

ECUADOR **Debate**

CONSEJO EDITORIAL

José Sánchez-Parga, Alberto Acosta, José Laso Ribadeneira,
Simón Espinosa, Diego Cornejo Menacho, Manuel Chiriboga,
Fredy Rivera Vélez, Marco Romero.

Director: - Francisco Rhon Dávila. Director Ejecutivo del CAAP
Primer Director: José Sánchez Parga. 1982-1991
Editor: Hernán Ibarra Crespo
Asistente General: Margarita Guachamín

REVISTA ESPECIALIZADA EN CIENCIAS SOCIALES

Publicación periódica que aparece tres veces al año. Los artículos y estudios impresos son canalizados a través de la Dirección y de los miembros del Consejo Editorial. Las opiniones, comentarios y análisis expresados en nuestras páginas son de exclusiva responsabilidad de quien los suscribe y no, necesariamente, de ECUADOR DEBATE.

© **ECUADOR DEBATE. CENTRO ANDINO DE ACCION POPULAR**

Se autoriza la reproducción total y parcial de nuestra información, siempre y cuando se cite expresamente como fuente a ECUADOR DEBATE.

SUSCRIPCIONES

Valor anual, tres números:

EXTERIOR: US\$ 45

ECUADOR: US\$ 15,50

EJEMPLAR SUELTO: EXTERIOR US\$. 15

EJEMPLAR SUELTO: ECUADOR US\$ 5,50

ECUADOR DEBATE

Apartado Aéreo 17-15-173B, Quito-Ecuador

Telf: 2522763 . Fax: (5932) 2568452

E-mail: caaporg.ec@uio.satnet.net

Redacción: Diego Martín de Utreras 733 y Selva Alegre, Quito.

PORTADA

Gisela Calderón/Magenta

DIAGRAMACION

Martha Vinuesa

IMPRESION

Albazul Offset

ECUADOR DEBATE 90

Quito-Ecuador, Diciembre 2013

PRESENTACION / 3-6

COYUNTURA

Diálogo de coyuntura: concentración del poder y conservadurización social / 7-22

La Iniciativa Yasuní-ITT: ¿El fin de una utopía ambiental?

Luz Elisa Cervantes Valdivieso / 23-36

Conflictividad socio-política: Julio-Octubre 2013 / 37-46

TEMA CENTRAL

Tecnocracia y democracia en el ocaso de la “Universidad Ecuatoriana”

Iván Carvajal / 47-64

Reflexiones sobre los rankings internacionales de las universidades

Oswaldo Barsky / 65-86

Cambiar el alma... ¿exiliar a las humanidades?

Catalina León Galarza / 87-102

Efectos de la meritocracia en el acceso a la educación universitaria ecuatoriana

Kintia Moreno Yáñez / 103-126

Enseñanza, investigación, transferencia tecnológica en la Universidad de Lovaina

François Dupret / 127-140

DEBATE AGRARIO-RURAL

Empleo Agrícola y no Agrícola en la Amazonía Ecuatoriana

Cristian Vasco; Byron Herrera; Shiram Vargas y Ruth Árias / 141-152

ANÁLISIS

Integración y nuevo regionalismo suramericano: escenarios y prospectivas

Fredy Rivera Vélez / 153-172

La interseccionalidad en la política identitaria de los Indígenas Evangélicos Ecuatorianos

Rickard Lalander / 173-198

2 Índice

RESEÑA

Una tragedia oculta / 199-204

Más vale pájaro en mano: crisis bancaria, ahorro y clases medias / 205-208

TEMA CENTRAL

Tecnocracia y democracia en el ocaso de la “universidad ecuatoriana”

Iván Carvajal

Para entender el significado de la actual reforma universitaria es necesario situar los procesos que se gestaron en las anteriores reformas universitarias. Se ha puesto en marcha una reforma de carácter tecnocrático que pasa por alto las estructuras universitarias vigentes. Se trata de un proceso racionalizador que porta una utopía tecnocrática sustentada en el desarrollo científico dejando de lado las humanidades en condiciones de una crisis de la antigua idea de Estado nación.



Qué pasa con la educación superior ecuatoriana? ¿Hacia dónde se encaminan las universidades dadas las decisiones del actual gobierno que, como ningún otro en la historia del país desde la dictadura de García Moreno, impone sus lineamientos a las instituciones universitarias? Más allá de las acciones que se llevan a cabo a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en octubre del 2010, se hace necesaria la crítica de los supuestos del proyecto gubernamental, y por tanto del “modelo” de universidad que se trata de imponer. Lo que se puede considerar como crisis de la institución universitaria ecuatoriana en el actual periodo, si bien tiene aspectos particulares (“nacionales” e hispanoamericanos), se inscribe en una crisis global de la institución así denominada. El propósito de este artículo es proponer varios tópicos que deberían considerarse en el debate y en

la crítica, más allá de la discusión sobre las consecuencias inmediatas de las decisiones gubernamentales que se encauzan a través del CES, el CEAACES y la SENESCYT, y por tanto, más allá de las inconsistencias e incongruencias jurídicas y reglamentarias, y más allá de actuaciones arbitrarias como la “categorización” efectuada por el CEAACES, cuyos resultados fueron publicados en diciembre de 2013.

1. Un proyecto tecnocrático

El proyecto de educación superior del actual régimen emerge del fin o la conclusión de una forma de universidad que tenía funciones sociales muy definidas en el periodo que abarca el medio siglo 1950-2000. La “misión” (en el sentido en que usa el término Ortega y Gasset) que se había asignado a las universidades en América Latina desde el siglo XIX engloba un conjunto de funciones y propósitos,

en parte heredados de los modelos europeos que provienen de la Ilustración y del Idealismo alemán, y posteriormente del modelo anglosajón que impulsa la profesionalización, y en parte provenientes de las demandas que surgen de los “modelos de desarrollo” propuestos por la CEPAL, la Alianza para el Progreso e incluso por la izquierda revolucionaria. En tal “misión” se combinan funciones relacionadas con los saberes (conocimientos científicos, saberes técnicos, discursos de las humanidades) y por tanto con las formas de manejo y control de la masa de informaciones; funciones políticas (en relación con la formación del Estado nacional y su historia, con la democracia liberal y la tecnocracia); funciones relacionada con la economía (el uso de los saberes para el “desarrollo”, la articulación con las empresas, tanto productivas como de servicios, ya sea a través de la preparación profesional o ya sea a través de convenios de cooperación para la “transferencia tecnológica”); funciones culturales (entre la crítica y la reproducción de las ideologías, especialmente las vinculadas a la creación de la “cultura nacional”), función social (vinculadas a la reproducción de las diferencias sociales, a la “distinción” en el sentido de Bourdieu, es decir, a la inequitativa reproducción y distribución del “capital educativo” y cultural, pero también orientada a promover la movilidad social y a generar una amplia “clase media”). Obviamente, estas funciones se articulan entre sí, tanto en los discursos como en las relaciones que se dan entre individuos y grupos, dentro de la estructura institucional (estructura jerarquizada y a la vez atravesada por relaciones de poder

y, por tanto, de conflictos, de agrupamientos, e incluso de conspiraciones e intrigas) como en las que se establecen entre la universidad y su “medio externo” (el Estado, los grupos de presión, las empresas, la “colectividad”). Lo que interesa examinar es si la “misión” de la universidad o de la educación superior tal como se configuró durante ese medio siglo que va de 1950 al 2000 continúa vigente, o si ha perdido sentido, en cuyo caso estaríamos asistiendo en el Ecuador a una respuesta a la crisis universitaria que se concentra en las decisiones estatales (gubernamentales), en un momento en que se intenta reorganizar la economía capitalista del país.

El proyecto gubernamental ha sido examinado con rigor y criticado de modo pertinente en dos trabajos recientes de Arturo Villavicencio (2013). Por declaraciones de los propios funcionarios gubernamentales se conoce que la política gubernamental en materia de educación superior concreta sus objetivos en el proyecto de creación de la universidad o “ciudad del conocimiento” Yachay, convertida en paradigma aun antes de su implementación (Cf. www.yachay.gob.ec). Por enésima vez en la historia ecuatoriana nos encontramos ante la obsesión por copiar modelos externos, en este caso, el modelo de una universidad tecnológica (supuestamente surcoreana) o el modelo de “ciudad del conocimiento” (supuestamente Shangái) que estarían al servicio de corporaciones industriales de punta, prosiguiendo así lo que podría denominarse la lógica del (neo) colonizado, que idealiza las instituciones extranjeras y traslada algún “modelo” externo a nuestro contexto cultural y social completamente diferente.

El proyecto es sin duda ilusorio: ¿existen en el Ecuador las empresas industriales que requerirían la tecnología de punta que supuestamente producirá Yachay? ¿Existe un cálculo realista de los recursos que demandaría tal proyecto? ¿De dónde saldrán los fondos de los varios miles de millones de dólares que requeriría tal proyecto en su primera década? En el supuesto de que funcionara tal proyecto, ¿acaso sería algo más que una franquicia de empresas industriales coreanas o chinas? En el origen de este proyecto parece yacer una peligrosa ilusión tecnocrática: la pretensión de tener una universidad del “primer mundo” vinculada a tecnologías de punta al servicio de las grandes corporaciones industriales, una utopía que nace de la marginalidad del Ecuador en el sistema capitalista mundial y de la angustia que provoca en ciertos tecnócratas y periodistas la condición de esa marginalidad, junto al clima de incertidumbre que surge frente a los mercados energéticos en un país que ha dependido por décadas de la exportación del petróleo. Si la jerga de moda (“cambio de la matriz productiva”) encubre la continuidad de los viejos tópicos del desarrollismo de la segunda mitad del siglo pasado, la ilusión de convertir al país en productor de conocimientos de primera línea (más allá de la obvia inserción en lo que se llama hoy día “sociedades del conocimiento”) resulta patética, pues evidencia una mezcla de falta de sentido de las proporciones y cierta arrogancia provinciana. El Ecuador tendría que colocar en la base de cualquier proyecto para el futuro inmediato la defensa de su rica biodiversidad, ciertamente. Pero cualquier

proyecto razonable de reforma universitaria debe considerar la dimensión del país y su situación en los contextos regionales y mundiales.

Al poner en primer plano la construcción de la universidad Yachay bajo un modelo tecnocrático (y junto a ella, aunque de modo apendicular, el establecimiento de las universidades de la Amazonía, de educación y de las artes), el proyecto gubernamental relega el impulso que debería darse a la transformación de las demás instituciones públicas, y en primer lugar a la Universidad Central del Ecuador. Un proyecto que se asentase en la realidad, en la trayectoria de las instituciones y en lo alcanzado por éstas, habría partido, por el contrario, del fortalecimiento de las instituciones clásicas, como ha sucedido en otros países latinoamericanos (Brasil, México, Colombia). Pero hay algo más de fondo en tal modelo gubernamental: un claro propósito de exclusión de las funciones políticas democráticas surgidas en la universidad moderna y de cercenamiento del conocimiento, que es una amenaza inherente a la tendencia tecnocrática que prevalece en las instituciones universitarias en nuestra época, y que en el caso ecuatoriano se articula con la deriva autoritaria del régimen político. Se intenta debilitar el sentido de la participación política de las universidades, tanto por las restricciones que se imponen a sus procesos de autogobierno como por los crecientes obstáculos al pensamiento crítico y al pluralismo. No obstante, la utopía tecnocrática ha puesto sobre el tapete del debate sobre el destino de las universidades ecuatorianas una cuestión de decisiva impor-

tancia: la relativa des-nacionalización o, si se prefiere, internacionalización de las condiciones de la educación superior, tendencia que se ha afirmado sobre todo desde los años 80 y 90 del siglo pasado, aunque en ese momento aparecía como la consecuencia de la globalización hegemónica por el neoliberalismo (supuestamente hoy superado). Esas tendencias globales se advierten en la adopción del modelo de sistema de educación superior estadounidense en Europa, implícito en el Proceso de Bolonia. La crítica del modelo tecnocrático de universidad que comenzó a prevalecer en Estados Unidos y Europa desde los años 70 y 80 del siglo pasado la iniciaron algunos filósofos, entre ellos, Lyotard, Habermas, Derrida, Weber, y continúa hasta el día de hoy cuando se pone énfasis en los peligros que se cierren para la democracia por la subordinación tecnocrática a los designios de las corporaciones y el debilitamiento de las humanidades (Nussbaum, 2010; Pardo, 2014).

2. Fundamentos liberales de la universidad y construcción del Estado nacional

A veces los discursos de los funcionarios del régimen provocan la sensación de que la llamada “revolución ciudadana” inició un cambio radical, un “giro copernicano” de la educación superior en el Ecuador. Si bien en algunos aspectos, como trataremos de mostrar en este ensayo, hay alguna continuidad entre propuestas de cambio que surgen a partir de 1990, el énfasis tecnocrático ciertamente modifica una posible vía democrática de cambio. Para comprender las implicaciones de estas dos alter-

nativas, parece necesario abordar la historia de las reformas universitarias que tienen lugar desde inicios del siglo XX.

A grandes rasgos, las universidades de América Latina se reformaron a partir del siglo XIX incorporando algunos aspectos estructurales y filosóficos de los dos grandes modelos europeos, el que se plasma en la fundación de la Universidad de Berlín (postulados del Idealismo alemán, ante todo de Schelling, Schleiermacher y W. von Humboldt), y napoleónico, influenciado por la Ilustración francesa, que surge de las escuelas francesas (politécnicas, normales, de medicina). Si el modelo alemán giraba en torno a la unidad de la universidad que surgía de la unidad del saber, y por tanto de la totalización del mismo debida a la Filosofía, y ponía énfasis en la investigación, el modelo francés, en cambio, fragmentaba los saberes en las facultades y escuelas con una orientación mayor hacia la formación profesional (ingenieros, médicos, maestros). (Para comprender las ideas de universidad provenientes de la Ilustración y el Idealismo alemán, cf. Oncina Coves, 2008). En América Latina primó la influencia francesa. Uno de los supuestos defectos de las universidades latinoamericanas señalados en los debates que tuvieron lugar a lo largo del siglo pasado tenía que ver con el carácter feudatario que había adquirido la universidad por esa fragmentación.

Bajo la influencia de las universidades europeas modernas, ya avanzado el siglo XIX se impulsaron reformas que intentaban superar los límites del modelo hispánico y colonial a fin de incorporar a las universidades las ciencias naturales y las ingenierías. En ese contexto se

comprende el proyecto de García Moreno, quien a poco de declararse dictador en 1869, clausura la Universidad Central y funda en su reemplazo la Escuela Politécnica, para cuyo efecto trae a un grupo de jesuitas, entre ellos los naturalistas Johannes Menten, Teodoro Wolf y Luis Sodiro (Moncayo, 1944). En otros países, esa incorporación de las ciencias naturales y las ingenierías se produjo gracias al positivismo adoptado como ideología del poder político. En la vía del desarrollo de la formación profesional, constituida en el eje de la universidad, a la influencia francesa se sumó luego la influencia anglosajona, especialmente estadounidense ya en el siglo XX. Sin embargo, hay un componente fundamental que, más allá de las influencias directas o indirectas, vincula la “misión” de las universidades latinoamericanas con el proyecto de Humboldt: la función relacionada con la construcción del Estado nacional, y por consiguiente la configuración de la cultura nacional, y la formación del individuo en relación con la nacionalidad.

La idea de libertad es inherente tanto a la Ilustración como al Idealismo alemán; en la idea de universidad por consiguiente subyacen principios liberales. En Hispanoamérica se suele llamar “Primera Reforma Universitaria” a la que se inicia con el movimiento de Córdoba que postula como principios de la Universidad: la autonomía de la institución universitaria respecto del gobierno del Estado (un principio humboldtiano), la libertad de cátedra y de investigación, el cogobierno de profesores y estudiantes (copartícipes éstos del gobierno en tanto que son parte de la “comunidad” universitaria, es decir, que

son “ciudadanos” al igual que los maestros), y la “extensión universitaria”, es decir, el reconocimiento de la interacción con el medio social como un aspecto fundamental de la propia universidad (Barros, 1918; Roig, 1998). La autonomía no puede concebirse sino en conexión con las libertades de pensamiento y de expresión, y en consecuencia con las libertades de cátedra y de investigación. Estos son obviamente postulados liberales, que se inscriben en el contexto de las filosofías modernas en las cuales la figura del Sujeto libre y autoconsciente (desde el Yo cartesiano hasta el Nosotros hegeliano) es el origen y el núcleo del saber.

A partir de las libertades de pensamiento, de cátedra y de investigación, en relación con el conocimiento, surge otro presupuesto: la crítica. El conocimiento requiere del examen crítico de los saberes postulados, progresa a partir de necesarios momentos escépticos que ponen en cuestión los saberes establecidos. De ahí que sea inherente a la idea moderna de universidad la lucha contra los dogmatismos y contra la censura (sea esta religiosa, estatal, partidaria, o incluso de la propia comunidad científica en momentos en los que una parte de ella se aferra a determinados paradigmas). De ahí, entonces, el sentido laico de la institución universitaria (las instituciones universitarias confesionales han asumido este sentido al introducir entre sus principios el diálogo entre las ciencias y la fe religiosa, con base en la libertad de investigación, y la apertura de sus puertas a personas de otras confesiones religiosas y a no creyentes). Esta libertad de pensamiento, de investigación y de cátedra sustenta la conviven-

cia pluralista y democrática de los actores de la actividad universitaria, los profesores y los estudiantes, que se extiende a la actitud crítica dentro de la sociedad. La criticidad inherente a la universidad y su independencia respecto de las políticas gubernamentales han provocado múltiples conflictos con los gobiernos, especialmente con las dictaduras, sobre todo en momentos en que se conculcaban derechos humanos o en que el poder político restringía la actividad universitaria. Habría que señalar que con todo este carácter democrático liberal, las universidades estaban destinadas, hasta mediados del siglo pasado, a formar una delgada élite política e intelectual, es decir, a una pequeña minoría de ciudadanos que generalmente provenían de las clases dominantes y las capas medias acomodadas. En una sociedad altamente diferenciada en clases, con una altísima discriminación social, sexual y racial, de esa élite estaban excluidos las mujeres, los indígenas y afro-descendientes.

No obstante estas limitaciones y si bien las universidades latinoamericanas se caracterizaron por la poca producción científica y de invención técnica hasta bastante avanzado el siglo XX, muchas de ellas se convirtieron en lugares de producción de pensamiento político, social, antropológico, histórico, y más tarde económico, en centros de actividad cultural, artística y literaria. Y es esta producción de pensamiento lo que hizo de las universidades núcleos de formación de las naciones latinoamericanas (de los Estados nacionales, por tanto), y a la vez ámbitos de los que surgieron y en los que se consolidaron las corrientes de pensamiento crítico hispano-americanistas y latinoamericanistas.

3. La universidad y el desarrollo

Hacia mediados del siglo pasado, como consecuencia de los cambios en la organización del sistema mundo capitalista provocados al término de la Segunda Guerra Mundial, en el contexto de la Guerra Fría, de las últimas guerras anticoloniales (Argelia, Vietnam, otros países africanos y asiáticos) y de fuertes conflictos sociales en los países de América Latina, surgieron nuevos desafíos para las universidades del continente. El reto que se planteó a las universidades fue su inscripción en las estrategias que se postularon para el *desarrollo* (de los países y de la región), el cual adquirió un matiz importante en la mayor parte de las formulaciones que se hicieron en esa época: no bastaba el crecimiento económico sino que se demandaban cambios estructurales de las sociedades y economías latinoamericanas. Como se sabe, la Comisión Económica para América Latina, organismo creado por las Naciones Unidas en 1948, tuvo un papel de especial importancia en la formulación de las estrategias para el desarrollo bajo la dirección de Raúl Prebisch (1950-1963) quien contó con la colaboración de destacados economistas latinoamericanos (entre ellos, Oswaldo Sunkel, Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso). La CEPAL propició además una indudable renovación de las ciencias sociales latinoamericanas. El proyecto “desarrollista” contemplaba: el impulso de la industrialización y la diversificación de las exportaciones (a través de la sustitución de importaciones, que ya venía dándose en varios países de la región), reforma agraria, ampliación del merca-

do interno, desarrollo de la urbanización, inversión estatal en infraestructura (carreteras, puertos, centrales hidroeléctricas), modernización del aparato estatal e introducción de la planificación, impulso de la educación (alfabetización universal, generalización de la educación básica), modernización de las universidades, y en el ámbito político, consolidación de la democracia (en sentido liberal, es decir, consolidación del Estado republicano). Por iniciativa del gobierno de Kennedy se establece la Alianza para el Progreso (Carta de Punta del Este, 1961, que suscriben los gobiernos de todos los países del continente, con excepción de Cuba) como respuesta a las luchas sociales que se veían venir en la región poco después de la Revolución Cubana y su orientación socialista. La Alianza para el Progreso propone objetivos de desarrollo para América Latina muy semejantes a los postulados por la CEPAL, aunque es evidente que conciba el proyecto bajo la dirección de los Estados Unidos, a pretexto de la ayuda económica que implicaba su realización (CIES, 1973; Marini, 1994; para comprender la importancia que adquiere la planificación: Leiva Lavalle, 2010). En la misma década, un poco más tarde, surgiría la Teoría de la Dependencia a partir de cierta crítica de los postulados de la CEPAL que emprenden incluso algunos de sus colaboradores que se aproximan al marxismo. La tesis central que postulaba esta corriente es que el subdesarrollo de América Latina es consustancial al desarrollo de los países metropolitanos, por lo que el desarrollo de América Latina tiene como premisa la ruptura de la de-

pendencia económica y la transformación social (Matos et.al., 1969; Marini, 1977).

En el ámbito universitario, las estrategias del desarrollo derivaron en exigencias de transformación, especialmente para atender a los requerimientos técnicos (de la industrialización, incluida la industrialización del campo, pero también la modernización de los aparatos estatales, y de los servicios). De alguna manera, durante los años 60 se confrontaron dos grandes proyectos de cambio de las universidades, el llamado "modernizador", impulsado por los gobiernos (democráticos o dictatoriales) dentro de las estrategias del desarrollismo, y el "reformista" que surgió en algunas coyunturas políticas que parecían avanzar hacia cambios sociales profundos (Brasil durante los gobiernos de Kubitschek y Goulart), o que se generaron en momentos de crisis políticas en los que surgieron iniciativas inusitadas dentro de algunas universidades, como aconteció en el Ecuador a fines de esa década.

Es sabido que hacia 1950 se inician algunos cambios significativos de la estructura social, económica y política del Ecuador (Salgado, 1995). En el período que va desde el gobierno de Galo Plaza hasta el final de la dictadura militar en el año 1966 se advierte la tendencia hacia la modernización capitalista del país (liquidación del huasipungo y otras formas precapitalistas en el campo, industrialización por sustitución de importaciones, construcción de redes viales y puertos, crecimiento del aparato burocrático, creación de la Junta Nacional de Planificación). Junto a ello se dieron

algunos cambios importantes en las comunicaciones y por tanto en la vida cotidiana (no se ha trabajado sobre los cambios culturales que se produjeron en esos años debido a la televisión y sobre todo a la ampliación de la radiofónica, especialmente en el campo, con la facilidad que implicaba el poder portar el aparato gracias al transistor, lo que lo convirtió en instrumento idóneo dentro de los programas de alfabetización). En medio de la lenta modernización del país de los años cincuenta, las pequeñas universidades existentes mantuvieron un prestigio social indudable.

A mediados de los años sesenta en el Ecuador se había iniciado la diferenciación entre universidades públicas (Central, de Guayaquil, de Cuenca, de Loja, de Manabí), escuelas politécnicas (EPN y ESPOL) y las primeras universidades privadas confesionales (Católicas de Quito y de Guayaquil). Habían surgido nuevas facultades y carreras, entre ellas, varias ingenierías (eléctrica, de minas y petróleos, mecánica), agronomía, veterinaria, economía, administración. Los principios liberales consolidados luego de la Reforma de Córdoba se mantuvieron como las líneas directrices de las universidades ecuatorianas hasta que la dictadura militar instaurada en julio de 1963 en el Ecuador, entre sus primeras medidas, clausuró e intervino las universidades, destituyendo a sus rectores (Pérez Guerrero, 1974; Arellano, 1988). La principal acción en el ámbito universitario ecuatoriano, en el marco de la Alianza para el Progreso y durante la dictadura militar 1963-66, fue el proyecto de modernización de la Universidad Central bajo el tutelaje de

la Universidad de Pittsburgh, que contó además con un préstamo del BID. El proyecto propendía a la superación de la estructura “napoleónica” de la Universidad mediante la creación de departamentos, y a racionalizar la administración académica a través de la organización semestral de estudios y la introducción del sistema de créditos. La creación de departamentos, además, tenía el propósito de impulsar la formación de investigadores en los campos científicos (matemáticas, física, química, biología). Se planteó una instrucción básica de los estudiantes durante los dos primeros años, diferenciada en grandes áreas del conocimiento (Facultad de Ciencias Básicas). Al derrocamiento de la dictadura, los estudiantes (FEUE) y buena parte de los profesores liquidaron este proyecto de modernización, ante todo por el tutelaje al que se sometía a la Universidad, por lo que en poco tiempo se retornó a las viejas estructuras que perduran hasta nuestros días. Habría que señalar que la inmediatez de la reacción política de la izquierda, dada la ideología antiimperialista e incluso nacionalista de la izquierda, no permitió en ese momento discriminar algunos aspectos de la reestructuración que habría sido conveniente mantenerlos inscribiéndolos en una reforma democrática.

La Segunda Reforma Universitaria postulada por la izquierda, y de la cual Manuel Agustín Aguirre es sin lugar a dudas el principal exponente (Aguirre, 1973), surgió en contraposición al proyecto modernizador del desarrollismo. Hay que tomar en cuenta que en pocos años se producen cambios significativos: estaba por iniciar la época petrole-

ra y ya se realizaban exploraciones en la Amazonía por parte de empresas petroleras transnacionales; se producían cambios en la estructura social, crecían las capas medias urbanas. La presión social sobre las universidades _como, por lo demás, sucede en la misma época en otros países de la región_ ya no se restringe a las demandas de nuevas profesiones, sino a un incremento inusitado de la matrícula. Durante el último gobierno de Velasco Ibarra, el 29 de mayo de 1969, justamente la víspera del día en que Aguirre asumió el Rectorado de la Universidad Central, se produjo la masacre de los bachilleres que pugnaban por la supresión de los exámenes de ingreso a la Universidad de Guayaquil. La Segunda Reforma que postula Aguirre se aproximaba en varios aspectos a la propuesta de Nueva Universidad de Darcy Ribeiro, Rector Fundador de la Universidad de Brasilia, quien luego del derrocamiento de Goulart y la instauración de la dictadura en Brasil tuvo una destacada participación en el impulso de proyectos reformistas en Perú y en Venezuela (Ribeiro, 1969; Mendible, 2006; Ocampo, 2006). Para Ribeiro, como para otros exponentes de la corriente reformista universitaria de izquierda en América Latina, se trataba de configurar una estructura nueva, que posibilitase el desarrollo de las ciencias y las tecnologías, que perfeccionase la formación profesional y que impulsara la investigación sobre todo para encontrar respuestas a las demandas del desarrollo social, pero a la vez se insistía en el compromiso que debían tener las universidades latinoamericanas en función del cambio de las estructuras sociales y

la democracia. Más, ante esta Nueva Universidad proyectada hacia el cambio social y la ampliación de la democracia surgía una problemática completamente nueva, inusitada: la presión por el ingreso masivo.

En múltiples sentidos, la Segunda Reforma Universitaria mantenía los ideales de la Primera Reforma, y por tanto, concepciones heredadas de la Ilustración, del Idealismo y aun del Positivismo: la autonomía, el cogobierno (que en los años 70 en algunas universidades públicas ecuatorianas llegó a la paridad de la representación entre profesores y estudiantes, a más de la representación de empleados y trabajadores), la libertad de pensamiento, de cátedra, de investigación, la extensión (ya no entendida en los límites de la difusión cultural, sino ampliada a la acción dentro de la sociedad para propiciar el cambio). Conserva, ante todo, el postulado de que la Universidad es lugar privilegiado de la formación del Estado nacional, de la cultura nacional e incluso de la "ciencia nacional" (Aguirre, 1973). La universidad reformada sería entonces factor de transformación social, aunque ella misma no fuese revolucionaria. Los revolucionarios socialistas, sostendrá Aguirre, tienen la tarea de reformar la Universidad, aun antes de la Revolución, para convertirla en factor de cambio social, manteniendo su configuración democrática. Estos postulados se articulan además con los proyectos latinoamericanistas, y en algunos aspectos se acercan a los planteamientos de la Teoría de la Dependencia, aunque a la vez toman en cuenta los efectos del movimiento estudiantil que se produce en

varios países de Occidente en 1968, especialmente los efectos del Mayo parisino. En Aguirre tenemos así que aspectos ideológicos heredados de la tradición liberal, de la Ilustración, junto al positivismo incorporado al marxismo soviético (“socialismo científico”, la articulación del Materialismo Dialéctico y del Materialismo Histórico), y elementos ideológicos latinoamericanistas y tercermundistas (influencia de la Revolución Cubana y de la llamada Tricontinental), se combinan con preocupaciones conceptuales sobre la función de la Universidad en el cambio social, o la función de los estudiantes en ese cambio, dado que éstos no pueden desplazar a la clase obrera como vanguardia de la Revolución.

La Segunda Reforma, tanto en la Universidad Central como en las demás universidades públicas del país, tuvo su enemigo implacable en el gobierno de Velasco Ibarra. A pocos meses de iniciado el rectorado de Aguirre, y como consecuencia de las movilizaciones estudiantiles contra la deriva dictatorial del gobierno, se produjeron los asesinatos de René Pinto, Milton Reyes (Presidente del FEUE de Quito) y más tarde de Rafael Brito (Presidente de la FEUE de Guayaquil). Una bomba de alto poder explosivo destruyó la imprenta de la Universidad Central. En julio de 1970, proclamado dictador Velasco Ibarra, clausuró las universidades, destituyó y encarceló a rectores, profesores y estudiantes. Aguirre terminó así en la cárcel de la dictadura velasquista. No obstante, durante este gobierno se crearon varias universidades en algunas provincias del país.

Al tiempo que la dictadura velasquista ponía fin al rectorado de Aguirre, Hernán Malo González iniciaba el suyo en la PUCE. Como Aguirre, Malo se preocupó también por reflexionar sobre la transformación de la universidad (Malo, 1976; Malo, s/f; Carvajal, 2012). En su caso, Malo tenía que democratizar la PUCE, que debía dejar de ser la universidad confesional de la élite conservadora quiteña para convertirse en una universidad moderna de cara a la sociedad ecuatoriana y los procesos de cambio. Así como Aguirre tenía tras suyo la tradición laica y socialista, Malo llegaba al rectorado después del Concilio Vaticano II, en un contexto marcado por una Iglesia donde aparecían corrientes reformistas (Teología de la Liberación, la acción pastoral de obispos como Helder Camara y Proaño). La peculiaridad de la reflexión de Malo tiene que ver, sin embargo, con el vínculo que establece entre la crisis de la universidad y la crisis de la Razón. Por su formación filosófica, más cercano a la idea humboldtiana de Universidad que a la napoleónica, se orienta a poner en cuestión el racionalismo prevaeciente en la tradición occidental a fin de abrir las puertas a nuevas formas de saber, y a la vez, en notable cercanía con Aguirre, propondrá la “ecuatorianización” de la universidad en sintonía con lo latinoamericano. La universidad es autónoma y crítica, sostendrá Malo, porque la Razón es autónoma y crítica; pero esta autonomía no solo tiene que ver con las relaciones de la Universidad con el gobierno del Estado, sino con toda forma de autoritarismo que pretenda imponerse a la universidad (lo que entrañaba

una crítica abierta a los grupos de presión, ante todo de ciertas organizaciones de izquierda, dentro de las universidades públicas, y también afirmaba un sentido de autonomía de la Universidad en el contexto eclesiástico). Se puede considerar que la propuesta de Malo confluye, desde la renovación en el ámbito católico, con los postulados de la Segunda Reforma (en el sentido en que se usó esta denominación en esos años).

El impulso de la reforma democrática decayó en las universidades públicas, y luego de la reapertura de las universidades clausuradas en 1970, éstas iniciaron un período de compromisos con los gobiernos dictatoriales (Velasco Ibarra, Rodríguez Lara, el triunvirato presidido por Poveda) e incluso con el gobierno de Roldós, en medio de la arbitrariedad jurídica que se inició en 1970, cuando Velasco dicta una nueva ley, impugnada luego por las universidades, que se acogen a la ley de 1966, y que se mantuvo hasta la promulgación de la ley de 1982 durante el gobierno del presidente Hurtado.

4. Exigencias de calidad y deriva tecnológica

Claudio Rama denomina “Segunda Reforma” al cambio operado en los sistemas de educación superior entre las décadas de 1960 y 1980, relacionado con el crecimiento de la matrícula y la masificación estudiantil, con la diversificación de las instituciones y la privatización (Rama, 2006 y s/f). Esta Segunda Reforma (la “realmente existente”) fue resultado de las presiones sociales, de la movilidad social y la ampliación consiguiente de la “clase media” propiciadas

por el acceso a la educación superior, y modificó parcialmente los objetivos de la “modernización” planteada por el desarrollismo. El cambio social en el que pensaban Ribeiro, Aguirre y otros intelectuales de izquierda, y que tuvo en el gobierno de Allende su expresión más alta, fue liquidado por las dictaduras militares del período. En el Ecuador, durante la década del 70 se suceden las dictaduras de Velasco Ibarra, Rodríguez Lara, el triunvirato militar, hasta el “retorno a la democracia” y el inicio del gobierno del presidente Roldós. Es un período en el que se impulsan las estrategias económicas del desarrollismo. Pese a las tensiones entre las universidades y el gobierno, pese sobre todo a las protestas estudiantiles, los dos gobiernos militares mantuvieron cierta cautela que propició la “Segunda Reforma” en el sentido de Rama. La ley de 1982 mantuvo los principios liberales de la Primera Reforma y de la tradición ecuatoriana, propició la cooperación entre las instituciones universitarias y politécnicas, y a la vez fue el marco legal para la diversificación de la educación superior y para la creación de nuevas instituciones (13 en las décadas de los 70 y los 80).

La matrícula estudiantil universitaria en el Ecuador en 1968 no llegaba a 15.000 estudiantes, en 1970 sobrepasó los 20.000, y en 1975 superó los 65.000. En 1988 llegó a 265.000 estudiantes. Esta explosión de la matrícula estudiantil, junto a la escasez de recursos (limitada a las asignaciones estatales y al pago de colegiaturas por los estudiantes), a la necesidad de incrementar la planta docente, y a la repetición de viejos modelos académicos, determinó ciertamente un deterioro de la calidad académica del

sistema. No obstante, de ello no cabe concluir que todo el sistema haya adolecido de mala calidad, por el contrario, en el período hay instituciones o núcleos de profesores dentro de ellas que, pese a la precariedad, se preocupan por el desarrollo académico. Por ejemplo, la de los años 70 es una década en que se desarrollan las ciencias sociales ecuatorianas. El incremento de la matrícula en la educación superior ecuatoriana en ese período fue semejante al de otros países de la región, de ahí la similitud de los efectos y los problemas; pese a la masificación, en la región la tasa bruta de escolaridad superior no llegó al 25% de la población entre 20 y 24 años, es decir, no llegó a la mitad de la escolaridad superior en los Estados Unidos o de los países escandinavos.

Los problemas de desempleo o trabajo precario de los profesionales, en que tanto se insistía en los medios de comunicación en la época, no tenían que ver por consiguiente con el “exceso” de profesionales, sino con la estructura económica y social. La “masificación” promovió la movilidad social, amplió la “clase media”, y sobre todo, impulsó la inserción de las mujeres, y en menor medida, de sectores indígenas y afroecuatorianos, en la educación superior. Ésta se expandió también geográficamente. Si se mira, en consecuencia, sin prejuicios este proceso, se puede advertir que la masificación no solo tuvo efectos “perversos”. Los aspectos más graves del crecimiento de instituciones y de la matrícula se dieron sobre todo en la década final del siglo pasado, cuando debido a las presiones políticas el Congreso de la República y el Ejecutivo, y no el CONUEP como suele creer-

se, crearon nuevas instituciones universitarias sin el debido sustento académico ni financiero.

La educación superior durante el último cuarto del siglo pasado estuvo determinada por lo que Claudio Rama denomina “Tercera Reforma”: las estrategias orientadas a mejorar la calidad de las IES. Aunque es evidente la función que tuvo el Banco Mundial en la promoción del proceso, sería incorrecto considerar que el mejoramiento y la garantía de la calidad fueron exigencias solo de las políticas neoliberales. De hecho, hubo tendencias diversas, desde las que proponían propiciar cambios cualitativos y asignación de recursos financieros en función de estos cambios, hasta las que pugnaban por una privatización semejante a la que había tenido lugar en algunos países asiáticos (Singapur, Corea del Sur, Taiwán), en los cuales la inversión privada en educación superior superaba a la estatal. Es en el contexto de esta “Tercera Reforma” en que aparecen los sistemas de evaluación y acreditación (y no solo en América Latina sino también en algunos países europeos, como España).

Las preocupaciones por el cambio cualitativo de la educación superior surgieron en el Ecuador desde el ámbito universitario (Cf. Falconí et. al. 1990). Entre 1987 y 1989 se realizó un estudio para determinar la situación de la educación superior, dirigido por Lucas Pacheco. Luego, durante el gobierno del presidente Borja, se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), gracias al cual se llevó a cabo el estudio “Misión de la Universidad Ecuatoriana para el siglo

XXI” que terminó en una serie de propuestas presentadas al gobierno, ya durante la presidencia de Durán Ballén, y en un plan estratégico para impulsar el cambio (CONUEP, 1994, 1995). De tal manera que fueron las propias instituciones universitarias las que propusieron el establecimiento de un sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior, así como nuevas reglas de financiamiento acordes con la necesidad de transformar las estructuras académicas. Igualmente, se desarrolló el concepto de autonomía entendiendo que ésta tenía como correlato la responsabilidad asumida ante la sociedad (de donde surgió lo que hoy se llama “autonomía responsable” y “rendición de cuentas”). Se puso énfasis en la necesidad de desarrollar los sistemas de posgrado en las universidades, y sobre todo en el impulso a la investigación. Ésta había tenido un importante financiamiento estatal desde el gobierno de Febres Cordero, que continuó y creció durante el gobierno de Borja, para luego suprimirse en el gobierno de Durán Ballén. La reforma impulsada por las universidades ciertamente se vio obstaculizada por la orientación neoliberal de este gobierno y luego por el caos político en que entró el Ecuador. Sin embargo, estas propuestas fueron retomadas por la Asamblea Constituyente de 1998 gracias a la presencia en ella de algunos asambleístas que habían sido rectores universitarios, y sirvieron de base para la ley del año 2000.

Los contenidos de estas propuestas tendían ante todo a racionalizar las IES: a mejorar sus sistemas de gobierno, a introducir la planeación, a racionalizar el gasto, a reorganizar sus estructuras académicas. Se entendió que el sistema de eva-

luación y acreditación debía surgir de una cooperación interuniversitaria, y que debía basarse en la combinación de estándares mínimos exigibles a las IES y en el autoexamen de éstas respecto a su desempeño y respecto de sus principios y objetivos declarados. En la primera década de este siglo debió concretarse esta racionalización, sin embargo, ésta se realizó solo de modo parcial debido tanto al poco interés de los gobiernos, a la descomposición política del Estado, como también a la resistencia de sectores universitarios cuyo poder en las instituciones se veía afectado por las nuevas exigencias (grupos políticos, caudillos locales, grupos conservadores reacios al cambio). La inactividad del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) durante sus primeros cinco años, los obstáculos que se pusieron a la instauración del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), así como la errónea incorporación a estos organismos de representantes del sector externo (cámaras, colegios profesionales), fueron nefastos para el intento de una racionalización del sistema en un ambiente democrático. La situación cambió hacia mediados de la década, pero en la opinión pública quedó la equivocada percepción de la ineficacia de los organismos de dirección del sistema. Esta equivocada percepción fue utilizada por el régimen para dar su “giro de 180 grados” e imponer el cambio desde arriba. Ante todo, se cambió la composición de los organismos de dirección del sistema: si estos estaban constituidos con base en la representación universitaria y la participación gubernamental, a partir de la LOES de 2010 están dirigidos por los funcionarios gubernamentales.

5. Los límites de la racionalización: el horizonte de la crisis de la institución universitaria contemporánea

La racionalización del sistema y de las instituciones que, como se ve, se intenta en el Ecuador desde hace un cuarto de siglo, comparte una serie de objetivos, de adopción de criterios y de adaptación de medidas y mecanismos, con otros proyectos semejantes en la región e incluso con el Proceso de Bolonia. Las quejas de muchos académicos europeos respecto a la burocratización de los procesos docentes y de investigación son similares a las quejas de los latinoamericanos y ecuatorianos. También las ilusiones que subyacen en la racionalización son semejantes: insertar las universidades en los primeros lugares de los rankings, creer que hay una relación necesaria e inmediata entre la calidad de las universidades y los índices de desarrollo social y económico, pensar que con más doctores se entrará a competir en las áreas de punta del conocimiento tecnológico. En el Ecuador, como en muchos países europeos, se advierte el desempleo o el empleo precario de profesionales e incluso de jóvenes con maestrías y doctorados (aunque a la vez se importen profesionales y doctores desde España o Cuba).

Por otra parte, pese a las dificultades y obstáculos para la racionalización, ésta prosigue, bajo el modelo de las universidades estadounidenses, en la vía del modelo tecnocrático. Frente a las expectativas suscitadas por el informe Delors presentado a la UNESCO (1996), en medio de la revolución suscitada por las tecnologías de la información y la

comunicación, el mundo se debate en una situación sumamente compleja. Las ciencias se han supeditado a las tecnologías, y éstas dependen de las grandes corporaciones; el conocimiento se globaliza (se habla incluso de un “comunismo del conocimiento”), pero en gran parte está monopolizado por las corporaciones; el “sujeto” de la ciencia está constituido por redes de investigadores localizados en distintos lugares. Hace medio siglo, en medio de la Guerra Fría, mi generación se formó en una atmósfera marcada por el miedo a la guerra nuclear. Hoy tenemos otros miedos: las posibles consecuencias de la manipulación genética, la destrucción de ecosistemas por el cumplimiento del dominio técnico del hombre sobre la naturaleza. Y otras esperanzas: el físico S. Hawking ha repetido varias veces que la humanidad podrá salvarse cuando pueda desplazarse a un exoplaneta.

Las amenazas que se ciernen sobre la universidad tienen que ver ante todo con la declinación de las humanidades como consecuencia de la hegemonía de las ideologías tecnocráticas. Es lo que advierte la filósofa estadounidense Nussbaum: “¿Con qué nos encontraremos en el futuro si estas tendencias [las de la tecnocracia] se prolongan? Pues tendremos naciones enteras compuestas por personas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar a la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada. En palabras de Tagore, ‘un suicidio del alma’. ¿Qué podría ser más terrible que eso?” (Nussbaum, 2010). Las humanidades no tienen eficiencia alguna que aportar a la economía, “no sir-

ven”, pero tratan de la experiencia humana, desarrollan la imaginación y el pensamiento crítico (Pardo, 2014).

Sin embargo, la pregunta más difícil, que debe ser puesta en el debate necesario sobre el destino de la universidad (en Ecuador, en América Latina) tiene que ver con la condición “posnacional” en la que hemos entrado en este período histórico. Si las universidades tuvieron en su fundamento la idea moderna de libertad, habrá que inquirir por lo que significan hoy día los ideales de emancipación humana. ¿Qué es la soberanía, qué es la autonomía? Si las universidades tuvieron como núcleo de su misión la formación de la cultura nacional, la construcción de la nación y del Estado, ¿cuál es su destino en una época de impulso de la mundialización, de fusiones culturales, y a la vez de renacimiento de nacionalismos reaccionarios, y de definiciones constitucionales que declaran “Estados plurinacionales”? Bolívar Echeverría señalaba que el Estado nacional ha sido “la empresa histórica en torno a la cual se ha organizado la vida social del ser humano moderno”, de tal manera que la crisis actual del Estado nacional debía ser vista “como el momento central de la crisis de la modernidad en su conjunto”. Echeverría coloca como cuestión que debe ser examinada por el pensamiento crítico latinoamericano la “necesidad” del Estado nacional: “¿cuál ha sido la necesidad de que exista algo así como un Estado nacional? ¿Qué sucede actualmente con esa necesidad? ¿Es una necesidad que sigue vigente pese a todo, aunque de manera diferente a la tradicional?” El ensayo concluye de

modo inquietante: “Por lo pronto, el Estado nacional de bases étnico-territoriales sólo parece servir ahora para mantener a raya, dentro de las fronteras establecidas, a todos aquellos humanos que no pueden todavía (o nunca llegarán a poder) integrarse en la comunidad del nuevo Estado trans y posnacional de autoafirmación puramente civilizatoria.” (Echeverría, 2006).

Perdido el horizonte de la formación de la nación de Estado, en el ocaso de la democracia liberal, ¿cuál es la idea de universidad de nuestra época? Frente al autoritarismo tecnocrático, sin embargo, aun cabe reafirmar la rebeldía como disposición ética para sostener la crítica.

Bibliografía

- Aguirre, M. A.
1973 *La Segunda Reforma Universitaria- Selección de documentos*. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Arellano, E.
1988 *Pensamiento Universitario Ecuatoriano - Segunda parte* (Vol. 2). (E. A. selección), Ed.) Quito: Banco Central del Ecuador y Corporación Editora Nacional.
- Barros, E.
1918 *La Juventud Universitaria de Córdoba a los Hom-bres Libres de América*. Recuperado el 15 de octubre de 2012, de <http://www.fmmeducacion.com.ar/Documentos/noshis/1918universidad.htm>
- Carvajal, I.
2012 La universidad y la crisis de la Razón: Lectura de Hernán Malo. *Podium* (22), 39-52.
- CIES - Consejo Interamericano Económico y Social, Secretaría General de la OEA
1973 *El desarrollo de América Latina y la Alianza para el Progreso*. Washington D.C: OEA.
- Consejo Interamericano Económico y Social
1973 *El Desarrollo de América Latina y la Alianza para el Progreso*. Washington, DC: OEA (Secretaría General).

- CONUEP - Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas
 1994 *Universidad Ecuatoriana: Misión para el siglo XXI. Conclusiones y propuestas*. CONUEP. Quito: MEC-CONUEP.
- CONUEP (Dirección: Guillermo Falconí)
 1994 *PLANUEP - Plan Estratégico para las Universidades y Escuelas Politécnicas*. Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas. Quito: CONUEP.
- Delors, J.
 1996 *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Derrida, J.
 2001 *La Universidad sin condición*. (C. d. Peretti, Trad.) Madrid, España: Trotta.
- Echeverría, B.
 2006 *Vuelta de siglo*. México, México: Era.
- Falconí, G.
 1990 *La universidad ecuatoriana y el desarrollo nacional*. Quito: CONUEP.
- Habermas, J.
 1987 La idea de universidad. *Sociológica*, 2 (5).
- Humboldt, W. v.
 2005 Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *Logos, Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 283-291.
- Humboldt, W. v.
 2005 Solicitud de institución de la Universidad de Berlín. *Logos, Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 293-299.
- Leiva Lavalle, J.
 2010 *Instituciones e instrumentos para el planeamiento gubernamental en América Latina*. Recuperado el 6 de Enero de 2010, de CEPAL, IPEA: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/42466/CEPAL_05_MIO-LO.pdf
- Lyotard, J. F.
 1994 *La condición postmoderna, informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Malo Gonzáles, H.
 s/f *Pensamiento Universitario Ecuatoriano* (Vol. 1). (H. M. selección), Ed.) Quito: Banco Central del Ecuador y Corporación Editora Nacional.
- Malo González, H.
 1976 “Universidad, sede de la razón”. *Revista de la Universidad Católica del Ecuador* (13).
- Marini, R. M.
 1977 *Dialéctica de la dependencia* (3a. ed.). México: Era.
- Marini, R. M.
 1994 *La crisis del desarrollismo*. Recuperado el 10 de 2013, de www.marini-escritos.unam.mx/: http://www.marini-escritos.unam.mx/026_crisis_desarrollismo_es.htm
- Matos Mar, J., Jaguaribe, H., & Santos, T. d.
 1969 *La crisis del desarrollismo y la nueva dependencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mendible Zurita, A.
 2006 Darcy Ribeiro, un ilustre educador brasileño y su participación en la renovación universitaria de la Universidad Central de Venezuela. *Extramuros*, 9 (24).
- Moncayo de Monge, G.
 1944 *La Universidad de Quito. Su trayectoria en tres siglos: 1551-1930*. Quito: Universidad Central.
- Moreano, A.
 1973 *Universidad y Desarrollo. Primer Congreso de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador* (págs. 115-135). Quito: Editorial Universitaria (Universidad Central del Ecuador).
- Nussbaum, M. C.
 2010 *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Ocampo López, J.
 2006 Darcy Ribeiro: sus ideas educativas sobre la Universidad y el proceso civilizatorio de América Latina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 137-160.
- Oncina Coves, F.
 2008 *Filosofía para la universidad, Filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Instituto Antonio de Nebrija de la Universidad Carlos III de Madrid y Ed. Dykinson.
- Rama, C.
 2006 *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C.
 s/f *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización*. Recuperado el 25 de 09 de 2013, de <http://aprenderenlinea.udea.edu.co/>: <http://aprenderenlinea.udea.edu.co/revistas/>

- index.php/revistaeypp/article/viewFile/6875/6292
- Ribeiro, D.
2007 *La universidad nueva: un proyecto*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Ribeiro, S.
2013 *América Latina en movimiento*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2013, de <http://alainet.org/active/69889>
- Roca, D.
1942 *Palabras sobre los exámenes*.
- Roig, A.
1998 *La universidad hacia la democracia*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Salgado, G.
1995 *Del desarrollo al espejismo: el tránsito de la economía ecuatoriana en los años 60 y 70*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Varios
1973 *Misión de la Universidad en América Latina*. Bruselas Institut International d'Etudes sur l'Education (IIEE).
- Villavicencio
2013 *¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la revolución ciudadana?* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Villavicencio, A.
2013 *De la universidad funcional a la universidad de la razón*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Weber, S.
2001 *Institution and Interpretation*. Stanford: Stanford University Press.