



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Paper Universitario

TÍTULO

LA UNIVERSIDAD *VIRTUOSA*

AUTOR

**Arturo Villavicencio,
docente de la Universidad Andina Simón Bolívar,
Sede Ecuador**

Quito, 2014

DERECHOS DE AUTOR:

El presente documento es difundido por la **Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador**, a través de su **Boletín Informativo Spondylus**, y constituye un material de discusión académica.

La reproducción del documento, sea total o parcial, es permitida siempre y cuando se cite a la fuente y el nombre del autor o autores del documento, so pena de constituir violación a las normas de derechos de autor.

El propósito de su uso será para fines docentes o de investigación y puede ser justificado en el contexto de la obra. Se prohíbe su utilización con fines comerciales.

Universidad Andina Simón Bolívar

Área de Estudios Sociales y Globales

La Universidad *Virtuosa*

Arturo Villavicencio

Docente - investigador

Quito, Octubre 2014

Resumen

La reforma universitaria emprendida por Gobierno gira en torno a la retórica de una *universidad emblemática*, un modelo de institución destinada a convertirse en el símbolo, el ejemplo, la insignia de la universidad ecuatoriana. Frente a una universidad convertida “en el depósito de los males, en la INSTITUCION PERVERSA”, la respuesta gubernamental a la crisis de la universidad ecuatoriana consiste en la creación de una *UNIVERSIDAD VIRTUOSA*. Se trata de instituciones de educación superior disciplinadas y dóciles al poder, verdaderos oasis de sanidad académica, funcionales a las demandas de un capitalismo en proceso de modernización, enclaustradas físicamente y aisladas de la contaminación del resto de universidades y que se erigen en un nuevo modelo de universidad a ser imitado. Nuevos modelos de creación del conocimiento, de formación profesional y de interacción con la sociedad (sin que se aclare en qué consisten estos nuevos modelos) hacen pensar en una suerte de proyecto de transformación eugenésica de la universidad: la generación providencial e inmediata de una nueva especie de instituciones, académicos y estudiantes que de manera milagrosa se convertirán en el motor de cambio de una sociedad.

La creación de cuatro *universidades emblemáticas* (Universidad Nacional de Educación, Universidad de las Artes, Ikiam y Yachay) constituye quizá el más duro golpe asestado a la universidad ecuatoriana en el marco de las reformas emprendidas por el Gobierno. Es evidente que las leyes y reglamentos instructivos que pretenden normalizar y controlar la vida académica están ya produciendo efectos negativos en el quehacer universitario. Sin embargo, estos impactos pueden ser revertidos, aunque con un penoso costo, mediante la rectificación de normas absurdas. Por el contrario, la creación de las *universidades emblemáticas*, y esta es la tesis del presente trabajo, en lugar de representar una salida a las crisis de hegemonía, legitimidad e institucionalidad que abruma a la universidad, contribuyen a agravarlas con efectos difícilmente reversibles, por lo menos en un futuro inmediato.

La academia ecuatoriana y la sociedad toda deben tomar conciencia que la presencia de estas nuevas *universidades* significa la descapitalización intelectual y desestructuración de la universidad ecuatoriana en favor de una jerarquización y fragmentación de saberes secuestrados en ‘instituciones especializadas’. Se acentúa así la crisis de hegemonía de la universidad. La segmentación del sistema universitario bajo supuestos criterios de excelencia y calidad prefigura la estructuración de un sistema de educación superior elitista y excluyente que agudiza el permanente problema de democratización de la universidad y, por consiguiente, de su legitimidad. Finalmente, la prioridad de la racionalidad cognitivo-instrumental en la investigación y formación que se impone en la creación de estas instituciones significa una pérdida gradual de la autonomía universitaria al obligar a la universidad a entrar en los rudos protocolos del mercado; pérdida que la desestabiliza, la debilita como institución, induciéndola más hacia un sentido de organización. Se recrudece así la crisis institucional de la universidad.

A lo largo de todo este proceso, la universidad asiste impasiblemente a una transformación gradual en la que pasa de ser una institución relativamente autónoma a una mera dependencia de

la burocracia gubernamental, sujeta al control de una secretaria del Gobierno y a la supervisión de la agencia evaluadora; una transformación que viene a ser un símbolo de la enorme burocratización y subordinación que la desvanece como factor decisivo en la vida nacional. De hecho, se crean las bases de un nuevo esquema corporativo entre el Estado y las instituciones de educación superior. Se produce entonces un proceso de desinstitucionalización que no se limita al interior de la organización de las universidades, sino que trasciende a las relaciones mismas de la universidad con el Estado y la sociedad. La universidad va perdiendo su sentido de institución y gradualmente pasa a convertirse en organización y cuando esto ocurre, sus actividades comienzan a ser medidas o evaluadas bajo criterios económicos de productividad y eficiencia. Su responsabilidad como institución de formación de ciudadanía y con compromisos renovados en la construcción y reconstrucción de una sociedad que demanda del conocimiento y valores para intervenir la realidad tiende a desvanecerse. Es decir, se pierde el bien público que provee la universidad.

Es este el bien público que la universidad debe rescatar como su función primordial. Esta función constituye la fuerza, la razón de ser de la universidad que la burocracia está lejos de entender y asimilar. Con un profundo sentido de la realidad, Jacques Derrida señalaba que esta fuerza de la universidad exhibe impotencia, fragilidad de sus defensas frente a todos los poderes que la rigen, la sitian y tratan de apropiársela. “Porque es ajena al poder, porque es heterogénea al principio de poder, la universidad carece también de poder propio. ... Por eso hablamos aquí de *universidad sin condición*: el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo”. Mientras esto se torne realidad en la academia ecuatoriana, las *universidades emblemáticas* quedarán como lo que realmente son: “un monumento al cinismo, al despilfarro y a la ignorancia”.

El presente trabajo, cuyo único objetivo es promover el debate sobre una reforma universitaria que peligrosamente se bifurca hacia trayectorias turbulentas, se inspira en el pensamiento de dos ilustres académicos: el de Hernán Malo González, filósofo y educador, cuyas tesis sobre la universidad adquieren hoy más que nunca actualidad y relevancia y el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos, Profesor Honorario de la Universidad Andina Simón Bolívar, cuya aguda reflexión sobre la universidad del siglo XXI constituye un referente obligado para quienes todavía creemos en la *Universidad de la Razón*.

Contenido¹

| | | |
|---|--|----|
| 1 | Introducción: de la universidad perversa a la universidad virtuosa | 5 |
| 2 | Las Universidades emblemáticas | 10 |
| 3 | La crisis de hegemonía | 14 |
| | Universidad Nacional de Educación | 16 |
| | Universidad de las Artes..... | 17 |
| | Universidad de investigación de Tecnología Experimental Yachay..... | 19 |
| | Universidad Ikiam..... | 21 |
| 4 | La crisis de legitimidad | 24 |
| 5 | La crisis de institucionalidad..... | 28 |
| 6 | La educación universitaria como un bien público | 31 |
| | Referencias..... | 35 |

¹ El presente trabajo ha sido desarrollado en el marco del proyecto de investigación “*Universidad y Sociedad: calidad o pertinencia. El proceso de evaluación de la universidad ecuatoriana*” financiado por la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Los criterios expresados son de única responsabilidad del autor y no necesariamente reflejan los puntos de vista de la Universidad.

La Universidad *Virtuosa*

... todo se va a ir a la mierda, hija mía, y la universidad lo primero, como de costumbre.
Almudena Grandes²

Perece que sueñan con construir algo. Pero sabe Dios que saldrá de la mano de semejantes bárbaros.
Hernán Malo³

1 Introducción: de la universidad perversa a la universidad virtuosa

Hace veinte años B. de Sousa Santos (1998), en un lúcido análisis, advertía sobre las contradicciones fundamentales de la universidad cuyas tensiones no resueltas habían desembocado en tres crisis que planteaban serios cuestionamientos en sus relaciones con la sociedad y el Estado. Señalaba este autor:

La primera contradicción, entre conocimientos ejemplares y conocimientos funcionales, se manifiesta como crisis de hegemonía. Hay una crisis de hegemonía siempre que una condición social dada deja de ser considerada como necesaria única y exclusiva. La Universidad sufre una crisis de hegemonía en la medida en que su incapacidad para desempeñar cabalmente sus funciones contradictorias lleva a los grupos sociales más afectados por su déficit funcional o al Estado, en nombre de ellos, a buscar medios alternativos para alcanzar sus objetivos. La segunda contradicción entre jerarquización y democratización, se manifiesta como crisis de legitimidad. Esta crisis se presenta siempre que una determinada condición social deja de ser aceptada consensualmente. La universidad sufre una crisis de legitimidad en la medida en que se hace socialmente visible la carencia de objetivos colectivos asumidos. Finalmente, la tercera contradicción, entre autonomía institucional y productividad social, se manifiesta como crisis institucional. Hay una crisis institucional siempre que una determinada condición social estable y automantenida deja de poder garantizar los presupuestos que aseguran su reproducción. La universidad sufre una crisis institucional en la medida en que su especificidad organizativa es puesta en tela de juicio y se pretende modelos organizativos vigentes en otras instituciones consideradas como más eficientes (1998).

Diez años después, en otro influyente trabajo, Sousa Santos (2007) constataba que su predicción, con una precisión admirable, se había cumplido, y más aun, como oportunamente lo advirtió, la crisis institucional había monopolizado la atención de la universidad y de los propios reformistas, mientras las crisis de hegemonía y de legitimidad se habían ido resolviendo por la vía

² Almudena Grandes: *Las tres bodas de Manolita. Episodios de una Guerra Interminable*. Tusquets Editores; Buenos Aires, 2014.

³ (1996b, p. 75)

negativa; esto es, a través de una creciente descaracterización intelectual de la universidad y una creciente segmentación del sistema universitario, respectivamente.

La universidad ecuatoriana no ha estado exenta de estas crisis. Estas se manifestaron y siguen presentes con diferente intensidad y bajo matices propios de los “apretujones del subdesarrollo”, como agudamente lo señalaba Simón Espinosa (1996). Las tensiones producidas por esta triple crisis se fueron acumulando por varias décadas hasta desembocar en una situación lamentable (con las salvedades del caso), como lo verificó el informe presentado por el exConea en cumplimiento del Mandato Constituyente No. 14 (CONEA, 2009). Este Informe no fue sino la constatación, puesta en un *lenguaje eficaz*, de un sentir generalizado que venía desde hace ya muchos años atrás sobre la “deficiencia cuasi apocalíptica de nuestras universidades” (Malo, 1996a). Los síntomas de deterioro del sistema universitario, por primera vez sistematizados en un marco riguroso de análisis, debían haber sido el inicio de un profundo ejercicio de reflexión por parte de la academia y así sentar los fundamentos para una reforma radical. Lamentablemente, la universidad, con escasa capacidad y predisposición a un auto- cuestionamiento y en un ambiente unilateral y autoritario que le ha negado espacios de interlocución, se ha allanado pasivamente a las iniciativas dictadas por la burocracia gubernamental.

Ya lo anotaba Malo (1996a) que “por bravía y anárquica o por epicena, la universidad ecuatoriana ha recibido feroces vituperios desde nuestros tiempos remotos”. Lo sorprendente radica en que los vituperios continúan hasta hoy en una “actitud subrracional: un proceso mental que parte de fórmulas (y las usa) al estilo slogan, de la mentalización a base de afirmaciones elementalmente simplificadas” (p. 65). Asistimos a la repetición de los mismos estribillos (refugio de mediocridad), de las mismas cifras (ninguna universidad ecuatoriana consta en las 1.000 mejores del mundo, en diez años las universidades han generado solo diez patentes), de las mismas invocaciones (los docentes no publican en revistas indexadas) que han conducido a “generalizaciones confusas cuyas raíces son en mucho viscerales y no de razón” (p. 44) y han terminado en una descontextualización peligrosa de la universidad⁴. Así, incapaz de entender la relevancia de la universidad en la construcción de un proyecto nacional y en la creación de pensamiento crítico y de largo plazo, la reforma universitaria emprendida por el Gobierno, con sorprendente simplicidad en su contenido y con un sentido de disciplina y control en su forma, se ha enfocado a corregir algunos de los síntomas de una crisis que cada día se revela más compleja.

En efecto, la ausencia de reflexión sobre la problemática universitaria, sumada a un sentido de urgencia y premura por resolver una crisis que se agudiza, está conduciendo a una reforma universitaria cuyas peligrosas tendencias empiezan a manifestarse en el panorama de cambio del sistema de educación superior (Villavicencio A. , 2013). La carencia de sólidos puntos de anclaje alrededor de los cuales articular los cambios necesarios está conduciendo a trasplantar, sin criterios de pertinencia, modelos y esquemas, quizá exitosos en otras circunstancias, pero que en realidad nos están dirigiendo a una suerte de neocolonialismo académico. Una universidad

⁴ Hasta se llega a responsabilizar a la universidad por el retraso científico-tecnológico como si la oferta de profesionales fuese el factor limitante para una diversificación económica hacia nuevas ramas y actividades productivas.

fragmentada en tipologías absurdas y con espacios académicos limitados y jerarquizados empieza a aflorar. Un inusitado entusiasmo por la investigación al borde del conocimiento científico está configurando mecanismos burocráticos en la definición y control de la agenda de investigación para las universidades; condiciones que atentan a un quehacer abierto, transparente y democrático de la ciencia y el conocimiento. Todo esto bajo una mentalidad burocrática y de desconfianza hacia la universidad que desemboca en prácticas de disciplina y vigilancia permanente.

Las repercusiones de estas prácticas en el quehacer universitario y, sobre todo en la autonomía de las instituciones de educación superior han sido alertadas (Villavicencio A. , 2014). Así, la fijación en espurias clasificaciones mundiales de universidades, en estadísticas bibliométricas que responden a intereses comerciales de cartelización y apropiación del conocimiento científico y en *estándares internacionales* (hasta hoy desconocidos) se han convertido en elementos de una ideología que desvía la discusión sobre la problemática de la educación universitaria para centrar la atención de la sociedad en imaginarios y narrativas funcionales a una estrategia de intervención y sumisión de la universidad. Pero más allá de un propósito de vigilancia, la política pública universitaria, ante la incapacidad de superar o manejar las tensiones provocadas por las crisis referidas anteriormente, está empeñada en mantener las contradicciones bajo control a través de la gestión de las tensiones que ellas provocan, recurriendo a medios que Sousa Santos (1998) los denomina como mecanismos de dispersión. Estos podrían, en el mejor de los casos, representar alivios temporales de corto plazo, pero que en realidad, pueden resultar en situaciones explosivas en el largo plazo por la conjunción de tensiones que ellas contribuyen a acumular. Este es el caso de la iniciativa gubernamental de creación de cuatro *universidades emblemáticas*⁵:

La Universidad Nacional de Educación apunta a ser un referente pedagógico de excelencia para universidades nacionales, internacionales e institutos pedagógicos. Su modelo será enriquecido y difundido mediante redes de construcción e interacción de conocimiento con las otras tres universidades emblemáticas: Yachay, Ikiam y Universidad de las Artes (UNAE, 2014).

La Universidad de las Artes plantea, a través de su propuesta institucional y académica, la construcción de un nuevo modelo de formación y articulación social de profesionales del arte conscientes de las implicaciones de su práctica en los procesos ideológicos, políticos y económicos del contexto inmediato y global (UArtes, 2014).

[La Universidad Ikiam pretende] formar Talento Humano, crear y transferir conocimiento asociado al patrimonio natural renovable y no renovable para contribuir en la construcción de la Sociedad del Conocimiento y del Buen Vivir con proyección nacional e internacional (Ikiam, 2014).

La Universidad [de Investigación de Tecnología Experimental Yachay] permitirá promover la investigación científica, la generación y difusión del conocimiento sustentada en la investigación básica y aplicada, desarrollo de talento humano y la generación de redes nacionales e internacionales de conocimiento, que contribuyan proactivamente al fortalecimiento de las capacidades sociales y el desarrollo del Ecuador y de la región (Yachay, 2014).

⁵ En el primer semestre del 2014, por iniciativa del Ejecutivo, la Asamblea Nacional aprobó la ley de creación de cuatro universidades: La Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay en la provincia de Imbabura, la Universidad Nacional de Educación en la provincia de Cañar, la Universidad de las Artes en Guayas y la Universidad Regional Amazónica Ikiam en la Provincia del Napo.

La propuesta gubernamental es clara: frente a una universidad convertida “en el depósito de los males, en la INSTITUCION PERVERSA” (Malo, 1996a), el Gobierno ha encontrado la respuesta a la crisis de la universidad ecuatoriana en la creación de una *UNIVERSIDAD VIRTUOSA*, una *universidad emblemática*, un nuevo tipo de universidades. Se trata de instituciones de educación superior disciplinadas y dóciles al poder, verdaderos oasis de sanidad académica, funcionales a las demandas de un capitalismo en proceso de modernización, enclaustradas físicamente y aisladas de la contaminación del resto de universidades y que se erigen en un nuevo modelo de universidad a ser imitado. Nuevos patrones de creación del conocimiento, de formación profesional y de interacción con la sociedad (sin que se aclare en qué consisten estos nuevos modelos) hacen pensar en una suerte de un proyecto de transformación eugenésica de la universidad: la generación providencial e inmediata de una nueva especie de instituciones, académicos y estudiantes que de manera milagrosa se convertirán en el motor de cambio de una sociedad.

Una mezcla de mesianismo y tecnocracia se conjugan en este nuevo paradigma de refundación de la universidad ecuatoriana. Con un hábil maniqueísmo, el tema de una *universidad emblemática* es internalizado en el discurso sobre la reforma educativa, convirtiéndolo en un ideal que no admite cuestionamiento. Frente a un sistema universitario deficiente y de carencias se plantea su renovación y rescate mediante la creación de una universidad nueva; esta vez, de calidad y excelencia. La retórica gubernamental es insistente en la búsqueda de la calidad como la superación de lo mediocre para alcanzar la excelencia, el paso de lo conservador a lo moderno, de la ineficiencia a la eficacia. Este discurso es pregonado en un ambiente universitario extenuado por un largo proceso de entropía institucional en el que la universidad ecuatoriana parece haber renunciado (quizá temporalmente) a valores y principios; una suerte de pragmatismo social, bajo la promesa de un ‘porvenir deslumbrante’, con el convencimiento de que la ‘utopía’ de hoy ineluctablemente se convierte en la realidad de mañana. Es precisamente la promesa de un futuro indefinido de logro de la excelencia la que vuelve sin sentido para la burocracia gubernamental cualquier cuestionamiento a la reforma universitaria que pretende imponer. Para ella poco importa que la reforma no rinda frutos tangibles, que genere efectos educativos contraproducentes; es una promesa que se proyecta indefinidamente. Bajo esta lógica, el mensaje de renovación, cambio y modernización de la universidad aparece como incontestable, con la ventaja adicional de poder calificar a que quienes se lo cuestionen como retrógrados, simples lastres o rémoras del pasado.

La creación de las *universidades emblemáticas* constituye quizá el más duro golpe asestado a la universidad ecuatoriana en el marco de las reformas emprendidas por el Gobierno. Es evidente que las leyes y reglamentos instructivos que pretenden normar y controlar la vida académica están ya produciendo efectos negativos en el quehacer universitario. Sin embargo, estos impactos pueden ser revertidos, aunque con un penoso costo, mediante la rectificación de normas absurdas. Por el contrario, la creación de las *universidades emblemáticas*, y esta es la tesis del presente trabajo, en lugar de representar una salida a las crisis de hegemonía, legitimidad e institucionalidad que abruma a la universidad, contribuyen a agravarlas con efectos difícilmente reversibles, por lo menos en un futuro inmediato.

La academia ecuatoriana y la sociedad toda deben tomar conciencia que la presencia de estas nuevas *universidades* significa la descapitalización intelectual y desestructuración de la universidad ecuatoriana en favor de una jerarquización y fragmentación de saberes concentrados en 'instituciones especializadas'. Se acentúa así la crisis de hegemonía de la universidad. La segmentación del sistema universitario bajo supuestos criterios de excelencia y calidad prefigura la estructuración de un sistema de educación superior elitista y excluyente que agudiza el permanente problema de democratización de la universidad y, por consiguiente, de su legitimidad. La prioridad de la racionalidad cognitivo-instrumental en la investigación y formación que se impone en la creación de estas instituciones significa una pérdida gradual de la autonomía universitaria al obligarla a entrar en los rudos protocolos del mercado, pérdida que la desestabiliza, la debilita como institución, induciéndola más hacia un sentido de organización. Se recrudece así la crisis institucional de la universidad.

2 Las Universidades emblemáticas

Quizá el lema que sintetiza todo el proyecto político de reforma universitaria del Gobierno es el de *universidad emblemática*. Todo el discurso de cambio en la educación superior, de manera insistente y reiterativa, gira en torno a la idea de una universidad emblemática, destinada a convertirse en el símbolo, el ejemplo, la insignia de la universidad ecuatoriana⁶. En la fraseología oficial, este término tiene dos connotaciones estrechamente vinculadas. Como término descriptivo, se refiere a un tipo de institución líder o prominente en un campo altamente competitivo (universidad de clase mundial). Como término prescriptivo, universidad emblemática se refiere a un modelo de universidad centrada en la producción de conocimiento (énfasis en la investigación tecno-científica), con estrechos nexos con el mundo de los negocios y la economía del conocimiento, productiva y eficiente, altamente competitiva, emprendedora, enfocada en el prestigio y la excelencia. Aunque la tónica es la misma para las cuatro universidades, la propuesta de la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental resume claramente este modelo de universidad:

Respecto al sistema de educación superior ecuatoriano, la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay funcionará también como una matriz de transformación indirecta de sus ritmos y lógicas, porque su modelo educativo pedagógico y relacional con el sector productivo e investigador, con la sociedad y con el sector empresarial, sienta pautas diferenciales y radicalmente novedosas respecto al modelo de universidad ecuatoriana tradicional. Esta Universidad es un elemento crucial para el Sistema de Educación Superior ecuatoriano porque propone, en la práctica un modelo de universidad altamente adecuado para la sociedad del conocimiento.⁷

Previo a un breve análisis del significado para la universidad de la creación de las cuatro nuevas instituciones de educación superior, resulta de interés examinar la racionalidad subyacente a esta política gubernamental. Varias explicaciones, mutuamente consistentes, permiten entender la lógica tras la decisión gubernamental.

La primera tiene que ver con aquel prejuicio de “desazón crónica” según el cual la universidad (por lo menos la universidad pública) es irreformable; idea que no es nueva y deriva de aquella generalización confusa y visceral que H. Malo (1996a) la sintetizó como la *universidad perversa*. Como diría este filósofo, bajo una “mira con talante de víscera, [que] con lente de aumento contempla cumbres celestiales o simas infernales”, la universidad, convertida en

⁶ El término *universidad emblemática* se suma al léxico vacío y ostentoso de la propaganda oficial (biosocialismo republicano, matriz cognitiva, pachamama digital ...) utilizado eficazmente, hasta hoy, para mantener viva la llama del entusiasmo de una transformación frustrada. En realidad, y como no podía ser de otra forma en un proceso de neocolonialismo académico, se trata de una traducción del término *flagship university*, un concepto asociado al desarrollo histórico de la universidad estadounidense y que actualmente sirve para caracterizar un tipo particular de institución de educación superior: ese tipo de universidad privada altamente selectiva, centrada en la investigación, centro de formación y entrenamiento para élites (Ordorika & Pusser, 2007, pág. 192).

⁷ <http://www.yachay.ec/universidad-de-experimentacion-cientifico-experimental/>

“depósito de males”, difícilmente admite enmiendas, por lo que la solución radica en la creación de un nuevo tipo de universidad; una nueva universidad despojada de los estigmas y fallas que aquejan a la universidad existente. Más aun, en tiempos de la *sociedad de la información* y de la *economía del conocimiento*, la universidad ecuatoriana, según la retórica burocrática, resulta anacrónica y disfuncional para adaptarse a las demandas de nuevos conocimientos y sus nuevas formas de generación y difusión y responder a las exigencias de una supuesta transformación social y económica (transformación que no termina por arrancar). De ahí que la creación de instituciones nuevas, especializadas, aisladas académica y físicamente del mundo universitario, centros disciplinados y sumisos a directrices burocráticas, se presente como solución al problema de la educación superior.⁸

La segunda explicación tiene su origen en aquella visión profundamente ahistórica que mueve el proyecto de transformación de la universidad; un rasgo común del proyecto universitario neoliberal que desde hace algunos años invade América Latina (Aboites, 2012). En ningún momento se hace mención por retomar, o debatir por lo menos, algunas de las lecciones generadas por la historia de la universidad. Se ignora por completo que muchos de los problemas que la burocracia gubernamental se empeña en remediar estuvieron en la agenda de debate de la universidad ya hace varias décadas. Por ejemplo, las propuestas de la Segunda Reforma Universitaria, reducidas ahora a la caricatura grotesca del “libre ingreso”, constituyeron un avance importante, definitivo, de la historia de la educación superior ecuatoriana (Ayala Mora, 1994). Al respecto señalaba este académico:

“[Las propuestas de la Segunda Reforma Universitaria] suponen un esfuerzo de ruptura de la universidad profesionalizante, de modo que esta sin dejar su misión de capacitar recursos humanos, la institución no solo se organice y viva para ello. La segunda reforma promueve una universidad que institucionaliza la crítica académica y que intenta establecer la pluri-disciplinariedad en el estudio y en la investigación. En este proceso, la universidad hace un esfuerzo por democratizarse, no solamente porque lleguen otros sectores sociales a la universidad, sino también, porque la universidad pueda, de alguna manera, cumplir mejor su tarea, frente al compromiso con el pueblo ecuatoriano” (Ayala Mora, 1994, pág. 58).

Sin embargo, para la visión tecnocrática que actualmente organiza la educación superior, esta experiencia no existe, como tampoco existe la universidad como generadora de corrientes de pensamiento filosófico, político y social, aquella institución referida acertadamente como la *universidad constructora del Estado* (Ordorika & Pusser, 2007) y formadora de una ciudadanía participativa y crítica. Tampoco están presentes como objetivos de la reforma los rasgos de la universidad que fue capaz de generar y alimentar grandes discusiones nacionales; las que se dieron

⁸ Ideología que no es sino la transposición al ámbito de la educación superior de las tesis neoliberales sustentadas en la idea de un crecimiento endógeno. Según este planteamiento, las leyes, normas, instituciones de los países en desarrollo son disfuncionales, muy débiles o inexistentes y por consiguiente, constituyen una barrera para incorporar y aprovechar el potencial y los beneficios resultantes del desarrollo tecnológico. La solución para superar esta barrera consiste en crear enclaves, verdaderos refugios de sanidad tecnocrática, con sus propias normas y regulaciones (*Yachay*), que permitan la presencia de un *entorno adecuado* para la instalación de empresas e industrias transnacionales de tecnología avanzada de tal manera que sus beneficios se vayan gradualmente filtrando al resto del territorio. (Villavicencio A., 2014a)

en torno a la democracia y los derechos políticos y sociales de los estudiantes, trabajadores y campesinos, y en contra del autoritarismo estatal; las que criticaban una economía excluyente y la falta de respeto a la pluralidad cultural (Villavicencio A. , 2014).

Esta negación y ocultamiento del pasado de la universidad no deberían sorprender ya que, en realidad, la reforma universitaria emprendida por el Gobierno es otro proyecto *palingenésico* o *refundacional* (Cuvi, 2013); es decir, aquel tipo de propuestas que “dan espaldas al pasado y cierran los ojos ante una figura que considera esperpéntica, ... como estrategia que consiste en venderle a la sociedad cualquier cosa como nueva”. Bajo esta estrategia “se ocultan personajes con la misma desfachatez con la que se inventan episodios y símbolos funcionales; se succiona la esencia de hechos y situaciones pretéritas para transformarlos en arcilla de las construcciones coyunturales”. La cuestión radica en que para un proyecto de capitalismo moderno en el que se encuentra empeñado el Gobierno, se torna indispensable ignorar cualquier experiencia histórica. Ya hace algunas décadas, John Berger, con profunda reflexión, expresaba que:

“El papel histórico del capitalismo es aniquilar la historia, romper todo vínculo con el pasado y enfocar todos los esfuerzos y toda la imaginación hacia lo que está a punto de ocurrir. El capital puede existir como tal únicamente si está continuamente reproduciéndose: su realidad presente depende de su satisfacción futura. Esta es la metafísica del capital”⁹.

Una tercera explicación para la desestructuración de la universidad que significa las nuevas instituciones de educación superior obedece a la visión reduccionista y tecnocrática que caracteriza las reformas emprendidas por el Gobierno. Bajo esta perspectiva, el problema de la educación superior puede ser segmentado en piezas aisladas, cada una funcionando bajo relaciones mecánicas de causa-efecto, y que luego pueden ser reconstituidas siguiendo su orden lógico. En otras palabras, la burocracia gubernamental concibe la crisis universitaria como un problema quizá *engorroso*, pero simple; es decir, “definible, comprensible y consensual” (Rittel & Webber, 1973). Bajo una simplificación preocupante de la realidad universitaria, se ignora que los problemas percibidos son la expresión de problemas más profundos que interactúan en una relación de circularidad; que la misma definición de la solución define el problema; que no hay espacio para prueba y error; que los objetivos están en conflicto; en definitiva, que son persistentes e insolubles (Rayner, 2006). El verdadero problema consiste en que esta simplificación se presta a *soluciones torpes*¹⁰ que no resuelven nada y, por el contrario, contribuyen a ahondar los problemas que tratan de arreglar. Se trata, en definitiva de una estrategia consistente en la reproducción temporalmente controlada de una crisis.

En resumen, las debilidades crónicas de la universidad pública, en lugar de servir como punto de partida para un profundo programa de reformas, han sido utilizadas para justificar el establecimiento de nuevos centros de enseñanza superior que difícilmente pueden llamarse

⁹ John Berger: *Pig Earth*. Vintage International; New York 1992 (Reissue edition).

¹⁰ Los ejemplos no son escasos: la falta de docentes calificados se compensa con profesores ‘importados’; la nula investigación de las universidades se suple con nuevos centros de investigación en la periferia de la universidad; las deficiencias de la educación básica con la creación de un centro de formación de docentes; el abuso de autonomía se corrige con reglamentos-instructivos que la anulan; la educación mediocre que ofrecen las instituciones se enmienda con un generoso programa de becas al exterior; las universidades *perversas* con universidades virtuosas; ...

universidades¹¹. En realidad se trata de instituciones dirigidas y controladas por instancias burocráticas gubernamentales y cuya oferta académica y hasta sus agendas de investigación estarán supeditadas a decisiones de sus respectivas instituciones de tutela (ministerios y secretarías de del gobierno). De hecho, se crean las bases de un nuevo esquema corporativo entre el Estado y las instituciones de educación superior, estas últimas como unidades de formación profesional y productoras de servicios y conocimiento y el primero como administrador, regulador y moderador de la competitividad y del mercado.

Se trata de una solución *revolucionaria*, una especie de *balcanización* de la universidad ecuatoriana, que debilita aún más su legitimidad y la conduce a un estado de fragmentación que la despoja de su esencia misma. Actividades inherentes a la universidad, consustanciales con su naturaleza: la investigación científica, las humanidades (la producción artística y las letras, por el momento) y la producción y difusión del conocimiento pedagógico (investigación educativa y formación de docentes de la educación pre-universitaria) son despojadas de su ámbito para convertirse en objetos de absurda estandarización concentrados en centros de formación especializada. La separación entre el mundo académico y la educación, entre la universidad y las humanidades, entre la universidad y la investigación tecno-científica representa, y es necesario insistir, uno de los golpes más rudos propiciados por la reforma en marcha a la universidad ecuatoriana, de consecuencias difíciles de imaginar y que sintetiza la esencia de la política que se pretende imponer en la universidad. En estas circunstancias, y parafraseando a Aboites (2012, pág. 741), “[la universidad] es objeto de un curioso procedimiento ‘quirúrgico’ que le quita toda substancia, una especie de lobotomía que la reduce a un estado deplorable”.

¹¹ Esta observación nos lleva a “un asunto de hegemonía que debe ser resuelto, un asunto aparentemente residual pero que es central, de él depende el modo como la universidad podrá luchar por su legitimidad: es la cuestión de la definición de universidad” (Sousa Santos, 2007, pág. 58). Ya H. Malo expresaba su preocupación por el uso indiscriminado del vocablo *universidad* e insistía que a la universidad técnica y también a “los pequeños organismos de instrucción superior habría que buscarles una denominación adecuada” (1996a). En la misma línea de pensamiento, Sousa Santos sugiere la necesidad de distinguir más claramente entre universidad y educación superior. Este es un tema de vital importancia, pendiente de un debate profundo en la academia ecuatoriana.

3 La crisis de hegemonía

Varios autores (Gibbons, Limoges, & Nowotny, 1994; Sousa Santos, 2007; Etzkowitz & Leydesdorff, 1997) sostienen que la emergencia de nuevas formas de generación, difusión y aplicación del conocimiento afectan no solamente el tipo de conocimiento producido sino también como este es producido, el contexto en el que se lleva a cabo, las formas de organización de su producción y los mecanismos de recompensas y control social. De acuerdo a estos autores, la nueva dinámica de generación del conocimiento plantea a la universidad dos grandes desafíos: la universidad deja de ser el centro único de generación del conocimiento y, segundo, es sometida a las presiones del mercado al entrar en un circuito de producción de patrones culturales y conocimientos instrumentales, incluida la formación profesional, útiles para el funcionamiento del sistema. En otras palabras, la universidad enfrenta una crisis de hegemonía.

Llámense esta nueva forma de producción del conocimiento *modo 2* (Gibbons, Limoges, & Nowotny, 1994), *triple hélice* (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997); *ciencia post-normal* (Funtowicz & Ravetz, 1993) o *conocimiento pluriuniversitario* (Sousa Santos, 2007), existe una concurrencia en varios puntos. En primer lugar, la universidad pierde el *monopolio* de la producción del conocimiento. Centros de investigación, laboratorios industriales, agencias gubernamentales, empresas consultoras constituyen nuevos nodos de redes de generación de conocimiento que se superponen a la división disciplinaria tradicional del pensamiento universitario. Este nuevo conocimiento tiene lugar en contextos específicos de aplicación determinados por objetivos de comerciales. La investigación es netamente transdisciplinaria, con sus propias estructuras teóricas y métodos bajo criterios y controles de calidad, diferentes de aquellos de las disciplinas tradicionales. Por último, esta nueva producción del conocimiento se lleva a cabo bajo una presión constante de legitimación, de ahí su preocupación reflexiva y de responsabilidad social.

Esta *supuesta* nueva forma de producción de conocimiento, transdisciplinaria, organizada en formas heterarjicas y transitorias, socialmente responsable y reflexiva se contrapone al modelo tradicional, producido en contextos disciplinarios autónomos, con escasas relaciones entre la investigación y su aplicación social, bajo una clara demarcación entre la universidad y la industria y llevado a cabo por investigadores autónomos en términos de la selección de los tópicos de investigación y de los problemas a ser tratados. Aunque las tesis planteadas acerca de nuevos modelos de generación del conocimiento pueden significar avances importantes en la comprensión de las relaciones entre universidad y sociedad, estas han sido objeto de un fuerte cuestionamiento. Empezando por la ambigüedad de los planteamientos que generalizan casos muy aislados de sectores de investigación hasta el uso de acrónimos y un lenguaje pegajoso para caracterizar fenómenos de larga data (Weingart, 1997)¹². Más allá del alcance y significado de nuevas tendencias en la creación y difusión del conocimiento, este discurso ha sido hábilmente

¹² Según este autor, la supuesta revolución epistemológica que implica una modalidad de hacer ciencia no debe ser confundida con tres procesos entrelazados: “la cientificación de lo político, la politización de la ciencia y la mediatización de las relaciones entre ciencia y política” (pág. 605).

internalizado en la retórica neoliberal sobre la educación superior (Tuunainen, 2002; Gandarilla, 2014; Dias Sobrinho J. , 2008) e incorporado en una agenda que pretende asignar un nuevo papel a la universidad.

Acerca del significado y trascendencia de este discurso en países como el Ecuador, Didriksson (2006) señala muy oportunamente que “las posibilidades de inversión hacia una expansión y transformación de los sistemas de educación superior y aun para el desarrollo de grandes e importantes proyectos de investigación, en la perspectiva de conformar un sector poderoso de conocimientos sustentado en el Modo 2, son muy escasas para la región [América Latina], a no ser que ello ocurra dentro de casos específicos y nichos reducidos de crecimiento sostenido”. Lo que aparece en tendencia, es que mientras en otros países y regiones se está avanzando de forma decidida en la inversión y el crecimiento de bases estructurales alrededor de los conocimientos y de una nueva economía, en América Latina se profundizan las brechas entre las capacidades tecnológicas mínimas y la cantidad y calidad de las instituciones, que forman las bases de formación de investigadores y del personal para sustentar un modo de producción de conocimientos. Sin embargo, son precisamente las ideas derivadas de una comprensión confusa e ilusa de procesos complejos el sustento de *modernización* de la universidad en la que se halla empeñada la reforma educativa de la Revolución Ciudadana.

Pero el problema inmediato y grave que enfrenta la universidad ecuatoriana no consiste en una crisis de pérdida de hegemonía originada en su déficit de funcionalidad ante las exigencias gubernamentales de convertirse en el “motor de un nuevo modelo de crecimiento”. Sin lugar a duda, la universidad ecuatoriana enfrenta los desafíos y amenazas de los efectos desestabilizadores de un nuevo escenario en el que es obligada a entrar en los circuitos de comercialización del conocimiento y competir o someterse a las agendas de institutos de investigación, o subsidiarias de empresas multinacionales que se espera *aterricen* en Urcuquí. Sin embargo, la amenaza de la reforma gubernamental es más de fondo. La creación de los cuatro centros de instrucción superior agudiza la crisis de hegemonía de la universidad ecuatoriana simplemente porque su desmembramiento de áreas del saber significa la mutilación de funciones inherentes a la esencia misma de universidad.

Con la creación de centros enfocados exclusivamente a la investigación educativa y formación de docentes, a la producción artística, a la literatura y letras y a la investigación y desarrollo de las ciencias, se institucionaliza la especialización y con esto se pulveriza la noción de *universitas* (referente al todo) como objeto del conocimiento integral. Al interior de las universidades, esta propuesta desintegradora de la educación superior tiene repercusiones en la organicidad académica e institucional. Se trata de un plan que conduce a un mayor aislamiento de sus escuelas y facultades, pues las coloca en estancos completamente distintos, sin una conexión realista orgánico-institucional. Ya Aboites (2012, p. 761) advierte que “la diferenciación que se plantea solo se justifica en la lógica simplista del más ramplón sentido común de que es más eficiente especializar y separar para adecuarse mejor al mercado. Se trata de responder a los nichos bien determinados de la demanda de conocimiento”.

Una breve reflexión sobre el alcance y significado de cada una de las universidades emblemáticas se vuelve necesaria para una comprensión de sus impactos sobre el sistema de educación superior.

Universidad Nacional de Educación

Al plantear como objetivos de la *Universidad* Nacional de Educación desde la “formación del talento humano del sector educativo” hasta el “desarrollo de la investigación educativa para generar conocimiento pedagógico”, pasando, por supuesto, por la “oferta de programas de pregrado y posgrado de calidad en el área de ciencias de la educación y otras relacionadas” (UNAE, 2014), prácticamente se está monopolizando la investigación pedagógica y educativa y la formación de docentes de la enseñanza primaria y media en una sola institución, dirigida y controlada por el ministerio correspondiente. Toda esta política es justificada bajo la implantación de un nuevo modelo pedagógico: “un modelo pedagógico integrador, sistémico, ecológico, complejo y holístico” (UNAE, 2014); es decir, un modelo vacío de contenido, resumido en una terminología ampulosa y repetitiva. Esta fuera del alcance del presente trabajo en análisis de los impactos de esta política sobre el sistema educativo, pero en el corto plazo, la descalificación de la universidad como centro de formación de docentes pre-universitarios y de investigación en los campos de la pedagogía y educación terminará por socavar uno de los pilares de la universidad ecuatoriana: las facultades de pedagogía y ciencias de la educación que prácticamente quedan condenadas a la extinción.

Ya Hernán Malo (1996a) señalaba la “inadecuación del estudiante para los estudios superiores y destacaba el origen en la “incomunicación casi absoluta entre universidad y preuniversidad” (p. 48) como uno de las debilidades de la universidad ecuatoriana. En la misma línea de argumentación Sousa Santos insiste en la necesidad de vincular la universidad con la educación básica y secundaria como un mecanismo fundamental en la reconquista de la hegemonía y legitimidad de la universidad. Sin embargo, la brecha histórica a la que se refería Malo, y que Sousa Santos la califica de “separación entre el mundo académico y el mundo de la escuela –un distanciamiento serio que de mantenerse acabara por derrumbar cualquier esfuerzo serio en el sentido de relegitimar socialmente a la universidad” (2007), terminará por ensancharse con la creación de la *Universidad* Nacional de Educación.

Por otra parte, la descalificación de la universidad como lugar de investigación y formación docente se inscribe perfectamente en la lógica neoliberal de transformación de la educación en una mercancía educativa. No se debe perder de vista que la marginalización de la universidad de la investigación pedagógica y de la formación de docentes en el campo pre-universitario facilita y da lugar a la aparición de un emergente negocio de consultoría y empresas comerciales que, la mayoría de las veces, bajo el ropaje de fundaciones sin fines de lucro, incursionan en el mercado de los servicios educativos. Este floreciente mercado abarca desde el asesoramiento en la formulación de políticas públicas educativas hasta el entrenamiento y capacitación de profesores primarios y secundarios; pasando, por supuesto, por la venta de paquetes pedagógicos, la comercialización de franquicias, el diseño de pruebas estandarizadas de aprendizaje la evaluación de estudiantes,

docentes, programas y unidades educativas, cuyo objetivo es mostrar la precaria situación de la educación básica en el país y perpetuar así este rentable negocio.

Se trata en definitiva de la creación de un mercado lucrativo y prometedor cuya transnacionalización es una de las preocupaciones de la Organización Mundial de Comercio y para cuya realización la universidad representa uno de los últimos obstáculos. De esta manera, la educación preuniversitaria entra a formar parte del fenómeno del “neoliberalismo pedagógico” (Gandarilla, 2014) y de ‘comodificación’ del conocimiento (Morley, 2004), cuya organización y control están siendo manejados por poderosas transnacionales ‘educativas’. Se cumple nuevamente con sorprendente exactitud la predicción de Lyotard: “el conocimiento es y será producido para ser vendido, es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en ambos casos, el objetivo es el intercambio. El conocimiento deja de ser un fin en sí mismo, pierde su valor de uso” (1979).

Universidad de las Artes

El mundo de las humanidades tampoco escapa del lenguaje opresivo de la visión neoliberal de la universidad. Según sus promotores, la *Universidad de las Artes* “plantea la construcción de un nuevo modelo de formación y articulación social de profesionales del arte conscientes de las implicaciones de su práctica en los procesos ideológicos, políticos y económicos¹³ del contexto inmediato y global” y añaden que se persigue articular la práctica artística “a los emprendimientos culturales y artísticos en la cambiante economía contemporánea de las artes y del país, en aras de identificar tanto los destinos profesionales de los y las artistas cuanto las contribuciones y oportunidades de las artes en su conjunto, al producto social y la economía del país” (UArtes, 2014)¹⁴.

Entonces, bajo la perspectiva de un arte funcional a la cultura del emprendimiento, a la ideología y a la economía, se vuelve necesario aislar la formación e investigación artística, al igual que la educación, la pedagogía, la investigación científica y las ciencias de la naturaleza, en una isla de pensamiento, en la que, ahora sí, la oferta ‘académica’ va dirigida a la “producción de conocimientos articulados con las necesidades del país”¹⁵. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, las carreras y materias humanísticas pierden terreno a gran velocidad en los programas curriculares de las universidades y la concentración de estas carreras en un centro aislado no hace sino acelerar esta pérdida. Ya

¹³ Los subrayados son del autor.

¹⁴ Queda la esperanza de que en realidad, “no hay proyecto académico ni artístico, más allá de la pretensión de nuevo rico de tener la mejor universidad del mundo” (S. Roldós: ¿Y la Universidad de las Artes?. Revista Vistazo, No. 1129; septiembre 2014).

¹⁵ Las razones esgrimidas para la creación de la Universidad de las Artes son (UArtes, 2014): “i) la ausencia de un sistema de formación artística ha propiciado una oferta académica en arte caracterizada por la inequidad social, étnica y de género; ii) la oferta existente no está orientada hacia la producción de conocimientos; iii) existe una desarticulación con las necesidades de desarrollo del país; iv) hay una escasa integración entre los niveles del Sistema Educativo Nacional; y v) débil regulación y rendición de cuentas”. La espesa densidad intelectual de esta argumentación exige de comentarios.

Derrida (2002) advertía que “dentro de esta lógica, como sabemos, las Humanidades son con frecuencia los rehenes de los departamentos de ciencia pura o aplicada que concentran las inversiones supuestamente rentables de capitales ajenos al mundo académico” (pág. 17). Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad también está perdiendo terreno en la medida que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta (Nussbaum, 2010).

Todo parece indicar que el destino de las ciencias humanas en la universidad pública correrá la misma suerte que las facultades de pedagogía y educación. Es probable que ellas continúen, pero reducidas a una mínima expresión, en el mejor de los casos, como débiles reductos de una “contra-cultura” escuálida frente a los mecanismos de poder (presupuestos, evaluación, fondos concursables) de una burocracia que pretende regular la actividad artística en función de la ideología y del mercado. Bajo este escenario, la idea de universidad como el sitio privilegiado para la producción de un conocimiento *pluriverso*, es decir, aquel que avanza combinando disciplinas y articulando unidad (Tapia, 2014), deja de existir para convertirse en una escuela de formación. Como señala este autor, una institución que solo permite una sola forma de pensar puede ser o se convierte en una escuela de formación, más o menos dogmática, pero no es una universidad. “Una institución de formación y producción de conocimiento se vuelve una universidad cuando asume el pluriverso en el que se constituye, es decir, cuando permite y promueve el despliegue intelectual de la pluralidad de sujetos y formas de pensar, que se vuelve una de las principales condiciones de la investigación y producción del conocimiento” (pág. 19). De otra manera, como agudamente lo señala Catherine Walsh (2014) “los ojos internos del intelectual arraigado a su disciplina o campo se ontologizan y se cierran epistemológicamente, negando o ignorando no solo otras perspectivas sino, lo que resulta aún más crítico, a compromisos y cuestiones que sobrepasan la disciplina por sí”.

La concentración del saber humanístico (de las artes, por el momento) en un centro de formación superior es parte de aquella tendencia de reemplazar gradualmente la idea de unidad del saber privilegiado y unificado de la universidad por la de la hegemonía de la racionalidad cognoscitivo-instrumental y, por lo tanto, de las ciencias naturales. Con ello se produce una fracturación de los tres tipos de racionalidad que han definido la universidad como parte integrante del paradigma de la modernidad (Sousa Santos, 2004): la racionalidad cognoscitivo-instrumental de las ciencias, la racionalidad moral-práctica del derecho y de la ética y la racionalidad estético-expresiva de las artes y de la literatura. Las ciencias naturales se van apropiando de la racionalidad cognoscitivo-instrumental y las humanidades se distribuyen entre las otras dos racionalidades. Se trata, según este autor (2007, p. 46) de una transformación desestabilizadora que crea una profunda fractura en la identidad social y cultural de la universidad, que se traduce en una desorientación, una ausencia de capacidad reflexiva y crítica; es decir, se anula lo que Derrida (2002), al plantear sus tesis de la “Universidad sin condiciones”, señalaba como aquella “fuerza de resistencia, esa libertad que uno se toma de decirlo todo en el espacio público y que tiene su lugar único y privilegiado en lo que se denominan las Humanidades” (pág. 19).

Hernán Malo señalaba que “hay, sin embargo, en nuestra teoría universitaria (la ecuatoriana) aspectos casi unánimemente pronunciados, tal es el insistente afirmar la tarea humanística de la universidad con prevalencia sobre su función técnica” (1996a, p. 67). En realidad, el problema que se plantea hoy a la universidad no consiste en confrontar estas dos tareas sino en asegurar como lo anota Gandarilla (2014, pág. 81) “una democracia educativa que debe ser entendida como una democracia cognitiva, justamente para no caer, en la celebración acrítica del conocimiento popular como única fuente de trabajo pedagógico, ni en la tentación de sobrevalorar la ciencia y desvalorizar el sentido común”.

De ahí que la prioridad de la racionalidad moral-práctica y de la racionalidad estético-expresiva sobre la racionalidad cognitivo-instrumental en los procesos de investigación, enseñanza y extensión y la creación de un nuevo sentido común son dos de los mecanismos propuestos por Sousa Santos como respuestas a la crisis de hegemonía por la que atraviesa la universidad. Aclara este autor que esto “no implica la marginalización de las ciencias naturales sino tan solo el rechazo de la posición dominante que hoy ocupan. Aún más, “la reflexión aquí no pretende, por ende, abogar por las humanidades en sí, académicamente entendidas; tampoco argumenta con la finalidad de instalar y fraguar su utilidad epistémica dentro de la lógica clasificatoria y re-canonización newtoniana de la ciencia con su mira contemporánea hacia las nuevas matrices productivas. La preocupación, más bien, es por cuáles son los “ojos internos” que están siendo formados y reforzados hoy, particularmente en los países que izquierdistas latinoamericanistas siguen alabando como la “marea rosada” (Walsh, 2014).

Universidad de investigación de Tecnología Experimental Yachay

Esta universidad constituye ‘la joya de la corona’, el símbolo y la esencia del cambio de la educación superior del proyecto gubernamental:

“Se trata de crear una institución de educación superior que constituye uno de los cuatro proyectos motrices¹⁶ del nuevo modelo universitario ecuatoriano que debe conformarse en los próximos años y que transformará drásticamente la oferta, el funcionamiento y la organización de la universidad del país y su articulación con la sociedad y la economía ecuatoriana”

Dos premisas constituyen el fundamento de este pomposo proyecto. La primera tiene que ver con las expectativas, fuera de sentido común, que la burocracia ha ido estructurando alrededor de las llamadas tecnologías convergentes (nano tecnología, la ingeniería genética y las ciencias de la información) como motores de cambio de un nuevo modelo de acumulación de la economía del país. La segunda, que involucra directamente a la universidad, parte de aquella idea persistente y equívoca según la cual la innovación es el resultado de una secuencia lineal de desarrollo tecnológico que, empezando por la investigación básica y pasando por la investigación aplicada termina en aplicaciones comerciales para el mercado. Se trata de una concepción taylorista del desarrollo científico – tecnológico, en el que cada etapa incorpora valor (conocimiento) a un producto final. De acuerdo a esta concepción, el objetivo de la Universidad Yachay está claramente definido: llevar a cabo la investigación básica y de esta manera proveer el conocimiento

¹⁶ El resto de “proyectos motrices” son las otras tres universidades emblemáticas.

fundacional, la información e instrumentación como el andamiaje de un nuevo modelo de universidad y desarrollo económico¹⁷.

De ahí que, según esta visión funcional y productivista de la universidad, resulte indispensable aislar también la investigación tecno-científica del resto del sistema universitario. Como se ha insistido en otros análisis (Villavicencio A. , 2014a), la distinción entre universidades de investigación y universidades de docencia, además de pretender desarticular dos actividades indisociables en la enseñanza superior conduce a una fragmentación y jerarquización del sistema universitario del país. Es cierto que no es posible concebir que todas las instituciones de educación superior pretendan abarcar todos los espacios del conocimiento y cubrir todas las demandas que la sociedad exige de la sociedad. Sin embargo, como lo anota Sousa Santos (2005, p. 62), “no es sostenible y mucho menos recomendable desde el punto de vista de un proyecto nacional educativo, un sistema universitario donde el posgrado y la investigación estén concentrados en una pequeña minoría de universidades”. Añade este autor que “el problema debe ser resuelto en el ámbito de la creación de una red universitaria pública que posibilite a las universidades que no pueden tener investigación o cursos de postgrado autónomos, hacerlo en alianza con otras universidades en el ámbito de una red nacional o inclusive transnacional”. Esta red implica compartir recursos y equipamientos, la movilidad de docentes y estudiantes al interior de las redes y una estandarización mínima de planes de estudio, organización del año escolar y de los sistemas de evaluación. No se trata de llevar a las universidades de calidad a compartir de tal modo sus recursos que se ponga en riesgo esa misma calidad; al contrario, se trata de multiplicar el número de universidades de calidad, dando a cada una la posibilidad de desarrollar su nicho potencial con ayuda de las demás.

Este tema fue analizado en la evaluación de la educación superior realizada por el exConea. Al respecto, el Informe de Desempeño Institucional de las Universidades señalaba:

“no se puede exigir que todas las instituciones de enseñanza superior dediquen esfuerzos y recursos a actividades de investigación, en el sentido tradicional de actividades orientadas hacia la producción de innovaciones, o “productos prácticos” que tienen como criterio el valor económico y la utilidad social inmediata. Sin embargo, existe una actividad de investigación ligada a la docencia que repercute directamente en la calidad de la enseñanza. Se trata de una *investigación de tipo catedrática* que tiene como objeto la actualización y profundización de la propia docencia y cuyas líneas se articulan con el currículo de las disciplinas académicas. Es este el tipo de investigación del que no puede prescindir ninguna institución universitaria”.

Por otra parte, la falsa dicotomía entre universidad orientada a la investigación y universidad orientada a la docencia es también un tema de larga data en el debate sobre la universidad ecuatoriana. Ayala Mora (1976) señalaba con precisión la trivialidad del debate sobre si la línea a seguirse debería ser “científica” o “profesionalizante”, como si estas dos fueran posibilidades distintas u opuestas. En su análisis sobre este tema, este autor nos recuerda a Darcy Ribeiro, quien hace ya más de cuatro décadas en el libro “La Universidad Latinoamericana” señalaba:

¹⁷ Un análisis sobre este tema es presentado en (Villavicencio A. , 2014a)

“La enseñanza profesional no se opone sin embargo a la científica. A la primera le corresponde la docencia de las aplicaciones de principios científicos a determinados campos de la actividad humana. Como tal tienen muchas exigencias extra científicas como el entrenamiento en ciertas rutinas, cuya enseñanza es también tarea insustituible de la universidad. Sin embargo, ese entrenamiento solo puede ser hecho de modo fecundo allí donde, al lado de las prácticas, se cultiva el saber general en que ellas se basan”.

Con mucha anticipación a un debate que cobra actualidad, Ayala Mora (1976) añadía que “una cosa es combatir una institución que se agota en profesionalizar y ahorca a la ciencia, y otra es pretender que la universidad sea un centro de investigación puro que minusvalore la formación profesional” (p. 51). Indudablemente que este tema adquiere aún más relevancia y actualidad por el hecho de que una absurda diferenciación entre docencia e investigación esta institucionalizada por la Ley de Educación Superior.

Universidad Ikiam

Esta institución de educación superior se enmarca en la política gubernamental de la puesta en marcha de un plan de prospección de la naturaleza que conduzca al descubrimiento de plantas, especies y material genético cuyas aplicaciones en actividades productivas y comerciales permitan diversificar la economía y reducir así la dependencia de las rentas originadas en exportación del petróleo.

“La mayor ventaja comparativa con la que cuenta el país es su biodiversidad y, sin duda, la mayor ventaja competitiva que podría tener es saber aprovecharla, a través de su conservación y de la construcción de industrias propias relativas a la bio y nano tecnología. En este sentido, la estrategia está orientada a construir en el mediano y largo plazo una sociedad del bio-conocimiento y de servicios eco-turísticos comunitarios.”¹⁸

Los objetivos de la Universidad Ikiam responden cabalmente a este proyecto. La universidad se propone “generar conocimiento para transformar el patrón de especialización de la economía y transitar hacia una matriz productiva basada en recursos infinitos [y] armonizar la explotación de recursos naturales no renovables con procesos amigables con el ambiente e incidir en la investigación científica para el desarrollo de nuevas formas de uso y manejo de la biodiversidad y el ambiente” (Ikiam, 2014).

Nuevamente la universidad entra en una lógica modernizadora que es a la vez neoliberal y neoconservadora. El conocimiento científico y explotación de la biodiversidad se insertan dentro de la propensión del capitalismo de internalizar lo que O’Connor (1993) llama las *condiciones de producción*; proceso mediante el cual bienes y servicios que escapan del circuito mercantilista de la economía son progresivamente apropiados o capitalizados, como sería el caso de la biodiversidad. Se trata entonces de idear mecanismos más eficientes en el uso de los ‘recursos’ por medio del conocimiento científico y la biotecnología para lo cual la tarea de prospección biológica o “cacería de genes” se presenta como un protocolo respetable para salvar la naturaleza porque se considera que la fuente de los beneficios y ganancias de la conservación está en los genes de las especies.” (Escobar, 1996).

¹⁸ Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo: Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013. Quito, 2009.

De esta manera, la universidad pasa a formar parte de un proceso de capitalización de la naturaleza en el que la dinámica del capital privilegia las nuevas biotecnologías, las cuales capitalizan la naturaleza al plantar valor en ella por medio de la investigación científica. Entonces, bajo una visión desarrollista, el cambio de la matriz productiva sobre la base del capital y la tecnología, la biotecnología y los proyectos que la sustentan aparece no como una empresa neutral, sino como una actividad ligada a la reproducción de relaciones sociales capitalistas (Haraway, 1997; citado en: Escobar, 1996). En este contexto, la acumulación del capital requiere la articulación de las ciencias al proceso de producción, de tal manera que los conceptos que estas producen se conviertan en las nuevas fuerzas productivas. Se confirma una vez más una política económica y social del Gobierno consistente en una progresiva modernización del capital o quizá para ser más precisos, por lo menos en su relación con la naturaleza, esta política encarnaría las formas postmodernas de capital bajo nuevas formas de colonización de la naturaleza. Así, la universidad Ikiam debe verse como parte de la creación de un conocimiento relacionado directamente con el capital en la medida que su apunta a la incorporación de la naturaleza en la ley del valor (Leff, 1995).

Esta tendencia impulsada por la reforma gubernamental tiene lugar en un mundo donde el desarrollo sustentable, la gobernabilidad de la conflictividad ambiental y la ética exigen “la necesidad urgente de repensar la educación universitaria para permitirnos atender los desafíos con posibilidades de dar respuestas a la altura de los retos y amenazas” (Vessuri & Sanchez, 2010). Es precisamente en el campo de las *ciencias de la vida*, en la concepción de nuevas relaciones entre la naturaleza y la sociedad, donde se hace imprescindible el cambio o transición paradigmática, la ruptura epistemológica avocada por Sousa Santos (2010) y que consiste en la superación de una racionalidad científica, de una universidad pautada por la técnica y la racionalidad instrumental tecno-científica, para dar paso a “una ecología de saberes”, es decir, “la práctica de agregación de la diversidad a través de la promoción de interacciones sustentables entre entidades parciales y heterogéneas” (p. 55).

Desafortunadamente, la visión tecnocrática sobre el papel de la universidad en la “conservación ambiental y el uso racional e inteligente de los recursos naturales” (Ikiam, 2014) converge hacia la especialización del conocimiento de la naturaleza en un centro de excelencia como el mecanismo más eficaz para su explotación. Se anula, o por lo menos se debilita enormemente, la posibilidad de un análisis, de un debate democrático, de investigación plural sobre los problemas éticos, sociales y ecológicos de las relaciones entre sociedad y naturaleza. No se tiene en cuenta que la naturaleza es cada vez más un fenómeno social, y por lo mismo cada vez más importante. En consecuencia, el comportamiento antisocial más peligroso tiende a ser el que viola las normas sociales de la naturaleza. La investigación de estas normas en la formación de «una personalidad de base », socializada en ellas, debe ser la función prioritaria de la universidad (Sousa Santos, 2004). Pero lo que resulta aún más preocupante de esta segmentación del conocimiento universitario y su compartimentalización en estancos de especialización, es el peligro que una visión estrecha y tecno científica de la naturaleza termine por erosionar la biodiversidad puesto

que toda biotecnología depende de la creación de mercados uniformes de mercancías y la diversidad de las mercancías no puede resultar en la diversidad de culturas y especies.

4 La crisis de legitimidad

La crisis de legitimidad, provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual frente a la contradicción impuesta por la restricción del acceso y la certificación de las competencias, por un lado y por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad, por otro, es un problema latente que enfrenta la universidad (Sousa Santos, 2007). Ya a finales de la década de los sesenta, las tensiones derivadas de esta contradicción desencadenaron en lo que Hernán Malo (1996 a) calificó como “la crisis de la *masificación* (otros opinan que se trató de una *democratización* con sus claros pros y contras)”. Aclara este autor que esta crisis “no fue creada por el mero capricho de gente universitaria irresponsable, fue el producto del anhelo y del impulso ascendente hacia formas de vida dignas del ser humano, que prendió desde hace algunas décadas en las clases marginadas” (p. 48).

Ante una universidad paralizada frente a la exigencia de reacciones rápidas que demandaban las alarmantes señales de disfunción en que se sumía la educación superior, las tensiones provocadas por la creciente demanda de acceso a la educación superior fueron aliviándose por la vía negativa: creación indiscriminada de universidades públicas sin los recursos necesarios para su funcionamiento, proliferación de la educación superior privada con alarmantes signos de estafa académica, degradación de la pertinencia y calidad de la educación, precarización de la enseñanza y la docencia, entre otros (CONEA, 2009). Sin lugar a dudas, la reforma universitaria emprendida por el Gobierno se ha enfocado a la corrección de algunas de las distorsiones derivadas de la profunda crisis en la que se sumió la universidad. Sin embargo, las acciones emprendidas están dirigidas a acometer únicamente los síntomas de una crisis más profunda, dejando latente una de las causas fundamentales que los originan y que tienen que ver con el el espectro social de los destinatarios de los conocimientos producidos y, por lo tanto, el carácter democrático de su transmisión.

La política pública del Gobierno está lejos de resolver el desafío fundamental que plantea la legitimidad que se manifiesta en las contradicciones de alcanzar un compromiso entre la democratización del acceso y los criterios de selección interna; de la necesidad de establecer márgenes de coherencia entre los principios mismos de la universidad y los principios de la democracia y de la igualdad o, en definitiva, de adoptar nuevos modelos de educación sin promover la mediocridad y descaracterizar la universidad. Señala Sousa Santos (1998) que “frente a una fuerte presión social en lo referente a la expansión del sistema universitario, la universidad puede responder a esa presión mediante el desempeño de la función latente de “enfriamiento de las aspiraciones de democratización”, es decir, reestructurándose con el objeto de disimular, bajo la forma de una falsa democratización, la continuación de un sistema selectivo, elitista” (pág. 230).

Esta es precisamente la estrategia adoptada por el Gobierno en la gestión de las tensiones producidas por la demanda social de democratización de la universidad. La creación de nuevas universidades es presentada como un imaginario universitario en el que el bien público de la educación superior por primera vez está al alcance de la mayoría de estratos sociales, históricamente excluidos de sus beneficios. Sin embargo, se trata precisamente de una política de

democratización espuria¹⁹ porque en la práctica se está promoviendo un sistema universitario estratificado y excluyente.

Resulta paradójico que un Gobierno que ha hecho de la inclusión social uno de los *leit-motiv* de su programa de acción se empeñe en la implantación de un sistema universitario excluyente y notoriamente elitista. Con la creación de cuatro *universidades emblemáticas*, llamadas a convertirse en los “núcleos de organización y producción del conocimiento frontera, aprendizajes interdisciplinarios e innovación”²⁰, se está instaurando un sector de elite de la educación: académicamente más selectivo y competitivo que el resto de universidades, que requiere una preparación más intensiva y especializada que la que ofrece el bachillerato, orientado a la preparación de una tecnocracia profesional para el ejercicio de funciones empresariales de liderazgo y poder y beneficiario de una generosa subvención estatal. De esta manera, se construye un sistema universitario perfectamente estratificado: en el pináculo, las *universidades emblemáticas*²¹ y en el otro extremo las *universidades territoriales*²² (probablemente las universidades de educación continua, según la tipología de la LOES) que en la práctica funcionarían como una especie de agencias concesionadas para el otorgamiento de títulos de un ya devaluado tercer nivel de educación superior (Villavicencio A. , 2013).

En este punto conviene destacar la coincidencia entre la acción del Gobierno y las propuestas neoliberales que rondan la educación superior. Bajo el reiterativo argumento de optimizar la asignación de recursos, la respuesta consiste en la implantación de un “modelo universitario” orientado a concentrar los recursos en un pequeño número de universidades de elite con proyección y reputación internacional²³. Este modelo, generalmente conocido como “Harvard aquí” (Hazelkorn, 2013), debido a su objetivo de replicar la experiencia de la universidad de Harvard o de un selecto grupo de universidades estadounidenses (*Ivy League*). Este objetivo pretende ser alcanzado promoviendo una clara diferenciación vertical o jerárquica (por lo menos en cuanto a

¹⁹ El Gobierno esgrime la gratuidad de la enseñanza superior (hasta tercer nivel) como el ícono de la democratización de la universidad. Sin embargo, existen serias dudas si los aranceles (casi simbólicos) que cobraba la universidad pública constituían realmente una barrera para el ingreso de estudiantes de estratos económicos bajos. Surge la pregunta sobre si esos aranceles (aumentados) no han sido realmente privatizados a través del lucrativo negocio de preparación de los estudiantes para el examen nacional de admisión a las universidades públicas? Por otra parte, ¿cómo se explica el descenso casi generalizado de matrícula en la universidad pública frente a un crecimiento inusitado de matrícula en la universidad privada en los últimos tres años?

²⁰ SENESCYT: Redes de Gestión Académica: propuesta metodológica. Quito, 2014.

²¹ La escasa información disponible sobre estas *universidades emblemáticas* es reiterativa sobre el funcionamiento de estas instituciones bajo estándares internacionales, sin que jamás se aclare cuáles son esos estándares internacionales. Se pretende dar la impresión que en algún lugar existe una especie de *declaración universal sobre estándares de excelencia universitaria*. Curiosamente, los cursos propedéuticos para el ingreso a estas universidades son denominados *cursos emblemáticos de nivelación*; quizá porque son profesores extranjeros quienes conducen estos cursos propedéuticos.

²² *Ibid.* §20.

²³ El expresidente francés Sarkozy decía: “Nosotros deseamos tener las mejores universidades del mundo... ¿Cuántas universidades tenemos? ¿83? Nosotros no vamos a dividir el dinero entre 83”. (Citado en (Hazelkorn, 2013, pág. 85). Es probable que el mismo tipo de razonamiento haya estado presente en la decisión de concentrar los recursos en las cuatro *universidades emblemáticas*.

reputación) entre las universidades, enfatizando una evidente distinción entre universidades de investigación (universidades de elite) y universidades de docencia (universidad de masas). Señala la autora citada que de esta manera, se sacrifica un “modelo social-democrático” enfocado a promover un *sistema nacional* de calidad, mediante el fortalecimiento de una diferenciación horizontal (misión, funciones) entre las universidades, “apoyando la excelencia donde esta ocurra y promoviendo la especialización de las instituciones de educación superior en disciplinas o dominios específicos del conocimiento de acuerdo con su *expertise*, competencias y misión” (Hazelkorn, 2013, p. 85).

Pero más allá de un simple problema de asignación de recursos económicos, la política de estratificación de la universidad ecuatoriana apunta a la aparición de castas en la educación pública, la segmenta y contribuye a crear una mayor separación entre grupos, clases y procesos sociales. La creación de universidades de elite se convierte en lo que Bourdieu (1994) califica como un mecanismo del control de la asignación de estatus y privilegio en las sociedades contemporáneas. En efecto, esta diferenciación universitaria alienta la creación de un mayor número de compartimentos estancos sociales y potencialmente generadores de conflictos más agudos entre clases, sin hablar de la educación privada que también apunta ya a la creación de escuelas o nichos para consumidores distintos, por un lado para la clase más alta y por otro para la clase media rechazada de la educación pública (Aboites, 2012).

Se confirma así la tesis de Bourdieu (1994) según la cual el sistema educativo se convierte en la principal institución de distribución de un capital cultural, una de cuyas funciones consistiría en “otorgar credenciales educativas, implementar mecanismos de selección y clasificaciones cognitivas, usadas por individuos y grupos para alcanzar y perpetuar posiciones de privilegio”. Las *universidades emblemáticas* parecerían llamadas a cumplir esta tarea: dispensar una credencial educativa, una especie de capital (capital académico) que puede ser adquirido con tiempo, dedicación y dinero para luego ser intercambiado por una posición que asegure status, privilegio y poder (Swartz, 1997). Es así como, la crisis de legitimidad de la universidad que pone en tela de juicio el espectro social de los destinatarios de los conocimientos producidos y, por lo tanto, el carácter democrático de su transmisión, es resuelta por lo que Sousa Santos llama una función latente de legitimación: la misión de la universidad de proveer un bien público desvía la atención de su efectiva contribución a asegurar la función de reproducción del sistema social existente (Bourdieu, 1994). Ya hace algunas décadas Simón Espinosa ” (1996) advertía sobre el peligro de “instrumentalizar la universidad como punta de lanza para la formación de elites académicas y tecnológicas en apariencia apolíticas y, en realidad, domesticadas, castradas y de talante herodiano o de agentes nacionales de la dependencia externa y de la continuación de un sistema socialmente injusto”.

Pero, la cultura *elitización*, que peligrosamente se instala en el quehacer universitario, se traduce también en un mecanismo de estratificación al interior de las universidades. Se instituye una distinción académica de rango que no es sino una prolongación natural de la estratificación universitaria. La universidad donde un docente ha cursado sus estudios y, por supuesto, la distinción académica alcanzada, pasa a desempeñar un papel decisivo en su carrera académica. Si dicha universidad consta en los *rankings* mundiales de universidades, este elemento, directa o

indirectamente, provee las señales que fijan los estándares y status de la docencia y que van desde el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero, el otorgamiento de becas de investigación, la concesión de años sabáticos, la contratación de docentes nacionales y extranjeros, los salarios de las autoridades universitarias, los requisitos para la docencia.

En este contexto, el acto de clasificación académica se convierte, como lo señala Bourdieu (1994), en un acto de ordenación en el doble sentido de la palabra: “los elegidos quedan marcados por su pertenencia; son miembros de una orden, en el sentido medieval del término, y de un orden nobiliario, conjunto claramente delimitado (se pertenece a él o no) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y legitimadas, por ello, para dominar. Por eso la separación realizada por la academia es así mismo una ordenación en el sentido de consagración, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza”. Más aun, el éxito académico y social depende ahora muy estrechamente de un acto de denominación inicial (la imposición de un nombre ligado a un título y a una universidad de categoría mundial) que consagra académicamente una diferencia social.²⁴

De esta manera, la universidad al entrar en la lógica de clasificar, ordenar y jerarquizar, adopta una cultura que está ya conduciendo a desdibujar su visión y objetivos; exacerbando las contradicciones de algunas de sus funciones y creando tensiones peligrosas tanto al interior de las mismas universidades como en sus relaciones con el Estado y la sociedad. El nuevo modelo de universidad, está creando barreras estratificadas para un acceso democrático a la educación superior. De manera premeditada, o tal vez inconsciente, las universidades emblemáticas se convierten así en un factor importante de contribución a la consolidación de las desigualdades sociales y de legitimación de un orden social injusto.

²⁴ En el ritual académico de conferencias, ponencias, charlas, la importancia, la credibilidad del expositor, está casi siempre asociada a la jerarquía de sus universidades de formación y experiencia: “antiguo alumno de ...”, “cursó sus estudios en ...”, “profesor de la universidad ...”. Por supuesto que su autoridad académica se mide en función de la pertenencia o no de estas instituciones a una elite de universidades.

5 La crisis de institucionalidad

En el proceso de cambio por el que atraviesa la universidad, la crisis de institucionalidad es la más visible y la que se manifiesta con mayor intensidad. Esto por dos razones: la primera, como sostiene Sousa Santos (1998), porque en ella repercuten tanto la crisis de hegemonía, como la crisis de legitimidad, y la segunda, tiene que ver con la tendencia de sustitución gradual de la idea de unidad del saber universitario o del conocimiento *pluriverso* por la hegemonía de la racionalidad cognoscitivo-instrumental y por lo tanto de las ciencias naturales y sus aplicaciones en la ingeniería.

Esta crisis, exacerbada por la presión de imitar nuevos modelos universitarios, se manifiesta a su vez a dos niveles, estrechamente interrelacionados. Por una parte, las universidades se convierten en instituciones porosas, sus límites se desdibujan, así como sus funciones y lógicas de funcionamiento. La presión a la que es sometida la universidad para la producción de un conocimiento “útil, productivo, emprendedor” la obliga a repensarse y modificar sus lógicas y estructuras de funcionamiento para atender el nuevo reto que se le plantea. Aparece entonces una nueva escala de prioridades selectivas que alteran las posiciones relativas de las diferentes áreas del saber universitario y de las facultades, departamentos o unidades y con esto, se desestructuran las relaciones internas en que se basa la estabilidad institucional (Sousa Santos, 1998). Por otra parte, como todo este discurso de una universidad funcional de conocimientos prácticos va siempre acompañado del discurso de excelencia, productividad, eficiencia y optimización²⁵, la universidad está obligada a cuestionarse en términos extraños a su esencia misma y someterse a los protocolos de una evaluación que anula su autonomía.

La preocupación sobre las relaciones entre la universidad y la esfera productiva de ninguna manera es una novedad en la academia ecuatoriana y la amenaza creciente de la cultura corporativista y funcional sobre la universidad ecuatoriana ha sido ya alertada en otros análisis (Villavicencio A. , 2014a). A. Moreano (1987) abordó ya hace más de dos décadas la doble función de la universidad: técnico-profesional y científico-cultural. Señalaba este autor que estas dos funciones resultan contradictorias. En efecto, la primera, al estar condicionada por el mercado, responde a una demanda específica tanto del Estado como del capital y cuya oferta se plasma en la producción de conocimiento para el consumo productivo. Bajo una perspectiva más amplia, I. Carvajal (2009) enfoca la situación de “crisis prolongada de la universidad” como “una crisis de la razón - o del conocimiento” y que tiene que ver con la irrupción de las ciencias y las tecnologías contemporáneas. Advierte este autor sobre “la definitiva subsunción de la universidad en la tecnología a consecuencia de una reducción del conocimiento a los saberes prácticos, instrumentales, y por lo tanto, la subordinación de la universidad a las demandas del mercado global”. La relación entre la universidad y la economía, señala P. Dávalos (2009), es una relación más compleja que un simple vínculo determinado por procesos de resolución y análisis técnicos

²⁵ La Ley de Educación Superior (art. 93) define el principio de calidad como “la búsqueda constante y sistemática de la excelencia [sic], la pertinencia y producción óptima [sic], transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente”. Una curiosa tautología y visión empresarial de la calidad de la educación superior.

entre el saber y la producción económica ya que entre estos emergen relaciones de poder del sistema que determinan el sentido regulatorio de los paradigmas sociales.

El proceso de resolución de las contradicciones señaladas por Moreano (1987), la crisis universitaria a la que hace referencia Carvajal (2009) y las relaciones de poder puntualizadas por Dávalos (2009) estarían encontrando su expresión y resolución (por la vía negativa) en ciertos rasgos que empiezan a emerger en el marco de la reforma universitaria emprendida por el Gobierno (Unda, 2011; Villavicencio A. , 2013). El proyecto de convertir a la universidad ecuatoriana en instituciones productoras de profesionales y conocimientos prácticos, funcionales al proyecto político del Gobierno, a los planes de desarrollo y por supuesto, de utilidad para el mercado, está haciendo perder las perspectivas históricas, el sentido de orientación y, sobretudo, una oportunidad única de reforma del sistema universitario. Así, la ausencia de sólidos pivotes de anclaje alrededor de los cuales articular los cambios necesarios está conduciendo a imitar, bajo una comprensión errada y a-histórica, esquemas educativos, quizá exitosos en otros contextos históricos y sociales, pero cuya aplicación a la realidad nacional no es sino la expresión de una suerte de “neocolonialismo académico” (Villavicencio A. , 2013).

La hegemonía de la racionalidad instrumental se traduce en un factor de desestabilización de la institucionalidad de la universidad. Se rompen los esquemas de división entre las disciplinas para dar paso a nuevas estructuras que buscan legitimarse e institucionalizarse; al interior de la universidad parecen o se promueven nuevos circuitos de gestión y comercialización del conocimiento en los que centros de transferencia de tecnología, unidades de emprendimientos u oficinas de gestión de patentes pasan a ocupar un sitio preponderante; mientras las facultades y departamentos, supeditados a los primeros, se limitan a la enseñanza. En este contexto, la supremacía de un conocimiento práctico y funcional afecta y es reflejado en el trabajo de los docentes. La nueva cultura de evaluación procura generar maestros, estudiantes, instituciones más productivas –artículos, conferencias horas-clase, grados académicos, etcétera-, con individuos concentrados en su propio trabajo y altamente competitivos. La lógica de la competencia y no de la complementariedad, la lógica de la simulación y no de la pertinencia, las prácticas de la irrelevancia y las prácticas del trabajo académico serio se encuentran en tensión permanente en este escenario. Es esta lógica perversa la que crea la necesidad de estándares uniformes, una métrica que sirve para valorar la diversidad del trabajo intelectual de los docentes. Las preocupaciones por esos estándares de desempeño, ya sea el doctorado o la presión por publicar más artículos de los que han leído se traducen en una cultura académica muy peculiar: en un viraje irónico, los docentes que se consideran ellos mismos como intelectuales autónomos, encuentran que su trabajo, debido a la constante evaluación y dirigismo, tiende a la conformidad y a la estandarización (Slaughter & Rhoades, 2004).

La universidad se somete impasiblemente a este proceso en el que pasa de ser una institución relativamente autónoma a una mera dependencia de la burocracia gubernamental, sujeta al control de una secretaria del Gobierno y a la supervisión de la agencia evaluadora; proceso que viene a ser un símbolo de la enorme burocratización y subordinación que la desvanece como factor decisivo en la vida nacional. De hecho, se crean las bases de un nuevo esquema corporativo entre el Estado y las instituciones de educación superior. Se produce entonces un proceso de

desinstitucionalización que no se limita al interior de la organización de las universidades, sino que trasciende a las relaciones mismas de la universidad con el Estado y la sociedad. Las instituciones educativas van perdiendo su sentido de instituciones y gradualmente pasan a convertirse en organizaciones, dos paradigmas diferentes.

Se produce un cambio gradual en el que tiende a desvanecerse la responsabilidad de la universidad como institución de formación de ciudadanía y con compromisos renovados en la construcción y reconstrucción de una sociedad que demanda del conocimiento y valores para intervenir la realidad. “Cuando las instituciones tienden a transformarse en organizaciones y sus actividades comienzan a ser medidas o evaluadas bajo criterios de productividad, eficiencia o económicos aparece un componente subterráneo organizacional, aquel que rige sus principios de poder y beneficio como elementos determinantes para decidir el tipo de producción que desea o le conviene realizar” (Comas Rodríguez, 2007, p. 46). Agrega el mencionado autor, “eso debilita enormemente su carácter de mediación entre el individuo y la sociedad global, esto es, su capacidad de contribuir calificadamente para la construcción del sujeto social. En otras palabras, “[las universidades van] perdiendo gran parte de su sentido de institución, estas renuncian a la construcción de la personalidad y de la sociabilidad, o sea, a la construcción de sujetos autónomos” (Dias Sobrinho J. , 2004, p. 24).

6 La educación universitaria como un bien público

Según el discurso oficial, “el proceso de transformación radical del sistema de educación superior en general y de la universidad en particular, consiste en redefinirla como un bien público”²⁶. Toda la agenda universitaria del Gobierno, desde la creación de las universidades emblemáticas hasta los reglamentos-instructivos que norman el funcionamiento de las universidades es justificada, en última instancia, por la obligación del Estado de rescatar para la sociedad el bien público que representa la educación universitaria. ¿En qué consiste este bien público?

La respuesta a esta pregunta, muy poco debatida en los medios académicos, es casi automática, y tiene que ver, de acuerdo a la sabiduría convencional, con tres funciones básicas que cumple la universidad: 1) la formación de graduados altamente entrenados con las competencias necesarias para desempeñar las múltiples funciones que demanda una sociedad moderna; 2) la investigación como base para el desarrollo tecnológico y productivo de la sociedad; y 3) promover la movilidad social como un mecanismo de redistribución del ingreso. Se asume que estas funciones generan externalidades positivas, alguna forma de bien público, que no puede ser apropiado o acaparado por agentes privados y que, por consiguiente, benefician a la sociedad en conjunto. Esta es la razón fundamental que justifica el financiamiento de la universidad pública por parte del Estado. Una corta reflexión sobre esta argumentación resulta indispensable²⁷.

Como actores claves de un sistema de innovación, las universidades proveen el ‘capital humano’ especializado que la industria y el sistema productivo requieren para su funcionamiento y constante renovación; ellas proveen la instrumentación necesaria para avanzar en el proceso de desarrollo tecnológico e innovación y, en principio, pueden contribuir con invenciones que deben ser patentadas como mecanismo de transferencia de tecnología hacia el aparato productivo. Estas serían las funciones primordiales de la universidad y su contribución al desarrollo económico y al avance de los procesos de innovación. Sin embargo, la transferencia de tecnología vía el sistema de patentes no es, por definición, un bien público. De igual manera, la formación de capacidades podría ser internalizada por los estudiantes quienes podrían financiar su formación, capacitación y

²⁶ La educación universitaria como un bien público es caracterizada en los términos siguientes: i) “la recuperación de lo público está relacionada con la conciencia del impacto que produce el bien educación superior, el cual afectará tarde o temprano a la sociedad [de la producción]”; ii) “lo público está relacionado con la deselitización del campo universitario”; iii) “recobrar el carácter público se vincula a redefinir que actores participan en las decisiones colectivas y vinculantes del sector”; iv) “el fortalecimiento del carácter público de la universidad alude a erradicar lo patriarcal de este ámbito”; v) un elemento clave que impide garantizar el carácter público de la educación superior se relaciona con los significativos niveles de nepotismo que registra este sector”; vi) “mirar a la universidad como un bien público implica concebirla como un espacio de encuentro común y compartido”; y vii) el rescate de lo público en el campo universitario implica recuperar el sentido de autonomía, frente a la autarquía y heteronomía que reino en estos centros de estudios en las últimas décadas” (R. Ramirez: Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador. SENESCYT, 2013). Sin duda, una curiosa interpretación de la universidad como un bien público.

²⁷ Un análisis más detallado sobre este tema se puede encontrar en (Villavicencio A. , 2014a).

entrenamiento en escuelas vocacionales mediante sus ingresos futuros. En la misma línea de razonamiento, la investigación también podría ser internalizada por las empresas con la perspectiva de recuperar los costos vía comercialización de sus innovaciones. Entonces, ¿dónde queda el bien público si la enseñanza y la investigación pueden ser suministradas mediante circuitos comerciales y sus resultados apropiados por determinados agentes económicos?

Se podría argumentar que las universidades están interrelacionadas de diferentes maneras con otras entidades del sistema social y económico y seguramente contribuyen de otras formas al bienestar de la sociedad. Por ejemplo, la promoción de la movilidad social como un mecanismo de redistribución del ingreso justificaría el financiamiento público de la enseñanza superior; sin embargo, en este caso no se requeriría de universidades sino simplemente de escuelas vocacionales que perfectamente podrían cumplir esta función. Por otra parte y como se señaló anteriormente, el supuesto principio de igualdad de oportunidades y de la movilidad social a través de la universidad en la práctica contribuye a consolidar e incluso a agravar un orden social desigual e incoherente (Bourdieu, 1994; Sousa Santos, 1998).

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

Readings (1996) acuñó la frase *universidad de la cultura* para argumentar que la universidad se encuentra en una posición única para proveer un sentido de cultura nacional. Por medio del estudio y de la enseñanza de la historia social y cultural de una nación, esta cultura es proyectada en el tiempo. Sostiene este autor que la función de enseñanza de la universidad permite formar profesionales en una misma tradición cultural; ellos tienen una misma visión de sus raíces sociales y culturales, comparten una visión del mundo y si la universidad cumple a cabalidad con sus objetivos, sus graduados se insertan satisfactoriamente en la sociedad y están en capacidad de promover sus objetivos en el futuro. Todo esto tiene indiscutibles ventajas sociales, administrativas y económicas. He aquí la respuesta a la pregunta formulada reiterativamente en los párrafos anteriores. La universidad, como repositorio de la cultura y, por consiguiente, como elemento sustancial de cohesión social y construcción de la idea de comunidad, crea un bien público que no

es apropiable por agentes individuales o grupos de agentes socioeconómicos (Cowan, 2006; Readings, 1996). Se trata de un bien que beneficia de manera simultánea a todos los miembros de una comunidad y, a pesar de que no todos pueden valorar de igual manera los beneficios, este hecho no afecta su presencia ni disponibilidad. Nadie puede ser excluido de sus beneficios. En el lenguaje de la economía, no existe rivalidad ni exclusión en el *consumo* del bien y por consiguiente, es efectivamente un bien público (Ostrom, 1990).

Esta es la justificación más simple para el soporte de la universidad por parte del Estado. Esta ha sido la razón histórica para el financiamiento público de la universidad y su protección de la esfera económica. Más aun, mientras el estado ha financiado la universidad, ha sido la universidad que, de cierta manera, ha ido definiendo a la nación o estado y no viceversa (Readings, 1996). De ahí el concepto de “universidad constructora del Estado” (Ordorika & Pusser, 2007); aquella universidad que ha asumido un papel central en el proyecto de construcción del estado-nación y ha sido un actor clave en el desarrollo, expansión y mantenimiento del estado como una entidad integral así como de otras instituciones estatales (ejecutivo, legislativo, judicial). Estas universidades constructoras del Estado una forma particular de soberanía como sitios de preservación de la autonomía colectiva a través del desarrollo intelectual y el cuestionamiento social.

Es así como la universidad, ella misma ha estudiado y por consiguiente ha ido definiendo y moldeando la cultura. Históricamente, el Estado ha tenido un mínimo papel en este proceso. Esta independencia ha sido crucial para el sistema universitario y es precisamente esta independencia y autonomía de la universidad que hoy en día están en juego. Al entrar la universidad, concretamente la investigación universitaria, en el ciclo de generación de innovaciones con fines productivistas y comerciales, necesariamente condiciona su capacidad autónoma de generación de conocimiento a los dictados de las empresas y del mercado: los patrocinadores de la investigación (agencias gubernamentales o agentes privados) estarán en condición de *comprar* los resultados que ellos quieren o suprimir los resultados que no les convienen; es decir, intereses externos a la universidad estarán en capacidad de dictar las políticas de investigación y, en general, el quehacer de la universidad (Cowan, 2006).

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

Es este el bien público que la universidad debe rescatar como su función primordial. Esta función constituye la fuerza, la razón de ser de la universidad que la burocracia está lejos de entender y asimilar. Con un profundo sentido de la realidad, Derrida (2002) señalaba que esta fuerza de la universidad exhibe impotencia, fragilidad de sus defensas frente a todos los poderes que la rigen, la sitian y tratan de apropiársela. “Porque es ajena al poder, porque es heterogénea al principio de poder, la universidad carece también de poder propio. ... Por eso hablamos aquí de *universidad sin condición*: el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo” (p. 16). Mientras esto se torne realidad, las *universidades emblemáticas* quedarán como lo que realmente son: “un monumento al cinismo, al despilfarro y a la ignorancia”.

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ayala Mora, E. (1976). Reforma, Contrarreforma y Modernización. *Revista de la Universidad Católica (Separata)*, IV(11).
- Ayala Mora, E. (1994). Partidos Políticos y Universidad. En *Universidad, Estado y Sociedad*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Carvajal, I. (2009). Universidad y conocimiento. *Simposio Permanente sobre la Universidad*, 1.
- Comas Rodríguez, O. (2007). La calidad en educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, 45-51.
- CONEA. (2009). *Evaluación de Desempeño Institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. Quito: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.
- Cowan, R. (2006). Universities and the Knowledge Economy. En B. Kahin, & D. Foray, *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy* (págs. 135-150). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Cuvi, J. (2013). Refundación y religiosidad: guías para entender al correísmo. En J. Cuvi, D. Machado, A. Oviedo, & N. Sierra (Eds.), *El correísmo al desnudo* (págs. 22-25). Quito: Montecristi Vive.
- Davalos, P. (2009). Universidad y desarrollo, o pluriversidad y Buen Vivir. *Simposio Permanente sobre la Universidad*, 1.
- De Souza Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México.
- Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dias Sobrinho, J. (2004). Autonomía y evaluación. *Reencuentro: Análisis de problemas universitarios (Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco)*, 40, 21-30.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, Pertenencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribena. En A. L. Gazzola, & A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 87-112). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Didriksson, A. (2006). Universidad, Sociedad del Conocimiento y Nueva Economía. En H. Vessuri (Ed.), *Conocimiento y Necesidades de las Sociedades Latinoamericanas*. Caracas: Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas.
- Donaghue, F. (2008). *The Last Professors: the Corporate University and the Fate of Humanities*. New York: Fordham University Press.
- Escobar, A. (1996). Constructing Nature: Elements for a Poststructuralist Political Ecology. En R. Peet, & M. Watts (Eds.), *Liberation Ecologies*. London: Routledge.
- Espinosa, S. (1996). Hernán Malo y su pensamiento universitario. En E. Ayala Mora (Ed.), *Hernán Malo: Pensamiento Universitario*. Universidad del Azuay y Corporación Editora Nacional.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1997). *Universities in the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of the University-Industry-Government Relations*. London: Pinter.
- Funtowicz, S., & Ravetz, J. (1993). Science for the post-normal age. *Futures*, 25(7).
- Gandarilla, J. (2014). *Universidad, Conocimiento y Complejidad. Aproximaciones desde un pensar crítico*. La Paz: CIDES - UMSA.
- Gibbons, M., Limoges, C., & Nowotny, H. (1994). *The new production of knowledge*. Londres: SAGE Publications.
- Hazelkorn, E. (2013). World-class universities or word-class systems? Rankings and higher education policy choices. En P. Marope, P. Wells, & E. Hezelkorn (Eds.), *Rankings and Accountability in Higher Education: uses and misuses* (págs. 71-94). Paris: UNESCO.
- IkiAm. (2014). Obtenido de <http://www.universidadikiam.com.ec>
- Leff, E. (1995). *Green Production: Toward an Environmental Rationality*. New York: Guilford Press.
- Lyotard, F. (1979). *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions du Minuit.

- Malo, H. (1996a). Universidad, institución perversa. En E. Ayala Mora (Ed.), *Hernan Malo: Pensamiento Universitario*. Universidad del Azuay - Corporación Editora Nacional.
- Malo, H. (1996b). Iglesia y Universidad. En E. Ayala Mora (Ed.), *Hernán Malo: Pensamiento Universitario*. Universidad del Azuay - Corporación Editora Nacional.
- Moreano, A. (1987). Universidad, Crisis y Reforma. *Cuadernos de Analisis, 1*.
- Morley, L. (2004). *Quality and Power in Higher Education*. Philadelphia: Open University Press and McGraw Hill Education.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de Lucro. Por que la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Ordorika, I., & Pusser, B. (2007). La máxima casa de estudios: Universidad Nacional Autónoma de México as a state-building university. En P. Altbach, & J. Balán (Edits.), *World Class Worldwide: Transforming research universities in Asia and America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons*. New York: Cambridge University Press.
- Rayner, S. (2006). Wicked Problems: Clumsy Solutions. *First Jack Beale Memorial Lecture, University of New South Wales*. Sydney, Australia.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rittel, H., & Webber, M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences, 155 - 169*.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y político en la postmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Universidad de los Andes.
- Sousa Santos, B. (2004). Tesis para una universidad pautaada por la ciencia posmoderna. *Educación Superior: Cifras y hechos, 3(18)*.
- Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el Siglo XXI*. La Paz: CIDES-Universidad Mayor San Andres.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo: Ediciones Trilce-Extension universitaria, Universidad de la República.
- Swartz, D. (1997). *Cultura y Poder: la Sociología de Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tapia, L. (2014). *Universidad y Pluriverso*. La Paz: CIDES, Universidad Mayor de San Andrés.
- Tuunainen, J. (2002). Reconsidering the Mode 2 and the Triple Helix. *Science Studies, 15(2)*.
- UArtes. (Septiembre de 2014). Obtenido de <http://www.uartes.edu.ec>
- UNAE. (5 de septiembre de 2014). Obtenido de <http://www.unae.edu.ec>
- Unda, M. (2011). La Universidad Central del Ecuador: 1972 - 2011. Aproximaciones para una rediscusion. *Simposio Permanente sobre la Universidad, 3*.
- Vessuri, H., & Sanchez, I. (2010). Las Fronteras de la Ciencia y un Nuevo Contrato Social con la Universidad: el ejemplo del cambio climatico. *Educacion Superior y Sociedad, 15(1), 179-197*.
- Villavicencio, A. (2013). ¿Hacia donde va el proyecto universitarios de la Revolución Ciudadana? En J. Cuví, D. Machado, A. Oviedo, & N. Sierra (Edits.), *El correísmo al desnudo* (págs. 216-231). Quito: Montecristi Vive.
- Villavicencio, A. (2014a). *Innovacion, matriz productiva y universidad: porque Yachay es una estrategia equivocada*. Quito: Fundacion Hernan Malo, Corporacion Editora Nacional.
- Villavicencio, A. (2014b). Evaluación universitaria: de la depuracion a la sumisión. *Conferencia dictada en la Semana Andina, UASB*. <http://universidadsociedadec.wordpress.com/2014/04/16/>.
- Walsh, C. (2014). (Des)Humanidad(es). *Alter/nativas 3*. <http://alternativas.osu.edu/es/issues/autumn-2014.html>.
- Weingart, P. (1997). From "Finalization" to Mode 2": old wine in new bottles. *Social Science Information, SAGE Publications, 36(4)*.
- Yachay. (2014). Obtenido de http://www.yachay.gob.ec/universidad_yachay