

# 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

## Cambiar el alma<sup>1</sup> ...¿Exiliar a las humanidades?

Catalina León Galarza

Un mundo como el de hoy,  
en el que la técnica ocupa una posición clave,  
produce hombres tecnológicos, acordes con ella. (...),  
en la relación actual con la técnica  
hay algo excesivo, irracional, patógeno. (...).  
Los hombres tienden a tomar la técnica por la cosa misma,  
a considerarla un fin autónomo,(...),y por eso,  
a olvidar que ella es la prolongación del brazo humano.  
Los medios -(...) son fetichizados porque los fines - una vida humana digna-  
han sido velados y expulsados de la conciencia de los hombres. (...)

Theodor W. Adorno, "La educación después de Auschwitz"

*El énfasis puesto por la política pública hacia la ciencia y la tecnología, carece de una propuesta acerca de las ciencias sociales y las humanidades en las universidades públicas. Se puede advertir una tendencia hacia el debilitamiento de estas disciplinas que cuentan con sus propios objetos, complejidad y régimen de generación del saber.*

**E**l tsunami que estremece a la educación superior ecuatoriana podría arrastrar en su vorágine a las propias universidades, si el promotor de esa transformación, el gobierno nacional, no delimita con claridad qué aspectos de la vida universitaria pueden ser pasados por la criba de la medición de la productividad y cuáles no pueden

ni deben ser valorados desde la perspectiva eficientista. El desempeño estudiantil así como el trabajo docente, principalmente, deben ser evaluados exclusivamente por la formación lograda por los estudiantes; y en ciertas áreas, inclusive, sólo de manera cualitativa. En mi dilatada experiencia de docente universitaria, he podido constatar

---

1 Frase de la fallecida ex Primera Ministra de la Gran Bretaña, Margaret Thatcher. En su momento, la "dama de hierro" comprendió que orientar a la sociedad inglesa por la senda del neoliberalismo, desmantelando el Estado de Bienestar que había emergido después de 1945, requería de la acentuación del individualismo y la eliminación del sentido de solidaridad social. En una célebre declaración, Thatcher afirmó que no existe aquello "que se llama sociedad, sino únicamente hombres y mujeres individuales ..... y sus familias". La interpelación responde a la modelación de una fuerza espiritual acorde al orden económico dominado por el mercado: "la economía es el método", dijo, "pero el objetivo es cambiar el alma" (Citado en Harvey, 2007: 28).

que es imposible asignar una cantidad como criterio de evaluación de un trabajo, por ejemplo, en el campo de la historia. Tampoco la respuesta puede ser unívoca, viniendo de alguien comprometido con su propio *proceso* de maduración. Pues el resultado debe traducir los dilemas profundos sobre la acción humana, en el seno de las relaciones sociales, y también el posicionamiento personal del o de la estudiante.<sup>2</sup>

Desde luego, no me refiero a la desaparición física de las instituciones de educación superior pre-existentes al cambio actual. Me refiero, en concreto, al desvanecimiento de su carácter como institución democrática, generadora no solamente de saberes tecno-científicos, sino también de un pensamiento social plural, es decir democrático por excelencia. Rasgo crucial, sobre todo de la universidad pública, que resultaría anulado en el proceso de su *reconversión* a la satisfacción de las demandas del mercado (Gentili, 2005), lo que apunta exclusivamente a la producción de plusvalor, lo cual evidentemente no se puede esperar del conocimiento social y humanístico, pues su tarea es la formación de la conciencia social (Ortega Esquivel, 2004); dotar de significado a la existencia en sociedad. Los actuales cambios de nuestra educación superior, caracterizados por la extrema celeridad de ritmos, están marcando una desconcertante tendencia hacia un mayor debilitamiento e incluso hacia la potencial desaparición de las humanidades y las

ciencias sociales en las universidades públicas.

Así, vale la pena interrogar ¿Cómo es la universidad pública que desea construir el gobierno de la Revolución Ciudadana? Y a renglón seguido, habría también que averiguar por la noción de “calidad” de la enseñanza universitaria que sustenta el cambio actual. Paradójicamente, los evaluadores del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CEAACES, no se han interesado por el examen de la calidad sustantiva de las carreras de ciencias sociales y humanidades: la profundidad del trabajo docente, la *formación* intelectual y pedagógica de los estudiantes. Esperábamos, por ejemplo, que los docentes filósofos, sociólogos e historiadores fuésemos evaluados por el tipo de literatura especializada en uso, por el lugar asignado a los clásicos del pensamiento, por el esfuerzo de entusiasmar a los estudiantes por la investigación, así como los contenidos antirracistas, antisexistas, es decir por los mensajes y significados democráticos y neohumanistas que hoy en día son parte fundamental del conocimiento humano. Los desvelos de los evaluadores, no obstante, iban por otro lado, pues sus preocupaciones enveredaron hacia lo formal-instrumental, como por ejemplo, los niveles de “tecnificación” de los sílabos (como ilustraremos más adelante) o la insistencia en algo bastante relativo en los dominios social-humanísticos, como es la

2 Mi experiencia en el programa doctoral en Ciencias Sociales en la Universidad de Brasilia me permitió evidenciar que es posible trabajar exitosamente con valoraciones cualitativas, tales como, aprobado o desaprobado, satisfactorio o sobresaliente, etcétera.

datación de una obra en “los últimos cinco años”. ¡Cómo si por haber sido escritas hace tres, cuatro, veinte centurias *La Política* de Aristóteles, la *Nueva Corónica y Buen Gobierno* de Guamán Poma de Ayala o *Don Quijote*, perdiesen algo de su valor como pensamiento y como memoria de los pueblos!

A continuación argumentaré: a. que el proceso de cambio universitario o *reconversión* de las IES<sup>3</sup>, pone en riesgo a la existencia misma de las humanidades y de las ciencias sociales, en tanto formas legítimas de conocimiento humano, es decir, como dominios con sus propios objetos, complejidad y régimen de generación de saber, transformando lo que de ellas sobrevivía en saberes degradados por el forzamiento de la aplicabilidad económica y técnica; tornando, además inviable, la construcción intercultural; b. reflexiono, además, sobre algunas derivaciones del desarrollo de la investigación, en el contexto internacional contemporáneo, signado, como plantea David Harvey, por procesos de acumulación por desposesión (Harvey, 2007).

Debo esclarecer algunos supuestos de partida.

A mi pesar, he constatado la similitud de los planteamientos del gobierno ecuatoriano sobre educación superior e investigación con las perspectivas del Banco Mundial, expresada en la obra colectiva *Cerrar la brecha en educación*

y *tecnología* (Banco Mundial, 2005). En particular, a la tecnología se le atribuye el papel de la piedra filosofal, capaz no solamente de detonar el desarrollo sino también de efectuar *per se* el buen vivir. El papel contemporáneo de la tecnología es incuestionable, pero no es *origen* del desarrollo y de la calidad de la educación. Jamás, como dice Theodor W. Adorno (1998), la tecnología puede ser “un fin autónomo”, pues “las redes, Internet, la comunicación”, al ser “proezas técnicas”, pueden también “servir de base a la mejor o la peor de las sociedades” (Husson, 2003: 4).

He aquí las coincidencias identificadas: a. en el diagnóstico del retraso latinoamericano: desde los años sesentas del siglo XX, la región se habría estancado en la productividad y el crecimiento económico, mientras los países de Asia Oriental, hoy denominados los “tigres asiáticos”, despegaban hacia el crecimiento económico y la prosperidad y b. la explicación hay que buscarla, según el Banco Mundial, en “dos debilidades entrelazadas: una brecha en las destrezas y otra en la tecnología; la clave para el desarrollo serían la creación de sistemas nacionales de innovación, la importación de tecnología y *la educación de los trabajadores en destrezas* (énfasis mío), en un contexto de colaboración del Estado (“el gobierno”) con la empresa privada, incluyendo los subsidios es-

3 El español Carlos Fernández Liria explica el proceso de reconversión de la educación superior pública en Europa. El mecanismo consiste en condicionar la dotación de fondos públicos a la obtención previa de financiamiento privado; política que permitiría una mayor rentabilidad. El resultado es que mientras el Estado brinda apoyo a las actividades privadas, los fondos públicos son retirados del financiamiento a las actividades ciudadanas no rentables. Finalmente, las empresas se beneficiarían de un ejército de becarios pagados con los impuestos. Fernández Liria citado por Darío Balvadares (Balvadares, 2008).

tatales a la producción (Banco Mundial, 2005: 6). El gobierno ecuatoriano, por su parte, propugna que “las claves del desarrollo, del buen vivir, son más que la cantidad de trabajo humano, el talento humano, la calidad de ese trabajo y la ciencia y la tecnología” (Correa Delgado R., 2011: 6), objetivo alcanzable brindando apoyo estatal al sector privado. Las destrezas, por su parte, son la columna vertebral del modelo pedagógico propuesto por el gobierno nacional, como veremos.

Estas puntualizaciones no significan la impugnación de la profesionalización en segmentos específicos de la educación superior, ni la censura del respaldo de ésta y de la investigación a la producción y al desarrollo de los sectores público y privado *nacional*. Tampoco se encontrará aquí la defensa de formas perversas de organización, como las que se han perpetuado a través de clientelas políticas o dinastías familiares, de apellidos y hasta de jorgas de amigos; formas históricamente – no cronológicamente – anteriores al ciclo de la Reforma de Córdoba que continúan gozando de buena salud, en muchas IES. Lo que objeto es: a. que el utilitarismo haya sido convertido en la filosofía rectora de las decisiones para el sector universitario, forzando la rentabilidad de ramas del saber humano no comercializables y b. la eventual utilización de fondos públicos, sin la voluntad gubernamental o con ella, para la acumulación del capital transnacional.

### La nueva educación superior

La revolución educativa es el pilar fundamental del avance hacia la socie-

dad del buen vivir, han dicho los actuales mandatarios. Exploremos, en términos muy generales, las orientaciones conceptuales del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano (NBE) (Ministerio de Educación, 2013), en el segmento de su malla curricular. El currículo del NBE trae novedades, y la sociedad en su conjunto debería volcarse a una discusión *informada* sobre las declaraciones que éste contiene.

La primera declaración se refiere al “aprendizaje desde las “destrezas con criterios de desempeño”, ya no desde los contenidos”. Lo mismo vale para la educación superior. Una experiencia vivida recientemente en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, donde me desenvuelvo como docente, puede ser un muy buen ejemplo. La IES se ha empeñado en la capacitación docente para la evaluación desde los resultados del aprendizaje; en el evento mentado, una de las ideas centrales, según la capacitadora, se refiere al nuevo papel del docente: extrañamente, se nos asigna el papel de mediador o “entrenador” (sic). No de guías, no de interlocutores, sino de “entrenadores”. Las protestas por lo desafinado de la metáfora fueron pocas, pero en el ambiente quedó flotando la desazón. Más adelante surgieron preguntas ¿desde cuándo es lícito, en las áreas sociales y humanas, desentenderse de los contenidos, dejando la puerta abierta, por ejemplo, al racismo o al sexismo? ¿desde cuándo es legítimo, en historia, aceptar el “vale todo”, digamos, a la afirmación de que América fue “descubierta”, dado que aceptarlo equivale, por una parte, a asentir al absurdo de que en América

estaba despoblada, antes del desembarco de los europeos en las Antillas, y, por otra parte, a justificar el despojo de las tierras de los pueblos ancestrales? La instructora se turba y al fin admite que “los contenidos son también importantes”. Ahora bien, en el deporte el entrenamiento implica autodesarrollo del y la deportista bajo orientación técnica, suponiendo el aprendizaje de *destrezas*, es decir de *habilidades físicas, de una memoria corporal si se quiere, donde efectivamente no cabe el intelecto*, sino la posibilidad de que el entrenado consiga resultados, de preferencia óptimos: menor tiempo, mayor altura o longitud, etcétera. Entiendo pues que no se trata, de manera central, de la promoción de un intelecto complejo y, si se quiere, dotado de sensibilidad, sino de la capacitación para realizar procedimientos que garanticen la productividad. Y si algo hay muy próximo al mercado, eso es la competencia deportiva.

Ahora bien, la prelación del resultado conseguido mediante destrezas, implica un bloqueo al trabajo con lo humano-social que se basa en el conocimiento de diversas vertientes teóricas y filosóficas, de trabajos disciplinares y estados del arte que es lo que permite argumentar y discutir. Operaciones intelectuales que, por ser tales, están desprovistas de una materialidad bruta. El “entrenamiento” en aras de la productividad es pues irrealizable. Y, cuando contra todo pronóstico, se lo realiza y se lo somete a la criba de la productividad el sentido se desfigura: el aprendizaje se reduce, así, a la retención memorística de datos, fechas, anécdotas, etcétera. Y resucitan formas de conocimiento de lo social-humano heredadas de la era pre-

taylorista, para usar la cara terminología productivista. ¿Dónde queda, entonces, la pregonada “calidad”? Conclusión: ni esas ni otras “recetas” o prescripciones pueden ser aplicadas de manera inconsciente e irreflexiva y peor impuestas, en ningún espacio educativo.

Si hay algo que realmente debe ser observado en su cruda aplicación, son los resultados de perseguir “el resultado”, obviando las dimensiones de lo sensible y de lo humano. En forma absurda, en una Facultad de Artes, los técnicos contratados por el CEAACES otorgaron la calificación de cero a la sala de danza, equipada, como es debido, de espejos, barra, alfombra. ¿El motivo? No había acceso a internet. ¡Gajes del fetichismo tecnológico!

El otro puntal del NBE, de orden epistemológico, nos aboca a la nueva categorización, de las áreas del conocimiento “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a emprender y aprender a ser”. La primera categoría, “aprender a conocer”, se refiere al dominio de las “ciencias”, en general: la física, la química, la biología y las ciencias sociales. La segunda, “aprender a hacer”, engloba a lengua y literatura, lengua extranjera y matemáticas; la tercera categoría, “aprender a emprender”, incluye a emprendimiento y gestión y la cuarta comprende desarrollo del pensamiento filosófico, educación para la ciudadanía, educación física y educación estética. Las inquietudes, aquí, son verdaderamente apremiantes ¿dónde queda el “aprender a pensar”, esto es a analizar, a discernir, a abstraer, a resolver problemas complejos, incluidos los que atañen a la moralidad pública y social? Problemas “etéreos”, en verdad, pero

no superfluos. Además, ¿podríamos garantizar que el “aprender a conocer” presuponga, como sugiere el poeta español Jenaro Talens, el desarrollo de la creatividad, antes que de la adaptabilidad a lo preestablecido? Los promotores del proyecto de *reconversión* educativa y sus adherentes podrían objetar a contrapelo de mis proposiciones, que las cargas horarias de las asignaturas sociales y humanas y las de las técnicas y biológicas están equilibradas. Lo que es verdad. Pero como dice agudamente Jenaro Talens “el debate de las Humanidades no se centra, en última instancia, en cuánta información es necesario incluir en el currículum sino en qué visión del mundo ofrecer como “natural”, o lo que es lo mismo, qué tipo de ciudadanos es necesario formar y para qué tipo de sociedad” (Talens, 2009: 118).

Veamos ahora un ejemplo de la vida real, del paradigma de “aprendizaje centrado en el estudiante” en todo su aplicativo esplendor: un sílabo de la asignatura “Estudios sociales y culturales” que fuera enviado a las universidades por la SENESCYT, para ser utilizado en los cursos de nivelación. La planificación contiene referencias a la historia de las más diversas sociedades y épocas, a la cultura, a la economía mundial y algo sobre arte. Algunas de las características formales del documento oficial son: la extensión es de 42 páginas y contiene apartados, tales como “organización curricular” con unidades de análisis, referidas a los contenidos, y la carga horaria de aprendizaje con asistencia docente y de aprendizaje sin asistencia docente. A continuación, encontramos la sección “dimensiones” y “componentes” (...). A lo largo de las 42 páginas, he logrado

identificar más de 30 (!) ítems correspondientes a secciones con su respectivo desglose (subítems); existen asimismo varios compendios de procedimientos destinados al docente, dos secciones “bibliografía”. Los contenidos son presentados de manera inconsistente (eventualmente aparecen nuevos títulos y subtítulos) y se repiten varias veces, en diferentes secciones, bajo diversa nomenclatura técnica. Una extensión desalentadora, un verdadero castigo de Sísifo: una y otra vez elevar la piedra del tecnicismo pedagógico a la cima del aprendizaje, soltándolo para que ruede cuesta abajo, cuando se muestren infructuosos los esfuerzos porque lo aprendido ¿de memoria? infundan “amor a lo nuestro”, como reza el sílabo.

Vamos a la parte sustancial. Allí encontramos varios errores, inclusive de redacción. Por ejemplo, se dice en la página 2, en la sección, ubicación de la unidad de análisis:

“Como parte de la formación integral del bachiller ecuatoriano que aspira formar parte de la educación superior universitaria no puede faltar la asignatura de Estudios Sociales y Culturales que desde su enfoque plenamente social contribuye al enriquecimiento de la cultura general de los estudiantes, aportándoles no solamente contenidos cognoscitivos básicos para comprender la dinámica del hombre en sociedad a través del tiempo y espacio, sino que también a través de ella comparar, relacionar, analizar y evaluar la evolución filosófica, política, histórica, cultural y literaria de las sociedades universales y su impacto en nuestro país” (sic) (Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2012).

Detengámonos en dos de los conceptos que sustentan el enfoque histórico: el de “evolución” y el de “sociedades universales”:

En el caso del primero, resulta evidente que la técnica-pedagoga desconoce las implicancias de hablar de “evolución” al referirse a la historia y a la cultura; ella no percibe dicho concepto la podría llevar a identificar culturas en diferente momento evolutivo o culturas inferiores y culturas superiores.

En el caso del segundo concepto, la referencia a las “sociedades universales” – concomitante a la mención a los “grandes descubrimientos” – comporta una carga eurocéntrica muy clara. ¿Dónde está entonces la novedad del enfoque y la “excelencia” educativa prometida, si al desentenderse de los contenidos no se hace más que replicar las perspectivas de los antiguos textos escolares, provenientes de la mirada colonialista tradicional? Lo paradójico en todo esto es que después de tales reveses conceptuales, en el sílabo se alude a la “interculturalidad”, como si ella fuera posible indistintamente de la vertiente conceptual del paradigma educativo a seguir. Por lo tanto, la técnica-pedagoga o quienes dan las órdenes tampoco sospechan que la interculturalidad, que nada tiene que ver con el folclorismo, es una estrategia para exorcizar todo tipo de racismo: el originado en el biologismo, el que proviene de la discriminación socio-étnica, es decir el neorracismo cultural, y también aquel que fuera denominado por Pierre Bourdieu “el racismo de la inteligencia” que apuesta a una suerte de selección darwiniana de las inteligencias, con miras a la distin-

ción y la legitimación de las nuevas o antiguas élites sociales.

Si en el plano social la interculturalidad está enfilada contra todo tipo de racismo, en el plano cognitivo, ella apunta a corregir los errores de nuestra percepción sobre las alteridades, partiendo precisamente de la demolición de conceptos tales como “sociedades universales” y “culturas universales”, de los cuales se ha derivado el “racismo universalista” que preconiza la existencia de culturas o pueblos especialmente pre-dispuestos a la creación de ciencia y conocimiento. Al crear las alternativas educativas, la praxis intercultural justamente se afianza en que todas las culturas son incompletas y necesitan de las otras para lograr un conocimiento cabal del mundo, implicando la moralidad en las relaciones inter-humanas y con la naturaleza, pero sobre todo el posicionamiento epistemológico con “un pie en una de las culturas y el otro pie en las otras” (Santos de Sousa, 1996). El cientificismo que exalta al pensamiento occidental, en tanto pensamiento único, está latente en los enfoques de la política nacional para la educación superior, junto con el pragmatismo; el sentido de la unicidad del conocimiento que se quiere lograr, desde las políticas oficiales para la educación, está plenamente demostrada por la estandarización de todas las herramientas pedagógicas producidas en el seno de los organismos gubernamentales. De ahí que debemos serenamente discernir si, de cara al imperativo constitucional de la educación intercultural, podemos seguir manteniendo, mediante la estandarización, un esquema excluyente de otras miradas epistémicas.

Sin abundar más, revisemos algunos de los corolarios de tales decisiones:

Primer corolario, lo que interesará a las autoridades de educación es el resultado o beneficio expresado materialmente en “destrezas” y no en razonamientos e ideas. Así, si los contenidos tienen menor importancia en la propuesta educativa gubernamental, probablemente lo mismo ocurra con el *proceso* de pensamiento, mediante el cual se obtuvieron los resultados, a pesar de que la pedagogización neopositivista de la propuesta gubernamental conlleve un método de aprendizaje. En el esquema del BM las destrezas se orientan a formar trabajadores. En el proyecto del gobierno nacional, en cambio, ellas son la piedra angular de la educación universitaria y del bachillerato. Es lícito, en tal contexto interrogarse si el nuevo papel de las universidades públicas es el de formar trabajadores “de cuello blanco”, antes que dirigentes y tomadores de decisiones, intelectuales y técnicos de alto nivel, dada la imposibilidad de la solución en tiempo récord de las grandes dificultades de esas IES, en materia de formación de alto nivel de los docentes, de despliegue de la investigación, etcétera. ¿Están para ello pre-destinadas, más bien, las llamadas universidades de categoría “A”, tales como la ultra elitista Universidad San Francisco de Quito, con las dos Escuelas Politécnicas, Nacional y del Litoral, junto con las cuatro IES que están en proceso de creación por parte del gobierno nacional? ¿Está en ciernes una suerte de estratificación universitaria de fronteras impermeables (o “techo de cristal” como diríamos las

feministas) que bloquea la movilidad social ascendente de ciertas categorías de estudiantes? ¿Una especie de neo-feudalismo universitario? La universidad pública, inscrita en ese modelo de sistema universitario, de resultar cierta mi desalentadora hipótesis, no tendría una denominación más apropiada que la de “universidad transgénica”, como la ha bautizado Darío Balvidares en un incisivo análisis de la reconversión educativa en la Argentina (Balvidares, 2008).

Segundo corolario, ya hemos señalado que en las áreas sociales y de las humanidades no es indiferente lo que se diga. De ahí que, si es más importante el resultado que el flujo del pensamiento y su moralidad, la consecuencia sería la expulsión de los *significados* de los conocimientos estudiantiles, es decir, de los saberes que alimentan *reflexividad*, en tanto proceso de maduración intelectual, política y moral. Por lo demás, todo resultado para ser válido y evaluable debe ser “verificable” y “medible”. Aceptando tal aserto y, a sabiendas de que los significados no pueden ser medidos, sino comprendidos e interpretados, lo que nos queda es la resignación por el sensible deceso del significado y, con él, probablemente de los valores democráticos. ¿Nos estamos acercando, entonces, a los límites de lo humano-sensible para convertirnos en cumplidores de órdenes que han expulsado todo juicio de valor?

Tercer corolario, lo que se busca es la productividad de el/la estudiante. Productividad que, según el Banco Mundial ¿y el Presidente Correa? “significa producir más con menos (...) con menos tiempo y esfuerzo” (Banco Mun-

dial, 2005: 5). Tal conceptualización se habría traducido en los modos de resolución del Examen Nacional para la Educación Superior, ENES, el famoso examen de aptitud que dejó fuera de las universidades a una enorme cantidad de bachilleres; “tienes  $x$  horas para hacerlo, son  $n$  preguntas, no más de dos minutos por cada una, procura dar la mayor cantidad de respuestas, porque el puntaje está en función de la cantidad de aciertos”. Conozco por el testimonio de varios jóvenes que no se trata enfocar a las preguntas como problemas a resolver, sino de identificar la respuesta más verosímil. Del mismo modo, han aprobado el ENES, en muchos casos, alumnos que no se han caracterizado por su gran desempeño en el bachillerato. La vía al éxito puede, entonces, ser el razonamiento, la intuición y hasta la adivinación ¿cuál es el problema si lo que importa es el resultado y la productividad? Por lo demás, toda la economía de la modernidad-capitalismo ha sido signada por la omnipresencia de la productividad.

Cerraré esta sección sobre la tecnopedagogía con las imágenes que presenta nuestro ya conocido autor Jenaro Talens sobre la presencia cotidiana e irreversible de la tecnología. ¿Qué peligro entrañan, tanto el fetichismo tecnológico como una educación “programadora” de respuestas únicas, de aceptación de decisiones “únicas”, en detrimento de la riqueza de opciones que brinda la pluralidad? Recuerda Talens el impactante film *Blade Runner*, de Ridley Scott, y a sus personajes, el replicante Roy, humanizado por su amor a la vida. Esta circunstancia, dice Talens, sitúa

a Roy en las antípodas de *Terminator*, también máquina, representada por Arnold Schwarzenegger en el film de James Cameron:

Mientras el replicante sirve para mostrar una posible vía de recuperación de la tecnología por una cotidianeidad que la normaliza desde la sentimentalidad (...) (énfasis nuestro), el terminator es una máquina sólo integrable en un mundo humano en tanto en cuanto actúa (...) siguiendo las pautas de comportamiento que tiene programadas como variables en el ordenador que regula su funcionamiento. (...) Uno y otro podrían servirnos, pues, como metáfora de las dos vías de acercamiento al terremoto que ha supuesto en el mundo contemporáneo la integración de las nuevas tecnologías. ¿Son algo que podemos utilizar o algo que busca utilizarnos? o lo que es lo mismo, ¿se trata de “robotizar” nuestros conocimientos o de convertirnos en robots ilustrados? (Talens, 2009: 1).

Parecería que el meollo del asunto es, simplemente, negarnos a ser robots ilustrados.

### **¿Hacia dónde caminan las políticas gubernamentales para la investigación?**

Muchos académicos, incluida esta servidora, tuvimos grandes expectativas frente al anuncio del gobierno de la Revolución Ciudadana, a finales de la década pasada, de dar un impulso definitivo a la calidad de la educación superior y de su vinculación indisoluble a la investigación. Lo que, prácticamente, significaba la fundación de una política nacional para la generación de conocimiento y, desde luego, un aliento importante para los investigadores. Sin

embargo, cuando la política gubernamental comenzó a ser ejecutada, nos sentimos defraudados, pues los financiamientos se darían, exclusivamente para las áreas técnicas y las “ciencias de la vida”, mientras que los recursos para las ciencias sociales y las humanidades serían otorgados solamente para la indagación en torno a la historia, sociología o filosofía de la ciencia. Así, las políticas para la investigación estarían dejando en la orfandad la imperiosa demanda del conocimiento social integral, del conocimiento que versa sobre los protagonistas *de carne y hueso* del desarrollo, del incremento de la producción, de la educación.

Dos o tres años después, el discurso presidencial sobre la educación superior corrobora el punto de vista de antaño y redobla el énfasis productivista-científico-tecnológico, como profusamente lo evidencian los discursos presidenciales del año 2011, disponibles en la página electrónica de la Presidencia de la República. Eso es lo que muestra, por ejemplo, su discurso en el lanzamiento del programa Prometeo, en el que el Presidente Rafael Correa explicó los ejes de las políticas de investigación. Una idea fundamental expresada en la disertación es el fortalecimiento de los institutos estatales de investigación (no necesariamente adscritos a las universidades), para lo cual se respaldarían las propuestas que girasen en torno a las demandas “del país”, por ejemplo, sobre biocombustibles (“ya no es en función de lo que querían las ONG’s, universidades, etcétera”). Otra meta crucial, dice, es la rápida preparación de recur-

sos humanos (“aumentar considerablemente nuestro talento humano”) y, al fin,

“... el apoyo al sector privado, porque (...), el conocimiento es un bien público, se beneficia toda la sociedad de un nuevo descubrimiento; (...) para eso, en todas partes del mundo se subsidia, se incentiva desde el Estado el desarrollo de ciencia y tecnología en el sector privado” (Correa Delgado R., 2011: 16).

Las políticas oficiales, por su parte, corroboran lo dicho y orientan sus objetivos hacia la promoción de una oferta académica que responda a las necesidades de la producción y de la “garantía de derechos” (el objetivo de “pertinencia”) y hacia la investigación científica e innovación para el incremento de la productividad, el cambio de la matriz productiva y la satisfacción de las necesidades de la población (generación de conocimiento e innovación) (Secretaría Nacional de Educación Superior, 2013).

Surgen entonces preguntas sobre la inflexión inédita de los destinos de nuestras universidades, pero también resulta extraño el proceso de transformación que prescinde de la reflexión sobre el momento histórico y los seres humanos que lo producen ¿qué clase de revolución es esa que deshecha las dimensiones de lo humano como parte legítima del conocimiento socialmente generado? ¿Cuál podría ser la racionalidad que gobierne tal proceso? Una conclusión posible, a juzgar por los rasgos que va asumiendo el proceso, es que la pertinencia de la investigación será definida por la sociedad-mercado, antes que por las demandas de nuestro desa-

rollo como tal<sup>4</sup>. Y será el mercado, sin duda alguna, la entidad que dictamine la exclusión de las áreas de conocimiento no rentables, en primer término, los sociales y humanos, los “improductivos”. Otra vez, nos topamos de manos a boca con el absurdo ¿Qué validez tendría averiguar si el “Poema Veinte” de Pablo Neruda o “Boletín y Elegía de las Mitas” de César Dávila fueron hechos en el menor tiempo y con el menor esfuerzo o si la sumersión de sus autores en lo profundo del dolor y del regocijo humano duraron décadas?

Todo indica que, a pesar de las declaraciones gubernamentales de autonomía y soberanía, la lógica de las políticas de Estado para la generación de conocimiento nos conduce hacia una inevitable mercantilización, inclusive, de nuestros bienes espirituales. En su *Breve historia del neoliberalismo*, David Harvey demuestra cómo la nueva lógica de acumulación se convierte en “acumulación [de capital] por desposesión” (Harvey, 2007), es decir, mediante mecanismos similares a los de la acumulación originaria de capital que operó a través del despojo o la desposesión de la tierra, las aguas y otras riquezas materiales. Solo que hay que considerar que las lógicas actuales de la desposesión involucran, también, a la riqueza inmaterial, de hecho, como argumenta Harvey, “La mercantilización (a través del turismo) de las formas culturales, de la historia y de la creatividad intelectual conlleva desposesiones íntegras (la in-

dustria de la música descuella como ejemplo de la apropiación y explotación de la cultura y de la creatividad popular)” (Harvey, 2007: 168).

El razonamiento de Harvey nos permite ver que, en efecto, el desarrollo del conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades se fragmentará en función de las demandas del mercado. La cita nos ayuda también a comprender por qué un gobierno reacio al impulso de lo espiritual alienta la creación de la Universidad de las Artes ¿a favor de las industrias culturales” en desmedro del “arte académico”, en gran parte no comercializable?

Ahora bien ¿cuál podría ser el augurio si nos vinculásemos al mercado global en calidad de productores de conocimiento? Según Edgardo Lander, desde que en 1980 la Corte Suprema de los Estados Unidos permitió patentar una bacteria genéticamente modificada, se cimentaron las bases del nuevo régimen de propiedad intelectual, global, “que borra las antiguas distinciones entre descubrimiento e invención” (Lander, 2006: 50). El acontecimiento fue el momento de inflexión y de legitimación de la apropiación privada de la vida ¿dejarían los capitalistas globales de aprovecharla como recurso fundamental en el ilimitado proceso de “acumulación por desposesión”? Harvey, con razón indica que de lo que se trata es de “la mercantilización en masa de la naturaleza en todas sus formas” (Harvey, 2007: 168), dado que el propio convenio constituti-

4 Véase al respecto el reportaje “Samsung: el imperio del miedo” publicado en la edición número 169 de *Le Monde Diplomatique* (Bulard, 2013).

vo de la OMC que incluye el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC) definen al material genético como propiedad privada (Harvey, 2007). Por lo demás, de la expansión acelerada de la biopiratería y del saqueo de las reservas de recursos genéticos van en beneficio de “un reducido número de grandes compañías farmacéuticas” (Harvey, 2007: 167).

Veámos, líneas arriba, en un discurso presidencial que el apoyo al sector privado con recursos públicos es uno de los ejes de la política de investigación del gobierno ecuatoriano actual. ¡Pero es en nombre de este amorfo “sector privado”, que puede ser una pequeña empresa nacional o el gigante Monsanto, que sacrificaremos los recursos de todos, los recursos que “espuriamente” desean las universidades ecuatorianas! Naturalmente son las universidades públicas las que aspiran a dichos fondos. Y ¿cómo sustenta el Mandatario ecuatoriano la asignación de recursos públicos a fines privados?

“el conocimiento es un bien público, es decir, técnicamente sin capacidad de exclusión (...) una técnica no impide que el otro no la conozca; que yo aplique una técnica, no impide que el otro la aplique; eso significa que no hay rivalidad en el consumo” (con negrita en el original) (Correa Delgado R., 2011: 19).

Se explica más adelante lo perjudicial que resulta para la sociedad “privatizar un bien público por medio de medidas institucionales como patentes”, pues, “mientras más personas disfruten de este bien ya creado, mayor será el bienestar social”

(Correa Delgado R., 2011: 19). Lo que escapa a la explicación presidencial es que – a despecho del altruismo y desprendimiento social del Mandatario – los descubrimientos que se realicen en Yachay e Ikiam difícilmente escaparán de la privatización y mercantilización globales, que han captado inclusive el sistema de provisión social que mantienen muchos Estados de Bienestar, las competencias relativas a la guerra, las prisiones y las universidades (Harvey, 2007). Conclusión: el conocimiento puede no tener “técnicamente” la capacidad de exclusión, y el argumento esgrimido suprime la referencia a los contextos sociales y a las tramas del poder global. Pero será, justamente, la articulación generada desde el gobierno global a favor de las empresas gigantes el factor que determine que el futuro conocimiento subsidiado adquiera esa “capacidad de exclusión”. Exclusión que no se dará en el espacio sideral, sino en el seno de la sociedad ecuatoriana, con las consabidas repercusiones sociales.

Ahora bien, en el seno del gobierno existe conciencia de las potenciales repercusiones de la apropiación privada de la innovación. Y René Ramírez, Secretario Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, reconoce la potencialidad amenazante de la apropiación privada del conocimiento, pero advierte que “el modo en que opera la innovación en una sociedad depende, como siempre, de elecciones políticas fundamentales. En los países de capitalismo avanzado, la innovación va de la mano de las necesidades de acumulación de las grandes empresas y transnacionales (Ramírez, Del capitalismo cognitivo a la economía social del conocimiento,

2013). Ramírez identifica los posibles antídotos a este mal

“... es necesario desarrollar, como parte del sistema de innovación social, los subsistemas de: talento humano; investigación; financiamiento e infraestructura científica y de innovación; y, de gestión de los derechos de propiedad. Justamente estos cuatro subsistemas plantean una mirada y tratamiento integral del recorrido que sigue la generación de saberes y conocimientos hasta su acceso libre y utilización social (no sólo proponemos construir un sistema abierto, libre y público del conocimiento porque creemos (por convencimiento) sino porque lo necesitamos en este momento histórico que vive el país.(...) (Ibid).

Resulta difícil entender cómo el Ecuador podrá vedar del acceso del capital transnacional a los descubrimientos a realizarse en Yachay o Ikiam a través de los subsistemas que el Secretario de Estado nombra, cuando sabemos que no solo las instituciones, sino también la filosofía de las leyes vigentes en el país son orientadas por los organismos mundiales de regulación: ¿no se ha dicho acaso que la acelerada aprobación, en la Asamblea Nacional, del Código Integral Penal, que debía incluir la tipificación del terrorismo como delito, obedeció a las presiones internacionales? De manera que el desconocimiento u olvido de las mediaciones sociales, locales y globales, continúan jugándonos malas pasadas.

### Palabras finales

Siendo este texto nada más que un ensayo, dejaré la puerta abierta a la ob-

jeción, al acuerdo, a la corrección o a lo que la posteridad depare como deriva de las políticas actuales para la educación y la investigación.

He compartido, en primer lugar, la experiencia avasallante del cambio en los estilos administrativos que ha generado precisamente la puesta en práctica del fetichismo tecnológico y de las políticas productivistas. Y lo que se ha incrementado es, con toda seguridad, el estrés de quienes laboramos en las universidades, al sabernos parte de “la sociedad mundial de control” (Hardt, 2005). Se ha generado una sensación cotidiana de vaciamiento de lo humano, desde el momento que se deja que las máquinas lo resuelvan todo: máquinas que controlan la entrada y la salida, máquinas sacrosantas que gozan de mayor credibilidad que las personas. Y dado que existe, en nuestras autoridades institucionales, una dependencia administrativa de la máquina y del ojo-máquina, de que la intervención humana retrocede, no es extraño que las ciencias sociales y las humanidades resulten superfluas.

Una de mis hipótesis se ha referido a cierta proximidad de las concepciones sobre la educación y el desarrollo entre el Banco Mundial y el gobierno ecuatoriano. Rescato, no obstante, que a diferencia del organismo supranacional, cuya meta es formar trabajadores mediante la educación en destrezas, nuestros mandatarios desean formar científicos. Pero el desenlace no está claro, pues, al hablar de la educación superior pública, asalta la duda ¿si el camino o método de las IES es, igualmente, la educación en destrezas, es posible arribar a

un destino diferente al que plantea el Banco Mundial? Es decir ¿lograrán las universidades públicas, efectivamente formar “científicos” mediante la educación en destrezas? ¿O “científicos” serán sólo quienes logren estudiar en las universidades de excelencia, en el país y en el extranjero?

Los pronósticos relacionados con el futuro de la investigación, por su parte, se presentan sombríos, debido sobre todo al poder omnímodo de las transnacionales, ahora sobre toda forma de vida, como han mostrado Edgardo Lander y David Harvey. Pero no recomendaré desistir de la investigación en las áreas tecno-científicas y biológicas, a pesar de que, como decía una alumna mía, “esto parece apocalíptico”. Y no hay que desistir, simplemente porque no es posible sustraerse a la contemporaneidad. Solamente hay que trabajar para crear contrapesos a todas las consecuencias “apocalípticas”. ¿De qué manera? En este punto, discreparé con las soluciones propuestas por el gobierno, pues no estoy convencida de la eficacia de los subsistemas propuestos (de talento humano; investigación; financiamiento e infraestructura científica y de innovación; y, de gestión de los derechos de propiedad”) como antídoto de los males “apocalípticos”, sin que medie el factor humano-social, es decir al margen de un conjunto de actores sociales – de carne y hueso – capaces de discernir, argumentar y juzgar, como decía sabiamente Hannah Arendt, sobre las consecuencias de sus acciones.

Al final, propongo que nos tomemos en serio las sugerencias y voces de alerta que da el teólogo y economista Franz

Hinkelammert sobre la exigencia de contrarrestar la estrategia mundial, liderada por el BM para reducir la educación y especialmente la universitaria, a un lugar de producción de “capital humano”, como mecanismo para la rentabilidad. Desaparece, dice Hinkelammert, toda cultura que no sea la que aporte a la producción o implementación del propio capital humano; a ese paso, advierte, desaparece la civilización occidental, “se disuelve en el negocio”, y el ser humano se disuelve en el engranaje gigantesco del movimiento sin fin, del crecimiento económico sin destino. Se disuelve así el sentido de la vida (Hinkelammert, 2005).

La conclusión es simple: la universidad, en particular la universidad pública, debe ser un espacio de re-humanización de la educación y convertirse en ese espacio de creación de cultura de la responsabilidad y solidaridad con todos los seres vivos. Todo lo demás vendrá por añadidura.

## Bibliografía

- Adorno, T.  
1998 La educación después de Auschwitz. En T. Adorno, *Educación para la emancipación* (págs. 79 - 92). Madrid: Ediciones Morata.
- Balvidares, D.  
2008 *¿Universidad pública o alimento transgénico de las corporaciones*. Recuperado el 14 de I de 2014, de ARGNPRESS: <http://www.arnpress.info>
- Banco Mundial  
2005 *Cerrar la brecha en educación y tecnología*. Bogotá: Banco Mundial / Alfaomega Colombiana.
- Bourdieu, P.  
1990 *Sociología de la cultura.*, Conaculta, México D.F.

- Bulard, M.  
2013 Samsung, el imperio del miedo. *Le monde diplomatique*.
- Consejo de Educación Superior  
2012 Reglamento de Carrera y Escalafón del profesor e investigador del Sistema de Educación Superior (codificación). Quito, Ecuador.
- Consejo de Educación Superior  
2013 Reglamento de Régimen Académico. Quito, Ecuador.
- Correa Delgado, R.  
2011 "Prometeo. Viejos Sabios", *Discurso de lanzamiento del programa*. Recuperado el 16 de 12 de 2013, de <http://www.presidencia.gob.ec/discursos/>: <http://www.presidencia.gob.ec/discursos/>
- Correa Delgado, R. P.  
2011 Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior. Quito, Ecuador.
- Gentili, P. y.  
2005 *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Harvey, D.  
2007 *Breve Historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Husson, M.  
2003 ¿Hemos entrado en el "capitalismo cognitivo"? *Panorama internacional*, 1 - 9.
- Lander, E.  
2006 La ciencia neoliberal. En E. Ceceña, *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp 45 - 94). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Leher, R. c.  
2010 *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Miguez, P.  
2012 *Capitalismo y conocimiento - entrevista a Carlo Vercellone*. Recuperado el 16 de diciembre de 2013, de [www.uninomade.org](http://www.uninomade.org/): <http://www.uninomade.org/capitalismo-y-conocimiento-entrevista-a-carlo-vercellone/>
- Ministerio de Educación  
2013 Nuevo Bachillerato Ecuatoriano. Quito, Ecuador.
- Ortega Esquivel, A.  
2004 Perspectivas de los posgrados en humanidades en las universidades estatales. *OMNIA*, 161-166.
- Perry, G.  
2003 *Cerrando la brecha en educación y tecnología*. Washington: Banco Mundial.
- Ramírez, R.  
2013 Del capitalismo cognitivo a la economía social del conocimiento. (Telesur, Entrevistador) Quito.
- Ramírez, R.  
2013 TERCERA OLA DE TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir. [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CDsQF-jAC&url=http%3A%2F%2Fwww.educacionsuperior.gob.ec%2Fwp-content%2Fplugins%2Fdownload-monitor%2Fdownload.php%3Fid%3D922%26force%3D1&ei=ABKdUr3fC\\_LKsAS-poHAB-Q&usg=AFQjCNGWiW4ExS](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CDsQF-jAC&url=http%3A%2F%2Fwww.educacionsuperior.gob.ec%2Fwp-content%2Fplugins%2Fdownload-monitor%2Fdownload.php%3Fid%3D922%26force%3D1&ei=ABKdUr3fC_LKsAS-poHAB-Q&usg=AFQjCNGWiW4ExS). (C. T. Secretaría Nacional de Educación Superior, Ed.) Quito, Ecuador.
- Santos de Sousa, B.  
1996 Pedagogía del conflicto. *III Seminario Internacional "Reestructuración Curricular. Nuevos mapas culturales, nuevas perspectivas educacionales"*. Porto Alegre, del 1 al 6 de julio de 1996.
- Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación  
2012 Syllabus de Estudios Sociales y Culturales. Quito, Ecuador.
- Secretaría Nacional de Educación Superior, C. T.  
2013 Política pública de ciencia y tecnología. Quito.
- Talens, J.  
2009 El robot ilustrado y el futuro de las humanidades. *Revista Científica de Información y Comunicación, Universidad de Ginebra*.
- UNESCO  
2011 *Codificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.