desarrollo de una agenda de políticas universitarias proactivas. En especial al contemplar el aumento del déficit fiscal, producto del incremento del gasto público de emergencia, entre otras medidas para sostener salarios y empleos ante los cierres preventivos de buena parte de la

economía, combinado con el desplome de la recaudación tributaria por el menor nivel de actividad.

Desde el inicio de la nueva gestión de gobierno es perceptible un cambio en la retórica hacia la universidad y a la ciencia. El presidente Alberto Fernández, por ejemplo, se ha presentado como un profesor universitario de una universidad pública, incluso en funciones asumía esa actividad. Esto busca marcar un contraste importante con el gobierno anterior, en el que la mayor parte del gabinete y el propio presidente eran graduados de universidades privadas y donde, como hemos visto, primaba cierta desconfianza hacia el sistema público. Otro eje ha sido un claro discurso a favor de la ciencia y la tecnología. En este sentido, con la asunción del gobierno el 10 de diciembre de 2019, la anteriormente degradada Secretaría de Ciencia y Tecnología recuperó el rango de ministerio junto con el anuncio de una recomposición por etapas de los montos de las becas doctorales y posdoctorales que otorga el Estado nacional a través de distintos organismos, reparando una situación de fuertes atrasos acumulados en los años previos. También se recompuso la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, al brindar un mayor apoyo financiero a la investigación, misma que ha sido fundamental durante la pandemia en articulación con el resto de las instituciones del sistema científico tecnológico. Acorde con el cambio de retórica, en una clara señal hacia el sector universitario y el presidente en el mes de agosto, quien mostró, junto al conjunto de rectores de universidades nacionales, un decisivo plan nacional de infraestructura universitaria, en el que se manifiesta que a pesar de la crisis la cuestión universitaria sigue estando entre los temas principales de agenda de gobierno.

En este contexto brevemente reseñado se identifican de forma notoria dos cuestiones que remiten a diferentes órdenes de la política universitaria

y de las políticas hacia el sector, pero que necesariamente se encuentran articuladas. En principio, la apertura del debate de una reforma de la Ley de Educación Superior (LES); en seguida, la cantidad de problemas que la pandemia puso en la agenda y las respuestas que el gobierno del sistema y las universidades ofrecieron frente a la crisis.

Concerniente a la primera cuestión, es evidente en el discurso presidencial de apertura de las sesiones ordinarias del Poder Legislativo, realizado el 1 de marzo de 2020, a menos de tres meses de la asunción y muy poco tiempo antes del inesperado cambio de contexto que se iba a dar pocos días después con la declaración de las medidas de distanciamiento social preventivo y obligatorio. En ese discurso, el presidente destacó que encabezaba «un gobierno de científicos no de CEO», lo que marcó una fuerte diferencia con su antecesor. Relativo a las universidades, anunció ante la Asamblea Legislativa, de forma bastante imprevista para el conjunto de actores universitarios, su intención de «iniciar el debate» sobre una nueva LES.

Si bien genérico, el discurso anuncia los sentidos de ese debate, menciona la función estratégica de las universidades en la democratización del conocimiento, y aclara que la gratuidad y el ingreso irrestricto constituyen sus puntos de partida, aunque también insinuó su deseo de fortalecer el nexo de las universidades con la comunidad y el sector productivo.

El planteamiento de una reforma en este contexto reactualiza las preguntas por su factibilidad política y por el papel que los diversos actores del sistema universitario tendrán en la promoción del debate. A su vez, debe conectarse necesariamente con la pregunta por el lugar de las universidades en la pospandemia en un escenario de riesgos y oportunidades, pero también de gran incertidumbre.

Ante ello consideramos relevante revisar las acciones y políticas que se tomaron frente a la pandemia de covid-19 (aun en curso al momento de la presentación de este informe), y que prefiguran una agenda de temas y cuestiones que ofrecen una perspectiva disímil de los debates de coyuntura que comienzan a surgir en torno de la reforma.

Las universidades argentinas ante la pandemia de covid-19¹³

El primer caso confirmado de covid-19 en Argentina data del 3 de marzo, se trató de una persona que había ingresado al país proveniente de una zona de circulación del virus. El Ministerio de Salud de la Nación (2020) informó que el país se encontraba en etapa de contención a fin de lograr la detección precoz, el estudio, el aislamiento de un eventual caso y el seguimiento estricto de sus contactos. A partir de esa semana, con la aparición de nuevos casos, se ponen en marcha una serie de medidas de diferente índole, que involucra a todas las áreas de gobierno, implica la participación de distintos actores (gubernamentales y no gubernamentales) y se aplica por etapas.

Distintas medidas sanitarias que fueron tomadas por el gobierno durante cada una de las fases incidieron en el sistema educativo, en general, y en el universitario, en particular. De manera puntual, desde el 21 de marzo el país se mantuvo en aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y, ello implicó el cierre de los establecimientos educativos y la suspensión presencial de las clases. Vale acotar que el calendario académico de

¹³ Una primera versión de este apartado se encuentra disponible en <http://www.guninetwork.org/report/educacion-superior-y-covid-19-en-america-latina>

Argentina estaba por iniciar (se desarrolla de marzo a diciembre), razón por la cual varias instituciones no pudieron empezar sus actividades de modo presencial. Paralelamente, se puso en marcha un conjunto de iniciativas para garantizar la continuidad de la enseñanza-aprendizaje por medio de las herramientas de la educación a distancia; también la gestión cotidiana de cada institución pasó a la modalidad de trabajo en el domicilio. Tanto la educación como el trabajo a distancia no eran actividades que se desarrollaban de forma regular; por lo que se requirió de esfuerzos creativos y novedosos que acompañaran los desafíos que la situación excepcional de emergencia sanitaria generaba.

Las universidades públicas en ejercicio de su autonomía han decidido cómo proseguir con sus actividades en este contexto. El sistema universitario en su conjunto conforme su tradición pública y el principio del derecho a la universidad, tiene un papel protagónico en las medidas de apoyo a la situación ocasionada por la pandemia. A cabalidad, las universidades como parte de los sistemas educativo, de salud y científico-tecnológico, han generado iniciativas integrales que abarcan diversos desafíos de la provisión de educación a distancia, la investigación colaborativa en el marco de redes globales de conocimiento científico para la búsqueda de vacunas y la continuidad de su función social territorial.

Primero, de frente a la suspensión de clases presenciales, la continuidad del vínculo pedagógico y los procesos formativos se migró de manera rápida a la *educación a distancia*. Ello significó el comienzo con la virtualización de las aulas en un sistema que no se encontraba estructuralmente preparado para semejante hazaña. En este punto, es menester incorporar una salvedad que da cuenta de la heterogeneidad del sistema universitario argentino. Referente a la enseñanza a distancia, algunas instituciones

contaban con experiencia en esta área porque tenían plataformas y regulación para el dictado de sus programas bajo esta modalidad; no obstante, la mayoría de las universidades utilizaban dichas herramientas tan sólo como apoyo pedagógico a la enseñanza presencial. Por ende, pese a estas dificultades, se logró una respuesta efectiva por parte de las instituciones, tanto en aquellas que contaban con plataformas para la enseñanza virtual como las que no. Ha sido clave el apoyo del Sistema de Información Universitaria (SIU) y la Red de Interconexión Universitaria (RIU), bajo la órbita del CIN que nuclea a las universidades e institutos universitarios públicos del país. El SIU y la RIU aportaron conocimientos e infraestructura para lograr equilibrar las desigualdades en materia de educación virtual. Es esencial mencionar el trabajo de los docentes universitarios, que comenzaron a desarrollar estrategias de continuidad pedagógica por medio de diferentes *softwares* disponibles —para algunos de ellos eran sus primeras experiencias en ese tipo de herramientas.

En esa lógica se comenzaron a generar distintas instancias de apoyo, además a las implementadas por cada universidad. El Instituto Nacional de Formación Docente (Infod) apoyó con medidas destinadas al necesario acompañamiento en materia de desarrollo de capacidades docentes para la educación virtual en todos los niveles educativos, incluidas las universidades. Asimismo, los sindicatos universitarios asistieron en esta nueva forma de ejercicio del trabajo docente, al brindar herramientas de capacitación y compartir información.

Sobre la base de un diagnóstico de que a corto plazo y con posterioridad al ASPO una parte importante de su estudiantado tendrá serias dificultades para regresar a las aulas principalmente por razones sociales y económicas. De igual modo, las universidades afrontaron el desafío de garantizar

el derecho a la educación superior mediante el uso de la tecnología y sosteniendo de distintas formas el vínculo y la idea de comunidad. Frente al desafío que implicó el pasó a la modalidad virtual y los riesgos esenciales de ampliar los efectos de la brecha digital, se logró un importante acuerdo con compañías que brindan servicios de telefonía para que los dominios «edu.ar» estuvieran exentos de cargos en el consumo de datos.

La actual coyuntura, por otra parte, ha permitido poner en el centro del debate una cuestión largamente postergada de las discusiones macro y micropolíticas de la educación superior. La educación virtual, salvo en el segmento de la educación pública (aunque no exenta), es el sector que más ha guiado su crecimiento por la lógica mercantil. Además, se manifiesta en una tendencia de largo aliento con tasas de crecimiento significativas con relación al crecimiento de la matrícula total de la educación superior. De esta manera, vale la pena admitir que la pandemia puso al sistema público casi en su totalidad frente al desafío de reconocer que la educación virtual no puede ser liderada por el sector privado y que posee un gran potencial democratizador cuando su desarrollo es guiado por los principios de la educación superior como un bien público y un derecho humano.

En este sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de aislamiento social por medio de la utilización de las herramientas de la educación a distancia pusieron de relieve un conjunto de interrogantes que merecen consideración y debate en el marco de las discusiones más generales hacia la orientación de un proceso de reforma. Citamos algunas:

a) La reproducción de asimetrías y desigualdades interinstitucionales regionales y sociales a partir de brechas tecnológicas que limitan no solamente las posibilidades de acceso a conexión sino también los recursos tecnológicos. Esta situación visibiliza el sistema meritocrático sobre el que se

sustentan nuestras universidades y que reproduce otras desigualdades. Por eso, *a priori*, no podemos confiar en que la virtualidad llegó para modernizar nuestras anquilosadas estructuras y maneras de enseñar y aprender en la universidad y sucumbir a la tecnopromesa, porque se corre el alto riesgo de montar nuevas formas de exclusión sobre las preexistentes.

b) El abordaje integral de cuestiones de género, que afectan tanto a estudiantes como a docentes investigadoras y personal administrativo. Las situaciones de aislamiento social impactan con mayor énfasis en las mujeres que realizan tareas de cuidado, lo que genera mayores presiones sobre ellas y reproducen las brechas de género en el campo de desempeño profesional. Aunado a lo anterior se ven exacerbadas las situaciones de violencia machista.

c) La regulación de la provisión de educación a distancia, mayoritariamente de capitales privados transnacionales. Si bien la emergencia de la covid-19 conlleva a la utilización de todas las herramientas disponibles, éstas son principalmente de grupos empresariales con fines de lucro con sobrada experiencia e incidencia en el mercado global de servicios educativos. El sistema público ha de encaminar estrategias con el propósito de disputar este segmento a partir de la generación de plataformas públicas orientadas al ejercicio del derecho a la educación superior.

d) Las discusiones en torno a la calidad universitaria y las políticas, y procesos de evaluación se tensionan con la modalidad a distancia y con el aumento de la brecha tecnológica y otras formas de desigualdades socioeconómicas (que impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje). La evaluación de la calidad, en tanto resultante de un proceso político por la definición misma de esa calidad, no es la instrumentalización de procedimientos dirigidos a la calificación. Al contrario, estas formas creativas de

dar respuestas a la continuidad del vínculo pedagógico para la formación de nuestros estudiantes, coloca en primer plano la idea de la evaluación como una herramienta reflexiva y de acompañamiento, que no ha de ser punitiva sino que ha de contemplar esta situación de excepcionalidad.

Segundo, las universidades en Argentina, como actores con un importante anclaje territorial en todas las regiones del país, ampliaron sus capacidades de *intervención sociocomunitaria* para cumplir con su función social también desde la investigación, así como de diversas formas de extensión y transferencia de conocimientos producidos por las actividades científicas, tecnológicas y artísticas. De esa manera, junto a la ya tensionada actividad docente, una parte significativa del profesorado ha redoblado esfuerzos en materia de investigación, por una parte, y de extensión universitaria, por otra. A continuación se resaltan las acciones de las universidades argentinas de entre una muy amplia gama:

a) Dispusieron sus infraestructuras para la puesta en marcha de hospitales de campaña (en vistas a ampliar la cantidad de camas por habitantes, contando con zonas para el aislamiento de pacientes de bajo riesgo), la entrega de alimentos para las poblaciones más vulnerables, la producción de insumos (como alcohol en gel, máscaras y tapabocas, otro material de uso preventivo) en sus laboratorios, etcétera.

b) Colocaron sus infraestructuras de investigación en ciencia, tecnología e innovación al servicio de las necesidades de conocimiento básico y aplicado sobre la covid-19. Esto implica la generación de diferentes proyectos de investigación (con apoyo de los organismos nacionales de apoyo a la ciencia: Conicet, Mincyt y Agencia —lo que propició una Unidad covid-19 que movilizó cuantiosos recursos en este contexto) en el marco de redes nacionales, regionales y globales, de igual forma la realización de análisis de

test en sus laboratorios. Los principales centros sanitarios del país son parte del sistema científico tecnológico argentino y corresponden, incluso, a hospitales escuela de las universidades públicas. Algunas universidades están trabajando en colaboración con el Conicet en acelerar investigaciones en busca de una vacuna y de medicamentos paliativos.

c) La mayoría de las instituciones desarrollaron campañas de promoción de medidas preventivas en comunidades cercanas a sus *campus*, al tiempo que colaboraron con organismos del Estado.

d) Junto a las actividades de investigación vinculadas a la crisis, existen múltiples áreas que requieren de las capacidades de la educación superior para producir nuevos conocimientos y desarrollar renovadas herramientas. Una de ellas es precisamente la educación en términos de formación, como ya se mencionó. Por su parte, las ciencias sociales y humanidades han contribuido con informes para el gobierno nacional acerca de la emergencia social y los mecanismos para enfrentarla. Este tipo de información contribuyó a ampliar la base de conocimiento para la generación de políticas públicas centradas en evidencias, al identificar situaciones emergentes del aislamiento —desde cuestiones psicosociales hasta situaciones de vulnerabilidad, violencia de género, condiciones de trabajo y derechos de niños. De manera complementaria, desde el sistema científico en conjunto con medios de comunicación, se lanzaron campañas para hacer frente a las noticias falsas que circulaban referente a la covid-19.

e) Generaron contenidos artísticos y culturales para acompañar a la población durante el aislamiento, de ese modo se contribuyó con la mejora de las condiciones psicosociales y las diferentes formas de malestar que genera el aislamiento. Se dejaron en acceso abierto no comercial diferentes productos culturales y artísticos. Cabe destacar que las Universidades

Nacionales son actores protagónicos en la generación de contenidos educativos presentes en el canal Paka Paka, Encuentro o DeporTV.

Semejantes acciones, relegitiman a las universidades frente a la sociedad y ponen en valor su función en consideración de los conocimientos como un bien público y social estratégico. En la misma medida colocan en la agenda la trascendencia de la transdisciplinariedad en la resolución de problemas complejos.

Tercero, la *internacionalización universitaria* fue «sacudida» a partir de la situación de pandemia global. En función de cómo se fue dando el contagio del virus por el mundo, hecho que afectó a diferentes países que pasaron a ser catalogados como zonas de circulación de la covid-19 (por la Organización Mundial de la Salud, OMS), esto implicó una tarea fina de identificación de estudiantes, docentes e investigadores que se encontraban en estas zonas o que habían ingresado al país procedentes de esos lugares y se debían atender. El Ministerio de Educación, a través de su área de cooperación internacional, concentró y coordinó la comunicación con las universidades y brindó seguimiento permanente, junto con el Ministerio de Relaciones Exteriores (puso en marcha un plan comprehensivo para la repatriación). Por otra parte, las instituciones decidieron la interrupción de los programas que se ejecutarían este año y las convocatorias que debían abrirse; sin embargo, aún resta una revisión integral de las problemáticas que la covid-19 supone para la internacionalización universitaria y las posibles respuestas en el nivel sistémico. Son diversos los desafíos:

■ Apoyo a quienes se encuentran ejecutando programas en zonas de circulación de covid-19 o bien en nuestro país: desde aspectos sanitarios hasta humanitarios, después pensar en cómo saldar los procesos formativos o investigativos interrumpidos.

■ ■ Generación de estructuras de respuesta ante situaciones excepcionales como éstas, pero cimentadas sobre la base de las redes ya existentes (gubernamentales, interinstitucionales y de agencias de apoyo a la internacionalización).

■ ■ Desarrollo de protocolos de contención psicosocial y afectiva a becarios internacionales, un tema que no se contemplaba en la agenda de políticas.

■ ■ Discusión sobre reconocimiento de títulos: buena parte de las acciones de cooperación internacional consiste en el apoyo con personal médico, quienes, en algunos países, han sido cuestionados, desde posiciones xenófobas, por su «falta de credenciales» para el ejercicio de la profesión. Éste ha sido un tema tabú durante mucho tiempo porque implica tensionar intereses corporativos acerca de a quién reconoce qué y de dónde, a la vez discute en profundidad el mercado global de provisión de servicios educativos. La situación de emergencia sanitaria habilita la maduración de un discurso regulatorio conducido por el Estado y los actores públicos (universidades) sobre la gobernanza de la educación superior estructurada en el principio del derecho a proteger la vida y la salud.

■ ■ Fortalecimiento de mecanismos de cooperación centrados en las múltiples redes académicas preexistentes para afrontar los múltiples desafíos sociales, económicos, de salud, culturales, educativos, que abren importantes interrogantes con respecto al futuro, las cuales deben ser más que nunca pensadas con una mirada regional.

■ ■ Desarrollo de una política nacional y regional agresiva con incidencia global en torno a la generación de repositorios públicos-abiertos para el acceso y difusión de los conocimientos producidos por los complejos científicos-tecnológicos y artísticos de nuestros países.

Desafíos y oportunidades ante el nuevo escenario

El análisis de los últimos casi 40 años de las dinámicas y lógicas de interacción entre Estado, sociedad y educación superior desde el retorno a la democracia revela que las políticas universitarias no han modificado sustancialmente la configuración y tendencias de este nivel educativo que, como vimos, se caracteriza por un proceso de masificación con predominio del sector público (matrícula e instituciones), acompañado por un crecimiento lento pero sostenido del sector privado. Ambos sectores comparten la tendencia común de fuerte peso de las carreras profesionales.

A lo largo de este periodo, las universidades se han transformado y han vuelto complejas sus estructuras académicas visibles en la expansión del posgrado, el crecimiento de las actividades de investigación; no obstante, estos cambios no alcanzan a modificar estructuralmente la configuración del sector que se define por la centralidad de las universidades tradicionales y el perfil profesionalista, rasgos que perviven hasta nuestros días.

En contraposición, las políticas universitarias introdujeron nuevos y profundos cambios en los patrones de regulación del sistema, en las instituciones y las comunidades académica-científicas. Si bien en las décadas de 1980 y 1990 las relaciones entre Estado y universidad se caracterizaron por un «movimiento pendular» que osciló entre la autolimitación y el intervencionismo estatal hacia comienzos del nuevo siglo se fue consolidando un nuevo tipo de «gobernanza» del sistema. Dichos cambios marcan el desplazamiento de una modalidad burocrático-centralizada hacia un esquema, cuyo rasgo principal es la creciente pluralidad de agencias de gobierno y de actores internos y externos del sistema; donde la construcción, elaboración e implementación de las políticas no pasa ni exclusiva ni

centralmente por el Estado, sino que se encuentra sometido a procesos de mediación (resistencia, cambio, adaptación) en diferentes instancias del sistema, de las universidades, facultades y departamentos, y de las propias comunidades académico disciplinares.

Esta transformación en la gobernanza del sistema explica en parte la limitada capacidad de las gestiones gubernamentales y del resto de los actores universitarios para definir una agenda de reforma y generar consensos en la implementación de políticas de largo plazo. Dicha tendencia no es particular de Argentina sino global presente en lo que Capano y Pritoni (2018) denominan «gobernanza híbrida», que según los países asume formas (variedades) diferentes.

Quizá el ejemplo más evidente de esa dinámica sean las políticas universitarias de los gobiernos kirchneristas, que en el marco de la recuperación de la función del Estado y en un contexto de bonanza económica producto del *boom* de las *commodities* se generaron dos de las tres corrientes que señala Kingdon (1995) para la apertura de una «ventana de oportunidades»: el reconocimiento social del problema (las críticas hacia la LES y las políticas neoliberales) y un cambio político-partidario asociado a nuevas configuraciones ideológicas (la llegada al gobierno primero de Néstor Kirchner y luego de Cristina Fernández de Kirchner). Con todo, faltó la tercera corriente que remite a la presencia de una propuesta alternativa de solución para el problema sostenido por una coalición promotora (Sabatier y Jenkis-Smith, 1999), la misma que no se logró conformar por la convergencia de intereses contradictorios de cada uno de los actores de la escena universitaria que impidieron quebrar la inercia de la agenda de la política anterior.

Así, el gobierno sin una propuesta definida y frente a un sector que siempre fue esquivo al peronismo, encontró pocos incentivos para abrir un

proceso de reforma cuyos costos políticos no aseguraban un fortalecimiento de la propia fuerza. Los rectores de las universidades que vieron reforzado su poder por su presencia en distintos órganos de «amortiguación» como la Coneau y los CPRES, pero en especial por la ejecución descentralizada de los programas, tampoco encontraron incentivos para impulsar la discusión sobre una reforma del sistema que suponga limitar o condicionar ese proceso de empoderamiento. El campo académico-científico, generado por las reformas de la década de 1990 conformó una suerte de «mandarinato académico» integrado por los investigadores de Conicet y aquellos provenientes del programa de incentivos. Este sector vio también acrecentado su capacidad y poder a través de su papel en los procesos de evaluación que se volvieron la columna vertebral de las políticas universitarias. Por último, el movimiento estudiantil y los sindicatos docentes con limitadas capacidades de incidir y presionar oscilaron entre la apertura del debate reformista y la lógica defensiva por sus demandas corporativas.

La imposibilidad de reemplazar la LES por una nueva normativa que orientara un proceso de reforma universitaria y de educación superior constituye la prueba más fehaciente de la convergencia de intereses contradictorios, que no sólo dilucidan el *status quo* sino que además gran parte del debate alrededor de una nueva ley ha girado más sobre acciones o medidas «correctivas» de los dispositivos implementados que en la definición de nuevos ejes orientadores de las políticas. En ese marco debe ubicarse la reforma parcial de la LES en 2015 que, a pesar de establecer y garantizar la gratuidad de los estudios, no constituye un modelo de reforma ni plantea un proceso de cambio institucional y del sistema universitario.

Desde este marco es necesario resituar y valorar el conjunto de innovaciones de política universitaria que introdujeron los gobiernos kirchneristas,

las cuales como fueron analizadas se desplegaron alrededor de tres ejes: el aumento presupuestario (infraestructura, inversión en CyT, salarios docentes y no docentes), las políticas de democratización y garantía del ejercicio del derecho a la universidad, y las políticas de internacionalización priorizando la integración regional y cooperación Sur-Sur.

El gobierno de Macri y la coalición Cambiemos marcaría un giro profundo en la retórica hacia el sector, ahora centrada en detrimento de lo público (como los *slogans* del mérito personal, la autosuperación y la iniciativa emprendedora, entre otros) y también en las acciones orientadas exclusivamente al ajuste presupuestario y el consiguiente desfinanciamiento de las instituciones, hecho que generó un nuevo impulso para los procesos de privatización y mercantilización educativa. Aun así, el gobierno macrista estuvo lejos de plantearse una política de reforma entendida como los proyectos estatales que procuran introducir modificaciones estructurales en los niveles micro y macro de la educación superior.

La expectativa del gobierno del presidente Alberto Fernández que incluyó en la agenda política la necesidad de sancionar una nueva ley de educación, apareció al inicio de su gestión como una oportunidad para profundizar los debates precedentes que sintetizara un modelo de universidad que articulara la idea de derecho a la educación, reforma académico-institucional y centralidad de ciencia, tecnología y artes ligado a un desarrollo sustentable. En otras palabras, el interrogante que se nos presentaba a comienzos de 2020 era si se abrirá una nueva ventana de oportunidad y las tres corrientes de política se alinearán para la construcción de un nuevo sentido (direccionalidad) para el sistema de educación superior en su conjunto.

Lamentablemente, la actual coyuntura crítica desatada por la pandemia de la covid-19 no sólo ha modificado de raíz la vida cotidiana, sino también

resitúa el lugar de las universidades que se vuelven agentes centrales para la investigación del virus y desarrollo de una vacuna. De igual manera, deben considerarse los riesgos posibles de la acentuación y aceleración de algunas de las tendencias preexistentes.

Entre los riesgos podemos mencionar la acentuación de la tendencia a la reproducción de ciertas desigualdades interinstitucionales, regionales y sociales, así como profundización de los procesos de mercantilización y privatización que atraviesan tanto a las instituciones como al sistema, en particular a partir de la masiva virtualización de los procesos de enseñanza.

Después de la suspensión de las clases presenciales, la continuidad del vínculo pedagógico y los procesos formativos se migró de manera rápida y masiva a la *educación a distancia*. Ello significó comenzar con la virtualización de las aulas en un sistema que no se encontraba estructuralmente preparado para semejante hazaña. En este punto, es menester incorporar una salvedad que da cuenta de la heterogeneidad del sistema universitario argentino. Respecto de la enseñanza a distancia, sólo algunas instituciones tenían experiencia en este campo porque contaban con plataformas y regulación para el dictado de sus programas bajo esa modalidad.

Dicha situación ha permitido poner en el centro del debate una cuestión largamente postergada de las discusiones macro y micropolíticas de la educación superior: La educación virtual, salvo en el segmento de la educación pública (aunque no exenta), es el sector que más ha guiado su crecimiento por la lógica mercantil. Se manifiesta en una tendencia de largo aliento con tasas de crecimiento realmente importante en relación con el crecimiento de la matrícula total de la educación superior. Así, tal situación advierte el desafío de reconocer que la educación virtual no puede ser liderada por el sector privado y que tiene un importante potencial

democratizador cuando su desarrollo se encuentra guiado por los principios de la educación superior como un bien público y un derecho humano. En ese sentido, un proceso de reforma en el nuevo contexto no puede ignorar esta nueva dinámica y los temas que reinserta en la agenda la educación virtual.

Por otra parte, la relegitimación de la ciencia y las universidades, que el contexto de pandemia pone de manifiesto en el discurso público ofrece una oportunidad de afrontar el desafío de consolidar en un cuerpo normativo, las innovaciones de políticas reseñadas en las gestiones kirchneristas, al configurar un modelo de universidad sustentada en la garantía del derecho social a la ES, y que se adecue a las necesidades de un nuevo tiempo histórico abierto por el escenario mundial de la pandemia.

Este nuevo escenario, con sus riesgos y oportunidades pone a los actores del sistema ante la posibilidad de motorizar una reforma universitaria que pase de las innovaciones políticas y conceptuales, logradas en los gobiernos kirchneristas y resistidas durante el retorno neoliberal del periodo de gobiernos anteriores, a su materialización en una reforma universitaria que dote de direccionalidad y sentido para el futuro al sistema universitario argentino, consolidando el derecho a la universidad y a la producción y uso público de los conocimientos.

Finalmente, el debate de una nueva reforma universitaria debe estar alineado con los postulados de la CRES 2018, realizada en Córdoba en junio de ese año y que en un contexto de avance neoliberal en la región en general y en Argentina en particular, el conjunto de actores universitarios participantes, lograron sostener un conjunto de definiciones políticas que hoy deben guiar las discusiones. A continuación se mencionan algunos aspectos allí contenidos:

- ■ Concebir la ES como un derecho universal, como un bien público y social y como un instrumento de desarrollo y cooperación entre las naciones.
- ■ Establecer una noción de derecho que exceda la cuestión individual del acceso, la permanencia y el egreso e involucre la cuestión estratégica de la distribución y apropiación de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad.
- ■ Ratificar la ES como un bien público (y no como un servicio público o bien público global) implica que su concreción por parte del sector privado no sólo exige una regulación estricta sino que además garantice su alineamiento con las necesidades colectivas y los objetivos estratégicos del país y la región.
- ■ Comprender que buena parte de la disputa en la sociedad del conocimiento se procesa y se dirime a través de una competencia entre los sistemas educativos. De modo complementario, que ninguna brecha en la geopolítica del conocimiento pueda ser acortada sin tomar conciencia de ello.
- ■ Paralelamente reivindicar y redefinir la autonomía universitaria, para que constituya la garantía de los cambios necesarios hacia el interior de las IES (Instituciones de Educación Superior) y también hacia el exterior, en su nexos con la sociedad y en su función en los procesos de desarrollo. A su vez, la autonomía debe ser defendida para contener los efectos de la imposición de modalidades mercantiles por parte de estados y organismos multilaterales.
- ■ Promover formas de internacionalización cooperativa y solidaria, frente al paradigma dominante de internacionalización desigual, mercantil y competitiva.

- Reconocer el papel estratégico de las artes y la cultura en la producción de conocimientos con compromiso social, en la pugna por la soberanía cultural, el desarrollo sustentable y la integración pluricultural de las regiones.

Referencias

- Agamben, Giorgio (2020). «La invención de una epidemia» y «Contagio». En Giorgio Agamben, Slavoj Žižek, Jean Luc Nancy, Franco Berardi, Santiago López Petit, Judith Butler, Alain Badiou, David Harvey, Byung-Chul Han, Raúl Zibechi, María Galindo, Markus Gabriel, Gustavo Yañez González, Patricia Manrique y Paul B. Preciado, *Sopa de Wuhan* (pp. 17-19 y 31-34). Argentina: ASPO.
- Beigel, Fernanda (2019). «¿Proince versus Conicet? Guerra fría, convivencia pacífica y doble-agentes». En Fernanda Beigel y Fabiana Bekerman (eds.), *Culturas evaluativas: impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)*. Buenos Aires: IEC/Clacso.
- Byung-Chul, Han (2020). «La emergencia viral y el mundo de mañana». En Giorgio Agamben *et al.*, *Sopa de Wuhan* (pp. 97-112). Argentina: ASPO.
- Capano, Giliberto y Andrea Pritoni (2018). «Varieties of hybrid systemic governance in european higher education», *Higher Education Quarterly*, 73(1), pp. 10-28.
- Clark, Burton R. (1987). *Los sistemas de Educación Superior. Una mirada comparada sobre la organización académica*. México: Universidad Metropolitana/Nueva Imagen.
- Chiroleu, Adriana (2018a). «Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015)». *Educacao em Revista*, 34, pp. 1-26.

- Chiroleu, Adriana (2018b). «Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma de 1918». *Integración y Conocimiento*, 1(8), pp. 69-86.
- Chiroleu, Adriana y Osvaldo Iazzeta (2005). «La Reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes». En Eduardo Rinesi, German Soprano y Claudio Suasnábar (eds.), *Universidad, reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en Argentina y en Brasil*. Buenos Aires: Prometeo/Universidad General Sarmiento.
- Chiroleu, Adriana y Monica Marquina (2017). «Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America». *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), pp. 139-160.
- Chiroleu, Adriana, Claudio Suasnábar y Laura Inés Rovelli (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-Conadu.
- Del Valle, Damián, Claudio Suasnábar y Federico Montero (2017). «Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región». En Damián del Valle, Federico Montero y Sebastián Mauro (eds.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 37-60). Buenos Aires: IEC-Conadu/Clacso.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). «Ley de Financiamiento Educativo», *Anales de la Educación Común*, 3(7). Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero07/archivosparaimprimir/7_financiamiento_st.pdf
- Dudda, Ricardo (2020). «La Gran Reclusión y el futuro del capitalismo». *Nueva Sociedad*, 287.
- Ezcurra, Ana (2005). «Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior». *Perfiles Educativos*, 27(107), pp. 118-133.

- Fernández, Alberto (2020). «Discurso en la apertura del 138° periodo de sesiones ordinarias del Congreso de la Nación». Recuperado de <https://www.caserosada.gob.ar/informacion/discursos/46746-discurso-del-presidente-alberto-fernandez-al-encabezar-la-apertura-del-periodo-138-de-sesiones-ordinarias-del-congreso-de-la-nacion>
- Fernández Lamarra, Norberto (2003). *La Educación Superior Argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fullan, Michael y Juan M. Escudero (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- García Delgado, Daniel y Luciano Nosetto (2006). *El desarrollo en un contexto posneoliberal: hacia una sociedad para todos*. Buenos Aires: Ciccus.
- Harari, Yuval Noah (2020). «The world after coronavirus». *Financial Times*, 20, pp. 1-11.
- IEC-Conadu (2019). «Financiamiento para las Universidades Nacionales en el gobierno de Cambiemos (2016-Primer semestre 2019). 15 puntos básicos». *Informes*. Recuperado de <https://iec.conadu.org.ar/publicaciones>
- IESALC-UNESCO (2020). «Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones».
- Kingdon, J.W. (1995). *Agendas, alternatives and public policies*. New York: Harper Collins.
- Larrea, Marina y Anahí Astur (2014). «Política internacional de educación superior. Acciones del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) 2003-2012». En Eduardo Rinesi (ed.), *Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en América Latina* (pp. 83-98). Los Polvorines: Editorial de la UNGS.
- Lucardi, Anabella (2018). «La educación superior como derecho y el rol de las políticas públicas: un balance sobre la democratización universitaria en la Argentina

- reciente». En Mauro Benente (ed.), *La universidad se pinta de pueblo: educación superior, democracia y derechos humanos* (pp. 121-144). José C. Paz: Edunpaz.
- Lucardi, Anabella (2020). «Las políticas universitarias del nuevo gobierno en Argentina: el desafío de fortalecer la democratización de la Universidad». *Universidades*, 85, pp. 81-95.
- Marinoni, Giorgio, Hilligje van't Land y Trine Jensen (2020). *The impact of covid-19 on higher education around the world*. París: International Association of Universities.
- Ministerio de Educación (2006). «Ley de Educación Nacional N° 26.206». Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206#:~:text=La%20Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional,-de%20una%20sociedad%20m%C3%A1s%20justa>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Mincyt). Proyectos. Recuperado de <http://pds.mincyt.gov.ar/proyectos/>
- Ministerio de Salud (3 de marzo de 2020). «Salud confirma el primer caso de coronavirus en el país». Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/salud-confirma-el-primer-caso-de-coronavirus-en-el-pais>
- Naidorf, Judith (2012). «Actuales condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas». En Judith Naidorf y Ricardo Pérez Mora (eds.), *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Naidorf, Judith y Mauro Alonso (2018). «La movilización del conocimiento en tres tiempos». *Revista Lusófona de Educação*, 39, pp. 81-95.
- Naidorf, Judith y Daniela Perrotta (2015). «La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades». *Revista de la Educación Superior*, 44(174), pp. 19-46.

- Naidorf, Judith y Perrotta, Daniela (2016). «La cultura académica argentina frente al cambio de ciclo». *Revista del IICE*, 39, pp. 45-66.
- Naidorf, Judith, Federico Vasen y Mauro Alonso (2015). «Evaluación académica y relevancia socioproductiva: los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) como política científica». *Cadernos Prolam*, 14(27), pp. 43-63.
- Napoli, Mariángela, Judith Naidorf, Daniela Perrotta y Guido Riccono (2020). «Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SiDIUN) en la mira: un avance en la ampliación de beneficios para el sector privado y parche para las ineficiencias en la gestión del Sistema de Incentivos a Docentes Investigadores». *Roteiro*, 45.
- Pardo Kuklinski, Hugo y Cristóbal Cobo (2020). «Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia». Barcelona: Outliers School.
- Perrotta, Daniela (2008). Reflexiones sobre la universidad internacionalizada. V Jornadas de Sociología de la UNLP «Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social», La Plata.
- Perrotta, Daniela (2011). *La integración regional de la educación superior en el Mercosur en el marco de la orientación general del bloque y la tensión entre un modelo solidario y otro competitivo: el caso de los programas regionales de acreditación de carreras de grado (del Mexa al ARCU-SUR, 1998-2008)* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires.
- Perrotta, Daniela (2013). *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del Mercosur: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la*

- calidad de carreras de grado (1998-2012)* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Perrotta, Daniela (2017). «Universidad y geopolítica del conocimiento». *Revista Ciencias Sociales* (94).
- Perrotta, Daniela (2018). «La internacionalización de la universidad desde el Mercosur». En Damián del Valle y Claudio Suasnábar (eds.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2018. Cuaderno 2. Aportes para pensar la universidad latinoamericana* (pp. 219-236). Buenos Aires: IEC-Conadu/Clacso/UNA.
- Perrotta, Daniela (2019a). «Integración regional e internacionalización universitaria en América Latina». *Política Universitaria*, 2(6), pp. 10-19.
- Perrotta, Daniela (2019b). «La política de Cambiemos para la universidad: desfinanciamiento, equiparación público-privada y narrativa antiestatal». *Debate Público*, 9(18), pp. 59-77.
- Perrotta, Daniela y Damián del Valle (2018). «Las redes académicas: entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional». En Lionel Korsunsky, Damián del Valle, Estela Miranda y Claudio Suasnábar (eds.), *Internacionalización y producción de conocimiento. El aporte de las redes académicas. Cuaderno 3. Aportes para pensar la universidad latinoamericana* (pp. 33-60). Buenos Aires: IEC-Conadu/Clacso/UNA.
- Peters, Michael A. y Ergin Bulut (2011). *Cognitive capitalism, education, and digital labor*. New York: Peter Lang.
- Peters, Michael A. y James Reveley (2014). «Retrofitting drucker: knowledge work under cognitive capitalism». *Culture and Organization*, 20(2), pp. 135-151.
- PIESCI (2015). *Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional. Informe de gestión 2006-2015*. Buenos Aires: PIESCI.

- Poggi, Margarita (2011). «Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza». En *Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina* (pp. 1-23). Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Popkewitz, Thomas (1991). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rinesi, Eduardo (2015). «La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo». En Sebastián Mauro, Damián del Valle y Federico Montero (eds.), *Universidad pública y desarrollo: innovación, inclusión y democratización del conocimiento* (pp. 108-115). Buenos Aires: Clacso/IEC-Conadu.
- Sabatier, P.A. y H.C. Jenkins-Smith (1999). «The advocacy coalition framework: an assessment». In P.A. Sabatier (ed.), *Theories of the policy process* (pp. 117-166). Boulder: WestviewPress.
- Sader, Emir (2009). *El nuevo topo. Los caminos de la izquierda Latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI/Clacso.
- Sanahuja, José Antonio, Sergio Tezanos Vázquez, Alejandra Kern y Daniela Perrotta (2015). *Más allá de 2015: perspectivas y propuestas para la cooperación al desarrollo entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe*. Hamburgo.
- Suasnábar, Claudio (2001). «Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica». *Revista Brasileira de Educação*, 17, pp. 50-62.
- Suasnábar, Claudio (2005). «Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner». *Revista Temas y Debates*, 10, pp. 83-93.
- Suasnábar, Claudio y Laura Rovelli (2012). «Impensar las políticas de educación superior en la Argentina reciente». En Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (eds.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: con-*

tinuidades, rupturas, complejidades. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-Conadu.

Svampa, Maristella (2020). «Reflexiones para un mundo post-coronavirus». *Revista Nueva Sociedad*.

Unzué, Martín (2016). *Los universitarios y la política: interacciones entre la representación política y la universidad en los Congresos Nacionales de Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Imago Mundi.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional

Reforma de la educación superior en México: pasar del debate a la acción

Axel Didriksson T.*

Resumen. A escala mundial, las grandes economías del conocimiento implementan políticas públicas de mercantilización de la educación superior que profundizan las diferencias estructurales entre países y regiones. En el plano productivo y cognitivo, el saldo ha sido desfavorable para México, pues durante décadas no se han instituido políticas para la generación de valor agregado basado en conocimientos, con nuevos aprendizajes y soberanía científica, que hubieran podido disminuir las enormes brechas sociales. Con un nuevo gobierno de corte progresista y antineoliberal, en México se están realizando esfuerzos a fin de definir una nueva reforma educativa mediante nuevas leyes en materia de educación superior, de conocimientos, de ciencia y tecnología con énfasis en una mayor accesibilidad con gratuidad. Sin embargo, el sistema de educación superior está muy segmentado en términos socio-institucional y mercantilizado y privatizado, de ahí que los hijos de obreros y campesinos cuenten con menores posibilidades de acceder a estudios superiores, mientras que los de las clases medias altas o altas podrán hacerlo de manera continua y ascendente. Una verdadera reforma educativa precisa superar las desigualdades sociales y para ello se requiere diseñar una política de Estado de carácter alternativa, intercultural, de bien público, con equidad y sustentabilidad en el mediano y largo plazos. El punto de partida es sustentar la educación como bien público y social, y no como un servicio comercial o una mercancía. Se trata de pensar en otro tipo de educación y, por ende, en otro tipo de sociedad y de Estado. Es el postulado de proponerse construir una nueva política de Estado en el sector que aspire a una educación distinta.

Palabras clave: educación superior, economía del conocimiento, desigualdad social, reforma educativa, soberanía científica, México.

* Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Higher Education Reform in Mexico: Moving from Debate to Action

Abstract. At the global scale, the largest knowledge economies implement public policies in the commercialization of higher education which exacerbate the structural differences between countries and regions. On the productive and cognitive level, the outcome has been to the detriment of Mexico, which for decades has not instituted policies oriented toward the generation of knowledge-based added value, with new ways of learning and scientific sovereignty, which could have reduced enormous social disparities. With a new progressive and anti-neoliberal government, in Mexico efforts are underway with the aim of defining a new educational reform through new laws on higher education subjects, knowledge, science and technology with an emphasis on greater accessibility through free education. However, the higher education system is very divided in socio-institutional, commercial and privatized terms, from which the children of workers and peasants have fewer chances to access advanced studies, while those of the middle-upper or upper classes do so in a widespread and ever-increasing manner. A true educational reform would overcome the social inequalities, which requires the construction of alternative State policies that are intercultural, for the public good, and which are equitable and sustainable over the medium and long-term. The starting point is to support education as a public and social good, not as a commercial service or product. This requires conceiving of another kind of education, and therefore, another type of society and State. This is the basis for the construction of a new State policy in that sector which seeks to build a different kind of education.

Keywords: higher education, knowledge economy, social inequality, education reform, scientific sovereignty, Mexico.

Introducción

Superar los actuales niveles de desigualdad social es el principal reto para poder llevar a cabo una verdadera reforma educativa, y sólo si esta llega a plasmarse en una política de Estado de carácter alternativo, intercultural, de bien público, con equidad y sustentabilidad en el mediano y largo plazos.

En el actual contexto mundial, las grandes economías del conocimiento están articulando políticas públicas que dan preferencia a la mercantilización de la educación superior, con lo que se están profundizando las diferencias estructurales entre los países y regiones; de manera muy desfavorable para nuestro país, desde el plano productivo y cognitivo, al no tener la capacidad ni haber proyectado estrategias de cambio desde hace décadas en la generación del valor agregado en conocimientos, con nuevos aprendizajes y con soberanía científica, que hubiera podido disminuir las enormes brechas de desventajas que afectan de manera directa a los grandes sectores de la población, que viven en condiciones de pobreza, de marginación y de inequidad.

En algunos países de América Latina y el Caribe, como ahora se está proponiendo en México, se ha legislado y es norma constitucional la gratuidad de la educación superior y su progresiva universalización, con medidas abiertas al acceso y la permanencia de los grupos de edad escolar en condiciones de desigualdad en el ejercicio de sus derechos fundamentales, a través de políticas compensatorias y de asistencia social (por ejemplo, un amplio sistema de becas, o programas de acción afirmativa orientados a la inclusión de los sectores tradicionalmente marginados, como campesinos, indígenas o afrodescendientes).

Con todo, debe considerarse ahora que ha ocurrido un vuelco radical hacia la extrema derecha de una serie de gobiernos (los casos más extremos se están dando en Brasil, en Ecuador y en Bolivia), mientras que otros están en una condición de impasse por las movilizaciones estudiantiles y sociales que se han dado en estos últimos años, como en el caso de Chile o Colombia.

En una perspectiva comparada y desde los cambios que se están presentando, deben ubicarse los esfuerzos que se están realizando para definir una nueva reforma educativa en México al poder tener un nuevo gobierno de corte progresista y antineoliberal, desde donde se están impulsando nuevas leyes en materia de educación superior, de conocimientos, de ciencia y tecnología que están poniendo el acento en lograr una mayor accesibilidad con gratuidad, para emprender una nueva reforma educativa nacional y alcanzar una necesaria soberanía científica.

En este panorama, sin embargo, la capacidad del sistema de educación superior se presenta como *segmentado* de manera socioinstitucional con relación directa a los distintos sectores poblacionales, vale decir, donde el hijo o hija de un obrero o de un campesino tendrá algunas posibilidades de poder acceder a la educación básica o a una carrera técnica, pero en una menor medida podrá ingresar y mantenerse en estudios superiores, mientras que los vástagos de las clases medias altas o altas, podrán hacerlo de manera continua y ascendente en todos los niveles educativos que así lo deseen, haya gratuidad o no.

Este fenómeno de segmentación entre la generación de posibilidades de acceso versus la equidad y las condiciones de permanencia y de egreso, son reproducidas por el sistema educativo en el país, y aún no es posible verificar avances sustanciales de cambio en estas condiciones de desigualdad. Lo que sí ha ocurrido es la tendencia en la tasa de crecimiento de la matriculación

en la educación superior en los segmentos socioeconómicos de clase media y clase alta por el incremento de la privatización y mercantilización que ha ocurrido en este nivel educativo. En este sentido México aparece como el país que ha alcanzado la tasa de mercantilización en la educación superior más alta en el mundo en los últimos diez años (Brunner, 2016).

En general, puede mostrarse que la tendencia a la mercantilización y a la *segmentación* del sistema educativo superior —que no a su «diversificación» tal y como se presenta en el mundo anglosajón y en los países de mayor cobertura educativa— ha ido en aumento, pero no ha sido un factor de compensación de las tasas de desigualdad, ni mucho menos de las posibilidades de apertura a una mayor equidad en el acceso y permanencia de sectores altamente vulnerables o marginales del sistema educativo, como lo son poblaciones indígenas, afrodescendientes, rurales, de zonas urbanas de alta pobreza, y de mujeres de estos sectores.

Lo anterior significa que la desigualdad se ha impuesto a los esfuerzos y a las políticas que no han logrado ir al meollo del asunto: esto es, que no se ha trascendido de la mera declaración a favor de la gratuidad o de las políticas de acción afirmativas porque no se ha llegado a poner como prioridad la puesta en marcha de mecanismos eficaces de mejoramiento sustancial en la distribución del ingreso, a favor de la equidad y el combate a la desigualdad.

Los términos del debate

De acuerdo a la actual propuesta de reforma educativa en México, se consagra que el Estado debe garantizar el derecho a toda la educación de carácter público, pero existen diferencias respecto de la manera como se ha

legislado para alcanzar pasar de la fase de masificación a la de universalización de la educación superior, o en otras palabras, de la obligatoriedad de ofrecer este nivel educativo a todos los que lo demandan tan sólo por sus méritos, sin lograr superar la inequidad que existe respecto de sus condiciones socioeconómicas o geográficas, de etnia, de raza o de condición de género.

Es por ello importante distinguir en las definiciones de política de Estado respecto de dos conceptos: el de obligatoriedad y el de gratuidad. En el derecho internacional, se impone la obligación de parte del Estado de hacer accesible la educación superior, sobre todo cuando se ha alcanzado una cobertura deseable de universalización de la educación básica y secundaria, bajo una figura que pone el acento en su «progresividad», donde la gratuidad aparece como el factor preponderante para que esta gradualidad pueda llegar a concretar un escenario de universalización.

En el contexto de México, esta secuencia de escalamiento se ha visto frecuentemente detenida o reducida, con ciclos de contracción y de altas y bajas en los recursos públicos y en la inversión hacia la educación superior, o bien por drásticos cambios en las orientaciones de política educativa de los últimos tres gobiernos del Partido Acción Nacional (PAN) y del Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto), que han propiciado que los acuerdos de responsabilidad para garantizar la vigencia de un derecho fundamental se hayan conculcado y limitado.

Visto de conjunto, las acciones emprendidas durante estos gobiernos, pusieron el acento en la ampliación de la cobertura, en la mercantilización y en la evaluación de la calidad del sistema, pero no así en la permanencia y mucho menos en la garantía de un egreso satisfactorio que tuviera como fin

la inserción progresiva de los egresados de la educación superior a los distintos mercados laborales profesionales, y mucho menos impulsar un nuevo «modelo educativo» (como se propuso sin ningún éxito durante el sexenio de Peña Nieto) para generar cambios fundamentales para el continuo progreso cognitivo de los estudiantes, en las condiciones de construcción de una currícula alternativa, y mucho menos en la producción y transferencia de nuevos conocimientos en la ciencia y la tecnología.

Más bien, lo que fue una constante, fue una serie de programas de muy pobre efectividad en el tiempo que no lograron ampliar las capacidades sociales de un aprendizaje integral, o que llegara a impactar de manera favorable las tasas de desarrollo económico, como se supone que genera el mejoramiento de los sistemas educativos y del conocimiento a nivel mundial.

Con base, entonces, en la experiencia del pasado, los términos del debate alrededor de la universalización, de la coordinación de un sistema de educación superior y su gratuidad —tal y como se plantea son los ejes de la reforma en la educación superior del actual gobierno—, deben pasar del discurso a la acción, a través de programas de acción de mediano y largo plazos en medio de la actual incertidumbre general (ahora agravada por la pandemia de covid-19). Y, tan sólo para agregar un elemento de coyuntura, en el panorama de falta de organicidad en las definiciones de las políticas de Estado, el actual sexenio ha estado marcado por la frecuencia y recurrencia de conflictos sociales en el sistema educativo, sobre todo ahora de tipo estudiantil y de mujeres (cuando antes lo que había sido tendencia frecuente se concentraba en el conflicto con el magisterio) todos ellos relacionados de una manera o de otra, con el tema de la gratuidad, el acceso o la violencia .

En su exacto contrario, mientras no ocurra la transición de lo que se dice a lo que se hace, lo que se ha venido imponiendo es la idea de que la

educación no es ni debe ser gratuita porque se trata de la oferta de un servicio, así sea público, de rentabilidad individual, y por ello se ha sustentado una lógica que crece y crece, se expande y se reproduce, con el argumento de que la gratuidad favorece a los de por sí favorecidos, o a quienes sí cuentan con las condiciones de pagar su educación. Desde este argumento, se asegura que se les da más garantías a las clases ricas que a los menos favorecidos, o se les conculcan.

Desde esta argumentación de corte neoliberal, se impusieron, desde hace más de dos décadas, políticas gubernamentales que se sustentaron en la transferencia de los costos educativos hacia los estudiantes y sus familias, por la vía de fórmulas y mecanismos de financiación bancaria, de becas de acceso, de vouchers y otros tantos inventos para dejar de lado ir avanzando en la eliminación de la desigualdad.

En la legislación internacional, como puede constatarse, se establece con claridad que el Estado tiene la obligación de garantizar la gratuidad en la educación superior. Y también esto se ha proclamado y acordado, además de que aparece de manera general como resolutive de las distintas Conferencias Regionales sobre Educación Superior (CRES), organizadas por la UNESCO desde 1996 hasta 2018.

Durante la Conferencia Regional en Educación Superior (CRES-UNESCO) de América Latina y el Caribe, celebrada el pasado mes de junio de 2018 en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, se definió una ruta crítica, un plan de acción y un conjunto de principios y prioridades para que las universidades e instituciones de educación superior de esta región pusieran en el centro de su trabajo académico y social avanzar en las metas que se presentan en los Objetivos para un Desarrollo Sostenible (ODS), y en especial en el número 4, referido a la educación y a la educación superior, desde

los principios de una educación superior como bien público, un derecho humano, y no una mercancía, porque se trata de un nivel que debe estar abierto a todas y todos y que el Estado debe garantizar su acceso universal de manera permanente.

Sin embargo, la mera voluntad institucional y de los principales actores académicos en la región, de acuerdo con las magras condiciones económicas y la profunda desigualdad en la que se vive (tema central en los ODS), a lo que hay que sumar los conflictos, la violencia rampante, las crecientes migraciones, así como la inequidad en la que se mueven los sistemas educativos, representan, desde ya, enormes retos, pero sobre todo tremendas dificultades para alcanzarlos, tal y como están planteados para el 2030.

También en esta CRES se planteó la articulación de los esfuerzos de las universidades para revertir de la manera más amplia posible la desigualdad y los actuales niveles de inequidad en todas las formas en las que se presenta la misma. Esto se ha traducido en una agenda muy interesante que abarca temas que van desde ampliar el acceso a más jóvenes y adultos, hasta la construcción de una sociedad latinoamericana del conocimiento. Dada la estrecha relación entre la producción de conocimientos, los nuevos paradigmas de aprendizaje e investigación y la interacción de personas de diferentes antecedentes culturales, la responsabilidad social de las universidades con el público en general es una parte vital de cualquier agenda para el futuro.

Falta ver, por supuesto, en el Plan de Acción acordado por esta CRES para el periodo 2019-2030, y que tiene como garante de convocatoria y acción al Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (IESALC-UNESCO), que se pueda ir avanzando en el mismo, y no quede en un nuevo y reiterado pronunciamiento de buenas intenciones, como ha ocurrido desde 1996.

La reforma educativa en la educación superior en México: el rediseño del sistema

En esta sección se realiza el balance de las propuestas legislativas, de sus principales alcances y contenidos, de sus principios y objetivos fundamentales que fueron presentados y aprobados por las Cámaras de Diputados y Senadores durante 2019, en el primer año de gobierno de la presidencia de Andrés Manuel López Obrador (AMLO).

El planteamiento de llevar a cabo una nueva reforma educativa, tuvo como punto de partida la derogación de lo que fue la primera reforma «estructural» del anterior sexenio, la reforma educativa, con una nueva que se propone no solo remontar lo que puede comprobarse como un intento fallido (uno más de muchos) de superar décadas de atraso, para emprender un cambio integral y de coordinación interna, para crear un verdadero sistema educativo articulado, incluyente, con equidad de género y de «excelencia» en el actual sexenio. De manera especial, se presentan los términos en los que esto se propone realizar en el nivel de educación superior, sus objetivos, puntos de quiebre y alternancia, como de realización en el tiempo, tanto al nivel del corto, como del mediano y largo plazos, a partir de lo aprobado en la legislación nacional al respecto (artículo 3º constitucional). Asimismo, se presenta una serie de recomendaciones de carácter programático, desde lo que el autor considera puede ser considerado como parte del andamiaje de incidencia, con el propósito de llevar a cabo el rediseño del sistema de educación superior en el país.

Antecedentes del periodo

En la experiencia de las reformas en la educación superior y universitarias que se han presentado durante las primeras décadas de este siglo, la redefinición normativa y legislativa nacional ha sido siempre un referente fundamental, pero de ninguna manera ello ha significado, *per se*, la puesta en marcha de cambios tal y como se había postulado que ocurriría: fue la base legal de lo que se postuló como «reforma educativa», pero no una reforma en sí misma.

El antecedente legislativo para la educación superior de México viene de 1978 con la Ley de Coordinación de la Educación Superior. Esta ley, ya superada por el tiempo y también porque no cumplió con alcanzar a «coordinar el sistema», ni a ser un referente de política pública, fue aprobada en septiembre de ese año, durante la gestión del presidente José López Portillo. Entre otras cosas, de acuerdo con el contenido de este ordenamiento, se mencionaba que:

Artículo II: A fin de desarrollar la educación superior en atención a las necesidades nacionales, regionales y estatales y a las necesidades institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura, el Estado proveerá a la coordinación de este tipo de educación en toda la República, mediante el fomento a la interacción armónica y solidaria entre las instituciones de educación superior y a través de la asignación de recursos públicos disponibles destinados a dicho servicio, conforme a las prioridades, objetivos y lineamientos previstos por esta ley (Gobierno de la República, 29 de diciembre de 1978).

Con el mandato de propiciar la coordinación en el sector, el Estado se proponía impulsar la planeación institucional e interinstitucional, convenios

entre la federación, los estados y los municipios, fomentar la evaluación y asignar recursos públicos federales, todo lo cual quedó sustentado en una estructura de planeación y la organización de sistemas de evaluación a todo nivel, siempre en la perspectiva de alcanzar el objetivo de una coordinación nacional, sustentada en recursos orientados para lograrlo, todo lo cual quedó en la letra y la formalidad de esta ley porque lo que se impuso fue un esquema de políticas de tipo neoliberal en las que predominó la competitividad, la segmentación institucional y no la coordinación horizontal o la planeación colaborativa.¹

El tema de la coordinación del sistema de educación superior volvería a ser un tema de debate con la iniciativa (1981) de la ANUIES, muy al tono de la época bajo la influencia del modelo unificado europeo (el denominado Espacio Único de Educación Superior, que para entonces daba sus primeros pasos), para emprender la estructuración de un sistema de educación superior nacional, coordinado y unificado:

con créditos académicos comunes y de equivalencias que den la máxima fluidez al sistema y permitan hacer combinaciones y conocimientos y planes de trabajo necesarios y útiles para el desarrollo del país, en una cooperación interinstitucional que haga más fácil la colaboración y la movilidad de profesores y estudiantes (Cazés, 1983).

¹ La misma ANUIES, en un documento de evaluación de la época, señalaba a fines de 1970: «Metas no alcanzadas en la integración total del sistema, sobre todo en las coordinaciones regionales; resultados de planeación exiguos; falta de integración de las coordinaciones estatales; burocratismo incipiente en las Unidades Institucionales de Planeación; poca calidad en cuanto a sus funciones y trabajo; grandes desfases en los tiempos de entrega de la información; escasa disciplina de las mismas instituciones comprometidas» (1980).

Las buenas intenciones, sin embargo, quedaron sepultadas con la caída en 1982 del producto nacional bruto (PNB) que llegó a -0.2%, cuando se proyectaba un Plan Nacional de Educación Superior (PNES) con el supuesto de que se alcanzaría una tasa de crecimiento del PNB de 7 u 8% durante la década de 1980, la que después trataría de adecuarse a 5%, lo cual tampoco fue atinado. A partir de allí, la crisis de la educación superior entró en su ciclo de crisis más drástico, y la desorganización y la segmentación (es decir, lo contrario a lo que hubiera sido la hechura de una política de dimensión colaborativa y solidaria) alcanzaron niveles exasperantes, sobre todo en materia presupuestal. En 1978, los recursos públicos recibidos por las universidades públicas del país representaron 16.1% del presupuesto ejercido por la Secretaría de Educación Pública (SEP); para 1982, esa proporción disminuyó a 3.4% (23.3% menos).

Así, la salida neoliberal que estaba de moda entonces, también fue adoptada en México: pasar de la planeación a la evaluación, bajo la premisa de que en lugar de planificar el crecimiento había que asegurar la calidad del desempeño de las instituciones y de sus sectores, desde la lógica de un Estado Evaluador que se concretó en el crecimiento de la burocracia y del poder de la SEP en el escenario universitario, de la investigación y de la producción científica.

Con el mensaje de la calidad, de su aseguramiento y del control del Estado sobre las universidades, y con el amplio beneficio de apertura con una reglamentación «blanda» que se les otorgó a las instituciones privadas de lucro, la perspectiva de cambio en la educación superior quedó limitada, sobre todo, con los acuerdos del «Pacto por México», y de una «reforma educativa estructural», tal y como se propuso durante el gobierno de Peña Nieto, que terminaron como comenzaron: en la retórica.

Para la educación superior el esquema predominante (también impulsado en los restantes niveles educativos) fue el de las «competencias» de tipo disciplinarias y profesionalizantes. La mentalidad «estructural» no dio para más (SEP, 2013), ni aún para reflexionar que en el mundo ya era una constante impulsar cambios paradigmáticos en materia de producción de conocimientos y que las disciplinas estaban siendo rebasadas por modelos transdisciplinarios, y que la complejidad estaba siendo organizada en sendos institutos y áreas nuevas de conocimiento y de trabajo académico.

El balance negativo en materia educativa de este sexenio ha sido profusamente documentado, y llegó a ser indicativo por haber alcanzado un modelo dependiente de «sociedad de la ignorancia», pero también de que la política pública lo que hizo fue mantener un conflicto permanente con amplios sectores del magisterio y que las universidades se dejaron al vilo de la crisis financiera. Al final del sexenio había unas 12 universidades estatales al borde de su más grande crisis fiscal, y las restantes sobrevivían por efecto de las negociaciones y presiones sociales y políticas que se habían vivido durante este sexenio.

Revertir la desigualdad y la segmentación: el mayor reto

Durante los últimos sexenios, se ha reiterado de manera muy enfática que en el país hace falta una reforma educativa. En todos ellos se produjeron programas en alguno de los sectores del sistema educativo o de sus subsistemas, se instrumentaron políticas y nuevos organismos, se evaluó parte o la totalidad del mismo, pero con el paso del tiempo la reproducción general de los principales indicadores y los problemas estructurales que se tenían

y que siguen siendo el mayor cuello de botella del desarrollo nacional, se mantuvieron inalterados.

Ante la falta de una reforma que no ha logrado incidir de manera efectiva en los fines, fundamentos y procesos del quehacer educativo, sobre todo en lo referido a lo que se aprende, a los métodos, lenguajes, contenido, al currículum, a las prácticas docentes y directivas, en el mejoramiento de su infraestructura y en la consistencia de las trayectorias escolares desde pre-escolar hasta el posgrado, lo que ahora se enfrenta es mayúsculo porque lo que se pudo revertir en algún momento no se hizo, y lo que se ha agudizado constituye el mayor reto que tiene enfrente la propuesta de llevar a cabo una verdadera reforma educativa, tal y como se pretende, durante el actual sexenio de AMLO.

El diagnóstico es contundente. La tasa de desigualdad en la educación superior fluctúa entre 60 y 70% de diferencia de oportunidades tan sólo en el ingreso, en relación con los quintiles socioeconómicos respectivos, y esta condición de desigualdad abismal se ha profundizado durante las últimas décadas. Así, 45% del grupo etario correspondiente a un nivel medio y medio alto de ingresos tiene la posibilidad de acceder a la educación superior, mientras que sólo puede hacerlo 11% de los pobres de las zonas urbanas y 3% del perteneciente a las zonas rurales. Esta condición de desigualdad se agrava tanto por la condición sectorial de las personas, por su capital cultural y su género, como por la incidencia negativa que ha tenido la creciente mercantilización de la oferta educativa en el nivel.

Por ejemplo, entre 1990 y 2016, el número de instituciones públicas de educación superior creció 114%, pero el de instituciones privadas fue de 450%: esto hace que México sea el país con la mayor expansión del sector privado a nivel mundial. No es que se tenga la tasa de concentración de la

oferta privada más alta, porque eso ocurre en países como Brasil, Colombia, Chile u otros de América Latina, sino el que ha tenido el mayor dinamismo de crecimiento en tan sólo un par de décadas. Además, una importante cantidad de estas escuelas privadas no cuenta con el registro formal indispensable para impartir educación superior, ya no digamos para hacerlo con la calidad que se requiere: sólo 3 mil programas de este nivel están registrados en la SEP, mientras que hay 20 mil que no lo están y operan de alguna manera fraudulenta o irregular.

Lo anterior se agrava al relacionar estas condiciones de desigualdad en su relación con los distintos segmentos de mercado laboral, que afecta a los que sólo cuentan con el bachillerato o con una licenciatura (terminada o no). Mejora la relación egreso-mercado laboral formal con quienes cuentan con relaciones sociales de los quintiles más altos del ingreso, con un mayor capital cultural, viven en zonas urbanas altas y cuentan con un posgrado.

México ocupa uno de los últimos lugares entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en gasto por alumno en la educación superior, y ello conlleva condiciones negativas en la permanencia y egreso: alrededor de 50% de quienes logran ingresar a este nivel educativo termina con 100% de todos los requisitos exigidos en el plan de estudios de su área, y el resto se queda en el camino.

En términos de la organización de lo que se aprende y enseña, en lo general, la estructura de las instituciones, tanto públicas como privadas, mantiene una gestión de tipo profesionalizante y disciplinar, y las innovaciones académicas de tipo trans o interdisciplinario son escasas, así como la función de investigación que se concentra en unas cuantas universidades, sobre todo de tipo público, nacional, federal o estatal. La relación investigación-innovación en contexto de aplicación de alta complejidad también

es pobre y muy limitada. El universo de atención en la educación superior alcanza en la actualidad a 4.3 millones de estudiantes (66.5% en públicas y 33.5% en privadas), lo cual corresponde a 39% del grupo etario del nivel.

Las universidades públicas concentran el grupo de instituciones de investigación más importante. Éstas se encuentran beneficiadas con el apoyo que brinda el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que cuenta con más de 30 mil académicos (21.5 personas por cada 100 mil habitantes). Este grupo pasó de 5 mil 700 personas en 1990 a 28 mil en 2018. Como becarios de investigación se cuenta con 450 personas. Por áreas de investigación, de estos 30 mil sólo 6 mil 800 están en el área de ciencias sociales y humanidades.

Las capacidades de ciencia y tecnología por estados de la república son muy desiguales: 50% de la inversión a programas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (por ejemplo: laboratorios nacionales, becas al extranjero, becas a posgrados nacionales, investigadores en el SNI, programas acreditados en el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad, Centros Conacyt o programas de estímulo a la investigación) se concentra en sólo cinco o seis estados.

El tema del financiamiento fue y sigue siendo uno de los principales temas de mayor conflicto en la relación Universidad-Estado, dado que el subsidio público que se concentra en las universidades que tienen un régimen de autonomía o dependen fuertemente de los recursos de los gobiernos estatales,² han tenido que enfrentar durante décadas fluctuaciones en la cantidad que se les define por los distintos gobiernos, porque nunca se ha logrado alcanzar 1% respecto del PIB que fue acordado como necesario por

² En México, las universidades públicas de todo tipo no generan ingresos importantes por concepto de matrícula, y por ello el sostenimiento depende de los factores de análisis que aquí se mencionan, dependientes del otorgamiento de los subsidios públicos.

la Cámara de Diputados desde hace años, y en algunos casos las condiciones de operación, año con año, han llegado a niveles a tal grado alarmantes que, en por lo menos unas 12 de estas universidades, sobre todo de tipo estatal, sufren una condición de crisis fiscal y de operación que las ha conducido a la parálisis y a una serie de crisis frecuentes.

Durante los 1970, para comparar el tamaño social y cultural al que tiene que hacerse frente, se planteaba que el sistema educativo nacional y el de educación superior habían alcanzado cifras de crecimiento notables a nivel internacional. Para entonces, también se mencionaba que estaba en puerta la posibilidad de alcanzar un sistema coordinado y articulado, y las políticas hacia este nivel hacían suponer que se entraba en una modernidad sistémica de grandes alcances. Para entonces, se habían creado sistemas de evaluación en todos los niveles con el fin de «asegurar la calidad» y mecanismos para apuntalar la producción de nuevos conocimientos, como el SNI, y otros esquemas de estímulos directos al salario de los académicos para garantizar su permanencia, el mejoramiento de su productividad, y la calidad de sus productos.

El modelo adoptado fue pretender generalizar el *mainstream* occidental, y sostener un esquema neoliberal de desarrollo, sobre todo con vistas a emular el modelo de diversificación de la educación superior de Estados Unidos. Sin embargo, los problemas centrales de calidad social y de pertinencia, de inclusión y equidad, y de reversión de las condiciones de desigualdad en el acceso al sistema persistieron y se profundizaron, tanto a nivel de la responsabilidad pública como de la privada, que alcanzó a tener un gran dinamismo y crecimiento, tal y como se ha referido con antelación (Didriksson, 2005).

Los resultados eran de esperarse: cuando fue presentada la primera reforma estructural del gobierno de Peña Nieto y del «Pacto por México» (la

educativa), los principales indicadores de su realidad eran casi los mismos de hace décadas, en muchos casos eran peores; ello se agudizó con la provocación montada de sostener un conflicto contra el magisterio nacional —y de manera especial en contra de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)— que en la práctica polarizó el conjunto del sistema educativo y profundizó sus niveles de desigualdad. Se pasó del intento de coordinar un sistema y de sustentar un modelo neoliberal de «diversificación» con el fin de atender las diferentes demandas de los actores y sectores de referencia, a reproducir niveles educativos fragmentados, bajo un modelo de segregación social y de segmentación institucional.

Tal y como se definen estos conceptos en este trabajo, se hace referencia al principal reto que se tiene para los intentos de una nueva reforma en la educación y en la educación superior. Se trata de un engranaje profílico constante: la *segregación social* se define como una condición estructural de desigualdad entre los distintos sectores socioeconómicos (ya sea medidos por el sistema de quintiles per cápita, o de una relación entre pobres y ricos, o bien por las tendencias de profundización de las posibilidades de acceso y permanencia en el sistema y su relación con los distintos segmentos del mercado laboral); mientras que la *segmentación institucional* representa el desarrollo de tipos diferenciados (no diversificados, que es un término que se presenta como cuasi neutral, porque busca presentar a todas las instituciones educativas y de educación superior como si fueran de similar organicidad y buenas para todos, cuando su orientación y referencia de «calidad» no lo es) de instituciones que se «adecúan» desde una determinada organización, gestión de sus requisitos y condiciones de acceso y de currículum en relación a un tipo de segmento socioeconómico, a sus trayectorias de escolarización y de relación con segmentos laborales

determinados, en una suerte de interrelación simbiótica entre una realidad y otra. Es esta la estructura a través de la cual funciona el sistema educativo: segregando el sistema educativo y su nivel superior, y segmentándolo para garantizar la reproducción de las profundas desigualdades en el país.

La búsqueda de lo perdido: la reforma en la educación superior en el gobierno de AMLO

Los términos en los que se presentan las leyes de reforma educativa, tanto a nivel de la modificación del artículo 3° constitucional, como de la Ley General de Educación Superior (2019), se sustentan en principios y objetivos, en una visión y una política pública, de reversión de las condiciones de atraso en el país, tal y como se ha mencionado anteriormente, y que pretenden sustentar una gran transformación en el sistema educativo nacional.

En el mes de mayo de 2019 fue aprobada la reforma constitucional del artículo 3°, que deroga la anterior intención de reforma de tipo neoliberal que nunca logró concretarse, para bien del país, y en esta nueva formulación se establece la obligatoriedad de la educación superior, la progresividad de la gratuidad en todo el sistema educativo (como ya se establece en algunos países de América Latina), y se plantea que el nivel superior de educación estará regido en los términos de las fracciones VII y X de este artículo constitucional. En la fracción VII se señala que

las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de

acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio (...) las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere (Gobierno de la República, 25 de febrero de 2013).

En la fracción X se señala que:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas (Gobierno de la República, 15 de mayo de 2019).

Para el nivel superior, también, se da cuenta de distintos artículos transitorios en los que se establece: «Las legislaturas de los estados (...) tendrán el plazo de un año para armonizar el marco jurídico de la materia, conforme a este decreto», y en el transitorio Décimo Quinto, se dice que

para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad de la educación superior, se incluirán los recursos necesarios en los presupuestos federal, de las

entidades federativas y de los municipios, en términos de las fracciones VIII y X del artículo 3° de esta constitución; adicionalmente, se establecerá un fondo federal especial que asegure a largo plazo los recursos necesarios para garantizar la obligatoriedad de los servicios a los que se refiere este artículo, así como la plurianualidad en la infraestructura (Gobierno de la República, 15 de mayo de 2019).

Con esta iniciativa de reforma educativa, se debe considerar que la inversión que el gobierno de AMLO deberá de considerar debe llegar a 1% en relación con el PIB al final de su sexenio, y además pasar del actual 39% del grupo etario correspondiente a ofrecer espacios a 55% de la población en este grupo para ir acercando la tasa bruta de escolarización a un nivel de «universalización». Para alcanzar estas metas, junto con otras de tipo más específico, durante el mes de octubre de 2019, fue abierta la discusión de la Ley General de Educación Superior (LGES), que sustituye a la Ley de Coordinación de la Educación Superior de 1978.

Junto con la aprobación de un nuevo Artículo Tercero que deroga el ya referido del sexenio de Peña Nieto, así como de sus leyes secundarias, la LGES se ubica como una de las iniciativas normativas y programáticas más avanzadas que se tienen a nivel de la historia del país, a nivel regional y de muchas similares en el mundo. En los términos en los que se presenta esta iniciativa que busca responder a la estrategia de una Cuarta Transformación histórica en el país, debe destacarse lo siguiente:

- Refrenda los principios discutidos de forma mayoritaria por los universitarios de América Latina y el Caribe en las Conferencias Regionales organizadas por la UNESCO (la denominada CRES de 2008, celebrada en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, y de 2018, celebrada en la

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en el marco de la conmemoración de los 100 años del movimiento Estudiantil por la Autonomía Universitaria de Córdoba), únicas en el mundo tanto por sus dimensiones de participación como por los consensos y contenidos alcanzados (Didriksson, 2019), de que la educación superior es un bien público y social y un deber del Estado; la garantía de la soberanía autonómica de las universidades y de la integralidad de un sistema articulado y regulado. Asimismo, refrenda la convicción de que la educación no es una mercancía, por lo que las instituciones privadas deben operar sin fines de lucro.

- El Estado es el garante de la progresividad de la inclusión para todos a este nivel del sistema educativo y de su gratuidad, y que esto se lleve a cabo con el pleno respeto a los derechos humanos, a la equidad de género, a una formación que garantice un aprendizaje para toda la vida, la articulación de las ciencias, las tecnologías desde las humanidades, el deporte, la cultura y las artes, el diálogo de saberes y conocimiento y la responsabilidad social en el desempeño de la actividad académica.
- La garantía de un presupuesto digno y creciente para alcanzar 1% del PIB para el sector, así como para la investigación y la innovación científico-tecnológica y humanística, con un horizonte de tipo plurianual.
- El compromiso de articular las funciones de las universidades con el desarrollo y el bienestar de las comunidades locales, regionales y nacionales, a través de una mejora continua de la calidad social de la educación superior, de su expansión y diversificación; de la promoción de programas afirmativos de inclusión y permanencia, de egreso, buscando la mejor y más estable inserción del egresado en el mercado laboral. Asimismo, se definen los recursos orientados al mejoramiento constante de la infraestructura y de la formación del talento humano.

- Garantiza de forma progresiva la universalización de la educación superior, su gratuidad y la obligatoriedad de su acceso y permanencia.
- Desde la perspectiva de sus fines y propósitos, se establece que todas sus funciones y tareas deberán orientarse hacia la coordinación horizontal a través de un sistema de educación superior y de investigación (este concepto de «coordinación» es el término que más aparece a lo largo y ancho de la Ley, pero como se ha visto, es el que resulta, de manera estratégica, más complicado).
- Se definen los tipos y niveles de las instituciones de educación superior, y se hace referencia puntual al subsistema de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente, dada la relevancia de lo referido a profesionalización del magisterio y de su proyección en el tiempo.

En el mes de agosto de 2020, fue presentada una nueva versión de la LGES, en la que se refrenda el espíritu original de la nueva reforma en la educación superior, su carácter progresista e integral, pero se presentan algunas modificaciones que vale la pena subrayar. Por ejemplo, se suaviza la importancia de la necesaria coordinación, e incluso integración, de un sistema de educación superior, aunque sigue destacándose la creación de un Consejo Nacional que tenga la suficiente autoridad y legitimidad para poner en marcha estrategias y mecanismos de articulación, cooperación e integración a nivel nacional.

Es de notarse también que se ha eliminado el concepto de que la educación no es una mercancía, tal y como se presentaba en la versión anterior, lo cual se aleja de los principios y acuerdos que de forma multitudinaria se habían alcanzado en las reuniones regionales de la UNESCO, tal y como se ha señalado con antelación. Con ello se da un paso atrás de lo que los universitarios de América Latina y el Caribe han logrado y construido de manera

muy consistente, y que dan identidad y posicionamiento a la región frente a lo que ocurre en otras partes del mundo, donde la mercantilización y los modelos de capitalismo académico se están imponiendo como dominantes.

De manera relacionada, y también de factura reciente, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 6 de julio de 2020, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, alineado al Programa Nacional de Desarrollo 2019-2024, en el que se establecen seis prioridades bajo el lema de llevar a cabo una «educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás». Estas prioridades se presentan aquí de forma resumida:

1. Educación de excelencia para alcanzar aprendizajes significativos.
2. Maestras y maestros como agentes de la transformación educativa.
3. Entornos educativos dignos y la procuración de una sana convivencia.
4. Deporte para todas y todos.
5. Rectoría del Estado en la educación y políticas sustentadas en el más amplio consenso social.

Es de destacar el diagnóstico contundente que se formula para caracterizar el atraso educativo que se vive: «Corrupción en el sistema educativo (...) escuelas ficticias, diplomas falsos, carencia de manuales escolares, discrecionalidad en el otorgamiento de becas, venta de plazas, irregularidades en el ejercicio del gasto público y licitaciones a modo».

Por consiguiente, se formula la iniciativa de construir «la nueva escuela mexicana», orientada a la regeneración moral del país, con la formación de valores como la honestidad, honradez, ética, libertad y confianza y una educación «de excelencia» para formar «mexicanos incorruptibles».

También se hace énfasis en los niveles de desigualdad regionales, socioeconómicos y culturales, y se da cuenta de los indicadores desfavorables en la calidad y la eficacia en la educación en su conjunto, que se expresa en

una población pobremente calificada y en el desbalance de lo aprendido respecto del tipo de trabajo en el que grandes sectores de la población se desempeñan. Se considera, por lo anterior, que una educación sustentada en esos principios impulsará transformaciones sociales dentro de la escuela y la comunidad, donde «los aprendizajes y conocimientos sean la piedra angular de la prosperidad y el bienestar de México».

Como estrategia se propone impulsar bajo la rectoría del Estado un Acuerdo Educativo Nacional, con la participación de todos los sectores y actores involucrados, con el objetivo de alcanzar un consenso social alrededor de un proyecto educativo para la transformación del sistema educativo en el país, y se establecen 30 estrategias articuladas a 274 acciones.

Respecto al nivel de educación superior, se proyecta pasar de 42.7% de la tasa bruta de escolarización (TBE) de 2020, a 50% en 2024, lo que representaría una población matriculada de 5.5 millones de estudiantes, y en 2040 llegar a alcanzar la tasa de universalización con 65% de la TBE (6.7 millones de estudiantes).

Pasar de lo normativo a la acción estratégica

En términos comparados, no hay experiencia reciente en el país (y quizá tampoco en otras partes del mundo) donde la puesta en marcha de una reforma educativa haya ocurrido tan solo con la expedición, discusión y aprobación de una ley referida a la educación superior y universitaria, por más avanzada o dirigida que se tenga. La tarea más difícil viene cuando se han aprobado las leyes, los reglamentos y programas y cuando se tiene claridad respecto de la manera como se puede emprender una estrategia de trans-

formación en el sistema de producción de conocimientos, de docencia, de cultura, de ciencia y tecnología. Menudo asunto.

Con la aprobación de la Ley General de Educación Superior, y aun contando con un contexto de política pública con una amplia aceptación y legitimidad, tal y como existe en México, para poder demostrar que la relación entre lo propuesto y la práctica puede ocurrir desde los marcos generales que se han definido y con una visión programática y estratégica de amplio alcance y altitud de miras, se requiere plantearse una estrategia de cambio desde los más amplios fundamentos y paradigmas de la educación moderna, así como de programas que tengan factibilidad, operacionalidad e incidencia en el corto y mediano plazos. El horizonte prospectivo está planteado, falta la voluntad política y la acción necesaria para construirlo.

Con el objetivo de crear un sistema articulado de educación superior, con la definición de una estructura de operación del mismo a nivel local, estatal y nacional, con objetivos que recogen experiencias que pueden llegar a ser útiles como referencias comparadas, el gran debate que se ha abierto en la política pública educativa, sobre todo en el nivel en el que se ha centrado este trabajo, necesita llegar a remontar décadas de fracasos persistentes, la inmovilidad de instituciones que por sus precarias condiciones, por sus constantes conflictos internos, por la falta de recursos financieros o por la falta de un liderazgo que va más allá de un cargo de rector o de funcionarios en turno, alcance la sustentación de los principios enunciados y se logre concebir una estrategia de corto, mediano y largo plazos, con los suficientes recursos para llevarla a cabo.

Es imperante, asimismo, que esta estrategia pueda articular iniciativas en los ámbitos de la enseñanza, del aprendizaje, de la organización y gestión de los conocimientos, de las estructuras curriculares, del modo

contemporáneo de hacer la ciencia, del desarrollo de una verdadera coordinación nacional y de la iniciativa de las principales instituciones para asumir tareas de transformación; que el país pueda, por fin, contar con un andamiaje interinstitucional en la educación superior, la investigación, la cultura y la ciencia que promueva una sociedad en la que los conocimientos sean una verdadera fuente de desarrollo compartido, inclusivo y colaborativo, intercultural y dinámico para alcanzar un nuevo desarrollo con bienestar, sin violencia y con la oportunidad de que los jóvenes y los adultos que lo quieran hacer cuenten con las posibilidades de formarse como ciudadanos de una amplia cultura y civilidad. ¡Uf!

Las propuestas que se enuncian a continuación no son un programa de gobierno, son un llamado a la cordura y a la conciencia sobre la necesidad de emprender una verdadera reforma en la educación superior que impacte al conjunto del sistema educativo, y no sólo proclamar que se pudo realizar después de un sexenio.

Cinco programas estratégicos

1. Programa de movilidad académica (estudiantes, profesores e investigadores) entre las universidades públicas y las Instituciones de Educación Superior (IES) (incluyendo el subsistema de escuelas normales y de formación de maestros, la educación técnica y tecnológica y las escuelas especializadas y de posgrado) con una temporalidad hasta de un semestre (prorrogable de acuerdo al desempeño y libertad de decisión), de manera preferente orientado al desarrollo de alternativas en el aprendizaje, en la interdisciplina, en la ciencia de frontera, en la investigación y el posgrado.

2. Creación de un sistema de equivalencias de créditos, semestres, cursos, talleres y grados compartidos y consensuados para ser homologables a nivel nacional, con el pleno respeto a la autonomía universitaria para garantizar la selección de las equivalencias que deban ser adoptadas, de acuerdo con sus planes, programas de estudio, de sus proyectos de posgrado e investigación y de difusión de la cultura.

3. Programa de internacionalización del intercambio académico y transferencia de conocimientos, donde se liberen visas de trabajo expeditas para favorecer el flujo de expertos, investigadores y profesores de alto nivel, tanto de América Latina y el Caribe como de nivel mundial.

4. Favorecer la coordinación horizontal e interinstitucional, por la vía de proyectos conjuntos de las comunidades académicas del país, propiciando que estos proyectos estén en relación directa con los problemas más acuciantes de la economía, la sociedad, la cultura y la ciencia.

5. Crear un fondo de recursos concursables para garantizar la instalación y el desarrollo de proyectos estratégicos que garanticen la viabilidad del Sistema Nacional de Educación Superior.

En la perspectiva del impulso a una verdadera reforma educativa, y que tal intento no vuelva a quedarse en el papel, en el discurso y sólo en las modificaciones de tipo formal y legislativo, se presentan a continuación 10 propuestas de organización y proyección de un escenario de futuro para la educación superior en el país:

1. Garantizar y sustentar, con indicadores precisos de seguimiento y cumplimiento, de ahora al 2030, de los ODS y sobre todo de las metas referidas a la educación superior (ONU, objetivo 4) de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y que se alcance a organizar una plataforma social amplia de un aprendizaje para toda la vida y para todos.

2. Reorientar la epistemología de las instituciones, sobre todo en las universidades públicas e IES de todo nivel hacia la investigación, el posgrado y la innovación con incidencia social.

3. Desarrollar procesos (experimentales y de experiencias de buenas prácticas) que incidan en el cambio del actual paradigma de la enseñanza, la disciplinarietà y la precariedad académica hacia el paradigma del aprendizaje, de la producción de nuevos conocimientos y la innovación académica, a través de un nuevo modelo de gestión del conocimiento de carácter interdisciplinario, flexible, intercultural y democratizador.

4. Implantar medidas —de evaluación, de ética y coherencia intelectual— conducentes a la creación de un nuevo liderazgo en las administraciones, rectorados y cuerpos de personal de las IES y de sus principales cuerpos colegiados y de gobierno.

5. Crear Centros de Innovación Tecnológica y Social en cada una de las universidades públicas e IES del país, para atender requerimientos de conocimientos en poblaciones y comunidades desde la perspectiva de sus principales necesidades. Conseguir fondos extraordinarios por la vía de la creación de oficinas de transferencia de carácter interinstitucional e interregional.

6. Desarrollar una estrategia de *articulación y fusión* de instituciones y universidades, centros e institutos tanto a nivel local, regional como nacional, de carácter trans e interdisciplinario, con fondos orientados al mejoramiento constante de su infraestructura, de su operación y de su régimen académico.

7. Propiciar la transferencia de conocimientos, habilidades y formaciones a los mercados laborales, en la perspectiva de los cambios que ya están presentes en la relación egreso-movilidad laboral por el impacto de las

nuevas tecnologías, la inteligencia artificial y la redefinición y sustitución de puestos laborales profesionales.

8. Intervención directa de la universidad en el mejoramiento del conjunto del sistema educativo nacional, sobre todo para elevar las capacidades del sistema en la calidad de los procesos de aprendizaje significativos de las nuevas generaciones.

9. Participación de las IES y de las universidades en los nuevos procesos de cambio en la formación de los profesores, de todos los niveles educativos; articular las escuelas normales y las universidades pedagógicas dentro de un sistema colaborativo y articulado para promover una actualización permanente de la currícula de formación de los profesores y del magisterio nacional, junto a la dignificación de la carrera docente y de la elevación de sus niveles salariales a la par de los que existen en los profesionales mejor cotizados en el mercado laboral. Crear el Instituto Nacional de Investigación Educativa, a cargo de la UPN.

10. Fortalecer las comunidades académicas, con énfasis en el derecho universal a la autonomía universitaria, de contar con un puesto de trabajo permanente y de tiempo completo, y la garantía de la libertad académica y de investigación.

Conclusiones

Durante las últimas décadas no ha existido un conflicto social o político en el país en el que hayan estado ausentes las universidades y que no hayan tenido como motivo de fondo el tema de la gratuidad, de la autonomía o de la garantía al acceso y permanencia a este nivel educativo.

Tampoco se han presentado, en estos últimos lustros, ideas de reforma educativa que no hayan abordado este tema como prioritario, ya sea de manera lateral o de forma directa, pero en ningún caso, hasta ahora, dichas ideas se han plasmado en un verdadero cambio fundamental en el sistema educativo nacional.

Por el balance que se ha realizado en el presente trabajo, la gratuidad sigue siendo un tema ocurrente, pero no recurrente, porque no se puede comprobar que frente a los enormes abismos de desigualdad social y de inequidad educativas, la gratuidad haya sido una condición única para eliminar o trascender las mismas. Se podría decir, más bien, que ha sido parte del problema porque las garantías de igualdad en condiciones de desigualdad, no siempre resultan ser tan democratizantes, aun en instituciones que así lo proclaman.

El tema de la gratuidad aparece como un referente similar al de la autonomía, que debe ser y estar garantizada, pero, como se conoce, lo anterior no ha significado un impedimento cuando se ha decidido constreñirla o violarla, acotarla o determinarla por las constantes reducciones presupuestales, o por los diversos mecanismos de acreditación o de «aseguramiento de la calidad» para el pleno ejercicio de su significado fundamental, como el ejercicio pleno de un derecho humano universal.

La gradualidad es lo que ha predominado en la definición de la nueva política de Estado durante el actual régimen, pero esto es muy diferente, tal y como se ha querido mostrar en este trabajo, al de garantizar la plena vigencia de los derechos humanos en los sistemas de educación superior, y aún menos esto puede ser cierto si se valoran de manera crítica los avances que se tienen desde la perspectiva de la movilidad con gratuidad desde la integración o la coordinación interinstitucional y horizontal a nivel nacional.

Por ello, el principal reto consiste en hacer posible que las universidades hagan valer su voz a nivel nacional para que se promuevan iniciativas centradas en el combate a la desigualdad económica y social, que no sólo contemple el acceso a todos los niveles educativos, sino a la permanencia, al logro de un perfil adecuado y pertinente que desarrolle las capacidades de aprendizaje para toda la vida, la garantía de un trabajo digno a sus profesionales; y, además, presente alternativas desde su interior para impulsar cambios de fondo en sus currículas, en la organización de sus procesos cognitivos, en la gestión del conocimiento moderno, y en la investigación relacionada con la soberanía científica y la innovación de carácter social. Ello con el afán de que el tema de la desigualdad sea un punto focal de contribución de las instituciones a favor de políticas de inclusión afirmativas y de eliminación de las grandes diferencias que se han arraigado de manera muy alarmante en el país, dado que éstas siguen siendo una lacra imperdonable que cuestiona a las actuales universidades desde sus más caros principios y postulados.

Las políticas públicas hacia la educación superior han estado definidas sobre todo por la planeación y existencia de recursos, en correspondencia directa a las prioridades de cada coyuntura de cada gobierno. Sin embargo, en el centro del presente debate, el gran problema ahora es el diseño y operación de una estrategia alternativa que busque avanzar en políticas de articulación y de transversalidad, que incluya programas sustentados en el logro articulado de las actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura realizadas por las universidades, orientadas a abatir las magras trayectorias de permanencia y egreso, que contemplen los distintos contextos de aplicación por regiones y localidades, etnia y género, historias familiares, conocimientos adquiridos y méritos por encima de las condiciones socioeconómicas.

Los derechos humanos no son negociables, porque se puede decir que se está a favor de la gratuidad o que ello puede estar en una ley superior, no obstante, no significa, *per se*, que esto sea el fundamento para lograr un nuevo desarrollo con equidad y justicia.

En términos generales, en el balance de una iniciativa de reforma, se debe considerar que en el país se sigue manteniendo un sistema abigarrado pero desestructurado, diverso pero no complementario, autónomo pero no cooperante, cada vez más complejo mas no por ello más activo y actuante para los fines de alcanzar el desarrollo de una sociedad del conocimiento sustentable y de bienestar para todos.

En este marco de tendencias y cambios, de fracturas y desigualdades, una reforma educativa en el nivel superior de educación, debe trastocar la idea tradicional de una universidad de modelo hegemónico público, con el énfasis en su responsabilidad de tipo «profesionalizante», con la puesta en marcha de una tarea fundamental que consiste en ampliar y garantizar el acceso a este nivel educativo, y con la referencia a esquemas de gestión y organización basados en el cogobierno, la autonomía institucional, el subsidio del Estado, que supere el dominio de una currícula de corte liberal y disciplinario como el «modelo» predominante.

Definir una política pública para el futuro debe tomar en cuenta mínimos requerimientos de un constructo sociopolítico y paradigmático (de organización y gestión de nuevos conocimientos y aprendizajes), porque si no la universidad se encontraría ubicada en un contrasentido debido a que sólo haría referencia al presente y no a lo que se desea obtener en un horizonte de tiempo.

Una reforma en la educación superior que pretenda postularse como pertinente hacia los próximos 15 o 35 años (o que se considere como la

plataforma de implosión de un escenario de cambios y transformaciones estructurales), debe contar con una verdadera capacidad de liderazgo para llevarla a cabo en todos los ámbitos de la educación, tanto formal como no formal, pero sobre todo en las instituciones de educación superior y universidades, dado que son éstas el pináculo del conjunto del sistema educativo nacional; asimismo, debe sustentar una visión de largo plazo a través de un conjunto articulado de estrategias.

En un horizonte temporal de mediano y largo plazos, se debe apuntar, por tanto, a la conformación de un sistema integrado y articulado de lo propiamente educativo y académico, humanístico y científico (conocimientos y aprendizajes organizados desde plataformas sociales de inclusión e interculturalidad muy amplias y convergentes en el tiempo). Dicho sistema debe comprender acciones radicales de transformación de los actuales niveles deficitarios de aprendizaje, en correspondencia con los avances previstos del conocimiento, de la ciencia y la tecnología; del tipo, acceso y características que debe alcanzar la infraestructura universitaria, la nueva gestión y organización de los sistemas curriculares de formación de maestros, directivos, y sobre todo de los estudiantes; así como de los requerimientos de un nuevo desarrollo y de un tipo distinto de sociedad.

Cuando los indicadores y resultados de la educación dan cuenta de que para la gran mayoría de los estudiantes la entrada y salida de la universidad no se traduce en una mejora de sus conocimientos y habilidades de aprendizaje, que se reproducen relaciones sociales y económicas que en su gran mayoría cargan con capitales culturales deficitarios, resulta que se tienen condiciones en extremo difíciles para su ingreso y permanencia en la universidad, y luego para mantenerse estables y en ascenso en un determinado empleo (a pesar del título o grado educativo alcanzados). Esta ha sido la

pauta reproducida durante décadas en la región y que ha producido una profunda desigualdad social y cultural, sería un verdadero agravio buscar mantenerla en la perspectiva de una nueva política pública y de futuro. Por ello sería una irracionalidad reproducir los actuales esquemas de acceso y permanencia, de organización de las escuelas y universidades, de los existentes contenidos de aprendizaje, lenguajes, métodos y contenidos, como si para dentro de 10 años todo fuera a seguir siendo igual.

El punto de partida debe ser el sustentar, como principio, una educación de bien público y social y no una de tipo comercializable, a fin de evitar que ésta se convierta en un mero servicio o en una mercancía, y las escuelas un espacio lucrativo. Para las nuevas generaciones decidir mantener y reproducir un sistema «mixto» (público y de fines de lucro) como el que existe ahora, donde la garantía de una educación de «calidad» está sujeta al cobro de cuotas o pagos por parte de las familias o de los estudiantes, significaría un total retroceso.

Se trata, por el contrario, de pensar en *otro* tipo de educación para sujetos que demandaran ese tipo de educación, en otro tipo de sociedad y de Estado. Es el postulado de proponerse construir una nueva política de Estado en el sector que promueva una *educación distinta*.

Educación superior y pandemia: el riesgo del cortoplacismo

Cuanto más se lucha «por la propia vida», tanto más evidente aparece la lucha contra los otros que lo obstaculizan a uno por todos lados. Allí están de pie como sillas, como balaustradas, como puertas cerradas, pero con la diferencia que se abalanzan sobre uno. Empujan a uno para allá

y para acá, a donde les plazca, o, mejor, hacia donde ellos mismos se ven empujados. No se perdona a las mujeres, los niños y la gente anciana, no se les distingue de los adultos (...) El pánico es la desintegración de la masa en la masa. El individuo quiere salir de su interior y escapar de una masa que está amenazada en cuanto todo.

Eliás Canetti (1960)

La transición del confinamiento hacia un nuevo escenario distinto, que abarcará sobre todo a los sistemas de salud, de las relaciones sociales y económicas y de la educación, en lo particular de la educación superior, tendrá que asumir los cambios que han emergido de la improvisación de las políticas y de las acciones de mercantilización y piratería de los grandes capitales, y la profundidad de la desigualdad tanto global como nacional.

La pandemia no es mexicana, es mundial, así como sus salidas. Los mensajes nacionalistas y prepotentes de que algunos saldrán mejor que otros de esta crisis, es demagogia pura, pero no verdad. Se pensaba que no había otra forma de vivir más que esta, no obstante, esa idea se ha desmoronado, porque sí hay otra: una peor. Se ha apelado a la supervivencia del mismo modelo que ahora está en una profunda crisis de salud, educativa y ambiental que amenaza a todos (con la excepción de una minoría —lo que se le conoce como el «nuevo darwinismo social» que privilegia a los más ricos, como si fueran *per se* los más fuertes y los más aptos—, porque tienen todas las ventajas como grupo social para «reproducirse»), mas no por la construcción de una sociedad distinta.

El riesgo de una crisis prolongada y de una debacle ambiental y social está siendo analizado por distintos autores, organismos internacionales y no gubernamentales, algunos gobiernos; está en el imaginario de las sociedades,

en específico, de las más golpeadas por la pandemia de covid-19, y de las de mayor pobreza media y extrema, como es el caso de México. El desastre ha podido ser paliado por los actores políticos que advierten de las posibilidades del riesgo permanente, pero que no atinan a organizar lo que debería estar en el presente del futuro que se nos viene como una avalancha indescriptible. La inmediatez se ha vuelto a imponer por sobre lo que hay que reconstruir y volver a edificar. En esta avalancha de un nanovirus que contamina todo lo que toca, las universidades han entrado en una nueva crisis, lo cual no es nuevo, aunque se haya acelerado en los últimos dos meses.

La universidad como institución del futuro

Los dilemas que la educación superior, en particular las universidades públicas (que en el país ocupan el principal lugar de producción de aprendizajes y conocimientos), tiene que afrontar son cruciales. La condición en la que se encuentran ahora no tiene por qué ser un factor absoluto para no poder responder y actuar de forma anticipada y articulada, ya que lo que menos habría que esperar de ellas es que sólo se atrevan a reproducir los esquemas agotados sobre los que trabajaban (habría que ver qué dicen las universidades de los estados que se encuentran en condiciones financieras de cuasi inmovilidad), como si todo siguiera siendo igual, pero ahora con sus académicos y estudiantes confinados en sus casas, o al menos los que pueden.

Hasta ahora, el tiempo de la respuesta de las universidades ha llegado, apenas, a pensar en la manera como hay que regresar a clases en el ciclo escolar correspondiente, cuando esto ya ha sido rebasado en las definiciones

internacionales y en los ejemplos de algunos países. Por ejemplo, la UNESCO (2020) ha cuestionado la rigidez con la que se está tratando el tema del calendario escolar, cuando ya se tienen tres o cuatro meses de confinamiento y las clases se han centrado en esquemas a distancia en varias partes del mundo, como en México. A estos meses de «encerrona», se les tendrá que agregar que, cumpliéndose el calendario escolar, los estudiantes en el país entrarán a su periodo vacacional de otros dos meses.

Para el grupo de seguimiento de las metas de los ODS en educación (UNESCO, 2020) esta situación no es tan trivial como parece, dado que se tiene constancia de que durante estos periodos «sin clases» formales, el aprendizaje puede retroceder. Se cita, por ejemplo, un estudio de la Northwest Evaluation Association en el que se encontró que en los estudiantes del tercer grado de educación básica se perdía 20% de los avances del año escolar en habilidades de lectura, y 27% de sus habilidades en matemáticas; y que los estudiantes del séptimo grado perdían en promedio 36% en lectura y 50% en matemáticas, situación que se agravaba en los estudiantes más pobres y desfavorecidos. Con la covid-19, esta condición puede llegar a agravarse de forma mayúscula sin importar el hecho de que se cumpla el ciclo escolar «formal» o no, porque se imponen diferencias socioeconómicas entre los estudiantes de forma incontrovertible. Esto mismo, sin duda, ocurre también en otros niveles escolares, como en el medio superior y superior.

Se propone, en consecuencia, aprovechar el periodo vacacional para atender a los estudiantes con mayor rezago y marginalidad durante lo que dure esta crisis, y esto tiene mucho que ver con el papel de los sindicatos de los maestros y su disposición de asumir nuevas tareas durante la pandemia, tal y como lo están haciendo otros sectores de trabajadores del país. En

adición, tampoco se ha reflexionado, ni se han tomado medidas para evitar profundizar la desigualdad escolar y social, porque más de 50% del total de los estudiantes en el sistema educativo nacional no cuenta con las herramientas, lugar de estudio, accesibilidad, conectividad de calidad o con ningún tipo de posibilidad para acceder y continuar con sus clases fuera de las escuelas.

Tampoco se han tomado medidas respecto de la crisis económica (cuya duración será mayor que la pandemia) provocada por el confinamiento y la recesión mundial y nacional, que abarca a enormes sectores de la población, sobre todo a quienes viven del mercado informal (que son más de los cuentan con un trabajo en activo), y que se ha considerado como una de mayor impacto que la del año 1929 o como la de 2008.

Para la educación superior, el IESALC-UNESCO está impulsando un proyecto de reflexión regional sobre el papel de las universidades y las instituciones de educación superior frente a la actual pandemia, con un énfasis en las condiciones de vida y estudio de millones de estudiantes que han ingresado de manera abrupta a una dinámica no planificada de clases a distancia, que afecta su cotidianidad en el hogar y en sus familias, en sus gastos, pero específicamente en el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje y, en algunos casos, de su estancia en otras universidades y su movilidad internacional.

El IESALC-UNESCO alerta respecto de aquellos que no cuentan con las condiciones de calidad y continuidad en sus estudios, pues pueden ser un sector que vea frustradas sus aspiraciones de escolaridad y deserten o entren en una situación de rezago, dado que los estudios a distancia requieren de contar con una alta tasa de conectividad de calidad, y aún el uso generalizado de teléfonos móviles es limitado para tales casos cuando no se cuenta

con la capacidad y el espacio requeridos; situación que afecta en su mayoría a las poblaciones más pobres, rurales, indígenas o de existencia en precariedad urbana o semiurbana.

A futuro, para el IESALC-UNESCO, el panorama que dejará la crisis sanitaria y educativa incidirá de manera profunda en las instituciones de educación superior, debido a que implicará prepararse para un regreso a clases en una crisis económica, de recesión y con recortes en la inversión pública, al mismo tiempo que se requerirá preparar iniciativas inclusivas, de igualdad educativas y de no discriminación, lo cual «implica atender las necesidades pedagógicas, económicas y también emocionales de aquellos estudiantes con mayores dificultades para continuar su formación en modalidades no tradicionales (UNESCO, 2020).

También enfatiza que en el periodo que se avecina de pospandemia, la apertura de clases deberá contar con nuevas medidas de seguridad y de sanidad que generen seguridad (por ejemplo, distancia entre las bancas, reuniones de grupo, asesorías, etcétera) las cuales deben organizarse pensando en un tiempo de larga duración y desde condiciones no previstas (por ahora no existentes) para asegurar «esquemas de continuidad formativa» (UNESCO, 2020) que deberán plasmarse en modelos distintos de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, lo que ahora debería de estar en la perspectiva de los actores principales de las universidades, sin excluir a nadie, debería de tomar en cuenta algo de lo siguiente:

1. El conocimiento. Lo que en unos meses ha cambiado de manera sustancial es el conocimiento, cómo se produce, para qué sirve, su pertinencia ante lo que se vive, lo que se tiene como un avance promisorio, pero sobre todo lo que hay que remontar como superado y hay que volver a construir

desde las nuevas realidades, paradigmas, métodos, lenguajes y contenidos. La ciencia está copada por el mercado y donde están las más grandes inversiones escasamente se está respondiendo a la nueva realidad de una pandemia (que se cree «pasajera»), porque la ciencia, la investigación y sus desarrollos tecnológicos son establecidos por las demandas de obtener más ganancias, pero no para solucionar los problemas de las grandes mayorías, ni de los más pobres.

El enfoque que ha adoptado el Conacyt de buscar reorientar el aparato científico-tecnológico y de asumir las consecuencias de la construcción de un sistema de soberanía científica (sin que ello implique autarquía o alejamiento del conocimiento producido a nivel mundial, ni mucho menos) con pertinencia, incidencia y articulación de todos los actores posibles para alcanzar a revertir las magras condiciones de marginación, pobreza o precariedad de millones de mexicanos, en especial de las comunidades históricamente más afectadas, está en el camino correcto, pero falta sostener con recursos esta iniciativa de política de Estado en materia de ciencia y tecnología, y sumar los esfuerzos de los sistemas de salud, económicos, educativos y gubernamentales. En esta perspectiva, lo que menos se debe reproducir y alentar es el exceso de información porque la información aturde, y lo que vale la pena es el conocimiento, el saber para transformar.³

³ Nota para las conferencias del doctor Hugo López-Gattel: «En una sociedad del conocimiento el enemigo es el exceso. Tiene razón el poeta norteamericano Donald Hall cuando dice «Information is the enemy of the intelligence». La complejidad mal gestionada es la nueva forma de la ignorancia. Mejor dicho: «el problema es la confusión, no la ignorancia» (Weick, 1995). La idea de que más información nunca hace daño no es cierta. El exceso es dañino, distrae de lo importante, puede incluso bloquear la decisión. Por eso nos hace falta aniquilar la información (...) El saber más valioso es saber qué es lo que no se necesita saber. La plusvalía es hoy: menos información. Se buscan síntesis, visiones generales, núcleos del asunto» (Daniel Innerarity, 2011:32).

Concerniente a la crisis actual del conocimiento, hay que volver a empezar, dado que no sabemos aún lo que no sabemos (Beck y Beck-Gernshein, 2012), ni sobre los peligros que se vienen para la existencia de la humanidad, porque son peligros que la propia sociedad ha creado.

2. La gestión pública del sistema universitario. La burocracia ha sido rebasada. Las decisiones de las cúpulas de los órganos personales y colegiados de las universidades han tomado el camino más fácil, el más pragmático, pero no el más acertado ni el más arriesgado. En un reciente comunicado de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (26 de abril) se sigue insistiendo en tres sentidos: *a)* mantener a la población académica y estudiantil en modalidades no escolarizadas; *b)* cumplir con el calendario escolar; y *c)* atender a las poblaciones que se encuentran en condiciones de desventaja (aunque no se menciona cómo). Las universidades e IES parecerían estar ajenas a lo que sucede en el conjunto del sistema educativo, como si no fueran parte crucial del mismo, y no han reflexionado respecto de la articulación y coordinación que haría posible encontrar nuevas perspectivas para asumir la crisis con nuevos modelos de aprendizaje social, nuevas plataformas de desarrollos cognitivos, nuevas tareas para la construcción de la transmisión de saberes de los profesores e investigadores, que es una manera de llevar a cabo la gestión del sistema en épocas de incertidumbre, sobre la base de una mayor flexibilidad y de un tiempo indefinido marcado por la complejidad del fenómeno.

3. La educación y la tecnología (los sistemas a distancia como salida tecnocrática). La SEP y las universidades decidieron apostarle a la educación a distancia y por televisión, a las evaluaciones en línea, al cierre de escuelas y a mantener un ciclo escolar semiarreglado, sin pensar que se había legislado, apenas hace muy poco, una reforma educativa que permite

la transformación del sistema educativo con iniciativas de gran calado y visión para mejorar la equidad socioeducativa; promover la innovación y realizar mejoras pedagógicas sustanciales; impulsar una nueva gestión de la política pública; movilizar a los millones de maestros, profesores e investigadores con los que cuenta el país como una fuerza de tarea para impulsar la reforma educativa (como lo mandata el nuevo 3° constitucional); y hacer valer la idea de empezar a construir «la nueva escuela mexicana». Las crisis siempre son espacios que permiten generar oportunidades. Pero no, se decidió reproducir el sistema escolar *tardío* de clases en aula, pero ahora en línea y en televisión. El sistema educativo de México, el régimen académico, ahora y frente al nuevo escenario que se viene, no debe estar sostenido por clases, ni por esquemas meramente formales y rígidos, tampoco sólo a distancia, sobre todo cuando se sabe que, en su gran mayoría, como se ha señalado antes, los estudiantes pobres no cuentan con las condiciones para mantenerse con tareas y clases de ese tipo. Los que tienen computadoras en sus casas, internet, teléfonos inteligentes, bibliotecas y facilidades para contar con el tiempo de llevar a cabo sus tareas son una minoría en el país.

La SEP y las universidades deben organizar un nuevo sistema de aprendizaje social que proporcione materiales de estudio de todo tipo (casa por casa); entregar *laptops* de forma masiva (hay instrumentos de este tipo muy baratos que pueden conseguirse); que las compañías de telefonía móvil, comenzando por Telmex, otorgue de forma gratuita capacidad y tiempo para usar los celulares de los estudiantes como auxiliares (ya se sabrá cómo controlar esto, por supuesto); diseñar y promover *softwares* accesibles para toda la población escolar y familiar que promuevan una educación lúdica, entretenida, constructivista, con acceso a libros, revistas, bancos de datos y bibliotecas de todo tipo; abrir todos los canales de televisión con programas

de contenido educativo y cultural; organizar una línea telefónica masiva de profesores como asesores para consultas de los estudiantes de cualquier tipo y nivel; y erradicar la idea de que quien no haya cubierto sus clases a distancia será reprobado cuando la pandemia esté controlada, así como eliminar todo tipo de exámenes ahora y para después; finalmente, debería de replantearse la insistencia en mantener el ciclo escolar como si fuera lo más importante del mundo... Eso y mucho más.

Referencias

- Brunner, José Joaquín (coord.) (2016). *La Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Beck, Ulrich y Elisabeth Beck-Gernsheim (2012). *Amor a distancia. Nuevas formas de vida en la era global*. Buenos Aires: Paidós.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1980). «Informe 1979» y «Plan de Trabajo». *Documentos Básicos*. México: ANUIES.
- Cazés, Daniel (27 de julio de 1983). «Estrechamiento de la autonomía». *Periódico UnomásUno*.
- Didriksson, Axel (2019). *Balance la CRES-2018*. Madrid: OEI.
- Didriksson, Axel (coord.) (2005). *La Mercantilización de la Educación Superior en México*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gobierno de la República (29 de diciembre de 1978). Ley para la Coordinación de la Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*.

Gobierno de la República (25 de febrero de 2013). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*.

Gobierno de la República (15 de mayo de 2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*.

Innerarity, Daniel (2011). *La democracia del conocimiento*. Madrid: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (27 de abril de 2020). «Informe GEM-UNESCO». Blog de la Educación Mundial.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Objetivo 2. México: SEP.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional

Sobre la reforma de la educación superior en Ecuador

Freddy Javier Álvarez González*

Resumen. Este estudio indaga si la universidad ecuatoriana experimentó un proceso de cambio, de transformación o de mutación entre 2008 y 2016, periodo durante el cual se implementó la Reforma de Educación Superior en Ecuador como parte del proyecto de gobierno de la Revolución Ciudadana en la presidencia de Rafael Correa. De manera retrospectiva y prospectiva se analizan las fortalezas y debilidades de ese proceso. Se reconoce que las universidades han cambiado, algunas veces se han transformado, pero hoy están obligadas a metamorfosearse, en específico ante el desafío de la crisis pandémica, económica, ambiental y civilizatoria que enfrenta la humanidad. La dirección aún es incierta si se considera que la idea de progreso ha sido archivada y la de crecimiento es casi imposible. Cuando los cambios provienen de fuera, se imponen casi siempre a favor de algunos y a pesar de la mayoría porque el capitalismo va mutando de la industrialización al desarrollo, del desarrollo al capitalismo financiero y del capitalismo financiero al capitalismo digital. Las transformaciones, por el contrario, huragan la vida, la desacomodan y la inflaman, rompen con el *performance* de las adaptaciones, emergen con rabia contra la precarización y asumen una fragilidad regularmente olvidada. Con todo, la universidad se sigue regenerando, multiplicando, expandiéndose, quizá renaciendo, ahora en el ámbito de la democratización y los derechos, con diversos problemas, el principal la mercantilización. Con un reto fundamental, la innovación, impávida con frecuencia, otras rebelde, máquina de palabras y de fórmulas, vital y adormecida, repetitiva y en ocasiones capaz de producir grandes olas de conocimientos, la universidad admirada a veces y en distintos momentos considerada irrelevante, *ella tiene la semilla por nacer de las transformaciones de nuestros pueblos.*

Palabras clave: educación superior, reforma educativa, transformación, mutación, Ecuador.

* Rector de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador. Correo-e: freddy.alvarez@unae.edu.ec

On Higher Education Reform in Ecuador

Abstract. This study explores whether the Ecuadorian university experienced a process of change, of transformation or of mutation between 2008 and 2015, a period during which the Ecuador Higher Education Reform was implemented as part of the government initiative of a Citizen's Revolution under the Presidency of Rafael Correa. Using an approach that is both retrospective and forward-looking, it analyzes the strengths and weaknesses of that process. It recognizes that universities have changed, and in some cases they have metamorphosed, but today they are obliged to transform, particularly in the context of the pandemic, economic, environmental and civilizatory crises that humanity faces. The outcome is still uncertain, given that the idea of progress has been filed away and growth is almost impossible. When change comes from outside, it is almost always imposed to the benefit of the few and not the many, because capitalism continues to mutate from industrialization to development, from development to financial capitalism, and from financial capitalism to digital capitalism. These transformations, on the contrary, disturb life, disrupt it, and foment unrest, breaking the processes of adaptation, emerging with a vengeance against stability and are marked by a fragility that is usually dismissed. Overall, the university continues to regenerate, multiply, expand, perhaps is reborn, now in the context of democratization and rights, with various other problems —not the least being commercialization. With one fundamental goal —innovation— they are frequently audacious, some others rebellious, machines of words and formulas, essential and dormant, repetitious and on occasion able to produce great leaps in knowledge, the university at times is admired and in some moments considered irrelevant. It has the seed from which the transformations of our societies may be born.

Keywords: higher education, educational reform, transformation, mutation, Ecuador.

A manera de introducción.

Esperamos que nos cambien, nos transformamos o damos paso a la metamorfosis

¿Cuándo cambian las universidades? ¿Cómo se transforman? ¿Se puede reconocer una mutación? Sin duda las universidades han cambiado, algunas veces se han transformado y hoy están obligadas a metamorfosearse, por ejemplo, por la crisis pandémica, económica, ambiental y civilizatoria que enfrenta la humanidad. ¿En qué dirección? No lo sabemos, la idea de progreso ha sido archivada, la de crecimiento es casi imposible. ¿Hacia lo *mejor*? Quizá. Lo *mejor*, no como algo absolutamente extraño. ¿Hacia lo anterior? Puede ser. Alain Badiou en su libro *El ser y el acontecimiento* (1988) dice que «la verdad se construye en el acontecimiento», de ahí su carácter histórico. Los acontecimientos tienen orígenes particulares, sus efectos llegan a ser universales y sus verdades logran ser singulares. El acontecimiento se manifiesta en cuatro modos para Badiou: en un comienzo en *la política* con las narrativas y sus acciones regularmente aleatorias y marginales; posteriormente en *la ciencia* cuando advierte nuevos giros del conocimiento, lo mismo que en *el arte* y sus vanguardistas manifestaciones. El *amor* para Badiou, último modo en que se manifiesta el acontecimiento, es un lugar trágico e insoslayable, es la expresión privilegiada del acontecimiento del ser. Lo cierto es que *el acontecimiento hace al ser*. Devenimos a partir de la política, la ciencia, el arte y el amor, y cuando adviene un acontecimiento comenzamos a ser otros y otras. Lo *otro* hace al ser.

Las reformas pueden denotar momentos de transformación. Ésta no sobreviene sin la voluntad y se vincula con un horizonte de emancipación,

al contrario de los cambios que acaecen por las dinámicas propias del devenir; ellos comparecen en nosotros y sin necesidad de nosotros. La transformación no sucede en la lógica aritmética entre lo menos y lo más, hace parte de lo *mejor*. Lo *mejor* no se ubica entre lo malo y lo bueno, es radicalmente algo singular en el ser como múltiple, diverso e igual, más común que único; en el pensar colectivo como el advenimiento del afuera y el descubrimiento del adentro que nos devuelve a nosotros mismos; en el sentir como la estética de lo desconocido y el afuera de la moral para habitar en la ética; y finalmente, en el hacer como la ruptura con la normalidad y su compromiso con la rutina y la cotidianidad. En efecto, es algo más que otro u otra porque ya no encaja en lo anterior, no es siquiera lo esperado porque es inesperado, y nos abandona en una apertura sin certezas.

Los cambios provienen de fuera, se imponen, casi siempre están a favor de algunos y a pesar de la mayoría porque el capitalismo va mutando de la industrialización al desarrollo, del desarrollo al capitalismo financiero y del capitalismo financiero al capitalismo digital. Lo digital transita hacia la reproducción de nuevas subjetividades que ya no requieren cuerpo y cuyo espacio es desmaterializado con la digitalización, deambulando en un tiempo sin registro, como *seres desamparados* mientras comparten el olor a incienso de la omnipotencia. Las transformaciones, por el contrario, hurgan la vida, la desacomodan y la inflaman, rompiendo con el *performance* de las adaptaciones, emergiendo con rabia contra la precarización y asumiendo una fragilidad regularmente olvidada. Ellas son incómodas, nos sacan del vértigo, nos obligan a pensar, nos colocan en la distinción entre lo esencial y lo superfluo, entre el ser y el aparecer, entre la diferencia y la igualdad, entre la *doxa* y la verdad.

Mientras los cambios se introduzcan sin consulta en nuestras sociedades sospechosamente democráticas y, paradójicamente, se hagan parte de

nuestro deseo, las transformaciones se camuflarán en las revoluciones; las cuales no están en cartelera, caen sin aviso, nunca son cobijadas por la legalidad. Cambiar es producto de máquinas que hacen vibrar las sensaciones. Los cambios siempre ocurren, uno sigue a otro, el nuevo aplasta al anterior, y el recién llegado será apabullado por el que viene atrás; al contrario, las transformaciones son extrañas, suceden pocas veces, pueden moverse en las superficies o las profundidades de la sociedad que no deja de cambiar por encima de su piel conservadora. *Podemos cambiar sin transformarnos, pero siempre para transformarnos tenemos que cambiar*; el cambio sucede en el asalto al deseo, mientras la transformación no tiene garantía ni continuidad; cambiar sin conciencia y dentro de la seducción del tiempo evolutivo, o transformarnos y detenernos, regresando y volviendo; cambiar en el goce antes del apocalipsis o transformarnos en el fuego de la conflagración y la angustia de la novedad desconocida.

Los neoliberales nos alertan sobre el cambio en la asfixia de *la globalización, la occidentalización y el desarrollo* mientras los emancipadores buscamos la transformación. Cuando nos transformamos rompemos con la pretendida irreversibilidad de la costumbre y hacemos posible la transformación, sin embargo, ninguna de los dos es un resguardo, se cambia porque somos libres de cambiar aunque el cambio sea el nuevo nombre de la servidumbre; nos transformamos en contra del destino, condenados a vivir en la intemperie.

¿Qué logran trocar los cambios?, ¿qué se puede aguardar de las transformaciones?, ¿por qué en un caso nos referimos a la ganancia y en el otro a la expectación? Al primero le favorece el principio de realidad más que al otro ya que el cambio es asible, experimentable, incluso medible; por el contrario, la transformación se juega sobre lo inexistente, no es medible,

siendo positiva es negativa. El objetivo de los cambios es innovar sin ninguna otra teleología. El medio se hizo fin cuando el fin no podía transmutar. En estricto sentido, cambiamos porque no es posible cambiar el mundo del capital que nos quiere ver cambiando para que permanezcan la especulación y la acumulación. La propaganda del cambio emerge cuando el progreso sobreviene indecente, y el desarrollo, una idea subdesarrollada. Por el contrario, la transformación persevera porque nunca llega a pesar de estar en ella, y si logra anclar, no se queda por mucho tiempo, a veces no da ni siquiera tiempo para saludarla; la transformación suele ser inatrapable, no hace parte del memorándum de la variación.

La transformación se experimenta como una desaceleración, por tal motivo su efectividad desplaza la pulsión, se pone en la pasión y en el estado del *futuro anterior*, por primera vez no puede ser de otro modo. En efecto, la transformación inaugura un tiempo ignoto, aunque habite en la urgencia de repetirse, pues ella es distante del cambio que nunca cambia y se une a la permanencia que nunca permanece. Con razón Heráclito decía: «en los mismos ríos ingresamos y no ingresamos, estamos y no estamos». Con la transformación cambiamos sin cambiar, permanecemos sin permanecer, devenimos otros siendo los mismos.

El desamparo de la transformación y el vértigo del cambio se encuentran confrontados por un nuevo movimiento: la metamorfosis o la mutación. Morin (2011) en *La Vía* nos dice que la metamorfosis arriba en dos momentos distintos: «cuando no logramos solucionar nuestros problemas o cuando logramos construir un metasistema para tratar nuestros problemas» (2011:31-33). Las metamorfosis son extrañas porque suceden entre la más cruda impotencia o advienen en el tiempo de lo inesperado, tienen la llave de la sorpresa, rompen con la repetición, pertenecen a la matemática

de lo incalculable y conforman el huracán que arrasa con el plan. Nada podía suceder y algo ocurre como consecuencia de lo que sucedía. En realidad, *es una causalidad accidentada* sin causa.

Hoy, la metamorfosis se anuncia cuando los pobres devienen miserables, emerge en el momento en que la política es pura vacuidad ya que el mundo no puede ser más desigual con los hampones que nos gobiernan y los neoliberales que nos despojan; ella aparece cuando todo estaba perdido en *la gramática repetitiva de la extinción*. Luego, la metamorfosis es paradójicamente cercana al apocalipsis y también hija del rompimiento de la normalidad. Cuando ya veíamos el abismo, surge algo capaz de revolucionar hasta la revolución: un nuevo y doloroso nacimiento. Aunque parece que todo ha llegado a su tope, irrumpe como una nueva genética que impide que *el mundo sea el que conocíamos sin saber* y hace volar en mil pedazos la antigua rutina. Quizá la teología lo entendió mejor que nosotros, no obstante, *si no matamos a los dioses* como lo hizo Nietzsche, *lo imposible no será posible*.

Las metamorfosis llegan cuando *ya no hay salvación* o porque la repetición es insuficiente y *el goce nada en las aguas profundas del malestar de la cultura*. Así, hay algo que quiere reiniciarse aunque esté condenado a la repetición, a la cotidianidad y a la reproducción hasta convertirse en rutina. En efecto, la globalización ha acumulado tantos desvaríos que sus potencialidades se desvanecen y va quedando sólo la mundialización en un mundo cada vez más complejo. El Estado nación aplastado por el neoliberalismo se ha convertido en el nuevo garante de los derechos, compromiso que casi nunca ejerció, quedando, como es de esperarse, en ridículo. Occidente sigue en el *shock* de la vergüenza por representar una humanidad colonial, inhumana y criminal. La derecha y la ultraderecha no saben, no entienden

y tampoco les importa lo que está pasando. La degradación del planeta nos obliga a metamorfosearnos, ya lo hizo en nuestros cuerpos el covid-19. Han reaparecido el hambre y la peste cuando pensábamos que eran cuestiones del pasado. Pareciera que volviéramos al absurdo de la Guerra Fría. El capital financiero perdió todo contacto con la realidad, es una máquina sin control. La supremacía blanca y la demencia racista no son buenos augurios para nuestros pueblos debilitados por las emociones tristes. Consecuentemente, todo lo que estaba contenido surge, se levanta y provoca una gran erupción. El Renacimiento no puede obviar la rabia reprimida de tantos siglos de patriarcalismo, de racismos ancestrales y de capitalismo decadentes.

Todo lo que se satura provoca metamorfosis. Ella nos obliga a otras formas de pensar, hacer y sentir, a otro tiempo-espacio en el que la vida se resuelve, vive y celebra de manera diferente. En la historia de la humanidad siempre hemos experimentado diversos tipos de metamorfosis, fuera de cualquier cálculo y más cercanas al milagro, un milagro pasado por el fuego y la rabia que nos obliga a ser otros y otras, sin ninguna opción. Lo anterior hace que sólo seamos capaces de describir estas cosas en el sentido de Hume en su disputa con Kant (1928) en *La crítica de la razón pura* pues *la causalidad no rompe con el sentido*. En otras palabras, *podemos decir que algo está pasando pero no podemos saber qué está pasando*.

La vida no sería explicable sin la noción de metamorfosis, aunque ella no pueda comprenderse, no tiene un por qué, un *noúmeno*. En realidad nada de lo existente se explica sin recurrir al concepto de metamorfosis, no obstante, no lo reconocemos porque la razón, tan importante para nuestro futuro y para la construcción de la humanidad, sigue siendo limitada en cuanto a entender el mundo y la existencia del ser. Sin la metamorfosis tampoco podríamos entender la gran revolución de las mujeres y su legí-

tima y justa lucha contra el patriarcalismo. Su carácter justo y verdadero fue negado por la costumbre de nosotros, los llamados hombres y los consecuentes *derechos naturales de la dominación*; sin embargo, ahora la metamorfosis nos obliga a cambiar de rutina sin ningún tipo de argumento o justificación. De igual manera, la ejecución de George Floyd es también símbolo de una metamorfosis que nos desnuda de nuestro falso sentido de humanidad que se justifica en el fundamentalismo viciado de la ley y el orden. Aquél descansa en una racialización defensora de los privilegios de los hombres blancos, católicos y heterosexuales mientras aumentan *los condenados de la tierra* a los que se refería Fanon. La derecha y la ultraderecha tendrán un futuro muy difícil para justificarse en un mundo que está metamorfoseándose y más aun con la preocupación por los derechos de la naturaleza y la igualdad que sólo una razón cínica pretende negar o burlar.

También hay quienes anuncian otro tipo de metamorfosis, la salida de la teoría de la evolución y el paso al diseño inteligente. Las mutaciones son inimaginables, en ese orden de ideas es que Harari se refiere a una mutación sin precedentes:

Si la humanidad es en verdad un único sistema de procesamiento de datos, ¿cuál será el resultado? Los dataístas dirían que el resultado será la creación de un sistema de procesamiento de datos nuevo y más eficiente, el llamado internet de todas las cosas. Cuando dicha misión se cumpla, el Homo Sapiens desaparecerá (Harari, 2015:228).

La metamorfosis fue evolutiva, ahora su nombre es *diseño inteligente* y está cooptado por la innovación consumista del capitalismo digital que una vez fue disrupción y ahora tiende a ser dominación. La transformación y el

cambio son una pequeña historia inmersa en la gran historia de la metáfora evolutiva. Dentro de un pasado común que vivimos de forma diferenciada, biológica, social y cultural, las variaciones acontecen. Charles Darwin en *El origen de las especies* dice lo siguiente:

Las especies que heredan casi la misma constitución de un pasado común y están expuestas a influencias parecidas tienden naturalmente a presentar variaciones análogas, o pueden a veces volver a algunos de los caracteres de sus antepasados. Aun cuando de la reversión y variación análoga no puedan originarse modificaciones nuevas e importantes, esas modificaciones aumentarán la hermosa y armónica diversidad de la naturaleza (1921:161).

Las variaciones biológicas conforman esas multiplicidades asincrónicas, de *furor y ruido* como en Shakespeare, donde los cambios se imponen por un sistema nefasto: el capitalismo. Las transformaciones que soñamos son revoluciones aplazadas, postergadas para mañana, mientras que las metamorfosis irrumpen como volcanes; *pero ni los cambios ni las transformaciones ni las metamorfosis nos pueden hacer olvidar que no somos más que primates en medio de una vida que se vincula con las piedras, los ríos, los vientos, el fuego, la tierra, las selvas y los bosques, que somos eso y más.* Empero ese *más* no puede olvidar que nuestra historia tiene imborrables páginas de vergüenza porque la pequeña criatura ha querido ser alguien sobre lo otro, las otras y los otros quienes también hacen parte de la vida, olvidando una lección básica, y es que *siempre aquel que mate, elimine, viole o destruya, será él mismo que se condene a la extinción.*

El ser es *mejor* en las transformaciones que por los cambios. El ser deviene *otro, otra o lo otro* por las metamorfosis. Las metamorfosis no se provocan

por la conciencia, pero es por ellas que nuestra conciencia ya no es igual. El devenir de la metamorfosis no responde a la finalidad de la emancipación, no obstante, ambas se oponen a un mundo dado y a un futuro preestablecido. En otras palabras, la mutación es diferente al cambio y a la transformación en la medida que nos pone fuera de la duración y el cambio, cuando *todo cambia para que nada cambie* y fuera del dualismo moral entre lo mejor o lo peor. Harari afirma que nos encontramos en un umbral:

Para contentar a la vez a optimistas y pesimistas, podemos concluir diciendo que nos hallamos en el umbral tanto del cielo como del infierno, moviéndonos nerviosamente entre el portal de uno y la antesala del otro. La historia todavía no ha decidido dónde terminaremos, y una serie de coincidencias todavía nos pueden enviar en cualquiera de las dos direcciones (2014:373).

Las transformaciones suelen no ser fácilmente descifrables porque hay un punto de inflexión en la realidad presente. A pesar de la negatividad de la realidad, ella desencadena costumbres en muchos y beneficios para pocos. No hay transformación sin potencia ni fuerza. Dentro de los tiempos de la política correcta, connaturales a la democracia liberal, las transformaciones no son aceptadas porque rompen con los tiempos y los privilegios. Tal ruptura revela un malestar que se manifiesta en la crítica por despilfarrero, ineficiencia y autoritarismo. Por el contrario, los cambios hacen parte del devenir de la costumbre.

Los cambios son producto de las adaptaciones que acontecen y afectan a nuestro ser biológico, social, psicológico, económico y político, los cuales se originan en relación y en interrelación con él. Por ejemplo, pasamos de enseñar a aprender, de la transmisión de las disciplinas a las competencias, del

panóptico al biocontrol y de la presencialidad a la virtualidad. Los cambios se suceden de manera casi imperceptible porque nuestro modo de ser coexiste en un ecosistema múltiple donde éstos son permanentes, heterogéneos, imperceptibles, disonantes, altisonantes, armónicos y antagónicos.

Si los cambios pueden representarse dentro de un tejido o entramado, las transformaciones son más bien un giro originado por grupos y colectividades. Mientras los cambios pertenecen a la sociogénesis y culturagénesis, las transformaciones son siempre antropogénicas y tienen un fuerte componente político. Las mutaciones son metamorfosis que están más allá de la conciencia y que por supuesto están fuera de los rieles de lo previsible, aunque lo hayamos pensado en algún momento. Las mutaciones son eventos en los que el ser vuelve a nacer. Tales eventos se presentan sin anuncio, irrumpen, vienen de la naturaleza, son casi un accidente que cambia las reglas del juego de un momento para otro. Mientras el sistema nos va cambiando, la transformación nos sitúa de manera diferente en el mundo; las mutaciones generan un nuevo código para estar en el mundo. Los cambios originan el ser en el cambio, y las transformaciones juntan el poder ser con querer ser porque el poder de la transformación lo que quiere es ser. Las mutaciones nos obligan a otro modo de ser, sin que sepamos qué es, sin que lo decidamos, sin un para qué. Por supuesto que existen cambios que pueden convertirse en mutaciones y transformaciones cuyo impacto sea igual al de aquellos, así como mutaciones que sean banalizadas por la civilización del presente.

En el mundo de los cambios, las transformaciones y las metamorfosis, incrustadas biológicamente en la lógica evolutiva, nos preguntamos por las universidades, estas extrañas instituciones que vienen de la Alta Edad Media, anteriores al Estado nación, tan cristianas por fundación y al mismo tiempo tan laicas por voluntad de emancipación, fundamentadas en

la razón moderna emancipadora aunque siguen siendo conservadoras, han sobrevivido a miles de batallas generadas en su gran mayoría por gobiernos ignorantes, direcciones delirantes, sociedades amenazantes y burocracias demenciales. Siguen allí, aquí y allá, pensando lo mismo y de otro modo, lo otro sin lo mismo, sin cambiar y cambiando pero sin perder una esencia que todavía las vincula con algo tan antiguo y nuevo basado en el conocimiento, la nueva humanidad, el futuro y la verdad.

La universidad se sigue regenerando, multiplicando, expandiéndose, no sé si renaciendo, ahora en el ámbito de la democratización y los derechos, con muchos problemas, *el principal la mercantilización*. Con un reto fundamental, la innovación, impávida muchas veces, otras rebelde, máquina de palabras y de fórmulas, vital y adormecida, repetitiva y a veces capaz de producir grandes olas de conocimientos, universidad admirada y en muchas ocasiones irrelevante, *ella tiene la semilla por nacer de las transformaciones de nuestros pueblos*.

¿Cambió, se transformó o mutó la universidad ecuatoriana entre el 2008 y el 2016?, ¿en qué radicó la Reforma de Educación Superior en el tiempo de la Revolución Ciudadana?, ¿cuál fue su robustez y su fragilidad? Estas son las principales preguntas que guían esta investigación retrospectiva y prospectiva en comparación con las reformas de Argentina y México.

Sin intelectuales no hay transformación, con intelectuales tampoco

Los profesores universitarios son educadores, científicos, artistas, investigadores, personas que vienen de las ciencias sociales, exactas, artes, tecnologías

de la comunicación y de la información. Proviene de una heterogeneidad de disciplinas, a diferencia del pasado que provenían de muy pocas, y poseen un lugar distinguido en la sociedad. A ellos se les pregunta, se les consulta, se les lee, se les encarga la docencia. Tienen la tarea de preparar a las nuevas generaciones con sus enseñanzas, ideas, investigaciones y métodos. Muchos viven en la ilusión de preparar un mundo mejor, otros, unos pocos, quieren conservarlo. ¿De dónde vienen?, ¿cuáles son sus actuales desafíos y encrucijadas?, ¿qué pueden transformar?, ¿cuáles son sus límites?, ¿la universidad se puede reformar sin ellos? Estos son cuestionamientos que intentaremos responder a partir de la Reforma de Educación del Ecuador 2008-2016.

Los deslices de la meritocracia

La Reforma de la Educación del Ecuador buscó sembrar las condiciones de un profesor-investigador, todavía hipotéticas por su historia que privilegió la docencia y no inauguraba la investigación. ¿Será a los profesores a quienes se les encargue la transformación de la sociedad?, ¿lo conseguirán?

Cuando un partido o movimiento de izquierda procura transformar un país, el único camino es mediante la toma del poder que en el siglo XXI es a través de la democracia representativa y el voto, ya no como en el siglo XX, por medio de la lucha armada. Así pues, no hay disyunción, se debe elegir el camino de la democracia representativa y las elecciones a pesar o gracias a las explosiones de indignación contra la corrupción, el antirracismo, antipatriarcalismo, la desigualdad y a favor de la vida del planeta. Aunque a tal opción se le llame democracia no es tan democrática y difícilmente es el lugar donde es posible lo imposible en consonancia con lo que nos ha mostrado la historia reciente.

La contradicción connatural a la democracia se origina en que tal narrativa es congénita al capitalismo, dándose así, una convivencia en el límite de la relación capitalismo-democracia. En ese orden, lo único posible son los cambios dentro del sistema y no las transformaciones del sistema. En efecto, la democracia preexiste cada vez menos en las sociedades liberales y tiene una mayor fuerza con los gobiernos reformistas pese a que los medios occidentales han hecho una disyunción ideológica entre totalitarismo y democracia. Se refieren en el primer caso a los países que no hacen parte del sistema capitalista y a los segundos como los países capitalistas, *ergo* demócratas.

Cada vez es más claro que los países capitalistas fracturan la democracia, que sus sistemas representativos defienden los intereses de quienes sacan provecho de la desigualdad. En algunos casos son sistemas políticos penetrados por las mafias del narcotráfico, racistas en su mayoría y tolerablemente feministas; de manera histórica su libertad se fundamenta en el genocidio, la deportación, el racismo y la guerra. Actualmente varios de los países llamados socialistas o comunistas devienen capitalistas con grandes regulaciones estatales y con la reproducción de relaciones sociales e interpersonales mediadas por el interés. En consecuencia, se invierte la fórmula: *ser un liberal no es igual a ser demócrata, y ser socialista o comunista no es ser anticapitalista.*

Se presentan tres atributos inherentes al sistema neoliberal, ampliamente promovidos por la publicidad y que hacen parte de aquellos discursos cuya oposición se vería fuera de lugar: la flexibilidad, el goce y la distancia. La flexibilidad detiene el cambio en un mundo impredecible; el goce queda suscrito al consumo que contiene las claves del placer y la identificación requerida en el contexto del individualismo social, mientras

que la distancia aparece como la manera de exorcizar a la masa. Los tres atributos constituyen la singularidad de lo intransformable y asiduamente cambiante. La flexibilidad hace añicos cualquier resistencia. En los perseverantes cambios, la humanidad deviene adaptable dada su capacidad de adaptación que identifica en el capitalismo de ser cambiante. En el goce está la fuerza del capitalismo.

La pandemia, cuando nos confinó, nos prohibió el goce como *el viejo dios de la Tora*. La fiesta no reta el orden, el orden no sería posible sin la fiesta. ¿Qué pasará con el frenazo de la máquina y la consiguiente detención del goce? La distancia es la forma más destilada de la modernidad, es la misma que observamos por la ventana de nuestro yo. Las ciudades alojan con más frecuencia la soledad acrecentada que convive en millones y millones de sus arrendatarios que eligen mecanismos que no les permitan mirar al lado, ni conocerse, ni comprometerse. El invento de la digitalización es el milagro no de un dios omnipotente sino de uno solitario que ya no necesita de otros y otras y que piensa cómo deshacerse de nosotros.

La singularidad neoliberal se ha taraceado en el pragmatismo y su modo de hacer, de valorar y de gestionar la vida. En realidad, ser pragmáticos es abandonar la interpelación que nos condena a morir de hambre, por enfermedad; condenados desde antes de nacer por ser negro, latino, mujer o indígena. La vida no tiene significado para el pragmático. El hacer de la eficiencia es su mandamiento sin sintaxis.

Así como la democracia cohabita de manera más transparente en los sistemas socialistas o comunistas, la libertad liberal tiene menos probabilidad de ser en las sociedades capitalistas. *La libertad sucede en el control, la clasificación y la manipulación*. El deseo es la puerta vigilada ya no por un dios que castiga el pecado, sino *por mecanismos tecnológicos que lo estudian*

*en la explosión y deriva de las emociones que suplantán al pensamiento. Qué nos gusta, qué queremos, qué nos hace felices, tal saber nos saca aparentemente de una negatividad que impedía ser, nos anticipa en las emociones como bien analiza Byung-Chul Han, y nos introduce en un sistema de consumo, presto a entregarnos gotas de deseo. Al individuo anticipado, a partir de sus emociones, ya no le importan los problemas globales o nacionales, se envuelve en una positividad difusa. De esta manera, *el individuo libre es un individuo narcodigitalizado, viviendo en el peor de los mundos con excepción de todos los demás.**

Los cambios son hacederos de la individuación social, las transformaciones solo son admisibles por los otros y las otras convertidos en *socius*, en esa palabra tan bella y tan profunda que no tiene una definición precisa; *el demos* —pueblo—, un término que une a diferencia de la mayoría de las categorías de las ciencias sociales erigidas a partir de su antagónico. *El demos* es inasible y por ende, problemático para *el hegemon*. *El demos* del pueblo se compulsa con el fenómeno del individualismo social y con las luchas identitarias donde el excluido sólo se libera excluyendo. El indígena excluye al negro y a la mujer por no ser indígenas, la mujer excluye al hombre y al indígena por no ser mujeres, el negro excluye al indígena y a la mujer por no ser negros. *Tales derivas nos obligan a romper con el cepo de la identidad si queremos una emancipación.* Incluso la noción de pueblo como un exclusivo significante cultural pone en duda la emancipación.

La subscripción de la educación superior como *un derecho humano, un bien público y un deber del Estado* todavía no es compatible con la noción de pueblo, *el socius* y lo popular. La certificación de su derecho no rebasa la individualidad, atrapada aún en la categoría de una persona concebida en

la escolástica medieval. Quizá uno de sus mayores desafíos es devenir en derecho popular, en tanto categoría más desafiante de política emancipadora en la nueva universidad.

La transformación por medio de lo colectivo y popular no sólo se opone al individualismo neoliberal, es una puerta de entrada para el Buen Vivir. El capitalismo tardío y la democracia liberal con sus rostros autoritarios, nacionalistas, patriarcales y racistas buscan restaurarse permanentemente en la crisis mediante la metáfora del cambio. *La reforma es lo contrario de la restauración*. Conservador y flexible, degradador y moral, consagrado al goce y a las terapias de autoayuda, el sistema es incoherente por principio y esquizofrénico por dinámica.

La genuinidad de la política es su disposición a la transformación, en consecuencia, a la reforma. *Mientras la revolución es el acto más natural de la política*, los cambios son la confesión de su acomodación a la no-permanencia cuyo tradicional movimiento es volcarse como refundación para garantizar la dominación. La reforma de la educación superior en Ecuador fue un momento de transformación, tránsito de una realidad impropia a otra realidad inédita, insólita e inaudita. *La política para la transformación creó un estatus para la vida intelectual, inexistente por precarizada y precarizada por mercantilizada*. Para lograrlo hubo el apuro de atravesar por la ruptura ya que el diálogo se servía en una mesa en la que el menú fue elegido previamente por algunos invitados.

Cuando los neoliberales nos llaman al diálogo, lo mejor es levantarse para evitar legitimar un sistema corrupto e injusto que atenta contra la vida de las mayorías y es genocida de los más pobres y vulnerables. En principio, la transformación es un acto antidialógico que requiere de compromisos colectivos y demanda un gesto de autoridad legitimado por el pueblo y

desvirtuado por las clases altas y medias con la acusación de autoritarismo. Aquellas últimas liberales por apariencia y violentas por historia.

La transformación de la universidad ecuatoriana estaba apremiada a transitar por la ruptura y la confrontación, muchas veces por la incompreensión. «La distinción entre el amigo y enemigo aconteció en lo político, fuera y dentro del Estado», como lo señala Carl Schmitt (1984). «No sólo como una sombra sino una auténtica realidad», pensará Derrida (1998). El diálogo de los neoliberales en el poder tiene la marca de la refundación, la cual se tradujo en el desmantelamiento de la reforma mediante la austeridad, las acciones antidemocráticas e inconstitucionales. En suma, repartiendo instituciones a los políticos locales para conservar una gobernabilidad inmoral e ineficiente, debilitando lo público para favorecer el negocio de las universidades privadas.

La separación del pasado no estructuró el punto de partida de la transformación, aquel nunca puede ser la negatividad. *El no-ser no constituye al ser*. La separación es una huida del no-ser. La reforma se separa de un pasado mediocre donde la figura del docente-investigador no existía como tal. Dar clases era la manera de nombrar a quien tenía *un supuesto saber*, se encargaba de enseñar y se dedicaba a pensar como una manera de vivir junto a muchos otros «rebusques» para sobrevivir en una universidad que no investigaba y se vinculaba con la sociedad por caridad o interés. Su anterior precariedad concordaba con la desinstitucionalización atenazada por el mercantilismo. Las empresas llamadas universidades nos hicieron creer que la verdad es prolija, de ahí que cuando se hablaba de democracia se entendía masificación, la palabra calidad significaba privatización y decir educación pública era igual a gasto.

Las transformaciones ideales se engendran por la voluntad y la emancipación, las transformaciones reales disfrutaban de una alta probabilidad de

consumarse por intermedio de la obligatoriedad y la ley. Efectivamente, no quiero señalar una postura irreconciliable entre el ideal y la realidad ya que la realidad sólo es capturada desde el ideal, empero, sí deseo indicar la contradicción fecundante entre teoría y práctica. En ese sentido, la política es el ideal cuando busca crear un sistema universitario al servicio del cambio de la matriz productiva y el buen vivir. Lo real es la resistencia al cambio que forma parte del *modus vivendi* de las instituciones, y que en el caso de las universidades tiene su particularidad al tender a ser instituciones conservadoras. De hecho, no es la prioridad de la gestión que les dirige a la conservación, es porque son conservadoras que desbancan la política en pro de la gestión. La política que adulan oscila entre la armonía, la permanencia y la perduración. Evitar los conflictos, permanecer sin exabruptos y mediante relaciones que permitan una sana gobernanza, y para algunos el ascenso y el prestigio, son aspectos de una tónica familiar para cualquier tipo de gobernanza de derecha.

Pasar de una universidad napoleónica, a una nueva universidad del siglo XXI al servicio de la transformación de un país que apostó por la soberanía, la dignidad y la igualdad con autoridades, profesores y administrativos que fueron formados en la antigua universidad, dentro de una visión de la autonomía universitaria proveniente de la Reforma de Córdoba, con instituciones universitarias que estuvieron al servicio de la mano de obra capitalista, implicó enfrentar el dilema que se le adjudica a Einstein: «resolver nuevos problemas con métodos viejos». Desde una visión positivista, los métodos también son responsables de la solución o reproducción de un problema, incluso, la comprensión o la incomprensión de la realidad dependerá del método que utilicemos. Sin obviar la importancia de la reflexión propuesta, la pregunta radica en la relación entre académicos y transformación.

¿Qué significó transformar una academia casi inexistente en el Ecuador, con profesoras y profesores incontestablemente precarizados? Para responder me centraré en tres significados: la ambigüedad de la precarización, los efectos inesperados y las trampas de la formación.

La precarización del intelectual y académico obstruye el saber, el enseñar y sobretodo el vivir para el saber. Estos efectos inciden en los pueblos y en su futuro. Para las mujeres es todavía más intrincado porque tienen que batallar contra un sistema de doble opresión: el patriarcal y el capitalista. Las universidades continúan siendo profundamente patriarcales y capitalistas, y aunque haya mayor presencia de mujeres, se les niega ocupar puestos de autoridad y si alcanzan alguna responsabilidad superior, deberán luchar día a día contra un sistema que continúa siendo machista. Los indígenas y los afrodescendientes luchan contra una violencia descomunal todavía presente en nuestros países y mentes: el sistema colonial que no sólo los excluye, sino que los mata. A los indígenas se les sigue asignando el mito como parte de su inferioridad subjetiva. Las universidades son tradicionalmente blancas, masculinas y católicas. La precarización no es buena para nadie porque sus efectos personales son también institucionales, afectan el presente y el futuro.

La precarización del académico o académica permutó con la reforma ecuatoriana y en específico con el *Reglamento de Escalafón Docente*. Les invistió de una dignidad pisoteada por el neoliberalismo. No obstante, un grupo muy pequeño de los anteriores intelectuales, a pesar de acceder a un salario digno con la reforma, intentará permanecer en el pluriempleo; otro poco continuará con una mirada cerrada sobre la docencia, por lo que me pregunto si nunca comprendieron el sentido profundo de la transformación. De hecho, el mundo de los intelectuales, a pesar de haber sido considerado por Platón como un mundo donde el bien no se desprende de la

inteligencia, suele enquistar en su interior personajes que se ofrendan a luchas encarnizadas por el poder a través del desprestigio como mecanismo normalizado de obtener un pobre reconocimiento. Me atrevería a afirmar, admitiendo la contradicción, que esas luchas son hoy simétricamente proporcionales a la importancia que se le concede al académico con la nueva reglamentación al ser vista por algunos como una escalera de ascenso.

Los efectos inesperados de una transformación educativa con la reforma de la educación superior del Ecuador se ubican en dos ámbitos: la inmigración de intelectuales internacionales y la formación de una nueva élite. Sobre lo primero, el académico y la académica ecuatorianos estuvieron obligados a salir de una zona a la que la misma precarización los había condenado: su casi nula formación en el doctorado y la ausencia casi absoluta de investigación por razones que no analizaremos en este momento. El estado del arte para la implementación de la reforma, obligó de manera directa a considerar la formación de una buena parte de los intelectuales ecuatorianos, en términos formales. Lo anterior fue una buena noticia, aunque a medias, porque apareció una brecha que debía ser zanjada.

El *Reglamento de Escalafón* actuó como un *scanner*. Había doctores que no eran doctores, másters que no eran másters, pocos investigadores, la mayoría de ellos hacían investigación por contratos fuera de la universidad; muchos académicos con formación empírica pero sin una verdadera tradición académica. La precarización no era sólo un asunto económico, era también cultural. La transformación apeló a la meritocracia y esto fue contradictorio porque el escalafón inevitablemente jerarquiza, no por clase u origen sino por méritos. Así, comenzó a efectuarse una transformación para los académicos sin los académicos, y aunque a la mayoría no le importó, este era un aspecto clave para la sostenibilidad de la transformación.

Para contar con los doctores que requería la universidad ecuatoriana hubo necesidad de proponer un plan de becas orientado a la formación en reconocidas universidades del mundo. Ese programa alcanzó las 13 mil becas, a la par que dejó al descubierto que es la clase media la que puede y desea ser académica al poseer las condiciones materiales, los idiomas y la visión. De esta manera, una clase se consolida, precisamente aquella que busca privilegios y sólo se compromete gracias a ellos. Mientras una parte considerable de este sector se formaba en el exterior, seguía necesitándose con apremio de académicos y académicas para transferir capacidades e impulsar la nueva universidad. Como los salarios eran competitivos en el plano internacional, llegaron académicas y académicos de diversos países, muchos de ellos sumamente capaces en su campo de conocimiento, otros, auténticos mercenarios atraídos por el dinero y algunos por el poder.

Las trampas en la formación de los académicos han sido un asunto contradictorio. En principio, la meritocracia no va de la mano con la democracia. *Una institución de meritocracia no puede pretender ser democrática pero una institución democrática puede soportar y regular la necesidad de algunos espacios meritocráticos.* Si el gobernante demócrata comparte el poder con un rey o reina, está condenado a la eterna incoherencia.

Las categorías casi siempre dependen de los significados que tengan o los que les concedamos. La meritocracia como el esfuerzo, la experiencia y el compromiso, no es lo mismo que la que se acompaña de títulos y reconocimientos, que sin duda significan, pero no son decisivos en la transformación.

La formación constante transforma porque hace que la universidad sea un centro del pensamiento y de la generación de conocimientos. Así como todo aprendizaje es un *aprender con*, la genuina formación es un *aprender*

para. La meritocracia también debería estar combinada con la ética, eso evitaría que las autoridades se convirtieran *en el juego del tiro al blanco* de parte de algunos académicos y que las facultades, carreras y universidades se conviertan en auténticos lugares de colaboración y no en un fortín donde algunos impulsan la universidad, otros están ahí y varios sólo piensan en ocupar el puesto que creen les corresponde por el mérito *hasta que la muerte les separe*.

La transformación provocó conflictos y celos entre lo público y privado. Mejorar la educación pública era una buena noticia, no obstante, para parte de los rectores de la educación privada fue un acontecimiento negativo porque les obligaba a abandonar el objetivo de convertir a la educación en una mercancía. La negativa a *una educación que no fuera objeto de lucro* generó rabia entre sus empresarios vestidos de rectores, de ahí su oposición militante a las regulaciones y al gobierno que las impulsaba, sin otro argumento de fondo que el sentir que les violaban un principio sagrado del liberalismo capitalista: *el derecho a la libre competencia* y a tener ganancias de todo lo existente e incluso de lo que aún no conocemos.

Después de la reforma, la narrativa *correísmo-anticorreísmo*, se integró de lleno en la propaganda que suplantó a la información, legitimó la destrucción en nombre de la refundación y abrió las puertas para el regreso del neoliberalismo. Su refundación giró *del ser al no ser*. Los neutrales lucraron de tal narrativa quedando como auténticos idiotas y traidores de la transformación. Los dragones de la delincuencia fueron nuevamente liberados por la política del odio para celebrar un festín de corrupción y decadencia. La venganza fue el nuevo nombre de la política en el que las universidades mostraron su confusión entre silencio y gestión. El poder se diseñó bajo la lógica de la mafia con personajes que juran una lealtad ciega y familiares

que controlan y extienden el poder. El Estado fue «la presa» repartida entre una derecha que se apropió del dinero y una pseudo-izquierda devenida en aprendiz del fascismo para sostenerse.

Pero, ¿de dónde vienen estos seres tan extraños, los intelectuales?, ¿cómo se convirtieron los intelectuales en profesores?, ¿se puede esperar la transformación de las sociedades por intermedio de ellos?, ¿cuáles son sus miserias y grandezas?, ¿qué no podemos esperar de ellos?

El origen sospechoso de los intelectuales

Según Georges Dumézil (1958) el continente Indo-Europeo se erige en el mito de la triple funcionalidad: *los oratores, bellatores y laboratores*, ésta tiene secuelas en la gobernanza, la disposición social y la invención de la subjetividad. La religión, la lucha y el trabajo instituyen el supuesto origen social de Occidente. Las tres funciones son complementarias y producen una armonía inestable. La religión entra en discordancia con la verdad, la fuerza en contradicción con la ley y el trabajo se transforma en antagonismo entre los explotados y los explotadores. La verdad, la ley y el trabajo fundarán la Modernidad.

El primer grupo —*oratores*— se implica en la autoridad, el segundo —*bellatores*— en la fuerza y el tercero —*laboratores*— en la producción. En otras palabras, el libro, la espada y el arado serán los objetos simbólicos que convergen en la base del mito social. El saber en tanto que verdad yendo de la mano con la ética como bien, será inexcusable en la dirección de una sociedad. La dislocación sucede porque la autoridad no se escenifica en el saber; la fuerza vivirá en la inextinguible tentación del poder y la producción se transfigurará en la llave maestra de la sociedad.

Platón en *La República* también había argüido la existencia de tres estados en el alma: *el racional, espiritual y los apetitos*. La *ciudad-ideal* debería ser gobernada por los filósofos, defendida por los guerreros y sostenida por los trabajadores. Nada mejor para una sociedad que el saber se anteponga a la fuerza, al poder y al dinero. Pero el saber sin la fuerza no puede. Un poder con saber es un arma y sin saber es la prefiguración de la bestia. *No sólo de saber vive el hombre*, el saber sobre hacer dinero se troca en el único saber que importa. La coagulación de las tres variables anteriores desestabiliza la sociedad. Luego, *inteligencia, valor e instinto* hacen parte de una triada que normalmente alude a la cábala de la complementariedad como base de la armonía. En esa lógica, el tres refleja la perfección del dogma de la Trinidad de la teología medieval: Padre, Hijo y Espíritu Santo, tres personas distintas y un solo dios verdadero. El tres en uno y lo encontramos en la verdad, la lucha y el trabajo que conforman una totalidad y corresponden al ideal del orden social pero también a la vida del intelectual comprometido.

La trilogía anterior fue polemizada por la Modernidad, empero, el Estado moderno puede advertirse como una reproducción de *los bellatores*, de hecho Hobbes en *El Leviatán* lo define a partir de una fuerza monstruosa. La producción de *los laboratores* tendrá su expresión moderna en la invención del capitalismo industrial con el nacimiento de la máquina, ahora con el capitalismo financiero que produce migrantes, la invención de la computadora que genera distancia y desempleados y próximamente con un capitalismo que ya no requerirá de la subjetividad y el cuerpo. El conocimiento de *los oratores* dará nacimiento al liceo, la academia, la escuela y la universidad. Las universidades nacen en el seno de la Iglesia y después se separan sin distanciarse totalmente, por lo que la verdad conserva su naturaleza dogmática y autosuficiente. Sin duda, la universidad tendrá

un papel importante en la funcionalidad sustantiva de las sociedades con actores que mutarán en sus objetivos.

A los clérigos de la Edad Media les seguirán los burgueses de la Modernidad y la Revolución francesa y éstos serán reemplazados por los empresarios y banqueros del neoliberalismo. Franqueamos de la verdad dogmática a la banalización de la verdad por medio de la reproducción mediática de las emociones. El intelectual disputará la política con el empresario. El docente investigador será aniquilado nuevamente por las políticas de la austeridad neoliberal quedando la investigación en manos de los intereses empresariales.

Tal función tripartita se distingue de la sociedad de clases de Marx, pues pasa de la supuesta armonía al antagonismo, la confrontación y la lucha, situación que ya había sido referenciada por Nicolás Maquiavelo (1531) como «tipos de vida» que no se encuentran entre el príncipe y el pueblo, y más adelante por Jean Jacques Rousseau (1923) en *El origen de la desigualdad* donde «el espíritu acumulador se impone en aquello que antes era de nadie y al mismo tiempo de todos».

Algunas preguntas son válidas hoy sobre la posible ruptura de la trinidad funcional: ¿el mundo de los *oratores* —intelectuales, científicos, investigadores, profesores y maestros— es relevante en la sociedad contemporánea?, ¿la universidad sirve más a la reproducción que a la transformación social?, ¿los *laboratores* —empresarios— son ahora los *oratores* de la sociedad?, ¿qué les espera a los *oratores* con el diseño de la inteligencia artificial?

Los nuevos demonios de la razón

Le Goff en su libro *Los intelectuales en la Edad Media* (1985) dice que la noción de intelectual asoma en el medioevo e instituye una nueva división del

trabajo al ser un oficio diferente al trabajo físico y pertenecer a las nacientes instituciones universitarias que son vistas como «catedrales del saber». El *magister dixit* tiene allí su origen. El supuesto saber asignado al nuevo vigilante de las ideas está investido institucionalmente e identificado con la verdad que enseñan a algunos herederos de la cristiandad.

El intelectual del medioevo tiene «un vínculo con la ciudad» —girará en torno a ella— al mismo tiempo que la escuela monástica continuará reservada a los monjes. El clérigo dará paso a este nuevo personaje que se muestra desde el inicio como el maestro constituyente de las universidades, animador por su erudición y genialidad de los colegios, como en el caso de los Médici y el Collège de France.

El vínculo del intelectual, el maestro y luego el científico se da en una comprensión selectiva de su oficio. Las universidades, desde su origen fueron reservadas a las élites. No es extraño escuchar todavía a políticos de derecha afirmar que la universidad no fue hecha para los pobres. Sorprendentemente, la meritocracia contemporánea, dentro de una noción perversa de igualdad de oportunidades, cubrirá el escándalo del no acceso de los pobres y profundizará la distancia y la exclusión por la selección de los mejores. Por tanto, la dificultad de una universidad democrática es un problema tan antiguo como la universidad misma.

El intelectual del medioevo fue deslindándose del clérigo en la medida que se ocupó de los asuntos de un humanismo que continuaba siendo cristiano en sus orígenes. Ese humanismo se afianzará en el Renacimiento con nuevos matices. Su identificación se hará con lo justo, la sed de la verdad y la crítica en busca de lo mejor, como lo señaló Le Goff (1985). Las universidades se construirán en las ciudades. El eremita, alejado de la ciudad, es un disidente. El clérigo se desvanece y aparece el sabio y maestro, a veces

provocador como Pedro Abelardo. El profesor profesa una verdad que no es suya, *da fe* de ella como el maestro al que no le pertenece el saber, pero lo enseña. El maestro es un iluminado, casi un poseído, de ahí la obligatoriedad de sentirse llamado, es decir, creerse con una vocación que sobrepasa su voluntad. «No nos hacemos maestros, nacemos maestros», fue la consigna que se mantuvo durante mucho tiempo. Tal naturalización limita el acceso y produce una distinción jerárquica, aristocrática.

Con el nacimiento de los intelectuales se despliega la idea moderna del progreso, de ir más allá apoyándose en lo que en ese momento era sólo un puñado de saberes como la matemática de Euclides, la astronomía de Ptolomeo, la medicina de Hipócrates y Galeno, y la física, la lógica y la ética aristotélicas, así lo expone Le Goff. No había que preguntar a Dios sobre el mundo, un grupo de hombres —no había mujeres— podía explicar el mundo a partir de argumentos organizados desde la lógica, genuino instrumento que produce un quiebre civilizatorio. La intelectualidad era vista por algunos como un oficio del demonio al que se consagraban espíritus depravados. Los libros sobre la explicación de las cosas a partir de la razón bebiendo de las fuentes árabes y griegas podían ser enjuiciados como auténticos objetos de perdición porque nos alejaban de la gracia divina y de los designios de la Ciudad de Dios. En medio de tal sospecha y desconfianza nacerá una tradición: la verdad no será un don de Dios, sino una conquista de los hombres, la descubrimos y después comprendemos que también es una construcción. De esta manera iniciará un divorcio sin reconciliación entre la razón y los asuntos de la fe.

El intelectual conoce algo que puede enseñar. Ese saber lo ha adquirido, es un agenciamiento. El saber y el enseñar van de la mano, no se tiene algo para sí, y la mayoría de las veces es mediado por el método escolástico:

tesis, antítesis y síntesis. La unión corporativa de maestros y estudiantes dará nacimiento a las universidades en el siglo XIII (Le Goff, 1985). Los grados y titulaciones harán parte de su razón de ser. La libertad en ese tiempo se identificará con el privilegio de conocer.

Las ciudades se llenarán de mercaderes, nobles e intelectuales que enseñan, y estudiantes que vienen atraídos por ellos para memorizar. La comprensión del mundo por la razón se estrena hasta convertirse en algo totalmente foráneo con respecto a su predecesor. Las costumbres y la tradición serán puestas en cuestión. El saber adquirirá un estatuto de distinción. Nobleza y universidad se fusionarán. Hasta las tumbas de los académicos serán ostentosas. La universidad disidente se convertirá en elitista y aristocrática. Al *magister* se le llamará señor. La universidad de los títulos ingresará en una tregua con la fe buscando la posibilidad de un equilibrio. Su composición internacional con intelectuales y estudiantes peregrinos se perderá rápidamente dando paso a una universidad más geográfica. Por último, el nacimiento de la ciencia provocará un giro en la universidad del humanismo.

Cambios y transformaciones se sucederán. El tránsito de la enseñanza divina hacia el conocimiento del mundo y su supeditada independencia es el gran giro que sólo será definitivo con la Modernidad. Del saber dogmático de la fe se pasará al saber dogmático del *magister dixit*. La universidad emergerá como una gran metamorfosis, sorprendiendo cualquier linealidad y rompiendo con los planes divinos de la Ciudad de Dios. Estos «divinizados personajes», provenientes de la iluminación platónica, van a devenir en seres «paganos» que hacen parte de las nuevas ciudades y conformarán una nueva clase cuyo trabajo no tiene ya que ver con la transformación de la naturaleza por medio de la fuerza física. Su nuevo *métier* dependerá del saber, oficio que los convierte en pequeños demonios amados y odiados a

la vez, pero siempre necesarios e ineludibles para entender aquello que los dioses nos negaron por no formar parte de sus iglesias, mezquitas y sinagogas. Mientras tanto, las universidades seguirán dependiendo primero, de señores de los feudos y luego del capitalismo, atadas en un inicio al mundo católico de la peregrinación y luego al sedentarismo de la construcción nacional del Estado. Tiempo después, las universidades de Latinoamérica y el Caribe apostarán por la autonomía a veces ilusa y otras responsable. Sólo recientemente aparecerán las universidades regionales, y con la globalización, las que tengan visión y ambición se convertirán en internacionales.

Pero realmente, ¿los intelectuales pueden ser artífices de las transformaciones o estarán condenados a ser objeto de los cambios o víctimas de las mutaciones?

El dulce encanto del poder

¿Pueden los maestros transformar? Aparentemente no, los intelectuales están más al servicio de los designios de la hegemonía. La universidad naciente en el medioevo será de las élites, de quienes puedan llegar a ser gobernantes (*oradores*) de ahí su vinculación con el poder tal como lo confirma Gramsci (1972) al nominarlos como intelectuales orgánicos al servicio de los feudos. Después, sirviendo al Estado nación, las burguesías y el capitalismo industrial, y ahora al capitalismo de los emprendimientos y de la especulación. Su connivencia con el poder ha sido indiscutible; sin embargo, ¿de dónde viene ese potencial crítico y a veces desestabilizador?, ¿acaso la crítica es funcional a la hegemonía?

Los intelectuales no pertenecen a un grupo autónomo e independiente. Ellos, piensa Gramsci, «hacen parte de grupos sociales, son orgánicos

a sus intereses». No están en la precariedad ni en la suficiencia, aunque la regla se rompa en ciertos momentos. En la riqueza no se tiene necesidad de pensar por qué se es rico, como «si el pensamiento sólo aconteciera en un estado de crisis» tal como lo sostenía Heidegger; no obstante, Aristóteles creía que el pensamiento sólo era posible para quienes podían estar en el ocio, ya que las preocupaciones diarias lo postergan. Obviamente esta no es una ley absoluta y menos cuando la vida del intelectual esté emplazada históricamente en un terreno ambiguo y anfibológico. El pensador italiano tenía muy claro que el intelectual poseía una competencia clave en la reproducción económica, de ahí su organicidad, lo cual le permite incidir en lo social y lo político. Ese origen lo coloca en la continuidad histórica y cultural más allá de las transformaciones más radicales o las metamorfosis más inesperadas.

Para Gramsci, los intelectuales no son peculiares de la Iglesia, aunque en esa época fueron una corporación bastante visible y familiarizada con los señores feudales. Así como los intelectuales eclesiásticos estuvieron enlazados a los terratenientes, en la Modernidad y con el *boom* de la ciencia se acoplaron con el capitalismo, primero para fortalecerlo y luego para delatarlo. En seguida, con el desarrollo lo auparon y querellaron por sus fisuras; en nuestros días, con la crisis de la civilización y el advenimiento de las tecnologías, se enfocan en rotular la importancia de su llegada y apereibir sus peligros.

Aunque la palabra denota que el intelectual es alguien que tiene ideas, en realidad *es una persona que tiene relaciones*. Ideas tenemos todos, relaciones pocos: «Todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres cumplen la función en la sociedad de intelectuales» (1984:7). La universidad nos emplaza en la institucionalidad de las

relaciones y las buenas universidades se aseguran que así sea. Mejor si estas relaciones permiten el acceso a recursos económicos. Las redes son las nuevas formas de identificación de los intelectuales. No existe un rito que les presente, pero sí todavía logias, organizaciones, membresías oficiales y ocultas, normalmente donde se juegan muchos intereses. No hay contratos pero sí compromisos. Como en el mundo de los abogados, si te hacen un favor quedas en deuda; en el mundo de los intelectuales contemporáneos, si te citan estás obligado a citarlos. Nada es gratis.

La manera como se identificaba al clásico intelectual era por medio de la literatura, el arte y la filosofía, un dominio muy cerrado y a veces esotérico. Casi siempre este intelectual debía estar dotado de elocuencia que provocaba afectos y pasiones. Ahora el intelectual, que también es mujer, por luchas y logros de ellas mismas y no por condescendencia de los hombres, suele ser muy diverso en sus discursos y prácticas. Durante mucho tiempo, el intelectual universitario fue marxista y estuvo investido de un pensamiento crítico; hoy los marxistas gozan de no muy buena reputación, no por críticos, sino por dogmáticos y anacrónicos. Ahora hay un tipo de intelectual que se apoya más en las cifras y los datos, además escribe para revistas indexadas que leen muy pocas personas, inclusive sus mismos compañeros de trabajo desconocen por completo sus investigaciones.

El nuevo intelectual ya no proviene sólo de las ciencias sociales, posee un discurso más variado. Los discursos cambian muy pronto en la academia internacional. En América Latina se ha pasado de la teoría de la dependencia a una gama de campos que se ramifican en cada uno de sus nodos: poscolonialidad, género, ecología y tecnologías son ahora los campos dominantes. Cada ámbito del pensamiento se sigue constituyendo por feudos a los que se ingresa por invitación o, caso contrario, por disidencia de otros

grupos. En ciertos ámbitos prima la identidad como identificación, a pesar de tener en común la negación del esencialismo. Por consiguiente, lo común se ha ido perdiendo con la fragmentación de los ámbitos de interés y de investigación. La descalificación soterrada, más que el aislacionismo epistémico, revela las miserias de la academia.

La elocuencia ha sido sustituida por el número de indexaciones. Muchos de los nuevos intelectuales no saben casi hablar. Los afectos ya no son importantes, incluso muchos de ellos son odiados, además, se busca intencionalmente generar tal afectación. Tal emocionalidad suele estar por encima de las ideas, como está sucediendo en la sociedad en general y sobre todo a partir del desarrollo de las redes sociales.

La universidad del medioevo formará a los intelectuales de la Modernidad. Su discurso crítico viene de allí. El saber algo que no se sabía antes, y que se piensa, no lo sabe casi nadie, porque no se quiere saber, o porque la sociedad es ignorante o su dominación no le permite reconocer el saber, los convierte en casi profetas.

Los economistas suelen no ser buenos intelectuales. Para serlo tienen apuro de romper con la filiación epistémica o apoyarse en otras disciplinas. Los intelectuales están más en la superestructura, por tal motivo no tienen una relación inmediata con el mundo de la producción. En los gobiernos suelen tener roles discretos, algunas veces para diseñar transformaciones y, otras veces, para destruirlas. Pueden pasar de ser funcionarios a críticos acérrimos de lo que alguna vez defendieron y justificaron. No forman parte directa de la dominación, pero sí de la hegemonía. Gramsci dirá:

Los intelectuales son los empleados del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, a

saber, del consenso espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo fundamentalmente dominante y de aparato de la coerción estatal que asegura «legalmente» la disciplina de aquellos grupos que no «consienten ni activa ni pasivamente» (1984:9).

Invariablemente el poder va a requerir de ellos para construir discursos que convenzan y legitimen lo actuado.

La reflexión gramsciana nos encarrila a la pregunta: ¿un gobierno se puede sostener sin intelectuales? Un gobierno sin intelectuales se coloca cerca de la dominación y lejos de la hegemonía. Éste podrá demostrar su legalidad, difícilmente su legitimidad. Probablemente será un gobierno con una *autoridad desautorizada*. Lo que diga normalmente oscilará entre lo ridículo, lo idiota y lo absurdo.

La vida de los intelectuales suele ser solitaria, incomprendida y desconocida. Existe una natural desconfianza de los intelectuales que adquieren un estatuto de *rock star*, porque detrás de ellos se esconden grandes editoriales y un rebaño de discípulos. No es extraño que muchos de ellos se encuentren inundados de un sentimiento mesiánico como si lo que supieran determinara el destino de grupos enteros de sociedades o de la misma humanidad. A pesar de su vida solitaria pertenecen a algunos grupos a su imagen y semejanza. Gramsci nos recuerda que los intelectuales tradicionales estaban acoplados a las masas campesinas o pequeños burgueses, y allí el intelectual era el cura, el maestro, el alcalde, ellos eran quienes se suponía que más sabían, porque habían ido a la escuela, al seminario o convento, al instituto o la universidad. El saber instituía un nuevo poder, y con este poder, paradójicamente, se luchaba contra el poder instituido para adquirir un contrapoder hegemónico.

El intelectual orgánico no estará concertado con las masas, hace parte del partido, a veces del sindicato o del movimiento. A él se le escucha, sus palabras son recibidas porque permiten comprender la realidad caótica, incomprensible e incierta. Su poder instituido en el saber, y sin tener una relación cercana con las masas, le lleva a deambular entre la impotencia y la ilusión del poder real.

Siendo críticos de la sociedad, los intelectuales forman parte de sus pueblos. Sus visiones dependen de las luchas políticas y de los caminos que les correspondió vivir en sus sociedades, por las decisiones de otros y sus propias decisiones, por las relaciones coloniales, patriarcales y sus sistemas vinculados con el capital de los que se buscan separar, pero sobre todo por sus historias personales, las cuales tienen un importante papel en lo que se dice y se piensa o se calla porque no se puede decir. El intelectual no es sólo hijo de la contemporánea y polémica academia, hace parte de la vida espiritual y cultural de los pueblos, pensaba Hegel.

Por último, con las crisis de la civilización, constantemente tenemos que preguntarnos por los intelectuales. La descomposición de un Estado también suele significar la mediocridad de los discursos de los intelectuales. En efecto, la mediocridad no es una categoría moral, es sobre todo un síntoma cultural, social y político que tiene fuertes implicaciones en la actualidad del pensamiento.

¿Qué sabe?, ¿qué enseña?, ¿qué piensa?

El intelectual se instala con el nacimiento de las universidades. Nació desde antes del origen de la universidad, vinculado al liceo y a la academia griega como dueño de un saber destinado al *aristos*, separado del *demos*

y en una relación ambigua con el *oligos*. Luego, fue alguien que poseía conocimientos que configuraron a la universidad del medioevo, la misma que lo instituye de una manera privilegiada al servicio de las élites. Para la universidad de la Modernidad, sus saberes son fundamentales en la consecución de una noción de humanidad controvertidamente humana por su énfasis en un tipo de razón, la cual a pesar de su presunción universal, era de naturaleza particular y de alcance parcial, porque dejaba fuera a las mujeres, a las personas con diversidad funcional, a los pobres, en fin no alcanzaba a todos los europeos, y en general habían pueblos enteros que desconocían la razón y tampoco la merecían como los afrodescendientes e indígenas.

Con el positivismo del siglo XIX, el intelectual comienza a disipar su puesto privilegiado y será arrinconado por los científicos y los estudiosos de las ciencias naturales y físicas; y con la contemporánea sociedad del conocimiento y de la información, paradójicamente, gana reconocimiento y comienza a estar intimidado de manera directa por la ciencia de los datos.

El intelectual de las universidades medievales fue alguien, a menudo, quien enseñaba sin mediar ninguna pedagogía, pues creía que bastaba con escuchar, tener disciplina y experimentar para aprender. Al profesor universitario se le concede *un supuesto saber* y al estudiante algunos dones que se confunden con el privilegio. Aunque san Agustín (2009) se refiere al intelectual como «la persona encargada de despertar el hombre interior de quien aprende la virtud», en *De Magistro* prevalecerá durante mucho tiempo la dialéctica aristotélica en la enseñanza: tesis, antítesis y síntesis. Hoy todavía, el intelectual universitario sigue pensando que el aprendizaje en la universidad es un asunto que concierne al estudiante, mientras su deber sigue siendo primordialmente *enseñar*.

Jacques Derrida en su libro *L'université sans condition* alude al profesor que tiene actos de profesión dentro de una universidad que hace *comme si* fuera profesión de fe. El *comme si* del profesor que profesa nace en la fe en la universidad que tienen los saberes indispensables para el mundo, los cuales demandan una fe en las humanidades (2001:11). Dentro de ella, las y los profesores instituyen *el derecho a decir públicamente* todo lo que exige una investigación, *un saber y un pensamiento en horizonte de la verdad y la justicia* (2001:12). El compromiso de los profesores es con la verdad, mismo que se traduce en una profesión. El estatuto de la verdad y su devenir dará lugar a discusiones interminables (2001:12).

El profesor universitario como alguien que profesa, que *da fe* de algo, no lo hace bajo la sombra de los rituales de la religión, pero sí litigando con ellos. *Dar fe* de otras humanidades y de la verdad exigirá del laboratorio de la razón, del uso de las ciencias cognitivas y de la mediación pedagógica; en consecuencia, *dar fe* es el convencimiento sin ceguera y la confiabilidad en aquello que descubrimos por medio de la razón teórica y práctica agujereada por la crítica.

Una pregunta salta con la anterior afirmación: cuando la razón es un cuestionamiento de la fe, ¿cómo dar fe de la razón? La fe no necesita razones y la razón no requiere de creyentes. La paradoja está en que lo razonable debe ser comprobado, experimentado, y sus resultados suelen tener la consistencia de aquello en que se cree, no porque lo revelara algún Dios, sino porque la verdad da fe de ello. ¿Se trata, por tanto, de una contradicción epistémica?

Tal contradicción no es un error, más bien pertenece a la naturaleza misma del conocimiento que estudió de manera rigurosa Edgar Morin en el *Método IV* (1994). Al estudiar las ideas, su hábitat, sus costumbres y su organización nos advierte sobre los peligros que se esconden en el mismo

conocimiento y las trampas que de ellos se derivan: «Un complejo de determinaciones socio-no-culturales se concentra para imponer la evidencia, la certidumbre, la prueba de la verdad de aquello que obedece al *imprinting* y a la norma». Esta verdad se impone absolutamente, de forma casi alucinatoria, y todo lo que conteste deviene repugnante, indignante, innoble. Como bien dice Feyerabend: «La apariencia de la verdad absoluta no es nada más que el resultado de un conformismo absoluto» (1975:30). La única manera de advertir los permanentes errores, ilusiones y cegueras del conocimiento es por medio de *la disciplina permanente y regular del conocimiento*. Tenemos que desconfiar de aquello que admitimos como real.

Los tres aspectos hasta aquí rubricados —saber, enseñar y pensar—: *a)* el académico universitario que enseña sin saber cómo aprenden sus estudiantes; *b)* además éste es instituido por *una universidad sin condición* y a la vez instituye a algunos para la profesión de diversos humanismos y la búsqueda de la verdad; *c)* por último, se le exige una teoría sobre la naturaleza del conocimiento para evitar las trampas del mismo conocimiento, hacen referencia a los aspectos fundamentales que invisten al intelectual moderno.

El saber configura al intelectual, quien deviene alguien por intermedio del saber; empero, no es una cuestión sólo de identidad. «El saber es poder», como lo señala Michel Foucault. *Yo sé* es lo mismo que *yo puedo*, pero en orden invertido, luego *porque yo puedo, yo sé*. La verdad es fracturada en su oposición entre la *certeza* y la *doxa* platónica, lo cual hace aparecer al ser, casi por arte de magia, como producto del pensar, *ergo*, el terreno fangoso del cartesianismo. «El ser lo que quiere es poder» y el poder, como en Baruch Spinoza, constituye al ser como potencia. Esta será la manera correcta de comprender el Buen Vivir en tiempos de la Revolución Ciudadana.

La enseñanza del intelectual universitario acaece escindida del acto de aprender del estudiante. Las exigencias organizativas no traspasan las barreras de las demandas burocráticas. El hecho de la no existencia de una teoría del aprendizaje nos lleva a la sospecha de la inexistencia de una teoría de la enseñanza. Dicha ignorancia, sin duda, nos permite entender por qué la universidad es un lugar de una dura selección. En tal caso, la enseñanza universitaria tuvo que ver más con las personales capacidades histriónicas de sus intelectuales que con teorías de la enseñanza. El oído de las conferencias, la experimentación para probar hipótesis, y las condiciones y las capacidades para las búsquedas de la investigación han sido funciones que suelen llenar las acciones del aprendizaje de los estudiantes, las cuales se parecen más a la caja negra de un avión porque sólo son conocidas en el desastre.

El pensar ha sido la acción simbólica del intelectual universitario, es su carta de identificación. Aunque todos pensemos, el intelectual hace de la acción de pensar su profesión, él profesa pensar, esa es su dedicación, no porque los demás no piensen, sino porque tiene placer en pensar y hace de ese placer un trabajo. Tal acción intentará ser suplantada por la inteligencia artificial y por el *big data* como si la inteligencia no tuviera que ver con la biología y el vacío.

La universidad reúne saberes, por eso podemos preguntar sobre *qué sabe la universidad*. La universidad es un lugar donde se enseña, y su pregunta es *qué enseña la universidad*. Y también la universidad es un lugar donde se piensa: *qué piensa la universidad*. En efecto, los tres actos, saber, pensar y enseñar, son también objetos producidos por sujetos. En las universidades encontramos saberes, ciencias, conocimientos e ideas; hay enseñanzas experimentales, personales, investigativas y disciplinares; y

los pensamientos de la universidad son diversos, comunes, antagónicos y complementarios.

El intelectual dentro de una universidad que *sabe, enseña y piensa*, hará parte, directa e indirectamente de una reforma universitaria entre 2008 y 2016 en Ecuador. ¿Qué pasó con esta reforma?, ¿cuáles fueron los cambios?, ¿qué tensiones y contradicciones aparecieron?, ¿qué cambió?, ¿qué se transformó?, ¿qué mutó?

¿Por qué las universidades tienen necesidad de reformarse?

El origen y las trampas de la apariencia

El origen no da cuenta de la verdad como lo hace la indagación de la causa, aunque la causa no logra elucidar la naturaleza de la verdad, pero sí del *ser en sus categorías*, según Aristóteles. El origen está más cerca del misterio en un sentido negativo, pues recubre violencias originarias. Del origen poco sabemos, hay un *no saber* forrado por el velo de la distancia y el tiempo. Ese *no-saber* es igual a un *no-poder* cuya oscuridad esconde el origen espurio del todo, de la sociedad y sus desigualdades, colonialismos, patriarcalismos, de la destrucción que se dilata en el transcurrir ontológico e histórico.

En el origen se aloja el mito que la ley pretende ordenar. La ley es la versión del mito que señala el comienzo como un axioma indemostrable. El comienzo es ulterior al origen. Los comienzos son legales cuya legibilidad democrática es un anacronismo a su favor. Sobre la ley no hay disenso *sólo reformas*, como en el texto sagrado, iguales en cuanto a que sólo

pueden ser interpretados. En cierto sentido, el comienzo es el cómo de un por qué pertenece al origen y que no puede ser justificado, por eso se acerca más al milagro que a la demostración.

¿Por qué hay universidades en lugar de nada? Sabemos cuándo aparecieron, en dónde iniciaron, cómo eran, para qué servían. Las universidades fueron nuevos lugares amparados por la decadente Iglesia del medioevo. La novedad se instala en lo viejo, como una crisálida en descomposición. El evento es aquello que se aleja como condición ontológica para salvaguardar lo anterior. La originalidad surge dentro de la destrucción y descomposición. No hay novedad sin lo viejo y sin la ruptura con lo viejo al mismo tiempo; sin embargo, la invención universitaria aunque encierra un adentro en su génesis, también rebela un afuera que se convierte en constituyente. Difícilmente se puede entender la universidad occidental sin la influencia del pensamiento y la cultura de los árabes que trajeron el pensamiento de los griegos. En cierto modo, la universidad occidental es un objeto de la interculturalidad de las emergencias y casualidades.

Las universidades aparecen como *la reunión de maestros y estudiantes en un solo cuerpo*. Había alguien que sabía y quería enseñar, alguien que aprendía y quería aprender y para ello se reunían en las ciudades, que reunían también a mercaderes y religiosos. Eran saberes y también relaciones que propiciarán el nacimiento de una institución que transformará profundamente la sociedad por medio de *algo* que aparecía en el desamparo de la novedad. Aquello que allí nacía se convertiría en fundamental para el Renacimiento y la Modernidad. Se trataba de una anticipación sin conciencia en un tiempo que guardaba en su interior la novedad mutante.

Esta institución naciente reúne a algunas personas que se identifican y son identificadas como maestros y alumnos —sin luz— en un lugar

llamado *universitas unus, uno y verito, gira, un uno para todo sin totalidad*. El saber que allí se acuartelaba ya no tenía la prerrogativa de la fe —*pues también se enseñaba la teología*— había saberes que se podían conocer sin recurrir a ningún dios, por consiguiente, sin la fatalidad de la iluminación divina. Podían ser formados otros sin recurrir a la pregunta de *la vocación sin confirmación*, pues la respuesta sólo estaba en Dios. En estos lugares extraños por nuevos, se podía aprender algunos saberes que daban cuenta de las artes, también saberes llamados ciencia, conocimientos del mundo cercano como la salud, del mundo lejano como los astros; matemáticas y geometría para comprender con exactitud la realidad, las cuales nos daban algún poder sobre ella, por supuesto, música para no olvidar esa divinidad perdida en la carnalidad, las lenguas para descifrar los códigos, y la retórica como el arte de convencer y seducir. La razón emergió con tal fuerza que ante la contigua sospecha de la fe, fue la fe la que incorporó la sospecha. Esta razón no era idéntica al *logos*, como bien lo señala Heidegger, al decir que «el único ámbito en el que el *logos* se manifiesta, es en la poesía». Todas estas artes, ciencias, conocimientos, saberes —cada uno en su propia episteme— fueron anunciadas, protagonizadas, profesadas, por un grupo de raros personajes llamados intelectuales, seres extraños a los que se les comparó a veces con demonios, ensimismados como el precio que se paga por intentar comprender el mundo, la vida, el tiempo, el espacio, estando en él y sin estar, condenados por siempre a vivir en la maldición de la desactualización. En efecto, esa razón siempre parcial, protegida por un universalismo de papel y fuerza, logra una mutación y no sólo una transformación, menos un cambio.

No todo el mundo podía enseñar. La selección estuvo desde su inicio en maestros y estudiantes, pues desde su origen la universidad nunca fue

abierta. Se incorporaban los elegidos, quienes, en principio, eran los que tenían las capacidades para asumir la profesión como tal. Esos maestros intelectuales se organizaron por facultades. Había que tener *la facultad de...* para ser elegido. La supuesta facultad tenía que ser *probada y aprobada*. Tener la facultad era un honor vinculado a una profesión que ya no será más un oficio. La palabra título proviene del griego *tio* y significa honor. Por consiguiente, desde el inicio hubo un estatus de nobleza, que desde el punto de vista de la discriminación, demuestra el carácter innoble de la fundación de la universidad.

La *licentia ubique docendi* era el reconocimiento de la capacidad y la autorización para difundir en todas partes el saber. El doctor era un docto. El licenciado y el doctor adquirirían un *plus*. Ese *plus* era del orden de la profesión que en realidad era una autorización. La corona y la Iglesia, después será el Estado —en España todavía es el rey quien firma los títulos universitarios— quien autorizará *un ejercicio* a partir del *aprendizaje de un saber*. Esa autoridad para ejercer es singular porque se halla en nosotros, pero no nos viene de nosotros. Había *un otro* que la otorga. Tener autoridad para la música, las matemáticas, la retórica, era la confirmación de un *saber hacer* indispensable para la sociedad, y será este el núcleo profundo de la nueva transformación, porque quien está al frente, desde entonces, se supone, ha sido autorizado para hacer, decir, pensar lo que está haciendo, diciendo, pensando.

El equilibrio entre las artes y las ciencias permutará en su corta historia, lo mismo que en el íntimo de las ciencias; la filosofía intentará ser deslucida por las ciencias de la naturaleza y las ciencias físicas; nuevas disciplinas aparecerán con el desarrollo de las ciencias, otras se convertirán en primordiales con el desarrollo, algunas suplantarán a las que servían al racismo, la

depredación, el patriarcalismo; la teología desaparecerá con excepción de su permanencia en las universidades católicas o cristianas; la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad empujarán por un lugar en la universidad actual; los modos de enseñanza también se transformarán, lo mismo que los modos de aprendizaje, y sobre todo hoy con la educación digital que en efecto pone en juego no sólo otros métodos pedagógicos de aprendizaje, sino que modifica sustancialmente el concepto de educación.

Así, el comienzo en «las artes liberales gramática, lógica y retórica, artes reales del número, de la música y régimen celeste de los astros y también de la consultísima ciencia de la justicia, de la salubérrima de la salud y de la sacratísima del creador» (Borrero, 2009:78) fue doblegado por nuevos comienzos. Aquellos sucedieron a veces en el carril de lo sustantivo y otras se descarrilaron como sucede con la mercantilización del capitalismo. Ella, la universidad, muchas veces restaurada y pocas veces refundada, la vieja y siempre nueva institución, anterior al Estado nación y posterior a la Iglesia-imperio que ha devenido central en la democratización del mundo después de la caída del muro de Berlín, es ahora objeto de la retórica del pensamiento empresarial que la quiere convertir en un importante mecanismo de ganancia por encima del derecho a la educación.

Las metamorfosis se anidan en el presente, vienen de pasados muchas veces olvidados y demoran en emerger en el futuro, pues sus ritmos son largos y pacientes, pero cuando aparecen son imparables a diferencia de las transformaciones que requieren de la continuidad. De este talante es la universidad. Su permanencia nos sorprende. El mundo se hizo dependiente de ella, hasta tal punto, que en sus crisis tenemos que volver la mirada hacia ella, para su ayuda o su condena, para obligarla a que salga de su silencio o modifique su narrativa. Ellas, las universidades, son siempre nuevas y

viejas, con muros envejecidos difíciles de tumbar y con andamios que transigen en nuevas construcciones.

La universidad desde su inicio detentó tres aspectos que delatan su herencia: *primero, el magister dixit* como enseñanza, *la verdad* a través del saber y la ciencia, y *el examen* como testificación del aprendizaje. *Tú tienes la facultad por eso puedes enseñar*. No todos pueden enseñar, aunque muchos quieran. Esta *distinción aristocrática* le viene desde sus inicios. La certificación de la enseñanza invierte al maestro de la Ciudad de Dios; sin embargo, la selección seguirá siendo un tipo de elección, ya no divina sino demasiado humana. La autoridad la tiene el maestro, por ser maestro para enseñar sobre lo que sabe.

Segundo, la verdad es la distinción de la universidad naciente. Todo lo que se enseña allí no es una conjetura o una creencia. La universidad no es el lugar de los prejuicios, aunque no se puedan evitar, en tal sentido es diferente a todos los otros lugares sociales e institucionales. En la política se puede decir lo que se quiera, en las redes sociales basta la emocionalidad, en general, la estupidez no necesita visa. En la universidad *hay que saber de qué se habla*. Verdad, saber y ciencia van de la mano. La verdad puede ser relativa, contextual, o una construcción, aun así, necesitamos de la verdad para asuntos que aparentemente son muy simples como la confianza, de ahí su importancia. La duración es posible por la verdad. Difícil confiar cuando no hay una pretensión de veracidad. Las *fake news* preocupan porque son la renuncia a la verdad.

Tercero, el examen es el artilugio que se introduce para verificar el aprendizaje. Este mecanismo de la Edad Media, probado en la Iglesia, eficaz como la invención de la rueda, faculta para conocer los designios divinos de Dios. Nadie sabe que otro sabe si no lo dice, y el decir tiene una relación directa

con la memoria. El decir será la medida del aprendizaje de la misma manera que el decir de la confesión contagió como un virus a los sistemas policiales, jurídicos y psicoanalíticos, asunto estudiado por Foucault.

Por último, la universidad deslindará la profesión del oficio. Los oficios persistirán en las sociedades y los institutos privados intentarán hoy profesionalizarlos, en otras palabras, mercantilizarlos. La profesión comprenderá una dedicación en la práctica la cual es del orden de una manifestación pública. El saber se exteriorizará, por eso la confianza en los médicos y los maestros, etcétera; no obstante, la manifestación profesional será desvirtuada por el neoliberalismo, porque sucede de igual manera como con el poder del príncipe, *no sólo hay que tener poder, hay que aparentar que se tiene, no sólo hay que saber, sino que hay que aparentar que se sabe*. De hecho, el ser no se conoce solo, aparece, dice la herencia kantiana. Este aparentar iniciará desde la titulación y estará sometido a la oferta y la demanda, por eso la manifestación puede no profesar un ser sino una apariencia y en tal intervalo de distinción se puede dominar, engañar, destruir, rompiendo de este modo el sentido profundo del saber que debería manifestarse al servicio de la transformación del mundo como en sus comienzos. Dicha profesionalización, que distingue a la universidad y que hace parte de lo que llamamos la universidad napoleónica, se democratiza y su demanda masiva nos colocará frente a un fenómeno contradictorio que es la meritocracia.

La universidad de la conquista y la colonización

La creación de la universidad latinoamericana y del Caribe es paralela a la conquista y el despojo español. La espada todavía estaba ensangrentada

cuando aparecen las primeras universidades junto a los crucifijos que bendecirán la conquista e imponían un nuevo modelo de sociedad sometida al gobierno de los reyes y diseñado en el imaginario de sometimiento cristiano.

¿Por qué fue casi inmediata la creación de la universidad latinoamericana y del Caribe?, es una pregunta que pertenece a la naturaleza del origen y cuya respuesta es: *no se sabe*, porque el origen suele ser una mera hipótesis. Carlos Tünnermann (1991) propone algunas hipótesis sin lograr probar ninguna de ellas, pues el origen es eso, *un invento*. Puede bien ser un modo de conquista, un modo de colonización que obedece a la genuinidad de los actores religiosos que interpusieron en la conquista y la colonización, o por meras consideraciones pragmáticas. No lo sabemos, puede ser una, o varias, o ninguna de ellas. Lo cierto es que las universidades latinoamericanas y del Caribe no fueron el producto histórico de una Edad Media en decadencia, como lo fue para Europa, por razones obvias. Ellas aparecen con las comunidades religiosas a quienes se debe su fundación, quienes harán posible que el mundo del Abya Yala sea demolido.

La Iglesia de la conquista y la colonización, presente junto a medios violentos en un primer momento y luego por medio de la evangelización obligatoria, acarrea en su nostalgia la cristiandad quebrantada en el Renacimiento y la naciente Modernidad europea, por lo cual la universidad latinoamericana servía de contrapeso a la salvaje conquista y se ponía a tono con la acción de garantizar la continuación de la misma por medio del colonialismo educativo. Al apostar por una universidad para que sus habitantes ingresaran al dominio de la razón, el principio de emancipación era imposible. La lucha contra las tinieblas de la fe, era un principio eclesial que justificó el despojo. Por lo tanto, los alcances de la naciente universidad

eran otros: establecerse en las nuevas tierras hasta desangrarlas contando con una forma de colonialismo ilustrado y agnado con la superioridad eurocéntrica para excusar la apropiación y el robo. Así, la metafísica del bien universal se juntó a la ontología de la superioridad y la verdad única y tuvo alcances letales.

La incipiente universidad latinoamericana y del Caribe se erigió para beneficio de la Iglesia por la formación de sus novicios y seminaristas, ellos podían seguir allí su carrera para devenir ministros de la Ciudad de Dios, mientras los indios eran masacrados, los negros esclavizados, las tierras apropiadas, las riquezas explotadas, en nombre del buen Dios y la corona española. La pregunta sobre *la muerte antes de tiempo*, expresión de Bartolomé de las Casas (2011), que acontecía en la ciudad terrenal, revelaba la existencia de dos ciudades superpuestas que quisieron divinizar lo humano y humanizar lo divino, pero en realidad sólo lograron satanizar lo divino y embrutecer lo humano.

Las discusiones casi morbosas entre la fe y la razón se entretuvieron dentro de un ámbito religioso que tenía todo a su favor. Las cuestiones de la razón ingresaban no para debatirlas sino para buscar la forma de deslegitimarlas. La universidad se erigió para que los hijos de los españoles y los criollos tuvieran estudios, así la dominación podía continuar sin contratiempos. Además, también hacía falta formar a sus funcionarios encargados de la administración colonial. Se puede ver de manera casi fotográfica que la universidad reproducía el gobierno de los *oratores* (la Iglesia), los *bellatores* (las autoridades coloniales) y los *laboratores* (los administrativos). En consecuencia, fueron tres los significados del mito indoeuropeo: uno, el mapa dibujado en lo macro se reprodujo en lo micro; dos, el triángulo de organización social era en realidad un ámbito de dominación y colonialismo; y tres,

la universidad latinoamericana desde sus inicios fue funcional al esquema de dominación política y social.

El modelo de universidad latinoamericana y del Caribe de la conquista y la colonia se inspiró en la universidad de Alcalá y la universidad de Salamanca, las dos más reconocidas en España. Estas dos se inspiraron en las más antiguas, la Universidad de Bolonia de principios del siglo XII y la Universidad de París de finales del mismo siglo. Los estudios de teología provocaron dos arquetipos universitarios: *la universitas scholarium* de los estudiantes de Bolonia, y *la universitas magistrorum* de los maestros de París, la una dedicada más a los aprendizajes y la otra posicionada en la enseñanza, la primera cabalgando en la universalidad del latín y Roma como el centro de la cristiandad, y la segunda más alejada de la cristiandad, libre pensadora y usando sus idiomas propios como bien lo señala Gramsci (1972), lo cual la hizo apta para ampliar sus horizontes, mientras que la primera quedó encadenada al obtuso y chato horizonte del imperio cristiano.

La primera universidad fue aristocrática y señorial, para decirlo de modo más claro, allí sólo ingresaban los colonizadores. Rara vez ingresaban indígenas y los pocos debían ser hijos de dirigentes serviles, nunca afrodescendientes, jamás mujeres, ni mulatos, ni chinos, ni hijos ilegítimos o de presos, o hijo de apóstata. La selección se hacía por raza, por eso tiene mucho sentido la tesis de Aníbal Quijano donde la raza se convierte en la base de la colonización:

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo llevaron a la elaboración de la

perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes (2014:778-779).

La modernidad latinoamericana de la nueva universidad irá de la mano con la organización colonial del mundo, hacia un paradigma universal distinto donde Dios y el cosmos serán los grandes articuladores del eurocentrismo. La colonialidad del poder a partir de la raza coincidirá con una colonialidad de saber que afirma a Europa como la portadora del nuevo universo según Edgardo Lander:

Esta construcción tiene como supuesto básico el carácter universal de la experiencia europea. Las obras de Locke y de Hegel —además de extraordinariamente influyentes— son en este sentido paradigmáticas. Al construirse la noción de la universalidad a partir de la experiencia particular (o parroquial) de la historia europea y realizar la lectura de la totalidad del tiempo y del espacio de la experiencia humana a partir de esa particularidad, se erige una universalidad radicalmente excluyente (1993:16-17).

En suma, la universidad latinoamericana cumplirá un papel resolutivo en la colonización del Nuevo Mundo, sin embargo, este sistema político y social se debilitará con las independencias, el capitalismo industrial y las revoluciones. Por tanto, ¿cuál será el alcance de las reformas?

Perdidos en el Gran Otro

La palabra reforma viene del latín y significa *la acción de volver a dar forma*. El prefijo «re» es hacia atrás y la «forma» es *figura, imagen*. Luego, la reforma es invocada cuando algo ha extraviado su sentido, se ha desdibujado, no formaliza el objetivo para el que fue creado.

Las reformas universitarias no son en realidad un retorno a lo anterior, a un paraíso perdido, ellas adquieren formas inconcebibles con el anterior modelo oficial y se lanzan hacia un futuro inconcebible. No se va hacia atrás para recuperar una esencia perdida o desvirtuada que le permita ajustarse a retos inéditos e inverosímiles. En cierta manera, la reforma es una refundación que implica a veces elementos de restauración sustantivos, porque todo lo que cambia guarda en sí el pasado. Por ejemplo, la americanización de la universidad latinoamericana y del Caribe llena un vacío impulsado por la Universidad de Guatemala en el siglo XVIII, el cual se representa como una ausencia sin presencia, porque la universidad criolla no existía antes. En realidad, la universidad colonial nunca fue americana como ya lo demostramos. Luego, reformar la universidad era romper con un pasado trágico al que nos había sometido la universidad de la colonización, pero ese pasado no desaparece por el hecho de ampliar el número de los elegidos puesto que la mayoría seguirá fuera.

Las reformas universitarias no se gestan sólo por fuerzas interiores, a veces acaecen a pesar de ellas. Las reformas acontecen en correlación con fuerzas exteriores, no siempre previsibles. La transformación de la universidad conventual y eclesial por una universidad afrancesada y cartesiana necesitó de factores externos, por ejemplo, la existencia de presidentes formados en el liberalismo, los cuales necesitaron de otros acontecimientos

para ser presidentes, por tanto, no es sólo por el hecho de tener presidentes liberales que la universidad se transformó. Las transformaciones sólo pueden ser comprendidas desde la epistemología de la complejidad que interrelaciona la realidad en el tejido del *unitas multiplex*. Del mismo modo, el laicismo ocurre con presidentes liberales y con sociedades rebeldes frente al servilismo, ambos acontecimientos estuvieron dispuestos a asumir la lucha contra la tradición y la creencia. Hay triunfos anodinos, porque aunque la educación buscó separarse del catecismo religioso, nuevas creencias anidadas en el pensamiento se reproducirán, tal como lo señalara Fernand Bouisson (1882).

La lucha por una universidad asentada en la razón fue una gran conquista. Pero, ¿cuáles fueron los significantes colindantes con tal transformación? El cuestionamiento a la autoridad y al método escolástico del aristotelismo tomista fue un hecho. La autoridad incuestionable que la fe resguardaba, de pronto se astilla, y la universidad comienza a valorar otro tipo de autoridad basado en la razón, lo demostrable y lo razonable, así, a pesar de seguir siendo autoridad, no es la misma que se configuró en la universidad de la colonización. *Algo no es verdad por quien lo dice, sino por lo que dice y en lo que se apoya para decirlo*. La autoridad no engendra la verdad, es más bien al contrario, es la verdad la que sostiene o debilita a la autoridad, pese a que la autoridad se sostenga en otros supuestos pilares; sin embargo, el paso de la universidad de la fe a la universidad de la razón no fue igual al paso de la tutela de Dios al gobierno de la razón: *la razón ya tenía dueño*.

La escolástica tradicional empleaba el método deductivo que garantizaba conocer lo desconocido a partir de lo conocido, conquistando que lo conocido se repitiera y evitar que lo desconocido pusiera en cuestión lo conocido. Desde el inicio se soslayaba con la inducción colocar preguntas

incómodas, y si se lo hacía era para acreditar las verdades anteriores. Todo esto se sostuvo hasta que se instaló un método cuya primera regla era dudar de todo menos de la duda, el mundo astrofísico de Copérnico se separó de la cosmovisión de Ptolomeo y la física de Aristóteles fue contestada por Newton. La irrupción de las ciencias y otros saberes convierten al método escolástico en inservible por contradictorio. En los nuevos modelos para abordar el conocimiento del mundo, Dios será una imagen decorativa e innecesaria. Así, la caída de la visión del mundo de la cristiandad provoca que aquello que antes parecía verdad, de manera insólita, quede a la intemperie, no sea más que una fábula sin sentido. Pero sin duda, un elemento indiscutible en el cuestionamiento de la autoridad y sus métodos está en la modificación de las relaciones de poder.

La visión de mundo hegemónica de la Iglesia en la que se amparó la universidad de la colonización comenzará a erosionarse. Ese cosmos organizado en torno a un Dios único que ofrece la salvación fuera del mundo comenzará a girar por una preocupación universitaria de comprender el mundo a partir de la razón, desplazando al creyente por un hombre racional que confía en el invento moderno de la ciencia.

Las virtudes de España fueron las virtudes de España y sus defectos fueron los defectos de América Latina y el Caribe. España tardó muchos años en reconocer la *explicación de la circulación de la sangre* de Harvey; *Philosophiæ naturalis principia mathematica*, de Newton; *la teoría de Copérnico* (Tünnermann, 1991:54), de ahí que sus prejuicios para aceptar la ciencia, retardaron el desarrollo de una universidad científica en América Latina. La ciencia que aprendimos fue gracias a misiones dirigidas por personajes como Humboldt, La Condamine y otros. La ciencia llegó muy tarde debido al carácter conservador de España y, cuando por fin llegó, algunos

privilegiados se liberaron de las creencias por la razón, pero los ciudadanos no nos liberamos de los amos que se sucederían con distinto ropaje y partidos en una América todavía en deuda con la libertad de nuestros pueblos.

El paso de la Colonia a la República no alterará sustancialmente a la universidad de las élites, a pesar de una mayor influencia científica de la Francia decimonónica, pues la ciencia por sí misma nos emancipa de la oscuridad de la fe, pero no de la dominación y el gobierno patriarcal. La igualdad de Rousseau se resolvió entre criollos y españoles y sin mujeres como en el Emilio que aprende en la naturaleza mientras Eloísa teje en su hogar. Al colonialismo le sucedió la colonialidad y el modernismo del capitalismo industrial y su imperialismo. Pasamos de un amo a otro, mientras la política nacional institucional se resolvió entre conservadores imbuidos en el modelo de la hacienda y liberales de la emancipación con un criterio más cerca de las ciudades y lo urbano. El Estado nación importará un modelo de ciudadanía sin indígenas y sin mujeres, menos con afrodescendientes fruto del esclavismo, pues la noción de ciudad de hecho era selectiva como la misma universidad. A pesar de todo, las ideas de revolución circularon, habitualmente censuradas, e hicieron parte de levantamientos e insurrecciones que impugnaban ese racionalismo ingenuo que cree cambiar la economía y a la universidad con decretos y leyes.

La universidad napoleónica que se instalará en América Latina y el Caribe es hija de la Revolución francesa y su Ilustración, de la Declaración de Independencia de Estados Unidos y la Declaración de los Derechos del Hombre de 1789. En su seno están las semillas de la emancipación. Su principal característica fue su veta profesionalizante, por tal motivo formará a los profesionales que el capitalismo necesitaba para su desarrollo y el Estado nación para su consolidación. El naciente Estado la tutelaré y tal relación

la sostendrá pero también la empobrecerá, no le permitirá ser lo que está llamada a ser, pues se convertiría en una institución burocrática y servil, con profesiones perentorias como consecuencia de la visión estrecha de *la política de la gestión*. Por ello, estará presa de las decisiones burocráticas que impiden el nacimiento del mundo académico, en general poco funcional al poder y más en sintonía con el mundo y la urgencia de crear caminos para estar en él con inteligencia, justicia e igualdad y sobre todo para ir más allá de cualquier sistema que coagula la posibilidad de algo nuevo y mejor para la vida del planeta y de todos los que lo habitan o están por nacer.

La ciencia, por consiguiente, olvidará su impulso inicial, y la precariedad de la investigación hará parte de la historia de la universidad latinoamericana y del Caribe. A la misma universidad seguirán ingresando las clases dominantes. El clérigo se transfigura en abogado con la universidad Andrés Bello. La universidad de México irrumpe queriendo ser mexicana tal como lo sugiere Vasconcelos, pero sin indígenas porque *hasta las revoluciones quisieron tutelarlos*. Su cartesianismo engendró una universidad fragmentada, dividida en compartimientos, reduccionista como el mismo Estado, lo uno separado de lo otro, con escuelas profesionales sin ninguna correlación, dominada por la jerarquía del positivismo colonial, patriarcal y elitista.

La universidad latinoamericana difícilmente nos ha concedido la posibilidad de ser otros, a veces sólo hemos llegado a la conciencia del nosotros. Como bien lo dijo Darcy Ribeiro (1969), la universidad latinoamericana y del Caribe no ha podido ser la institución que unificó la cultura como la universidad francesa aunque nuestras ciencias sociales sean afrancesadas; tampoco ha sido la universidad de la ciencia como la universidad alemana, nos han hecho creer que estamos para ser «beneficiarios» de sus

aplicaciones; menos la universidad de la tecno-ciencia pragmática norteamericana cuyo modelo es sustancialmente privatizado, o la universidad de la autosuperación japonesa que apenas conocemos. El «triunfo» de la dominación acontece cuando las universidades y nosotros queremos ser como nuestros amos. En tanto que sigamos necesitando un amo para *llegar a ser* no hay manera de escapar de la mediocridad y de la dominación, cuanto más aplazamos la doble pregunta que se une en su interior más profundo: ¿cuál es la potencialidad y los límites de la universidad latinoamericana y del Caribe? y ¿qué quiere ser, qué debe ser y qué puede ser? Estos cuestionamientos se sostienen por otros dos: ¿quiénes somos? y ¿quiénes queremos ser?

Cuando todo comienza a girar

En Córdoba en 1918 se producirá la gran reforma universitaria de América Latina y el Caribe. La revuelta transforma el ser porque la universidad toma la decisión de estar de una manera libre y diferente en el mundo, lo cual implicará *hacer la universidad de otro modo*. La transformación en *el ser en el estar y en el hacer* provoca un giro copernicano con respecto a la vieja universidad eclesial y colonial.

La reforma de Córdoba nos evoca una lección básica y difícil de inferir: *no hay reforma sin revuelta*. Las reformas no comparecen por leyes, ellas irrumpen por levantamientos, resistencias y revoluciones, por luchas de colectivos. No es la burocracia sino la lucha la que gesta nuevos nacimientos. Toda reforma es la transformación de lo establecido. Córdoba es una transformación porque azuza un giro haciendo que el origen eclesial de la universidad, que la asentaba en las creencias y en la jerarquía, se rompa con

la universidad de la autonomía, de la ciencia, y de profesores que intercambian la vocación por la profesión. Córdoba fue el momento en el que la universidad de América rompió con su destino y eligió ser de otro modo.

El ser de otro modo no puede ser interpretado con las reglas y la narrativa del pasado, porque precisamente toma distancia de éste. El ser de la reforma no es lo que *es* ni lo que *fue*, es sobre todo su *devenir*, tampoco es lo que *debe* porque normalmente el *deber ser* es secuestrado por la ley y la moral, es más bien lo que puede ser porque quiere ser. *La revuelta es sagrada para el ser*, es similar a un nuevo nacimiento porque el *no ser* quiere ser aquello que nunca fue: *ser*. La autonomía es la lucha por ser. Las revueltas las hacen los que no tienen poder, quienes no podían ser por dominación. El poder se pifia cuando sólo gobierna para los registrados en la lista del ser y del poder, y no reconoce a los que no tienen poder ni ser. El poder de la autoridad suele ser frecuentemente errático, porque lo que quiere es conservar el poder, con la justificación del orden y la ley, y así no perder el control, por eso miente, reprime, adula y traiciona.

La reforma de Córdoba fue producida por sus estudiantes, no por la autoridad ni por sus profesores. Los estudiantes hablan por medio de las revueltas con voces fuertes y decididas. La voz del estudiante es colectiva, resuena con la fuerza y la convicción de los sujetos que no pueden ser porque han sido aplazados y suspendidos, fueron colocados en el margen. No hay que temer a las transformaciones, hay que temer a quienes quieren conservar el poder porque en realidad quieren más poder y pasarán por encima de lo más sagrado como es la vida, incluso pueden aplastar a sus amigos y dejar a un lado a sus familiares para conseguirlo.

Mientras la revuelta define y colectiviza, el *statu quo* divide y margina. La revuelta empareja a quienes no les dejan ser y los pone cara a cara con

quienes saborean el ser como el modo de aplastar a los otros. La autoridad del orden recaerá de manera natural en la vergüenza de la violencia. Es imposible combinar a la autoridad del orden con los estudiantes de la revuelta porque para ser poder se requiere concordar con el sistema colonial e injusto. El antagonismo, el desacuerdo es lo que secciona, la confrontación es el fantasma, el diálogo no dinamita al fantasma, hace como si no existiera. La negación del antagonismo en el diálogo nos obliga a pactar para no transformar. Por lo tanto, todo se puede discutir menos de lo que se debe discutir.

El profesor universitario de Córdoba, que conquista una titularidad por herencia, está de acuerdo con *la autoridad del orden*, aunque no lo esté abiertamente con su represión. Este profesor puede disponer de ideas revolucionarias y emancipadoras; sin embargo, su vida está demasiado aburguesada para desear transformaciones radicales. Su compromiso con la ciencia es débil, de ahí que sus mentes estén colonizadas por las creencias. Creer que el aprendizaje es asunto de la memoria les lleva a repetir y leer una y otra vez sus papeles ya amarillos por el paso del tiempo. A ellos no les importa lo que pase, sólo quieren estar en lo que pase, no importa si lo que pasara es lo que no debería pasar. En efecto, la revolución siempre la ejecutan los que no tienen nada que perder, quienes supeditan el cálculo a los principios, subordinan los intereses personales por las causas colectivas; para ellos el compromiso vale más que un contrato, ellos son los sujetos imprescindibles de las transformaciones.

El modo de ser de la reforma corresponde con maneras de estar. La afirmación del ser involucra otra manera de estar en el espacio y el tiempo. La sustantividad del estar inaugura la experiencia de la libertad individual cuya característica es la colectividad. No soy libre si los otros y las otras no

son libres. La libertad individual existe por las luchas colectivas. La libertad es una experiencia, no es una idea abstracta. La autonomía fue una lucha, no un decreto. No somos autónomos porque nos gusta la autonomía, somos autónomos porque luchamos para llegar a ser autónomos. Los estudiantes de Córdoba querían vivenciar la experiencia de la libertad. No se trataba de la libertad parcial de la filosofía liberal que considera al individuo como alguien total, completo y cerrado. Tampoco era la libertad del cristianismo que sólo puede acontecer en el bien, por consiguiente, en la relación de fe con el Dios cristiano. La experiencia de la libertad de Córdoba se inscribía en los significados de los movimientos revolucionarios de la época, es decir, la libertad se conseguía por las revoluciones que estuvieron a lo largo del siglo XX. Tales revoluciones no se llevarán a cabo sin el recurso a la violencia, la misma que no era igual a la violencia del Estado que se asumía como una violencia autorizada, moral y legal, una violencia ilimitada todavía en contra de la violencia de los siervos, los proletarios, los desplazados, los migrantes, las mujeres, los negros, los indios, los desconectados y los inexistentes.

La libertad es la nueva manera de ser y de estar de la universidad latinoamericana, una libertad que *no se alcanza por un derecho asignado sino por una cadena rota*: «Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica» (Manifiesto de Córdoba de 1918). No hay libertad cuando el sistema de dominación sigue presente. No podemos ser libres cuando la realidad nos está matando. La libertad es fruto de un rompimiento y no de un reconocimiento. Es falso que somos libres en las sociedades capitalistas de la libertad de expresión y la democracia representativa.

La manera de estar libremente exigió tres formas de hacer la nueva universidad: la autonomía y el cogobierno, la ciencia y la profesión docente o fuera de la vocación. Los modos de ser, las maneras de estar tienen una relación directa con las formas de hacer. *El ser nos define no como esencias eternas sino por estar siendo*. Somos sin ser completamente y somos lo que heredamos en el contexto que nos constituye y que no solamente nos envuelve. Somos siendo, por eso es imposible saber quiénes somos de forma definitiva. El *estar siendo* es la plataforma del ser. El ser como estar existe diferenciado asimismo y con respecto al otro. No estamos de la misma manera en el tiempo y en el espacio, y porque estamos de forma específica, nos distanciamos al mismo tiempo que compartimos el ser. El hacer es una tarea, una obra, es el trabajo que siendo hacia afuera repercute hacia adentro. Nos hacemos, haciendo. Hacemos de una determinada forma porque nos definimos pertenecientes a un modo de ser dentro de una manera de estar.

Formas de hacer universidad según Córdoba

La autonomía y el cogobierno

Este modelo se transmuta en constitutivo de la identidad de la universidad latinoamericana y del Caribe. Sólo las universidades latinoamericanas se auto-definen en la autonomía —en ningún otro continente se itera— pues ya hace parte de su *código académico, político y cultural* gracias a Córdoba 1918. La etimología de esta palabra griega es: *autos, por sí mismo, a sí mismo; nomos, ley*. La universidad se da la ley a sí misma y esto es de gran potencia, además de ser un acontecimiento sin precedentes. Si el Estado o monstruo Leviatán quería tener un poder absoluto, la universidad ha decidido tener su propia ley.

Nuestro régimen universitario —aun el más reciente es anacrónico— está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La federación universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el *demos* universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes (Manifiesto de 1918).

Córdoba ahuyenta del gobierno universitario a los dioses, su poder eclesial y el derecho divino, sentencia que el Estado se entrometa en sus asuntos y quiere dar vuelta a la página del gobierno colonial. Además, ella plantea de manera clara y decidida que el derecho a gobernar a la universidad le corresponde principalmente a los estudiantes.

La forma del hacer es ir más allá del decir, además que el hacer es por voluntad y no por coacción. Luego, el hacer es la garantía del ser. Pero no es porque se dice que lo podemos hacer. El hacer es complejo. No siempre se puede hacer lo que se quiere. El hacer es fundamentalmente un poder hacer. En la autonomía juntamos el hacer con el poder. El poder hacer es un imperativo, mientras el querer hacer no es suficiente, pero es vital.

Darse un *gobierno a sí mismo* es la ilación de la autonomía de Córdoba, también es una implicancia del *cuidado de sí* de Foucault. No hay autonomía sin gobierno propio. La autonomía es el qué hacer del ser. Ella transfigura a la universidad en su esencia, pues no hay universidad sin autonomía. Sin la autonomía, la universidad es la secretaría de un ministerio, un *cluster* de una empresa o la franquicia de una marca. Nosotros no le pediríamos a la escuela que sea autónoma porque siempre hemos creído que el Estado debe ser responsable y tutor de ella. Nosotros le exigimos al Estado que

respete la autonomía, y que gobierne para los demás porque la universidad tiene su gobierno propio. La autonomía es el traje natural de la universidad, existen cuatro razones para que alcance dicha autonomía.

La primera es la crítica. La universidad es un lugar para cultivar el pensamiento crítico y si la universidad es un accesorio de la Iglesia, del Estado o del mercado no podrá alentar la crítica. La crítica es un compromiso sin medida, una lealtad sin ceguera y una escritura sin velos. El Estado requiere de la crítica de la universidad; la sociedad entera, el mercado, la cultura no podrían transitar sin la crítica de la universidad. Si las universidades pactan silencios con gobiernos o empresas o poderes, renuncian a su original autonomía y preparan el escenario para la tiranía. La manera de delatar el compromiso de la universidad con un poder externo es por la expulsión de los que hacen crítica a ese poder.

La segunda es el mundo. Si la educación es para *salvar el mundo*, como lo sostiene Hannah Arendt en «La crisis de la educación» (1993), la universidad es el espacio-tiempo para soñar, diseñar con otros un mundo mejor u otros mundos. En sentido estricto, nosotros deberíamos ir a la universidad para hacer un mundo mejor desde las ciencias, las artes y los saberes, y no sólo para tener mano de obra de las fábricas, funcionarios de los Estados, profesores de escuelas, profesionales de las empresas o dueños de sus emprendimientos. Los poderes de la Iglesia, el Estado y el mercado tienen demasiados compromisos con el sistema existente para querer transformar el mundo. El poder suele estar inmovilizado con el sistema existente a pesar de tener divergencias. Luego, toda estudiante universitaria debería alcanzar la formación en la transformación y por supuesto esto no se logra ni con la innovación que viene del mercado, ni con la calidad que la mide con la lógica matemática y productivista del neoliberalismo, ni con la racionalidad

burocrática que lo que hace es someternos a la gestión de la vida por medio de la tecnocracia. La universidad es el lugar donde garantizamos la tensión entre la realidad y la utopía.

La tercera son la ciencia, las artes y los saberes. La universidad es un lugar donde se educa con conocimientos, ciencias, artes, ideas y saberes. La singularidad de la universidad está en la educación superior con modelos de enseñanza y aprendizaje. En otros lugares podemos aprender, incluso los saberes los podemos obtener en internet, pero únicamente en la universidad podemos educar, luego, educar no es sólo enseñar o aprender. Cuando la digitalización ocupa el lugar de los aprendizajes, lo que está en riesgo no es el aprendizaje sino la noción de educación que es agujereada. En consecuencia, el mundo universitario dentro de otros mundos, requiere que se dé su propia ley y normas en el ámbito de elegir sus autoridades, sus reglamentos académicos y de investigación, etcétera, porque la universidad ha sido pensada para la educación superior que requieren las sociedades y las generaciones futuras. A la universidad venimos por la educación en artes, en ciencias, en disciplinas, y saberes, y no por creencias, o supersticiones. Vamos a ella, porque sólo allí podemos encontrarnos con otras comprensiones del mundo.

La cuarta es de sentido común. Cuando el Estado quiere conducir a la universidad, la revienta, o cuando la lógica de la empresa decide en la universidad, la mercantiliza, o cuando la Iglesia mete la mano en ella, la convierte en una comunidad de creyentes. Darse el gobierno a sí misma es la manera de ser, de estar y de hacer a la universidad desde Córdoba 1918.

La universidad desde Córdoba 1918 debe gobernarse a sí misma. El cogobierno no nos garantiza la equivocación, tampoco es porque nos cogobernamos que haremos mejor las cosas. El cogobierno nos hace responsables de nosotros mismos y de los otros. Si algo sale mal es nuestra responsabilidad. Si

algo sale bien es porque ese es el deber. Quien se da la ley se da su propio gobierno y es porque tiene su propio gobierno que se puede dar su propia ley.

El gobierno de los académicos es como todos los gobiernos, no es ni mejor ni peor, es de los académicos que gobiernan la universidad. Los académicos también tienen intereses, ideologías, grandezas y mezquindades. La importancia de este gobierno radica en la gobernanza de una institución que se consagra a la enseñanza, la investigación y la vinculación con la colectividad, tres aspectos que se comunican entre sí, sin diluirse el uno en el otro, porque investigar es más que enseñar, enseñar es más que investigar y vincularse con la sociedad es parte de la enseñanza y la investigación.

El cogobierno de la universidad de Córdoba tiene algunas tensiones propias de la democracia de los académicos. Las tensiones pueden ser de dos tipos: las que se generan por representación y las que se originan por la ciencia. Los dos tipos de tensión relacionan y oponen a las autoridades que dirigen, los profesores que avalan los saberes y la ciencia, los estudiantes que son la razón de ser de la universidad y los administrativos que garantizan las condiciones para su funcionamiento.

Las tensiones de la representación son diversas: gestión/academia, títulos, experiencia/inexperiencia, democracia/meritocracia, género/patriarcalismo, los mejores/el montón. El cogobierno es representación. Dada la importancia que tiene la universidad para la sociedad, el futuro de la humanidad y la posibilidad de otros mundos dentro del mundo, la democracia y el cogobierno son fundamentales. La gobernanza vive en la tensión entre la gestión y la academia, y reemplaza la anterior tensión de Córdoba entre las autoridades que nacieron para gobernar y las que asaltan el linaje. La reforma de Córdoba inicia con una pregunta inédita: ¿a quiénes elegir?, pues los elegidos de antes no pasaban por la aprobación del pueblo porque

simplemente *unos habían nacido para gobernar*, como lo dice Aristóteles, *y otros para ser gobernados*. Así, con Córdoba se exhibe una forma de gobernar que empieza por la elección de los gobernantes, y al ser una elección colectiva, constituye una pregunta muy personal: ¿quién quiero que me gobierne? La tensión gestión/academia reposa en la pregunta sobre quién puede dirigir mejor una universidad. Una postura ecléctica diría que las dos formaciones son indispensables para dirigir; sin embargo, ambas capacidades no suelen encontrarse en una misma persona, salvo algunas excepciones. Los profesores también viven la tensión de la academia/gestión de forma inversa, porque mientras para las autoridades la gestión es un requisito, para los académicos es un lastre.

La tensión experiencia/inexperiencia juega en contra de los estudiantes por ser principiantes. El reclamo de la democratización de la universidad suele venir de los estudiantes y aunque para los académicos sea un reclamo justo, los estudiantes suelen abrirse paso por sí mismos. La democracia de los académicos tiene sus trampas porque aunque no existe *una separación explícita entre los que saben y los que no saben*, sí es operacional en el día a día, pues los estudiantes necesitan de los profesores y tal necesidad naturaliza una postura de poder que suele tener unas consecuencias de las que poco se habla por tristes y dolorosas.

El género también ha provocado una nueva tensión en la representación y en el ser de las universidades más allá de la autonomía. Las universidades están obligadas a una democracia radical mediante la inclusión del género. La lucha contra el acoso y la violencia de género en su interior desestima que se trate de algo secundario. El patriarcalismo ha reinado en las universidades y es importante desarmarlo y transformar a la universidad. De igual manera sucede con la colonialidad y el colonialismo, todavía presentes.

La tensión de la ciencia perfora a la Universidad de Córdoba. Una de sus manifestaciones es entre ciencia y creencia. La Universidad de Córdoba pone en juicio las creencias como una forma de saber que se confunde con la ciencia. Pocos gobiernos se guían por la ciencia y sus intereses hacen de ella un tópico más. En las sociedades, los criterios científicos suelen ocultarse entre las creencias, los saberes tampoco se encuentran en estado puro. Córdoba apuesta por la universidad de las ciencias, por ende, a la universidad no se viene a aprender creencias. Tal reivindicación de Córdoba es central para romper con el colonialismo universitario; no obstante, más adelante nos daremos cuenta que la ciencia tiene profundos rasgos de colonialidad y que ella hace parte de la geopolítica del conocimiento, tal como lo destaca Walter Mignolo en sus investigaciones.

Otra de las manifestaciones de tal tensión de la ciencia está en que el gobierno de las ciencias, artes y saberes genera sus propias distinciones y jerarquías que se edifican por títulos, experiencias y reconocimientos. Por tanto, la democracia de los académicos genera una igualdad estratificada, porque aunque todos somos iguales, hay unos más iguales que otros. Quizá la tensión más común del saber es que dentro del gobierno de los saberes se desarrolla un tipo de aristocracia del saber, la cual, como todo tipo de aristocracia, es un sinsentido en un espacio para la democracia la cual se experimenta como tensión permanente con la real meritocracia. Por último, tenemos la tensión entre los que son académicos y no los son. En un gobierno de académicos, los administrativos son imperceptibles para las universidades. Sus luchas siempre nos recuerdan que ellos se hacen cargo de la materialidad de la universidad.

La ciencia

Esta segunda forma de hacer universidad propuesta por Córdoba tiene un fuerte tufo del positivismo francés. La universidad debe ser el lugar que aloje la ciencia y esto lo dice Córdoba de manera muy clara. A la universidad no se viene por catecismos, se viene por la ciencia y es el aprendizaje de la ciencia lo que nos permite el acceso a los títulos. La afirmación de la ciencia como el objeto de la enseñanza hace parte de la nueva singularidad de la universidad latinoamericana y del Caribe. La episteme científica nos da una particular manera de comprender el mundo y de intervenir en él. Ese acceso se basa en funciones, leyes, hipótesis e implica documentación, experimentación e innovación, y para cada uno de ellos se requieren específicas condiciones pedagógicas, didácticas e investigativas. La universidad de Córdoba decide que su modo de ser, su manera de estar y su forma de ser son a través de la ciencia.

Desde Córdoba toda universidad puede ser interrogada por su compromiso con la ciencia, y esta será la pregunta más genuina. Sus debates, publicaciones, preguntas giran en torno a la ciencia como el conocimiento más importante que requiere una sociedad para conocer en el mundo y tener la capacidad de intervenir en él, para pensar el mundo y crear nuevas condiciones que le permitan tener una mejor vida, para comprender el mundo y poderlo transformar dentro de los parámetros de la justicia, la paz y la igualdad, sin destruir el mundo.

La profesión docente

El maestro de profesión en la universidad es alguien que sabe y que es reconocido porque sabe y no porque dice que sabe; el maestro de la vocación

es reemplazado por el maestro de la profesión. «El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de las disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando sino sugiriendo y amando: enseñando» (Manifiesto, 1918). No es sólo saber, es también amor porque no puede enseñarse sin amor, un amor distinto al de pareja, al sentimental, otro tipo de amor que constituye la relación entre el maestro universitario y sus estudiantes.

Los estudiantes de Córdoba exigen realizar concursos para acceder al puesto de docente. La exigencia en profesionalizar el oficio se debe a que ser maestro obedecía a un mandato divino, o era la propiedad colonial que beneficiaba a una raza, o una herencia biológica que se adjudicaban los nobles para educar a los innobles y plebeyos, la cual se justificaba en el mito de la sangre azul.

La nueva forma de hacer implicaba romper con *la cultura de la mediocridad, la ignorancia del saber y el acomodamiento que se origina en el sedentarismo*, tres fenómenos que tienden a petrificarse institucionalmente. Córdoba lo llamó el triste espectáculo de la inmovilidad senil. Será un contrasentido que en la universidad se institucionalice el valor de la mediocridad por encima del esfuerzo y la responsabilidad, la opinión reine sobre la indagación, la creencia reemplace a la razón, las prácticas inicuas sobre la excelencia y el buen trato. Al ser un lugar dedicado a los saberes y la ciencia no se entiende que en la universidad se reproduzca la docta ignorancia de Nicolás de Cusa que frente a la grandeza del universo prefiere optar por hacer una apología de la limitación de la razón. Indudablemente que los profesores caemos fácilmente en repetir verdades eternas y creemos que

nuestras pequeñas verdades explican con certeza la realidad total, es por ello que se requiere de profesores dedicados al conocimiento y a la enseñanza de la ciencia. Por último, fácilmente la universidad se puede convertir para algunos en una especie de cementerio mental porque no se vuelve a las preguntas, no se construyen las condiciones para enseñar y para investigar; en consecuencia, con el paso del tiempo no hay algo que les sorprenda, que nos haga experimentar la perplejidad, que les haga sentir vivos a quienes lograron un cargo titular en la universidad.

El nuevo modo de ser, la manera de estar y la forma de hacer de la universidad de Córdoba conforman un posicionamiento en el mundo, frente al mundo y en relación con él. Dentro del mundo, la universidad desde Córdoba eligió aparecer como una institución que se construye en la autonomía, porque se da su propio gobierno y ley. Frente al mundo, Córdoba opta por la universidad de la ciencia como parte de su singularidad. En la universidad debemos encontrar personas que se dedican al saber y las ciencias para enseñarlas e investigarlas. En relación con el mundo encontramos vínculos de la universidad no para tener buena conciencia o para hacer prácticas aleatorias, sino porque es la única manera que la universidad no pierda su orientación.

Tal institución tan singular adquirió una identidad que la estructura, propia de su decisión en transformarse, y que cambiará con el tiempo conservando estos tres aspectos esenciales: la autonomía, las ciencias y los profesores. Sin lugar a dudas que las preguntas que hoy tenemos no son las mismas. A pesar de que la autonomía le ha llevado a convertirse en una burbuja, o que la lucha por el poder sea a veces intestina, o que los concursos sean muchas veces manipulados, a pesar de todo ello, la fuerza de la universidad latinoamericana y del Caribe viene de Córdoba, de sus revolucionarios, de

Deodoro Roca y el grupo de estudiantes que se levantó con indignación y rabia contra los poderes que no le dejaban ser, estar y hacer.

Los contextos son cambiantes. El mundo de hoy es mucho más complejo que el mundo de los revolucionarios de Córdoba. Los problemas son otros. Hoy el problema no es el colonialismo de la Iglesia, es la colonialidad que nos permite avanzar en una universidad indígena, negra, feminista, popular porque la universidad no logra fracturar la condición aristocrática, patriarcal y clasista que le concede el conocimiento. Al monstruo del imperialismo se le podía señalar porque era como si fuera algo que estuviera fuera; por el contrario, hoy el neoliberalismo actual está adentro, hace parte de nuestro deseo, organiza nuestra vida, no es un asunto sólo de derechos, por eso es una lucha muy contradictoria, más difusa y más devastadora.

La precarización que impone el neoliberalismo está rompiendo a la universidad pública, la digitalización está destruyendo sus nociones de educación y su estado de presente sin presencia, la potencialidad de los aprendizajes colaborativos; pero, sobre todo, la universidad ha perdido la fuerza de la transformación con la retórica de la calidad y el productivismo del capitalismo digital.

A la universidad de hoy le sucede algo contradictorio porque está en una escena deprimente donde es un personaje que poco importa y al mismo tiempo los jóvenes piensan en ella como en la oportunidad de ser alguien y sobrevivir a este mundo sin fines; ella se disemina y al mismo tiempo se achica, se elitiza y democratiza, se libera y se condena. Esperamos una mutación que nos coloque nuevamente en la vida y a la universidad en ella.

El cambio de época y la reforma universitaria de la revolución ciudadana

La Revolución Ciudadana fue el movimiento que lideró el expresidente de la República del Ecuador, Rafael Correa Delgado, proceso que efectuará transformaciones sin precedentes en el país. De acuerdo a nuestro marco teórico, las preguntas de rigor son: ¿por qué hablar de transformaciones o de cambios?, ¿la transformación universitaria en qué se fundamentó?, ¿cómo se logró?, ¿cuáles fueron sus logros, cegueras, errores, ilusiones y límites?

Despierta, llegó el cambio de época

El cambio de época es el contexto en el que se desenvuelve la narrativa de la transformación que buscaron la Revolución Ciudadana y Rafael Correa, por tanto, hagamos la siguiente precisión de método. El cambio de época es en principio una mutación, no es un cambio y mucho menos una transformación. Luego, la pregunta es, ¿se puede transformar lo que está mutando?, ¿son compatibles las mutaciones con las transformaciones?, ¿qué puede hacer una transformación dentro de una mutación?, ¿qué valor tiene el cambio de época para la transformación?

¿Qué se quería declarar cuando se usaba la expresión «cambio de época»? Los cambios se aproximan, vienen, acaecen, transcurren, los recibimos con los ojos bien abiertos, y al mismo tiempo los relegamos sin conciencia. Todo pasa, sin que nos adviertan qué está pasando. Los referentes se pierden precisamente cuando todo está cambiando. Por tal razón había que *aprender a aprender, a cambiar dentro del cambio*, de lo contrario nos quedábamos fuera del tren de la historia. Nada podía quedarse suspendido,

transitábamos de la perplejidad a la acción, mucho en poco tiempo, y después estar atentos para lo que viene. La respuesta al cuestionamiento sobre *¿qué está pasando?* se volvió etérea, era imposible responderla por la aceleración del tiempo y la obsolescencia en la que nos colocó la vertiginosidad de los cambios, pues lo viejo devino inservible y lo nuevo biodegradable. Harari (2014) dirá que en los últimos 200 años la humanidad ha cambiado más que en su registro de 5 mil años y que seguramente cambiará mucho más en los próximos cinco que en toda la historia de la humanidad. A esto se le puede llamar época de cambios o cambio de época.

El cambio de época es una nueva etapa histórica. La nueva época histórica comparece no por la aceleración de los cambios sino por la introducción de nuevos referentes que reemplazan a los usados por la humanidad durante un largo periodo. La historia de la humanidad ha vivido cuatro momentos que generaron mutaciones en la sociedad. La primera es la invención del fuego hace 300 mil años, la segunda es la invención de la agricultura hace 12 mil años, la tercera es el nacimiento del capitalismo hace 200 años y la cuarta es la invención de la computadora con Alan Turing en 1936. No es que la humanidad haya mutado por tales técnicas, es que alrededor de ellas y por medio de ellas todo se metamorfoseó.

Para José de Souza (2005) una época histórica está dada por un sistema de ideas para interpretar la realidad, un sistema de técnicas para intervenir en ella y un sistema de poder que la gestiona. La interpretación, la intervención y el poder se interrelacionan mutuamente y la transformación es ineludible precisamente porque las mutaciones cambian el ajedrez en el que se gestiona la vida. La interpretación del mundo no es extraña a la intervención de la realidad y el poder mantiene una relación provocando armonías y discontinuidades en las sociedades. El poder transforma por

medio de mecanismos e instituciones, la interpretación orienta con sus narrativas, y las técnicas modifican los tiempos y los espacios. No hay transformación sin sentidos, sin instrumentos y sin poder. Los instrumentos son la materialidad de los sentidos y el límite del poder de la transformación. Las técnicas sin ideas son vacías y el poder sin instrumentos oscila fácilmente entre la neurosis y la demencia.

Las narrativas, las técnicas y las instituciones juegan un rol categórico en la composición de una época histórica. Transitamos del fuego a la rueda, de la rueda a la locomotora y de la locomotora a la computadora. Las cuatro técnicas fueron el símbolo de cada una de las grandes transformaciones antropológicas, sociales y culturales. El fuego coció los alimentos y nos reunió dentro de una forma de vida nómada; la rueda nos hizo sedentarios y permitió la construcción de las ciudades que inventaron el comercio; la locomotora fue de la mano con el capitalismo industrial y el Estado nación; la computadora lanzó la era del capitalismo digital y la globalización que mutó el sentido de la mundialización, y está metamorfoseando absolutamente todo.

Las ideas del emprendedor, la mercantilización de lo existente, la individualización del sujeto, el consumo como forma de vida, obedecen a la fórmula del mercado que impregnó el todo, por tal motivo las técnicas con sus dispositivos y aplicaciones incitan para que la economía y el mercado posicionen a la institución reina que es la empresa, la cual percibe al Estado como un obstáculo y concibe a los medios de comunicación ya no imperiosos para la búsqueda y el debate de la verdad, sino para el resguardo de sus intereses económicos y políticos y para la protección y proliferación del consumo, entre tanto el mundo digital coloniza la vida, transforma la economía, modifica las relaciones y el trabajo, y perfora la vieja noción de

educación. De este modo, se ha instituido un nuevo totalitarismo sólo con creyentes y sin opositores, pues los que tienen algún reparo saben que no hay salida, el mismo que está por encima de todos los totalitarismos que hemos conocido y concebido desde que la política se hace en la distinción entre la izquierda y la derecha, y que ahora se ampara en una comprensión reducida de la democracia y los derechos mientras política y económicamente se inyecta en la gestión de la vida por medio del neoliberalismo.

El cambio de época mercadológico es hegemónico y su brazo funcional es la cibernética. El control se ha disparado con la digitalización de la vida y las relaciones. No somos digitales por ideal, lo somos por eficiencia y ahora por peligro de contagio. Pero no es que la nueva época mercadológica y cibernética haya reemplazado a la época de la máquina. El capitalismo industrial sigue allí con su explotación, esclavismo y plusvalía en manos de la especulación y el capricho del mercado. Mientras tanto, el capitalismo especulativo sigue dedicado a exprimir hasta la última gota de sangre de la naturaleza. Además, el racismo y el patriarcalismo hacen parte de una cacería violenta llena de ruido y de furor.

Frente al cambio de época hay otro paradigma que intentará disputar la hegemonía del paradigma mercadológico y cibernético, un paradigma contextual, soberano, amparado en el Buen Vivir, intercultural y ético. La contextualización fue mirar hacia adentro para ver qué somos, qué conocemos y qué se puede esperar. Su valoración va de la mano con la innovación. Ser contextual es una manera de resistir a la globalización. No es un asunto sólo de geografía, es comprender que lo más profundo es la piel. El adentro es más desconocido que el afuera. En consecuencia, el Ecuador buscó pasar de una economía basada en recursos finitos como el petróleo, la minería y diversos productos que hacían parte de la exportación que en general eran

recursos primarios o *commodities* para recibir a cambio desde alimentos hasta todo lo que tenía relación con un modelo de vida occidental que nos encarrilaba en el deseo de ser como ellos y aplazaba la aspiración de ser como nosotros. Salir de allí era un giro que comprendía a la educación en general y directamente a la reforma de la universidad ecuatoriana.

La soberanía exigía un replanteamiento de los contratos con transnacionales extranjeras que normalmente continúan con el imperialismo en nuestros países pobres por medio de recursos legales, la democracia amañada, la inmoralidad de las derechas y de las clases altas y aristócratas, y la corrupción de sus gobiernos. La pretendida soberanía en realidad fueron soberanías: alimentaria para producir nuestros propios alimentos; energética para no depender; económica con el proyecto de creación del Banco del Sur; jurídica para que los mercenarios del derecho internacional no nos conviertan en victimarios de los desastres ecológicos que las transnacionales han provocado.

América Latina y el Caribe fue repartida desde la conquista como si sus pueblos indígenas no fueran sus habitantes, fue colonizada como si fuéramos animales o seres inferiores y no tuviéramos la capacidad de gobernarnos y de vivir sin la tutela del amo violento y supuestamente superior por venir del norte, fue saqueada como si este continente les perteneciera por la sangre y el fuego y luego por la ley, desamparando a *América con las venas abiertas* tal como lo señaló Eduardo Galeano (1971).

El Buen Vivir se inspiró en los pueblos del Abya Yala y fue la gran esperanza no sólo para el Ecuador; no obstante, las contradicciones vinieron muy pronto. Estas se tradujeron en la generación de un plan de desarrollo que exigió planificar, coordinar, ejecutar y evaluar, con un Estado que se colocó al frente de la transformación. Había que incluirlos a todos y no sólo

a los pueblos indígenas; había que construirlo con ellos y no únicamente preguntarles; había que romper el corporativismo que venía de antes del neoliberalismo y no caer en el reparto.

La interculturalidad se fundó en el principio de la redistribución y el reconocimiento de Nancy Fraser y Axel Honneth (2006), el mismo que contenía tres desafíos: uno, abrirla a los pueblos afroecuatorianos y montubios; dos, sacarla del ámbito folclórico y convertirla en integral; tres, articularla con el territorio, los derechos colectivos, los derechos de la naturaleza y los gobiernos comunitarios. El primer desafío indagó por una interculturalidad abierta que no cayera en la advertencia de los análisis de las luchas por la identidad que consideran enemigos a los que no son como ellas o ellos y tienen una capacidad nula de articularse con otros y con otras, lo cual en lugar de contribuir a la emancipación los convierte en grupos reaccionarios. El segundo desafío se trasladó hacia una interculturalidad no de objetos sino de sujetos, no de programas sino de políticas y no de universales coloniales sino de universales interculturales. El tercer desafío fue el más complicado porque la política desconoce el territorio, los derechos son casi siempre únicamente individuales, los derechos de la naturaleza son una noción que cuestiona de fondo el desarrollo, y el Estado suele no reconocer otro gobierno distinto a sí mismo.

Con la ética política se determinó la lucha contra la moral de las costumbres que tiene sus raíces profundas en la cultura y la tradición. La moral de las costumbres se justificaba en la ley para constituir autoridades no autorizadas en el juego siempre ambiguo y manipulable de la democracia. También era necesario insertar nuevos valores teniendo como base una ética del Buen Vivir: no mentir, no robar, no ser ocioso.

Un paradigma que quiere la transformación, aunque sea emancipador, está exigido de convertirse en hegemónico. Encontrará límites frente a la

mutación del cambio de época porque el mundo tiene otras lógicas. Algunos de estos límites serán: queriendo ser contextual no puede dejar de lado las reglas internacionales de la globalización; queriendo ser antineoliberal no puede estar fuera del capitalismo; queriendo ser soberano le implicará sostenerse en la integración regional; queriendo construir el Buen Vivir no romperá las reglas del sistema inevitable al que todos pertenecemos y en el que vivimos, sostiene lo real y hace parte de nuestro goce estético; queriendo ser intercultural deberá luchar contra el cierre ontológico en el que suceden las luchas identitarias, y por último, queriendo ser ético tiene que luchar contra la moral hipócrita que coloca como valores a la dominación de la mujer, el indígena, el negro por encima de la vida y a favor de la desigualdad.

Las contradicciones del paradigma contextual serán algunas: la contextualización te puede hacer caer en un aislacionismo insostenible y la globalización en la disolución de las singularidades por una visión festiva de las diferencias; la lucha contra el neoliberalismo te lleva a querer poner el capitalismo al servicio de los seres humanos; no obstante, el capitalismo salvaje no tiene reglas ni principios, es como intentar hacer una negociación con el diablo; con las soberanías pasa como con las autonomías, sólo somos soberanos en la medida que generemos las «dependencias» propias de la integración; la ambigüedad con los derechos de la naturaleza será la piedra de escándalo de la izquierda mundial porque sin otra economía siempre se tendrá que apostar dentro de la economía existente; la interculturalidad se verá afectada por la meritocracia, además de darse un déficit de participación de los movimientos sociales más críticos debido a una visión pragmática de la política; y la ética oscilará entre la apariencia maquiavélica de un poder fuerte y el poco espacio para la autocrítica.

¿Cómo se instaló el cambio de época en las universidades?, ¿cómo el nuevo paradigma de la Revolución Ciudadana buscó transformarlas?, ¿qué resistencias aparecieron?

La supremacía del modelo empresarial

La universidad tiene una particularidad y es ser una de las instituciones más antiguas al Estado nación, por su capacidad de adaptación a todos los tiempos. Ha sido parte de los regímenes monárquicos, ha resistido en tiempos de dictadura, tiene esa forma de vivir que hace que algunos historiadores afirmen: *las instituciones después de creadas difícilmente desaparecen*. No obstante, a pesar del cambio de época sigue siendo colonial, patriarcal y clasista pues no hay presencia de los pueblos afrodescendientes, los pueblos indígenas están fuera de sus aulas —con algunas excepciones— y las mujeres ingresaron sólo «ayer»; la modernidad la conectó en el registro de la ciencia; sin embargo, su capacidad de investigación es mínima comparada con otros sistemas internacionales de educación superior; el capitalismo industrial y la reforma napoleónica le imprimieron una fuerte huella de profesionalización que hace parte de su destino; por último, el cambio de época con su actual modelo económico, el neoliberalismo, debilitó su carácter público, precarizó a los docentes, la masificó sin precedentes y profundizó las desigualdades educativas.

La transformación de la universidad ecuatoriana acaeció dentro de la mutación del cambio de época. Transformar cuando se está en una metamorfosis no es fácil porque los significados son múltiples, las fuerzas son también internas, submarinas, visibles e invisibles y las corrientes son impetuosas. No hay que luchar sólo contra la política rastrera, también contra

nuevos rasgos culturales y tradiciones que se justifican con el simple y vulgar: *así somos*. La transformación puede llegar a ser un pequeño barco en una corriente que le arrastra sin piedad ni conciencia.

La institucionalidad universitaria es una fotografía de los cambios de época que ha sufrido la humanidad. Ella conforma la estrategia de la transformación dependiendo de la época. Así, la época de la industrialización produjo una institucionalidad mecánica, jerárquica, taylorista, burocrática, proyectada para la producción. La linealidad se diseñó para *ir de un punto A hacia un punto B*. La institucionalidad se fragmentó en la disyunción: cada uno en su área específica y sin ninguna relación. El conocimiento de la parte hipotecaba su tratamiento. Nunca sabíamos cómo lo nuestro afecta a otras áreas y viceversa.

La división era igual a la disciplina y el orden. Cada parte tenía una función. La correspondencia era legal y profesional, algunas veces vocacional. La legalidad, la profesionalidad y la vocación tenían como substrato a antropologías mecánicas, racistas, patriarcales, homofóbicas que habían sido colonizadas por la fe, es decir, sus comprensiones se habían introducido por medio de la creencia y la creencia había sido elaborada en clave de dominación.

La mecánica disoció como si lo que dividía fuera claro y distinto por estar dividido. La división entre lo público y lo privado colocó a la mujer en el hogar para la función de la reproducción y al hombre en la fábrica para la producción. Lo íntimo se volvió privado. Homogenizó para disciplinar y diseminó para controlar. La noción de la igualdad no se compadecía de la diferencia por eso naturalizó las desigualdades. De igual manera separó la razón de la fe sin romper con el matrimonio entre el Estado e Iglesia.

La geografía era extensa y vacía, por eso había que modernizar mediante la construcción de ciudades, la introducción de la máquina, la imposición

de la ley y el ímpetu de la educación. La proliferación de ciudades originó que el campo fuera perdiendo valor. El mundo se acostumbró a caminar en la ceguera de la fragmentación. Los problemas de la pobreza, se creyó, podían ser solucionados con el capitalismo. La ley con sus contradicciones popularizó al Estado. La educación fue homogeneizadora con el aula que Meirieu (2019) describe como «el lugar donde todos a la misma edad aprenden lo mismo al mismo tiempo».

Se privilegió el tiempo del futuro. El progreso se convirtió en el lema de la política. El reino de otro mundo era posible, por tal motivo las revoluciones encontraron aquí su inspiración. La escatología terrenal se convirtió en terrenal. No había límites, sólo aspiraciones. La institucionalidad central fue el Estado nación con sus fronteras delimitadas, sus ministerios centrales y gobiernos locales, su jerarquía y la burocracia que gestiona la vida. El Estado fue una institución cartesiana en su concepción, y barroca en su estética y aplicación. Tal institucionalidad fue la mediación entre el interior y el exterior, lo individual y lo colectivo, lo público y lo íntimo —lo privado y nosotros y los otros.

Con el cambio de época contemporáneo la mecánica es relevada por la cibernética, la linealidad por el rizoma, la producción por la innovación, el fragmento por la conjunción, la fábrica por el conocimiento. No hay punto A ni punto B. No se parte de nada ni se quiere llegar a nada, lo que se quiere es estar cambiando, de auto, de casa, de viajes, de ropa, de amigos, de amores, inclusive de trabajo. Se vive en un mundo sin filiaciones ni lealtades.

La conjunción no es una relación, es una conectividad sin vinculación, un conductor que garantiza los flujos. El control es la disciplina por medio de los datos. La libertad liberal se convirtió en el ámbito de la dominación total, al contrario del temor que se generaba con los Estados fuertes y los

gobiernos socialistas. La red mientras nos conecta nos descifra y se apodera de nuestra voluntad, deseo, emociones, anticipa nuestro pensamiento, llega a pensar por nosotros porque es mejor que nosotros, hasta sentirnos totalmente identificados con lo que ella dice, muestra y propone. El empleo ya no se divide porque sólo hay trabajo, cada uno debe generar su propia forma de realización que en realidad es la sobrevivencia.

La digitalización ya no es clara ni distinta, es transparente y esa transparencia nos lanza hacia la opacidad. Cuando todo lo podemos ver, el secreto ya no está en lo que no se ve sino en lo que se ve. La separación sólo existe en la conexión, lo real en las fronteras. Ya no hay producción ni reproducción, lo que existe es la innovación, no sólo en el mercado, también en la subjetividad. Innovar es innovarnos, ser eternamente jóvenes, ser diferentes, no ser iguales, cambiar, por eso la moda no repite, no se produce en serie, todo se quiere personalizar, la producción es limitada y diversificada porque lo menos que queremos es vernos uniformados. La diferencia es la deriva de la desigualdad, no porque la diferencia sea una mala cosa sino porque cada vez nos encierra en burbujas autistas. La separación política es vacua entre la izquierda y la derecha, pues la inflexión ya no le pertenece. La separación la dicta el sistema capitalista. Las funciones desaparecen y son vistas más como herencias nefastas del pasado. El sistema que disemina produce virus y contagios, no puede evitarlos. En un sistema así, puedes decir cualquier cosa porque no importa lo que dices.

La nueva geografía es descontextualizada. Algo se puede repetir en cualquier lugar de la misma manera y en cualquier tiempo. Los ingenieros diseñan los módulos para preparar las nuevas ciudades y los nuevos seres humanos en el tiempo de la inteligencia artificial. El campo pasó a ser una fábrica de alimentos y de droga, donde hay los últimos recursos naturales.

Se ha convertido en un lugar de recreación, de descanso para las familias privilegiadas, de turismo para quienes desean recordar cómo fue el mundo ayer, y también un lugar en el que viven sólo adultos mayores.

Ya no detentamos problemas de pobreza, sólo de desigualdad pues queremos ser iguales para *vivir en el peor de los mundos con excepción de todos los demás*. La disputa será por la gratuidad de lo común cuando hemos renunciado a pensar el mundo. La masificación es incontenible para la educación, por eso la educación digital será la «salvadora» de lo que no tiene redención. Seguramente, el clamor de la individuación será escuchado y cambiaremos totalmente la noción de educación que nos acompañó desde la modernidad.

El tiempo ya no le pertenece al futuro. El futuro se agotó. Lo que hay que hacer es *pasarla bien*. El carácter impredecible fue exorcizado mediante la renuncia al futuro. El mundo se ha ido agotando y con él nosotros y sus expectativas. Hemos fracasado, sólo queremos defender lo que todavía existe, *salvar lo que se pueda*.

La empresa es la institucionalidad dominante del cambio de época. Sus intereses son los negocios no los derechos, por eso es profundamente corrupta e injusta. En la empresa no hay amigos, lo que tenemos son clientes. Ella ha sido el virus que ha ingresado a toda la institucionalidad de la modernidad: el Estado, la educación, la salud, el ocio, la muerte, el goce, nada ha quedado fuera. Ella llegó con la digitalización. Así, toda la realidad se convirtió en un objeto empresarial, en una mercancía más, sostenida por la fantasía.

La llegada de la empresa estuvo acompañada del cuestionamiento a las reglas. La empresa no quiere que la controlen porque las leyes afectan a su *naturaleza nómada, mercenaria y global*. Los empresarios ingresaron en la

política y la rompieron desde dentro, inclusive a la derecha que hizo la carta de presentación. Lo segundo que hizo la empresa fue ir cambiando las reglas de la institucionalidad. El Estado fue coaptado, porque lo que *es de todos y no es de nadie*, así, lo de todos gozó de dueños. La educación fue mercantilizada, todo pretendió a la calidad por medio del modelo empresarial al mismo tiempo que las desigualdades se profundizaron y la corrupción nos comenzó a ahogar. Ya no hay una institucionalidad que medie, hemos devenido individuos que nos conectamos a los servicios omnipresentes que nos da la empresa. Ella se apoderó de lo público, lo personal, lo íntimo, de la vida en general, y dejó a los otros y a las otras, a los que no tienen nada que dar, que transar, fuera del sistema empresarial cumpliéndose lo que dice el Concilio de Letrán en 1215: «Fuera de la Iglesia no hay salvación», y que ahora sería: «Fuera de la empresa no hay salvación».

El origen no ex nihilo de la Reforma

Ecuador en el tiempo de la Revolución Ciudadana pretendió *reformular a la universidad para transformar la sociedad*, cuando han sido los diversos cambios de época los que modifican las sociedades y sus instituciones debido a sus profundas mutaciones. Luego, transformar es entrar en disputa con la época y sus beneficiarios, en sentido estricto contra un sistema global. El cambio de época marca los límites donde pueda suceder la reforma y sus planes de transformación, en cierto modo es una lucha entre Goliat y David.

La reforma universitaria de la revolución ciudadana guardaba en la memoria algunas reformas, transformaciones y mutaciones, la más importante la Reforma de Córdoba, que introdujo la autonomía, el cogobierno, la profesión de docente y la centralidad de la ciencia. Sus enemigos fueron

el colonialismo y la Iglesia. Las transformaciones de los años 60 estuvieron enmarcadas en los vientos de revolución, allí se diversificó la oferta de la universidad por medio del desarrollismo. Tales transformaciones se mezclaron con las revoluciones. Su enemigo era el imperialismo. El cambio de época en los 1980 y los 1990 privatizó por intermedio de la globalización del modelo empresa. El enemigo fue el neoliberalismo.

Los cambios y las mutaciones obligaron a la universidad a adaptarse y transformarse al mismo tiempo, como una postura natural dentro de este tipo de movimientos. La gran demanda de educación superior por la universalización del bachillerato masifica a la universidad, provoca el asalto del mercado, en consecuencia, la institución de los académicos cambia con la urgencia de transformarse.

Gazzola y Didriksson (2008) enuncian algunos de esos cambios/transformaciones en la universidad latinoamericana y del Caribe: *primero se construyeron macro universidades públicas con multicampus* en algunos países. La gran mayoría de esas universidades grandes se desparramaron con precariedad, ¿por qué razón? La gran demanda fue una de ellas, pero la democratización de la educación superior fue la principal razón. Oportunidades económicas aparecieron con el aumento de la demanda universitaria. No hay que olvidar que la democracia es la agenda política del capitalismo tardío. Ella opera no en el sentido político, sino económico, porque la democracia universitaria es una ficción.

En este tiempo también nacieron algunas universidades públicas provinciales o departamentales. Unas eran manufactura de la política clientelar muy común en nuestros países, y otras eran propósitos de negocios. Las universidades privadas se incrementarán sin ningún control, todas copuladas por el afán de lucro.

El huracán de la democracia organizó el ambiente benévolo para los nuevos aires de un capitalismo decadente cuyo «regular» movimiento dialéctico es la dilatación de los beneficios como clientes y el cierre social mediante el eterno gesto de la selección, ya no por raza, ni por clase, ni por género, sino por méritos, lo cual se inscribe en el desarrollo de la negatividad hegeliana.

Segundo, en la agenda de casi todos los gobiernos se comenzó a discutir la formación tecnológica de nivel superior por la demanda masiva. ¿Puede ser de tercer nivel la educación tecnológica?, ¿qué se necesita para darle la categoría de educación superior? Pareció superada la discusión: universidad para las clases medias y ricas, tecnologías para algunos pobres. La educación dual alemana fue el referente mundial para América Latina y el Caribe. La necesidad de la sociedad y la incapacidad del Estado fueron argumentos contundentes para recibir por fin la discusión sobre la educación técnica y tecnológica. El mundo fue empaquetado por el conocimiento y la meritocracia, y por consiguiente la emancipación estuvo obligada a nuevamente sentarse en el andén.

Algunas de las carreras profesionales saturaron el mercado, por eso había que diversificar y mejorar la oferta. Oferta y demanda, dos términos del mercado que ingresaron en la educación superior, términos pertenecientes a una nueva gramática que introdujo el neoliberalismo. ¿Cuál debería ser el modelo latinoamericano y caribeño de este tipo de la educación tecnológica, el alemán, nórdico, asiático, norteamericano?, fue una pregunta central.

En el caso de la formación de maestros, las normales cayeron en desgracia, con la creación de las universidades nacionales de educación y la meritocracia. Muchos de los gobiernos y docentes universitarios veían a las normales y los institutos por encima del hombro, porque la democracia no nos libera del tufo aristocrático de la universidad.

Tercero, crecieron las universidades privadas comercializadas y mercantilizadas. La universidad digital surgió dentro de este tipo de universidades. Amparada en que la universidad pública no puede cubrir el mercado y es de mala calidad, la universidad privada se trocará ya no sólo en la universidad de las élites. Algunas de las universidades privadas plagiarán a las universidades norteamericanas cobrando una matrícula y colegiatura elevada que sólo podía pagar la clase alta de nuestros países. Otras universidades privadas se dirigieron a la clase media que no quería mezclarse con las clases populares, y otras se masificaron por medio de la educación digital haciendo los esfuerzos para demostrar que la educación digital es igual a la presencial o mejor que ella. Al mismo tiempo la universidad pública se fue privatizando en muchas de sus carreras, procesos y, por supuesto, en su mentalidad ideológica: *lo que no se paga, no vale.*

Cuarto, la investigación comenzó a situarse como un asunto central para la universidad pública de las grandes ciudades con institutos de ciencia en distintas áreas del conocimiento. La investigación será posible en muy pocas universidades públicas. Para la universidad privada de América Latina y el Caribe la investigación no ha sido una opción. En la educación pública la investigación navegó en aguas muy agitadas por el poco presupuesto y la jerarquía disciplinar que privilegia a las ciencias exactas y biológicas y deja a las ciencias humanas en el desamparo.

Quinto, la universidad se masificó lo que le llevó de manera indirecta a la deselitización de la universidad. La educación básica a finales del siglo XX y luego el bachillerato en el siglo XXI comenzaron a buscar la universalidad. Tal hecho colocará presión en la educación superior. Millones de jóvenes buscarán en la educación superior la llave para escapar de la pobreza. Sorpresivamente cuando las élites perdieron el privilegio exclusivo

y excluyente para la universidad, la meritocracia ingresa en tiempos de la democracia.

Sexto, en casi todos los países se crearon sistemas de acreditación y evaluación. Sin duda que estos sistemas afectaron directamente a la universidad/empresa. Nadie puede criticar la necesidad de evaluar sin caer en el absurdo. Evaluar a las universidades que habían hecho de la educación un negocio era un imperativo, no sólo porque la universidad/empresa deja de ser universidad, también porque la educación deja de ser educación. Pero otro problema emergió y fue la discusión en torno a los modelos de evaluación donde los parámetros de: *cualitativo/cuantitativo, estandarización/diferenciación, mejora/castigo* son los binomios analíticos de la polémica de la que intentará la empresa/universidad sacar provecho para liberarse de la regulación.

Séptimo, ocurrirán cambios en los sistemas de aprendizaje por el impacto de las tecnologías de la información y comunicación. La cátedra tradicional de las universidades estará obligada a transformarse porque el paradigma fragmentado y mecanicista newtoniano y cartesiano se comenzó a fracturar por el ingreso del paradigma de la computadora de Turing, la complejidad y las tecnologías de la información y la comunicación. ¿Cómo hay que enseñar hoy?, es una pregunta urgente hoy para la educación. La preocupación con la pandemia es que en muchos países se ha pasado de una digitalización aleatoria y complementaria a una propuesta central y única.

Octavo, crece la demanda por la internacionalización de la universidad. Los programas conjuntos, las redes de investigación, la movilidad de estudiantes y profesores se convierten en un modo de ser de la universidad del siglo XXI. En sentido estricto, la universidad se internacionaliza, ¿qué pasará ahora con la afectación de la globalización?

¿Universidades o empresas?

Todas las reformas colocan sus andamios en los límites. En cierta medida las revoluciones acontecen con nuevas gramáticas, otros lenguajes, contra políticas tradicionales, opuestas a los intereses de grupos o personas que se piensan los dueños de aquello que es común, culturas que repiten y refundan la tradición conservadora, políticos que entienden la palabra orden como la imposibilidad de cambiar el destino, instituciones que sostienen lo mismo cambiando para no cambiar nada, y economías del despojo para beneficiar a un grupito de infames y miserables, auténticos amos de un territorio.

La geografía donde ocurren las revoluciones y las transformaciones no es un terreno libre y virgen, la colonización es anterior. En efecto, los lugares siempre están ocupados desde antes, en consecuencia, la noción de Lefort (2004) sobre «democracia como un lugar vacío porque el rey ha muerto» es ingenua. El lugar del poder normalmente está ocupado, ya se lo apropió la banca con los medios de comunicación, algún partido político, grupos económicos, sus instituciones tradicionales como el ejército, la Iglesia, la policía, que además son intocables, y grupos de poder locales acostumbrados a la política del reparto. De igual manera las universidades tienen sus amos, sus grupos de poder que se encargan de convertir la democracia en una farsa. En consecuencia, toda reforma implica luchas sostenidas entre el presente del pasado y soñadores irrenunciables capaces de crear «gestos» que hagan girar la historia, con palabras que nos devuelvan a nosotros mismos y con canciones que celebren los nuevos amaneceres. Las revoluciones acontecen en tensiones permanentes, implican un desgaste profundo durante un tiempo que debemos saber aprovechar ya que el mundo no se revoluciona todos los días.

La emancipación dentro del cambio de época le arrebató la vida a la muerte, lo posible a lo dado, la anormalidad a la normalidad petrificante, la celebración de la vida a la institucionalización burocrática, la democracia a los amos de las dictaduras que se esconden en el discurso de la libertad, la igualdad a los privilegios, la verdad a los medios de comunicación, y la economía a los vendedores de baratijas para una acumulación sin fin.

Como no se puede reformar sin revolucionar, la reforma tiene una exigencia de oficio y es comenzar por erradicar todo aquello que impide que pueda nacer algo nuevo. El saber del agricultor es necesario. Para sembrar hay que alejar las plantas dañinas antes de sembrar la buena semilla, y mientras ella crece y se hace fuerte, el agricultor vigila su cultivo para que las bestias no la destruyan. La siembra es sólo un primer paso.

No se puede reformar algo sin erradicar aquello que convertiría a la reforma en un mero cambio. Para los cambios no necesitamos de la conciencia, para transformar, la conciencia es irrenunciable. Así, la universidad reformada del Ecuador adquiere un papel central, inédito, una responsabilidad sin antecedente. Para transformar había que ser consciente del legado infame de la colonización de la universidad latinoamericana y del Caribe con su racismo, clasismo y patriarcalismo, introducido por la Iglesia desde antes de la época del industrialismo, y avasallada por el modelo empresarial del cambio de época como afectación directa del neoliberalismo. A la reforma ecuatoriana se le asignó un papel central: «Reformarse para crear una sociedad emancipada» (Ramírez, 2016).

«La educación es el lugar para salvar el mundo», escribe Hannah Arendt en «La crisis de la educación» (1958). No hay otro lugar parecido, la política si no es politiquería puede evitar la catástrofe, pero sabemos que hoy la política ha perdido su rumbo, se encuentra repitiendo los viejos esquemas

maquiavélicos que en realidad favorecen y reproducen la infinita corrupción que sólo ocurre cuando lo institucional se arruina. La economía ha sido apresada por unos pocos que condenan al desamparo a casi todos.

El mundo sigue necesitando de ingeniería, política, economía, abogacía, arquitectura, salud, matemáticas, etcétera, de la universidad y sus enseñanzas/aprendizajes. Quienes tienen un lugar clave en la transformación son los maestros y las maestras de las escuelas y colegios, las profesoras y profesores de las universidades. La educación es para salvar el mundo, para que continúe de mejor manera, por eso es un lugar para hacer otra cosa, para detenerse, desacelerar, pensar, soñar, inventar, imaginar, construir con otros y otras, pero sobre todo para emancipar. Las escuelas, los colegios, las universidades son lugares que no se parecen a ningún otro, donde se piensa el mundo, la realidad, el tiempo, el espacio, la vida, donde hacemos preguntas que no hacemos en ninguna otra parte, donde lo que importa es saber bien, pensar bien, sentir bien, hacer bien, mientras las creencias de la familia son contestadas y el Estado continúa con su obsesión por controlar. Este carácter de la educación es el que está en riesgo con la educación en línea y a distancia, el carácter que le lleva a querer salvar el mundo para que pueda nacer algo absolutamente nuevo, y en la medida que sea irreductiblemente nuevo, el mundo continúe. Cuando la empresa se apropia de la educación, cuando un partido político hace suya una institución de educación superior, cuando la educación deja de pensar el mundo para adaptarse al mercado y su ritmo, estamos condenando la humanidad y el planeta a su inexorable fin.

La responsabilidad de salvar al mundo es para pensarlo antes de querer ser educador. La educación no es un lugar para mercenarios, para negociantes, para personas que quieren dinero o tener poder. En realidad, en

la educación sólo deberían existir soñadores, inconformes, revolucionarios, personas que tengan la convicción que la educación es un lugar donde hacemos posible que el mundo sea mejor.

Nelson Mandela también pensaba que la educación es el arma más poderosa para transformar el mundo. De hecho, la asignación de la responsabilidad de la educación con el mundo puede oscilar entre la nada y el todo. Algunos piensan que en la educación nada se cambia porque la cultura, la familia, la ideología, el Estado, las pantallas modifican el mundo y colonizan la vida, entonces, la universidad ha sido un lugar donde se forman los profesionales para un mundo dado, establecido, sometido a los cambios del capital. Hay una corriente de las neurociencias que fortalecen al modelo de educación de los elegidos y las élites.

Quizá la educación no lo puede todo, aun así, no puede renunciar a construir un mundo mejor. Cuando lo menos malo reemplaza a lo mejor es signo de que el mundo nos ha sometido, que hemos renunciado al futuro. Paulo Freire consideraba que la escuela no puede transformar el mundo; sin embargo, la educación tiene un papel insustituible en la tarea de hacer un mundo mejor.

Desde el inicio de la reforma a la universidad ecuatoriana se le asignó un objetivo ambicioso, histórico, osado y único: reformar la universidad para una sociedad emancipada. El escenario a transformar era deprimente. El cambio de época con su libertad de mercado y modelo empresarial estaba destruyendo a la universidad pública, y con su destrucción al sentido de lo común como lo que es de todos y no puede ser privatizado.

La universidad privada y buena parte de la universidad pública preparaban el talento humano para el mundo empresarial. Lo público estaba lleno de manchas de la privatización. La educación superior era una mercancía,

por eso se crearon tantas universidades. La creación de nuevas universidades en la década de los 1990 obedecía básicamente al afán de lucro.

La universidad ecuatoriana no era sólo víctima, era corresponsable de lo que estaba pasando. La universidad es un medio, lo importante son las sociedades, los pueblos, las comunidades, las personas. Así como había que reformar a la universidad, había que transformar a la sociedad, porque una sociedad que no se emancipe tendrá universidades mediocres, y entre mejores sean sus universidades podemos esperar que la sociedad, los pueblos, las comunidades, las personas se mejoren a sí mismos transformando el mundo.

La institucionalidad dentro del modelo empresarial en Ecuador tuvo su auge en el gobierno del abogado Sixto Durán-Ballén (1996). En su gobierno se crearon 53 universidades de las cuales 39 fueron privadas. El cambio de época generó la cultura del mercado como la solución a los problemas sociales, económicos y políticos. La confianza en los políticos y la política comenzó a ser desplazada hacia el mercado y a los empresarios. Ellos ocuparon el lugar de la política en el Estado y reemplazaron a los académicos al frente de las universidades, de ahí que el significativo de la emancipación fuera reemplazado por el de innovación, las viejas estructuras de gestión mecánica de la institucionalidad fueron reemplazadas por la gestión por procesos, la ciencia se redujo a la tecnociencia, la enseñanza se abandonó por el aprender a aprender, la razón pragmática comenzó a reinar la razón crítica, el discurso político fue equiparado a discurso ideológico, y el perfil de egreso de emprendedor fue el objetivo último para un mundo que se va erosionando muy rápido por la destrucción del trabajo, la profundización de la desigualdad, el tránsito de la pobreza a la miseria de millones de personas, el colapso de la naturaleza por el cambio climático pues para el

empresario y la empresa el mundo no es más que una oportunidad de negocios, un lugar para las ganancias donde se puede hacer dinero mientras el mundo se arruina.

¿Por qué y cómo se mercantiliza la educación? La mercancía es una impostación de la ganancia en lo que aparentemente se resuelve el despilfarro de lo público. Marx se refiere a la mercancía en términos de fetiche, en otras palabras, ese valor no existe, pero es asignado, es un intangible como lo es el dinero. La mercancía es un valor social que se constituye por la confianza, pues no existiría si nosotros no lo concediéramos. En cierta medida, es un valor teológico porque viene de fuera y creemos que le pertenece, no es cuestionado, no nos preguntamos por su origen, lo aceptamos como una realidad no siendo real. En el fondo lo hacemos porque antropológicamente somos seres que nos constituimos no sólo a partir de lo material, sino fundamentalmente por lo inmaterial, el mito, la ficción y el imaginario.

La fragilidad del Estado debido al neoliberalismo provoca que se genere una separación entre financiamiento y educación superior. Según Johnstone (2009), la fractura provoca que el Estado se declare insolvente, por tanto, la palabra «recorte» legitima la violación del derecho a la educación. La matrícula diferenciada será la manera «correcta» de asumir el abandono del Estado. El sistema privado adquiere legitimidad cuando se piensa que *sólo lo que tiene un precio tiene calidad*.

Cuando toca a la puerta la demanda de miles y millones de jóvenes por el acceso a la educación superior, la privatización se multiplica y lo público se debilita. Hay un aumento de la matrícula entre 1975 y 2004 de 325% en el Ecuador. Cuando políticamente aceptamos que sólo se puede ser democrático, la cultura de la meritocracia se despliega, por tanto, supuestamente ya no somos menos por ser pobres, lo somos por no estudiar; supuestamente

ya no hay racismo, lo que no hay es buena educación; supuestamente no hay patriarcalismo, lo que no hay son mujeres con las capacidades que requiere el mundo de la igualdad de oportunidades.

El significante de la calidad es el caballo de Troya para la privatización y la mercantilización. El objeto de calidad merece un valor mercantil. El agente que puede darle calidad a los objetos es el empresario con su empresa. La calidad pertenece a la mercancía y por tal motivo no hace parte de lo público, porque lo público es ineficiente, lento y de mala calidad, no es como la empresa que es ágil, personal e innovadora, entonces, esa cultura, que ingresó como envoltorio de nuestra libertad, convierte a la mercancía en el sentido de lo mejor. Así, se debe pagar para tener cosas mejores, pues la calidad es lo que se compra. El dinero se convierte en la llave de la transformación. Lo mejor ya no es un asunto que le compete a las luchas, el mercado encontró la llave mágica para acceder a lo mejor, sin darnos cuenta que esa calidad es falsa, que en realidad la libertad para llegar a ella no es libre sino enajenada, olvidamos que si a lo mejor llegamos porque pagamos en realidad estamos sosteniendo el peor de los mundos, porque la gran mayoría de los que no tenemos nada, quedamos fuera, y algunos van a intentar tener algo para ser mejores, aunque el objeto que se desea pueda ser cualquier cosa, como de hecho pasará con mucha de la oferta de las universidades privadas.

El rompimiento de la relación entre Estado y universidad pública favoreció el fortalecimiento de la empresa y su modelo privatizador. En la región, en la década de 1990 se contaba con 7 millones de estudiantes matriculados, en 2003 se incrementó en casi 14 millones. Tal rompimiento condujo a la quebradura de la regulación entre la oferta y la demanda y el valor de cambio sobre el valor de uso. A causa de este doble rompimiento, el Estado

financiará en algunos países a las universidades de acuerdo a sus resultados. El arancelamiento a los posgrados se extenderá en toda la región, y en algunos países se arancelará el pregrado como en Chile y Colombia. Casi todas las universidades implementarán las políticas de autosostenibilidad, por ejemplo, servicios de asistencia técnica, empresas públicas y capacitación, atracción de estudiantes extranjeros y mercantilización de patentes.

El modo empresarial profundizará la crisis en una institucionalidad pública ya amenazada por los cambios acelerados del cambio de época, cambios que arriban sin poder tener reacción alguna, el más importante el provocado por la revolución cibernética con la funcionalidad digital que genera una mutación dentro de la aceleración del tiempo, como lo estudia Franco Berardi (2014).

Toda la institucionalidad pública será demasiado lenta frente a la aceleración capitalista provocada por la colonización digital del cambio de época. De hecho, el modelo taylorista del siglo XIX explotará dando forma a nuevas maneras de relacionamientos que se pueden sintetizar en la filosofía de atención al cliente, la personalización del goce, la individualización del consumo, la descontextualización de los objetos y la descorporeización de las relaciones. Los derechos y la democracia no serán banderas políticas, son vías directas para el consumo.

La antropología del cliente es antagonista con la antropología del derecho. No es lo mismo un cliente al que hay que satisfacer para el consumo que un derecho que debemos garantizar. Al cliente se le pregunta si le gusta o no, porque su única «institucionalidad» es el *like* del consumo, lo mismo que ocurre con la banalización de la verdad en las redes. El derecho no es un objeto de gustos, no es un *like*, es algo que nos pertenece sólo por el hecho de ser humanos, por eso es público y eso público nos ata a lo común.

Un derecho no se obtiene con un *like* en redes sociales, los derechos se exigen. Con la filosofía del cliente se inaugura la cultura de los servicios, un servicio al que se accede porque se paga, y si se paga es porque ese derecho se convirtió en inaccesible para el que no tiene cómo pagar, es decir, para la gran mayoría del planeta. Así, el empresario se adueñó de lo común y especula con la educación. De igual manera, lo público como servicio es la señal de la colonización de la privatización y el anuncio de su desvío.

El cambio de época rompió con la democracia. La empresa no es democrática. Su crítica al autoritarismo es parte de la narrativa falsa y estratégica para apropiarse de lo público y lo común, porque la empresa tiene dueño, no tolera los sindicatos, el poder se ejerce vertical e individualmente. Cuando la empresa critica a la institucionalidad pública lo hace a una institución mecánica, jerárquica, patriarcal; sin embargo, la crítica no es para que haya una mejor institucionalidad, lo que quiere es que no haya institucionalidad.

La institucionalidad pública tampoco es democrática, siempre hay un grupo quien decide por todos. El poder se obtiene por delegación, representando a alguien, al contrario de la empresa donde el poder lo suele tener quien gobierna. Las instituciones y las empresas siguen el consejo de Platón quien no creía en la democracia porque consideraba una injusticia para la *polis* que el pueblo con su ignorancia y su falta de virtud gobernara. En el caso de las universidades, la democracia académica es la consagración de la élite platónica pretendidamente virtuosa, lo cual significa la entronización de una falsa democracia para garantizar los privilegios de una élite.

El cambio de época con su modelo empresarial vulneró la institucionalidad pública. Las respuestas institucionales ya no son válidas porque el mundo ha cambiado, y con él las personas. La manera como comprendemos y nos relacionamos con el mundo ya no es la misma. La política se

vuelve *correcta* y el poder, *cínico*. Hacer *como si* es el camino más transitado de la política. Se pasa de la disciplina al control y del control al hipercontrol. Lo indecente se transforma en decente. Un servidor público comprendido desde el mandato del servicio es alguien que al final sólo se sirve a sí mismo.

En el neoliberalismo aprendimos la verdad de algunos significantes: la finalidad del lucro no es igualdad en la educación; los altos aranceles no garantizan la calidad; la competencia es antiigualitaria; la calidad es basura cuando el mundo para el que se produce es el creado por el capitalismo; a mayor demanda mayor privatización; la digitalización es la mejor manera de reducir costos y aumentar la ganancia; y la maximización de los ingresos se logra por la minimización de los costos.

La institucionalidad pública en el cambio de época se adapta y resiste a los cambios, muta, y difícilmente se transforma. Como es difícil cambiar, las instituciones y las empresas prefieren a los jóvenes. Las mutaciones exigen otras capacidades que sólo las tienen los jóvenes: flexibilidad, manejo de las tecnologías, nomadismo, tolerancia al cambio. Los cambios son difíciles en las instituciones públicas por eso son literalmente bombardeadas con cursos para el cambio.

La resistencia al cambio es una posición casi natural para las debilitadas instituciones. La institución universitaria suele ser una máquina adormecedora. En poco tiempo, alguien que ingresa con bríos de transformación se da cuenta que lo importante es obtener una jubilación y para lograrlo tendría que *no hacer nada*. Quienes sobreviven en las instituciones, en su gran mayoría, son quienes *no hacen nada o pasan su tiempo haciendo esfuerzos hasta el agobio por demostrar a sus jefes que trabajan*. En cierta manera, demostrar que se trabaja puede ser más fatigante que trabajar, inclusive es fuente de una gran imaginación.

¿Cómo detener el crecimiento de la privatización universitaria? Habría que fortalecer la universidad pública, deconstruir el modelo de empresa, y formar una universidad de acuerdo al proyecto de país, moderna, investigativa, al servicio de la sociedad, con una mirada más internacional, exigente, intercultural, feminista, decolonial, científica, humana. Esa universidad de la que hablaremos más adelante debería ser gratuita, tendrá un sistema de becas integral para revivir a la universidad pública sin necesidad de destruir a la universidad privada pero poniéndola en su justo lugar, como dice Rama (2009), *no porque lo privado no sea bueno, sino porque es la excepción*.

Para hacer la reforma había que hacer leyes que establecieran las vías de lo que se podía hacer y no se podía hacer. Estas leyes tenían que devolver el sentido profundo de la educación. La Ley Orgánica de Educación Superior, en su artículo tercero dice: «La educación superior de carácter humanista, cultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público que, de conformidad con la constitución establece un derecho de las personas y un bien público y no estará al servicio de los intereses individuales y corporativos».

Había que lograr que la reforma universitaria ecuatoriana no quedara al capricho de los gobiernos, sino que fuera un asunto de Estado, y que las políticas públicas junto con sus instituciones puedan ser la garantía de la transformación. Por eso la Constitución de 2008 en su artículo 26 dice: «La educación es un derecho de las personas a lo largo de la vida y un deber ineludible del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el Buen Vivir». Pero, ¿qué es el Buen Vivir?

El Buen Vivir

Entre producir o criar, reemplazar o cuidar

Sólo llegamos a descubrir el Buen Vivir cuando la vida está amenazada. El planeta viene padeciendo desde el siglo pasado una crisis multidimensional con su modelo de desarrollo, la economía neoliberal, la política atrapada entre el regreso de la ultraderecha, la derecha de la empresa y la izquierda sin ideas, las fuentes de energía basadas en los residuos fósiles, los efectos del cambio climático, la destrucción de la naturaleza, las nuevas tecnologías y sus efectos en la colonización de la vida, la pandemia de la corrupción, la contaminación y el estrés de vivir en las ciudades, la fractura del futuro, las regresiones al pasado, la subjetividad mutando con las tecnologías, la miseria de millones de seres humanos expandiéndose, la profunda desigualdad planetaria, el racismo aumentado, el patriarcalismo en coma y el género a la intemperie, y ahora la pandemia que configura una nueva normalidad. En efecto, no se trata de una crisis cualquiera, puede ser la crisis más profunda que haya experimentado la humanidad en toda su historia. Todas estas dimensiones se interrelacionan unas a otras, ampliando el espectro, y contagiando el sentimiento de impotencia como un virus imparable y sin vacuna debido al carácter sistémico y complejo que teje aquello que llamamos realidad. Así, el monstruo de la crisis nos vulnera y encierra dejándonos atrapados en nuestro propio país, ciudad, vivienda, y de rodillas, pues a medida que todos y cada uno de estos aspectos inciden en los otros retro-alimentándose, interactuando y modificándose mutuamente, la vida experimenta una profunda indigencia pues se congela en el miedo y el silencio por la comparecencia indiscutible de la incertidumbre que se mete en nuestra cama y ahuyenta nuestros sueños.

La gravedad de la crisis implica comprenderla para saber qué está pasando e inventar los saberes de la intervención con otras, con otros e insoslayablemente con lo otro. Las intervenciones lineales y monocausales están condenadas al fracaso. Las repeticiones están penalizadas. Quien se encierre en sí, pierde. No es por reformular la política que podemos transformar el modelo de desarrollo. No es el tiempo de los burócratas y de las burocracias. La economía del neoliberalismo perdió su credibilidad. Tenemos que volver a las preguntas fundamentales. No sólo es indispensable separar lo esencial de lo superfluo, también debemos comenzar por lo básico: salvar la vida. No basta que seamos algunos, son algunos los que disfrutan perversamente del estado de excepción, esos que fueron elegidos en la democracia representativa que sólo representan una democracia vacía que beneficia a los banqueros, a los poderosos de este mundo. Requerimos de muchos, de colectivos, de rescatar la democracia de las manos de los miserables. Aceptemos que nosotros también estamos «sin aire» como George Floyd. Hoy más que nunca requerimos del aire para escapar de la condena de muerte del asesino, aire para huir del estrés, aire para respirar en nuestras ciudades. *Queremos volver a vivir*, de eso se trata este momento.

No es por saber lo que debemos hacer que lo podemos hacer, echemos mano de una racionalidad diferente a la pragmática, no la de los resultados y el cumplimiento por el voluntarismo y la buena fe. No por tener un desarrollo humano o sustentable podemos encontrar respuestas justas y honestas frente a la devastación del capitalismo. Requerimos honestidad de la cooperación internacional y audacia, entereza y fortaleza de nuestros gobiernos. Estamos obligados a guardar en el cajón las visiones simples, a hacer política como nunca la hemos tenido que hacer, a ser profundamente latinoamericanos como Simón Bolívar, a soñar en *nuestra América* como

José Martí, a ser radicalmente soñadores como Ernesto *Che* Guevara para salvar el mundo de las ruinas.

¿Qué es «pensar» la vida hoy? Hay tres formas de pensar la vida. La primera forma es la secular que sitúa a la vida y el pensamiento en una relación de causa-efecto, circular y cerrada. La vida se subordina al pensamiento y el pensamiento a la vida. El pensamiento cree saber qué es la vida y pretende definir cómo nosotros podemos vivir. La situación de clase, género, grupo étnico y personal condiciona aquello que pensamos sobre la vida. Dicha relación causal y circular aparentemente no tiene líneas de fuga. Un hombre rico vivirá y opinará sobre la vida de una manera antagónica a una mujer negra y pobre, un político de derecha la experimentará de forma muy distinta a un ciudadano de un barrio popular, grupos, organizaciones y movimientos lucharán en contra de los grupos que representan el poder en sus diversas manifestaciones. Sin embargo, esta forma de pensar la vida no es determinista porque un pobre puede desear la vida capitalista, un ciudadano de un barrio puede identificarse con la retórica de un político de derecha, una mujer feminista puede coincidir con un hombre clasista y despatriarcalizado, y una persona de clase media se puede identificar con la cosmovisión indígena.

La segunda forma de pensar la vida consiste en trocársela en una referencia más allá de la racionalidad o fuera de ella. Esta manera de entender la vida, suele caer en manos de una metafísica atrapada por el pensamiento conservador y religioso. Como la vida lo es todo, entonces no vale la pena pensarla, simplemente tenemos necesidad de confesar su poder y limitarnos a contemplarla y aceptar el destino.

Una tercera forma de pensar la vida se origina al buscar otros significados sobre la vida, luego cuando nos referimos a una *vida buena* la

distinguimos de la *buena vida*, y cuando proponemos el pensarla nos referimos a otro tipo de forma de pensar. El acto de pensar no es un asunto básicamente de valerse del cerebro o de aplicarse a la razón, nosotros no conocemos sólo porque pensamos, o investigamos, o vamos a la escuela, o a la universidad. La sabiduría desborda al cerebro y a la razón, y se origina en una relación con la fuente de la vida que es la naturaleza. La noción de «relación» es una categoría que establece una distinción central para el del Buen Vivir.

¿Cómo pensar la Pachamama? No se puede pensar sólo con la razón. La noción de Pachamama nos coloca en la obligación de desmontar el paradigma de la racionalidad científica. La Pachamama como madre Tierra hace que tengamos que replantearnos el dualismo del sujeto-objeto. La visión de la Pachamama como *crianza* es algo totalmente inaudito para el conocimiento clásico. Además, no es lo mismo la noción de *relación* que la razón compartimentada. La razón atrapa, separa los afectos, los diálogos, por el contrario, para la relación con la Pachamama, los afectos y los diálogos son consustanciales.

Las tres preguntas de la modernidad kantiana fueron: *¿qué puedo saber?*, *¿qué puedo esperar?* y *¿qué debo hacer?*, cuestionamientos relativos a la metafísica, la religión y la moral, respectivamente. Tanto las preguntas como las respuestas fueron formuladas desde una perspectiva eurocéntrica cristiana, patriarcal y antropocéntrica. El saber ha estado vinculado con el hacer y si sabemos hacer logramos tener una esperanza concreta. ¿Qué tanto sabemos de lo que está pasando? ¿Qué sabe la ciencia? «*El saber fragmentado de la ciencia reproduce cegueras*», dice Edgar Morin. El hacer de la burocracia weberiana ha roto con el saber, por tal motivo el mundo burocrático tiene tantas zonas absurdas y reproduce el sinsentido de aquello

que dejó de ser humano. La esperanza también escarcha el saber y el hacer, por tal motivo la religión es usurpadora. Así, *esperamos lo que no podemos esperar, sabemos a tientas, y hacemos sin saber*. Luego, la pregunta urgente y central hoy ya no son las kantianas, es otra: *¿Qué es vivir?*

La vida fue fragmentada y compartimentada; está siendo tiranizada por los criterios insensatos de la eficacia, la eficiencia y la calidad. Las tres nociones fueron importadas de la visión productivista de la mecánica y fueron implantadas y resignificadas en la visión innovadora empresarial, y su hegemonía provocó su expansión en el ámbito de la política, la educación y hasta incidir en la subjetividad. La eficacia nos abre a la cultura de los resultados, por tanto, empíricos y medibles, la eficiencia introduce la competencia y la calidad imposta al cliente como el sujeto que hace uso de su libertad para estar alienado mediante la privatización del derecho y la instalación del servicio como la mediación entre el Estado y el ciudadano.

El Buen Vivir implica la noción de *cuidado* que coincide con la *crianza*. ¿Qué es «criar» la vida? La vida ha sido dominada, explotada y eliminada para el vivir bien de unos pocos. La *crianza de la vida* es opuesta a la actuación sobre la naturaleza. La vida es una trama de relaciones donde el ser humano es sólo una manifestación de la vida entre muchas otras manifestaciones.

¿Qué saberes son fundamentales para el Buen Vivir? El conocimiento occidental separó el sujeto del objeto para arribar a una pretendida objetividad y afianzar una necesaria universalidad con el fin de asegurar la pretendida superioridad antropológica. «*Lo único universal fue el capitalismo*» como lo dijo Deleuze (1988). Los conocimientos válidos se impusieron desde el norte dentro del estatuto de un sujeto individual, masculino, blanco, que habla inglés, francés y alemán. El conocimiento para ser ciencia

dudó, dividió, ordenó y clasificó todo lo que podía ser medido y enumerado. La ontología se redujo a la cantidad. Sin embargo, la vida no es divisible, no irrumpe ordenada, se le clasifica para racializarla, clasificarla y patriarcalizarla.

A diferencia de la modernidad que confió en que la respuesta a cómo *vivir bien* se encontraba en la promesa del desarrollo ascendente e infinito, nosotros tenemos necesidad de hacer la misma pregunta a los pueblos que la modernidad condenó como salvajes, no para regresar al pasado sino para responder al presente y enfrentar los retos de hoy y del mañana. Porque el futuro sin el pasado es ciego, el pasado sin futuro es un anacronismo, y el presente sin el pasado y el futuro nos condena. Consideramos de vital importancia, hablar con los y las amautas, yachaks, abuelos y abuelas, comunidades, pueblos y naciones sobre el paradigma del Buen Vivir, pues ha habido saberes fundamentales que el mundo occidental, patriarcal y capitalista, olvidó y aplastó, con el fin de convertir a la vida en una mercancía, pero también necesitamos de la ciencia inter, trans e indisciplinada, como también del arte como sustento básico de la nueva educación. Porque la contextualidad tiene aspectos universales, consideramos que el paradigma del Abya Yala tiene una serie de aspectos importantes y urgentes para la humanidad y el planeta en riesgo, lo mismo que otros saberes y ciencias puestas en contexto.

La necesidad de pensar en el Buen Vivir es urgente porque las respuestas a la policrisis siguen entrampadas en la lógica de salvar el sistema mediante programas que emergen del mismo capitalismo provocando además de la agudización de la crisis, una mayor desigualdad, más acumulación y el aumento de la destrucción de la naturaleza. Las alternativas son demasiado débiles, al mismo tiempo se supeditan a la visión del *vivir bien*. No es cierto

que el Buen Vivir sea posible desde la visión productivista y extractivista del desarrollo y se consiga sin la participación de los pueblos y naciones indígenas.

Sabemos que lo que está en crisis no es la economía nacional y mundial; lo que está en riesgo no es el modelo de desarrollo occidental, ni la débil democracia, ni el consumo, ni los valores de la República ni la moral; lo que está en riesgo es la vida, y el punto de partida es regresar a la pregunta por la vida.

Si el problema no es ni económico, ni de desarrollo, ni político, ni ético, ni energético sino paradigmático, lo que queremos decir es que para responder a la pregunta por la vida tenemos que preguntar por los saberes, las ciencias, los conocimientos, las prácticas, y los valores que la sostienen y que el mundo debería conocer, reflexionar y guiarse. No estamos simplemente frente a una policrisis, estamos frente a un problema profundo de civilización y de futuro que requiere respuestas profundas, serias, con sujetos que fueron y siguen siendo considerados por la prepotencia ilustrada y occidental como ignorantes, brutos, incivilizados, infantiles, machistas, borrachos y manipulables.

Pensar el *Buen Vivir* es *criar* y *cuidar*. La *crianza* y el *cuidado* no son el resultado del pensador. El pensador o la pensadora, la guerrera o el guerrero, los y las sabias, los y las agricultoras fueron originados en *la crianza* y *el cuidado*. La *crianza* pertenece al ritmo de la vida. *Criar es cuidar, conservar, apapuchar*, es salir del tiempo mecánico, matar a Cronos, invertir las manecillas del reloj.

El concepto de *crianza* es antagónico al concepto de dominación, reconfigura la noción de soberanía y transmuta la acción de la apropiación. La *crianza* tiene un doble movimiento: uno, *la crianza* como la responsabilidad planetaria: cuidamos, luchamos, amamos y vivimos; dos, *la crianza*

como lo que hace la naturaleza, la cultura, la educación porque la tierra nos da alimentos, agua, aire, la cultura nos transmite los saberes de la memoria y la educación nos prepara para el futuro. Estar en la vida es estar en relación con el mundo, con sus culturas, educaciones, y la naturaleza, felices y luchando, como individuos y con los otros y las otras quienes nos hacen fuertes y nos cuidan y crían, y porque la vida nos viene siempre de fuera, es un ofrecimiento, un don, que no se consigue sin lucha. La vida no nos la damos a nosotros mismos, pero también viene por nosotros mismos, *por los cuidados y las crianzas*.

¿Cómo nosotros *criamos y somos criados, cuidamos y somos cuidados*? Debemos preguntar sobre *la crianza y el cuidado* a nuestros gobernantes, a la familia, a cada persona, a la ciencia, a la política, a la educación, a la sociedad y a la cultura. ¿Cómo colaboramos con *la crianza y el cuidado*? ¿Cómo hacemos que la vida crezca, se fortalezca? ¿Qué impide que la vida de todos y todas sea feliz? ¿En qué momento se rompen los ciclos de la vida? ¿Cuáles son sus rutinas?

La crianza y el cuidado son fundamentalmente el reconocimiento de que la vida no nace sólo por nuestros actos, sino que la vida es un don que se repite e instituye la rutina que niega la contemplación y el reconocimiento del ofrecimiento y el florecimiento como parte de *la crianza y el cuidado*.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel en la *Fenomenología del Espíritu* señala la vida en la condición de la *lucha a muerte*, sin violencia no hay existencia, la autoafirmación es el fármaco contra la manipulación, si no dominamos nos dominan. Estamos divididos entre vencedores y vencidos, superiores e inferiores, amos y esclavos, hombres y mujeres, blancos y los otros, el norte y el sur, nosotros y los otros, los vivos y los tontos. El capitalismo

nos ha preparado para competir, ganar, aplastar, para ser alguien. Debajo de una vida de éxito hay muerte. Pasar por encima de los demás, engañar, hacer violencia hace parte de la *buena vida*.

La crianza y el cuidado ponen la vida como centro, la vida de todos y todas, la vida de la naturaleza, la vida con todos y todas. La primera condición de la *crianza* es clamar por qué *una vida importa*, que los números son una verdad a medias, que un niño americano no es más importante que millones de vidas africanas, que los migrantes tienen derecho a la vida digna, que la vida y la tierra del pueblo palestino merece respeto y que la condición para que Israel exista no puede ser el saqueo de la tierra palestina y la masacre de los palestinos. Siempre que la vida de otros sea aplastada, se pulveriza el valor de nuestra vida.

Para que la vida del planeta, de la naturaleza, de todos y todas sea posible necesitamos volver a lo esencial, salir del suicidio del consumo, despertar de la indiferencia. Esta es una condición insoslayable. No se trata de tener para vivir, se trata de vivir para ser, de vivir con otros para ser felices, de colocar la felicidad como un derecho que sólo se puede alcanzar con otros y otras.

Con *la crianza y el cuidado* no desaparecen las nociones de cambio, de la transformación y de mutación. De hecho, la vida cambia, se transforma y muta. No somos los mismos que ayer, no somos los mismos cuando habitamos y somos habitados por las múltiples geografías. La experiencia es la forma natural en la que vivimos. Nos hacemos otros en la medida que vamos siendo nosotros, porque las metamorfosis hacen parte de la vida, entonces nos transformamos.

Lo común como don y conquista

El Buen Vivir está contenido en una visión holística: buenas condiciones de vida, buenas relaciones con los demás, consigo mismo y con la naturaleza. Un yachak del pueblo Kichwa/Sarayaku me decía que el Buen Vivir era *comer bien, dormir bien y tener buen sexo*. Él vive en la selva amazónica y sale pocas veces de la selva a una pequeña comunidad a conseguir sal. Esta visión aparentemente simple es muy profunda puesto que señala que *para vivir se requieren menos cosas de las que nos ofrece la sociedad capitalista y que las cosas más importantes están a nuestra mano*. En otras palabras, el éxito del capitalismo ha sido convertir lo superfluo en necesario, lo banal en esencial, lo innecesario en esencial mientras que a las necesidades básicas y reales las ha mercantilizado. Quizá la revolución más importante de nuestros tiempos comience por hacer tal distinción.

Carlos Viteri Gualinga (2000) indígena Kichwa de la comunidad de Sarayaku en su artículo «Visión indígena del desarrollo en la Amazonía», dice que en su cultura no existe la palabra desarrollo, por lo tanto, tampoco existe la noción de un progreso lineal donde existan los desarrollados y los subdesarrollados. El bienestar no es algo que se busca por medio del sometimiento de la naturaleza. De igual manera no existen los conceptos de riqueza y de pobreza determinados por la acumulación y la carencia de bienes. Por el contrario, sí existe la noción del Buen Vivir de carácter holístico y que consiste en crear condiciones materiales y espirituales para una *vida buena* que se define como vida armónica. A pesar de la ausencia de la palabra desarrollo, sí hay una gestión ecológica y espiritual adaptada al entorno. El conflicto viene con el desequilibrio que se produce al interior de los elementos que conforman dicha integralidad.

El Buen Vivir no depende sólo del individuo, no es tampoco un nuevo modelo de desarrollo, y menos una forma de romantizar la pobreza, no deja de lado los avances importantes de la ciencia, no es la negación de las conquistas importantes de la humanidad; en realidad la noción del Buen Vivir cuestiona profundamente nuestro modelo de vida y sobre todo el sistema capitalista que coloniza nuestro deseo. Cuando cuestionamos el capitalismo lo que estamos criticando no es sólo un sistema que genera desigualdades, contamina y destruye la naturaleza, estamos criticando el único sistema al que se incorporó la vida de la gran mayoría del planeta, y al que no le importa si estamos precarizados, explotados, racializados o patriarcalizados.

El Buen Vivir se origina en una concepción de unidad que no tiene principio, es decir, no es que antes éramos unidos y la unidad se perdió como sucedió con el pecado original del mundo judeo-cristiano. Tampoco la unidad es lo que debemos buscar al final de la historia debido al anuncio de la parusía evangélica. La unidad es algo que se consigue por momentos, pues se pierde por momentos, en la historia, en los procesos políticos, sociales, culturales, económicos, familiares y en el devenir afectivo, no obstante, es algo que debemos buscar siempre, pues no hay como tener una *vida buena* sin ella.

La unidad pertenece al movimiento de la vida que nos constituye, es la existencia misma de lo diferente en el ámbito de lo común. Los desvíos, rupturas y antagonismos no son contrarios a la unidad de lo diverso, pues la unidad es lo único posible para la *vida buena*. Luego, reconocer la unidad como la forma en que la vida sucede es rechazar que existan pueblos o personas a los cuales se les ubica dentro de la categoría de indeseables o inferiores. La unidad no es la hegemonía del Uno que implicaría que todos

debemos vivir bajo las mismas modalidades del desarrollo o de la economía y menos de la política; la unidad reclama una identificación hacia afuera sin perder la identidad hacia adentro. La unidad tampoco es la tolerancia. Dentro de la unidad estamos en igualdad de derechos, en consecuencia confronta lo antagónico sin anularlo. La unidad no es la igualdad sin diferencia, pero sin igualdad no hay unidad. En la búsqueda de la unidad podemos criticar lo opuesto sin marginarlo, relacionar lo diverso sin relativizarlo y juntar lo parecido e igual sin homogenizarlo.

La visión unitaria es integradora, pero no es integracionista, es decir la unidad busca lo común entre lo público y lo privado, lo semejante en lo diverso, construye los puentes con lo opuesto, lo colectivo en lo individual y lo personal en la sociedad. Sin embargo, no dentro de lo integrado prevalece la unidad. La unidad está más allá de la integración, pero es bueno que para la integración haya unidad.

No olvidemos que la integración ha sido un ámbito ambiguo en el campo de las relaciones pues se confunde a la integración con la asimilación o con la adaptación. Siempre que nos integramos hay algo que se pierde de nosotros para ganar en solidaridades. En realidad, lo que se gana es más de lo que se pierde, pero hay que perder. Sólo en las relaciones económicas se pretende un ganar-ganar.

El multiculturalismo es un buen ejemplo de un *integracionismo fracasado*. Para algunos de los líderes políticos europeos el multiculturalismo era una política de asimilación con la que criticaban a grupos enteros por no integrarse. No hay integración cuando estos grupos son estigmatizados porque se les ve y se les trata como inferiores, se les condena al desempleo o los empleos indignos, y se les pide indirectamente que si quieren ser mejores sean como los europeos. Difícilmente se les acoge, casi nunca se les

hospeda, aunque digan estar abiertos a recibir a los otros y las otras. En realidad, la integración es un sueño de los subalternos. El poder no experimenta la necesidad de encontrarse con quien está fuera, los dominados, olvidados de la historia, sueñan con la integración.

La vida del Buen Vivir está relacionada con todo: las montañas, las plantas, los animales, los seres humanos, los vientos, las quebradas, los ríos, los pueblos, las comunidades, los gobiernos, no hay nada que esté separado. En el Buen Vivir desaparece la noción de lo inservible, o lo inferior, lo manipulable es una indecencia. Todo cuenta como una parte de la vida que contiene a la vida, no en el sentido de lo contable, o sumable, sino de lo que *no puede ser contado*. Necesitamos de todos, todas y todes, y ese todos está más allá del nosotros y el nosotros no es solamente lo humano.

La noción de familia del Buen Vivir no proviene de la amplia familia agraria ni de la familia nuclear fundada con el capitalismo industrial ni de la actual familia de la migración y el divorcio y la anulación del fin de la reproducción, reconstruida por la gestión del deseo del capitalismo, y puesta en tensión por las visiones de género donde se integran las mascotas con derechos completos. La gran familia del Buen Vivir es la que se conforma entre naturaleza, animales, pueblos, sociedades e individuos.

La noción de convivencia no es una visión romántica. Como bien lo ha señalado Edgar Morin, existe una relación fundamental entre *especie, sociedad e individuo* que nos coloca en la aventura común de la *matria* y del planeta como la casa común que comparte el mismo destino. Cualquier cambio, transformación o mutación afecta a las tres dimensiones. Esta gran familia no depende del pensamiento, no es porque la pensemos que existe, ya es desde antes y seguirá siendo después de ser pensada, es decir, no está inscrita dentro de una perspectiva cartesiana. La naturaleza está presente,

aunque no me detenga a pensarla este momento, lo mismo la sociedad, o aquello que llamamos Yo.

El mundo de los vivos, los muertos, los animales, la espiritualidad, converge en una interrelación e intersección permanente. Los muertos siguen ahí por la memoria, la educación, los recuerdos, los genes, la historia, la cultura, los objetos, ellos nunca desaparecen completamente. Las divinidades corresponden a una espiritualidad que nos recuerda que la vida no está sólo en lo que vemos, o percibimos, también es lo que sentimos y anhelamos. Aunque la religión sea la peor de las alienaciones como bien lo decía Karl Marx, la espiritualidad es constitutiva de la *vida buena*.

El peor enemigo que ha tenido la *vida buena* ha sido el capitalismo que la ha convertido en la *buena vida*. La conversión de la naturaleza y la vida en mercancía ha destruido la naturaleza, dividido a la sociedad y alienado al individuo. Las relaciones e interrelaciones han sido fracturadas. Nada se conecta con nada mientras todo se conecta con todo por medio de la infodemia. Las sociedades convierten a los recursos de la naturaleza en mercancías indispensables para la *buena vida* que pretende el desarrollo. El individuo se fractura con la sociedad precisamente porque las tecnologías se fijan de manera exclusiva en él. La sociedad no puede protestar contra el capitalismo pues ha devenido su prótesis.

La vida buena es lo común y por ser común, no puede haber apropiación. No hace parte de la apropiación de lo privado ni del abandono y la irresponsabilidad de lo público. Nadie se puede apropiarse de la vida, ni el que quiere traficar con seres humanos, ni el que desea patentar la sabiduría de los pueblos indígenas, ni quien busca apropiarse de los datos de las poblaciones en el uso de las redes sociales y del internet. Cualquier tipo de apropiación es un saqueo a la humanidad, un atentado contra la *vida*

buena. Esta es una de las razones para entender porque el capitalismo ha sido tan letal para los pueblos y la naturaleza, porque todo lo convierte en valor de uso y el valor de cambio. Por el contrario, la *Pachamama* no se vende, porque a nadie se le ocurrirá vender a su madre, porque nosotros le pertenecemos a ella y no ella a nosotros. Los ríos, el aire, las montañas, los océanos, los animales, el agua, las personas, la educación, la salud, la historia, el futuro, nada que haga parte de la vida de todos puede tener algo que se llame dueño. Quien así lo proclame, es un mentiroso.

En el Buen Vivir hay saberes y los saberes no son ciencias. Estos son otras epistemes como los ha llamado Boaventura de Sousa (2009) que han sido desplazadas por la episteme eurocéntrica de las ciencias. Ellas operan a la manera de otras vías para acercarnos a la realidad, ellas constituyen otros mundos, de ahí que sean inconmensurables. Las prácticas que se originan en tales epistemes no son el resultado de la aplicación de los saberes y de los conocimientos, ellas son fuentes de sabiduría, porque están antes que cualquier conocimiento. No conocemos para poder practicar, practicamos para poder conocer. La experiencia es la mediación de la sabiduría. No es por claridad como avanzamos, es por transitar entre claroscuros. Además, en la sabiduría del Buen Vivir nos encontramos con un rizoma interconectado que se parece más a un infinito que a una totalidad.

La comprensión del Buen Vivir no es estrictamente racional, lo cual no es igual a creer que es antirracional o irracional. Su comprensión es globalizante, pero no globaliza, no es moral, pero si es ética, pues lo que le hace bien a la vida no es la moral. Tampoco es individual, es personal, es la vida en convivencia, en derecho y en potencia, la vida con..., la vida como lo que se relaciona y no como lo que se encierra en sí misma. El aspecto afectivo de la comprensión no es lo que le distorsiona, es más bien la puerta a la sabiduría.

La categoría de la Pachamama nos conduce a la pregunta del origen, no sólo como *arjé* o como procedencia sino como pertenencia, pero no como algo nuestro sino como el sentido de aquello en lo que estamos envueltos y donde nosotros pertenecemos sin tener el registro de pertenencia. El origen no es una línea que se pierde en el pasado, es la actualización del presente. En sentido estricto el presente comprime, luego no hay presente sin relación con aquello que está sucediendo, con lo que sucedió y con lo que está por suceder. La procedencia es también lo que nos explica hacia donde tenemos que caminar. Nunca se supera el origen porque en cierta forma el origen es lo que se encuentra al final.

El Buen Vivir es conquista y don al mismo tiempo. Sin el don, la lucha es una pérdida de tiempo y sin la lucha, el don no pasa de ser una narrativa vacía. La categoría de don nos recuerda dos cosas. La primera es que la sabiduría no es algo que se atrapa, de la misma manera que el don no es lo que nos pertenece. Segundo, la generosidad de la sabiduría y el don nos obliga a compartirlo, a donarlo, a no ponerle la palabra nuestro o mío.

*Más allá del conocimiento
y el reconocimiento, el encariñamiento*

El Buen Vivir hace parte del *encariñamiento* más que del conocimiento. ¿Qué es el *encariñamiento*? De pronto estamos en una situación genuinamente novedosa. La ciencia desconfía de la subjetividad, quiere deshacerse de ella, es su veneno, porque la confunde, la pierde, le impide ser. La subjetividad es un lastre para el conocimiento con pretensiones de objetividad y neutralidad. La objetividad pura es un imposible y la neutralidad es una indiferencia asesina.

El *encariñamiento* no es tanto el modo de ser como la manera de estar en la sabiduría del Buen Vivir. Entonces, la objetividad sólo puede pasar por la subjetividad y la subjetividad deviene la puerta de entrada a la sabiduría. El compromiso con la vida es debido al *encariñamiento*. Lo profundo no es la frialdad y el silencio, lo profundo es la relación del *encariñamiento*. ¿Qué tanto corazón le podemos a las cosas?, he ahí el compromiso. El *encariñamiento* es una valoración de la afectividad, es un sustento más que una actitud, es la manera como somos en el mundo, es decir, estamos en él sintiéndolo porque nos reconocemos en el *pathos*.

El Buen Vivir no se mueve por oposiciones antagonistas, ni por dialécticas totalizantes o analíticas deductivas o inductivas, el *Buen Vivir* se comprende en complementariedades, por correspondencias y reciprocidades. La oposición existe como el *vivir bien*, pero no es ni disyuntiva ni conjuntiva. No se acaba con la oposición y nunca se llega al equilibrio permanente. No es pasar de un extremo al otro. El antagonismo es en cierta forma necesario, hay que conservarlo; por ese motivo, todo antagonismo es profundamente conservador; sin embargo, lo profundamente antagónico es la dinámica desequilibrante y la búsqueda sin descanso de la armonía.

La relación no es el objeto, tampoco es su contexto, la relación es una forma de *estar con...* que no es perceptible, nunca se confiesa porque están ocultas, su ontología es inexistente y real, las desconocemos y deambulan sin ningún permiso ni registro. La relación son relaciones que sólo las conocen los que habitan en las fronteras, quienes están en los umbrales, o deciden vivir en los límites: geográficos, legales, disciplinares, límites de quienes sólo conciben vivir en el afuera. Con las relaciones sabemos que estamos en un campo sistémico y de la complejidad. Ese entramado que nos saca de la línea entre Nicolás Maquiavelo y Vladimir Lenin, entre René Descartes y

Augusto Comte, pasando por Isaac Newton, nos lleva a reconocernos con... y no a identificarnos en...

En el Buen Vivir privilegiamos tres tipos de relaciones. *El primer tipo es la relación de correspondencia* donde no hay cosas sueltas. Algo se corresponde con algo, alguien con algo, alguien con alguien, algo con alguien. Las relaciones nos sostienen, nos hunden y nos sacan, nos salvan y nos condenan, por eso buscamos la correspondencia, es decir, privilegiamos aquellas relaciones que nos permitan responder con... para una *vida buena*.

Las relaciones que nos colocan en la injusticia o en el mal, no tienen correspondencia, sólo hay huida, impunidad, destrucción. La originalidad de ser no es estar en el mundo, su originalidad son las relaciones cuyo principio ontológico es el ocultamiento. La correspondencia se hace efectiva por las relaciones. El ser vive por las relaciones que lo tejen con otros y otras de manera correspondiente, dando y recibiendo, comprometiéndose y arropado.

El segundo tipo es *la relación de complementariedad*. Lo complementario es una doble confesión: la negatividad y la afirmación. Vivimos no en mundos opuestos sino complementarios. El otro necesita de mí y yo necesito del otro y esa necesidad no es un accidente. La complementariedad es la apertura del ser, pero no como destino. Aquello que me dice la patriarcalidad es una mentira. La heterosexualidad no es la única complementariedad. Lo único es mediocridad y dominación. El otro o la otra *no es un infierno*, como en Jean-Paul Sartre, es quien *me complementa sin completarme*. Todo lo que conozco y me falta por conocer, de antemano sé que me complementa, se relaciona con algo o alguien que no es él, o ella, que suele ser antagónico, diferente, contrario, contradictorio, opuesto o cercano.

El tercer tipo de relación es la reciprocidad que corresponde al estatuto de que nada existe sin un dar y un recibir. Por más pobre que sea tengo algo

para dar, por más dinero que tenga siempre me falta algo. Es también un asunto pedagógico: siempre hay saberes fuera de la educación formal tal como lo anunciara Paulo Freire: «Nadie lo sabe todo, nadie no sabe nada». La carencia es una condición natural y universal, de ahí la reciprocidad. En el plano económico no se juega de la misma manera porque desde una mirada antropológica, el pobre es quien da más y el rico es quien se apodera de lo que le pertenece al pobre. Además, en términos no de carencia sino de abundancia, al pobre le sobra lo que al rico le falta y al rico le sobra lo que al pobre le falta. Luego la reciprocidad busca el equilibrio que le llamamos igualdad. La reciprocidad también elimina la deuda como algo que me ata: si me das es porque puedo ser recíproco ahora o después. La necesidad del otro no genera una deuda sino una relación de reciprocidad en la igualdad. Ser recíproco cambia la deuda por el compromiso. La reciprocidad es otra manera de entender la economía como igualdad en la necesidad y el desequilibrio de la relación. En efecto, ser recíproco es fortalecer las relaciones de solidaridad como la mejor manera de estar en la vida, como *vida buena*.

La relación fundamental del Buen Vivir es con la naturaleza. Ella no está fuera de nosotros, hacemos parte de ella. Su vida es vida en nosotros, su muerte es nuestra muerte. *El todo se encuentra en nosotros y nosotros hacemos parte del todo* reza el principio hologramático del pensamiento complejo. La naturaleza es un todo frágil, vulnerable, diverso, no sólo en sus formas, también en sus sonidos, manifestaciones, fuentes y secretos. Dicha comprensión *más que un conocimiento es una vivencia*. Con ella estamos en condición de filiación, de ella venimos y a ella vamos, porque le pertenecemos a la tierra, los ríos, los árboles, las montañas y los océanos. Aquello que le pertenece a la vida no genera subordinación ni jerarquía. Nos hacemos hermanos con los cóndores, los pumas, los elefantes, con la

vida que nace de sus entrañas donde somos una especie más entre millones de especies.

No es el olvido del ser, es el olvido de la vida

El capitalismo troncha el pacto vital entre la naturaleza y el *homo sapiens* porque convierte la vida en mercancía, lo mismo hizo con el trabajo, la educación y la salud. La naturaleza se vende, se explota, se destruye para sostener un modo de vida entre otros modos posibles. El sistema mundo capitalista ha aplastado a las cosmovisiones de los pueblos del mundo que han vivido en armonía con la naturaleza, por eso la vida y el futuro del planeta están en riesgo.

El hombre blanco, occidental, cristiano, racista, capitalista y violento, convencido de su superioridad ha vivido extraviado al destruir las fuentes de la vida para garantizar un modelo de vida para unos pocos y por un corto tiempo. Pretendió ser *la medida de todas las cosas* con su modelo desarrollo, Estado nación, antropología, educación, democracia, derechos humanos, ciencia y economía. Este hombre se destroza a sí mismo, por eso está condenado a la soledad por su exacerbado individualismo, al apocalipsis porque acaba con la naturaleza, se separa de los otros porque a unos los explota y a otros los hace innecesarios; ese hombre está dando el paso irreversible *hacia la extinción de la vida*.

El gran absurdo del capitalismo es la permuta de la vida por el dinero, de la naturaleza por objetos sin alma, de la ilusión de la promesa de la felicidad por la ostentación. Cambia oro por agua, oxígeno por lujo, comodidad por destrucción; en suma, intercambia vida por muerte. Ha creado el peor de los autoritarismos al devenir sus esclavos, sintiéndonos libres.

La mayoría de los gobiernos el dieron la espalda a la vida. Las posiciones ambiguas de la política internacional nos demuestran la incapacidad de los líderes mundiales para hacer frente de manera decidida, ética y responsable al cambio climático. El respeto por los derechos de la naturaleza es un imposible para los líderes envueltos en el modelo de desarrollo determinado por el capitalismo. No detener la máquina del desarrollo es la acción más trágica y criminal de la política actual capitalista que ya no requiere de más argumentos y hechos para darse cuenta que estamos ante un problema de magnitudes catastróficas: el cambio climático. En efecto, no podemos seguir apostando por un modelo de desarrollo que nos va a matar a todos.

La metafísica de la unidad de lo único no es igual a la unidad de la *vida buena*. Lo único no acoge la alteridad. Se bendice a la unidad de la intolerancia, a las confesiones del dogmatismo y a los inevitables del exterminio, mientras lo diferente cree perder su carácter de «maldito» en el registro de la mercancía y lo diverso se inscribe en la diversión del turismo.

El Buen Vivir subordina las sociedades a la naturaleza, los derechos individuales a los derechos colectivos y el capital a la vida. La *vida buena* se certifica cuando el desarrollo y el dinero son un medio y no un fin, se experimenta cuando la felicidad está en ser como otros. La felicidad no depende del consumo, el progreso no es el objetivo. De lo que se trata es de vivir y vivir no es sobrevivir, tampoco es un asunto individual. No se vive bien cuando se pretende construir lo social por el miedo y el odio, o trabajamos hasta caer exhaustos, y el ocio, el placer, el deseo, han sido formateados por el capitalismo digital.

No olvidamos el ser, *olvidamos la vida*. Hemos nacido en el olvido. El agua es un objeto del supermercado que compramos y olvidamos de dónde viene. Sólo existe lo que podemos pagar. El individuo cada vez necesita

menos de los otros, no necesita de la naturaleza y ahora mediante la Inteligencia Artificial ya no se necesita de él.

El Buen Vivir pregunta por lo que nadie ha preguntado: por la felicidad, por la naturaleza, por el ocio, por el derecho a no hacer nada, por celebrar sin que sea una forma de escapar, por no querer ser nadie, por las otras, los otros y lo otro como parte integral de una *vida buena*. El Buen Vivir no es compatible con el capitalismo porque nada de lo anterior es algo que se pueda vender y comprar; el Buen Vivir no está a la venta ya que no entra en las tiendas y es un virus para la bolsa internacional. Por último, el Buen Vivir no es un sistema, es un modo de vida que adviene en sociedades que se forman para la interculturalidad, gobiernos comunitarios que reemplazan al partido político y adviene por el reconocimiento de los derechos de la naturaleza.

La condición de «huérfano» del Buen Vivir

¿Cómo se intuyó el Buen Vivir en la transformación de la universidad ecuatoriana? Mientras algunos intelectuales indígenas agenciaron para que la demostración del *Sumak Kawsay* no fuera igual al Buen Vivir de la Revolución Ciudadana, la mayoría de los intelectuales de la Revolución Ciudadana no entraron en tal disputa, más bien buscaron nuevos significados al significante del Buen Vivir.

René Ramírez declaró al Buen Vivir como el *socialismo del Sumak Kawsay* o *biosocialismo republicano*. Él encuadra el Buen Vivir en la filosofía política y lo comprende como «la ruptura con el despojo legitimado jurídicamente en las Constituciones desde 1830 hasta la Constitución del 2008 la cual rompe con la sociedad histórica del privilegio e inicia con la

sociedad de la igualdad respetando la diversidad» (2019:13). También toma distancia de *las concepciones utilitaristas* y rawlsianas cabalgando en la crítica de Marta Nussbaum y Amartya Sen (2009) *desde las capacidades o las libertades para realizar la vida que valoramos*.

El Buen Vivir se sostiene en la «satisfacción de necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte dignas, el amar y ser amado y el florecimiento saludable de todos en paz y armonía con la naturaleza para la prolongación de las vidas humanas y de la biodiversidad» (Ramírez, 2019:21). El capitalismo con su modelo neoliberal es puesto en cuestión por un nuevo modelo de vida con implicaciones económicas, políticas, educativas y culturales.

Las «capacidades» de Nussbaum y Sen son ampliadas como «libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales». ¿Qué es lo real? ¿Puede ser lo que determina el mercado? Indudablemente no. Nuevas realidades se abren con el contexto y la crítica al capital. Lo más real es el biocentrismo. La ilusión letal de lo real es seguir en el antropocentrismo. La fantasía del capitalismo es reemplaza por la utopía del Buen Vivir. La tragedia del neoliberalismo exige la definición de lo común. La recuperación de lo público, y lo común como terreno intermedio entre lo privado y lo público, es un objetivo indispensable para *una vida buena*. La naturaleza es el centro, la diversidad hace parte de la igualdad, el porvenir se inscribe en la promesa de la autorrealización.

Más que una nueva comprensión de la universidad o de la sociedad, la definición del Buen Vivir se hizo en términos de una política emancipadora a la que se le denomina «Socialismo del Sumak Kawsay» o «biosocialismo republicano». ¿Qué se entiende por cada uno de ellos? Para su definición, Ramírez recurre a la Constitución del 2008 donde la naturaleza es titular de derechos

por un nuevo pacto de convivencia con la sociedad y los individuos. La naturaleza es sujeto de derechos y estos también tienen efectos intergeneracionales.

La propuesta del Yasuní conocida como la propuesta del ITT, apareció como un fracaso nacional e internacional; sin duda, tal propuesta le hubiese dado coherencia a la política de la Revolución Ciudadana. A tal proyecto se le hizo depender de decisiones internacionales a partir de la noción de lo común, lo cual tiene sentido: *reconocer el derecho a dejar la naturaleza y a sus especies en paz por el bien de la humanidad*. Los derechos de la naturaleza no dependen sólo de un gobierno. Dejar el petróleo bajo tierra hubiese creado un precedente histórico que abriría un boquete en el sistema de acumulación ilimitada basado en la explotación de la naturaleza por ser un bien que garantiza la vida de las generaciones futuras, de las especies milenarias y de los pueblos no contactados y todavía sobrevivientes. Pero la doble moral de los países europeos y la falta de decisión del gobierno de la Revolución Ciudadana, provocó que se optara por soluciones inmediatas y cortoplacistas, genuino «gesto» del capitalismo, lo cual impidió que la historia girara. Faltó coherencia, visión y sacrificio.

Por último, el Buen Vivir fue también un nuevo pacto igualitario que buscó *reconfigurar la democracia representativa*, propuso *una sociedad de debate*, y *nuevas instituciones que representarán a las poblaciones más vulnerables*, no obstante, la fórmula del Estado fuerte para transformar, el énfasis en la institucionalidad como exclusiva respuesta y la democracia electoral, fueron trampas que impidieron ir hacia una *democracia radical* en la que los enunciados de estado plurinacional e intercultural no sean expresiones vacías, pues la reacción frente al estado corporativista o secuestrado por poderes o dirigencias mediocres y adaptativas a todos los gobiernos. El miedo al pasado casi siempre impide ser más generoso con el futuro.

El desarrollo, una noción letal

La Constitución de Montecristi (2008) considera que el Buen Vivir es un medio para lograr cambios estructurales:

La transformación por intermedio del buen vivir ocurre en los ámbitos económicos, políticos, socioculturales y ambientales (...) el sujeto de los derechos del buen vivir no son sólo comunidades, también son personas, pueblos y nacionalidades y sobre todo la naturaleza a quien se le atribuyen derechos. Tales derechos generan responsabilidades para el respeto mutuo y «la convivencia armónica» (artículo 275).

El emplazamiento del Buen Vivir en el horizonte utópico e inmediato del Ecuador implica rupturas profundas y sustanciales con el desarrollo, pues lo tensiona hasta el punto de que lo único posible es el posdesarrollo, piensa Acosta (2010). Lo que llamamos desarrollo es un *mal desarrollo* pues su eficiencia está en maximizar resultados, reducir costos, aumentar las ganancias y acumular sin límites. Incluso, para el Buen Vivir, el Estado debería reformarse en Estado Plurinacional e Intercultural, y la noción de progreso debería ser archivada por colonial capitalista y extractivista. No se progresa cuando se destruye la naturaleza, se someten los pueblos y se genera una profunda desigualdad. Tampoco hay Buen Vivir sin convivencia con lo no humano.

El posdesarrollo no es antagónico con la modernización o con la tecnología. Tampoco busca un cierre ontológico donde el mundo sólo sea uno o no haya mundo. Las ciencias han logrado importantes avances para la humanidad, y las naciones y los pueblos poseen saberes inconmensurables para la conservación de la naturaleza.

El Buen Vivir no divide el mundo en desarrollados y subdesarrollados, combate la pobreza como un asunto que destruye el ser humano, no nos divide entre inferiores y superiores y apuesta por la unidad en la diversidad, es decir, la *vida buena* es el espacio-tiempo que reúne ontologías diversas.

Aunque su anclaje sea indígena, permite en su interior la navegación de principios marxistas, ecologistas, decoloniales, feministas, humanistas, y de otras filosofías y visiones de mundo que no destruyan la vida definida en sentido amplio (Acosta, 2010:15). Su dimensión supera a un determinado pueblo, pues las condiciones del planeta lo convierten en una propuesta planetaria, por eso la discusión sobre el Buen Vivir no debería circunscribirse a las realidades indígenas.

El modelo capitalista basado en la explotación de la naturaleza no sólo no tiene futuro, en realidad destruye el futuro del planeta, en tal sentido es suicida. No estamos fuera de la naturaleza, le pertenecemos a ella. El postdesarrollo cuestiona al extractivismo, por tal motivo es anticapitalista pues desmercantiliza la naturaleza. Va del antropocentrismo hacia un biocentrismo y del biocentrismo a un sociocentrismo con ciudadanías plurales.

En el posdesarrollo la naturaleza posee sus derechos y su valor no se lo da el mercado. No es por su uso y cambio que la valoramos. No significa que la naturaleza sea intocable, porque ella nos alimenta, más bien significa que su valor y cuidado está en los ecosistemas.

El posdesarrollo necesita de la economía, pero de otra economía que no se sustenta en el mercado, la libre competencia, el despojo y la acumulación. La economía social y solidaria es una de sus vías, no es la única. Este tipo de economía ha existido desde siglos, está presente entre los grupos más vulnerables y tiene muchas modalidades. El objetivo es que la naturaleza, el ser humano, las sociedades y la vida estén en el centro del capital y no lo

contrario. La vida está por encima de todo y la vida es agua, aire, descanso, felicidad y amor.

Eduardo Gudynas (2011) analiza en las recientes constituciones de Ecuador y Bolivia los conceptos de *Sumak Kawsay* de origen Kichwa y *Suma Qamaña* de origen Aymara para llegar a las siguientes conclusiones: «El Buen Vivir es una crítica al desarrollo y una alternativa al desarrollo»; «no es la reinterpretación de un modo de vida indígena», tampoco es «el regreso o la implantación del mundo indígena». Posee «un horizonte utópico» por lo que es una apuesta por el futuro sin dejar de lado el pasado.

Esta categoría tan central e inapelable en un mundo en el que la crítica al desarrollo tiene razones más que obvias posee algunas dificultades de orden teórico y práctico. ¿Cómo salir del capitalismo cuando a pesar del cambio climático y la profunda desigualdad, este sigue siendo el sistema hegemónico que produce goce y del que es casi imposible estar fuera? En otras palabras, ¿qué sentido tiene una vida sostenible cuando pareciera que el mundo en general acepta el carácter inevitable de la vida insostenible?

El Buen Vivir no es un asunto espiritual, sería una ofensa para una gran parte de la población mundial que no tiene trabajo, no tiene qué comer o dónde vivir, no tiene seguridad social. ¿Qué hacer? ¿Puede el Buen Vivir superar las contradicciones del capitalismo?

Si el Buen Vivir es una alternativa, ¿qué tipo de alternativa es?, ¿qué es vivir fuera del desarrollo?, ¿qué puede ser un Buen Vivir que no sea exclusivamente indígena?, ¿qué es ese Buen Vivir? Siguiendo el camino *ch'ixi* de Silvia Rivera (2018) donde se complementan todas las críticas a la modernidad, ¿cómo se desarrollan las ontologías humanas con las ontologías no humanas?

El Buen Vivir y la reforma universitaria

Obligados a ser anticapitalistas

David Harvey en su libro *Razones para ser anticapitalistas* (2020) se pregunta: ¿cómo funciona el capital? Y comienza por afirmar su presencia omnipresente y omnipotente en el espacio urbano a través del mecanismo del mercado como noción universal que le ha permitido llenar casi todos los espacios existentes. Lo anterior hasta el punto de tener que aceptar que «es casi imposible no encontrar personas en el planeta cuya vida no esté tejida por el capitalismo y por tanto no se encuentre expuesta a sus efectos nocivos». La geografía, la vida y el imaginario han sido diseñados *made in capitalismo*. No estamos ante un fenómeno que ignoremos y que nos divida mundialmente. Todas y todos tenemos un mismo lenguaje, una misma estética, un mismo deseo, una misma política y unas mismas críticas y similares subjetividades.

La expansión ilimitada del capital por intermedio del dinero y su liberación del respaldo de oro en 1971, a todos nos afecta. Tal expansión era imprevisible en el siglo XIX y hoy en el siglo XXI sabemos de su carácter infinito a pesar de los límites en la producción y en los recursos naturales. Harvey piensa que la noción de infinito en la acumulación del capital ha devenido en *el infinito negativo*.

La ganancia es el objetivo de la economía. La única pregunta que cabe al final del día es: ¿cuánto ganamos? Sin ganancia no hay crecimiento y sin crecimiento no hay desarrollo. Siendo el desarrollo material, su sustancia es abstracta. El capitalismo es un sistema que se sustenta en abstracciones y su modo de valoración es inasible. Se vende ya no como lo mejor sino como inevitable, pero fue pensado como lo mejor como suele ocurrir debido a la

metafísica del bien que suele fácilmente caer en aterradoras pesadillas y en absurdas narrativas. Fue de la mano con la libertad individual de John Locke confiando en la mano invisible de Adam Smith para armonizar los intereses individuales con los intereses de todos, lo cual ha sido el gran error tal como lo experimentamos con el levantamiento mundial de pueblos enteros contra el sistema. Tampoco hay duda que muchos de los daños que se han provocado son irreversibles como los provocados con el cambio climático.

La expansión del capital se logra no sólo por la colonización del espacio, también acontece por la reducción de la temporalidad. La duración no existe dentro del capitalismo, lo que se ha impuesto es *la temporalidad mínima*. «La masa reemplaza a la masa», dice Harvey. El futuro es una palabra proscrita porque está demasiado cerca, la respuesta es para el presente, así *crece el tiempo de la incertidumbre*.

El consumo te vende experiencias y a nosotros lo que nos interesa es «acceder a experiencias. El ser es pura experimentación como lo es también la verdad» tal como lo dice el filósofo Jacques Poulain. En fin, el crecimiento ilimitado va provocando una destrucción sin precedentes del clima, la naturaleza, la vida en general.

La transformación profunda frente a esta mutación es escapar de la aceleración en la temporalidad mínima que nos hace caer exhaustos sin cambiar nada, para reconstruir desde nuestros espacios más íntimos e ir hasta los más públicos para hacer control de daños de los efectos del capitalismo, valorar el no hacer nada, colocar el ocio como parte de nuestro estar, tener como objetivo la felicidad por encima del crecimiento, detener el progreso para valorar lo que no crece, porque se vuelve a la vida.

Querer tener más es un objetivo suicida e iluso, porque es el consumo el que nos ha colocado en este tren que va hacia el abismo. Tenemos que

volver al pensamiento, al tiempo de la reflexión, de la organización, porque nos gusta hablar, luchar y a veces hablar sin objetivos. Queremos una vida liberada de la dictadura de los resultados, de tener que ser exitosos.

El tiempo se aceleró desde el industrialismo y se sobreaceleró con el capitalismo digital. Harvey nos invita a crear un universo alternativo, los pueblos del Sur nos invitan a transitar por el camino del Buen Vivir. No hay soluciones a medias, estamos ante un monstruo que ni siquiera garantiza la sobrevivencia como lo ha mostrado la pandemia.

La educación universitaria para el Buen Vivir fue la fórmula de la transformación de lo existente, la materialidad del futuro y la recuperación de lo perdido. La transformación universitaria ecuatoriana inició por colocarse en contra no sólo de los efectos sino del neoliberalismo, sujeto responsable de la destrucción de la educación. Desconfiemos de quienes quieren incluir sin criticar al sistema que excluye. No hay transformación sin ruptura. Las transformaciones son, antes que nada, decisiones políticas. Estas son vacías sin propuestas técnicas, pero la técnica es impotente sin horizonte político que quiere transformar el mundo.

¿Se puede verificar la transformación de la reforma universitaria? No hay que olvidar que la transformación en la educación nunca puede ser verificada de forma inmediata. Podemos medir, pero el número no reemplaza la verdad educativa, por el contrario, suele camuflarla. La educación como acto de transformación no puede ser constatada sino a partir de un intervalo de tiempo amplio. Al contrario de la política de la infraestructura que puede medir los indicadores numéricos para establecer resultados y medir su éxito o fracaso, la educación no puede ser medida con los mismos indicadores, pues se trata de fundamentalmente de un ámbito cualitativo.

¿Cómo se hizo la transformación?

La transformación de la educación ecuatoriana en la línea del Buen Vivir se fundamenta en cinco puntos de acción: primero, la lucha contra el neoliberalismo y la mercantilización de la educación; segundo, la referencia a una utopía sustentada en el pasado, borrosa en el presente e inspiradora para el futuro; tercero, la creación de la ley; cuarto, la inversión financiera sustentada en la planificación; y quinto, la formulación de políticas públicas. En cada una de ellas vamos a buscar sus pros y sus contras.

La no negación del conflicto

El desacuerdo está contenido en la normalización que busca normativizarse. Muchos podemos estar en desacuerdo con la mercantilización de la educación, muy pocos se atreven a enfrentar el monstruo, además normalizamos la realidad. En el marco de la filosofía liberal, mercantilizar la educación hace parte de la libertad del mercado, la decisión queda en el estudiante o el cliente. Esta postura es inmoral y cínica porque la mercantilización de la educación convierte en ganancia algo que es fundamental para la vida y es garantía del futuro. Además, la educación comercializada suele ser de muy mala calidad, porque lo que interesa es la ganancia. Pero, aunque sea de buena calidad, ella no puede ser objeto de lucro.

La reforma universitaria ecuatoriana busca cambiar una realidad por otra. El desastre que había provocado y seguía provocando el neoliberalismo con la educación superior era el origen de la reforma. Había que romper con tal «normalidad» para transformar el sistema superior educativo.

El colonialismo privilegió la educación de las élites y al neoliberalismo sólo le interesara la educación porque su apego es la ganancia. Su ideología tripartita es: *a) La priorización de lo privado sobre lo público.* La educación pública fue precarizada, hasta el punto que la educación privada se convirtió en la única opción educativa. Alguien que deseara una educación decente no debería ir a lo público. En consecuencia, los pobres eran condenados a la «mala educación». *b) La docencia, una profesión precarizada,* mal pagada, sin investigación pues no había un escalafón docente que le permitiera pensarse al profesor como parte de una cátedra. Querer ser docente era un camino de valientes. El sistema de educación nacional estaba integrado por personas con vocación de servicio, pero sin la formación requerida. *c) El mercado como el paradigma* que subordinó la política y los derechos. La mercantilización no fue la exclusividad de lo privado, también contagió a lo público. La magia del acceso es el dinero y también de la obtención de un título.

Las reformas se hacen con hechos. Los hechos a veces son leyes. Hay un hecho histórico y es el llamado Mandato 14. El 22 de julio de 2008, la Asamblea Constituyente de Montecristi, asume la derogatoria de las 14 universidades y extensiones y obliga al Consejo para la Evaluación y la Acreditación Conea a que en el plazo de un año evalúe todas las instituciones de educación superior del país. A esta decisión jurídica se le llamó Mandato 14. «El 12 de abril de 2012, 14 universidades y escuelas politécnicas y sus 63 sedes amanecieron con un sello de clausura que indicaba su suspensión por falta de calidad académica», escribe Claudia Ballas (2016:351). Entre 1990 y 2007 se crearon 38 instituciones privadas por lo que los estudiantes tenían que pagar matriculas, aranceles, etcétera, sin regulaciones; la única institución que los regulaba era el Consejo de Educación Superior y

Universidades Politécnicas, cuyos miembros eran los mismos rectores, convirtiéndose en juez y parte, así, la mediocridad se reprodujo año tras año. La autorregulación del capital estaba allí presente: leyes dictadas por los mismos que deberían ser regulados, oferta diseminada y sin pertinencia, calidad en entredicho y precarización de la docencia en contraste con los enormes beneficios de los dueños de educación superior.

¿Por qué la educación no puede renunciar a lo público? Algunos pueden pensar: ¿cuál es el problema en querer ganar dinero, si todo el mundo lo hace? Hay dos razones muy simples: uno, las universidades emiten títulos de interés público, luego un médico, odontólogo, un ingeniero, etcétera, con una mala formación afectan directamente a la sociedad. Dos, la preponderancia del sistema privado agudiza las desigualdades porque no permite el ingreso de la gran mayoría.

De acuerdo con el capitalismo, el dinero es lo que nos da propiedad sobre algo, pero no es lo mismo ser dueño de una casa, que propietario de una universidad, como no es lo mismo tener propiedad sobre un objeto que sobre una persona. Las sociedades tienen bienes comunes que le pertenecen a toda la sociedad como la naturaleza, la educación, la salud, y que no necesariamente deben ser exclusivamente públicos, pero si están privatizados deben tener los límites que impone el carácter de lo común. Por lo tanto, el poder del dinero siempre debe ser limitado, de lo contrario vamos a seguir construyendo sociedades desiguales con personas que creen tener el poder sobre la vida y la muerte de las mayorías.

El Estado tiene la función de regular sobre lo público y lo privado impidiendo la apropiación de lo común. Es una función que le pertenece de por sí y que no hace muy feliz a los privados que están adoctrinados dentro de la filosofía que homologa la libertad con el dinero: *si pago, yo soy dueño*,

y si soy dueño yo determino qué hacer. Luego, el Estado se convierte en un obstáculo cuando vela por los derechos de todas, todes y todos.

La noción de calidad suele ser muy polémica porque normalmente se le asocia con educación privada, por lo que fue necesario ampliarla y resignificarla. Así, la Reforma se refirió a la educación pública de calidad en la línea de la equidad, la democracia, la interculturalidad, el género y la responsabilidad social.

Hacia dónde ir

El Buen Vivir por ser una propuesta de mundo, también deriva en algunos principios para la educación superior. Tales principios pueden ser cinco:

Primero, la comunitariedad vs. individualidad: la educación tradicional suele estar singularizada por antropologías individualistas. Luego, asiente que el individuo aprende solo y su aprendizaje sólo puede ser evaluado en relación con un individuo anónimo, sin cultura, sin afectividad, y sin contexto a fin de garantizar la transmisión de un universal colonial. El Buen Vivir reconoce a cada persona integrada a la naturaleza, grupos, etnias, culturas, subjetividades que se construyen dentro de específicas relaciones emocionales, y sociedades en permanente cambio, transformación y mutación.

La comunidad, noción negativa para el relato de la sociología moderna, es recuperada en el ámbito de la educación y el aprendizaje para el Buen Vivir. En efecto, no aprendemos solos, aprendemos con otros, en una relación insoslayable con la naturaleza y dentro de contextos concretos, a partir de herencias culturales y en dinámicas intersubjetivas donde se constituyen identidades móviles, territoriales y desterritorializadas debido a la

interculturalidad e interseccionalidad del ser y el estar. Vale la pena aclarar que la noción comunitaria aquí definida refuerza la construcción de lo común e impide caer en posturas relativistas.

Segundo, el biocentrismo vs. el antropocentrismo: la noción de la vida en la educación colonial ha estado ligada fundamentalmente a la centralidad de la condición humana. La diferencia entre la vida y la muerte la estableció la antropología moderna instituida desde la supuesta superioridad del hombre europeo. Todo lo que no es humano debería estar al servicio de lo humano y su existencia es determinada a partir de la necesidad, tal como ha sido narrado por la cosmovisión hebrea. En tal sentido la educación es antropocéntrica en sus contenidos, valores y finalidades. Por el contrario, la noción de vida en el Buen Vivir es extendida, profunda y poliforma. El fracaso o la desaparición del entorno viviente significan una amenaza letal a la sociedad porque no hay sociedad sin naturaleza. En tal sentido, todos los aspectos de la educación deben ser replanteados.

Tercero, la reciprocidad entre iguales vs. la verticalidad de la dominación: las jerarquías son constitutivas de los modelos de dominación, por consiguiente, en la verticalidad del dominador-dominado subyace la antropología del amo-esclavo, es decir, del superior-inferior, desarrollado-subdesarrollado, blanco-afro, mestizo-indígena, hombre-mujer y normal-anormal. Por el contrario, la reciprocidad del Buen Vivir, establece una noción de igualdad entre lo visible e invisible, entre los seres humanos y los seres de la naturaleza y entre los vivos y los muertos. Nada ni nadie puede justificar un privilegio sobre los otros, pues el modo de existir es en la convivencia. Luego, en la justificación de un privilegio estamos obligados a levantar *el manto de la sospecha*. Además, en la reciprocidad no desaparece el don, sin embargo, la interrelación primordial pertenece al dar y recibir

con sus diversas manifestaciones. Por consiguiente, no existe alguien que no pueda dar, ni tampoco alguien que no deba recibir. Esta reciprocidad fluye dentro de un mundo intersolidario.

Cuarto, la unidad en la diversidad: la lucha por la igualdad no justifica la homogeneización propia de la dominación, y el reconocimiento de la diversidad no admite el colonialismo y la existencia de la subalternabilidad, formas propias de las sociedades jerarquizadas. Para el Buen Vivir no existe unidad sin diversidad y diversidad sin unidad. El Buen Vivir reconoce la vida en sus diversas formas, identidades, manifestaciones y nuevas emergencias, porque lo dado no es un privilegio del pasado. La pluralidad no es la dispersión. En efecto, pareciera que la vida sólo puede sostenerse en la diversidad absoluta.

Quinto, la complementariedad vs. el antagonismo: las sociedades occidentales se han construido en lógicas binarias y antagónicas: nosotros y los otros, el yo y el otro, el hombre y la mujer, el blanco y el negro, el nacional y el extranjero, los buenos y los malos. La complementariedad del Buen Vivir reconoce los extremos en la constitución de la vida, a partir del homenaje a la diversidad y la pluralidad, lo cual no elimina las contradicciones. La naturaleza es complementaria a lo humano, pues la vida es un tejido de heterogeneidades antagónicas, y contradictorias. En efecto, la complementariedad está compuesta de la pluralidad de ontologías, estéticas y epistemes. No es o lo uno o lo otro, es lo uno y lo otro y más. No es blanco o negro, es negro y blanco y una infinidad de matices que se forman en la combinación de lo plural y que sobrepasan los extremos.

Tales principios del Buen Vivir tienen un valor heurístico, pedagógico y ético para la educación universitaria. Heurístico, porque son principios que permiten guiar a la investigación, la docencia y la vinculación con la

comunidad y la sociedad. En efecto, se trata de un ámbito de investigación e invención permanente, pues no tiene un cierre ya que la vida está siempre en cambio, transformación y mutación. También es pedagógico porque el aprendizaje adquiere nuevas connotaciones, por ejemplo, al descolocar el aprendizaje individualista. Tampoco aprendemos sólo de los libros. La gran maestra es la vida. Y la ética porque el acto de la educación se suscribe en hacer algo mejor en referencia a lo existente y eso mejor pasa indiscutiblemente por la ética.

Los cinco principios se pueden concretar en una cultura que puede adscribirse a tres objetivos.

Primero, ir hacia universidades donde se construya la cultura de la excelencia en los siguientes tres sentidos: hacer bien, pensar bien y sentir bien. El hacer bien como acción de la cultura del Buen Vivir universitario rompe con la cultura de los resultados, destierra la educación para la competencia que pasa por encima de las otras y los otros dentro de la equivocada cultura de los mejores. Aquello que tiene valor no se encuentra en lo rentable. La potenciación de los equipos por encima de los logros individuales, el respeto por la vida en todas sus manifestaciones, el rompimiento del paternalismo o el clientelismo por la cooperación, la recreación de las manifestaciones y opiniones diversas, el reconocernos complementarios, el empoderamiento de los derechos y en particular de los derechos de los grupos más vulnerables, conforman una gama de acciones que hacen parte del hacer bien. La gestión, la pedagogía, la investigación, el poder, todo debe estar impregnado del principio de *hacer bien*.

El *pensar bien* no es igual a aprender bien las matemáticas, las artes, las ingenierías, las ciencias, las ciencias humanas. El objetivo central no es sólo aprender a pensar, es aprender a *pensar bien*. La universidad para el Buen

Vivir se convierte en un lugar para el pensamiento y por lo tanto, para la formación de pensadores sobre el mundo, comprometidos con su transformación y recreación continua. No se trata sólo de pensar bajo una lógica matemática, o de pensar computacionalmente, el objetivo es pensar a favor de un mundo mejor del que tenemos ahora, en contra de muchas de sus manifestaciones, y a favor de otras que deben ser reforzadas. El pensar a partir del nosotros y no de un yo universal cartesiano sin relación con el cuerpo y la vida, es un pensar capaz de tejer los pensamientos diversos sin perder de vista lo común y en ruptura con el pensamiento dogmático y único, un pensar sin reduccionismos y disyunciones capaz de encontrar puentes.

El *sentir bien* es la cultura del cuidado. Una educación sensible al sufrimiento, compasiva con el dolor, feliz en la celebración, solidaria en su accionar cotidiano, es una educación del *sentir bien*. La neutralidad frente a las grandes preguntas del planeta, la apatía de los discursos académicos, el silencio frente a las tragedias, la ciencia sin conciencia, son manifestaciones de una ausencia de sentir. Queremos construir una educación no sólo que sienta, sino que sienta con..., una educación de *compasión*, porque consideramos que la formación de inteligencias frías agudiza los problemas en lugar de ser una solución. El *sentir bien* es un sentir con las otras, los otros y lo otro, porque no existimos nosotros sin los ellos, un sentir la vida fuera de los cánones antropocéntricos, un sentir responsable porque responde a las situaciones fuera de nosotros y provoca manifestaciones de respeto y compromiso, un consentir y encariñamiento con la vida y la naturaleza, capaz de aceptar que el diferente no es un enemigo sino alguien que hace parte de la trama mágica y maravillosa de la vida.

El Buen Vivir en la educación universitaria tiene una postura política que provoca que los principios de convivencia, los objetivos de la cultura y

las valoraciones éticas no caigan en el vacío. Hoy más que nunca estamos obligados a responder a los grandes desafíos planetarios, a transformar los modos de pensar, sentir y hacer, a ser lingüistas globales, a adquirir un conocimiento riguroso, contextual e intercultural del mundo en crisis, global, profundo, incierto, cambiante y complejo; a salir del provincialismo que nos convierte en peligrosamente ciegos, a contextualizar en relación con el mundo, y a abrirnos a las culturas aceptando el reto de la interculturalidad. Sin embargo, nada de esto será posible sin mirar hacia el pasado, sin preguntarnos por los saberes tradicionales, populares y ancestrales, y sin juntar las ciencias a tales saberes, pero sobre todo, sin tender puentes con lo que se decretó como impensable, imposible e inoportuno. Luego la paradoja es que para responder a la incertidumbre del presente con respecto al futuro tenemos que mirar hacia el pasado, evitando la repetición, los anacronismos, y sobre todo los conservadurismos propios del miedo frente a lo nuevo, la incertidumbre y lo incomprensible.

Tres nuevos postulados hicieron parte de la Reforma de la Educación Superior Ecuatoriana: *el primer postulado es convertir a la educación en un derecho universal y gratuito para transformar radicalmente nuestras sociedades desiguales y empobrecidas* (Declaración de Cartagena, 2008). Este ya es un compromiso firmado por algunos Estados en la reunión de Cartagena del 2008 y ratificado en Córdoba 2018. Con el decreto de la educación como un derecho universal y gratuito, la democratización se radicaliza. La educación es para todos y todas sin excepción alguna. No obstante, su importancia, el acceso universal y gratuito a la educación no es suficiente para garantizar la universalidad y por consiguiente la democratización de la educación. Si nosotros no nos preguntamos por el porcentaje de los egresados de las universidades, por el número de estudiantes que terminan la

escuela y el bachillerato, por las causas de la deserción, la democratización y la educación como derecho caen en la retórica.

El segundo postulado es que la educación es un bien común (Cartagena 2008 y Córdoba 2018) con lo cual se fortalece la educación pública y desde aquí podemos reflexionar sobre las líneas de regulación de la educación privada. Los Estados tienen el deber de garantizar la educación pública, pero no cualquier tipo de educación pública. En América Latina, quienes deseábamos tener una buena educación debíamos, hace algunos años y si teníamos recursos, optar por la educación privada. El deber de los Estados es ofrecer la mejor educación en el sistema público y una de las condiciones fundamentales de ésta es que sea gratuita.

Un tercer postulado es la educación para el Buen Vivir. El paradigma del Buen Vivir en la educación da un giro sobre la finalidad educativa en cuanto a la transformación del mundo. En efecto, la acción de transformar es transformada. En concreto, la prioridad de la ciencia, la economía y la técnica en la educación, es desplazada sin ser anulada. Tales prioridades del capitalismo no son fines de la educación, sino medios para alcanzar el Buen Vivir. Luego, la pregunta que se introduce es: ¿Qué mundo queremos construir mediante la educación? De esta manera la educación ya no es pensada en términos de adaptación al mundo sino de transformación del existente imaginando nuevos mundos.

El Buen Vivir es equivalente al Suma Qamaña de la Cosmovisión Aymara (Cancillería Boliviana, 2015), la cual contiene cuatro principios ontológicos de los que se pueden derivar algunos sentidos políticos: 1. El principio de similitud: soy similar a todo lo que me rodea. TODOS VAMOS JUNTOS. 2. El principio de complementariedad: soy parte del todo y todo es parte de mí, converge con el carácter de pertenencia. QUE NADIE SE

QUEDA ATRÁS. 3. El principio de inclusión: estoy en todas partes y todas las partes están en mí. QUE A NADIE LE FALTE NADA. 4. El principio de correspondencia. La correspondencia es interterritorial, intergeneracional, pues hacia adentro el ser tiende a inmovilizarse y a caer en la ceguera. QUE TODO SEA DE TODOS.

Sin ley no hay garantía

La ley fue otro de los cinco elementos indispensables en la Reforma de la Educación Superior ecuatoriana. Ella fue central para la sostenibilidad junto con su normativa secundaria que materializa el espíritu de la ley. La ley fue un instrumento esencial para la gobernanza y la convivencia de los pueblos.

Frente a la ley, nuestros pueblos han tenido una postura de desconfianza porque ella ha sido la continuación del despojo en la modernidad capitalista después de la violencia de la conquista, la colonización. Para los gobiernos reformistas, como la Revolución Ciudadana, la ley fue indudablemente un instrumento de emancipación de los subalternos y en contra de la dominación y el privilegio por tradición.

Una de las tradiciones jurídicas más antigua y clásica que considera a la ley como una herramienta en defensa de los débiles la encontramos en el *Gorgias*, de Platón, un diálogo entre Sócrates, Calicles y sus amigos donde se opone el derecho natural —*physis*— a la ley —*nomos*— porque en la *physis* prevalece la ley del más fuerte. Por tal motivo, la *nomos* cambia el ordenamiento natural y protege a los más débiles. Calicles en su respuesta a Sócrates, critica tal postura y dice lo siguiente:

Respecto a las leyes, como son obra de los más débiles y del mayor número, a lo que yo pienso, no han tenido al formarlas en cuenta más que a sí mismos y a sus intereses, y no aprueban ni condenan nada sino con esta única mira. Para atemorizar a los fuertes, que podrían hacerse más e impedirá los otros que llegaran a serlo, dicen que es cosa fea e injusta tener alguna ventaja sobre los demás, y que trabajar por llegar a ser más poderoso es hacerse culpable de injusticia. Porque siendo los más débiles, creo que se tienen por muy dichosos, si todos están por un rasero. Por esta razón es injusto y feo, en el orden de la ley, tratar de hacerse superior a los demás, y se ha dado a esto el nombre de injusticia (Platón, 1871:202).

La justicia es el principio central del derecho, por eso es mejor hacerse violencia a sí mismo que ser injusto, es la convicción socrática.

La Constitución ecuatoriana del 2008 es considerada *garantista* y una de las pistas la indica Luigi Ferrajoli para quien «puede existir derecho sin democracia, pero no democracia sin derecho» (2011:17). Hans Kelsen en el mismo sentido dirá que la Constitución pone límites jurídicos al ejercicio del poder. La garantía constitucional significa generar seguridad de que estos límites jurídicos no serán transgredidos (2002:5). Así, la ley garantista es un candado que se impone al Estado por una parte, y también es un límite que se coloca a los poderes fácticos que existen en las sociedades y que regulan e históricamente secuestran el Estado nación por otra parte. En el caso ecuatoriano, la segunda parte fue subrayada en la Reforma de la Revolución Ciudadana pues la práctica ideológica del neoliberalismo suele debilitar al Estado para imponer el libre mercado. El problema latente es que cuando el Estado es ocupado por infames se tiene la posibilidad de romper el candado de la ley y así abrir la puerta a los poderes fácticos. El

reto es mantener la doble limitación para que la fuerza no se convierta en autoritarismo y para que la debilidad no sea el regreso a la ley del más fuerte. Dicho equilibrio es muy difícil de lograr porque la caída en cualquiera de los extremos es muy fácil, de ahí, la importancia de la ley garantista en una mano y la autoridad en la otra para quien gobierna.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) crea un sistema institucional garantista y lo regula por medio de la creación de derechos, deberes y obligaciones (artículo 1). El derecho a la educación, es a una educación, de calidad, que propenda a la excelencia, la interculturalidad, el acceso universal, permanencia, movilidad, egreso. Determina por primera vez la gratuidad en el ámbito público hasta el tercer nivel (artículo 2). La educación superior será pública, es decir, no puede estar dirigida por intereses corporativos e individuales (artículo 3). La igualdad de oportunidades es el principio que sigue, articulada con la función de los méritos, aspecto que será bastante polémico en la línea de la democratización. También establecen los derechos de los estudiantes (artículo 5), los derechos de los profesores y de los profesores investigadores (artículo 6), todos ellos inexistentes porque, aunque la filosofía liberal pregona los derechos en sociedades capitalistas, la verdad es que éstos no existen en el neoliberalismo. Los fines de la educación superior le impiden caer en un autismo y en un tipo de irresponsabilidad ilustrada. Esos fines explícitos en el artículo 8 oscilan entre los conocimientos y el plan del Buen Vivir que trasciende al Estado. La educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del Buen Vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza (artículo 9). Los principios del sistema de educación superior están más allá de la Reforma de Córdoba: autonomía responsable, cogobierno, igualdad de

oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica y tecnológica global (artículo 12). Este sistema se subordina al sistema de inclusión y equidad que se guía por otros principios que impiden que la universidad sea una isla. Esos otros principios son la universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad, no discriminación.

La Ley Orgánica de Educación Superior de 2010 se inspira en la Constitución de 2008 que legisla pensando en un nuevo mundo y comprometiéndose al Estado en su construcción. En el artículo 26, «la educación es un derecho de las personas a lo largo de la vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir». Nada puede justificar el no cumplimiento de este derecho, ni la pandemia ni la crisis financiera. A nadie y por ninguna razón se le puede negar el derecho a la educación. Al ser un área prioritaria, la ley, la política pública, la inversión deben ser su garantía, pues la ley es análoga a la pedagogía que diseña las condiciones de posibilidad de las finalidades educativas.

¿Qué tipo de educación debe garantizar el estado ecuatoriano? El artículo 27 de la Constitución reza:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y

la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La comprensión sobre la educación toma distancia de la narrativa neoliberal sobre la misma: no es una mercancía que dependa del gusto del cliente; no está para la destrucción de la naturaleza, a quien la reconoce y la respeta para convivir con ella; no se basa en la retórica de los mejores porque la democracia le atraviesa; integra el arte con las ciencias como epistemes complementarias; rompe con la especialización pues su apuesta es por la educación holística; y tiene igual valor la educación para el trabajo y el acto de creación de algo nuevo, es decir, mejora el mundo integrándose a él. Luego, se trata de una noción amplia, intercultural y emancipadora.

Los grandes cambios entre la Constitución de 1998 y la Constitución de 2008 fueron los siguientes: la gratuidad de la Constitución de 1998 iba solo hasta el bachillerato, la Constitución de 2008 amplía la gratuidad hasta el pregrado y será una de sus mayores conquistas en materia de derechos. La histórica decisión Constitucional se inscribe en el espíritu de la reunión de UNESCO-IESALC en Cartagena (2008) donde aparece claramente la afirmación que la educación es un derecho humano, un bien público y un deber del Estado; en consecuencia, arranca de las manos codiciosas y mercantiles de los neoliberales a la educación, pues no se accede al derecho por el dinero, ni tampoco el derecho se mendiga, los derechos se reclaman, se exigen, no dependen del capricho de un gobierno.

La Constitución de 1998 crea un organismo para coordinar, regular y planificar la educación superior. Ya hemos señalado anteriormente que estos organismos fueron controlados por las mismas universidades, convirtiéndose dolosamente en juez y parte. La Constitución de 2008 creará

un sistema independiente y al mismo tiempo democrático para coordinar, regular, evaluar y acreditar la educación superior, que no dependa de los rectores, pero donde esté su representación y tal sistema delimitará las funciones de cada una de sus partes sin caer en concurrencias y con funciones complementarias: La Senescyt para el diseño de la política pública de la educación superior, el CES para regulación del sistema y el CEAACES para la evaluación y la acreditación del Sistema. Además, la Ley previó un sistema con una visión internacional, intercultural, emancipadora a partir del Buen Vivir. Lo interesante es que la visión sistémica buscó reemplazar la fabricación mecánica del Estado decimonónico que se divide en compartimientos aislados. Sin embargo, el paso de lo mecánico a lo sistémico se percibió más como el cambio de lo débil a lo fuerte. De igual manera, la regulación se disolvió en el control y la exigencia de menos leyes para el diseño de la institucionalidad sistémica fue prácticamente olvidada. La percepción sobre la destrucción de las universidades en el neoliberalismo provoca que se cayera en el fenómeno de la saturación jurídica, la cual sólo puede ser justificada por quien gobierna y no por quien es gobernado.

El espíritu de la Constitución de 2008 tuvo la intencionalidad de separarse del neoliberalismo e ir hacia el Buen Vivir. El giro colocaba a la Constitución de 1998 en sospecha. Los significados no son los mismos, aunque las palabras se repitan. Por ejemplo, la palabra autonomía, herencia de la Reforma de Córdoba (1918), cuando la enuncia la Constitución de 2008 significa algo muy distinto a lo dicho por los liberales quienes también se apoyan en ella, además su significado no es igual a la tradición de Córdoba. El desarrollo de la noción de autonomía es mayor en la Constitución de 2008 en cuanto su extensión en los ámbitos académico, financiero y administrativo. Lo mismo sucederá con todos los principios de la educación

superior. Aclara la Constitución de 2008 que el ejercicio de la autonomía se ejercerá de manera solidaria y responsable, dos palabras para indicar claramente que la autonomía no es para hacer lo que se quiera. Coloca a la autonomía en el derecho a la búsqueda de la verdad sin restricciones. Por supuesto, para los neoliberales, estos significados se interpretan en la línea de la pérdida de la libertad, poniendo una vez más en contradicción los paradigmas de la libertad y de la liberación, los cuales siempre serán complementarios, concurrentes y antagónicos. No le puedes quitar la liberación a la libertad, pues será una libertad para la sumisión; tampoco puedes separar la libertad de la liberación porque destruye la capacidad del sujeto en la que se sostiene toda emancipación.

Todas, todos y todes tienen el derecho a ingresar a la educación superior. La gratuidad será fundamental. Pero, ¿qué hacer con la brecha entre el bachillerato y la universidad? Al no hacer nada, el derecho de ingresar gratuitamente chocará con el muro de las exigencias universitarias, por un lado, las cuales, muchas de ellas, son necesarias y otras son superfluas y obsoletas. Los grupos históricamente excluidos como los afroecuatorianos, los indígenas, las mujeres, las personas con diversidades funcionales y las diversidades sexuales son excluidos cuando caen en la negación de la negación hegeliana, es decir, partimos de una universalidad asexuada, descontextualizada, neutra, abstracta que en realidad lo que hace es continuar con la reproducción de las desigualdades y las discriminaciones, por otro lado. Ambos asuntos fueron advertidos, pero la viabilidad de las soluciones dependió de una institución que en el fondo sigue siendo aristocrática, de aquí que falta mucho camino para llegar a una universidad no sólo pública, sino también popular, feminista, intercultural y decolonial. Es común encontrar en el mundo universidades excelentes en el ámbito científico que

pueden ser públicas, pero no son populares ni feministas y menos interculturales. Existen universidades con importantes facultades decoloniales que son privadas, y no son para nada interculturales. Universidades con estudios de género muy avanzados, pero al que no ingresan las mujeres del pueblo. En realidad, a la universidad le falta mucho para emanciparse y así poder pensarse emancipadora.

En la Constitución de 1998 el acceso es mencionado en relación con la narrativa de la libertad de oportunidades que funciona para una sociedad donde todos competimos contra todos, y lo que bastaría es tener igualdad de condiciones de competir, cuando lo clave sería diseñar una geografía educativa donde no compitamos sino donde la colaboración sea parte de la pedagogía, la evaluación y la educación en general. En la Constitución de 2008 desde el garantismo se crean las condiciones para acompañar el cumplimiento del derecho con la creación del sistema de nivelación y admisión, sistema que desaparecerá cuando pasa a manos de las universidades, quienes regresan al sistema anterior que deja fuera, normalmente a los quintiles más bajos. Si antes en 1998 sólo se mencionaba el acceso, ahora en el 2008 se menciona el acceso, la permanencia, la movilidad y el egreso, lo cual permite ir más allá del derecho; no obstante, la noción de la igualdad de oportunidades seguirá presente de manera contradictoria.

El Estado tiene el deber de garantizar el derecho humano a la educación con una demanda cada vez mayor. Las universidades crecen porque así como en el siglo XX se universalizó la escuela, luego el bachillerato, ahora se está universalizando la universidad. El Estado debería garantizar el crecimiento de las universidades. En la Constitución de 1998 y la Constitución de 2008 se mencionan las fuentes complementarias de ingreso y sistemas de contribución que son los aranceles sólo para las universidades privadas,

pero será sólo la Constitución de 2008 quien define para qué tales fuentes deben servir: la mejora de las capacidades académicas, fortalecer la inversión y los beneficiarios de las becas, pues dadas las condiciones de desigualdad en nuestra América, la gratuidad no es suficiente para garantizar el derecho a la educación. En otras palabras, la Constitución de 2008 determina el destino de esos ingresos, mientras que la Constitución de 1998 guardaba silencio.

Habrà un aspecto inaudito en la Constitución de 2008 y es que se crea la facultad de suspender a las universidades que caigan en la mercantilización de la educación superior, un aspecto que aterroriza a los dueños de las universidades privadas y obliga a las universidades públicas a renovarse.

Por último, ¿para qué mundo educamos?, ¿para este mundo injusto, desigual, racista, patriarcal?, ¿queremos que los estudiantes hagan un mundo mejor? Otro de los grandes avances fue colocar la transformación de las universidades en la vinculación del sistema con el Plan Nacional del Buen Vivir. Hay que hacer otro mundo, porque el que tenemos está roto.

No sólo de pan vive el hombre, también vive de pan

Gilles Deleuze y Félix Guattari en sus estudios sobre el capitalismo condensados en el *Anti-Edipo* (1980) afirman que este se rige a partir de *máquinas vinculadas al deseo*, las cuales operan a la manera de flujos que son codificados. Estos flujos pueden llegar a tener la intensidad del «diluvio» y cuando así sucede, son peligrosos. En cierto modo el problema no es la «penuria» sino el «diluvio» pues satura la codificación. Los «flujos que recorren la sociedad» y su acción principal es la *desterritorialización*. Es esta la razón fundamental para comprender por qué el capital industrial pasa a ser capital financiero y especulativo sin abandonar el capitalismo industrial.

El sistema de decodificación y codificación le concede una fuerza extraordinaria de recuperación. El sistema «axiomatiza los flujos» y la máquina vuelve a recomenzar. Luego, el deseo es fundamental, no obstante, es la pulsión la que seduce hasta el punto de dar origen *al capitalismo pulsional* del que hablaba Bernard Stiegler. La pregunta que nos hacemos es: ¿la pandemia ha logrado bloquear la pulsión? Por consiguiente, ¿qué hará la máquina capitalista para relanzarse después del frenazo?, ¿el capitalismo digital será el que sostenga la fantasía del capitalismo financiero?, ¿va a requerir el capitalismo en crisis del Estado nación para generar una reacomodación para una mayor acumulación del capital?

Los *sin trabajo, sin techo, sin patria*, marginados en las villas, favelas, colonias, tugurios, los que están fuera del sistema, no cuentan con dinero para el consumo, no tienen una vida habitable, «no merecen ser llorados», ellos son la nueva clase que reemplaza a la clase trabajadora del siglo XIX y del siglo XX. Son ellos los que reconfiguran la nueva lucha de clases. En otras palabras, la lucha del siglo XXI sucede entre los que no tienen nada contra los que tienen todo y tienen algo. Esta brecha es tan escandalosa como real.

Aunque el capitalismo sea descrito como un negativo, es el positivo de todas las formaciones sociales. *Es el sistema que funciona peor con excepción de todos los demás*. En el fondo es un sistema antiutópico. «Se constituye en la ruina de todas las formaciones sociales», pensaba Deleuze. Por tal motivo, aunque sea un desastre económico porque produce miseria, pobreza y desigualdad, un desastre político porque es antidemocrático, un desastre ecológico porque destruye la naturaleza, es muy difícil escapar de él porque se sustenta en lo que Walter Benjamin llamó «el goce estético». Ha logrado colonizar la vida y detener la utopía. La única utopía real e inversa es devenir capitalistas.

Un sistema que se constituye sobre el negativo de todos los demás sistemas no deviene positivo sino demente. Aunque es racista la respuesta final, se busca con el capitalismo. Aunque sea patriarcal, se espera que el capitalismo sea el espacio para las diversidades y los derechos de las mujeres y aunque destruya la naturaleza se preparan programas verdes dentro del capitalismo. Aunque reproduzca desigualdad, se espera que una mínima igualdad sea posible dentro de él. En tal demencia política, económica y ambiental y civilizatoria se constituye el mundo contemporáneo, por eso requiere para su funcionamiento de personas dementes como Trump, Bolsonaro, Orban, Vox, Le Pen.

Lo esencial del capitalismo está en la capacidad de la circulación de los flujos, por eso requiere de flexibilidad para el cambio, dogmatismo para impedir la transformación y violencia para buscar detener las metamorfosis. La democracia existe en él para sostener un capitalismo antidemocrático y autoritario. Las sociedades codifican y el capitalismo decodifica. Las codificaciones de la sociedad suceden en clave de identificaciones más que de identidad.

¿Qué está pasando con este sistema que se erige sobre el negativo de todas las sociedades? La situación económica en América Latina ha empeorado como en todo el mundo. De acuerdo con la CEPAL hay un aumento en la inversión extranjera directa de 13.2%, en 15% caería el valor de las exportaciones en el 2020; en 9.1% caería la economía en América Latina y el Caribe; luego, sin ninguna duda estará afectado el derecho a la educación como bien público y deber del Estado.

Cuando abordamos la educación desde la aspiración a la igualdad y en contra de la desigualdad tenemos que ir a Thomas Piketty y su libro *El capital en el siglo XXI* (2013) y preguntarle ¿en qué medida podemos enfrentar a la desigualdad que ha crecido con la acumulación capitalista y con la

derechización de la política y la debilidad y la fragmentación de las izquierdas, pero sobre todo con la pandemia? La desigualdad es una consecuencia de la acumulación, por consiguiente, es un triunfo de la derecha que se dirige a la ultraderecha y una buena noticia para la clase privilegiada que cada vez va dejando al margen a una amplia población de la clase media que va hacia la pobreza y de la mayoría de los pobres que caen en la miseria.

¿Por qué la desigualdad es un asunto político? Porque la desigualdad opera a partir del cambio en las políticas, en particular, dice Piketty, las relacionadas con los impuestos y las finanzas a través de las cuales se redistribuye la riqueza y comienzan a operar nuevas formas de acumulación como está sucediendo en la pandemia. En tal *modus operandi* la lucha contra la desigualdad usa a la educación como un medio de igualdad a través de habilidades, competencias, y una serie de elementos retóricos, incluso nos hace creer que la lucha de clases es inexistente porque en realidad lo único que puede ocurrir es una lucha entre generaciones. La educación meritocrática aumenta la brecha entre los jóvenes y los mayores, lo cual provoca verdaderas batallas en casi todas las instituciones de educación superior induciendo a una lucha intergeneracional entre la renovación y el conservadurismo.

El capital ya no se reproduce en un capitalismo industrial, su reproducción obedece de manera sustancial al capitalismo financiero. La inequidad mundial está fluctuando en países de América Latina y de África donde el ingreso mensual por persona va de 150 a 250 euros al mes, mientras los países del norte tienen un promedio de 2 mil 500 a 3 mil euros al mes. El exceso de los países ricos se traduce en inversión que genera dependencia en los países pobres. Tal dependencia se ajusta mediante el rompimiento sistemático de la democracia, y tal rompimiento democrático pasa a ser un reclamo político afincándose de esta manera un círculo vicioso.

Según Piketty, la riqueza del siglo XXI depende del capital financiero pero el capital industrial sigue siendo considerable, lo mismo que los bienes inmuebles; mientras tanto, la tierra agrícola ha ido perdiendo importancia. Las grandes disputas rurales suceden entre el narcotráfico y la agricultura industrial. El problema central sigue estando en 1% de la población que acumula gran parte de la riqueza mundial. A pesar de que había 50% de la población mundial que no tenía nada y que seguramente aumentará después de la pandemia, 40% está por encima de la pobreza, 9% es muy rico y 1% es millonario, milmillonario o billonario. Luego, las proyecciones para superar la desigualdad son imposibles de lograr sin decisiones políticas.

La democracia dentro de tal desigualdad es un cuento de hadas. Se necesita de una real redistribución, de lo contrario la política real siempre estará al servicio de los grandes capitales, y sólo será posible si no atenta contra sus intereses. Estamos de acuerdo con Piketty de que es importante la construcción de la igualdad. Es equivocada la fórmula de reducir los impuestos a los más ricos para aumentar la inversión, por el contrario, tal receta ha provocado el aumento de la desigualdad.

Apoyándonos en Piketty, la nueva herramienta necesaria para obtener un control democrático sobre el capitalismo globalizado es una tasa impositiva global sobre el capital, que para su funcionamiento requiere del acompañamiento de una real transparencia financiera internacional. Necesitamos tener información transparente sobre los montos reales de la riqueza de personas y grupos, como un requisito indispensable para la política y la gobernanza.

Para Piketty, evitar una excesiva concentración de la riqueza pone una barrera a quienes piensan que la abolición total de la propiedad privada puede resolver el problema del capital, fórmula que ya fue aplicada en los

países del llamado socialismo real con resultados que califica de «desastres». Se trata para él de conservar la economía de mercado y la propiedad privada de manera que «no sirvan sólo para asegurar la dominación del capital sobre aquellos que no tienen nada salvo su fuerza de trabajo» y garantizando que «cumplan su función útil para la coordinación de acciones de millones de individuos». Y agrega:

Un impuesto sobre el capital es la respuesta menos violenta y más eficiente al eterno problema del capital privado y su retorno. Una carga fiscal progresiva sobre la riqueza individual reaseguraría el control sobre el capitalismo en nombre del interés general manteniendo como base las fuerzas de la propiedad privada y la competencia (2013:49).

Indudablemente, se trata de posturas que requieren un mayor debate. La Reforma de la Educación Superior en el Ecuador debe ser leída en clave de política de la igualdad. Si la lucha contra la dominación en la década de 1970 tenía que ser leída en términos de lucha contra el imperialismo, a principios del siglo XXI predominó la crítica al desarrollo, ahora la igualdad es el concepto que predomina y que puede ser comprendida como la categoría fundamental para una política de la emancipación.

Cuando se quiere transformar la educación las decisiones políticas anteceden a las decisiones económicas, lo importante se coloca sobre lo urgente, el largo plazo prevalece sobre las decisiones coyunturales, de ahí que el presupuesto para la educación sea una inversión en lugar de ser concebida como una deuda.

La educación como inversión fue la orientación que permitió la confluencia con los sueños de la transformación. Sin el sueño como apuesta no

hay transformación, hacerlo realidad dependerá de recursos, pero nunca estos ocupan el lugar de lo fundamental. Si los recursos fueran lo importante, el capitalismo sería el mejor de los mundos. Los sueños no se gestan solos, ellos nacen en mujeres y hombres, movimientos y organizaciones que vienen desde abajo y por luchas, que tienen olor a pueblo, esta es una condición insoslayable. Ecuador será el país que más invertirá en educación en la región con 2.12%. Bolivia es el segundo país con 1.9% y Argentina el tercero con 1.72%. Incluso, la inversión en educación estuvo por encima de muchos de los países denominados desarrollados.

La democratización de la universidad implicó una mayor inversión en la educación pública, así lo demuestra la experiencia en el Ecuador. Cuando las universidades privadas se convierten en la opción más real que tienen los jóvenes para acceder a la educación superior, el crecimiento de la desigualdad es inevitable. Pero no basta con fortalecer lo público, es importante regular lo privado.

El financiamiento de la educación superior viene de la Ley del Fondo Permanente de Desarrollo Universitario Politécnico de 1996, la cual dictaminaba un fondo estable proveniente del producto interno bruto (PIB). A dicho fondo se junta otra fuente que es la Ley Reformativa para la Equidad Tributaria promulgada en 2007 que corresponde a una compensación por la gratuidad. Si las universidades se registran en la gratuidad, necesitan que el Estado las compense. La educación superior también puede contar con créditos, becas y ayudas económicas que gestiona la Secretaría de Educación Superior, según Claudia Ballas (2016).

En el 2011 Ecuador será uno de los países en el mundo que más invirtió en educación superior, estando por encima de muchos países de la OCDE. ¿Por qué Ecuador sí lo pudo hacer y otros países con más recursos no lo

hicieron? La respuesta es muy simple, porque las decisiones políticas en favor de la educación pertenecen a gobiernos reformistas o de izquierda. La crisis de 2008 había provocado que muchos gobiernos hicieran recortes con las políticas de la austeridad, esto no paso en Ecuador. Dice Ballas que de 2007 a 2015 el Gobierno de la Revolución Ciudadana ha destinado 11 mil 825 millones de dólares en inversión educativa (2016).

La Ley abandona su exclusivo componente sancionador cuando la financiación premia a las universidades que hacen bien las cosas. Se implementará una nueva fórmula de distribución de los recursos que premia a las universidades que hacen lo que normalmente debe hacer una universidad en cuanto a la inclusión, el género, la rigurosidad, el compromiso, etcétera.

Es un absurdo querer transformar la sociedad con instituciones que hacen de la educación una mercancía, explotan a sus profesores, se desentendían de sus estudiantes, con programas poco rigurosos y sin las condiciones básicas para aprendizajes requeridos. Por el contrario, tener profesores con posgrado, profesores a tiempo completo con remuneraciones decentes, y ya no los *profesores taxis* que deben tener más de dos trabajos para sobrevivir, es bueno para la vida de los profesores quienes no están ya condenados a la precarización y esperanzador para un país que quiere transformarse. Una tasa de titulación en correspondencia con el acceso, es entender que la educación no es sólo el acceso. Un mayor porcentaje de mujeres docentes, en puestos de gobierno y estudiantes en sus carreras, lo mismo con estudiantes indígenas y afroecuatorianos es el signo bastante claro sobre instituciones que tienen un compromiso en la despatriarcalización y la decolonialidad y la deselitización. La dedicación a la investigación, la producción científica, el diálogo de saberes es tener conciencia que la universidad no es colegio que da clases, sino un lugar donde se piensa, investiga el mundo

para su transformación. Por último, la vinculación con la colectividad es el camino correcto de la universidad que no se encierra en sí misma y las consultorías, los proyectos de vinculación y los eventos científicos son correctos indicadores para que dicho aspecto no se quede en la retórica. En suma, la universidad del Buen Vivir del Ecuador logro tener más presupuesto para crecer y mejorar.

Mientras todo esto sucedía en un pequeño país de América Latina, con una Reforma en Educación Superior como hecho inédito en su historia, afuera era la tormenta, el neoliberalismo era el virus, la acentuación de las crisis del capitalismo parecían tocar fondo con la pandemia. Franco Berardi en su *Crónica de la psico-deflación #1* (2020) recuerda que la tierra es un ser viviente y que nos da signos como los levantamientos sociales del 2019 frente al hambre de una parte muy grande de la población mundial, el desempleo en el norte y el sur, el este y el oeste, la negación del futuro de millones de jóvenes, la desigualdad galopante. La tierra nos está hablando a través de un pequeño virus que bloquea la máquina capitalista y aleja los cuerpos. Los cuerpos se esconden, se desaceleran, pierden toda pretensión, todo deseo, se enferman, están entre la muerte y la posibilidad de morir. Los cuerpos ya no pueden relacionarse, son cuerpos gobernados por el no saber y por el disciplinamiento del Estado. La máquina que se detiene ya se había detenido desde hace mucho tiempo cuando comenzamos a escuchar que ya no existían los fines, sólo medios, porque no había más geografía para expandirse, tenía por tanto que buscar agua, oro, a cualquier costo, cualquier cosa que podía vender y también necesitamos de otro basurero interplanetario para seguir colonizando. Los cuerpos expuestos de ahora son cuerpos cansados, estresados, de pie gracias a las drogas, venciendo a sí mismos por medio de las tecnologías y los fármacos.

¿Qué pasará con la axiomática del capitalismo del crecimiento ilimitado y la acumulación infinita del capital cuando los límites y la finitud tocan a nuestra puerta?

Y la política se hizo gestión

¿Qué política tenemos hoy? Cuando el interés es la mercantilización de la vida, ¿para qué sirve la política? Alain Badiou en su texto *¿Peut-on penser la politique?* decía: «La política ha entrado en la apariencia de su ausencia, por primera vez, desde su inicio en 1789» (1990:10). Los fines y las técnicas ya no la dirigen, están lejos del bien común, sus categorías fundadoras como derecha e izquierda, movimientos y sindicatos, parecen no significar nada, decía Badiou en la década de 1980. Pareciera que la política ha entrado en un momento de *desustancialización* porque se ha perdido el fundamento, ella no es más que una ilusión como había pronosticado Martin Heidegger. *Y cuando la política se retira lo único que queda es el capital.*

La *desustancialización* de la política buscó ser contrarrestada con el retorno a la política de la Revolución Ciudadana, teniendo que enfrentar a los partidos tradicionales de los repartos, la corrupción y la pérdida de la soberanía por medio de la Integración Latinoamericana y del Caribe, en contra de la costumbre y la aceptación del destino por medio de la recuperación de la dignidad y la apuesta por lo imposible.

La inversión económica se realizó a partir de planificaciones organizadas alrededor de la política pública. Las políticas de educación en la línea del Buen Vivir tuvieron dos niveles, uno de largo plazo que son las reformas en las escuelas y los colegios y otro de mediano plazo que fueron las políticas públicas en la educación superior.

Sobre la reforma de largo plazo, tuvo los siguientes impactos: se mejoraron las condiciones materiales de las escuelas y colegios, el equipamiento y nuevas escuelas aparecen en las zonas más remotas e históricamente desatendidas. Aumentó el número de docentes en el sistema nacional de educación. Se abrieron programas que no existían como la educación inicial, educación especial y educación para adultos. Se realizaron transformaciones importantes en el ámbito de la educación intercultural bilingüe. Se hizo una importante reorganización del lugar de las escuelas para garantizar el acceso universal. Durante esos años creció el acceso de la población debido a la gratuidad. Hubo necesidad de sancionar las prácticas anteriores que exigían pagos a las familias por el acceso a la escuela y otros pagos por matrículas, uniformes, cuadernos y libros para las clases; se elaboraron estrategias para que las familias enviaran a sus hijos a la escuela; se crearon bonos para aquellas familias en situación de extrema pobreza; de igual manera se creó un programa que diagnosticara y monitoreara la lucha contra el iletrismo en el Ecuador.

Otras políticas del orden cualitativo que se implementaron fueron las siguientes: se redefinió la propuesta escolar, de esta manera se pasó de un bachillerato fragmentado a un bachillerato unificado; se mejoró el currículo de educación básica; se implementó un importante programa para mejorar la formación de los maestros y maestras en el plano profesional.

Las políticas públicas en la educación superior y de mediano plazo fueron las siguientes: la aportación del Estado a la financiación de las jubilaciones, el programa de becas, el registro automático de títulos obtenidos en el extranjero, los convenios internacionales para formación, investigación y transferencia de capacidades, el programa Prometeo, el incremento de la oferta académica en las universidades públicas y la creación de cuatro universidades de excelencia entre otras.

El Buen Vivir en la educación superior ecuatoriana condujo al replanteamiento de las finalidades de la educación, luego, las preguntas de fondo fueron algunas: ¿para qué creamos universidades?, ¿qué no se debería dejar de lado en una universidad?, ¿qué no debería dejar de aprender cualquier estudiante en nuestras universidades?

Algunos de los resultados más visibles fueron: las universidades del Ecuador comenzaron a publicar, algo que antes no ocurría. Ecuador tuvo las mejores ofertas de salarios para profesores en toda la región. Se pasó de 2006 a 2014 de 8.8% a 23.8% de número de estudiantes; de acceso del pueblo afroecuatoriano de 16% a 22.4%; mestizos de 31.6% a 33.9; estudiantes rurales de 10% a 22%; de 2.7% más pobre a 21.3%. En 2006 el porcentaje de personas que no asistía a la universidad por razones económicas era de 45.2%, hoy es de 21.1%, según Ramírez (2015).

El acceso universal fue de la mano con la exigencia, en tal sentido existió un sistema de nivelación cuyo curso duraba cinco meses para garantizar mejores condiciones académicas de los estudiantes durante el tiempo de formación universitaria. La mayor demanda de educación la comenzaron a sentir las instituciones de educación de categoría A. Las becas para los y las estudiantes que habían obtenido más de 800 puntos a nivel nacional les permitieron ingresar a las universidades emblemáticas, y con más de 900 al Grupo de Alto Rendimiento. Ecuador tuvo un poco más de 13 mil estudiantes becados en muy buenas universidades en el extranjero. Entre el 2011 y el 2014 se pasó de 12 millones a 261 millones de dólares en becas. Ecuador comenzó a aparecer en 136 redes mundiales para la investigación.

Las políticas para la capacitación y formación de docentes tuvieron como finalidad solucionar el déficit en la formación docente para asumir los nuevos retos del Plan Nacional del Buen Vivir, por eso era importante

diseñar procesos de formación profesional y capacitación continua, y fortalecer los mecanismos de financiación. De igual manera creó y robusteció la educación superior con visión científica y humanística articulada a los objetivos del Buen Vivir. Se crearon programas de becas para la formación de docentes en posgrado, se generaron redes de investigación y se incentivó en la generación de programas académicos que estuvieran relacionados con los problemas del país. Por último, la política pública se dirigió hacia la investigación y el conocimiento científico. Para lograrlo, se diseñaron programas de formación para la investigación, programas de becas de investigación conforme a las realidades nacionales y se creó un sistema que valorara y protegiera la producción de conocimientos.

En síntesis, podemos decir que la política pública de la educación superior creó aquello que no existía, una educación superior con una nueva misión y visión, con un nuevo personaje, el profesor investigador, apoyado en el Reglamento de Escalafón Docente. Retiró a la academia que se miraba hacia sí misma y la colocó en relación con las necesidades del país, por eso creó las condiciones para que eso sucediera. Entre la precarización y el vacío, la Reforma sucedió no sin la oposición interna pues la universidad es una de las instituciones más sedentarias y conservadoras que tiene la sociedad a pesar de sus ideas emancipadoras.

Las políticas públicas del Buen Vivir en la educación superior se diseñaron sobre algunas líneas fundamentales: la gratuidad basada en el derecho a la educación, la búsqueda de la universalización de la educación en todos sus niveles, la preferencia por los quintiles más pobres, la profesión docente como central en la reforma de la educación, la meritocracia al servicio de la democracia, pero sobre todo la universidad que se reforma por su relación estrecha con la transformación de la sociedad. Estas

líneas rompen con algunos mitos: creer que la gratuidad es un asunto aislado; considerar que la educación es sólo cuestión de élites; romper con el supuesto destino natural de los excluidos, los grupos tradicionalmente oprimidos y las clases pobres; afirmar que la meritocracia es contraria a la democracia.

Y ahora qué...

Hasta aquí he seguido con la obediencia a las reglas de la investigación y la reflexión sobre la Reforma de la Educación Superior ecuatoriana en términos académicos, políticos y filosóficos sus cinco nodos: el antineoliberalismo, el Buen Vivir, la Ley, la financiación y las políticas públicas. Seguimos tal protocolo porque la Revolución Ciudadana ganó las elecciones, el pueblo decidió con el único medio que concede la democracia representativa: el voto. El lugar del poder para transformar la sociedad, sin lugar a dudas, es un lugar lleno de paranoias, neurosis y esquizofrenias, donde enloquecen más los que ya habían enloquecido en este sistema patriarcal, colonialista y capitalista, un lugar donde la política es el único camino que tenemos para esperar algo nuevo, pero también donde la economía del despojo encuentra su salvaguarda, de ahí su disputa.

El antineoliberalismo, el Buen Vivir, la Ley, la financiación y las políticas públicas son al mismo tiempo aspectos complementarios que contienen elementos contradictorios y en tensión. Algunos de ellos son: no basta con ser antineoliberal para construir algo nuevo; los poderosos no renunciarán a sus privilegios mediante los sermones de la misa del domingo; el Buen Vivir como una alternativa al desarrollo, de convivencia con la naturaleza, de desaceleración, de ir hacia una vida más simple, tiene que luchar contra

alguien que no es sólo el capitalista que se dedica 24/7 a hacer dinero, debemos enfrentarnos a nosotros mismos porque todavía muchos y muchas seguimos creyendo que ser alguien depende en ser reconocido por el amo, además porque en la vida lo primero que podemos heredar es una escalera a ser aspirantes a oportunistas y para algunos esa escalera son cuerpos y vidas que pisoteamos porque creemos ser alguien haciendo sentir que los demás son nadie; y los gobernantes-soñadores más que poder tienen responsabilidades para vencer la tentación de la disyunción entre el realismo y la transformación.

Nunca sabemos hasta dónde se puede ir, sin embargo, qué importante es saber que se tiene que ir más allá de lo que podemos pensar y soñar. En el caso de la ley, sin ella el sueño se hace humo, la ley da cuerpo a la transformación, pero también contiene dinámicas de domesticación que tienden a fosilizar el sueño, por eso tenemos que apoyarnos en ellas y seguir navegando, caminando, mejorando.

La financiación es inexcusable, pero si se queda en las estadísticas y los resultados, hemos desperdiciado la batalla. Las políticas públicas son necesarias, pero ellas jamás pueden sustituir el sentido profundo de la política que se hace en la calle, en el taller, la rebelión, la manifestación, en los lugares marginados y prohibidos por el poder. En suma, tener una hoja de ruta no implica caminar sin temores, o estar absuelto de errores y esto lo debemos asumir. Por último, los cinco nodos de la Reforma de la Educación Superior Ecuatoriana —ruptura, Buen Vivir, ley, presupuesto y políticas públicas— recuerdan algunas cuestiones sobre la reforma que deberíamos subrayar:

Primero, las transformaciones son una trama que acarrea el poder, en otras palabras, nada se hubiese conseguido sin la izquierda en el poder. Para los gobiernos de derecha, la educación sólo es una prioridad cuando

pueden mercantilizarla. Decidir sobre el rumbo que debe tener un país entero en materia de educación es un asunto de ejercicio de poder que se debe hacer no sólo pensando en las mayorías, sino haciendo con ellos, no importa que nos demoremos un poco más.

Segundo, el poder legítimo no se sostiene en sí mismo. Se puede sustentar en el número de la mayoría, tal como lo imaginó Laclau, o en los movimientos sociales, convicción de una parte importante de la izquierda latinoamericana; en cualquiera de los dos enfoques tenemos que construir confianza desde abajo y desconfiar de quienes se quieren apropiarse de la política: los empresarios.

Tercero, nunca se puede concretar totalmente un sueño, las contradicciones son inevitables, los errores no faltan, los límites están al orden de día. Por el contrario, ser realistas sin sueños es una pesadilla. Las luchas al interior siempre van a estar presentes. Es importante distinguir entre cambiar el agua y botar el bebé para asumir las correcciones indispensables en determinados momentos de la historia, negociando las formas sin renunciar a lo sustancial.

Cuarto, la lucha contra la desustancialización de la política no es correlativa a abandonar la lucha entre la derecha y la izquierda. A pesar de una derecha que transita hacia la ultraderecha, y de una izquierda que ocupa a veces el lugar de la derecha, a pesar de la fragilidad de la unidad, nuestra lucha política seguirá siendo entre la izquierda y la derecha, una derecha interesada en los negocios, las ganancias, el vivir mejor de algunos y no el vivir bien de la mayoría y una izquierda que lucha por derechos y no abandona la bandera de la emancipación. No perder la orientación es mantenernos en la universalidad del Buen Vivir, un paradigma válido para el mundo en la medida que se construye desde los grupos discriminados, las clases más desfavorecidas, los que no tienen nada, con movimientos y organizaciones.

Quinto, cualquier reforma en educación es desafiada por el cambio de mentalidad y el cambio institucional. Una reforma educativa sin la mentalidad que se requiere es débil. Sin nuevas instituciones el cambio de mentalidad no está garantizado. La cuestión institucional es indispensable en las reformas de la educación. Mentes nuevas en instituciones viejas terminan por abandonar o seguir la línea de la tradición. Nuevas instituciones con las viejas prácticas y mentalidades conservadoras rápidamente se convierten en reaccionarias. Las nuevas formas de pensar pueden crear nuevas instituciones, y las nuevas instituciones pueden ayudar a transformar las formas de pensar.

El desconocido y seductor reino del conocimiento o el buen pensar

La mutación que vive el planeta se ha puesto la careta de una nueva semiótica, de ahí la importancia que cobraran las narrativas. La maquinaria axiomática, deseante y desterritorializante hoy tiene su propia semiótica: capitalismo digital, semiocapitalismo, deflación, recesión, algoriceno. El *delivery* de covid-19: pandemia, vacuna, contagio, confinamiento, muerte, miedo, curva, distanciamiento social, educación a distancia, mascarilla, agua y jabón. El paquete del conocimiento de la información y la comunicación: *big data*, redes sociales, extractivismo cognitivo, minería de datos, memes, inteligencia artificial, interfax, posverdad, entre otras. La Reforma de la Educación Superior: Constitución del 2008, Buen Vivir, Rafael Correa, LOES, Reglamento de Escalafón Docente, universidades emblemáticas, Código Ingenios, etcétera.

¿Por qué la semiótica regresó después de décadas de pragmatismo? «El pragmatismo y la experimentación anularon el juicio de verdad», piensa el filósofo francés Jacques Poulain (2000). La verdad fue sometida a la experimentación pragmática. Algunos gobiernos convirtieron a la comunicación en mentira, a la información en cinismo, a la economía en despojo y al poder en cinismo. A la verdad se le identificó con la percepción y la percepción ha sido abandonada a las emociones de las imágenes diseñadas por las tecnologías. La sensibilidad reemplazó a la epistemología, no hay saberes en las redes, lo que transitan son sensibilidades en la conjunción de la conectividad, dirá Franco Berardi (2014). El cuerpo fue sometido a la pulsión y a las drogas debido a la aceleración del tiempo, antes de la pandemia. Así, ¿qué sentido tiene hablar de la universidad para la generación de los conocimientos con el regreso de la semiótica?

A quién más le corresponde el compromiso con la verdad si no es a la educación y no sólo como memoria sino como oficio frente a una realidad que cambia, se transforma y muta y que singularmente es el no-todo (Zizek, 2015). Enseñar, construir, investigar la verdad en sociedades del conocimiento constriñe a la universidad a ir más allá de la tarea tradicional de la profesionalización, la investigación todavía incipiente en el Ecuador y en América Latina y el Caribe y la vinculación con la colectividad que suele ir desde tareas filantrópicas y de caridad hasta pasantías y consultorías empresariales.

Ir más allá para la universidad es una cuestión de pertinencia. Los conocimientos han devenido centrales. Son también objeto de deseo de las *máquinas deseantes* del capitalismo. Lo que queremos hoy es conocer. El conocimiento de hoy es incomparable con aquello que se podía conocer hace 40 años. Las capacidades descansan en la web, en las memorias, los big datas. Podemos saber mucho más y caer en la ebriedad del todo, que

no es todo, es solamente más, hasta el punto en el que todos devenimos ignorantes, iletrados, analfabetas, en una época en la que el conocimiento es infinito y limitado.

Los conocimientos son como los hongos

La *economía social del conocimiento* es el opuesto del *capitalismo cognitivo*. Se trata de un enfoque antagónico entre el bien público y común y el bien privado; el valor de uso se sobrepone al valor de cambio; la relación conocimiento/sociedad prima sobre la relación conocimiento/empresa; los conocimientos suceden en la colaboración y no en la competencia; el tipo de propiedad en la economía social del conocimiento puede ser pública, colectiva, privada, mientras que en el capitalismo cognitivo la propiedad siempre será privada.

Nuestras sociedades en las últimas tres décadas mutaron en sociedades de la comunicación y de la información, ahora se están convirtiendo en sociedades del conocimiento. *Hoy somos más infelices porque ya sabemos que no sabemos*. La ignorancia era un velo de protección del que se podía servir la objetividad y la neutralidad. Hoy el *no saber* es castigado. El ser se está apropiando del saber por medio de tecnologías que modifican su cuerpo, el trabajo, el amor, la educación y el mundo en general. Todo deviene un conocimiento por medio de datos; los aprendizajes ocupan el lugar de una educación colonizada y acostumbrada a las enseñanzas; los saberes se multiplican, se diseminan, se piensa que en todo hay saberes: saberes del cuidado, de la comida, de la salud, sobre la vida y la muerte, el éxito y el fracaso, lo extremo y lo normal, las rutinas y las tendencias. Vivimos en la ilusión del saber. Ya no se compra un objeto, se vende el conocimiento sobre el objeto,

se educa para el uso y el intercambio, se adquiere ocultando la reproducción y el mimetismo por el culto a la novedad. La sociedad de hoy venera el conocimiento y la mejor manera de conocer es teniendo acceso a nuestros sentimientos, intimidades, emociones, a los objetos del miedo, de la felicidad, del terror, a las percepciones inmediatas de la realidad, inclusive a las equivocaciones y daños.

Los aprendizajes condenan la memoria y el tiempo como duración, ellos se amplifican con las tecnologías, y la ampliación del conocimiento de la realidad se intensifica con las nuevas ciencias, y su vinculación con otras ciencias que dormían en el lecho de sus tradicionales epistemologías y métodos. Los saberes, los conocimientos, las ciencias, las tecnologías dentro de nuestro tipo de sociedad, son productos que se venden, se compran y también se intercambian, se donan, hacen parte de la solidaridad, aunque en una mínima proporción.

El conocimiento recupera el infinito que perdiera el progreso y la explotación de los recursos naturales, como si no pudiéramos vivir sin la afirmación de un infinito que jamás podemos conocer por nuestra condición antropológica de finitud. Sin duda que lo que conocemos es mínimo, comparado con todo el conocimiento existente, y mucho más es aquello que desconocemos, y sobre lo que no podemos colocar la noción de *todavía desconocemos*, pues la omnisciencia no le pertenece a nadie humano, pareciera que la promesa escatológica la asumieran las tecnologías.

¿Por qué en la sociedad del conocimiento podemos encontrar una puerta de salida al capitalismo? Marx en los Grundrisse ya advertía que la ciencia y la tecnología nos sacaban del tiempo de la producción, nos colocaba en otro tiempo y ese otro tiempo del conocimiento es incompresible para la teoría clásica de la economía. Las sociedades del conocimiento son una derivación

de las sociedades de la comunicación y de por sí no son emancipadoras si no se les coloca en el canal de la transformación. Es por medio del conocimiento como poder desde Michel Foucault que podemos esperar otra cosa y esa otra se llamó el cambio de la matriz productiva en el Ecuador de la Reforma.

Transformar una sociedad y sobre todo su economía a partir de los conocimientos implica un trabajo sostenido de varias décadas en el ámbito de la educación. El punto de partida será preguntarnos ¿para qué nos sirven los conocimientos? En la educación se aprenden conocimientos, métodos, prácticas, ¿cuáles son?, ¿a qué llamamos conocimiento útil?, ¿qué conocimientos nos han ayudado a emanciparnos?, ¿los conocimientos que están en la educación reducen las desigualdades, o por el contrario, las amplían?, ¿qué transformación debe ocurrir en la educación superior para que no recorramos los caminos de la dominación cognitiva? El saber da un prestigio, no necesariamente tener el prestigio del saber es algo que vaya de la mano con la reducción de la igualdad.

El capitalismo cognitivo busca hacer ganancia de la educación por medio de los conocimientos. Si no lo hiciera no sería capitalismo. Cuando un país convierte el conocimiento en política pública, el capitalismo puede estar satisfecho por las ganancias que le reportara, por eso no basta con tener más publicaciones y más doctores, lo que queremos que es que haya menos desigualdad, más justicia y sobre todo Buen Vivir. En consecuencia, uno de los instrumentos para evitar que el capitalismo cognitivo meta sus manos en el conocimiento fue el Código Ingenios para regular y proteger el conocimiento propio de las garras del capitalismo cognitivo. No bastaba con reformar la universidad, había que regular los conocimientos que conforman a las universidades de los estudiantes y los profesores. Regular para evitar que las transnacionales se los apropien, para que estos sirvan a la reducción de la desigualdad,

por medio de la regulación de patentes porque el capitalismo hace piratería de los conocimientos, como lo ha hecho con nuestros recursos finitos.

No basta que un país regule los conocimientos, se requiere de la integración latinoamericana para una economía social circulante, solidaria, de lo contrario se impone el capitalismo cognitivo. Una universidad puede ser pública en su acceso y privada en sus conocimientos, lo cual la hace esquizofrénica, es decir, privada a pesar de ser pública. Otorgarle un estatuto de bien común al conocimiento, hacerlo abierto es una manera acertada de comprender en que consiste la economía social del conocimiento.

En el texto *Buen Conocer/Flok Society*, coordinado por David Vila-Viñas y Xabier Barandiaran (2015) se expresa claramente que «lo común es el conocimiento que se comparte libremente pero también la infraestructura, los métodos que lo hicieron posible». El conocimiento se convierte en común por una decisión política, pero también es común por las formas en las que indagamos, y lo usamos para la transformación de las sociedades.

Así como la libertad del norte se ha conseguido no sólo por las luchas políticas, las leyes y los textos filosóficos, sino también por el genocidio y la esclavitud de pueblos enteros —por eso se tiene un profundo miedo al otro—, el conocimiento tiene también una historia sobre la que poco se ha investigado. Detrás de cualquier investigación, escrito, libro siempre hay otros y otras, que los convertimos en simples referencias o en medios para un fin personal. Hay mucho conocimiento empírico que lo encontramos en las poblaciones y que sólo adquiere el estatuto de conocimiento cuando es confirmado en los laboratorios o publicado en algún *paper* por alguien que tiene *el permiso institucional* para hacerlo. En otras palabras, porque el conocimiento empírico sólo es conocimiento cuando es conocimiento científico, nunca conocemos a los verdaderos dueños del conocimiento.

La piratería o el *hackeo* es también el mal de las sociedades del conocimiento. Pero no es un mal externo, muchas veces grandes investigadores e investigadoras, intelectuales, pensadoras se «apoyan» en las investigaciones de sus estudiantes, lo cual es una práctica muy «normal» en la academia. De ahí, que el asunto de lo común no sea un asunto simplemente político, es también una decisión personal, comprende el método y también implica la ética, la misma que es un asunto exclusivamente individual.

Aunque las condiciones sociales no nos determinan, las decisiones personales no son suficientes para transformar el mundo, pero sí son necesarias. El conocimiento colaborativo es una decisión nuestra que prefigura un modelo de sociedad a la que aspiramos. El sentido que nosotros le damos a nuestras palabras y nuestras acciones es quizá el acto más importante para transformar el mundo; sin él, el mundo no estará seguro. Por eso no todo tiene que ver con la política, y la impotencia del poder está en nuestra ética. La coherencia es la fuerza que está por encima de la publicidad y de la infamia, a veces de las redes. Las investigaciones colaborativas para un mundo distinto, diferente, más igualitario, tienen un mérito inconmensurable.

El Buen Vivir tuvo un correlativo: el *buen conocer*. Algunos de los principios para el *buen conocer* propuestos en el programa *Flok Society* —programa implementado en el 2015 en el Ecuador— fueron:

«El conocimiento no es un evento, no es libro, una conferencia; el conocimiento es un proceso abierto, es lo que llamaron el devenir, Pachamama del conocimiento» (Vila-Barandiaran, 2015:43). Un libro, una memoria, un evento es una foto, un escrito es un recuerdo. El conocimiento es mucho más que un libro. La educación para un conocer a lo largo de la vida es quizá el mayor reto que tiene una sociedad, un gobierno o un individuo. Estar conociendo no es lo mismo que conocer. Quizá debamos confiar más en

quienes estén dispuestos a conocer, que en quienes dicen conocer. Deberíamos agradecer a quienes nos dejan preguntas y no a quienes sacan de sus bolsillos respuestas prefabricadas. Todas las sociedades conocen y están retadas por la necesidad de conocer, porque el mundo cambia, y sólo podemos transformarnos a partir de lo que está mutando o cambiando.

Otro de sus principios fue: *aprender es investigar*. ¿Cómo se aprende a investigar? Investigando sería una respuesta casi burda. Siempre hay saberes, no sólo ciencias, hay saberes sobre métodos, artes, técnicas y pedagogías que anteceden y acompañan. Vamos a necesitar reconocer a otros y otras que encarnan esos otros saberes y que algunas veces no son los que pertenecen a la universidad.

No se aprende solo, porque aprender implica una mediación y tal mediación es importante para no abandonar, para corregir y continuar. La investigación no es un asunto individual como el aprendizaje tampoco lo es. La investigación del *buen conocer* es para los conocimientos del Buen Vivir, los cuales no excluyen las ciencias, las tecnologías, las universidades, pero están más allá, en las fronteras, en los lugares más inverosímiles, donde creíamos que no había nada. Luego, aprender no es repetir, no es conocer, es investigar con otras y otros, en red, para la transformación de la sociedad.

Un tercer principio fue el de *comunicar y encantar*. Nuestros procesos de conocimiento tienen que ser más abiertos y encantadores. Es importante que las sociedades conozcan sobre qué investigamos y que ellas nos cuenten de sus problemas para investigar. La «puerta cerrada» no habla bien de nosotros. Cerramos para mercantilizar, para mantener una hegemonía, para no perder la pretendida superioridad. Además, el conocimiento no tiene que ser aburrido. Cuando nos damos cuenta que la matemática nos ayuda a comprender mejor el mundo, o cuando las ciencias naturales nos revelan

misterios que tienen que ver con nosotros mismos y con nuestro futuro inmediato, o cuando la literatura nos permite comprender la constitución de lo humano entre la razón y la locura, o cuando la filosofía nos ayuda a diferenciar el ser de la apariencia, o lo esencial de lo superfluo, entonces el mundo que se desencantó por la retirada de los dioses en la modernidad, se vuelve a encantar con la aventura del *buen conocer*. Es mejor conocer que *no conocer* porque *no conocer* nos vulnera, nos fragiliza, nos encierra con el agua y el jabón y el confinamiento que fueron saberes de memoria que hemos debido desempolvar. Ir hacia el *buen conocer* es ir hacia una ciencia que no solamente no nos destruya, sino que nos ayude a vivir bien.

El cuarto principio fue *conectar*. El conectivismo de Simmens (2004) reza que *todo lo que se conecta e interconecta aprende y opera como una inteligencia colectiva*. Lo que importan hoy son las conexiones y no el conocimiento por acumulación. El principio de la conexión como algunos de los anteriores principios, perfectamente se acoplan con una teoría de la comunicación. No es conectar por conectar, dicen Villa y Barandiaran (2015), es conectar para que el *buen conocer* sea sostenible. ¿Cómo se hace sostenible el *buen conocer*? No es sólo conectar con quienes toman las decisiones, tampoco se trata de conectar con todo el mundo copiando el modelo del *broadcasting* o hacerlo de forma aleatoria, se trata más bien de crear vínculos multiescala, improbables y de largo alcance buscando sembrar, regar, hacer crecer. Luego, tenemos que ser creativos. No es vincular los que saben entre sí, tampoco los que hablan un mismo idioma o pertenecen a una misma disciplina, se trata de mezclar, de juntar lo heterogéneo y crear canales con lo alternativo, por ejemplo, vincular alguien que viene del arte con una persona que venga de las ciencias naturales o vincular alguien muy reconocido con un movimiento social, etcétera.

Un quinto principio fue *crear prototipos de conocimiento común y abierto*. No fue decir cómo se hacen, fue hacer con ellos, tales como un *software*, la identidad gráfica, modelos, economía, etcétera, con licencias *copyleft*, abiertos, mejorables, visibles, con la posibilidad de ser utilizados en contextos diferentes.

La apuesta por el *buen conocer* fue de la mano con la aprobación legislativa en el 2016 del Código Ingenios en el cual se concede a la economía social de los conocimientos, *la creatividad y la innovación un marco legal para su democratización, transmisión y apropiación como bien de interés público...* (artículo 3.1). Tal marco jurídico también buscó *promover el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la innovación y la creatividad* (artículo 3.2), *incentivar la producción del conocimiento de una manera democrática, colaborativa y solidaria* (artículo 3.2), *desarrollar formas de propiedad de los conocimientos compatibles con el Buen Vivir* (artículo 3.4), entre otros fines.

La impertinencia de los rankings

¿Pueden las universidades ecuatorianas y latinoamericanas generar conocimientos? La realidad suele ser mucho más cruel de lo que pueda conocerse sobre ella, por eso la crítica suele quedarse corta. Vivimos en el continente más desigual del planeta y tal condición convierte a la generación de conocimientos en un «lujo» muy escaso. Didriksson expone que hay más estudiantes de posgrado en universidades de Estados Unidos y en Europa (122 mil 806 estudiantes) que en la región (33 mil 546 estudiantes), quienes están distribuidos en Brasil, Argentina y México, según las fuentes de la UNESCO. Además, la inversión en educación superior de la región tiene una media de 1% (2020).

En Ecuador, la urgencia de reforma de la universidad ecuatoriana para la transformación de la sociedad derivó en el diseño de condiciones que crearan conocimientos. Con el propósito de transformar la sociedad es preciso reformar la universidad con dos condiciones: escapar del modelo que repite, copia, o piratea conocimientos de otros lugares del mundo y diseñar un modelo de una universidad que genera conocimientos en la perspectiva del Buen Vivir.

La globalización y el neoliberalismo debilitaron al Estado nación. Las políticas públicas son aniquiladas por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), quienes les dictan a los gobiernos lo que tienen que hacer desde el momento en que se convierten en sus deudores. La universidad ya no se perteneció a sí misma. Reproduce los conocimientos del Norte y éstos no tienen ninguna pertinencia. Un ejemplo fueron las titulaciones, su proliferación alcanzó cifras absurdas: mil 768 tipos de titulaciones en 2012. El mercado hizo de la universidad un *shopping center* de títulos donde se podían obtener las cosas más inverosímiles sin tener las más remotas capacidades, desde doctorados en física de partículas hasta ingenierías en cuero.

El conocimiento como pertinencia implicó la separación entre la apariencia y la realidad, lo real y la fantasía, lo falso y lo cierto, lo cercano y lo lejano. El mercado requiere de la fantasía para vender el objeto que no necesitamos, y nosotros debemos comprar los objetos que son útiles por temporalidad corta. El negocio de la mercancía es lograr hacer que el cliente compre lo que no pidió y pida lo que no existe a pesar de que la factura señalaba que sí lo era. Dentro de tal lógica, mientras los clientes fueron engañados, los dueños de las universidades se enriquecieron, los docentes se

precarizaron y los pueblos endosaron su futuro. Así, la pertinencia, que es un asunto técnico, se convirtió en un asunto filosófico, porque se anula la verdad, y político, porque convierte a la libertad en un remedo al servicio de la dominación del mercado.

Cuando el conocimiento no es pertinente la eficiencia terminal es baja. ¿Para qué estudiar algo que no tiene sentido? La motivación se pierde cuando la pertinencia es inexistente. Proponer una educación para la responsabilidad social no es parte del *marketing*, suele ser un insulto para los empresarios. La educación para los neoliberales es hacer dinero con la venta de conocimientos inútiles.

La pertinencia no es sólo una pregunta por el contexto, la espacialidad, los problemas del aquí y ahora, la pertinencia se refiere también al pasado y al futuro. La urgencia de la pertinencia con el pasado es porque su pérdida significa un riesgo peligroso. No se puede vivir sin memoria. El futuro ya está, por eso la educación necesita subirse en *el vehículo del después* a fin de entender lo que está pasando ahora. Por ejemplo, ¿cuáles son los escenarios mundiales después de la pandemia? Tal cuestión debería estar discutiéndose en las universidades y no sólo la continuidad.

Uno de los peores defectos del neoliberalismo es su incapacidad para dar respuestas a un futuro inmediato. La rentabilidad es inmediata, por eso no se hace cargo de las externalidades y de los efectos, pues considera que es una pérdida de tiempo que acarrea pérdidas. No podemos seguir en el tren que no sabe hacia dónde va, cuando sabemos que está yendo hacia el abismo. Escuchemos bien, la máquina se ha detenido y hará todo lo posible para intentar hacernos creer que fue simplemente un accidente superfluo.

La arena es la competencia, el enfrentamiento, la lucha a muerte para que sobreviva el más fuerte. La institucionalidad suele juzgarse como

un asunto de burócratas. En una sociedad de libre mercado, las instituciones sobran. Las prácticas son autárquicas y corporativistas. Los gobiernos neoliberales convierten a las instituciones públicas en caballos de guerra para destruir a sus enemigos, y no para proteger a los más débiles. Los circuitos diferenciadores son una regla del mercado, por eso es más fácil encontrar de todo como en el supermercado, para que el cliente elija a su gusto y no por el bien social o de la naturaleza. Nadie les puede decir a las universidades lo que tienen que hacer, el sistema se puede autorregular y si hubiese algún exceso los «dueños» de las universidades deberían ser los que tomen las decisiones. Es igual a pedirle al ratón que cuide el queso. La matrícula creció, pero no por ser más democrática, sino mercantilizada. Fue un verdadero fiasco la matrícula entre 1998-2007.

Uno de los ejes de la reforma universitaria fue la apuesta por la generación de conocimiento pertinente, tal como señala Ramírez (2014): «No hay nuevo conocimiento sin universidades que investiguen, con nuevas epistemes como el diálogo de saberes y ciencias, y dentro del ámbito de la integración latinoamericana».

Elizabeth Larrea (2019), educadora y profesora investigadora que se entregó por completo a la Reforma de la Educación Superior, consideró que la pertinencia es parte fundamental de la reforma de la educación y apostó por una universidad organizada a partir de una nueva manera de entender el conocimiento. Dos postulados fueron muy claros: el primero fue comprender *el conocimiento como un bien público y social*; segundo, *generar un conocimiento entendido como valor social y construcción cultural, flexible, inacabado, de mejora continua*, centrado en las capacidades de los sujetos educativos, transferible, que permite un pensamiento crítico, autocrítico, creativo y *prospectivo*. Con ese afán debían diseñarse nuevas arquitecturas

universitarias que respondieran a los desafíos del Buen Vivir en los niveles local, nacional y regional.

La pertinencia es relacional, colectiva, múltiple, epistémica, política, diversa, cultural y pedagógica. Reconfigura los itinerarios, nos reta a la generación y la gestión de los conocimientos con la búsqueda de la consolidación de una *democracia cognitiva*. En consecuencia, dos requerimientos: uno, partir de contextos para la materialización del saber. El contexto contiene saberes y potencialidades de nuevos conocimientos. Dos, la consolidación de la democracia cognitiva demanda la creación de redes y de solidaridades.

La democracia cognitiva parte del reconocimiento de otros sujetos y de los territorios. No se configura por la representación sino por el reconocimiento y la participación a partir del postulado *todos sabemos algo y todos desconocemos el todo*.

Los conocimientos son sociales y contienen errores, están tejidos en ficciones y no pueden ser universales, porque lo que sirve para un contexto no se puede aplicar mecánicamente en otro. Entre la generalidad y la individualidad, debe optarse por la singularidad. La mejor manera de desvelar los intereses de la colonialidad es mediante el decreto de la universalidad impositiva de los conocimientos. La pregunta de la pertinencia epistémica es por la transformación, porque transformamos con saberes y sujetos que inciden en la realidad.

La LOES, en el artículo 107, estipula que la pertinencia es lo siguiente:

El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y

tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional; a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos; a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional; a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región; y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

La pertinencia cognitiva no corresponde con la indexación, por el contrario, la indexación en las revistas especializadas es la potenciación del capitalismo cognitivo. Los *rankings* son la más clara demostración de la ausencia de pertenencia del sistema universitario. Es necesario *darle la vuelta* a la generación de los conocimientos y su validación si se quiere reformar a las universidades y transformar las sociedades. Para *dar la vuelta* la pertinencia cognitiva debe procurar que las sociedades comiencen a valorar el conocimiento. De igual manera, es importante crear las condiciones para que el conocimiento tenga un valor social. Si generamos conocimientos que respondan a los problemas de nuestras realidades, por tanto, preventivos, resolutivos y prospectivos, hemos avanzado de forma irreversible. Vayamos al diseño de modelos de validación y de promoción de los conocimientos regionales para no perdernos en el individualismo de la producción de los conocimientos de los *rankings* que busca, en la medida en que aumenta nuestro mérito individual, romper con las soberanías y privatizar los conocimientos que se originaron en lo común.

Es preciso reformular la noción de innovación que suele tener una connotación empresarial. El famoso modelo de innovación de Etzkowitz (2002)

de la triple hélice, *universidad-empresa y estado*, es un fiasco que ha sido potenciado por el mismo neoliberalismo. La triple hélice convierte a la universidad en un proveedor de tecnologías para un mundo cada vez más desigual. No se niega la presencia de la empresa, pero no puede ser ella la que decida qué investigar y qué conocimientos son útiles. La sociedad, los movimientos sociales deben estar también en la mesa de la validación de los conocimientos. El objetivo no pueden ser los negocios y las ganancias, sino innovar para el Buen Vivir, por eso la privatización es una infamia.

América Latina y el Caribe están en la obligación de comprometerse en la innovación con biotecnología, microelectrónica, nanotecnología, biogenética, telecomunicaciones, ciencias de los materiales, neurociencias, entre otras, de acuerdo a lo pensado por Didriksson (2007), pero también con el diálogo de saberes, para el cuidado de la vida, la regeneración de la tierra, la recuperación de la biodiversidad. Requerimos de nuevos conocimientos y los podemos generar, al mirar nuestras potencialidades a partir de nuestras necesidades, conscientes de nuestros límites y proyectados hacia un modelo de vida para todos en convivencia con la naturaleza y en clave de integración latinoamericana.

Vino nuevo en odres nuevos

Los conocimientos pertinentes no son posibles sin un nuevo modelo de universidad. *Nuestras universidades han sido creadas y condenadas a la transmisión de los conocimientos del Norte para emancipar a los subdesarrollados y salvajes del Sur.* Nunca ha habido una universidad para transformar al país, y si la hubo fue patriarcal, colonizada y elitista. Nuestras universidades han sido cómplices de formar sujetos cognitivamente

dependientes, incapaces de construir una democracia cognitiva. No es extraño que muchas de nuestras universidades formen profesionales que no se reconocen en su historia y en muchos casos sientan vergüenza de ella.

El mayor desafío de la universidad del Ecuador del siglo XXI es la formación de una comunidad académica que construya conocimientos pertinentes, democráticos, interculturales, emancipadores, en un diálogo sistemático entre los saberes, las ciencias y las tecnologías para el Buen Vivir. Basta de universidades fragmentadas, descontextualizadas, virtuales, endógenas, que operan como franquicias, sin visión de mundo, sólo para la profesionalización y conducidas por objetivo de la mercantilización que se arroja con retóricas democráticas y humanistas.

La colaboración o el individualismo, el interés o la democracia, el ascender o emancipar, no son simples errores de cálculo. ¿Para qué conocemos?, es una pregunta cuya respuesta suele estar cooptada por la subordinación, la linealidad, el reduccionismo, la patriarcalización y la colonización. Mignolo afirma que «la colonialidad del ser fue engendrada por la colonialidad del saber y del poder» (2004:633). Por este motivo, la geopolítica tiende a ubicar el poder en la colonización europea del tiempo, de la historia y la espacialidad (Quijano, 2000:56).

Maturana piensa que todo «hacer es un conocer, y todo conocer es un hacer» (1990:13). La manera como hacemos delata la manera como pensamos. Nadie que dice liberar o emancipar y busca en todo la ganancia y el ascenso puede pregonar la emancipación. La negación del conocimiento, su no reconocimiento en los demás es la relación de una dictadura escondida en la superioridad no dicha, pero sí ejecutada. Si el hacer produce división, calumnia, dominación, menosprecio, se tiene que desconfiar de tales narrativas. *El pensar está en el hacer y el hacer confiesa al ser más que el pensar.*

No todo conocimiento libera. La capacidad de organizarse, producir y reproducirse desde la dinámica autopoética en la que «su organización es tal que su único producto es sí mismo, no hay separación entre productor y producto (...) y el ser y el hacer (...) son inseparables» (Maturana y Varela, 1990:29). Basta con mirar qué hace para saber quién es, y no es por decir *quién es* que podemos saber qué *se puede hacer*.

La universidad del siglo XXI puede ser *una universidad de las ecologías epistemológicas* como propone Boaventura de Sousa (2009):

Una ecología de saberes para que la ciencia rompa con su origen mono-cultural; una ecología de temporalidades para que no sigamos pensando que el tiempo es sólo lineal cíclico, tal como lo experimenta el mundo occidental; una ecología de-colonial, des-patriarcalizada, des-elitizada, que vaya más allá del sujeto cartesiano que suele ser hombre, blanco, occidental, heterosexual y cristiano; una ecología de la trans-escala para que articulemos lo local con lo nacional, regional y mundial; y una ecología de las productividades para recuperar otros sistemas alternativos, de economía, de organización política, culturales y educativos.

La universidad organizada para generar conocimientos debe desconfiar de la organización por facultades, por institutos, de su división tradicional por disciplinas numéricas, humanas y artísticas. Larrea (2019) propone la creación de los *dominios*, los *clústeres*, para ir al conocimiento de fronteras, la organización en redes, y así ingresar al ámbito de *la interdisciplina y la transdisciplina*. La multiplicidad de los contextos, la diversidad de los sujetos, la simulación de nuevos y posibles escenarios entran en juego.

La individuación de la disciplina vuela en mil pedazos y se da cabida a una nueva organización científica, innovadora, abierta, diversa y flexible.

Larrea (2019) propone un núcleo de las ciencias formales y aplicadas que puede reunir a las matemáticas, la química, la física y la biología. También se pueden organizar núcleos de ciencias organizadas por interdisciplinas físico-naturales y se les puede llamar ciencias de la tierra para la energía, ciencias de los materiales que junta a la nanotecnología con la biotecnología, la genética y la microelectrónica. Otro núcleo puede ser el de las ciencias de la vida, que reúne a la economía, la ecología, la arquitectura, y también el núcleo de las ciencias de la salud que junta la medicina, la psicología, la nutrición, etcétera. Las ciencias humanas y de la sociedad engloban a la filosofía, sociología, artes, tecnologías, educación, entre otras posibilidades para una nueva arquitectura. La reorganización se puede hacer por *dominios, sentidos epistémicos o ámbitos de diálogo*. Todas las disciplinas, interdisciplinas y transdisciplinas se reúnen sin perder su idiosincrasia en el horizonte del Buen Vivir. Por ejemplo, la educación no debe ser sólo un asunto de neurociencias, psicología y pedagogía. Tenemos que *replantearlo todo*.

La nueva organización, además de nuevas configuraciones, abre la frontera disciplinar y da cabida a nociones profundamente ricas en cuanto a las prácticas, los aprendizajes, las investigaciones y por supuesto, nos coloca en la clave de la innovación.

Cualquier organización de las ciencias y los saberes se articula no sólo a partir de lo que hay, sino también de lo que se debe diseñar para el futuro inmediato y en términos del Buen Vivir. Los recursos como los hidrocarburos y la minería entran en la polémica. Seguir en la explotación de los recursos naturales destruye la vida de la naturaleza, las comunidades y las personas.

Los gobiernos reformistas no han permitido ni siquiera la discusión de la explotación de los recursos estratégicos y esto los ha debilitado

internamente. ¿Qué opciones se pueden crear desde la academia, con el Estado, con los movimientos y las comunidades, con las empresas, para ir hacia el Buen Vivir? Sin duda que es una pregunta central no sólo para el Ecuador, pues tiene consecuencias planetarias.

La soberanía cognitiva es fundamental porque las patentes de nuestros recursos suelen estar en manos de empresas foráneas. La dominación ahora no es militar, es tecnológica, económica y cognitiva. Para la *soberanía cognitiva* se requiere de la formulación de una nueva matriz productiva y de su sostenimiento regional.

Bauman (2003), Beck (2006), Touraine (2006), Giddens (1999), Morín (2011), entre otros, han querido conceptualizar la sociedad actual: *la complejidad, el riesgo, la incertidumbre, la discontinuidad y la inseguridad*, como nociones para comprender la realidad y saber cómo intervenir en ella. Ecuador colocó el Buen Vivir como una categoría positiva. Por eso se requiere una noción de conocimiento contextual, complejo, creativo, intercultural, transdisciplinar e interdisciplinar. Al respecto, Didriksson y Herrera (2006:58) proponen plataformas únicas de generación de nuevos aprendizajes y de producción, transferencia y distribución social de conocimientos y tecnologías.

El camino hacia otra educación, o siga la flecha...

¿Pueden nuestras universidades estar a la altura de la sociedad del conocimiento? Didriksson (2020) afirma que existen tres problemas para que las universidades de América Latina y el Caribe no sean todavía lugares donde se generen conocimientos, tal como lo exigen nuestros tiempos: la *disciplinarietà* de las universidades, su fragmentación y el seguir ancladas

en la profesionalización. Las universidades de las disciplinas no son lugares propicios para el conocimiento, puesto que éste depende de una episteme compleja por consiguiente *inter y transdisciplinar*. No sólo que nuestras universidades son disciplinares, sino que son universidades disyuntivas, reduccionistas y fragmentadas. A pesar de algunos avances, seguimos en la separación de las ciencias de la naturaleza, las humanidades y el arte. Tal fragmentación incide en el retraso para el nacimiento de un nuevo conocimiento mediante la comprensión de nuevas realidades y el diseño de nuevas respuestas. Las universidades todavía no reconocen que el paradigma central hoy tiene el carácter de la conjunción. Por último, al ser importante la profesionalización, las universidades que no logren preguntarse sobre la generación de conocimientos no estarán a la altura del futuro inmediato.

Con el propósito de generar conocimientos es indispensable cambiar la pedagogía del aula. Los cambios epistemológicos no son suficientes para hacer una reforma en la educación, pero sin éstos no hay solidez en la misma. La manera como se construye el conocimiento no es igual a la manera como se aprende el conocimiento, la manera como se investiga no es la misma que ingresa a un aula. De hecho, Bachelard en *La formación del espíritu científico* (2004) ya había separado el enseñar del aprender por corresponder a dos racionalidades diferentes. El maestro enseña y el estudiante aprende y no por enseñar se aprende. El aprendizaje inicia con la pregunta ¿cómo aprende el otro? Este es el punto de partida de la pedagogía que no se confunde con la epistemología, a pesar de no separarse de ella.

La inter y transdisciplinariedad no se pueden lograr sin asumir algunas contradicciones: *unir las disciplinas y diferenciarlas al mismo tiempo. La episteme de la ciencia no es igual a la episteme de los saberes ancestrales. Conocer es un acto de alegría y de temor* ante lo desconocido. Algo no es

errado porque tenga un método diferente. La diferencia es otra posibilidad, otra manera de ser y de conocer, no es un defecto. La unidad no es lo único, es lo común. Vamos hacia el pasado porque nos interesa el futuro, pero no sabemos del futuro sólo porque conocemos el pasado. El presente comprime la no coincidencia entre el pasado y el futuro, por tal motivo se convierte en una tensión que en determinados momentos es insoportable.

Los retos para que la *inter y transdisciplinariedad* de la educación superior no caigan en el vacío pueden ser siete. *El primero de ellos es ir de la pedagogía segura en enseñar saberes y conocimientos a una pedagogía que revisa y genera sus conocimientos y saberes, antes, en y después del proceso de enseñanza-aprendizaje.* La educación tradicional se ha organizado en torno a la transmisión de conocimientos, es el momento de colocar a la educación en clave de la generación de conocimientos. Las capacidades, habilidades, competencias y aptitudes estarán organizadas a partir de la generación de los conocimientos. La pedagogía ha circulado en torno a la preocupación por la buena entrega y la buena recepción de los aprendizajes. La *inter y transdisciplinariedad* proponen la generación de conocimientos desde la interrelación de disciplinas, de las ciencias de la naturaleza y las ciencias humanas sociales, las artes y los saberes. Crear dispositivos pedagógicos para su encuentro es un asunto de rigor para la innovación.

Para la inter y la transdisciplina el conocimiento dividido en disciplinas y las ofertas de las especializaciones e hiperespecializaciones están cargados de errores, ilusiones y cegueras —clasificación usada por Morin en 1992. La división, la disyunción y el reduccionismo del conocimiento afecta la pedagogía y su ceguera. Un pensamiento compartimentado no es capaz de ver los efectos nefastos de sus análisis. En consecuencia, la pedagogía ha de comenzar por encontrar los errores, las ilusiones y las cegueras del conocimiento

disciplinar. El acto educativo y pedagógico debe reservar un tiempo y un espacio para revisar las maneras como se hacen, se producen, se diseñan las teorías y las prácticas, a fin de polemizar sobre las convicciones, los prejuicios y las creencias que transportan los conocimientos, las ciencias y los saberes.

La invención de una pedagogía contra el error y la ilusión no nos libera del error y la ilusión. En efecto, Philippe Meirieu advierte acerca del carácter de relato de toda pedagogía. *No existe la pedagogía perfecta*, o más bien, la pedagogía perfecta es una gran ilusión. Todavía no nos encontramos con una teoría inmunizada contra el error en el aprendizaje. Si el riesgo siempre existe, lo importante es estar vigilantes.

No se puede trabajar en solitario puesto que uno de los grandes errores es creer que la realidad compleja puede ser reducida a un solo aspecto: el económico o el físico, o el psicológico, etcétera. Inclusive, vayamos más allá de lo pedagógico. Las ciencias, las artes, los saberes, las disciplinas, los conocimientos tienen la posibilidad de cohabitar con fantasmas, de mezclar lo subjetivo con lo objetivo, de confundir lo imaginario con lo real. La posibilidad no es una certeza. Pero si siempre existen las posibilidades, entonces, la sociedad no puede seguir formando personas que desde las investigaciones defienden sus posturas, que desde sus posturas conducen los resultados de sus investigaciones y que desde los resultados de sus investigaciones se benefician y benefician a unos grupos y colocan en peligro a otros.

René Descartes expone en *El discurso del método* (2010): «Lo propio del error y la ilusión es no aparecer como tal». El error y la ilusión se protegen. Ellos se pueden presentar como realidades porque el mismo sistema los considera verdades.

Un profesional que se coloque en contra de la subjetividad como la única manera de ser objetivo está en un error. Rechazar la afectividad como

la manera de ser inteligente es una verdadera irracionalidad. La omnisciencia no le pertenece a ningún país, a ninguna universidad y mucho menos a ningún profesional. Por tal motivo, la pedagogía interdisciplinaria es radicalmente crítica, pero sobre todo, es profundamente autocrítica porque no existe el principio racional en todos los dominios de la vida. Se puede ser racional en algunos aspectos, en ciertos lugares y en determinados tiempos, pero no en todos los dominios, lugares y tiempos. Nadie tiene el monopolio de la razón, seguimos siendo gobernados por mitos, creencias, fantasmas y deseos, los cuales son imposibles de abandonar porque la realidad es un tejido de objetividad, subjetividad, sueños, mitos e imaginarios, leyes y enigmas, por lo que no basta con la razón crítica, la razón autocrítica es un paso importante, pero sobre todo debemos ir en la búsqueda de otras lógicas y racionalidades que nos abran la puerta a entender mejor la realidad, y a otras realidades que todavía desconocemos pero que hacen parte de la vida y el mundo.

Segundo, de la pedagogía de los puntos fijos a la pedagogía de las relaciones y fronteras. La relación es un concepto *religioso: religare*. Unir lo disperso. Juntar lo diverso. Desde la filosofía de Empédocles *siempre es mejor unir que dividir*. El peligro de unir por unir es crear la Iglesia de la unidad sin más. ¿Qué pasa con lo que no puede unirse con nada, con lo que simplemente puede estar ahí sin ningún canal? ¿Será algo maldito? Buscar totalidades homogéneas es un acto de barbarie al servicio del poder y el control. Unir porque no resistimos las derivas ya es una patología.

Unir, dice la complejidad, porque el objeto se convierte en incomprendible desde la disciplina. No entendemos la realidad desde una disciplina. Necesitamos de otros puntos de vista, pero no en la conjunción icónica de la pluridisciplina, sino desde las relaciones impensables de la *inter* y *transdisciplina*.

Si no hay el unir del decreto o de las totalidades hegelianas cuyo movimiento se le debe a la contradicción, ¿cuál es el unir de las disciplinas, de los métodos y de los grados epistémicos?, niveles en los que se desenvuelve la interdisciplina. El unir de la disciplina es el unir de lo diverso originado en la segmentación prismática, un unir que en realidad no corresponde al juntar sino al relacionar. La *unitas/multiplex* o lo que es igual y diferente, no se une o se junta, se relaciona. La sustitución del unir por el relacionar no es un artificio advenedizo. La relación no sustituye. En efecto, la relación crea un espacio que antes era invisible para el científico, el pedagogo y el estudiante, sin embargo dicho espacio es constituyente de la realidad.

Al relacionar las disciplinas, la novedad no está en las nuevas disciplinas sino en las relaciones. Las relaciones o los puentes, los puntos de intercesión son los intereses de la interdisciplinariedad. Relacionar es una ironía para verdades tranquilas y tranquilizadoras. Interesa la verdad en la relación y no en el reducto, el puente de la verdad y no el punto fijo, el desplazamiento nómada y no la concreción sedentaria. La relación choca con una mentalidad de una verdad que surge como por arte de magia en lugares muy definidos de la especialización. Así, la verdad inamovible es la que se construye dentro del disco duro de la disciplina, mientras que la verdad de la interdisciplina no es ningún *a priori*, es el resultado de lo improbable, no como lo que no es verificable, sino como lo que nunca ha sido conocido, huevo en el que se incubaba la novedad.

El surgimiento relacional también puede acontecer entre las disciplinas y los saberes; entre los saberes, las disciplinas y los métodos; y entre los métodos mismos. Las prácticas son lugares para la innovación de las teorías. Los problemas juntan disciplinas, disciplinas/métodos y métodos/prácticas. Juntar lo diverso, unir lo fragmentado, ese es el objetivo de relacionar. Un relacionar

que activa e inhibe potencialidades sin evitar el conflicto, provocando el antagonismo y la complementariedad, pero especialmente, un relacionar que cuestiona los anteriores niveles de comprensión y de intervención.

Una disciplina o un saber en interrelación pierden su anterioridad sustantiva. La disciplina y el saber en interrelación modifican el grado epistémico y práctico. La mentalidad, el método, el dispositivo y los contenidos son modificados. Por ejemplo, la economía ambiental ya no es sólo economía o sólo ambiente, hay algo que se pierde y gana, pero sobre todo hay algo nuevo que surge.

Mientras *la interdisciplina* es lo que no está allí ni acá, es lo que se encuentra en los dos lados, la *transdisciplina* no se encuentra en ninguna parte. ¿Qué relación existe entre las matemáticas y la sociología? Tal vez ninguna desde el horizonte clásico de la ciencia. Pero, ¿qué son las matemáticas sociales? Luego, lo impensado no es lo que no puede ser pensado. Cuando nos preguntamos sobre que tiene que ver la mecánica cuántica con la arqueobacteria, nos encontramos en graves problemas. Sin embargo, advertimos la continuidad y discontinuidad entre los dos fenómenos. Así, el campo de la interdisciplinariedad establece interrelaciones de continuidad y discontinuidad desde el lugar de los bordes y los márgenes. Por consiguiente, *la interrelación es la habitación en la frontera epistémica*.

La frontera es una delimitación política, con efectos culturales, antropológicos, psicológicos y epistemológicos. Colocar hitos, señalar límites, construir pozos, levantar muros es propio de la frontera como delimitación. Lo propio es lo delimitado, lo ajeno, por extranjero y extraño. Una manera muy común de imaginar lo propio es en oposición a lo extranjero.

Dividir para comprender fue igual a creer que la realidad estaba dividida, fragmentada, aislada. La institucionalidad de la universidad reprodujo

las facultades en tanto que islas, y el docente desde su disciplina fue una isla más en la ceguera de la disyunción y la reducción de la realidad a un solo principio, por lo general, el principio de las disciplinas matematizables. De pronto, aparecieron economistas que hacen la política y determinan las políticas sociales, sociólogos que deambulan por la política, psicólogos que creen comprender al ser humano, filósofos que pretenden haber conocido *el quid* del sentido de las cosas, ingenieros que diseñan lo posthumano y artistas poseídos por alguna diosa. Por tal motivo, la universidad terminó por convertirse en una institución que cree tener las soluciones a la sociedad, pero sin relación con ella.

La frontera está atravesada por agujeros, túneles, caminos y relaciones. En muchos casos la frontera es bastante significativa para entender qué pasa adentro. El adentro del centro suele emerger en el borde. La frontera no es más lo que divide, es lo que conecta, revela, transparenta. Cuando un método o una disciplina, una ciencia, un arte, un saber, entran en interrelación, aquello que aceptábamos por realidad tiende a modificarse. Otras verdades aparecen y algunas desaparecen. La realidad no escapa al principio de interpretación desde las percepciones, las teorías y los principios lógicos, no obstante, lo más importante sería devolver a la realidad su carácter de complejidad.

Tercero, de la pedagogía de las ciencias enciclopédicas a la pedagogía de las inter-retro-eco-acciones de los saberes, las disciplinas y las prácticas. La educación no puede seguir encerrada en prácticas pedagógicas y académicas que insisten en el modelo enciclopédico, es decir, aprender es repetir autores sin relación con el contexto, o aplicar fórmulas o teorías.

Las acciones que puede realizar la educación interdisciplinar y transdisciplinar son también muy innovadoras cuando actores externos ingresan en

la cultura de diálogo a partir de la cooperación. La pedagogía construye un saber-hacer que depende en parte del saber-hacer de otros.

Toda inter-acción es una inter-retro-acción. Nosotros somos afectados por las acciones que realizamos, por sus afectaciones y derivas. Las acciones vuelven sobre nosotros a veces con resultados totalmente inesperados. ¿Cómo modifica un método a una disciplina?, ¿qué ha sucedido cuando se juntan la estadística con las ciencias jurídicas, las artes con las comunicaciones o las teorías del caos con la física, la biología y la economía?, ¿qué pasa cuando se relaciona la economía con el Buen Vivir o con las disciplinas de la información y la comunicación con el arte? La educación intenta modificar una sociedad que al mismo tiempo la modifica. La relación y la acción universidad-sociedad son inseparables. Pero, ¿cómo hacer para que no suceda sólo de manera negativa? Si bien, no podemos aislarnos de la sociedad en la que estamos, es clave comprender que está pasando.

Cuarto, de la pedagogía de la abstracción unidisciplinar a la pedagogía de la contextualización compleja. La pedagogía tradicional situaba fuera al objeto, lo desmaterializaba para representarlo y analizarlo en un proceso de abstracción propio de la simbolización didáctica. Sin embargo, la abstracción nos escindió de lo concreto al privilegiar lo cuantificable y formalizable y al provocar que ciencias muy avanzadas, como la economía, lleguen a ser de las más atrasadas en cuanto a las condiciones sociales, históricas, políticas, psicológicas y ecológicas.

Situar es contextualizar. Contextualizar es entender que la exterioridad del objeto es también interna. Así, la visión antropológica no se desliga del bagaje biológico y del condicionamiento sociológico. *Ergo*, el contexto no es un anexo del sujeto-objeto, es parte constitutiva de él. El contexto no es la piel y la piel es lo más profundo.

La contextualización es la reconstitución de la situación englobada y englobante. El reconocimiento de la contextualización inicia, en materia pedagógica, con la articulación de lo desarticulado, parcelado, compartimentado a fin de que el estudiante tenga frente a sí realidades cada vez más polidisciplinarias, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarias. Así, la educación interdisciplinar nos lanza a lo local no como una evasión de una generalidad sino como la vía privilegiada de encontrarnos nuevamente en el todo desde la plataforma de la complejidad. La localidad contiene la globalidad y la globalidad está conformada por localidades. La contextualización no es el encierro en la diferencia de la localidad, es el puente hacia lo general. Un puente más allá de lo propio y de lo nuestro puesto que la parte también representa al todo al mismo tiempo que sigue siendo causa y consecuencia de su *parteidad* inscrita dentro de un todo que la suma, la resta, la multiplica y la divide al mismo tiempo.

El acto educativo tiene que articularse con las realidades propias porque son su entorno, y porque adentro se encuentra con la globalidad. También debe analizar lo global porque es la mejor manera de entender y propiciar prácticas en las localidades. Hacer caso omiso del contexto es caminar en una espesa niebla en la que se pierde la realidad. Negar la globalidad en la localidad es optar por el aislacionismo. Negar la multidimensionalidad de la realidad es obstinarse en la simplicidad y ponerse en la fila de los que aspiran al fracaso en el deseo de transformar la sociedad.

El contexto ayuda a pensar y actuar con sentido. El sentido devuelve a los aprendizajes un estatuto vital. Aprender una serie de conocimientos y saberes sin relación con nuestras realidades, historias, deseos, imaginarios, sin hacer el recorrido de su arqueología y genealogía, sin buscar respuestas para su tiempo y espacio, es trabajar como desempleados armando una

serie de instrumentos y de objetos que pueden ser archivados en los museos del olvido. Con mucha razón Philippe Meirieu en su libro *Frankenstein pedagogo* (1990) critica los saberes que se entregan sin que el alumno pueda comprender los contextos en los que ellos nacieron y que convertirían a las bibliotecas en lugares *necrófilos*.

Quinto, *de una pedagogía que pensó que la ética era fruto de la razón a una pedagogía que hace la apuesta por una humanidad diferente y planetaria*. Kant en su libro *La pedagogía* (2015) afirmó que la educación era *el paso de la animalidad a la humanidad*. Hoy día tal noción de educación es contestada por su separación con la naturaleza y por la disciplina que convoca. Dentro de tal perspectiva antropológica y educativa, la razón se convirtió en un dispositivo diferenciador.

Una corriente de la filosofía griega ya afirmó que la ética es el resultado del conocimiento. *La idea del bien se encuentra en la cúspide de las ideas*, escribirá Platón en *La república*. Sócrates creía que *nadie que conociera podía hacer el mal*, a lo que se le llamó *el intelectualismo ético*. No podemos actuar en contra de nuestro saber. Así, devenir racional sería la garantía para acceder al bien y construir mejores sociedades. Sin embargo, en nombre de la razón y del bien se ha legitimado la conquista, las guerras, el colonialismo, el capitalismo, el neocolonialismo, el patriarcalismo y el imperialismo de la democracia occidental y los derechos. La razón para el devenir humano ha devenido también una razón para discriminar, explotar y matar. La escuela de Fráncfort criticó los procesos de racionalización *en tanto en cuanto no son ajenos a la violencia*.

Al bien creemos llegar por la escuela y como mejores nos gradúa la universidad. Por consiguiente, todo lo que esté fuera de dichos escenarios ha perdido el derecho a hablar, decidir y dirigir, puesto que hasta para hablar

se necesita anteponer los títulos de la educación. Sin embargo, los otros no ingresan en una relación de igualdad y de justicia por el conocimiento, como lo pensara acertadamente Levinas. El reconocimiento de los otros no es fruto de la doble operación kantiana: *la síntesis y el esquema*. El reconocimiento como gesto ético antecede al conocimiento como preámbulo. En otras palabras, la ética es anterior a cualquier epistemología. La ausencia del conocimiento no justifica la destrucción de la naturaleza y de lo humano. Si la ética no es un producto del conocimiento, el reconocimiento ético puede disuadirnos para tener el gesto de retirarnos de la obsesión por conocerlo todo.

A pesar de que la ética no puede depender del conocimiento, tampoco puede abandonarse el esfuerzo por conocer, pues éste siempre nos hace mejores. Es mejor conocer que no conocer, por tal motivo es importante la reformulación del conocimiento para el advenimiento de la humanidad, con el propósito de reconsiderar el estatuto sobre lo humano y su frontera con lo no humano. Ciencias y disciplinas que no dieron importancia a la ética, modelos de educación que pensaron que la ética venía por la transmisión de una clase y clases de ética que fueron pensadas como el aprendizaje de buenas costumbres, cayeron en un tipo *de inocencia indecente*.

La condición de una nueva humanidad en convivencia con la naturaleza, sin superiores e inferiores, sin que la gran mayoría sea condenada a la pobreza y a la miseria, sin migrantes por el cambio climático y la desigualdad, exige pensar de otro modo en la educación. Una educación que no desvela el hecho de estar embarcados en una aventura común donde los daños o la indiferencia a las otras, los otros y lo otro, no es una educación ética. En efecto, todo conocimiento es inseparable de preguntas fundamentales: ¿quiénes somos?, ¿dónde estamos?, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde vamos?

Encerrarnos levantando muros, endureciendo las fronteras, ha sido siempre una solución equivocada y asesina.

La pedagogía de la interdisciplinariedad ayuda para que nuestros conocimientos y saberes nos recuerden el arraigo cósmico, físico, viviente y humano. El ser humano contiene una serie de partículas aparecidas en los primeros segundos hace 15 mil millones de años. De ese mar cuántico surgió la vida constituyente solar. Sorprendentemente, el hacer parte del destino cósmico y físico no nos hace idénticos y no levanta la marginalidad en cuanto a la aparición del fenómeno vida que nos constituye y en el que nos constituimos. Somos a la vez cósmicos, terrestres y biológicos dentro de la deriva de pensar que nuestro ser ya no tiene que ver en nada con lo anterior. Dependemos de la especie y el antropocentrismo ha sido una locura con consecuencias fatales.

Existe unidad cósmica, de especie, viviente y humana a través de la cual se han creado las diferencias y las diversidades. Las diferencias y las diversidades son constitutivas y constituyentes de la unidad. Por lo tanto, todos estamos comprometidos o envueltos en una misma comunidad de destino y necesitamos de una ética planetaria que reconozca las diferencias.

La pretensión de la nueva humanidad se sitúa en el universo y se inscribe en el margen de la diferencia. Reconoce los rasgos de la humanidad en lo cósmico, lo físico y lo biológico, pero no se restringe a ellos. Luego, el arraigamiento es también un desgarramiento porque lo cósmico y lo físico no desaparecen, pero no somos sólo cósmico-físicos. La animalidad sigue estando en la humanidad y es constitutiva de la condición humana, pero somos algo más. La separación que nos distingue no nos abandona, por tal motivo, lo *demens* es antagónico y complementario de lo *sapiens*, por lo que no hay ninguna institución ni individuo liberados de la demencia, fuente y parásito de cualquier racionalidad.

La nueva idea de humanidad no elimina los contrarios. El orden se articula con el desorden, la organización con la desorganización, la armonía con la desarmonía. El devenir de la humanidad no puede dejar a un lado las contradicciones, los antagonismos, las reciprocidades y las complementariedades. Nuevas formas son generadas y constituyen sistemas terciológicos, tetralógicos o pentalógicos o demás. El binarismo es de una increíble pobreza epistémica, de hecho, la lógica binaria deja su exclusividad, puesto que el tercero no es más excluido.

Con la ética planetaria que reformula el pensar comenzamos a ser una cantidad de cosas que siempre hemos sido y nunca hemos reconocido. Devenimos lo que podemos rechazar en un pensamiento disyuntivo y reduccionista. Las discontinuidades, heterogeneidades y disonancias nos recuerdan lo que nunca supimos o no nos atrevimos a reconocer por inmundo, feo, malo, asqueroso o inferior.

Sexto, de la pedagogía que hizo de la cultura una asignatura a una pedagogía fundamentalmente intercultural. No hay cultura, sólo existen culturas, así como no hay un yo que se repite, tampoco hay otro u otra sino otros y otras. Cada cultura está compuesta de saberes, saberes-hacer, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores y mitos que se transmiten de generación en generación. Todo conocimiento es cultural. Cada cultura es singular, cerrada y abierta. Existen conocimientos singulares que se han convertido en universales por imposición, lo cual nos condena a la búsqueda de la noción de lo universal como lo común. Por consiguiente, la unidad y la diversidad de culturas son cruciales. Pero esto no se logra sin levantar la maldición que la filosofía ha depositado en la diferencia desde Parménides, para quien *el ser es, y el no ser no es*, causa explicativa de sociedades e individuos que sólo construyen dispositivos para matar las

diferencias en el colonialismo, la religión, el patriarcalismo, la industrialización y hasta en las sociedades del conocimiento y la información. Dentro del proceso de globalización, que ahora se ha detenido con la pandemia, nos encontramos frente a la posibilidad real de estar en una de las últimas etapas de homogeneización occidental iniciada hace un poco más de 500 años.

La educación tradicional ha llegado a considerar las diversidades culturales como un aspecto secundario, algo que puede estorbar el proceso de una humanidad constituida por seres autónomos y supuestamente liberados de toda cultura y creencias. La educación intercultural intenta salir de la disyuntiva de sacrificar la diversidad cultural en aras del universalismo, proponiendo un diálogo intercultural al servicio del enriquecimiento y conocimiento mutuo entre culturas, al considerarlo como un asunto de justicia y de vida. En consecuencia, es la perspectiva intercultural la que permite salir del movimiento pendular entre la homogeneización y el fundamentalismo.

La interculturalidad exige ir más allá de la concepción de la cultura como un elemento simple de la dimensión de la realidad social. La cultura es el mundo de la vida —*lebenswelt*— que comprende toda la realidad existencial de los sujetos y la sociedad. Cualquier realidad económica, política, jurídica, educativa, científica, tecnológica es una actividad cultural. Luego, no se puede promover la diversidad cultural y al mismo tiempo promover una sola cultura económica. El diálogo cultural, entonces, debe hacerse entre las culturas económicas, políticas, tecnológicas, científicas, no en busca de un mestizaje barroco o la unidad en el marco homogéneo, ya que la armonía no se consigue a pesar de las diferencias, sino gracias a nuestras diferencias.

El diálogo intercultural no se reduce al *logos*. Nicolau (2002) menciona tres niveles de realidad. El nivel de los valores y las creencias, el nivel que hace referencia a las instituciones y el nivel de las prácticas concretas y cotidianas. Tales niveles de realidad ayudan a entender que las culturas son más que simples racionalidades. No todo es resultado de un cálculo racional. Tenemos dimensiones empírico-rationales junto a la dimensión mítico-simbólica y la dimensión del misterio.

La apuesta por la interculturalidad se hace contra la perspectiva que prevé la progresiva uniformización cultural bajo el impulso del modelo socioeconómico occidental como la perspectiva de un solo mundo multicolor y occidental. Se trata de una apuesta que puede asumir la realidad incontestable de la diversidad cultural, pero al mismo tiempo plantea la necesidad de un sistema mundial que asuma la diversidad en su interior.

La interculturalidad no puede ser reducida al encuentro entre mayorías y minorías. Tampoco puede significar el estudio de una cultura o de las relaciones entre culturas distintas, con base en criterios y valores de una sola de ellas, o desde el punto de vista considerado neutral. No es una técnica o estrategia para monoculturar o tolerar. La interculturalidad es un encuentro entre culturas a partir de fundamentos, matrices, lugares únicos de cada una de las culturas. No es un encuentro exclusivo de categorías lógicas. En realidad, la interculturalidad provoca un quebrantamiento de sus respectivos fundamentos, lo que provoca una profunda crisis en sus símbolos, mitos y en sus formas de pensamiento.

El universo de la interculturalidad evita que una sociedad y su paradigma cultural puedan pretenderse superiores, únicos y explicativos de la realidad total. Cuando devenimos interculturales admitimos que cada cultura es un punto de vista sobre la realidad, incluido Occidente. La

interculturalidad ayuda a tener una actitud más pluralista. No devenimos interculturales para reducir la multiplicidad a la unidad; es importante aceptar los aspectos irreductibles de cada cultura.

Todas las culturas contienen elementos tóxicos, de ahí la importancia del diálogo entre culturas. La interculturalidad nos coloca en tensión permanente porque para la cultura del capitalismo una cascada es una posible hidroeléctrica y para una comunidad indígena como la Shuar es el lugar en el que habita Arutam. En tal caso, el principio de la vida es el que dirime, principio que integra la naturaleza. La verdad es cultural y la que pretendemos es intercultural, la cual no es la suma de dos o más verdades sino la emergencia de las epistemes en diálogo a partir del Buen Vivir. No hay culturas puras, las culturas se modifican, cambian, se transforman y mutan. Las culturas no son un asunto sólo de pasado. Las culturas se forman y se transforman constantemente.

Por último, el énfasis de la interculturalidad no es lo que se junta sino lo que emerge a partir de lo que converge. Siempre hay algo nuevo que aparece que está más allá de la matemática de la suma y de la resta. La interculturalidad es en realidad el tránsito que sigue la vida: muerte y renacimiento en lo mismo y lo otro, en la unidad y la diversidad.

Séptimo, de una pedagogía de la acumulación a una pedagogía que vuelve a inscribirse en la comprensión profunda de la vida. Luchar contra el neoliberalismo es un asunto político y también pedagógico. Engañamos cuando hacemos creer a los estudiantes que lo real es sólo lo cuantificable o lo que se deja formalizar por los útiles lógico-matemáticos.

El economista y músico chileno Manfred Max Neef decía en una conferencia en Quito, hace ya algunos años, que el error de nuestra civilización está en creer que explicar es igual a comprender. *Sabemos mucho,*

pero comprendemos muy poco. Más que conocer necesitamos comprender. Acumulamos para controlar, dominar sin comprender.

No creo que menos sea más, pienso que menos es mejor. Tampoco el comprender es algo que se puede aprender. Sólo podemos comprender aquello de lo que hacemos parte. El comprender es un acto creativo que nos ayuda a estar en la deriva de la incertidumbre, sabiendo de donde partimos y volviendo a replantearnos hacia dónde queremos ir. Estamos obligados en estos tiempos tan difíciles a ser radicalmente creativos, políticamente decididos y profundamente generosos.

Vamos a tener que navegar en una pequeña barcaza, no estamos ya en el crucero, porque su seguridad resultó una falsedad. Mientras vamos a la deriva nos sostiene la confianza profunda en la educación como el acto más noble de la humanidad y en las generaciones de estudiantes que deben regresar a las aulas, oponiéndonos a la educación virtual, no sólo porque ha sido un instrumento de la mercantilización, sino porque extrae la energía vital que nos constituye, destruye toda la noción de encuentro y nos encierra en una individualidad solitaria. Estamos en el umbral de un nuevo comienzo.

La pandemia, ¿qué está pasando con la universidad ecuatoriana?

Pensar, investigar y escribir sobre la Reforma de Educación Superior en el Ecuador durante la pandemia nos exige poner de manifiesto, hacer visible y encender las luces para mostrar el escenario que nos acompañó en todo este tiempo y lugar debido a un extraño —covid-19— que se metió en nuestros cuerpos para mutarlo todo, plegando el futuro hasta suprimirlo,

suspender el *presente sin presencia* y ponerle al pasado el letrero de una culpabilidad difusa.

Michel Foucault, en el discurso a partir de Kant en la lección del 5 de enero de 1983 en el Colegio de Francia, planteaba la cuestión de la actualidad a la cual nos podemos referir como singularidad y diferencia: «¿Qué es el *Aufklärung* de la que hacemos parte?» Otra pregunta que le acompañó fue: «¿Qué es la revolución?» Las dos preguntas suponían un progreso que hoy ha caído en cuestión. Quizá lo mejor hoy sólo pueda ser resumido en supervivir. En efecto, la gran pregunta hoy es por el *presente sin presencia* que nos somete a la no-decisión. Este *presente sin presencia* no se parece a ninguno, no es un cambio, tampoco una transformación, es una mutación. Foucault le llamaba al diagnóstico del presente —expresión tomada de Nietzsche— *la ontología del presente* (1984:564), que en otras palabras es saber *¿qué está pasando hoy?*

Las instituciones suelen estar atrasadas con respecto a la realidad, Córdoba 2018 lo estuvo también, porque allí se repitió el mandato de Cartagena 2008 —sólo se amplió con el conocimiento como bien común. En realidad, *fuimos tibios e incapaces para interpretar lo que estaba pasando en América Latina y el mundo*. Las universidades privadas constituyeron una fuerza de presión para quienes asumieron el timón de la embarcación. Nuevamente hicieron el plan más tecnocrático, antidemocrático e inservible. La dura lección que aprendimos fue: *cuando sólo se quiere no perder se retrocede porque la realidad va más rápido*. Adoptamos el discurso de los cambios, las transformaciones se suspendieron y *la mutación tecno-psicótica* en la que ya estaba el planeta continuó sin compasión y sin pensamiento. Nunca pudimos salir de la axiomática capitalista: *el crecimiento es igual a la acumulación*. Todos ya estábamos contagiados y nunca lo supimos, y si lo supimos no nos importó.

Tal mutación tiene tres facetas: *la desigualdad del capitalismo financiero, el cambio climático del desarrollo extractivista y el capitalismo digital*. Primero, la desigualdad escandalosa en la pandemia se ha seguido profundizando. Según el último informe de Oxfam, de las casi 70 personas que son mil millonarios de América Latina y el Caribe —40 de los cuales viven en el Brasil— han ganado más de 46 mil millones de dólares en estos últimos cuatro meses. Esta situación es inmoral e insostenible. *Los pueblos estaban irritados, lo están ahora y lo estarán después*. La pandemia ha agudizado la crisis. Los pueblos se están levantando, porque no tienen empleo, tienen hambre, no tienen los derechos básicos que el capitalismo había ofrecido y a la naturaleza la siguen sobreexplotando. Por tal motivo, cuando llegó la pandemia el cuerpo planetario estaba todavía caliente.

Segundo, lo que no vemos es como si no existiera. El cambio climático no es un problema que corresponde al futuro, ya está presente. Crecemos con el precio de la destrucción de la naturaleza, el racismo de los afrodescendientes y la muerte de los indígenas. La expresión *extinción de la especie* ingresó a nuestra gramática política cotidiana. El incendio imparable de Australia, la Amazonía quemada en Brasil, la destrucción de la naturaleza en Nueva Delhi, son hechos muy preocupantes. No olvidemos la marcha mundial por el planeta del 15 de marzo de 2019. Todo indica que hemos entrado en un desarreglo de los ritmos naturales de los ecosistemas, donde pasamos de la utopía a la distopía.

Tercero, vivimos en un tecnototalitarismo de la sociedad conectada y proxémica. Los dispositivos absorben enormes cantidades de datos, Zoom sabrá más sobre ¿qué pensamos?, ¿cómo nos sentimos? y ¿cuáles son las estrategias para afrontar la pandemia y la pospandemia? que cualquier gobierno, universidad o centro de investigación. La persuasión es una

impregnación, no tenemos ninguna libertad para decidir. La infoesfera ha devenido en psicoesfera. Nuestra intimidad ya no nos pertenece, ha sido violada, privatizada. La exactitud no es de los humanos, le pertenece a las conexiones. Sólo los virus informáticos pueden interrumpirla. La transparencia digital deja de lado la ambigüedad de los cuerpos físicos. La fragmentación del individualismo es saldada con la conjunción de la conectividad. La conectividad es igual a la desmaterialización. Actuamos sin que los cuerpos se encuentren.

Estos tres fenómenos hacen parte no de un cambio ni de una transformación, pertenecen a una mutación que incide en nuestras universidades. ¿De qué manera? Un primer fenómeno es el peligro que tiene la garantía del derecho a la educación. La precarización de la universidad ecuatoriana y en general de las universidades latinoamericanas y del Caribe es un triste y desolador hecho. El neoliberalismo es la política de la mercantilización y ahora de la digitalización de la educación superior. La política en Ecuador con el presidente Lenín Moreno elaboró la narrativa ideológica del *correísmo* y el *anticorreísmo* en complicidad con los medios de comunicación para reintroducir nuevamente el neoliberalismo. El Buen Vivir y todo lo demás fue presa de tal lógica destructora. Con ella se rompió la autonomía universitaria, se justificó la persecución y se comenzó a desarmar la reforma universitaria. Sus resultados han sido, además de los recortes, el miedo, la toma de universidades con rectores timoratos, corrupción y represión. Narrativas y dispositivos semejantes han ocurrido en toda la región. ¿Cómo una narrativa falsa llega a ser tan eficaz en términos políticos?

La lucha entre la economía y la política ha logrado escindir la sociedad ya no entre pobres y ricos, sino entre marginados y privilegiados. La derecha se ha apropiado de la economía y quienes han ocupado el lugar de la

política son auténticos fascistas, autoritarios que regularmente incendian la opinión pública, ahora sí, provocando intencionalmente una gobernanza cínica que divide profundamente a los pueblos. De esta manera se consigue que *la política de las emociones reemplace a la política de la verdad*.

La política de las emociones tiene un aliado a su favor y es la conjunción epidérmica que se provoca con la digitalización, la cual deja a un lado el juicio de verdad. Las emociones no se inscriben en la duración, son reemplazadas por nuevas vibraciones emocionales. La comunicación política sabe cuánto tiempo dura un escándalo. Todo se puede hacer porque la memoria digital es amnésica.

Los recortes sistemáticos a las universidades públicas, el cierre de programas que beneficiaban a las poblaciones más vulnerables, el despido de docentes con contratos ocasionales (quienes son la mayoría), rectores cuya ética y política es limitada por la gestión, allanan el camino para una universidad pública que regresa a la elitización. «Presencialidad para los ricos y educación virtual para los pobres», decía en uno de los artículos de opinión del *The New York Times* el 26 de marzo de 2019.

La dificultad de matricularse de casi 30% de la población estudiantil, a pesar de la gratuidad, se hace más evidente porque América Latina y el Caribe ahora tienen más de 18 millones de nuevos desempleados. La única salida es *volver al trabajo, no al empleo*, como dice Bernard Stiegler, los jóvenes y adultos regresarán al estudio en las noches, o los fines de semana de manera virtual. La discusión no será si se aprende o no con la educación virtual, la polémica que se evitará será sobre la vulnerabilidad del derecho a la educación, como bien público y deber del Estado.

Segundo fenómeno es la desmaterialización del acto educativo. El cambio a la virtualidad fue un choque para todos, porque no estábamos preparados.

Además, entre 40 y 70% no tiene acceso, dependiendo de su lugar geográfico y condición económica. Menos de 20% de la población rural cuenta con un computador e internet. Durante este tiempo se ha estado trabajando con el celular —el WhatsApp— y podemos imaginar los resultados negativos de los aprendizajes. Entre 20 y 25% de estudiantes de las universidades privadas no ha podido conectarse. Casi 30% de universidades públicas en la región no tiene internet. Un importante número de estudiantes desde el inicio de la pandemia no ha podido ser contactado. Desaparecieron todos los escenarios de relación social como las prácticas y los laboratoristas. Se prohibieron de manera indirecta los sentimientos comunitarios. *La comunicación digital es una comunicación sin comunidad*, dirá Byung-Chul Han (2020). El aula se desvaneció y la desmaterialización de la educación profundizó las desigualdades.

La desmaterialización se teje en un tiempo sin demora, nada se detiene cuando estamos en la virtualidad, por eso es difícil entender qué está pasando. *Vivimos en un tiempo sin duración*. De igual manera, la individualización se propaga, se debilita el vínculo social porque no hay cuerpo. La pedagogía se reduce a un Power Point, un video, mensajes de voz, envíos de tareas que se multiplican porque con la desaparición del cuerpo se triplicó el número de estudiantes en el aula virtual.

Los profesores se esfuerzan por educar, pero en realidad no educan. Si la educación es como piensa Meirieu (1995), *una relación necesaria, asimétrica, transferible para la emergencia de un sujeto*, nos damos cuenta que ninguno de estos principios está garantizado en lo virtual, porque la educación virtual de por sí no educa, es un instrumento para aprender masivamente. De hecho, *hemos anulado la pedagogía y agujereado el concepto de educación* porque convertimos un dispositivo aleatorio en el fundamento de la educación gracias al mercado.

Los cuerpos se han escondido, hay fragmentación, no hay interacción, educar digitalmente es individualizar sin intercambio. Estamos en la educación sin rostro, desaparece la materialidad y sólo tenemos sensaciones como una vibración tal como decía Gilles Deleuze (1981) al hablar de Francis Bacon en *La lógica de la sensación*. Lo que vibra son cuerpos sin órganos ocupados por intensidades sin extensión. Los profesores han sufrido el corte de la teatralización pedagógica porque enseñar implica entender los gestos, leer como van las emociones, aprender de los debates, utilizar la gestualidad de los discursos para cautivar. Nada de lo que ha constituido el acto de enseñar existe ya.

Tercer fenómeno, la inmovilidad del presente sin presencia. Transitamos hacia la inmovilidad. Veníamos de un organismo cansado, estresado, en la tensión ininterrumpida de la competencia, de creer que se produce porque publicamos más, hiperestimulado por la aceleración de la máquina capitalista y las drogas, de correr sin saber para dónde ir, y con la necesidad de estar bien. Veníamos de situaciones de frenesí para quedar como animales asustados y quietos, amarrados a la estaca de la cotidianidad, caminando en las calles con terror, porque cada persona es un enemigo, el cercano y el lejano, el que conocemos y quien no conocemos.

El espectro de la inmovilidad sucede con la caída en decisiones binarias, como autómatas: *on* u *off*. Estamos colocados en una situación de pocas elecciones: confinar o morir, salud o economía, trabajo o educación. Volvimos a la disyunción letal de la violencia: o ellos o nosotros, mientras la única conjunción es la virtual.

Cuarto fenómeno, profesores y estudiantes sin energía. La nueva noción de educación permea la sensibilidad y es condenada al *multitasking*. Los sufrimientos mentales van acompañados de desórdenes de atención,

cansancio mental y depresión. Los docentes de la pandemia están en una crisis psicológica producida por la pérdida del sentido y la sobreexplotación del trabajo.

El sistema virtual absorbe nuestra energía mental al mismo tiempo que se queda con nuestros datos que hacen parte de nuestra subjetividad. La virtualidad ha colocado a los estudiantes en una situación complicada porque la gran mayoría añora la *presencialidad educativa*, mientras experimenta la insatisfacción, la mediocridad y la desmotivación. La ansiedad nos está comiendo por dentro.

Los profesores estamos *pixelados*. Se trabaja más por menos. Se requiere 100% más de tiempo para preparar las clases y los ingresos han disminuido porque hay recortes permanentes. Cargamos a los estudiantes de tareas 100% más, como si con ello garantizáramos un aprendizaje. Los despidos recargaron el trabajo de los que se quedaron.

Hoy tenemos un profesor cansado, desmotivado, mediocre, sin investigación, sin prácticas, sobrecargado de tareas, precarizado, al frente de la educación superior cuando el barco va a la deriva. Las universidades devinieron en colegios superiores donde profesores requieren cada vez más de ayudas farmacéuticas.

Referencias

- Abensour, Corinne, Sergent Bernard, Édith Wolf y Jean-Philippe Testefort (2007). *De la destruction du savoir en temps de paix*. París: Mille et une nuits.
- Acosta, Alberto (2008). «El Buen Vivir, una oportunidad por construir». *Ecuador Debate*.

- Acosta, Alberto (2010). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi*. Quito: Friedrich Ebert Stiftung-Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Acosta, Alberto y Esperanza Martínez (comps.) (2009). *El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito: Abya Yala.
- Alain (Émile Chartier) (2002). *Propos sur l'éducation*. París: Presses Universitaires de France/Quadrige.
- Albó, Xavier (2009). «Suma qamaña = el buen convivir». *Revista Obets*, 4, pp. 25-40.
- Arendt, Hannah (1989). *La crise de la culture*. París: Gallimard Education.
- Arendt, Hannah (1993). *Condition de l'homme moderne*. París: Calmann-Lévy.
- Arriaga, María de la Luz (2004). *Descentralización educativa neoliberal*. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- Avanzini, Guy (1999). *Alfred Binet et la pédagogie scientifique*. París: Presses Universitaires de France.
- Babliar, Étienne (2008). *La igualibertad*. Barcelona: Herder.
- Bachelard, Gastón (2004). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Ballas, Claudia (2016). *Financiamiento de la educación superior*. Quito: IESALC-Senescyt.
- Ballas, Claudia (2016). *La suspensión definitiva de 14 universidades y el rol del estado en el aseguramiento de la calidad*. Quito: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Blaser, Mario (2010). *Storytelling globalization from the Chaco and beyond*. Durham: Duke University Press.
- Badiou, Alain (1988). *L'Être et l'Événement*. París: Éditions du Seuil.
- Badiou, Alain (2009). *Theory of the subject*. London: Continuum.

- Barreau Jean-Michel (2003). *L'extrême droite, l'école et la République*. París: Syllepses.
- Barreau, Jean-Michel, Jean-François García y Louis Legrand (1998). *L'École unique (de 1914 à nos jours)*. París: Presses Universitaires de France.
- Berardi, Franco (2015). *And: phenomenology of the end*. Massachusetts: The MIT Press.
- Blais, Marie-Claude, Marcel Gauchet y Dominique Ottavi (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. París: Bayard.
- Blondeau, Olivier et al. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Borrero, Alfonso (2009). *Orientaciones universitarias*. Bogotá: Fundación Cultural Javeriana.
- Bouisson, Ferdinand (1882). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. París: Hachette.
- Calame, Pierre (2006). *Las diferentes categorías de bienes*. París: Institut de Recherche et de Débat sur la Gouvernance.
- Choquehuanca, David (2006). *La historia del movimiento indígena en la búsqueda del Suma Qamaña (Vivir Bien)*. New York: United Nations.
- Choquehuanca, David (2010). «Hacia la reconstrucción del Vivir Bien, América Latina en movimiento». *ALAI*, 452, pp. 6-13.
- Claparède, Edouard (2003). *L'éducation fonctionnelle*. París: Fabert.
- Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Codenpe) (2011). *Sumak Kawsay-Buen Vivir*. Quito: Codenpe.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Educación Superior (CEAACES) (2012). *Informe final de evaluación*. Quito: CEAACES.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Educación Superior (CEAACES) (2013). *Evaluación de Universidades*. Quito: CEAACES.

- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Educación Superior (CEAACES) (2005). *Reglamento del Plan de Contingencia para las y los estudiantes de las universidades y escuelas politécnicas categoría E, que se suspendan definitivamente*. Quito: CEAACES.
- Consejo de Educación Superior (Conesup) (2009). *Resolución del Conesup sobre Derogatoria a Ley de Creación de la Universidad Cooperativa de Colombia del Ecuador. Plan de contingencias de la extinguida Universidad Cooperativa de Colombia del Ecuador*. Quito: Conesup.
- Consejo de Educación Superior (Conesup) (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Conesup.
- Consejo de Educación Superior (Conesup) (2015). *Información para el cálculo de la distribución de recursos públicos a las UEP públicas y particulares cofinanciadas* (documento de uso interno). Quito: Conesup.
- Consejo de Educación Superior (Conesup) (2015). *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador*. Quito: Conesup.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Ecuador (Conea) (2009). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Mandato Constituyente No. 14*. Quito: Conea.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Ecuador (Conea) (2009). *Mandato Constituyente No. 14. Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. Quito: Conea.
- Constitución de la República del Ecuador* (2009). Quito: Asamblea Constituyente.
- Dávalos, Pablo (2008). «Reflexiones sobre el sumak kawsay (buen vivir) y las teorías del desarrollo», *ALAI*, 5.

- De las Casas, Bartolomé (2011). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Epistemología del Sur*. Buenos Aires: Clacso/Siglo XXI.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). «Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes». En *Pluralismo Epistemológico* (pp. 31-84). La Paz: Manuela del Diablo Editores.
- Deleuze, Gilles (1981). *Francis Bacon: logique de la sensation*. París: Éditions de la Difference.
- Deleuze, Gilles y Félix Guatari (1983). *Anti oedipus: capitalism and schizoprenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Derrida, Jacques (1998). *Políticas de la amistad*. Madrid: Trotta.
- Derrida, Jacques (2001). *L'Université sans condition*. París: Galilée.
- Descartes, René (2010). *El discurso del método*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Descola, Philippe (1996). *La selva culta. Simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar*. Quito: Abya Yala.
- Dewey, John (1990). *Démocratie et éducation*. París: Armand Colin.
- Didriksoon, Axel (2013). «La construcción de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento».
- Didriksoon, Axel (coord.) (2020). «La universidad de América Latina, la ciencia y la tecnología desde las humanidades. Temas emer(conver)gentes». *Integración y Conocimiento*, 9(2).
- Didriksoon, Axel y Elizabeth Larrea (2012). *Sistema de formación universitaria. El modelo académico de calidad* (documento inédito). Quito.
- Dumezil, Georges (1958). *L'ideologie tripartite des Indo-Europeens*. Bruselas: Latomux.
- Secretaría del Buen Vivir (2015). *El paradigma del Buen Vivir*. Quito.

- Escobar, Arturo (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.
- Estermann, Josef (2009). «Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural». En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz: Instituto Internacional Integración.
- Esteve, José M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- Ferrajoli, Luigi (2011). *Principia iuris. Teoría del derecho y de la democracia*. Madrid: Trotta.
- Foucault, Michel (1983). «An interview with Stephen Riggins (une interview de Michel Foucault par Stephen Riggins)». *Ethos*, 1(2), pp. 4-9.
- Foucault, Michel (1984). «Qu' est-ce que les Lumières?». *Magazine littéraire*, 207, pp. 34-39.
- Foucault, Michel (1989). *Surveiller et punir*. París: Gallimard.
- Fraser, Nancy y Axel Honneth (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freinet, Célestin (1978). *Les dits de Mathieu*. París: Delachaux et Niestlé.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gazzola, Ana Lúcia y Axel Didriksson (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- González, Pedro (2005). «La educación superior, ¿un bien público?». En *Worldwide trends in financing higher education. A conceptual framework*.
- Gramsci, Antonio (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gudynas, Eduardo (2010). «Tensiones, contradicciones y oportunidades de la dimensión ambiental del Buen Vivir». En *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: Centro de Investigación para el Desarrollo Sustentable-Universidad Mayor de San Andrés/Plural.
- Gudynas, Eduardo (2011). «Más allá del nuevo extractivismo: transiciones sostenibles y alternativas al desarrollo». En *El desarrollo en cuestión*. La Paz: Centro de Investigación para el Desarrollo Sustentable/Plural.
- Gudynas, Eduardo (2011). «Buen Vivir: germinando alternativas al desarrollo, en América Latina en Movimiento». *ALAI*, 42.
- Gudynas, Eduardo y Alberto Acosta (2011). «El Buen Vivir más allá del desarrollo. Qué Hacer». *DESCO*.
- Hameline, Daniel (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: Éditions des sentiers.
- Han, Byung-Chul (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Han, Byung-Chul (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Han, Byung-Chul (2018). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Han, Byung-Chul (2018). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, Byung-Chul (2020). *La desaparición de los rituales: una topología del presente*. Barcelona: Herder.
- Harari, Yuval (2014). *De animales a dioses*. Barcelona: Debate.
- Harari, Yuval (2016). *Sapiens: una breve historia del mañana*. Bogotá: Penguin Random House.

- Harari, Yuval (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Bogotá: Penguin Random House.
- Harvey, David (2020). *Razones para ser anticapitalistas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Henkemans, Ariënne B. (2003). *Tranquilidad y sufrimiento en el bosque: los medios de vida y percepciones de los Cambas en el bosque de la Amazonia boliviana*. Riberalta: Programa Manejo de Bosques de la Amazonia Boliviana.
- Huanacumi, Fernando (2010). *Vivir Bien/Buen Vivir*. La Paz: Instituto Internacional de Investigación/Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- Illich, Iván (1971). *Une société sans école*. París: Le Seuil.
- Kant, Immanuel (1928). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Kant, Immanuel (2015). *Traite de pédagogie*. París: CreateSpace.
- Kelsen, Hans (2002). *¿Quién debe ser el defensor de la Constitución?* Madrid: Tecnos.
- Klein, Naomi (2008). *The shock doctrine: the rise of disaster capitalism*. Toronto: Vintage Books.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2010). *Hegemonía, hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Lander, Edgardo (1993). «Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos». En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Larrea Santos, Elizabeth de Lourdes (2016). *Contextos, estudios, procesos y dimensiones de la pertinencia como fuerza impulsora de las transformaciones del sistema red de educación superior ecuatoriano*. Almería: Universidad de Almería.

- Larrea, Ana María (2010). «La disputa de sentidos por el buen vivir como proceso contrahegemónico». En *Los nuevos retos de América Latina. Socialismo y sumak kawsay* (pp. 15-27). Quito: Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo.
- Lefort, Claude (2004). *La incertidumbre democrática: ensayos sobre lo político*. Barcelona: Anthropos.
- Lefort, Claude (2007). *Le temps présent: écrits 1945-2005*. París: Belin.
- Le Goff, Jacques (1985). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Lemaitre, María José (2014). «Mapa de temas críticos en el debate de la Educación Superior pública y Educación Superior privada en América Latina y el Caribe». En *La Educación Superior pública y privada en América Latina y el Caribe. Contexto de internacionalización y proyecciones de políticas públicas*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Mandelbrot, Benoit (2013). *Geometría euclidiana y geometría no euclidiana*. Paraná: Universidade Federal do Paraná.
- Martínez Alier, Joan (1998). *La economía ecológica como ecología humana*. Madrid: Fundación César Manrique.
- Martínez Alier, Joan (2008). «No sé si hay un ecologismo infantil pero sí creo que hay un desarrollismo senil», entrevista por Marc Saint-Upéry para *Le Monde Diplomatique*.
- Max, Neef y Martín Openhayn (1986). «Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro». En *Development Dialogue*.
- Medina, Javier (comp.) (2001). *La comprensión indígena de la Buena Vida*. La Paz: GTZ/Federación Asociaciones Municipales de Bolivia.
- Medina, Javier (comp.) (2002). *Ñande Reko. La comprensión guaraní de la Vida Buena*. La Paz: GTZ/Federación Asociaciones Municipales de Bolivia.

- Meirieu, Philippe (1985). *L'École, mode d'emploi*. París: ESF Éditeur.
- Meirieu, Philippe (1981). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. París: ESF Éditeur.
- Meirieu, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. París: ESF Éditeur.
- Meirieu Philippe (2007). *Frankenstein pédagogue*. París: ESF Éditeur.
- Mellado, Ricardo (2014). «¿Qué se debe entender realmente cuando hablamos de universidad pública?». En *Asuntos Públicos*.
- Mönckeberg, María Olivia (2013). *Con fines de lucro*. Santiago de Chile: Random House Mondadori.
- Mollis, M. (2010). «Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina. ¿Identidades en construcción?». En *Revista de Educación Superior y Sociedad*.
- Morin, Edgar (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, Edgar (2015). *El método IV*. Ciudad de México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Naess, Arne (1989). *Ecology, community and lifestyle*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicolescu, B. (2002). *La diversidad cultural intercultural en la era de la globalización*. París: Ediciones Du Rocher.
- Olivier, Guadalupe (2012). «Reto de la educación superior privada en América Latina, entre la expansión y la resistencia». En *Ideas*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Replantear la educación, hacia un bien común mundial*. París: UNESCO.
- Pacheco, L. (2013). «El contexto histórico de la creación de universidades a partir de 1990». En *Suspendida por falta de calidad. El cierre de catorce universidades de Ecuador*. Quito: CEAACES.

- Piketty, Thomas (2014). *Capital in the twenty first century*. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Platón (1871). «Giorgias». En *Obras completas*. París: Societe Dediton les Belles Lettres.
- Polanyi, Karl (1992). *La gran transformación: los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poulain, Jacques (2000). *La condition démocratique*. París: L'Harmattan.
- Quijano, Aníbal (2014). *La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rama, Claudio (2009). «La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación*, 50.
- Rama, Claudio (2010). «El nuevo escenario de la Educación Superior privada en América Latina». *Revista HISTEDBR*, 10(40), pp. 3-23.
- Rama, Claudio (2011). *El nuevo escenario de la educación superior privada en América Latina*. Montevideo: Universidad de la Empresa.
- Rama, Claudio (2012). «El negocio universitario *for profit* en América Latina». *Revista de la Educación Superior*, 61(164).
- Ramírez, René (2010). «Socialismo del *sumak kawsay* o biosocialismo republicano». En *Los nuevos retos de América Latina. Socialismo y sumak kawsay* (pp. 55-74). Quito: Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo.
- Ramírez, René (coord.) (2016). *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. Quito: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Rancière, Jacques (1987). *Le Maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard.
- Rancière, Jacques (2005). *La haine de la démocratie*. París: La Fabrique.

- Ribeiro, Darcy (1969). *La universidad necesaria*. Buenos Aires: Galerna.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2018). *Un mundo ch'ixi es posible*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- San Agustín (2009). *El Maestro*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sánchez Parga, José (2009). *Qué significa ser indígena para el indígena. Más allá de la comunidad y la lengua*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana/Abya Yala.
- Schmitt, Carl (1984). *El concepto de lo «político»*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Sen, Amartya (1983). «Los bienes y la gente». *Revista Comercio Exterior*, 33(12).
- Sen, Amartya (1985). «Cuál es el camino del desarrollo». *Revista Comercio Exterior*, 35(10).
- Sen, Amartya (1989). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades) (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir (2009-2013)*. Quito: Senplades.
- Shiva, Vandana (2001). *Biopiratería. El saqueo de la naturaleza y del conocimiento*. Barcelona: Icaria.
- Shiva, Vandana (2009). «La civilización de la selva». En *Derechos de la Naturaleza. El futuro es ahora*. Quito: Abya Yala.
- Siemens, George (2004). «Connectivism: a learning theory for the digital age». En *Elearnspace*.
- Smith, Adam (1987). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stiegler, Bernard (2006). *La télécratie contre la démocratie: lettre ouverte aux représentants politiques*. París: Flammarion.
- Torres, Mario (2001). «Estructura y proceso de desarrollo del Qamaña/espacio de bienestar». En *Aymar ayllunakasan qamawipa. Los aymara: búsqueda de*

- la qamaña del aully andino* (pp. 45-67). La Paz: Ediciones Qamañpacha de CADA.
- Tortosa, José María (2001). *El juego global. Maldesarrollo y pobreza en el capitalismo global*. Barcelona: Icaria.
- Tortosa, José María (2009). *Sumak Kawsay, Suma Qamaña, Buen Vivir*. Madrid: Fundación Carolina.
- Tortosa, José María (2008). «Maldesarrollo inestable: un diagnóstico». En *Actual Marx. Intervenciones*. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana/LOM Ediciones.
- Tunermann Bernheim, Carlos (1991). *Historia de la universidad en América Latina: de la época Colonial a la Reforma de Córdoba*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Centroamericana.
- Uzeda, Andrés (2009). «Suma qamaña. Visiones indígenas y desarrollo». *Traspasos*, 1, pp. 33-51.
- Viteri, Carlos (2000). *Visión indígena del desarrollo en la Amazonía* (mimeo). Quito.
- Wallerstein, Immanuel (1974). *The modern world-system I: capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century*. California: University of California Press.
- Wallerstein, Immanuel (1980). *The modern world-system II: mercantilism and the consolidation of the European world-economy, 1600-1750*. California: University of California Press.
- Wallerstein, Immanuel (1989). *The modern world-system III: the second era of great expansion of the capitalist world-economy*. California: University of California Press.
- Wallerstein, Immanuel (1999). *The end of the world as we know it: social science for the twenty-first century*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.
- Walsh, Catherine (2010). «Development as Buen Vivir: institutional arrangements and (de)colonial entanglements». *Development*, 53(1), pp. 15-21.
- Wray, Norman (2009). «Los retos del régimen de desarrollo. El Buen Vivir en la Constitución». En *El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo* (pp. 51-62). Quito: Abya Yala.
- Yampara, Simón (2001). *Viaje del Jaqi a la Qamaña. El hombre en el Vivir Bien*. La Paz: GTZ/Federación Asociaciones Municipales de Bolivia.
- Zizek, Slavoj (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zizek, Slavoj (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.
- Zizek, Slavoj (2015). *Menos que nada: Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*. Madrid: Akal.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional

Conclusiones generales

Los trabajos que se han presentado dan cuenta de la complejidad de los cambios, las transformaciones y las mutaciones que ocurren en las universidades de América Latina. Se trata de tres casos nacionales que, a pesar de sus contextos de realización diferentes, tienen tendencias de impacto y de contenido en sus reformas y contrarreformas que se presentan en tiempos diferentes, que también podrían compararse con otros países en la región, porque son demostrativos de un conjunto de dimensiones que se han articulado en el abordaje de cada texto.

El caso nacional de referencia de estos trabajos es Ecuador. Durante las dos últimas décadas, en este país se formuló y desarrolló una política en la educación superior que puede ser considerada como la más articulada, sistemática y progresista que se haya presentado en América Latina, tanto por el tiempo de su implantación, 10 años, por la factura y orientación del gobierno en turno de Rafael Correa, como por la profundidad y recursos que fueron orientados por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). El impacto de sus iniciativas y propuestas son verdaderamente un caso atípico, pero también una experiencia de las posibilidades que puede alcanzar un proyecto de Estado en el sistema de educación superior.

La investigación sobre la reforma de la educación superior en Ecuador parte de un marco teórico que sitúa a la reforma en el ámbito de la transformación y la distingue de los cambios y las mutaciones; al mismo tiempo revela las trampas de los cambios en las transformaciones y las ilusiones de la transformación en la mutación. La reforma es una transformación que dependerá de la aceleración de los cambios, pero sobre todo de la metamorfosis que experimenta el planeta.

¿Qué tanto aportaron los intelectuales a la reforma? Estas raras e indispensables personas de nuestras sociedades, ligadas a un origen mítico, tienen el encargo de la continuación y el mejoramiento del mundo por medio del conocimiento. Ellos fácilmente se deslizan en la meritocracia, algunos son tentados por *el dulce encanto del poder*, todos se constituyen en tres preguntas: ¿qué saben?, ¿qué enseñan? y ¿qué piensan? Los cambios les afectan más que las transformaciones y las evaluaciones les inquietan hasta el punto de caer en el absurdo.

Los intelectuales hacen parte de la universidad ahora con una urgente necesidad de reformarse, pues ella hizo parte de la conquista y la colonización, tiene todavía profundos rasgos patriarcales, está sometida a la tensión entre la emancipación y el mercado, no logra encontrar la fórmula para una democratización sin masificación, no puede superar la elitización y los pecados de la Ilustración. No obstante, la actual y mayor pesadilla es la mercantilización y la profanación del derecho humano a la educación.

El cambio de época fue el marco de la reforma ecuatoriana. Algo nuevo surge y todavía no sabemos qué es. Eso nuevo, aunque esté protegido, está a la intemperie, lucha contra la supremacía del mercado. No son los cambios, es un cambio que se parece a una metamorfosis y que se abre paso en medio de la tormenta de la desigualdad y la infamia de los neoliberales. Nada se puede reformar si no regresa a la vida. La vida es la *vida buena* que se inserta en lo común desplazando la lucha entre lo público y lo privado. Al ser la vida, el conocimiento y reconocimiento ceden el paso al *encariñamiento*. En realidad, no olvidamos el ser, olvidamos la vida. Lo difícil no es pensar sino vivir.

Los cinco elementos sustanciales de la reforma universitaria fueron: la lucha contra el neoliberalismo, el buen vivir, la ley, el financiamiento y la política pública. Juntos hicieron parte de una propuesta de un gobierno. Su fuerza

es también su debilidad. Sin un gobierno de izquierda o progresista es imposible cambiar. El qué depende de un quién. Pero las políticas de Estado siguen dependiendo de los gobiernos.

Nunca algo basta, como no hay algo que sea suficiente a pesar de ser necesario. La fortaleza de la universidad pública se debilita sin la pregunta por el conocimiento. ¿De dónde vienen los conocimientos? ¿A quiénes le benefician? ¿Conocer para qué? El bien conocer complementa al buen vivir. Los *rankings* nos están llevando a un modelo de universidad, por lo que se actualiza la pregunta sobre qué universidad necesitamos.

Por último, la pandemia, que nos acompañó como una pesadilla en toda la investigación y también nos obliga a preguntarnos sobre qué está pasando con la universidad, hacia dónde nos quiere llevar y a dónde queremos ir después de la pandemia.

En el caso de Argentina buscamos pensar la coyuntura actual de la universidad argentina para avanzar, por un lado, en la elaboración de un balance de las políticas de educación superior de las dos primeras décadas del siglo XXI y, por otro lado, revisar los desafíos que plantea el nuevo escenario para la universidad argentina en el que se anuncia el proceso de reforma abierto por el presidente Alberto Fernández el 1 de marzo de 2020 en la apertura de las sesiones legislativas ordinarias donde indicó:

Nuestras universidades son una instancia central de la democratización del acceso al conocimiento. Proponemos iniciar el debate de una nueva Ley de Educación Superior que permita fortalecer nuestro sistema universitario. La gratuidad y el acceso irrestricto a la universidad son el punto de partida. Fortalecer el vínculo de la universidad con la comunidad y el sector productivo es central para garantizar el desarrollo territorial.

¿Qué tipos de universidades surgirán o se consolidarán en la «nueva normalidad» de nuestras sociedades latinoamericanas? Ciertamente aún es prematuro esbozar una respuesta, pero lo que sí es factible señalar es que ninguna de las tendencias señaladas es nueva. En rigor, las crisis lo que generan es la aceleración de procesos de cambio preexistentes aunque también estas coyunturas críticas producen innovaciones político-institucionales que tienden a permanecer pasada la situación.

Partimos de tres grandes supuestos que a manera de hipótesis nos permitieron delinear la coyuntura actual como punto de llegada de tendencias históricas y, a la vez, delinear una plataforma para proyectar escenarios futuros y desafíos del sector.

- a) En primer lugar, que la configuración actual de las universidades y la educación superior en Argentina expresa de manera contradictoria la convergencia entre tendencias históricas del sistema y el impacto de las políticas de reforma de la década de 1990 y del de las innovaciones de políticas generadas en los 2000.
- b) En segundo lugar, que la historia reciente de las políticas públicas universitarias (relación Estado-Universidad) se ha caracterizado por un «movimiento pendular» que ha oscilado entre la autolimitación y el intervencionismo estatal.
- c) En tercer lugar, que las políticas públicas universitarias de los últimos 37 años no han modificado sustancialmente las tendencias históricas, aunque sí introdujeron nuevos y profundos cambios en los patrones de regulación del sistema, en las instituciones y las comunidades académico-científicas.

Una mirada retrospectiva de los últimos casi 40 años de las políticas universitarias desde el retorno a la democracia parece revelarnos que no

han modificado sustancialmente la configuración y tendencias históricas de sector. En este sentido, si nos detenemos en el notable proceso de masificación universitaria desde mitad del siglo XX vemos que el crecimiento del número de instituciones no supuso una redistribución de la matrícula, sino la consolidación de las seis universidades públicas tradicionales que concentran poco más de 50% de la matrícula de estudiantes para inicios de la segunda década del siglo XXI. Por su parte, la distribución de la matrícula por carreras también parece corroborar la persistencia del patrón histórico que orientó las elecciones sobre los estudios superiores de privilegiar las opciones por las profesiones liberales.

Cierto es que en este mismo periodo las universidades han modificado y complejizado sus estructuras académicas que se manifiestan en la emergencia y expansión del posgrado y el fuerte crecimiento de las actividades de investigación (investigadores y proyectos) desde la década de 1990 en adelante, pero estas innovaciones no alcanzan a modificar estructuralmente la configuración del sector, cuyos rasgos (centralidad de universidades tradicionales y perfil profesional) sobreviven pese a los esfuerzos de las políticas públicas.

Por el contrario, estas mismas políticas sí introdujeron nuevos y profundos cambios en los patrones de regulación del sistema, en las instituciones y las comunidades académico-científicas. La «gobernanza» del sistema, como se lo denomina en la discusión actual, remite precisamente a este cambio que se manifiesta la creciente pluralidad de agencias de gobierno y de actores internos y externos del sistema donde la construcción, elaboración e implementación de las políticas no pasa ni exclusiva ni centralmente por el Estado, sino que se encuentra sometido a procesos de mediación (resistencia, cambio, adaptación) en distintas instancias del

sistema, de las universidades, facultades y departamentos, y de las propias comunidades académico disciplinares.

Sin embargo, las políticas universitarias de la década de 2000 delimitan una nueva etapa para el sector que en el marco de un giro neointervencionista estatal combina importantes iniciativas e innovaciones de política con cierta inercia de la agenda anterior.

Las políticas universitarias y científicas de los gobiernos kirchneristas revitalizaron los debates en torno a la democratización y el acceso a derechos,¹ si bien no se logró una reforma integral o completa para el sector, así como también estas discusiones convivieron con tendencias latentes heredadas del proceso de mercantilización de la educación y privatización del conocimiento del momento anterior, pero a la vez en línea con lo que actualmente se denomina capitalismo cognitivo (Peters y Bulut, 2011; Peters y Reveley, 2014).

Desde este marco, el financiamiento al sector educativo creció de manera sostenida superando 1% de un producto bruto interno (PBI) que se expandía a elevadas tasas. En el año 2005 se promulgó la Ley de Financiamiento

¹ Si bien no abordamos en el análisis de este documento las políticas científicas, éstas acompañaron el devenir de las políticas universitarias con tendencias similares: luego de una primera batería de iniciativas de «recuperación» de lo «perdido» por las gestiones anteriores y la jerarquización de la actividad; a políticas de recomposición e inyección presupuestaria, expansión, mejora de infraestructura y apoyo a la promoción de redes internacionales de colaboración científica; para llegar a cierta noción de derecho a la ciencia como eslabón para la promoción del desarrollo socioeconómico —que incluyó la discusión por la pertinencia, utilidad y finalidad de la investigación científica y tecnológica en una multiplicidad de áreas, sectores de la producción y actores sociales— así como la sanción de regulaciones para la evaluación e, incluso, la promoción del acceso abierto no comercial de los resultados de investigaciones financiadas con fondos públicos. Esto no estuvo exento de ciertas contradicciones, en especial en la internalización de criterios de evaluación internacionalizados. Véase Naidorf (2012); Naidorf y Perrotta (2015); Perrotta (2017).

Educativo (2007), con participación entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, que elevó la inversión para el sector de educación, ciencia y tecnología a un piso no inferior a 6% del PBI (ubicándose entre las cifras más altas a nivel regional en cuanto a inversión educativa). Puntualmente, la inversión en educación pasó de representar 3.77% del PBI en 2003 a 6.47% del PBI en 2011 (datos del Ministerio de Economía de la Nación y de la Coordinación General de Estudios de Costos del Sistema Educativo, CGECSE, dependiente del Ministerio de Educación). Asimismo, se sancionó en 2006, la Ley de Educación Nacional (LEN) (Gobierno de Argentina, s/f) que derogó la Ley Federal de Educación. También se creó el Instituto de Formación Docente y se sancionó como obligatoria la finalización de la educación media.

Respecto de la infraestructura universitaria, se estima que a partir del año 2007 se puso en marcha un programa destinado a su desarrollo, desde la Secretaría de Obras Públicas del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, con fondos que fueron directamente a las instituciones universitarias para su mejoramiento. Asimismo, también se destinó financiamiento a diversos programas que orientaron la actividad universitaria hacia una agenda gubernamental específica, por ejemplo, para mejorar la calidad de la enseñanza en las Ingenierías, el Promagro en las Ciencias Agrarias, PROMFyB en Farmacia y Bioquímica, Promvet en Veterinaria, entre otros. Estos programas especiales, si bien no contaron con una coordinación integral y planificada, se orientaron al mejoramiento de disciplinas, carreras e instituciones y, sin desplazar a otros programas de lineamientos competitivos, marcaron una innovación en la intervención estatal. Tal como afirman Suasnábar y Rovelli: «Así, al aumento del financiamiento y la ampliación de los programas especiales revela una política incremental antes que global y coherente hacia el sector».

Hacia el fin del ciclo de políticas, en el 2015, la reforma parcial de la Ley de Educación Superior de 1995 (LES), retomó la discusión en torno a la importancia de la responsabilidad del Estado como garante del financiamiento para la educación superior estatal, como proveedor de los recursos indispensables para su funcionamiento: infraestructura edilicia y materiales vinculados a nuevas tecnologías, primordialmente.

Si bien durante este periodo no se logró una reforma integral de la LES que consolidara un nuevo entramado normativo para orientar el «modelo de universidad» en torno a la idea de derecho a la educación superior, sí se desarrollaron una serie de políticas universitarias en ese sentido y que en alusión a las diferencias con las tendencias preexistentes hemos definido como innovaciones. Al respecto, se destacan:

1. Una política de expansión orientada a la garantía del derecho a la universidad. *Creación de universidades* para lograr que cada jurisdicción del país cuente con una universidad nacional —con un sesgo en el emplazamiento de instituciones en el conurbano bonaerense—, junto con la nacionalización de universidades provinciales y la transformación de institutos universitarios de los sistemas artísticos, de la formación para la defensa y las fuerzas de seguridad en universidades, por un lado; la puesta en marcha de políticas de inclusión, fuertemente a partir de diferentes líneas de becas, por el otro. Estas universidades se conformaron sobre un modelo francamente diferente a las creadas en las olas anteriores de expansión, orientando sus estatutos sobre la base conceptual del derecho a la universidad.
2. Las políticas de inclusión socioeducativa. Como se señala con la creación de universidades del conurbano, la idea de democratización se erigió como sinónimo de ampliación de la oferta educativa en el nivel

universitario. Asimismo, también se evidenció una preocupación por actuar sobre las variables que generan diferencias entre las posibilidades de permanencia y egreso debido a que la mayor parte de la matrícula de estas nuevas instituciones está formada por estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios o que retoman estudios superiores que abandonaron. En otras palabras, comienzan a operar políticas efectivas para enlazar el acceso y el egreso universitario de este sector y lograr el reconocimiento de esta exigencia democrática de segunda generación.

3. La puesta en marcha de una política de internacionalización de la universidad con características solidarias y orientadas a la región latinoamericana que buscó balancear las presiones por una internacionalización de tipo competitiva y mercantil. Durante el kirchnerismo se configuró un proceso de internacionalización que retomó experiencias previas de integración regional de la universidad y se postuló como una propuesta destinada a balancear las presiones del modelo hegemónico, de corte mercantilista, elitista e ideado para el posicionamiento geopolítico de países diferentes al latinoamericano (Perrotta, 2019).
4. La generación de un instrumento de política científica orientado a la delimitación la utilidad de la investigación y coconstruida por los actores sociales, económicos y gubernamentales involucrados (tanto en la definición de la agenda como en el uso de los resultados). Esta última, que quedó «a medio camino», promovió un debate necesario y novedoso respecto de la evaluación de la investigación y de la *performance* de los investigadores.

Durante el retorno neoliberal de los años 2016 a 2020, y pese al fuerte desfinanciamiento y el intento de modificación de los rasgos característicos

del sistema ya esbozados, no logró generar modificaciones sustanciales, en parte por la inercia del sistema y en parte por la fuerte resistencia del conjunto de los actores.

Los debates sobre la necesidad de una nueva ley de educación superior se plantearon, con dificultades, en varios momentos desde la sanción de la última norma en 1995 y, a pesar de su reforma parcial en 2015, esta ley ha *performateado* con gran efectividad los procesos de cambio universitario en las últimas décadas.

Que el tema haya sido incluido en la agenda política por el propio presidente y en el inicio de una nueva gestión posneoliberal aparece como una oportunidad para dotar de un proyecto que sintetice un modelo de universidad centrada en la idea de derechos. Pero a la vez, dada la actual coyuntura crítica desatada por la pandemia de covid-19 deben advertirse los riesgos posibles de la acentuación y aceleración de algunas de las tendencias preexistentes, así como advertir la nueva agenda de cuestiones que se anuncian.

Así, el cese de actividades impuesto por la cuarentena y la virtualización forzada de las prácticas académicas plantean un perturbador interrogante respecto de los efectos sobre los rasgos fundantes de la institución como son la producción, transmisión y conservación de conocimiento (IESALC, 2020; Marinoni, Land y Jensen, 2020). La noción de «universidad híbrida» que se introduce en los debates universitarios actuales reactualiza la pregunta por el modelo de universidad que necesitan nuestras sociedades latinoamericanas y en este contexto el debate por una nueva ley de educación superior en argentina cobra una renovada perspectiva (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020). Más preocupante aún resulta que estos nuevos temas logren desplazar del debate de político, los consensos y avances logrados en las CRES 2008 y 2018

que fueron delineando un «horizonte de sentido» alrededor de la noción de derecho a la educación superior como idea-fuerza que abre la discusión sobre los modelos de universidad para la región.

El planteo de una reforma en este contexto reactualiza las preguntas por su factibilidad política y por la función que los diversos actores del sistema universitario tendrán en la promoción del debate. A su vez debe articularse necesariamente con la pregunta por el lugar de las universidades en la pospandemia en un escenario de riesgos y oportunidades, pero también de gran incertidumbre. En este sentido, un proceso de reforma en el nuevo contexto no puede dejar de tomar en cuenta esta nueva dinámica y los temas que reinserta en la agenda la educación virtual.

Por otra parte, la relegitimación de la ciencia y las universidades, que el contexto de pandemia pone de manifiesto en el discurso público ofrece una oportunidad de afrontar el desafío de consolidar en un cuerpo normativo las innovaciones de políticas reseñadas en las gestiones kirchneristas, configurando un modelo de universidad sustentada en la garantía del derecho social a la educación superior y que se adecue a las necesidades de un nuevo tiempo histórico abierto por el escenario mundial de la pandemia.

Este nuevo escenario, con sus riesgos y oportunidades, pone a los actores del sistema ante la necesidad de lograr motorizar una reforma universitaria que pase de las innovaciones políticas y conceptuales logradas en los gobiernos kirchneristas y resistidas durante el retorno neoliberal del periodo de gobierno anterior, a su materialización en una reforma universitaria que dote de direccionalidad y sentido para el futuro al sistema universitario argentino, consolidando el derecho a la universidad y a la producción y uso público de los conocimientos.

Finalmente, el debate de una nueva reforma universitaria debe estar alineado con los postulados de la CRES 2018 realizada en Córdoba en junio de 2018 y que en un contexto de avance neoliberal en la región en general, y en Argentina en particular, el conjunto de actores universitarios participantes logró sostener un conjunto de definiciones políticas que hoy deben guiar las discusiones. En este sentido, se enuncian algunos aspectos allí contenidos:

- Concebir la educación superior como un derecho universal, como un bien público y social y como un instrumento de desarrollo y cooperación entre las naciones.
- Establecer una noción de derecho que exceda la cuestión individual del acceso, la permanencia y el egreso e involucre la cuestión estratégica de la distribución y apropiación de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad.
- Ratificar la educación superior como un bien público (y no como un servicio público o bien público global) implica que su concreción por parte del sector privado no sólo exige una regulación estricta, sino también que ésta garantice su alineamiento con las necesidades colectivas y los objetivos estratégicos del país y la región.
- Comprender que buena parte de la disputa en la sociedad del conocimiento se procesa y se dirime a través de una competencia entre los sistemas educativos; que ninguna brecha en la geopolítica del conocimiento podrá ser acortada sin tomar conciencia de ello.
- Reivindicar, pero también redefinir, la autonomía universitaria, para que constituya la garantía de los cambios necesarios hacia el interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) y hacia el exterior, en su vínculo con la sociedad y en su papel en los procesos de desarrollo.

A su vez, la autonomía debe ser defendida para contener los efectos de la imposición de modalidades mercantiles por parte de Estados y organismos multilaterales.

- Promover formas de internacionalización cooperativa y solidaria, frente al paradigma dominante de internacionalización desigual, mercantil y competitiva.
- Reconocer el papel estratégico de las artes y la cultura en la producción de conocimientos con compromiso social, en la lucha por la soberanía cultural, el desarrollo sustentable y la integración pluricultural de las regiones.

En el caso de México, durante el periodo de los gobiernos del PAN y del PRI del año 2000 al 2018, en los hechos, la importancia de la educación superior quedó en un nivel secundario y en algunos casos en franco nivel de deterioro, frente al conflicto magisterial que dominó la política educativa en ambos sexenios. La discusión sobre las universidades en conflicto, en deterioro económico y crisis fiscal, y lo que se presentó en algunas coyunturas, por ejemplo, de cambio de rector o de conflictos estudiantiles y de mujeres, no tuvo la importancia ni el impacto político, como en otros periodos había ocurrido (por ejemplo en 1968, 1971 y 1986, o en el paro de la UNAM de 1999). Frente a los dos casos que se han presentado en este trabajo, las primeras décadas del siglo no tuvieron la importancia en la vida institucional ni en las políticas de gobierno en lo respectivo al nivel de educación superior y universitario.

El cambio empezó a presentarse a partir del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018), con la sustitución de la denominada «reforma educativa», represiva y antimagisterial, primero enunciada por Felipe Calderón y luego profundizada durante el sexenio de Enrique Peña Nieto

que, como se menciona en el trabajo correspondiente, no alcanzó a aplicar, en el fondo, las medidas que se mencionaban como la gran reforma «estructural» de ese gobierno.

Las iniciativas de ley que sustituyeron a ese intento de reforma fallida de los dos gobiernos mencionados abarcaron el artículo 3º constitucional, y una propuesta de Ley General de Educación Superior que ni siquiera se había considerado por los anteriores gobiernos desde la aprobación de la ley secundaria denominada Ley de Coordinación de la Educación Superior de 1978.

En la nueva Ley General de Educación Superior se propone avanzar en una normatividad para este nivel educativo, muy similar a lo que aconteció en Ecuador en los años del gobierno de Rafael Correa, y durante el periodo de los gobiernos de los esposos Kirchner, en la medida en que se propone un conjunto de principios, objetivos e iniciativas legislativas que pueden ser considerados como unos de los más avanzados en estos años en la región, tanto por los cambios regresivos que han ocurrido en Ecuador (como en otros países, como Brasil o Bolivia), pero que también empiezan a ser discutidos y a expresarse en el debate público en el nuevo gobierno de Fernández en Argentina.

Las dimensiones del análisis comparado

El contar con evidencias de los tres países analizados permite considerar un conjunto de elementos, conceptos y referencias teóricas que enriquecen los estudios de caso comparados, en una perspectiva de articulación de los tres estudios elaborados.

La responsabilidad central del desarrollo de la educación superior es del Estado, tanto para la pública como para la regulación de la privada. Las universidades, por tanto, deben ser vistas como instituciones políticas del Estado porque éste las impulsa, regula, subsidia y reorienta, tal y como se ha presentado en los estudios correspondientes.

Las universidades, a su vez, influyen en el Estado y lo modelan a través de una serie de actividades, incluyendo ser el sitio del pensamiento crítico, la formación de cohortes de profesionales, las jerarquías que se establecen para el acceso y el credencialismo, la provisión de la investigación que refleja las prioridades del propio Estado y de las instituciones, así como de otros intereses y actores. También, la organización y gestión del conocimiento que se genera en las universidades influye en la orientación de la economía política del Estado y, desde hace unas cuatro décadas, en la conformación de economías del conocimiento.

Esto ubica la investigación del papel del Estado en la educación superior como de gran importancia y cada vez más frecuente, al respecto de sus modelos y formas de organización, en la relocalización de sus recursos hacia la educación superior y en la importancia de los resultados de sus funciones de docencia, investigación e innovación, sobre todo concerniente a sus relaciones con el mercado, lo cual ha modificado de manera radical el vínculo entre la administración universitaria y el trabajo académico, la competitividad entre las instituciones y la conceptualización de los fines de la educación superior en la generación de ganancias y de acumulación de capital, tal y como aparece en los textos referidos al capitalismo académico (Slauther *et al.*, 2007, 2010, 2018), lo cual ha implicado nuevas relaciones de poder y de articulación interinstitucional y creación de nuevas universidades, pero también conflictos de interés entre los diversos actores:

el acceso a los estudiantes y sus costos de matriculación, la modelación de bienes privados y públicos, la inversión en la investigación y el emprendimiento, las patentes y las licencias, y aún sobre la naturaleza de la universidad dentro de la esfera pública y sus posicionamientos.

En la lógica de los modelos neoliberales, el papel de la educación superior se ha analizado como factor de incremento de la desigualdad económica y social, y como el lugar de la movilidad de los individuos, la garantía de ganancias en las instituciones privadas y la gran influencia del mercado *versus* su responsabilidad pública y su función social, que se expresa de manera colectiva de forma constante y ascendente en distintas formas colectivas de acción: el movimiento «ocupa», las manifestaciones estudiantiles, las luchas raciales y por las garantías civiles, por el incremento a los fondos educativos, la lucha feminista y de género, las de los estudiantes fuera del sistema (por ejemplo los migrantes), por las becas y las deudas, las luchas indígenas e interculturales.

Es por ello que, en nuestros trabajos, se conceptualiza la educación superior como un campo de acción o actividad social y como un espacio donde individuos y organizaciones encuentran similares oportunidades y limitaciones, es decir, como un espacio complejo y ambiguo.

Un tema recurrente en los estudios realizados, también en este marco de relaciones universidad-Estado, han sido Los cambios en las políticas hacia las universidades y los sistemas de educación superior, muy marcados por la implantación de mecanismos de aseguramiento de calidad tanto a nivel nacional como internacional.

En esta perspectiva, la «calidad académica» está definida como equivalente a los estándares académicos, en relación con el nivel de conocimiento y habilidades alcanzados por los graduados y como resultado de sus programas

académicos o de grado. Es entendida, así, como lo que ofrece un «valor agregado» esencial, para el mejoramiento del «talento de los estudiantes», alcanzada por los cambios que tienen en sus habilidades, capacidades intelectuales, valores, actitudes, hábitos y aún para su salud mental.

Desde el plano de los gobiernos y de sus políticas esto se orienta de manera determinante en la ubicación de sus costos por alumno y en el acceso general. Este tipo de evaluaciones, sin embargo, está dentro de un profundo debate sobre su eficacia e impacto, sobre todo por los cambios exponenciales que están ocurriendo en el conocimiento académico y la investigación, y por el incremento paralelo de una cultura académica, fragmentada y atomizada, como por la rápida expansión de temáticas inter y multidisciplinarias y la orientación hacia una mayor capacidad de investigación e innovación, más que en las actividades de enseñanza en sentido estricto, sobre todo para las universidades de mayor prestigio e impacto en los distintos países.

Desde otros enfoques, el concepto de «regulación» se ha asociado de manera creciente a las definiciones gubernamentales para orientar determinadas actividades y controlar la calidad de la vida académica, por distintas vías que se relacionan con la acreditación de programas e instituciones o por las auditorías.

De manera más reciente, el debate académico y público se está orientando desde una visión muy crítica a este tipo de evaluaciones y regulaciones, considerando esos mecanismos como rebasados y de estandarización tradicional que además no han logrado alcanzar el tan deseado aseguramiento de la calidad, debido a los cambios y tendencias que están ocurriendo en las universidades hacia la sinergia entre las artes, la cultura, las ciencias y las humanidades.

El nuevo enfoque está privilegiando la autorregulación de la calidad académica financiada (*granted*) por el Estado, desde el plano de garantizar la integridad de los estándares académicos con una mayor flexibilidad y con el uso y manejo de nuevas variables de contexto e incidencia social. Sin embargo, desde la orientación de las agencias externas regionales, el modelo dominante está en la revisión comprehensiva de las instituciones con énfasis en los recursos y las necesidades y preocupaciones de la administración, pero siempre con un bajo impacto en las mismas instituciones, siempre con fondos públicos, dependientes, en última instancia, de la participación activa del cuerpo académico y en algunos casos de los estudiantes, con mucha mayor evidencia y legitimidad que lo que se hace siguiendo los *rankings*, sobre todo para la sociedad, que se expresa, por ejemplo, con la idea de ¿quién evalúa a los evaluadores?

Las críticas respecto de las dificultades de la relación entre la investigación y los tomadores de decisiones son muchas y a menudo no rebasan los círculos académicos. Sin embargo, una decisión política sustentada en bases científicas es eminentemente política y supera la mera suposición o el discurso retórico, y por ello la investigación académica cumple un papel muy importante en la discusión política de los países estudiados, dado que ello revela las prioridades que se establecen para la ubicación de los recursos públicos, y los tiempos políticos en los que se establecen las agendas políticas respecto de las demandas sociales específicas.

En lo general se compara de manera positiva que la investigación llevada a cabo por las universidades influye en la toma de decisiones, pero que hay insuficiencia en las estrategias de conexión entre los actores y los sectores económicos y sociales. Este concepto hace referencia a la orientación de una investigación con impacto explícito en alternativas de política referentes a

los valores de los tomadores de decisiones y hacer que para ellos la investigación resulte atractiva y políticamente relevante, desde sus diferentes etapas. Esta condición genera un conjunto de tensiones, en especial alrededor de la naturaleza del conocimiento, tanto por su carácter práctico y útil, y sobre todo por su carácter abstracto (tácito), por el conocimiento conceptual general y es allí donde se están generando los más importantes cambios, donde la economía se beneficia de los graduados que se forman con capacidades innovativas en el conocimiento, pero no es inmediato el beneficio de las empresas para capturar esta inversión en los conocimientos.

Esta relación se ha intensificado con la actividad económica asociada al capital del conocimiento, porque el proceso de transferencia del conocimiento tácito no es fácilmente transmitido a la distancia (Nonaka y Takeuchi, 1995), requiere contactos personales de intercambio basados en la verdad y la región es la escala natural para que esto ocurra, lo que no ha podido ser superado con el uso de las nuevas tecnologías.

La relación de la universidad con el desarrollo socioeconómico no es nueva, lo que sí es nueva es la extensión que han propiciado las universidades de su «tercera misión» en el desarrollo regional, que se ha vuelto el elemento central de sus agendas y estrategias, pero en ello se ha puesto poca atención en la «ambigüedad» vinculada con la autonomía, dado que la universidad es un sistema abierto (y ya no una torre de marfil), interconectada a las dinámicas externas, a las demandas y expectativas, lo cual está asociado a un conjunto de tensiones. Se entiende, entonces, que las funciones de docencia e investigación ya no son suficientes para los objetivos del desarrollo regional, y que si esto no se lleva a cabo, la universidad se verá marginalizada. El tema de la responsabilidad social de éstas se subraya en los casos de los países estudiados.

El papel actual de la universidad es cada vez más importante en una sociedad del conocimiento y su calidad determina la diferencia entre países ricos y pobres, sobre todo por la formación de trabajadores especializados que responden a los cambios en los mercados de trabajo y que permiten en la sociedad un adecuado aprovechamiento de las nuevas tecnologías, así como por la investigación que realizan, y ello está impulsando reformas estructurales en la organización de las IES. Esto tiene que ver con el requerimiento de obtener fondos foráneos que la hagan más «independiente» de la inversión pública gubernamental, por la vía de la explotación del conocimiento que se produce. A ello le denominan la «entrepreneurización» de la universidad, lo cual se ha asociado en los casos analizados a un proceso de mercantilización de la educación superior, que se enfrenta a los acuerdos asumidos en las conferencias regionales de la UNESCO sobre educación superior (2008/2018), documentadas en estos trabajos, que asumen como principio que la educación superior es un bien público, un derecho humano, su gratuidad y el concepto de que ésta no debe ser una mercancía.

Ciudad de México, 29 de septiembre de 2020

Referencias

Gobierno de Argentina (s/f). «Ley de Educación Nacional», número 26.206. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206#:~:text=La%20Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional,de%20una%20sociedad%20m%C3%A1s%20justa>

CONCLUSIONES GENERALES

Ley 26.075. Ley de Financiamiento Educativo (septiembre de 2007). *Anales de la Educación Común*, 3(7). Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero07/archivosparaimprimir/7_financiamiento_st.pdf

Anticipación tecnocientífica: pandemia, reconversión educativa y futuro de la universidad

Humberto Márquez Covarrubias*

Resumen. La ciencia aplicada a la producción ha sido una de las premisas para potenciar la productividad del trabajo en el capitalismo. La pandemia de covid-19 significó una fuga hacia delante en el capitalismo para afrontar la crisis, depurar capitales y anticipar el uso de tecnologías digitales. La denominada cuarta revolución industrial, que supone la convergencia de tecnologías sobre plataformas digitales que potenciarán la automatización del trabajo y la generalización de la inteligencia artificial, fue adelantada por la forma capitalista de gestionar la crisis y anticipar la cuarta ola industrial. El confinamiento decretado por la emergencia sanitaria afectó al sector educativo, tanto por la brecha digital como por la insuficiencia de las plataformas digitales para sostener los procesos de enseñanza-aprendizaje; no obstante, se impuso una reconversión pedagógica que introduce el mundo virtual y digital al centro de la enseñanza. En un contexto signado por la modernización neoliberal educativa, que ha debilitado el papel de la escuela y la universidad, ahora se agregan enormes desafíos ante la avalancha de cambios por venir derivados de la revolución cuaternaria en ciernes que imprimen nuevos bríos al capitalismo y redefine el papel de la universidad en el desarrollo.

Palabras clave: capitalismo, ciencia, tecnología, educación, universidad.

* Docente investigador de la Unidad Académica en Estudios del Desarrollo, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

Techno-scientific advancement: the pandemic,
educational restructuring, and the future of the university

Abstract. The application of science to production has been one of the methods used to enhance labor productivity within capitalism. The covid-19 pandemic saw capitalism rush forward to face the crisis, reallocating capital and leading to the use of digital technologies. The so-called fourth industrial revolution, which involves the convergence of technologies on digital platforms to enhance the automation of work and the spread of artificial intelligence, was driven by the capitalist mode of managing the crisis and anticipating the fourth industrial wave. The confinement required by the public health emergency affected the education sector, due to the digital divide as well as the unsuitability of existing digital platforms to support teaching-learning processes; however, a pedagogical restructuring was imposed that places the virtual and digital world at the center of education. In a context marked by the neoliberal modernization of education, which has diminished the role of the school and the university, significant challenges are now being added in the face of the avalanche of changes that are to come, arising from the nascent quaternary revolution that is giving new life to capitalism and redefining the role of the university in development.

Keywords: capitalism, science, technology, education, university.

Ciencia aplicada al capital

Alienación de la ciencia

Entendida como enajenación, extrañamiento o expropiación, en el ámbito del trabajo científico la alienación entraña la separación del trabajador respecto de su capacidad creativa y crítica, de su producción de conocimiento y del carácter potenciado de su función laboral. Asimismo, supone la pérdida de autonomía, la capacidad de decisión y la entrega de su tiempo de trabajo para subsumirse a agendas de investigación encomendadas por instancias financiadoras, a menudo vinculadas a intereses empresariales o gubernamentales, cada vez más distantes de la problemática de los trabajadores y las clases populares en general. Esto significa la incorporación del científico, su trabajo y sus productos, como elementos constitutivos del capital o del poder político, a efecto de convertirlos en ingredientes del trabajo potenciado capitalista que busca generar ganancias empresariales o elaborar directrices que abonen a la dominación política.

A su vez, acontece una separación de los campos del conocimiento científico en aras de una fragmentación de la realidad social desde una plataforma de comprensión reducida de los fenómenos estudiados desprovistos de la simiente histórica, el contexto y el curso de desarrollo de los problemas abordados. Este abordaje cumple una función técnica al aportar elementos informativos y datos útiles para los demandantes del conocimiento de la órbita empresarial y gubernamental, en vías de la consecución de ganancias y la gobernabilidad, pero también cumple una función ideológica cuando se separan las determinaciones de la economía

respecto de la sociedad, no se hace una lectura histórica y política de los hechos, y la compleja realidad se reduce a modelos abstractos, esquemáticos o matematizables o se proclaman políticas como recetas infalibles.

El financiamiento y los estímulos de esta actividad premian a las áreas de especialización de los científicos desprendidos de los fenómenos sociales, como si éstos fueran problemas técnicos que ameritan respuestas de expertos selectos. A la postre, se logra consumir la separación de la ciencia respecto de la política y las luchas sociales que se verifican en la realidad conflictiva. Al igual que se separa a las ciencias de la cultura, la ciencia como problema técnico es ajena a la capacidad expresiva de los ámbitos del arte, la filosofía, las humanidades o la historia.

Por lo mismo, es menester pasar del mundo de las apariencias, que suelen estar contaminadas de las urgencias políticas que dictan las necesidades inmediatas, para cuestionar la lógica que rige el uso de la ciencia abstracta y la innovación tecnológica por el capital y, en esa lid, preguntar acerca del origen, funcionamiento y consecuencias de la dupla ciencia y tecnología en la trama del desarrollo capitalista. A menudo, la fascinación por las innovaciones tecnológicas, como los avances de la electro-informática, biotecnología, ingeniería genética, nanotecnología, tecnologías de la información y demás conduce a un optimismo acrítico sobre el progreso, el cual puede estallar ante los usos o consecuencias destructivas de muchas aplicaciones tecnológicas en la sociedad y la naturaleza, donde el caso más extremos son los usos militares de la tecnología de la guerra.

En efecto, las visiones tecnocráticas apuntalan intereses encubiertos y pueden desembocar en criterios de oportunidad donde las innovaciones tecnológicas refuerzan los intereses de la propiedad privada y sus mecanismos de control social a gran escala mediante el despliegue, por ejemplo, del poder

militar, la carrera armamentista y las herramientas de espionaje, y en ámbitos más sutiles en la manipulación de la información, las percepciones y el entrenamiento de grandes masas sociales que sucumben a los encantos de plataformas comunicacionales e informativas que medran con los datos de usuarios y determinan contenidos. En todo caso, parece conveniente dilucidar si las promesas de las revoluciones industriales en curso, la tercera y la cuarta, abren perspectivas de emancipación humana o están reforzando las herramientas de un aparato avasallador del poder del Estado y del gran capital.

Para saber a qué nos enfrentamos como sociedad es importante asumir una conciencia histórica. Desde una perspectiva de transformación social sustantiva, el abordaje de los problemas debe superar las visiones inmediatistas, la incertidumbre de la urgencia, para analizar la problemática desde una visión de largo aliento, además de mirar la cuestión no sólo desde un ángulo inmediato y urgente, sino develar su proceso de desarrollo para entender cómo se originó, cuál ha sido su trayectoria, cuáles son sus tendencias y contradicciones, en qué momento se encuentra actualmente, hacia dónde se dirige y, eventualmente, cómo se puede incidir en su derrotero.

Cercamiento del conocimiento

La disputa por el conocimiento está a la orden del día. Las cuestiones epistemológicas no son un mero problema filosófico o teórico de interés sólo para los universitarios encerrados en su torre de marfil, sino que es un problema de urdimbre social, porque alude a lo qué sabemos, a cómo lo sabemos y a quiénes pueden saber. En tal sentido, es importante desmontar y reorientar la política del conocimiento en el ámbito de la ciencia, la educación y la vida social.

Un punto de partida puede ser identificar las tendencias contrapuestas observadas en las últimas décadas al calor de lo que se puede designar como *modernización epistémica* (Lafuerte, 2012), pero entendida como un proceso de actualización de las políticas sobre la generación, validación y difusión del conocimiento, sobre todo del conocimiento científico y de sus aplicaciones tecnológicas, vinculado a los procesos educativos y la investigación científica, asimismo sobre su repercusión en la vida cotidiana en distintos planos de la realidad social, fuera de los espacios selectos donde se fragua la ciencia, espacios mundanos donde sin embargo también acontecen procesos de innovación social, y donde a menudo los fenómenos sociales, políticos y culturales generan procesos de transformación que van adelante de las capacidades científicas. El hecho es que el capital no sólo subsume el trabajo científico sino que pretende dominar esos ámbitos de conocimiento social desestructurado.

En las últimas décadas, una tendencia en las pretensiones de dominación totalizadora de conocimientos y saberes por el capital puede ser denominada como *neoliberalización* (Márquez, 2010; Venables, 2019), en específico por la imposición de políticas públicas científicas y educativas orientadas al mercado, con énfasis en una ciencia corporativa y académica que busca legitimarse apelando a la tecnología, el *expertis* y la científicidad sobre el conjunto de la sociedad, la cual permanece en ese marco como una entidad dispersa y pasiva. Con esa política de conocimiento se socava la capacidad institucional y científica de generar conocimiento socialmente necesario y se privilegia el conocimiento que valoriza al capital. A la vez que se confiere primacía a los intereses corporativos del capital, se implementan mecanismos de gestión tecnocientífica sobre la sociedad civil donde la razón de Estado y el postulado de seguridad nacional se erigen como manto protector de los intereses establecidos.

En contraposición a lo anterior, en la medida en que se considere un campo en disputa, está latente la democratización del conocimiento, la ciencia y la educación. Cuando menos desde sectores amplios de la sociedad que se informan, analizan y discuten, se desafía el monopolio de la verdad que cubre a los científicos y expertos vinculados a intereses corporativos y estatalistas, en aras de un presunto oscurantismo o pensamiento mágico, que en realidad emerge desde posturas populistas y religiosas, sino con la intencionalidad de configurar una ciencia crítica al servicio de la colectividad, a efecto de que sus productos sean no herramientas de dominación y explotación sino fuerzas colectivas para la emancipación humana. De manera significativa, las luchas por el cambio social, en lugar de ser simplemente luchas electorales para que los políticos profesionales se encaramen en los puestos burocráticos y reproduzcan la lógica del poder, se están tornando, cada vez más, en formas de luchas veladas o expuestas por la generación, apropiación y control del conocimiento. Parte del desafío es reapropiarse de las tecnociencias, en la actualidad en manos del gran poder del dinero y el Estado, para que se conviertan en una herramienta de la transformación social y en un mecanismo que al mismo tiempo sirva para organizar las luchas de amplio espectro sobre cuestiones sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales.

El reto es mayúsculo, si consideramos que, hoy por hoy, la sociedad capitalista contemporánea está perfectamente organizada y gobernada con el soporte de sistemas tecnológicos, con plataformas digitales operadas por expertos, que obran a favor de los intereses establecidos, que no tienen el cometido de impulsar el cambio social. Las tecnociencias no son fuerzas productivas neutras, funcionan como medios de producción y dominación, por lo que el problema no es de índole técnico sino de carácter social, mediado por la política, por la correlación de fuerzas. Hacer caso omiso de

esas determinaciones es tanto como desconectarse de la realidad, asumir pasivamente la ignorancia y renunciar a entender el funcionamiento de la gestión tecnocrática de la sociedad y la economía, a la vez que dimitir de su potencial político y de transformación social.

Marcos de comprensión

La disputa por el conocimiento es también un debate sobre la comprensión de su papel en la sociedad orquestada por las relaciones mercantiles, como efecto del imperativo del capital por asimilar los avances científicos en la producción industrial y sus ramificaciones en los servicios. Ejemplo de ello es la llamada sociedad del conocimiento (Drucker, 1993), que se impuso como ideología de la tercera revolución industrial, y aún persiste su influjo en distintas formulaciones derivativas, como la cuarta revolución industrial (Schwab, 2016). Desde esas formulaciones se supone que predomina una economía posindustrial basada en los servicios y en sectores de alta tecnología, una nueva economía regida por el conocimiento y por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y más recientemente por la convergencia de diversas tecnologías interconectadas por plataformas digitales y la inteligencia artificial.¹ Analíticamente

¹ Un ejemplo ilustrativo es Peter Drucker (1993), el gurú del *management* empresarial de la sociedad posindustrial, quien expresa que la sociedad del conocimiento reemplaza a la sociedad de la revolución industrial y estructura una sociedad donde el saber convierte la fuerza laboral en un capital, en tanto que las grandes ciudades concentran la población y la producción, además de que las chimeneas son reemplazadas por *bits* y neuronas. Este enfoque sobredimensiona las tecnologías de la información y el conocimiento, que fincan las bases de una «sociedad posindustrial», ignorando la relocalización industrial, que operan con tecnologías de baja densidad y sueldos decimonónicos y el proceso de proletarianización generalizado a escala mundial.

se separa un engranaje del desarrollo capitalismo, se toma como si fuera una fuerza autónoma y se le confiere un potencial determinante para el funcionamiento del capital global y de la sociedad en su conjunto.² La cuestión es hacer un análisis del capital global, del contenido de la acumulación mundial y de las variadas expresiones nacionales que asume, donde diversas formas de capital, aparentemente autonomizados, operan de manera articulada en diferentes planos y niveles, para estar en condiciones de poder dilucidar el proceso de desarrollo histórico y el potencial de transformación social.

De manera insospechada, en tiempos donde se exalta la ciencia de frontera, aflora una especie de nuevo oscurantismo revestido de lenguaje académico, con rebrotes metafísicos, formas de pensamiento blando, aderezado con abordajes descontextualizados y ahistóricos, sin referentes sociales y espaciales. Además, se atestigua el renacimiento de discursos políticos anticientíficos, como los populismos de derechas e izquierdas, que combinan prejuicios, tradiciones, creencias religiosas y escepticismos sobre la ciencia, la tecnología y la educación. En pleno siglo XXI, el hecho de que en la sociedad contemporánea coexista una disputa inusitada entre el conocimiento científico y el pensamiento mágico religioso sobre la comprensión de los fenómenos sociales propicia que si bien las escuelas y las

² Como en otros casos ha ocurrido con la financiarización («acumulación dominada por las finanzas», Chesnais, 2003); el internet de la industria («industria 4.0», Smit *et al.*, 2016); el conocimiento («sociedad del conocimiento», Drucker, 1993); la innovación tecnológica («aplicación de la ciencia y la tecnología», OCDE, 1971); la informática («capitalismo informacional» (Castells, 1996); la educación («capitalismo académico», Readings 1996; Rhoades y Slaughter, 2010); las plataformas digitales («capitalismo de plataformas», Srniczek, 2018); la mercantilización de datos personales («capitalismo de plataformas», Zuboff, 2021). En estos conceptos descriptivos se toma una parte por el todo y se sobredetermina para convertirse en la explicación central.

universidades sean considerados recintos donde se cultivan las ciencias, las religiones tengan influencia renovada para difundir su visión metafísica no sólo en templos sino también en partidos políticos, medios de comunicación y escuelas. Aunque no sólo eso, grandes sectores de la sociedad civil sucumben a la publicidad, la propaganda y la información adocenada difundida en medios convencionales y digitales, convertidos en ágoras de la discusión instantánea.

Desde una mirada crítica, puede advertirse que la ciencia y el trabajo de los científicos se ha subsumido al capital, en descargo de una ciencia al servicio de las necesidades concretas de los trabajadores y sectores populares en general. De igual forma, el sector educativo y universitario sucumbe, progresivamente, a los intereses mercantiles. Ello sin desconocer que en el ámbito científico, educativo y universitario persisten sectores críticos y comprometidos con la sociedad para transformarla. Al final de cuentas los grandes avances científicos, aunado a los desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones son orquestados por centros de investigación, universidades y grandes corporaciones favorecidos por subvenciones gubernamentales con sede en las economías desarrolladas y se expanden en el nivel planetario, generando un furor consumista. En contraste, los países periféricos, subdesarrollados y dependientes, que no disponen de capacidad de generación científico-tecnológica, se suman a la órbita del consumo al importar las novedades científicas y los avances tecnológicos o pagando regalías que reporta ganancias extraordinarias a las grandes corporaciones, una renta tecnológica (Echeverría, 2005). En estos países escasea la infraestructura, conocimientos y políticas para ser copartícipes de las oleadas en las sucesivas revoluciones industriales, también se carece de la capacidad para diseñar e implementar esquemas educativos en consonancia con los

avances científicos y en respuesta a los problemas sociales, tampoco se dispone de suficiente fuerza de trabajo altamente calificada en las actividades de la frontera del conocimiento, ni se cuenta con un aparato productivo e institucional para organizar y promover la generación de excedentes económicos que sean reinvertidos en ciclos de acumulación autónomos y sustentables.

La cuestión está en dilucidar que el conocimiento no es por sí mismo generador de valor ni el llamado trabajo inmaterial difumina el trabajo vivo y al proletariado, según el concepto de capitalismo cognitivo (Moulier *et al.*, 2004), sino que, en el capitalismo contemporáneo el trabajo humano sigue siendo el generador de valor y plusvalor. El conocimiento científico aplicado al capital es una exigencia para el desarrollo de las fuerzas productivas, la conjugación virtuosa entre mejoras técnicas y la mejor calificación de la fuerza de trabajo para materializar un trabajo potenciado que permite al capitalista obtener una ganancia extraordinaria. La sociedad no está regida por el conocimiento sino que el conocimiento científico se subsume al capital y se aplica al proceso productivo mediante la gestación de avances tecnológicos que favorecen la producción de nuevos materiales, maquinarias, procesos productivos y productos que imprimen un avance en la automatización y productividad del trabajo, que a su vez posibilitan que los capitales más desarrollados extraigan una mayor porción de ganancia, una ganancia extraordinaria. El núcleo ciencia-tecnología es una poderosa fuerza económica subsumida al capital que articula el círculo virtuoso de materiales-maquinaria-técnica-trabajo-producción. En la cadena de valor y la división del trabajo, el eslabón del conocimiento no es el que genera valor, lo potencializa al ser aplicado al proceso productivo.

Engranajes de evaluación y dictaminación de la ciencia

En la evaluación y dictaminación de la ciencia y sus productos, particularmente en el ámbito académico, donde se gestan proyectos de investigación con eventuales aplicaciones técnicas o formas de generación de conocimiento que abren nuevas posibilidades de desarrollo, opera una suerte de sistema que asemeja a un *colonialismo científico*, en el sentido de que un grupo de corporaciones empresariales privadas de las economías centrales controlan las grandes directrices de los procesos de generación y validación del conocimiento científico a escala mundial (D'Antonio, 2018). En la división internacional de la ciencia, las corporaciones multinacionales privadas Clarivate y Elsevier con sede en Londres y Ámsterdam, respectivamente, se atribuyen a sí mismas la facultad de ser la autoridad global para evaluar la producción científica y de controlar el mercado editorial donde campean las revistas científicas de la corriente dominante (*mainstream*) (Díez, 2017). Ambas corporaciones actúan como una fuerza monopólica multinacional que es reconocida a escala nacional por los gobiernos y las autoridades educativas, quienes hacen contribuciones, mediante el financiamiento y la difusión, al desarrollo del sistema mercantil multinacional de evaluación, reconocimiento y difusión de las ciencias.

Las agencias de ciencia y tecnología, junto con las universidades públicas, le confieren a esas multinacionales el estatuto de autoridad y liderazgo en la evaluación científica. Este engranaje es operado por las agencias nacionales de evaluación que tienen asignada la función de evaluar y acreditar tanto la actividad de los docentes como la de los investigadores. Claro está que se fija como criterio de calidad la publicación de artículos en las revistas científicas que forman parte de las bases de datos elaboradas por

las multinacionales, en desdoro de otros formatos y modos de canalizar la investigación científica, sobre todo de las radicadas en las regiones y países periféricos o subdesarrollados.

En la división internacional del conocimiento, el envés de la división internacional del trabajo, se traza una segregación geográfica para justipreciar al ámbito euroestadounidense como la demarcación privilegiada de la ciencia global en detrimento de los centros de investigación de los países periféricos. En los índices siempre se concede primacía a las publicaciones y a la autoría de científicos anglosajones, que además son los que concentran los premios Nobel de las ciencias. Por si fuera poco, bajo esta nomenclatura se fijan los estándares de lo que en última instancia se le confiere el estatuto de ciencia y se desconoce aquello que bajo su consideración no tiene ese mérito. En esa inteligencia, también se determinan los temas que tienen carácter científico y los que son despreciables, y, en última instancia, lo que adquiere la potestad de ser publicable y lo que en definitiva no merece ser considerado en las publicaciones renombradas.

Aunado a las líneas de demarcación geográficas, temáticas y reconocidas, se reproduce una jerarquización de orden lingüístico para entronizar al inglés como la lengua franca de la ciencia, que pareciera tener una suerte de valor intrínseco y ejerce una supremacía, como el dólar en el comercio mundial. A pesar de que resultan conceptos extraños a la ciencia, en la lexicografía científica se emplean términos extraídos de la economía industrial, como el de excelencia o calidad, a fin de establecer sus parámetros de evaluación productivista, para justificar el sesgo proempresarial y la norma mercantil (Márquez, 2019a).

En definitiva, se teje una red de dominación en clave colonial en la medida en que se afianza una supremacía geopolítica del poder que

desvaloriza y excluye a las revistas científicas que se producen fuera del mundo académico anglosajón sede de las universidades globales, generadoras de los temas estratégicos de su interés y soportes del inglés como la lengua científica.

Neoliberalización educativa

Modernización neoliberal de la universidad

La universidad es la institución que produce conocimiento y lo transmite a través de la enseñanza; además de que produce fuerza de trabajo calificada o experta, lo cual incluye a los cuadros dirigentes o élites encargadas de reproducir el estado de cosas. En su devenir histórico, la universidad liberal europea, reproducida en otros continentes, había logrado un cierto equilibrio entre ambas funciones. A diferencia de la universidad decimonónica, centrada en la formación de élites y donde las funciones de investigación y de docencia basada en la investigación no eran tan relevantes. Después de la Segunda Guerra Mundial, al fragor de la llamada época de oro del capitalismo, la universidad asumió las funciones de investigación y enseñanza como una mancuerna, para darle funcionalidad a la idea desarrollista de que los Estados nacionales demandaban ciencia y tecnología y personal calificado como recursos estratégicos para alentar una nueva oleada de industrialización y expansión de los mercados, es decir, como gestores de la forma nacional que expresa la acumulación de capital que sin embargo se despliega a escala mundial. Esta funcionalidad se exacerbó en la Guerra Fría, toda vez que se intensificó la carrera competitiva entre

las potencias económicas que se disputaban la hegemonía mundial. Impelidas por las carreras competitivas, desde entonces se ha incrementado, paulatinamente, la cobertura universitaria entre los jóvenes, hasta conseguir prefigurar el fenómeno de la «masificación» de la educación superior. En ese marco, la educación terciaria se entendía como un factor de movilidad social y un detonador de la superación intergeneracional.

Empero, el modelo de universidad liberal, de cuño alemán, que aun con variantes prevalecía en la mayoría de los países, fue cambiado por el modelo de universidad neoliberal, de corte gerencial. El prototipo estadounidense se ha impuesto como el ideal de la universidad de «excelencia», que tiene como insignias a las llamadas Ivy League, las ocho universidades más cotizadas de Estados Unidos (Harvard, Yale, Princeton, Pensilvania, Columbia, Ivy, Cornell y Brown). Los cambios adoptados son la competencia para posicionarse en *rankings* privados de universidades, la implementación de métodos gerenciales empresariales en la conducción de las universidades a manos de un sector administrativo especializado, la formación de élites académicas que gestionan fondos de investigación y la precarización de la mayoría de los trabajadores de investigación y docencia.

El término neoliberalismo ha sido tan manoseado que pareciera perder su significado. Se trata de un proyecto de clase para socavar la mayor parte del valor devengado por los trabajadores y transferirlo al fondo colectivo del capital, lo cual se logra flexibilizando y precarizando las condiciones de trabajo, desvalorizando el salario directo, pero también el salario indirecto y el salario diferido. En el caso del salario indirecto se incluyen las prestaciones sociales y los bienes públicos, como la salud y la educación.

La imposición de la política neoliberal pretende reconvertir a la universidad en una suerte de unidad productiva ubicada en el sector terciario

especializada en la venta de servicios educativos. La adopción de ese modelo ha redundado en la proliferación de universidades sin actividades relevantes de investigación ni extensión, al concentrarse en ofrecer carreras profesionales presenciales y servicios de universidad a distancia.

En ese contexto, la neoliberalización de la universidad se remonta a la década de 1980, como parte de las políticas de modernización educativa en consonancia con las pautas del mercado y las exigencias de capitalización.³ Entre las medidas adoptadas está la de acometer en contra de los sindicatos universitarios y minar las condiciones laborales de los académicos y otros trabajadores universitarios a quienes se considera que detentan privilegios como los salarios y prestaciones que, desde esa perspectiva, hay que desvalorizar. De igual modo, incluye la política de mercantilización educativa con la promoción del cobro de colegiaturas, cuotas y otras medidas que signifiquen la apertura de fuentes alternativas de ingresos «propios» de las universidades, que compensen la reducción de presupuesto público bajo el pretexto de la crisis fiscal del Estado y la puesta en vigor de la norma de la austeridad. La política de austeridad presupuestal se traduce en una reducción sustancial del gasto público en educación y el financiamiento a las escuelas y universidades. El cometido no declarado es

³ Conviene diferenciar los conceptos de universidad neoliberal y neoliberalización de la universidad. La universidad neoliberal sería aquella donde se impone y domina el pensamiento neoliberal, además de que las prácticas de gestión empresarial y la docencia e investigación están orientadas al mercado. En cambio, la neoliberalización de la universidad es la imposición de políticas de mercado en la universidad: austeridad, desfinanciamiento, mercantilización, gerencialismo, evaluación estandarizada, pago por mérito, precarización laboral, exclusión de estudiantes, etcétera (Aboites, 2001; Díez, 2010; Castela, 2021); pero de ello no se deduce que la universidad sea neoliberal, cuando persisten grupos de académicos y estudiantes que se resisten a esa política y practican la docencia, investigación y vinculación a favor de la sociedad.

trasladar los costos de la educación pública universitaria a los estudiantes y a sus familias mediante el cobro de colegiaturas y cuotas por servicios escolares (trámites, exámenes, etcétera). Además, se implementan métodos de gestión gerencial derivados de la nueva gerencia pública o la introducción de criterios empresariales en instituciones públicas con medidas eficientistas: criterios de rentabilidad financiera bajo la premisa del costo-beneficio, el retorno de la inversión, como si fueran una empresa, lo que, a la postre, limitan el ingreso de estudiantes en la universidad (Laval, 2004; Díez, 2010; Márquez, 2019b; Lora, 2020).

La homogeneización de la universidad acorde al proyecto neoliberal se traduce en la igualación de la oferta educativa, formas de enseñanza, procesos de titulación y el incentivo a la competencia entre investigadores en pos de pocas plazas mediante una frenética carrera de publicaciones de artículos (*papers*) en revistas creadas para alentar esta competencia, más que para difundir conocimiento. A la larga, hay una distorsión de la función universitaria de generar el conocimiento socialmente necesario para, en su lugar, centrarse en satisfacer las exigencias del mercado editorial a través de la publicación desbordada de artículos y la titulación estandarizada de egresados. La producción de conocimiento, que idealmente sería un recurso común o un bien público, y la generación de nuevos científicos con vocación social crítica, son reorientadas hacia la esfera mercantil y sus pulsiones gananciales. Con la nueva universidad gerencial o el proceso de neoliberalización universitario se cancela el motor de movilidad social, se acrecienta la deuda social para cubrir los estudios universitarios y al final los egresados no tienen garantías de acceder a un mercado laboral seguro.

En las universidades ha habido una reacción de estudiantes y profesores en contra de las medidas neoliberales en las universidades y una

defensa de principios tales como autonomía, gratuidad y libertad, entre otros, en especial en las universidades públicas. Continuamente emergen grupos académicos de las universidades que han hecho críticas a las reiteradas políticas neoliberales de recorte de presupuesto, austeridad en las universidades públicas y rechazo de estudiantes. Aunque se debe admitir que las universidades no son monolíticas y que coexisten fuerzas políticas y académicas que respaldan el neoliberalismo y otras que lo critican, sin mencionar a quienes son indiferentes.

Pseudomercado universitario

La reconversión de la universidad hacia la esfera mercantil es un problema crucial. Bajo esa tesitura, la pregunta orientadora para develar la mercantilización de la universidad pública es qué es lo que vende esta universidad. Cuando merced a la neoliberalización educativa son obligadas a conseguir recursos propios, las universidades comienzan a mercantilizar, poco a poco, sus funciones esenciales: la enseñanza gratuita se convierte en un servicio educativo por el cual se cobra parcial o totalmente; la generación de conocimiento se vende como un servicio de consultoría o se canaliza hacia los temas que demandan los financiadores; la difusión de la cultura se comercializa, y, en última instancia, el prestigio universitario se publica según las premisas del *marketing* como una estrategia para posicionar una marca y para atraer financiamientos, subsidios, contratos y donaciones (Márquez, 2016; Carrasco, 2020).

Paulatinamente, la universidad pública se hunde en el mundo idealizado del mercado. La política de neoliberalización de la educación superior tiende a introducir una forma de *pseudomercado del conocimiento*

(Ordorika, 2002) o mercantilización educativa, en tanto que el conocimiento no es una mercancía a la venta, pero se toma como si lo fuera y se cobra por ello por medio de diversos mecanismos que pasan la factura a los estudiantes.

Entre mercados laborales precarizados y nuevos ámbitos profesionales

La universidad prepara fuerza de trabajo calificada, por lo que el mercado de referencia principal es el mercado laboral que afrontan los egresados universitarios, aunque también los de otras instituciones de educación superior, portadores de títulos que los acreditan para el desempeño de determinadas profesiones de acuerdo con su nivel de formación académica. Con la agravante de que cada vez más se trata de un mercado laboral precarizado que tiende a devaluar en conjunto a los títulos, profesiones y carreras universitarias.⁴

No obstante, los mercados laborales, crecientemente constreñidos y excluyentes, conservan algunos núcleos pujantes y elitistas, para sectores laborales ubicados en las actividades económicas más dinámicas y rentables, conectadas a los mercados globales y dotadas con mayor componente tecnológico. Si bien la oleada tecnológica anterior planteó la primacía de las profesiones de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), las nuevas tendencias apuntan hacia una fusión de carreras y profesiones en torno al mundillo digital insuflado por la

⁴ La disfuncionalidad de la educación superior, incluyendo a las universidades, y a los mercados laborales se constata por el hecho de que 55% de los egresados de las instituciones de educación superior (IES) en México trabajan en una actividad ajena a su formación profesional (Burgos y López, 2011), y un porcentaje no bien precisado de quienes sí desempeñan su formación, están subsumidos en actividades altamente precarizadas.

informática, el análisis de metadatos, la inteligencia artificial, los macrodatos (*big data*), la nanotecnología y los bloques de datos (*blockchain*) en todas las carreras. De prosperar ese cometido, se proyecta la compactación de las alrededor de 3 mil carreras vigentes a menos de un centenar o, desde otra perspectiva, se prevé que más de 60% de las profesiones podrán desaparecer porque sus funciones podrán ser realizadas por robots, en tanto que 65% de los trabajadores ostentarán profesiones que todavía no existen (CCOO, 2017). Entonces más que de mercados laborales en sentido amplio se trataría de ámbitos profesionales preferentes, es decir, en lugar de un abanico amplio de profesiones se configurarían áreas del conocimiento convergentes, donde los títulos universitarios tendrán un tratamiento semejante al de su referente inmediato, las mercancías de alto contenido tecnológico, con una determinada fecha de caducidad y la necesidad de actualizarse mediante un proceso de certificación recurrente que pone a prueba la carrera universitaria y su sustentante en la práctica, según lo demanden las corporaciones, sobre todo las de alta tecnología.

De imponerse esta distopía tecnocrática, el correlato será la ampliación del estatuto de irrelevancia del catálogo de carreras y profesiones que ha caracterizado en las últimas décadas a las universidades. En un escenario catastrófico, éstas aparecen como instituciones obsoletas que generan una sobreproducción de profesionistas, la mayoría de las cuales caerá presa de la precariedad, la informalidad o el desempleo. En ese caso se impondría un mundo heterónimo que plantea nuevas exigencias para la formación de trabajadores altamente calificados con formaciones multivalentes en áreas del conocimiento diferentes (Morillo y Peña, 2005).

Subsunción del trabajo académico

La carrera académica en la universidad pública está sujeta a un sistema de evaluación y acreditación que funge como instrumento condicionante para permitir, de entrada, el ingreso a un puesto como docente e investigador, y para garantizar su permanencia se consideran los criterios de promoción. Al respecto, se exige que el docente investigador publique un determinado número de artículos cada cierto tiempo en aquellas revistas académicas aceptadas por la corriente convencional (*mainstream*) del mundo científico anglosajón, a la sazón controladas por las multinacionales privadas El Silver y Clarivate, las cuales fijan los criterios de medición de impacto y la pertinencia científica.

La política de evaluación y acreditación pondera de modo favorable el cúmulo de publicaciones académicas que al efecto sean mensurables, inclusive comercializables o serviciales al sector corporativo, las cuales supuestamente reúnen los requisitos para otorgar la distinción y el reconocimiento anhelado de los académicos sujetos a escrutinio. Por el contrario, la ausencia o insuficiencia de publicaciones meritorias en el currículum del personal académico es penalizado, y ello repercute en la desvalorización del salario, la cancelación de ingresos por mérito, la posposición de promociones y la sobrecarga de trabajo docente.

Frente a las exigencias productivistas y la evaluación cuantitativa de publicaciones, la función del docente, crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, termina por ser una suerte de traba, inclusive un castigo, para quien aspira a lograr la promoción académica y acceder a sus premios, como el salario por mérito. En los planos individual e institucional esa política se traduce en un estímulo perverso, porque los académicos se

entregan por completo, casi de manera exclusiva, a las tareas que les sumen puntos, a la vez que menosprecian la función noble de enseñar, la que es nada menos que la finalidad básica, la que imprime su significado primigenio a la universidad, sin por ello desconocer que la mejor docencia es la que abreva de la investigación.

Empero, en lugar de que el trabajo de investigación alimente la docencia y se aboque a generar conocimiento de trascendencia social, termina por convertirse en un fin en sí mismo. Siguiendo la lógica evaluativa y meritocrática, se metamorfosea en un insumo para acrecentar el currículum, competir, esculpir el individualismo y marcar diferencias entre colegas. En esa lógica, es un buen síntoma el cultivo del elitismo y la egolatría. En la medida en que se desvaloriza la función de la docencia, se genera una política que sobrevalora las publicaciones en tanto que representan beneficios materiales, compensaciones retributivas y apremios subjetivos como el prestigio y la reputación dentro y fuera de la institución. El mantra que atosiga a los investigadores es que la «investigación que no se publica no existe», que es tanto como decir que «quien no publica no existe». En el peor de los casos, el estímulo de escribir para publicar, en el entendido de que se publica bajo los cartabones de la cientificidad privativa, genera una espiral de sobreproducción de textos repetitivos, acartonados y sin sustancia.

La política científico-académica, impulsada a escala internacional y adoptada acríticamente por los gobiernos, autoridades y directivos académicos, y acatada irremediabilmente por los investigadores, ejerce una presión sistemática a los investigadores para intensificar la investigación científica acompañada a determinados tiempos y movimientos, parámetros que arremedan los estándares de producción industrial de calidad o

excelencia de los sucesivos modos de gestión sociotécnica del fordismo y el posfordismo o toyotismo (Quintana, 2005).

El proceso de generación de conocimiento científico, si ha de ser riguroso y relevante, requiere su propio tiempo y periodo de maduración: el despliegue de procedimientos que merced al rigor científico y complejidad del objeto de estudio, puede ameritar un proceso de investigación lento, dependiendo de la problemática y áreas del conocimiento convocadas. Sin embargo, los investigadores están sujetos a una política enajenada de promoción de una carrera académica modulada por el afán de la competencia y el individualismo, la productividad y la medición del impacto de las publicaciones según criterios de citación y publicación en revistas científicas de la órbita mercantil.

Los investigadores se convierten en una especie de emprendedores que obran de manera compulsiva, según las pulsiones de la cuantificación del impacto que busca afanosamente la medición de las citas. Se apegan a la idea del «capital humano», de un productor altamente calificado que actúa como un trabajador-empresario que se vende a sí mismo, que asume las tareas de gestión y promoción meritocrática, pero dentro de una intrincada estructura burocrática, por lo que en última instancia se convierte en un «administrador de uno mismo» (Drucker, 1999).

Las universidades se ven compelidas a adoptar las exigencias mercantiles de los empleadores, producir egresados conforme a criterios de eficiencia terminal, troquelar a los profesionistas como «capital humano» o bajo el influjo de la ideología emprendedora y privilegiar carreras técnicas que demanda la industria (Laval, 2004; Fernández, 2009). Además de la formación de emprendedores y de «capital humano», se brinda preferencia a los perfiles profesionales de la tecnocracia anglosajona STEM que incluyen las

llamadas ciencias «duras», en desdoro de las ciencias «blandas» y de las profesiones liberales. Es evidente que las profesiones del núcleo científico-tecnológico son cruciales, sobre todo cuando se orientan a los problemas sociales, pero otra cosa es cuando se inscriben en una lógica de veneración de sistemas tecnológicos desligados de su función social y política.

De lo que se trata es de no sólo formar profesionistas (ingenieros, médicos, abogados, economistas), menos aún seres con determinadas capacidades acotadas que el mercado exige, sino de formar personas con una preparación cultural y visión crítica del mundo, capaces de vivir de manera independiente, autónoma. La vocación universitaria es la de contribuir a la formación de ciudadanos íntegros, críticos, creativos.

Política laboral precarizadora y divisionista

La modernización educativa en el ámbito universitario incluye una política de precarización laboral cuyo cometido es desvalorizar al trabajador académico, además de menguar la autonomía universitaria, con objeto de que la toma de decisiones esté condicionada por la mancuerna de austeridad-precariación.

Mediante la evaluación estandarizada y condicionada implementada en la educación universitaria se pretende conferirle un presunto valor agregado al trabajo académico, expresado en la bibliometría o cienciometría a partir del registro de la publicación de artículos, capítulos y libros, además de las investigaciones financiadas, los cursos impartidos, las tesis dirigidas, las patentes registradas. Dependiendo del puntaje alcanzado en estos rubros, los académicos accederán a un sistema de pagos basado en el mérito, como son los estímulos al personal docente e investigadores, esto

es, una suerte de *pseudosobresalario* por productividad, que emula el pago de estímulos por productividad industrial, una compensación que no se integra al salario base y que no se asocia a la antigüedad y prestaciones, pero que puede llegar a representar la principal fuente de ingresos para determinados académicos, que por lo mismo están sujetos a una compulsiva productividad en pos de acumular puntos. Establecer diferencias entre los trabajadores es uno de los cometidos de esta política salarial de la «zanahoria y el garrote»: por una parte, las compensaciones a los «productivos» y, por otra parte, los castigos a los «improductivos». El logro académico se emparenta con el individualismo, la competencia y el elitismo.

Los programas de pago por mérito, impuesto como una política competitiva y productivista, ha introducido mecanismos perversos de diferenciación salarial y disuelto las relaciones de solidaridad entre trabajadores académicos, que otrora estaban contenidas en la organización sindical, grupos colegiados y la imagen idealizada de la comunidad académica, pero al mismo tiempo los sindicatos han menguado su función de representar los intereses colectivos de los universitarios, lo que da cauce a la diferenciación. Sin contar que en muchos casos los sindicatos se han convertido en un «sindicato patronal».

La diferenciación salarial obedece a una gestión presupuestal asimétrica que favorece a un sector de docentes que aparece como si fuera privilegiado frente a una base amplia de académicos precarizados. En esa lógica, es plausible separar a los académicos de base y tiempo completo con acceso a estímulos, becas y reconocimientos del conjunto de trabajadores a tiempo determinado, bajos salarios e impedimento para acceder a becas y estímulos. Las universidades deben reservar una porción mayor de su presupuesto para cubrir a los núcleos de investigación y el pago por méritos (p.ej., estímulos

a la docencia y becas a investigadores), al propio tiempo en que desampara a la mayoría de los docentes sumidos en la precariedad. Lo cual es más gravoso cuando se manejan presupuestos austeros. En esa inteligencia, se adopta la decisión de no contratar tiempos completos o plazas fijas a los profesores; en lugar de ello el recurso que pudiera ser destinado a una plaza estable se divide en varios contratos temporales de profesores precarios. Los profesores precarizados, subsumidos a un trabajo por hora o por asignatura, disponen de contratos temporales semestrales, perciben bajos salarios y padecen inestabilidad laboral, además de que son presa del clientelismo político, requieren trabajos adicionales para complementar su ingreso, es decir, veladamente se promueve la *proletarización* de los docentes. En las últimas dos décadas las universidades observan un crecimiento inferior en la contratación de profesores estables frente al crecimiento mayor de la contratación de profesores precarios o temporales.

Dentro del ámbito académico, la diferenciación laboral separa drásticamente a investigadores y profesores entre quienes cuentan con condiciones estables y quienes padecen condiciones precarias. En el capitalismo, el trabajo a destajo es el más favorable, en condiciones de alta precariedad; los académicos a destajo llevan la mayor carga de la función docente.

La estrategia de la división de trabajadores es muy socorrida por los gestores políticos del capitalismo. En el sector académico se divide entre profesores de tiempo completo y profesores de medios tiempos u horas clase. Bajo el manto de la austeridad parecería que no hay presupuesto que alcance si se concentra en los estímulos de un sector de profesores. Al final de cuentas se dibuja una estructura estamental, antidemocrática, entre el profesorado estable y el precario. La diferenciación salarial marca una brecha que divide a los trabajadores en términos laborales y políticos:

imposibilita una reforma desde adentro, dada la gran disparidad entre trabajadores y sus condiciones de desarrollo dentro de la institución, a menos de que un cometido central de la reforma sea promover una política de revalorización del trabajo universitario.

Austeridad y financiamiento selectivo

Pero no sólo en el nivel individual se aplica esta política de diferenciación y precarización, sino que se remite en el nivel institucional. Las evaluaciones se utilizan como parámetro de ponderación y diferenciación de las universidades a través de *rankings*, padrones de excelencia y certificaciones de programas educativos con objeto de asignar recursos presupuestales, en un contexto de austeridad por el recorte generalizado al gasto educativo, al tiempo en que se implementa una política de contención de los presupuestos ordinarios de las instituciones de educación superior. El incentivo perverso es responder a todas las exigencias de las agencias evaluadoras para acceder a las bolsas suplementarias de financiamiento, lo cual además de modificar la misión educativa e investigativa de las universidades, abona a vulnerar la autonomía universitaria para dar paso a una heteronomía orientada por los intereses del mercado.

En conjunto, se precarizan las condiciones de trabajo y se vulneran los presupuestos institucionales. El precepto de la competencia y la productividad capitalista se inoculan en el ser universitario, hecho que desfigura su integridad institucional y su vinculación social.

La inversión del Estado afecto al neoliberalismo en el rubro de educación pública universitaria es paupérrima y diferenciada. Las políticas de austeridad neoliberal no permiten aumentos presupuestales salariales,

sino un estancamiento, que no coincide con la encomienda de ampliar su cobertura educativa, infraestructura, equipamiento y contribución a la sociedad. En el marco de la austeridad, el trato es diferenciado, mientras las universidades consideradas nacionales o de gran tamaño reciben un presupuesto suficiente para desplegar sus actividades académicas sustantivas y, de modo complementario, disponer de financiamiento para diversificar sus funciones en distintas áreas de la vida social, un grupo amplio de universidades consideradas locales o pequeñas se debaten en una crisis financiera permanente por una insuficiencia presupuestal que las ubica al borde del colapso y merma sus actividades académicas básicas.

Esta política de recorte presupuestal y de precarización académica, entra en contradicción con el fenómeno del crecimiento de la matrícula derivada de la mayor demanda de estudiantes por acceder a la educación superior y por la exigencia estatal de incrementar los niveles de cobertura educativa. El financiamiento efectivo a la educación superior universitaria disminuye en términos relativos si se toma en cuenta la asimetría entre el incremento de la matrícula y el estancamiento presupuestal, plasmado en el indicador del costo por estudiante.

Gerencialismo académico

La universidad como un vetusta institución de origen europeo y medieval acarrea algunos vestigios plasmados en formas que admiten viejas jerarquías de la civilización occidental y cristiana,⁵ pero en la actualidad está regida

⁵ Al paso de los siglos se han agregado algunos devaneos entre la ideocracia (un mundo gobernado por idiotas o mandos sin ilustración y encerrados en sus creencias o prejuicios) y la tecnocracia (un mundo gobernado por la tecnología (Quintana, 2002).

por el gerencialismo (*management*) y el productivismo (Olaskoaga, González, Marúm y Onaindia, 2015). Aun cuando la universidad está siendo subyugada por el imperio de la tecnocracia global y la austeridad neoliberal.

Los grupos de poder estructurados dentro las universidades se configuran como un bloque político-académico con privilegios que controla a la institución, posee mecanismos sucesorios y pactos políticos con grupos de poder extrauniversitarios que le brindan una estabilidad relativa (Ordorika, 2001). No es una «mafia académica», porque sería tanto como una red de corrupción y colusión, ni de una «burocracia dorada» a la manera de una aristocracia gobernante que vive en el ocio y el despilfarro sino más bien de una *tecnoburocracia* con redes clientelares y de una burocracia de gestores de la crisis que asimila las normas de la neoliberalización académica y las aplica como política universitaria. Las directrices se transmiten desde los ámbitos superiores, sean junta de gobierno, consejo universitario, rectorado, mediadas por los mandos operativos en los centros académicos a través de directivos, consejos técnicos, hasta llegar a las base de profesores, estudiantes y trabajadores administrativos.

La prevalencia de estos intereses afina una cultura pseudodemocrática, porque persisten los intereses del grupo dominante, con relaciones clientelares hacia adentro, y relaciones con grupos externos como gobernantes, partidos, empresas, iglesias, fundaciones, etcétera. Eventualmente, algunas facultades o centros pueden detentar un determinado poder político, sustentado en su tamaño, en su prestigio o liderazgo. El problema es que se forman enclaves caciquiles o grupos de élite, inclusive grupos compactos que controlan centros como feudos con manejo patrimonialistas y nepotismo.

Los directivos de la universidad gerencial, la norma neoliberal de la conducción académica actúan como *coaches* que transmiten indicaciones de las

autoridades evaluativas que imponen desde fuera los criterios de desempeño. A lo sumo fungen como correas de transmisión u oficialía de partes. Los directivos empeñosos hacen su *check list* para palomear los rubros cubiertos por su institución y los docentes e investigadores a su cargo, y se estresarán por los indicadores que están pendientes de cubrir y hacia ello canalizarán sus esfuerzos. No sólo la institución, a través de sus directivos, sino que el mismo cuerpo docente termina por asumir las determinaciones productivistas y minusvaloran o postergan el trabajo docente y los proyectos de investigación de largo aliento, como una actividad accesoria en sus carreras meritocráticas.

En el nivel agregado, el sector educativo está infestado de profesionales de la pedagogía, de gestores educativos, pero en particular de una enorme burocracia. Ello ha derivado en la proliferación de supuestas pedagogías *performativas* que se refieren a aspectos emotivos —el juego, el abrazo, la ternura, la sonrisa—, que vacían de contenido el proceso educativo. En tanto que los enfoques gerenciales con postulados empresariales pretenden convertir a la escuela y a la universidad en una empresa o en una institución eficiente, con arreglo a indicadores de desempeño y a su colocación en *rankings* internacionales y nacionales, donde se tasa a las instituciones como si de un mercado de valores educativos se tratara. El aparato burocrático empantana la práctica educativa e investigativa en mundos kafkianos, con formas insufribles de conducción de las instituciones que penetran al trabajo cotidiano en el aula inundándolo de formularios, trámites, informes y cuanta cosa se le ocurra a directivos y autoridades.

Las universidades están regidas por grupos de poder que actúan como corrientes partidarias provistas de operadores políticos y gestores administrativos. Hay grupos académicos de distintas especialidades que pueden estar ajenos al trabajo político-administrativo, pero detentan el

prestigio académico o, algunos de ellos, detentan los puestos de poder y establecen mecanismos de sucesión para prolongar su égida sin necesariamente figurar en el mundo académico.

Todos juegan el juego, empezando por la compulsión de las autoridades y evaluadores en pos de una presunta «cultura del impacto y de la citación» y la obligatoriedad impuesta a los investigadores a efecto de ser evaluados de forma favorable y mediante ello acceder a reconocimientos y estímulos.

Evaluación mercantilizada: el mercado editorial científico

El mundo académico está sujeto a la producción y evaluación regida por las corporaciones multinacionales, el cual asemeja un pseudomercado académico de tipo monopolista donde los productores se subsumen a las exigencias de los compradores. En este medio operan fuerzas que determinan la desvalorización o sobrevalorización de una y otra función, y sus productos que se deben cuantificar y medir, según lo estipulan se valorizan positivamente cuando las publicaciones alcanzan una cotización positiva, como lo exige el mercado editorial, porque se apegan a una serie de criterios y de *ranking* establecidos por las grandes empresas del negocio académico, y sus productores, los investigadores, entonces pueden aspirar al reconocimiento (Ordorika y Rodríguez, 2010).

Los criterios de mercado, introducidos en la producción científica universitaria, omiten el principio de que la ciencia debe estar, o debería de estarlo, al servicio de la humanidad y organizarse en pos de la mejora sustancial de las condiciones materiales de existencia y del mundo socio-natural en el que convivimos. Como ámbito del trabajo humano subvencionado con recursos públicos debería de estar vinculada a los problemas

y necesidades sociales que suelen ser valorados por el mercado. Sin embargo, sucede lo contrario, la actividad científica y académicas se convierte, cada vez más, en una moneda de cambio, crecientemente desvalorizada, cuya cotización se fija por las exigencias del mercado.

El sistema está confeccionado para arrojar ganancias a las multinacionales editoriales. Los trabajadores de la ciencia, en tanto productores del conocimiento y escritores de sus resultados, realizan la producción en apariencia bajo su propia dirección, condicionada por las determinaciones del financiamiento, la evaluación y la acreditación. Reciben financiamiento público para el desarrollo de su actividad investigativa, logran captar además dinero de fundaciones o empresas, lo cual refuerza su compromiso con el capital, pero los resultados se entregan de manera gratuita bajo la forma de artículos, capítulos o libros a las editoriales, quienes detentan los derechos de propiedad del producto y lo comercializan en plataformas digitales o en formato físico. El control de calidad, la revisión por pares que le confiere validez científica, también se realiza de manera gratuita por investigadores sin remuneración. El producto final es vendido por las editoriales a las bibliotecas de las universidades y científicos, que a su vez pagan con dinero público el acceso a los textos para poder leer lo que ha sido creado con financiamiento público. Tal esquema de producción supone un triple pago con dinero público que sufraga el trabajo de investigadores y de dictaminadores para terminar ofrendando el producto a la empresa privada que lo comercializa y recibir un pago final con recursos públicos. Se trata de una subsunción del trabajo de investigación por la empresa privada. Resulta paradójico que la industria editorial académica extraiga la materia prima de quienes son los consumidores finales, obliga a que los consumidores asuman el control de calidad del proceso de producción y al

final vende el producto terminado a los consumidores a un precio inflado (Diez, 2017; D'Antonio, 2018).

*Apropiación del trabajo científico y trasvase de recursos públicos:
ganancias y rentas del capital corporativo*

El modelo de negocios de las grandes multinacionales editoriales es un esquema muy ganancial y rentable. Mientras que los investigadores entregan sus artículos gratuitamente como resultado de su trabajo científico y la revisión por pares se realiza también sin cobrar, las editoriales venden el producto en forma de suscripciones a las bibliotecas universitarias o a los académicos, es decir, el acceso a los materiales se sufraga con dinero público y se engendra una ganancia corporativa y una forma de renta académica.

Más todavía, el plan de negocios se hace extensivo hacia ámbitos que aparentemente contravienen la mercantilización editorial. Aunque las revistas que publican artículos en línea de acceso abierto (*open access*), sin costo para el lector, se han incrementado en los últimos años, paradójicamente este espacio se ha convertido también en un negocio para las grandes multinacionales editoriales, cuando fijan la política de «pagar por publicar», y en consecuencia cobran a los autores o a las instituciones por la publicación de sus artículos, de manera que en una gran cantidad de revistas de acceso abierto se establece un «cargo por procesamiento de archivos». Este esquema representa una transferencia encubierta de dinero público al sector corporativo editorial: el trabajo gratuito de autores y revisores ha sido previamente sufragado con dinero público, como parte de su salario como académico, pero es apropiado enteramente por la editorial, que se encargará de mercantilizarlo, sea con la venta de suscripciones o con el cobro a los autores para tener derecho a publicar.

Algo semejante ocurre en la publicación de libros, donde las editoriales cobran el costo de producción a los autores, un importe que además puede incluir de una vez la ganancia estimada, el cual es financiado con recursos públicos, y el libro, ya cubierto los costos y la ganancia, es vendido al público, de suerte que los ingresos por venta representan una sobreganancia.

A pesar de lo anterior, la generación del conocimiento compartido o colaborativo con financiamiento público se pervierte cuando los resultados de investigaciones aparecen en revistas de acceso privado o de acceso abierto pero con cobro a los autores, o en libros pagados por las instituciones o autores y vendidos por las editoriales. Este modelo de producción y publicación de conocimiento es orquestado satisfactoriamente por corporaciones editoriales privadas, que además de determinar qué se publica y qué no se publica, qué material tiene carácter científico y cuál no, se apropian de una ganancia empresarial y de una renta tecnológica, es decir, ejercen una subsunción formal y real del trabajo científico en desdoro del servicio social de la ciencia como trabajo social.

Otro caso ilustrativo es la apropiación que hacen las grandes corporaciones de los avances en el conocimiento científico y sus aplicaciones en el desarrollo de productos que han sido el fruto acumulado del trabajo social en el ámbito de las ciencias con el financiamiento público de centros y proyectos de investigación, a menudo realizados en universidades públicas, en la fase más complicada y costosa. Un ejemplo recurrente sucede en el ámbito de la biomedicina donde se requieren décadas de estudio de enfermedades y de sus posibles soluciones farmacológicas hasta lograr nuevas sustancias efectivas para su tratamiento y prevención. No obstante, las grandes farmacéuticas (*big pharma*) se adjudican las patentes de medicinas y vacunas que les reportan ingentes ganancias, una renta tecnológica

privada sobre la mercantilización masiva de una mercancía que debería de ser un público, dado su origen, habitualmente financiado con dinero público y desarrollados por universidades o centros públicos de investigación, aunado al inapreciable valor de uso estratégico que está llamado a realizar. En la pandemia de covid-19 los gobiernos del mundo financiaron el desarrollo de las vacunas de emergencia y los laboratorios amasaron enormes ganancias extraordinarias, incrementaron sus activos, subieron sus valores accionarios, en suma, hicieron el negocio más fabuloso soportado con recursos públicos, cuando se infló la *commodity* más cotizada, la vacuna contra el covid-19.

Determinadas empresas farmacéuticas no son en realidad laboratorios sino consorcios especulativos, que sin producir vacunas se asocian con algún laboratorio y negocian grandes financiamientos de gobiernos para emprender jugadas especulativas con los valores accionarios en las bolsas bursátiles: Pfizer comercializa una vacuna desarrollada por un laboratorio alemán BioNTech, Moderna es una *startup* que no había lanzado ninguna vacuna al mercado, pero sí acciones al mercado bursátil, AstraZeneca se asoció con la Universidad de Oxford para el desarrollo de la vacuna. Estos consorcios han emprendido una escalada especulativa paralela al *boom* de sus vacunas, al tiempo en que inflan el valor de sus acciones e incrementan los ingresos de los accionistas y de los directivos, aunque en lugar de invertir sus ganancias en nuevos desarrollos científico-tecnológicos para mejorar la salud pública mundial, canalizan grandes recursos para hacer recompras de sus propias acciones con el propósito de inflar el valor bursátil y seguir insuflando en la espiral especulativa.

*Fetichismo académico: tiranía del factor de impacto
y selectividad de revistas del mainstream*

El punto referencial de la producción científica se ubica en la cúspide del denominado factor de impacto, es decir, el número de citas de un artículo por año. Se supone que este indicador le confiere el valor científico de los artículos y las revistas en tanto mayor visibilidad o popularidad alcancen, independientemente del contenido, validez o relevancia. Más que anecdótico, es ilustrativo el origen de ese índice, que en su momento no fuera diseñado para ponderar el conocimiento científico sino como una mera referencia para que las bibliotecas pudieran decidir a qué revistas académicas convenía suscribirse (Schekman, 2013). A la postre, se convirtió en el mayor indicador del fetichismo académico, en la cristalización del ego científico, que encubre una mistificación de la científicidad.

La ciencia *mainstream* está domeñada por el fetichismo del factor de impacto, de las revistas de lujo. Las revistas top buscan ese factor de impacto medido por las citas de los artículos científicos, las cuales pueden corresponder indiscutiblemente al buen contenido y relevancia del artículo, pero también a la moda, la ideología y la inducción, inclusive la estridencia o extravagancia.

Como el factor de impacto está asociado a la política de evaluación y estímulos, se convierte en un fin en sí mismo. Los incentivos son un recurso que se ha aplicado a las finanzas y a la banca, donde aparecen las primas descomunales; en el caso de la ciencia, el método del incentivo se aplica al publicar en revistas de prestigio y con ello alcanzar una reputación personal y ascenso profesional mediante subvenciones y cátedras. Son incentivos perversos.

Por sí mismo, no es garantía de calidad del artículo científico. A fin de cuentas es una medida que no dice mucho de la calidad científica de la revista, sobre la relevancia de los temas y los hallazgos. Como en el mundo especulativo de las finanzas, guardadas las proporciones, en el mundo académico se crean burbujas con temas de moda, como lo han sido en diferentes momentos la biotecnología, la ingeniería genética, la nanotecnología y la inteligencia artificial. Temas selectos que reciben grandes bolsas de financiamiento y espacios editoriales exclusivos.

Un ardid es el rechazo de artículos, bajo el supuesto de la excelencia, la exclusividad o la calidad. Se reduce artificialmente la aceptación de colaboraciones para incrementar la reputación, selectividad o elitismo de la revista en cuestión. Además se juzgan las colaboraciones por el idioma, el lugar donde se elaboró, los temas, los enfoques teóricos, las implicaciones políticas.

El sistema científico practicado por la mayor parte de investigadores asemeja un mercado académico que hilvana la producción, publicación y evaluación bajo la conducción de poderosas corporaciones multinacionales que controlan los índices de medición de los trabajos publicados según la tesis de que el valor científico de los artículos se mide según el factor de impacto de un artículo (el número de citas recibidas), por el que se mide la visibilidad y la difusión. El factor de impacto es controlado por el InCities, el informe del Journal of Citation Report (JCR), dependiente de la empresa multinacional Clarivate a través de la plataforma Web of Science (WOS), y por la multinacional Elsevier a través de la plataforma Scopus, una base de datos de referencias bibliográficas y citas. A trasmano de la fascinación que entre los académicos ejerce la burbuja de la cienciometría, se encuentra a buen resguardo el control corporativo sobre la producción científica

internacional e introduce sesgos importantes, de tal suerte que modula las políticas de producción, difusión y financiamiento de la ciencia (Reig, 2014).

Decenas de miles de revistas científicas de revisión por pares (*peer review*) están ordenadas por *rankings* acorde a criterios discutibles y controladas por pocas multinacionales del nuevo modelo académico punitivo de «publicar o perecer» (*publish or die*) para tener éxito en una carrera académica. Pero cuatro países concentran las 20 revistas con más citas: Estados Unidos, Reino Unido, Alemania y Holanda.

Los datos arrojados por estas corporaciones introducen sesgos de cobertura que afectan de manera diferenciada a las revistas, las disciplinas, las lenguas, las regiones y los intereses de investigación. Las revistas del *mainstream* anglosajonas que abordan temas de moda en inglés son las más reputadas y mejor ponderadas; en contraste, las revistas independientes, críticas, escritas en español, portugués u otros idiomas, que además abordan temas críticos para el poder global, son desdeñadas y consideradas irrelevantes, pese a que sus contenidos puedan ser productos genuinos del conocimiento científico universal y aportaciones críticas en diversas áreas del conocimiento. A pesar de ello, o quizá gracias a ese sesgo, el índice y las revistas más reputadas han llegado a convertirse en el «capital académico» máspreciado para las instituciones científicas y académicas del mundo. Desmontar y entender este sesgo cuantitativo es importante porque define, en buena medida, lo que se investiga, se publica, se pondera y se gratifica.

En los países periféricos, subdesarrollados o dependientes existen instancias gubernamentales, fundaciones y organismos promotores de la ciencia y la tecnología, así como universidades y centros de investigación que no sólo aceptan y participan de esa política internacional de control

corporativo de la ciencia y la tecnología, sino que sufragan el pago de las licencias a las multinacionales controladoras del mercado mundial académico. Dicha subvención representa otro ejemplo del trasvase anual de millones de dólares de las arcas públicas al mundo empresarial corporativo.

Virus de la competencia: hipercompetencia exitista

Internamente, el trabajo científico se basa en la colaboración de los investigadores para generar conocimiento pertinente, pero los criterios mercantiles impuestos han trastocado su fundamento a efecto de organizarlo en torno al precepto de la competencia, la norma básica del capitalismo. Además de ser un trabajo colectivo, se supone que el trabajo científico es acumulativo y progresivo porque debe responder al interés de acrecentar el saber retomando el conocimiento previo e impulsándolo hacia adelante, no obstante se ha impuesto la exigencia de obtener reconocimiento, monetizar los logros y alcanzar réditos individuales.

En vez de contribuir al interés de acrecentar el conocimiento a favor de los intereses de la sociedad, se antepone el interés egoísta de escalar en la meritocracia académica y esculpir un prestigio personal, para lo cual hay que publicar por publicar para abultar el currículum y mejorar la posición competitiva en el *ranking* científico. En esa tesitura, el sistema de producción científica orquestado compele a una competencia interna en el mundo universitario que termina por ejercer un efecto de fragmentación, diferenciación y confrontación entre los académicos. En lugar de potencializar el trabajo colectivo, la cooperación y el trabajo común en la investigación se cristaliza la competencia, el elitismo y la marginación. Ante todo, lo que importa es contabilizar, valorizar y acumular productos,

publicaciones, puntos, reconocimientos, retribuciones, estímulos. El científico y el académico piensan, en esas condiciones, como el político, que vive de su prestigio y no de su trabajo que puede contribuir a la sociedad desinteresadamente. La consigna capitalista es vender, mercantilizar el conocimiento.

Impuesto desde afuera y desde arriba, este sistema de evaluación y control se arroga la potestad de definir quién vale y quién no en el mundillo académico y científico. Bajo esa lógica, se determina que aquello que se produce y publica fuera del circuito académico comercial, competitivo y privado no tiene valor científico, y en consecuencia se decreta su irrelevancia o se niega su existencia. Lo que debería importar, en todo caso, es el trabajo científico, los temas críticos, los contenidos, las aportaciones a la sociedad, la calidad de los trabajos.

Academia ficticia

La competencia entre académicos universitarios se tasa en los registros estadísticos del escaparate de la bibliometría, donde cotiza una especie de mercado de valores académico. Por supuesto, se trata de un criterio puramente cuantitativo impregnado en el grueso de la producción científica, que más que estimular la producción de resultados de investigación relevantes, rigurosos y pertinentes, presiona a los investigadores a adaptar su agenda de trabajo individual o en equipo hacia aquellos temas selectos que de antemano son reconocidos y valorados en el competitivo mercado de los estímulos pecuniarios, y que son los que reclama el mercado capitalista real, sin desconocer también la inflación de temas de moda que estimula la reiteración, la redundancia y la hiperespecialización.

En lugar de estimular la investigación sobre temas críticos y estratégicos con el concurso de diversas áreas del conocimiento para desentrañar los grandes problemas sociales y sus vías de superación, se estimula una agenda reducida de temas que fragmentan y descontextualizan los problemas sociales hasta reducirlos a su mínima expresión, a menudo como expresiones técnicas, de preferencia que conduzcan al patentamiento de los resultados en abono del interés corporativo. En ese marco constreñido se desdeña el trabajo multidisciplinario y la colaboración entre grupos de investigación y se estimula la hiperespecialización y la competencia a rajatabla. Bajo esa tónica, es comprensible que los investigadores más convencionales sigan a pie juntillas las instrucciones de los evaluadores y organicen su vida cotidiana en pos de alcanzar el mayor puntaje posible para aspirar a mayor reconocimiento y una mayor bolsa retributiva por su trayectoria meritocrática.

Las investigaciones de largo aliento, sobre temas que exigen un tratamiento reposado, de lenta maduración, son consideradas como asuntos menores, sin mayor mérito, sin el atributo necesario para otorgar ese reconocimiento medible por puntos. Un saldo lamentable es el hecho de que se menosprecie y se abandone la producción de libros o artículos donde se ensaya un conocimiento crítico, reflexivo, de fondo, sobre temas no mercantilizables, que pudieran representar hitos en el conocimiento social o abordar asuntos de relevancia social y captar el interés de públicos más amplios, fuera del restringido mundillo autorreferencial de la academia.

En contraste, se genera una burbuja académica donde los manidos artículos sobre temas de moda o del interés corporativo están inscritos, aún antes de publicarse, en las esferas de los índices ponderados como de alto impacto; aunque a fin de cuentas, los textos no sean del interés general y sus supuestos hallazgos se queden en los registros personales de las

ascendentes carreras meritocráticas, sin mayores consecuencias. Esta es la academia ficticia.

La burbuja académica se expresa en una inflación, o más bien sobreproducción de textos académicos (*papers*) que no se corresponden con la demanda social, es decir, la mayoría de esos trabajos publicados son poco leídos, dado que habitualmente abordan temas de interés para un círculo cerrado, sino es que se repiten argumentos e ideas ya dichos por los propios autores o allegados, sin contar que la premura suele marcar la confección de los textos, en detrimento de su calidad escritural. No es infrecuente el hecho de que los autores se convierten en especialistas de un tema, habitualmente el que fue abordado en sus tesis de posgrado dadas las exigencias de titulación y que eventualmente les abrió el acceso al ámbito docente, sin lograr superar ese estrecho ámbito monotemático a lo largo de sus carreras académicas, pero esta práctica es funcional a la norma meritocrática y competitiva.

Para desarrollar un sentido de autoafirmación y un lugar en el firmamento académico reconocido, no sólo es frecuente encontrar carreras que han sido forjadas en la recurrencia a textos pergeñados en el pasado y reiterados incesantemente, sino que también se presenta la práctica del autoplagio, las autocitas o el parafraseo autorreferencial incesante. Pero también es frecuente encontrar formas articuladas de autores que actúan en grupos autorreferenciales o endogámicos que utilizan las redes de citas académicas para sobrerrepresentarse en determinados temas, o las multiautorías sobre una serie de textos que multiplican los productos asignados a los colaboradores rotativos en el orden de prelación o el caso del asesor de tesis que se beneficia del producto de sus asesorados con publicaciones compartidas. La exigencia de la producción se traduce en una práctica de «multiplicación de los panes».

El incentivo a la competencia y elitización entre académicos estimula fenómenos impensados como las «guerras de citas» o la omisión de citas a determinados autores que son considerados como competidores sobre temas comunes. A la inversa, en algunos casos puede considerarse una cierta exigencia no escrita, pero estimulada por determinadas publicaciones, de citar trabajos que han sido publicados en la misma revista donde se aspira a publicar. O el caso de las revistas top que se citan entre sí, como las múltiples citas cruzadas entre *Nature* y *Science*.⁶ Sin contar el hecho de que, en otro plano, autores de países periféricos o subdesarrollados citan reiteradamente a autores de países centrales de revistas reputadas sin ser correspondidos, a la vez que se omite citar a autores que publican en países semejantes al suyo con los cuales se podría tejer un diálogo o debate académico.

Este escenario donde se despliega la academia impelida por el mérito mercantilizado introduce a los académicos universitarios en un círculo perverso de productivismo estéril y de autosuperación personal sin reposo. La competencia compulsiva, el afán de reconocimiento, la escalada bibliométrica, la condescendencia a la evaluación heterónoma son insumos que configuran estados alterados en el ánimo y salud de los académicos que desarrollan síntomas como ansiedad, depresión y estrés laboral. Las presiones son mayúsculas cuando la competitividad académica está asociada a las modalidades laborales basadas en la precariedad y la inseguridad laborales, todo lo cual desemboca en el desencanto y desmoralización.

⁶ Entre los grupos científicos hegemónicos se respaldan y se citan entre sí, lo cual se plasma en una concentración dentro del mundo editorial científico selectivo: entre las más de 8 mil revistas del *ranking* JCR, apenas unas 300 concentraron más de la mitad de las citas y más de 30% de lo publicado; y 90% de las citas y más de 80% de las publicaciones están en 37.5% de las revistas de ese *ranking* (Diez, 2017).

Pandemia, revolución industrial y desplome educativo

Crisis sanitaria, giro digital y reconversión educativa

La pandemia de covid-19 impuso el cierre de clases presenciales en escuelas y universidades y la apertura de la educación a distancia mediante el uso de plataformas digitales como Zoom, Meet o Classroom. La educación quedó como una actividad esencial, que no se suspende, pero mediada por el ciberespacio.

La educación virtual aceleró la *reconversión pedagógica* con el súbito salto de lo analógico y presencial a lo digital y a distancia (Lugo, Zamarripa y Jaimes, 2020). Una de las consecuencias inmediatas es que se adelantó en el tiempo y en el espacio el quiebre del paradigma educativo por las nuevas exigencias del capitalismo en la órbita educativa que trae consigo la crisis sanitaria y los adelantos de la revolución industrial cuaternaria. Asimismo, la crisis sanitaria acrecentó las desigualdades sociales subyacentes, sobre todo en las regiones periféricas o subdesarrolladas: la pobreza alcanzó 34.7% en América Latina, la región más desigual del mundo, con más de 80 millones en pobreza extrema.

Uno de los efectos del gran confinamiento impuesto por la gestión de la pandemia de covid-19 se registró en la esfera educativa con la adopción de las plataformas digitales como esfera de intercomunicación, el trabajo en casa y el confinamiento. Súbitamente, los sistemas educativos nacionales prescindieron de manera obligatoria de la educación presencial y de todos los elementos pedagógicos, relacionales e infraestructurales que la caracterizaban. Esto supone la implementación, para efectos prácticos, de una reconversión pedagógica, dejando atrás la modalidad educativa

convencional basada en la presencia en el aula, donde interactuaban los profesores y estudiantes de conformidad a un programa educativo tradicional.

El sector educativo adoptó las plataformas digitales como mecanismo virtual de educación a distancia del sistema de gestión de aprendizaje (*Learning Management System*) para computadoras o dispositivos móviles. Dichas «máquinas educativas» fueron diseñadas para generar «ambientes virtuales de aprendizaje» y prescindir del aula y del profesor en el proceso de aprendizaje, donde la educación presencial pasa a segundo plano y el profesor se reduce a la función de operador técnico de los programas digitales. Desde la jerga digital, el modelo de educación 3.0 corresponde a la tercera revolución industrial impulsada por las TIC, en tanto que el modelo de educación 4.0 estaría conectado a la revolución cuaternaria.

Superando los esquemas legales, impositivos e institucionales, los nuevos esquemas digitales se han impuesto por la vía de los hechos. Los sistemas educativos y logísticos han sido más que rebasados y no han dejado margen de maniobra para diseñar una respuesta que permita elaborar programas y contenidos digitales propios, mucho menos permiten organizar e implementar un paradigma educativo que aproveche los avances digitales o virtuales para impulsar políticas de emancipación social, acorde a los diversos contextos y problemáticas. A querer o no, los esquemas analógicos o convencionales se tornan formatos obsoletos y la pretensión de reivindicarlos aparece como una actitud de resistencia a los cambios, una práctica anacrónica, cuando no una actitud reaccionaria.

El ciberespacio, el internet y las plataformas virtuales se están infiltrando en la órbita educativa, en la vida cotidiana de las escuelas y las universidades. El influjo digital está trastocando el papel conferido al sistema

escolar y dependerá de los colectivos de profesores, investigadores y estudiantes que este recambio se oriente hacia políticas de democratización y apropiación social de la innovación, la ciencia y la tecnología, en un movimiento que va desde el seno de las instituciones educativas hacia los ámbitos comunitarios donde pueden influir las escuelas y universidades.

Brecha digital y rezago educativo

Más allá de la burbuja de las fibras ópticas y las redes 5G, y del anuncio del advenimiento de la 6G en China, como parte de la disputa por el mundo digital entre las grandes potencias, la brecha digital en el mundo sigue siendo enorme.⁷ La brecha digital es un signo más de la desigualdad social y la educación virtual adoptada en la pandemia puso al descubierto esa problemática que ya era conocida, pero se consideraba un tema secundario (Bonilla, 2018).⁸

La exclusión educativa se incrementó, pero los gobiernos afectos a la propaganda hablan de una cobertura total en sus territorios sin garantizar la conectividad de los más pobres.⁹ Pese a los discursos progresistas y la

⁷ Al respecto, se estima que 2 mil 900 millones de personas en el mundo (37%), de los cuales 96% vive en países periféricos o subdesarrollados, nunca han tenido acceso a internet y entre los que sí lo han tenido cientos de millones disponen de un acceso con baja frecuencia, en dispositivos compartidos o a baja velocidad (ITU, 2021).

⁸ Al menos 32 millones de niños entre 5 y 12 años de América Latina y el Caribe (46%) no tienen acceso a internet en sus hogares y no pueden acceder a la teleeducación prescrita en el confinamiento (Cepal, 2020), en tanto que 40% de los estudiantes de América Latina y el Caribe no tiene acceso a internet.

⁹ Por ejemplo, en México el presidente dijo en su segundo informe de 2020 que para 2021 todo México tendría internet, con 100% de conectividad, pero ni siquiera los países desarrollados tienen ese nivel de cobertura, amén de considerar que no es lo mismo la conectividad territorial que el acceso real en los hogares.

presunta cercanía a la gente, los gobiernos de la región no estuvieron a la altura de las circunstancias y no actuaron para liberar el acceso a internet. No proveyeron, por ejemplo, de un paquete tecnológico básico, que a estas alturas debería de formar parte de la canasta básica familiar, que contuviera dispositivos como computadora, teléfono o *tablet*, además de un plan de conexión a internet, para garantizar el acceso a los estudiantes, sobre todo de las clases populares. Con esa omisión, los gobiernos bloquearon la conectividad requerida por el sistema educativo, una medida necesaria ante el confinamiento obligatorio que ellos impusieron para gestionar la crisis sanitaria. Fueron los artífices de la medida, pero no brindaron las condiciones materiales para que los estudiantes y maestros, el sujeto pedagógico, estuvieran interconectados de manera fluida y sin exclusiones. Idealmente, el acceso a internet debería de ser un derecho humano, como la educación misma.

Proporcionar computadoras a estudiantes y profesores que lo requerían para cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el mundo virtual expandido es una medida crucial en América Latina si se considera que casi 40% de los jóvenes mayores de 15 años carece de computadora y que la proporción aumenta si se disminuye el rango de edad. De la educación terciaria a la primaria se ahonda la brecha digital.

El problema es grave para los estudiantes que no pudieron conectarse a la educación virtual porque no sólo estuvieron al margen de la innovación científico-tecnológica aplicada al sistema educativo de la noche a la mañana, sino que perdieron su vínculo con la carrera educativa al desertar o desaprendieron al sobrepasar la temporada con grandes limitaciones de conectividad y desatención de sus mentores dadas las circunstancias de distanciamiento.

Filias y fobias tecnológicas

La pandemia de covid-19 puso sobre la mesa una disyuntiva entre optar por la educación presencial o la educación virtual. La educación a distancia prescrita por los gestores de la pandemia optó, irremediabilmente, por lo segundo, pero el mundo pospandémico, imaginado oficialmente como «nueva normalidad», plantea de nueva cuenta la cuestión, que puede cargarse hacia uno de los costados, pero que idealmente supone una conjugación de ambos componentes, sin desconocer las contradicciones que ello entraña. La alternativa revivió una falsa disputa entre los sectores afectos a la tecnofilia (quienes organizan su vida alrededor de las tecnologías y suponen que no habrá progreso social sin ellas) y los afectados por la tecnofobia (quienes usan las tecnologías con desconfianza o están en contra de su uso y atribuyen los males sociales a su influjo) (González, 1999). Al respecto, algunos discursos «críticos» reivindican la escuela presencial sin recurrir a las tecnologías disponibles como internet, el uso de contenidos digitales, la recurrencia a las computadoras, las plataformas y la nube. Esta actitud refractaria termina por ser funcional a la exclusión tecnocrática, así sea por cuenta propia. Otra cosa es la exclusión estructural de amplios sectores de la sociedad respecto del mundo virtual y digital y su desconexión con los sistemas educativos y universitarios.

Asimismo, la pandemia puso en predicamento la falacia de los llamados «nativos digitales» (Ibarra y Llata, 2010), es decir, los estudiantes menores de 18 años que crecieron en un mundo plagado de artefactos y redes digitales, y actualmente cursan la educación primaria y secundaria, o apenas están en las primeras instancias de la educación terciaria. Este bagaje formativo estaría en oposición a los denominados «migrantes digitales»

(Prensky, 2010), mayores de edad que por lo contrario crecieron en un mundo pretérito y analógico, pero por necesidad tuvieron que «migrar» y adaptarse a las nuevas tecnologías digitales, como sucede con la mayoría de los docentes. Entre unos y otros las habilidades para navegar en el mundo digital serían contrastantes, inclusive irreconciliables. Esta es una simplificación de la realidad que la pandemia desmintió. Los supuestos nativos digitales están condicionados por un acceso diferenciado a internet y las computadoras según el origen social, la infraestructura disponible y la capacidad de pago. En tanto que para los docentes asumir la presunta condición de migrantes digitales sólo sirve para justificar el inmovilismo estéril en la función educativa.

En última instancia, la brecha digital dentro de la escuela y la universidad públicas respalda el proyecto neoliberal que pretende dismantelar, por múltiples vías, a la escuela pública presencial, sobre todo la universidad pública.

Punto de inflexión: revoluciones científicas, cognitivas y educativas

Cambios en la configuración del sistema capitalista

Entre los siglos XV y XVII, en la primera etapa del desarrollo del capitalismo, entre la acumulación originaria, la formación del mercado mundial y el colonialismo, el paradigma newtoniano-cartesiano estableció la forma moderna de entender el mundo, que a ojos del presente parecería reduccionista, mecánica, fragmentada y determinista. Esta concepción impuso

una ciencia abocada a descubrir la verdad, un modelo educativo fragmentario con formas de enseñanza basadas en disciplinas separadas y un profesorado adiestrado a transmitir el conocimiento a un alumnado que lo recibía y memorizaba. La transferencia de conocimiento en el aula es unidireccional y pasiva, no considera a un alumnado participativo, reflexivo y crítico. La práctica educativa fragmentaria y reduccionista ha producido una exacerbada especialización y subdivisión del conocimiento. La comprensión del mundo ha desvirtuado la complejidad de la naturaleza humana y la educación formal no contribuye a aprender la totalidad de las relaciones sociales en conjunción con la naturaleza (Behrens, 2005).

Desde el siglo XIX, los descubrimientos científicos permiten el avance de la primera a la segunda revolución industrial y cambios en las áreas del conocimiento. Comienza a mostrar sus límites el paradigma newtoniano-cartesiano y la fragmentación de las disciplinas que alimentaban el pensamiento basado en certezas absolutas. Poco a poco, va cobrando forma un paradigma del conocimiento sustentado en la interdisciplinariedad y la complejidad. Según la nueva forma de entender el mundo, el universo está formado por un complejo tejido de conexiones que se combinan, se alternan y se superponen en constante movimiento, aunque también se abre paso el relativismo que determina el significado de las cosas y según la interpretación del observador.

En el tercer decenio del siglo XXI se despliega la cuarta revolución industrial heredera de la segunda, el tránsito entre el internet y el internet móvil hacia la inteligencia artificial, los macrodatos y la inteligencia de datos, que conjuga las tecnologías informáticas y digitales con nuevas tecnologías que automatizan el trabajo con la robótica y la inteligencia artificial (Schwab, 2016). No obstante, aún sigue vigente la perspectiva educativa derivada de la

mecánica newtoniana como abordaje de problemas técnicos con resolución mecánica y el método cartesiano de la razón como método de aproximación al conocimiento y la relevancia de lo medible y lo cuantificable (Behrens, 2005). También se encuentran plasmados los componentes productivistas taylorista y fordista de la producción mecanizada en línea con arreglo a tiempos y movimientos (Coriat, 1982) inoculados en un sistema educativo disciplinar con estructura napoleónica o profesionalizante, con el agregado de que las tecnologías informáticas y digitales se han venido incrustando en los modelos educativos y en la organización del trabajo cognitivo.

De cualquier modo, por la vía de los hechos se están imponiendo cambios en el funcionamiento de los sistemas educativos y sus vínculos con los mercados laborales, por lo que parece inevitable que se impondrá una nueva epistemología de corte tecnocrático en el ámbito de la educación derivada de la cascada de cambios que porta consigo la cuarta revolución industrial (Escudero, 2018). Sea como fuere, el modo de producción capitalista se actualiza incesantemente y en pos de expandir sus espacios de valorización se ve compelido a desarrollar sus fuerzas productivas, específicamente las tecnologías y la calificación de la fuerza de trabajo. Aunque en algunas esferas productivas y educativas se resistan al cambio, el nuevo orden sistémico demanda un nuevo paradigma educativo basado en el conocimiento transdisciplinario, que supere a los procesos formativos monodisciplinares e inconexos;¹⁰ asimismo buscará apropiarse del conocimiento social no estructurado y someter su lógica indeterminada

¹⁰ «La visión transdisciplinaria es definitivamente abierta en la medida en que trasciende el campo de las ciencias exactas estimulándolas para que dialoguen y se reconcilien, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior» (Boisot, 1975).

de procesos sueltos para implantar modalidades de aprendizaje con otra lógica operativa y un funcionamiento más abierto e interactivo, sin las cortapisas de diseños curriculares rígidos, esquemáticos e inconexos.

La universidad como institución abocada al conocimiento y dotada de un sistema pedagógico venía operando como una maquinaria educativa de Freitas, Morin y Nicolescu (1994:4). En su concepción y funcionamiento asemeja al capital industrial basado en el funcionamiento orgánico de una maquinaria que está compuesta por distintas piezas o engranajes que se articulan de acuerdo a una gestión de los tiempos y movimientos. A semejanza del sistema industrial maquinístico del capitalismo moderno, como si funcionara como una máquina educativa, los componentes básicos del sistema pedagógico pueden desprenderse y cada elemento ser concebido de manera aislada, como piezas autonomizadas que funcionan por sí mismas. Al analizarse por separado, se puede asumir que cada componente es el más significativo para el desempeño del proceso educativo, tratándose de elementos de la enseñanza-aprendizaje, como la didáctica, el currículo y la evaluación; de herramientas de gestión, como la legislación, la planeación y la supervisión; hasta de componentes superestructurales, como la Secretaría de Educación, la agencia de financiamiento y el aparato legislativo. Aún cuando se acoplen para permitir cierto funcionamiento mecánico u orgánico, cada componente suele concebirse por separado.

Sin embargo, con los cambios en el sistema capitalista, que tornan obsoletos las directrices mecanicistas de la gestión industrial y educativa, a la postre el sistema universitario se expone a un proceso de transformación que contiene fases de descomposición y de regeneración, que abren espacios de disputa sobre el proyecto universitario y su papel en la sociedad y el desarrollo. Más específicamente, los cambios en el capitalismo

derivados de las crisis recurrentes, la pandemia y la revolución industrial cuaternaria, propician ajustes drásticos en el proceso educativo que tiene verificativo en las escuelas y las universidades, donde el sistema de enseñanza-aprendizaje está padeciendo un acusado desmontaje, por ejemplo al descentrar la función del maestro y relegar el pensamiento crítico sobre los fenómenos sociales para brindar un protagonismo a los métodos técnicos automatizados de enseñanza y a la recreación virtual del encuentro cotidiano entre estudiantes y docentes.

Tensiones entre el progreso científico-tecnológico y la educación 4.0

El desarrollo de las fuerzas productivas sociales que impulsa el progreso en el capitalismo contrapone las fuerzas de la tradición y del cambio. En las primeras revoluciones industriales, las invenciones y los conocimientos se gestaban y aplicaban a un ritmo lento o moderado, en tanto que se demostraba su efectividad o aplicación práctica. En la actualidad, el ritmo frenético de la innovación científico-tecnológica impone su ritmo en la industria y en la vida cotidiana. Aún cuando adopta las innovaciones con demora, la forma institucional encargada de enseñar el conocimiento y de difundir las novedades de la ciencia y la técnica han sido la escuela y la universidad, pero conforme el ritmo de las innovaciones y sus aplicaciones se han venido acelerando cada vez más, el sistema educativo conserva su tradicional ritmo adaptativo lento y se muestra más desacompasado. El desfase coloca a la escuela y la universidad en un terreno pantanoso y si no se actualizan corren el riesgo de convertirse en instituciones obsoletas.

El atraso del sistema educativo obedece a múltiples factores, como el burocratismo, una cultura escolar conservadora y prácticas pedagógicas

rutinarias. Las condiciones de deterioro u obsolescencia de la infraestructura y equipamiento de las escuelas y universidades, cuya imagen nos remonta a los años setenta del siglo pasado, sino es que antes, son un verdadero lastre. Ante las nuevas condiciones económicas, sociales y culturales imperantes, la formación de los docentes, sea inicial o continua, resulta obsoleta, desactualizada y desfasada. La falta de acceso de docentes y estudiantes a publicaciones científicas y a innovaciones tecnológicas deja su impronta en ese proceso formativo discontinuo y desfasado, sin desconocer que la política de flexibilización y precarización laborales se ha decantado hacia una perniciosa diferenciación y desvalorización salarial de los docentes y a una desmoralización de la función social educativa. Paradójicamente, muchos sectores promotores de la transformación progresiva de la educación, incluyendo a sectores anticapitalistas, siguen aferrados a concepciones y herramientas anacrónicas que frustran las luchas si no se fundamentan en un estudio crítico de la situación actual y los cambios por venir. A caballo entre el mundo analógico que no termina de morir y el mundo virtual que no termina de nacer, no se ve claro aún cómo será posible sumarse con sentido crítico a la innovación educativa, científica y tecnológica en un ambiente laboral e institucional acusadamente precario y diferenciado.

La perspectiva disciplinar de la educación superior, asentada en modelos decimonónicos de las profesiones liberales, de la escuela napoleónica, acordes a los esquemas productivos de las dos primeras etapas de la revolución industrial y de la división internacional del trabajo que sume en el subdesarrollo y la dependencia a los países atrasados, ha sido criticada por los sectores capitalistas avanzados —que representan los grandes intereses del capital corporativo multinacional y de sus Estados sedes— por estar desfasada y ser disfuncional a los nuevos mercados laborales y a los

sistemas productivos que han adoptado las tecnologías y modos de gestión a partir de la tercera ola industrial y se aprestan a introducir las novedades de la cuarta marejada. El modelo disciplinar había sido desafiado inicialmente con la difusión de la perspectiva interdisciplinariedad y el pensamiento complejo (Caetano, Curado y Jacquinet, 2000; Carrizo *et al.*, 2003), que en su momento estaban acordes a los requerimientos del capitalismo de la tercera revolución industrial y todavía más con el advenimiento de la revolución cuaternaria que considera insuficiente la interdisciplinariedad y la complejidad, porque ahora se replantean las exigencias cognitivas hacia un pensamiento transcomplejo en tanto una visión del mundo o una episteme que permita abrir opciones para entender y significar la realidad acorde a las circunstancias pasadas, presentes y futuras desde lógica abarcadora y comprehensiva (Guzmán, 2013; González, 2021) que posibilitará una integración de saberes desde una posición que se pretende «abierta, flexible, inacabada, integral, sistémica, multivariada, donde lo cualitativo, lo cuantitativo y lo dialéctico se complementan en una relación sinérgica que configura una matriz epistémica multidimensional» (Schavino y Villegas, Crisálida, 2010:4), como premisa de la industrialización de vanguardia que dota la conjugación tecnológica del mundo físico, digital y biológico. Desde la teoría educativa y la investigación el desafío es entender las premisas industriales de nueva generación, la matriz epistémica y los contenidos educativos.

El modelo educativo aún vigente está organizado bajo la consideración de que el sistema de enseñanza-aprendizaje, la generación y difusión del conocimiento, el diseño curricular y la titulación profesional serán funcionales en un horizonte de larga duración, como se pensaba el mundo cuando se organizaba el llamado Estado benefactor o el Estado desarrollista,

con mercados laborales crecientes y una red de protección a los trabajadores, por lo que, por ejemplo, un egresado de la universidad aspiraba a ascender en la escala social ostentando su título profesional de por vida, y, en el mundo académico, un profesor impartiría sus materias hasta su jubilación y un investigador realizaría una carrera científica especializado en una materia. Sin embargo, las nuevas premisas capitalistas abogan por un currículo abierto que estaría mediado por estándares y titulación profesional condicionada a una acreditación sistémica de actualizaciones y la revisión crítica del conocimiento. Con ello se establecería un punto de inflexión entre el conocimiento que se consideraba imperecedero y el conocimiento que expira, de la profesión reconocida para siempre de la que se tiene que actualizar o reacreditar, del conocimiento especializado en una disciplina del conocimiento múltiple.

El nuevo proceso pedagógico que surge de la denominada educación 4.0 con nuevas aplicaciones tecnológicas, nuevas pedagogías y praxis educativas consustanciales a la industria 4.0 pretende formar la nueva generación de trabajadores calificados que demandará la nueva plataforma de producción, donde se asume que muchas profesiones serán obsoletas y otras tantas se agregan al repertorio universitario. Pero la educación 4.0 no es propiamente un modelo educativo sino la aplicación de las herramientas de comunicación e información, y la integración de lo virtual y lo digital impregnado de las aspiraciones de la revolución cuaternaria en la industria con nuevos ámbitos profesionales, científicos y tecnológicos y formas de articular a la escuela y la universidad con la industria de última generación (Márquez, 2019c).¹¹

¹¹ El modelo digital se adelanta con la «universidad Google» que supone ofertar cursos en línea con certificación en 6 meses, periodo que consideran equivale a una carrera universitaria.

En la práctica pedagógica se alentará el rediseño de los elementos básicos de la enseñanza a fin de estimular el ejercicio memorioso bajo una lógica interdisciplinaria que permita entender el funcionamiento de los procedimientos, las reglas y las normas. En tal sentido, el proceso de aprendizaje de nuevo tipo combinará conocimientos, enseñanzas y desafíos de diversos ámbitos disciplinarios y transdisciplinarios. La recreación de mundos virtuales tendrá el cometido de poner en funcionamiento formas de diálogo sobre los procesos estudiados. El aprendizaje girará en torno al desarrollo de proyectos y se basará en la autonomía del estudiante. La virtualidad se conjugará con actividades presenciales, sobre todo para potenciar diálogos donde se intercambie información y se compartan los alcances de los aprendizajes logrados de manera autónoma o por equipos. Al compartir experiencias de aprendizaje, se busca que una asimilación compartida. El pensamiento crítico estará centrado, de manera pragmática y utilitarista, a la resolución de problemas, sobre todo de problemas técnicos. El proceso de titulación se pretende que sea de corta duración y que los egresados estén sujetos a procesos de actualización y acreditación permanentes. Huelga decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá que realizarse con la conjugación de varios idiomas, en el que sin embargo se pone de realce el idioma de los países hegemónicos.

La universidad pragmática y tecnocrática

Los teóricos y gurúes de la globalización neoliberal, pero más específicamente de la cuarta revolución industrial, advierten un trastocamiento radical de la universidad y de la escuela en el siglo XXI. Se reedita el diagnóstico fatal del fin de la universidad, que ya se había propalado con

la sociedad del conocimiento con el advenimiento de las tecnologías de la comunicación y la información (Drucker, 1993), se había declarado con la neoliberalización de la universidad y la puntilla de la austeridad para impulsar la mercantilización y privatización, y ahora con la ola disruptiva de la era digital y la convergencia de tecnologías se pronuncia «el fin de la universidad tal y como la conocemos» y las que no se transformen estarán destinadas a desaparecer, según los gurúes de la digitalización de la industria y la sociedad.

La persistente crítica al sistema educativo desde el mundo empresarial, gubernamental, político y mediático, aunado a la demanda de un nuevo sistema educativo a imagen y semejanza de las exigencias de los empleadores y los nuevos nichos del mercado laboral, suele partir del diagnóstico que identifica problemas localizados en alguno de los componentes del entramado educativo, como si en efecto fueran piezas o engranajes de una maquinaria que se ha descompuesto. Para mejorar el funcionamiento mecánico de la educación, el diagnóstico señala que determinada pieza está desgastada o es defectuosa. Así, pues, al señalar un problema concreto como los contenidos, se recomienda hacer una reforma curricular; si el problema está en la forma de enseñanza, se sugiere una reforma metodológica y didáctica; si el problema es la calificación de los maestros, se plantea una reforma laboral, etcétera. En definitiva, el análisis parcelario y pragmático significa una pérdida de la visión del contexto, del conjunto, de la complejidad del sistema educativo en conjunción con el medio social al que se debe.

Desde la perspectiva tecnocrática, se busca impulsar el concepto de la universidad como agente de desarrollo que considera la concatenación del modelo de universidad-empresa, centros de I+D, incubadoras

de empresas y centros de transferencia de conocimiento y tecnología. La universidad como motor de desarrollo en el ámbito considera conectar el sistema universitario con el sector privado para crear empresas e impulsar la innovación.

Las teorías que justifican el engarce entre la universidad, el gobierno y la empresa, como la «triple hélice», el «triángulo de Sábato» o los sistemas nacionales de innovación, donde las universidades deberían de tener centros especializados de transferencia de conocimiento y tecnología hacia las empresas, mediante la subvención pública de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico acorde a la demanda de las corporaciones empresariales, no son más que una mascarada ideológica del trasvase de recursos públicos a la órbita del capital corporativo y de la consecuente subsunción del trabajo científico al capital. Más aún, lo es el argumento que intenta justificar que el problema no está en las patentes ni en las ganancias corporativas ni en el financiamiento público ni en la colaboración de investigadores, centros de investigación y universidades financiadas con recursos públicos, porque se considera que los laboratorios incurren en onerosos gastos de I+D+i y de publicidad que justifican las ganancias, como si fueran una justa retribución a su esfuerzo desinteresado o a su meritocracia corporativa.

El reformismo es un gradualismo adaptativo a las circunstancias impuestas desde afuera, una adaptación pasiva. La reforma universitaria que se precisa significa replantear a fondo el papel de la universidad pública frente a los grandes problemas sociales, económicos, políticos y ambientales. Discutir públicamente la misión social y la ruta crítica de la universidad pública frente a los desafíos del presente y el futuro con miras a impulsar un proyecto de desarrollo nacional en conjunción con un mundo

globalizado orientado por tensiones geopolíticas, avanzadas del gran capital, cambios científico-tecnológicos y movilizaciones sociales.

La reforma *de facto* que ha sufrido la universidad pública es la inducida desde afuera por el proyecto de modernización educativa en las universidades a partir de las políticas de austeridad/ajuste, la evaluación condicionada, la mercantilización, el gerencialismo, la precarización laboral, la exclusión de estudiantes, el empresarialismo, etcétera. Una reforma universitaria genuina, desde adentro, precisa un liderazgo académico-estudiantil en torno a una reforma progresista. Un movimiento de defensa de la universidad pública que entronice la formación de una universidad abierta, gratuita y social.

Las reformas de la universidad autónoma pretendida por los ideólogos y gestores del capital son las que la sujetan a la configuración de la industria académica global, que en el plano nacional y local funge como eslabón del sector empresarial privado.

Tensiones en el campo crítico

Desde las teorías críticas se ha considerado que el ámbito del conocimiento y enseñanza de corte disciplinar y profesionalizante es propio del pragmatismo capitalista, atento a la formación de capacidades prácticas e inmediatas, en tanto que lo transdisciplinar, por tener una visión de la totalidad, complejidad o contradicción dialéctica, es una perspectiva anticapitalista. Sin conocer su dosis de verosimilitud, esta consideración puede caer en un maniqueísmo o mecanismo, en tanto no se considere la condición social, histórica y contextual del conocimiento, de sus formas de producción y apropiación.

El anhelo de democratizar el conocimiento y la innovación científica de última generación, que eventualmente se puede realizar en y desde la universidad, coexiste con una multiplicidad de saberes locales que se enraízan con los pueblos sometidos a exclusión educativa y tecnológica. Este desencuentro se acrecienta con el renacimiento de discursos localistas o nacionalistas, inclusive populistas y neofascistas, que desconocen la dialéctica entre lo global y lo local del mundo actual, donde lo local está inexcusablemente determinado por lo global. Paradójicamente, estas posturas defensivas terminan por ser funcionales a la lógica de exclusión de la industrialización vanguardista. Un desafío inicial puede ser rescatar determinados saberes locales, sin caer en el romanticismo y el pensamiento mágico, en concordancia con un mundo global sujeto a la innovación constante.

Con todo, la ofensiva neoliberal a la escuela pública y la universidad presencial, incluyendo el recetario de las políticas educativas tecnocráticas postuladas por los ideólogos de la cuarta revolución industrial, necesita ser contestada concienzudamente con estudios y propuestas alternativas, a sabiendas de que la postura crítica y transformadora no puede apoltronarse en el pasado, en las formas propias de las primeras revoluciones industriales y modelos educativos en decadencia. Se requiere pensar las resistencias educativas y universitarias frente a los desafíos que plantea la realidad social y los avances contemporáneos y por venir de la ciencia y la tecnología, gran parte de los cuales se plantea bajo las pautas inexorables de la revolución industrial cuaternaria, y asumir el contexto de cada país y sus sociedades excluidas de las revoluciones industriales.

Transformación necesaria de la universidad

La universidad necesaria debe recuperar de manera decidida su carácter público y democrático, además de su vocación popular y crítica, más allá de los proyectos educativos neoliberales y de los estalistas o populistas (González Casanova, 2001). En ese tenor, se trata de afianzar una universidad que cuestione la concepción neoliberal, basada en la competitividad, de la ciencia, la investigación y la propia universidad. En un sentido positivo, la universidad debe de contar con una estrategia para ampliar y profundizar el conocimiento. La universidad no puede asumir una actitud indiferente o simular ignorancia ante los grandes problemas y acontecimientos que impactan e importan a la sociedad. En todo caso, se amerita abrir un debate sobre la educación, la ciencia y la tecnología de la sociedad por venir, pero también se requiere una voluntad política del Estado y la adopción de una orientación estratégica de la transformación cualitativa de la universidad, las escuelas y los sistemas escolares.

La transformación sustantiva de las escuelas y universidades amerita una transformación cualitativa y cuantitativa del sistema educativo, más allá de lo designios burocráticos de las autoridades educativas, hacendarias y gubernamentales que responden a criterios políticos de ocasión y carecen de visión estratégica de largo plazo. Un proyecto de transformación educativa precisa la consulta y participación efectiva de los docentes, investigadores y especialistas. Se requiere una genuina voluntad política y una verdadera disposición para dignificar y revalorizar a la profesión de los trabajadores cognitivos, los académicos, los investigadores, los docentes, en materia de salarios, seguridad social e incentivos para investigar y estudiar.

La universidad necesaria, acorde a los desafíos del siglo XXI, requiere revalorizar el trabajo académico de investigadores y docentes. Claramente, se precisa revalorizar el trabajo de los académicos, investigadores y docentes. Ofrecer salarios y condiciones dignas para docentes. En sentido estricto, la transformación cualitativa de la universidad está sustentada en los trabajadores académicos. Por tanto, es imprescindible desmontar el discurso conservador, pasado como progresista, de que los académicos y científicos son sectores de trabajadores privilegiados y conservadores. Todo lo contrario, son los trabajadores más calificados y avanzados, que pueden ser aliados estratégicos para las organizaciones y movimientos sociales interesados en la transformación social.

Para ello, es menester superar el individualismo competitivo y productivista, para impulsar el trabajo colectivo y la cooperación en trabajo de investigación de largo plazo sobre cuestiones relevantes, asimismo reconocer la docencia como un valor intrínseco del proceso educativo fundado en el trabajo científico y dotado de un compromiso con la sociedad, máxime con las necesidades más apremiantes de clases sociales populares. En definitiva, una universidad orientada al servicio del bien común social, no al beneficio económico de propietarios, accionistas e inversionistas de corporaciones empresariales.

La transformación que precisa la universidad en el tercer milenio del siglo XXI supone una reorientación cualitativa que sea capaz de descifrar los grandes desafíos que impone el contexto mundial y nacional, al igual que la realidad social. Por una parte, las transformaciones del capitalismo de la cuarta revolución industrial y sus demandas educativas y, por otra parte, las necesidades sociales y las grandes desigualdades sociales. Las contradicciones del desarrollo capitalista y las modificaciones que se

han venido introduciendo acrecientan las tensiones políticas y sociales en los sectores interesados en generar alternativas o cambios sistémicos. La transformación necesaria de la universidad en términos cualitativos supone buscar la pertinencia institucional acorde a las necesidades sociales, las transformaciones productivas y los cambios tecnológicos. También supone una política de vinculación con el espacio social y territorial, la movilidad de los estudiantes, investigadores y profesores, la construcción de alianzas interinstitucionales y la internacionalización de la educación. Asimismo, entraña la construcción de una nueva institucionalidad universitaria que actualice las premisas de autonomía, libertad, científicidad y crítica.

Los países desarrollados o en vías de desarrollo que adoptan una política asociada a la producción de alto valor agregado con base tecnológica destinan mayores recursos a la investigación básica y a la investigación aplicada, pero cuando además tienen una cierta perspectiva social tampoco descuidan al conjunto de las disciplinas científicas y áreas del conocimiento, incluyendo, por supuesto, las sociales, humanísticas y artísticas, que en otros contextos suelen ser relegadas. En esa lógica, confieren importancia a la investigación de corte transdisciplinar para realizar investigaciones sobre las grandes cuestiones sociales, problemática que se omite en los sistemas dominantes. Los países subdesarrollados y dependientes se sitúan a la cola de la división internacional del trabajo y del conocimiento (Ordoñez, 2009; Maniglio, 2017) como eslabones débiles de las redes de capital global, en tanto oferentes de recursos naturales desregulados y fuerza de trabajo a la carta: abundante, barata, flexible y desorganizada.

Es preciso construir otro sistema de evaluación al servicio de un trabajo científico colectivo, crítico, con énfasis en los problemas sociales.

Reorientar la política de evaluación universitaria, para eliminar los criterios privativos, mercantiles, estandarizados y punitivos, en aras de una evaluación institucional que permita arribar a aprendizajes colectivos, autodiagnósticos y decisiones conjuntas para mejorar y ofrecer una educación pública, laica, gratuita, al servicio de la sociedad.

Claro está que publicar en revistas académicas que garantizan la calidad científica es indispensable tanto para compartir el conocimiento generado como para difundir a la sociedad la información necesaria para contribuir a mejorarla. Por supuesto que el profesorado debe estar abocado a publicar sus hallazgos y reflexiones en esos medios. Es obvio que la publicación de los productos de la investigación respaldados con rigor científico tiene valía y debe ser reconocido, en lugar de que los docentes adquieran privilegios por su cercanía a grupos de poder y criterios carentes de ética. No obstante, se precisa otro sistema de evaluación de la producción científica para la universidad pública que no esté supeditado a los intereses mercantiles ni a los beneficios empresariales que subsumen la producción científica. Una nueva evaluación desmercantilizada debe basarse en el trabajo colectivo y la colaboración de investigadores, la promoción del conocimiento compartido y el libre acceso a la producción científica.

Las investigaciones científicas orientadas a la cuestión social tienen el potencial de generar conocimiento teórico y práctico para construir proyectos o modelos de desarrollo más justos. Las investigaciones comprometidas con el contexto social no se orientan por la meritocracia (reconocimientos) y la bibliometría (número de citas), sino que consideran las implicaciones sociales, culturales y políticas del trabajo científico, tales como la comprensión de los problemas del desarrollo, el progreso social, la

participación de la sociedad en las investigaciones o la propuesta de alternativas para el cambio social en contextos reales.

La transformación efectiva de la universidad pública requiere bases materiales de sustentación como elementos cuantitativos mínimos para el desarrollo institucional bajo las nuevas exigencias del capitalismo y la eventual transformación hacia otro orden social. Un proyecto de transformación educativa sustantiva no significa, en modo alguno, estrangular a las instituciones bajo el dogma de la austeridad y bajo ese artilugio presionar a igualarlas hacia abajo, precarizándolas, sino que, al contrario, impulsar una tendencia de igualación hacia arriba. De manera inobjetable se precisa una política presupuestal que rompa con la trampa de la austeridad y el ajuste, para brindar un presupuesto nacional en educación, y específicamente en investigación y desarrollo, de conformidad a los estándares internacionales, pero sobre todo en proporción al desafío de superar las condiciones de subdesarrollo y dependencia. Un presupuesto que sea suficiente, irreductible, multianual y progresivo. La política presupuestal educativa, en todos los niveles, tiene que desmontar el dogma de la austeridad/ajuste y formular una política presupuestal suficiente, irreductible, progresiva y multianual; además de establecer políticas internas de revisión del ejercicio presupuestal a efecto de eliminar grandes privilegios de administrativos y directivos; suprimir la política salarial por mérito de estímulos y bonos e integrar esos recursos donde corresponden, al salario; eliminar las remuneraciones extremas entre la alta burocracia y los docentes, y entre los docentes mismos; eliminar las colegiaturas y cobros a los estudiantes.

De igual forma se precisa dotar de infraestructura y equipamiento adecuado a las instituciones educativas para el desarrollo de actividades de investigación, docencia y extensión, sin ello no puede tenderse un piso

material para la transformación cualitativa y democratizar el conocimiento y generación de conocimiento de impacto social.

En los siglos XIX y XX, en el contexto de la Independencia y la formación de Estados naciones y sus formas republicanas y la gestación de sus economías con menor o mayor capacidad industrial, la idea de soberanía suponía la capacidad de un pueblo de decidir sobre su futuro. Y la idea soberana se aplicaba en diversos ámbitos: político, militar, alimentario, educativo, inclusivo, comunicacional y democrático. En el siglo XXI, la soberanía ha sido vulnerada por los grandes poderes del capital multinacional y el sistema de Estados con sus poderes militares, comerciales, científicos y tecnológicos. El nuevo escenario plantea otros desafíos para una política de emancipación social pensada con imaginarios, narrativas y prácticas del siglo XXI.

Referencias

- Aboites, Hugo (2001). «Globalización y universidad». *El dilema. La universidad mexicana al comienzo del siglo*. México: UAM/UCLAT.
- Behrens, Marilda (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, Vozes.
- Bonilla, Luis (2018). *Apagón pedagógico digital. Las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad*. Recuperado de <https://centrodeinvestigacionclacsoriusmex.files.wordpress.com/2019/04/apagocc81n-pedagocc81gico-global.pdf>.
- Burgos, B. y López, K. (2011). «Efectos de la sobreeducación y el desfase de conocimientos sobre los salarios y la búsqueda de trabajo de profesionistas:

- Resultados de un estudio basado en opiniones y percepciones de egresados universitarios y empleadores». *Perfiles educativos*, 33(134).
- Caetano, João Carlos, Enrique Curado y Marc Jacquinet (2000). «On transdisciplinarity in organizations, innovation and law». En *Transdisciplinarity: joint problem-solving among science, technology and society*. Workbook I. Zurich: Haffmans Sachbuch Verlag.
- Carrasco, Alexandra (2020). «Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública». *Revista de la Educación Superior*, 49(196).
- Carrizo, Luis *et al.* (2003). *Transdisciplinarietà y complejidad en el análisis social*. UNESCO.
- Castelao, Isaura (2021). «Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina». *Educação e Pesquisa* (47).
- Castelles, Manuel (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Chesnais, F. (2003), «La teoría del régimen de acumulación financiarizado: contenido, alcance e interrogantes», *Revista de Economía Crítica*, 1.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2020), *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los impactos del covid-19*, Santiago, Cepal.
- Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CCOO) (2017). «La digitalización de la industria y la industria 4.0». Madrid: SEI.
- Coriat, B. (1982). *El taller y el cronómetro. Ensayos sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid: Siglo XXI.
- De Freitas, Lima, Edgar Morin y Basarab Nicolescu (1994). «Carta de la transdisciplinarietà». Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinarietà, Convento de Arrábida, 3 al 6 de noviembre, Portugal.

- D'Antonio, Sergio (2018). «*Eppur continua a muoversi*. La dinámica colonial del conocimiento científico a través de las revistas y los índices de impacto». *Geopolítica(s)*, 9(1).
- Díez, Enrique (2010). «La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2).
- Diez, Enrique (2017). «La cultura del impacto en la universidad española y la privatización del conocimiento público». *Teknokultura*, 14(1).
- Drucker, Peter (1993). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Echeverría, Bolívar (2005). «Renta tecnológica y capitalismo histórico». *Mundo Siglo XXI* (2).
- Escudero, Alexandro (2018). «Redefinición del aprendizaje en red en la cuarta revolución industrial». *Apertura*, 10(1).
- Fernández, E. (2009). «El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(21).
- González Casanova, Pablo (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- González Velasco, Juan Miguel (2021). «Pensamiento transcomplejo en la universidad». *Revista Con-Ciencia*, 9(1).
- González, Luis (1999). «Tecnofobias y tecnofilias en las escuelas». *Comunicar* (12).
- Guzmán, Jean Carlos (2013). «Metódica para abordaje de una investigación desde una perspectiva transcompleja». *Revista de Investigación*, 37(79).
- Ibarra, Armando y Dania Llata (2010). «Niños nativos digitales en la sociedad del conocimiento: acercamientos conceptuales a sus competencias». *Razón y Palabra* (72).

- International Communication Union (ITU) (2021). *Measuring digital development. Facts and figures 2021*. Geneva: ITU.
- Lafuente, Antonio (2012). «Modernización epistémica y sociedad expandida». En R. Diaz (ed.), *Educación expandida*. Sevilla: Zemos98.
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Lora, Jorge (2020). «La contrarreforma universitaria y su hegemonía en México». *Trenzar* (5).
- Lugo, Mario, María Zamarripa y Sergio Jaimes (2020). «La reconversión educativa. Voces y experiencias de educadores en México». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(especial).
- Maniglio, Francesco (2017). «La injusticia cognitiva en la división internacional del conocimiento. El caso de la migración altamente calificada». *Revista Crítica de Ciências Sociais* (114).
- Márquez, Humberto (2010). «La gran crisis del capitalismo neoliberal». *Andamios*, 7(13).
- Márquez, Humberto (2016). «Asalto a la razón: estrangulamiento de la universidad pública». *Observatorio del Desarrollo*, 5(15).
- Márquez, Humberto (2019a). «La disputa por la universidad pública: antípodas en tiempos de la «cuarta transformación»», *Estudios Críticos del Desarrollo*, IX(16).
- Márquez, Humberto (2019b). «La disputa por la ciencia. Subsunción del trabajo cognitivo y desvalorización del trabajo universitario». *Observatorio del Desarrollo*, 8(23).
- Márquez, Humberto (2019c). «Capitalismo de la cuarta transformación industrial y tecnológica: derroteros de la ciencia y la universidad». *Estudios Críticos del Desarrollo*, IX(16).

- Morillo, Johann y Tania Peña (2005). «Nuevos desafíos para la formación del profesional de la información frente al surgimiento de la cibersociedad: un enfoque de competencias». *Investigación Biotecnológica*, 19(38).
- Moulier, Y. *et al.* (2004). *Capitalismo cognitivo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- OCDE (1971). «Conditions du succès de l'innovation technologique». París.
- Olaskoaga, Jon, Xabier González, Elia Marúm y Eneritz Onaindia (2015). «Reformas organizativas en las instituciones de educación superior, condiciones laborales y reacciones de los académicos». *Universia*, VI(17).
- Ordóñez, Sergio (2009). «El capitalismo del conocimiento, la nueva división internacional del trabajo y México». En *Globalización, conocimiento y desarrollo. La nueva economía global del conocimiento: estructura y problemas* (tomo I). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ordorika, I. y R. Rodríguez Gómez (2010). «El *ranking* Times en el mercado del prestigio universitario». *Perfiles Educativos*, 32(129).
- Ordorika, Imanol (2001). «Aproximaciones teóricas para el análisis del conflicto y el poder en la educación superior». *Perfiles Educativos* (77).
- Ordorika, Imanol (2002). «Mercados y educación superior». *Perfiles educativos*, 24(95).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). *Lenguas en números*.
- Peter Drucker (1999). *Los desafíos de la administración del Siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Prensky, Marc (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. SEK.
- Quintana, Francisco (2002). «Fetichismo tecnológico y política». *Archipiélago* (51), pp. 130-139.
- Quintana, Francisco (2005). «Trabajo, no trabajo y neo/postfordismo». *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 8, pp. 43-57.

- Readings, Bill (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reig, Ramón (2014). «La investigación dependiente: crítica estructural al sistema JCR». *Ámbitos* (27).
- Rhoades, G. y S. Slaughter (2010). «Capitalismo académico en la nueva economía. Retos y decisiones». *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo*, 33(14), 43-59.
- Schavino, Nancy y Crisálida Villega (2010). «De la teoría de la praxis en el enfoque integrador transcomplejo». Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación.
- Schekman, Randy (11 de diciembre de 2013). «Por qué revistas como *Nature*, *Science* y *Cell* hacen daño a la ciencia». *El País*.
- Schwab, Klaus (2016), *La cuarta revolución industrial*, Debate, Barcelona.
- Smit, Jan, Stephan Kreutzer, Carolin Moeller, Malin Carlberg (2016). *Industry 4.0*. Brussels: European Parliament.
- Solares, Israel (15 de abril de 2021). «Orgullo y privilegio». *Revista Común* (s/n). Recuperado de <https://revistacomun.com/blog/orgullo-y-privilegio/>
- Srnicek, Nick (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Venables, Juan (2019). «Hacia un concepto global de no liberalización. Un aporte periférico». *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85).
- Zuboff, Shoshana (2021). *La era del capitalismo de la vigilancia*. México: Paidós.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional

Colaboradores

Freddy Javier Álvarez González. Rector de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador. Doctor en Filosofía por la Universidad de París 8; máster en Ciencias de la Educación por la Universidad de Lyon II; y licenciado en Teología por la Universidad de Friburgo (Suiza). Ha ejercido importantes cargos académicos, como el de Director de Excelencia Académica de la Universidad Tecnológica Indoamérica; y docente en las universidades Católica de Ecuador, Murcia, Cambridge, Flacso, Central de Ecuador, París 8 y Politécnica Nacional, entre otras. Además, ha publicado 44 artículos académicos y 24 libros. Desde 2015 se desempeña como rector de la UNAE.

Socorro Arzaluz Solano. Doctora en Sociología por El Colegio de México (Colmes). Actualmente labora en El Colegio de la Frontera Norte (Colef) como profesora investigadora, adscrita al Departamento de Estudios de Administración Pública. Recibió el premio IAPEM 2001. Forma parte de la Red de Investigadores en Gobiernos Locales Mexicanos, la Red Nacional de Investigación Urbana y la Red Prevención de Adicciones y Seguridad Ciudadana. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (nivel II) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Sus líneas de investigación son la inserción laboral de personas refugiadas y solicitantes de asilo reubicadas por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los

Refugiados (ACNUR) en el área metropolitana de Monterrey, Hecho en el barrio, Región transfronteriza México-Guatemala, Políticas multinivel para el retorno y la reinserción de migrantes mexicanos y sus familiares. Asimismo, caso Nuevo León y políticas de cuidado infantil, trabajo y género; la privatización del cuidado en las familias mexicanas en tiempos de austeridad (colaboradora).

Damián del Valle. Es licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesor adjunto ordinario de la Cátedra Sistemas Educativos de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Cursó la Especialización en Políticas Educativas y la Maestría en Ciencias Sociales de Flacso. Es codirector de los proyectos de investigación «Estudio sobre disponibilidad, gestión y utilización de los recursos culturales educativos (RCE) desarrollados por el Ministerio de Educación»; «Políticas, actores y dispositivos de inclusión educativa en la universidad» e investigador del Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (IEC-Conadu). Se desempeñó como secretario académico de la UNA y actualmente es Secretario de Desarrollo y Vinculación Institucional de la misma universidad.

Axel Didriksson Takayanagui. Doctor en Economía, maestro en Estudios Latinoamericanos y licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente, cuenta con el nivel «C» dentro del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (nivel III) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Fue director del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, y durante

su gestión se convirtió en el actual Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Desde 1995 es el coordinador general de la Cátedra Universidad e Integración Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En el presente se encuentra organizando una red de trabajo académico interdisciplinario entre la Universidad de Costa Rica; la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en Ecuador; la Universidad Federal de Río Grande del Sur, en Brasil; la Universidad Nacional de las Artes y en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), ambos en Argentina; y los centros de Estudios del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Zacatecas, y de Investigación en Alimentos y Desarrollo, del Conacyt, en México. Es parte del equipo de consultores del Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe; de igual modo, participa como ponente principal y coorganizador en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES).

Humberto Márquez Covarrubias. Docente investigador de la Unidad Académica en Estudios del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Zacatecas «Francisco García Salinas» (UAZ), México. Doctor en Estudios del Desarrollo por la misma universidad. Director de las revistas *Estudios Críticos del Desarrollo* y *Observatorio del Desarrollo. Investigación, reflexión y análisis*. Parte del equipo de coordinadores del Seminario de Pensamiento Crítico. Integrante de la Red Internacional de Migración y Desarrollo y del Sistema Nacional de Investigadores. De manera individual y colectiva ha publicado textos académicos de diversos géneros sobre el capitalismo contemporáneo, la crisis, el desarrollo desigual, el trabajo, el Estado, la violencia, la migración, la universidad pública y la cuestión social, entre otros temas.

Daniela Perrotta. Doctora en Ciencias Sociales por Flacso Argentina, además se desempeña como investigadora asistente del Conicet, con sede la Universidad de Buenos Aires (UBA). Su formación de grado es en Ciencia Política (UBA), maestra en Ciencias Sociales con mención en Educación (Flacso). Es docente de la carrera de Ciencia Política de la UBA. Ha publicado artículos en revistas con impacto local y regional en su temática. Su línea de investigación versa sobre el estudio de las políticas de internacionalización y regionalización de la educación superior, políticas universitarias y científicas comparadas y procesos de regionalismo y regionalización de la investigación. Lo hace a partir de combinar enfoques teóricos e instrumentos metodológicos interdisciplinarios: sociología crítica de la educación superior, economía política internacional, estudios de integración regional y política comparada. Ha participado en experiencias de movilidad académica en Alemania, Brasil, Canadá, España y Estados Unidos.

Claudio Suasnábar. Doctor en Ciencias Sociales (Flacso/Argentina), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso/Argentina). Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) y posdoctorado en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. Profesor titular de Historia y Política del Sistema Educativo en la Universidad Nacional de La Plata y de Política Educativa en la Universidad Nacional de las Artes. Es investigador categoría I del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IdIHCS-Conicet) de la Universidad Nacional de La Plata. Cuenta con más de 100 publicaciones entre libros, capítulos de libro y artículos en revistas nacionales y extranjeras. Entre sus obras destacan *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas*

en educación durante la última dictadura militar (Prohistoria, 2013); *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)* (Manantial, 2004); y en coautoría *Balance y desafíos hacia la CRES 2018* (IEC-Co-nadu/PRIU, Clacso, 2018); *Análisis de Política Educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina* (EDULP Editorial, La Plata, 2018); *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000* (Aique, Bs. As. 2018).

Normas para la recepción de originales

1. *Estudios Críticos del Desarrollo* es una revista semestral de investigación científica arbitrada y publicada por la Unidad Académica de Estudios del Desarrollo (UAED) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

2. Los trabajos deberán ser inéditos y sus autores se comprometen a no someterlos simultáneamente a la consideración de otras publicaciones. Deberán ser resultado o avance de investigaciones originales de alto nivel, enmarcados en las Ciencias Sociales y las Humanidades, enfocados en la problemática y las alternativas del desarrollo. Pueden enviarse trabajos en español y en inglés; los cuales serán publicados en esos idiomas. Los autores conceden su autorización para que sus artículos sean difundidos a través de medios impresos y electrónicos por la UAED-UAZ.

3. Los autores deberán remitir los originales en formato compatible con los programas estándares de procesamiento de textos (Word) en tamaño carta, a doble espacio y por una sola cara, con tamaño de letra de 12 puntos en fuente Times New Roman.

4. Considerando que una cuartilla tiene 27 renglones y entre 60 y 64 caracteres con espacios e interlineado doble, los trabajos destinados a las secciones «Artículos» y «Debate» tendrán una extensión de entre 20 y 25 cuartillas; y las colaboraciones para «Reseña» entre 3 y 5.

5. Los trabajos deberán acompañarse de los siguientes datos, con una extensión no mayor de diez líneas: nombre completo del autor o los autores, nacionalidad, máximo nivel de estudios alcanzado, institución, centro de adscripción y línea de investigación, cargo que desempeña, número telefónico, dirección postal, dirección electrónica, dos o tres referencias bibliográficas de las publicaciones recientes o relevantes y otra información de interés académico.

6. Anexo al artículo, deberá enviarse un resumen de 150 palabras (o diez renglones) en el idioma en que esté escrito y cinco palabras clave, que faciliten su inclusión en los índices y bases de datos bibliográficos. *Estudios Críticos del Desarrollo* traducirá, en su caso, el resumen al inglés y utilizará esa síntesis para su difusión en el portal de internet de la UAED.

7. Los cuadros, los mapas y las gráficas deberán presentarse en formato Excel con claridad y precisión; invariablemente deberán incluir la fuente o el origen de procedencia, y en el texto deberá indicarse su colocación exacta.

8. Las notas se presentarán a pie de página y deberán estar escritas a renglón corrido (a un espacio) y numeración corrida (progresiva), e incluirse al pie de la página correspondiente. Las llamadas deberán ser numéricas. Las citas deberán insertarse en el texto abriendo un paréntesis con el apellido del autor, el año de la publicación y la página.

9. Para siglas, acrónimos o abreviaturas, la primera vez que se usen deberá escribirse el nombre completo o desatado; luego, entre paréntesis, la forma que se utilizará con posterioridad. Ejemplos: Banco Mundial (BM), Organización de las Naciones Unidas (ONU), producto interno bruto (PIB).

10. Los textos originales podrán entregarse en la Unidad Académica de Estudios del Desarrollo o enviarse por correo a la siguiente dirección:

Unidad Académica de Estudios del Desarrollo, campus Universitario II, avenida Preparatoria sin número, fraccionamiento Progreso, 98065, Zacatecas, Zacatecas, México. También podrán enviarse por correo electrónico a la dirección: revista@estudiosdeldesarrollo.net

11. Los originales serán dictaminados por evaluadores anónimos seleccionados entre expertos del tema tratado por el artículo. En razón de lo cual los nombres de los autores u otra forma de identificación sólo deberá figurar en la página inicial.

12. Los dictámenes serán comunicados a los autores en un plazo no mayor a 60 días después de la recepción del artículo. El principio de confidencialidad será la guía.

13. Las colaboraciones aceptadas serán sometidas a un proceso de corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. *Estudios Críticos del Desarrollo* se reserva el derecho de realizar los cambios editoriales que considere pertinentes.

14. En ningún caso se devolverán originales.

Editorial

Capitalismo cibernético: albores de la cuarta revolución industrial
y subsunción del conocimiento científico

Humberto Márquez Covarrubias

Artículos

La universidad argentina pre y post pandemia:
un balance de las políticas recientes y los desafíos
de la reforma ante un nuevo escenario

Damián del Valle | Daniela Perrotta | Claudio Suasnábar

Reforma de la educación superior en México:
pasar del debate a la acción

Axel Didriksson T.

Sobre la reforma de la educación superior en Ecuador

Freddy Javier Álvarez González

Debate

Anticipación tecnocientífica:
pandemia, reconversión educativa y futuro de la universidad

Humberto Márquez Covarrubias