

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

**universidad
verdad 74**



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

**simposio
permanente
sobre la
Universidad**

**PENSAMIENTO SOBRE
LA UNIVERSIDAD**

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

**universidad
verdad 74**

Universidad del Azuay

Francisco Salgado Arteaga, Ph.D.
RECTOR

Martha Cobos Cali, Ph.D.
VICERRECTORA ACADÉMICA

Jacinto Guillén García, Mgt.
VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES

Toa Tripaldi Proaño, Mgt.
DIRECTORA DE COMUNICACIÓN
Y PUBLICACIONES

UNIVERSIDAD-VERDAD
Revista de la Universidad del Azuay

DIRECTOR
Dr. Claudio Malo González

CONSEJO EDITORIAL
Dr. Oswaldo Encalada Vásquez
Arq. Diego Jaramillo Paredes
Dr. Francisco Salgado Arteaga

COORDINACIÓN
Mario Merchán Barros

Diagramación y Diseño
Departamento de Comunicación
y Publicaciones

Daniela Durán
Jhonn Alarcón

Impresión
**Imprenta digital de la
Universidad del Azuay**

Cuenca, octubre de 2018



La responsabilidad por las ideas
expuestas en esta revista corresponden
exclusivamente a sus autores.
Se autoriza la reproducción del material de
esta revista siempre que se cite la fuente.
Canjes y donaciones Biblioteca
<<Hernán Malo González>>
de la Universidad del Azuay

ISSN 1390-2849
Av. 24 de mayo 777 y Hernán Malo
www.uazuay.edu.ec
Apartado postal 01.01.981
Teléfono: 4091000
Cuenca - Ecuador

PENSAMIENTO SOBRE LA UNIVERSIDAD

Contenido

7	NOTA EDITORIAL
11	1 SEMINARIO NACIONAL DE PENSAMIENTO SOBRE LA UNIVERSIDAD Arq. Mgst. Diego Jaramillo Paredes
13	2 DISCURSO DE ORDEN POR LOS 50 AÑOS DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY Ph.D Francisco Salgado Arteaga
22	3 UNIVERSIDAD, SEDE DE LA RAZÓN Dr. Hernán Malo González, S I Comentario: Carlos Rojas Reyes
39	4 PROSPECTIVA UNIVERSITARIA Alfonso Borrero C., S.J.
69	5 LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA: NUEVOS DESAFÍOS Ph.D Arturo Villavicencio
89	6 LA UNIVERSIDAD EN UN HORIZONTE DE PERPLEJIDAD Dr. Iván Carvajal
111	7 RETOS DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS ECUATORIANAS ANTE LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR Dr. Fernando Ponce León, S J
128	8 UNIVERSIDAD: RAZÓN Y AUTONOMÍA Dr. Carlos Rojas Reyes
139	9 EL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY Ph.D Francisco Salgado Arteaga y Ph.D Martha Cobos Cali

Nota Editorial

«Universidad-Verdad», revista de difusión académica de la Universidad del Azuay fundada en 1986, editada de forma ininterrumpida, se ha convertido en una de las revistas universitarias más reconocidas en el Ecuador.

Actualmente, la Universidad del Azuay pretende que la revista sea un medio arbitrado y que utilice el sistema de revisión externa por expertos (peer-review). Asimismo, que sea un medio especializado en el área de las Ciencias Sociales y Humanas, con periodicidad bianual para que pueda cumplir con el proceso que implica desde el llamamiento para la publicación (Call for papers), la revisión por expertos, hasta la edición de

cada número. La revista se editará en doble versión: impresa y electrónica.

Por lo tanto, quienes conformamos el Consejo Editorial de «Universidad-Verdad», esperamos que con el cumplimiento de estos requisitos, se facilite su indización en bases de datos internacionales de revistas de la especialidad. De esta manera se garantizará una mayor difusión de los trabajos publicados.

Invitamos a la comunidad universitaria y al público en general a la llamada pública de artículos, en las fechas que se difundirán por los diversos medios con los que cuenta la Universidad del Azuay.

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

**universidad
verdad 74**

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

universidad
verdad

1 SEMINARIO NACIONAL DE PENSAMIENTO SOBRE LA UNIVERSIDAD

Arq. Mgst. Diego Jaramillo Paredes
Presidente del Simposio Permanente sobre la Universidad

Diversas son las razones que han dificultado que la Universidad despliegue esta mirada sobre sí misma, realice su autocrítica y su prospectiva: unas tienen relación con la crisis de la razón, de aquella razón que sustentó a la Universidad desde su constitución moderna; otras con los radicales cambios que se producen en la sociedad posindustrial y que han dibujado un paisaje incierto y confuso; y otras con los procesos de imposición desde el Estado de una nueva estructura académica, legal y administrativa para el sistema de educación superior y la urgencia de las universidades de ajustarse a estos requerimientos.

Pensar hoy la Universidad nos enfrenta al reto de superar el debate iniciado en la segunda mitad del siglo pasado, debate que sitúa la razón de ser de la Universidad en relación con las posiciones modernizadoras o reformistas del estado; y situar la reflexión sobre la Universidad en el contexto de la globalización, de la sociedad de la información y de las tecno-ciencias, momento de predominio de la razón instrumental al servicio de los intereses del capitalismo global. Pensar la Universidad supone pensar en primera instancia la necesidad por el valor actual de la comprensión del mundo y el lugar del ser humano en él.

Los fundamentos de la Universidad actual quizás haya que construirlos en el marco del debate y el ejercicio de una nueva razón que supere las disciplinas, que esclarezca el abordaje universitario de la diversidad de saberes; en definitiva, en el marco de un inédito modo de pensar que devenga en unas nuevas humanidades.

Para avivar este debate, permanente e inacabable, la Universidad del Azuay, retomando la iniciativa de Alfonso Borrero, ha creado el Simposio Permanente de Pensamiento sobre la Universidad como un espacio abierto en el cual la Universidad se piensa a sí misma y en el que se propicia el debate del pensamiento sobre ella, desde una perspectiva teórica y con especial énfasis en América Latina.

En el contexto de este Simposio Permanente, la Universidad del Azuay convocó a las universidades ecuatorianas al I SEMINARIO NACIONAL DE PENSAMIENTO SOBRE LA UNIVERSIDAD, los días 16 y 17 de noviembre de 2017. Esta publicación recoge las ponencias de distinguidos académicos e intelectuales invitados a este Seminario y los artículos de Hernán Malo G. S. J., Ex Rector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, quien estuvo estrechamente ligado a la creación de nuestra Universidad, y cuyas reflexiones contribuyeron y contribuyen de manera sustancial al debate que nos anima; y, de Alfonso Borrero C. S.J., Ex Rector de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia e iniciador del Simposio Permanente sobre la Universidad en ese país.

Hemos incluido también, el Modelo Educativo de la Universidad del Azuay, que expresa el ejercicio libre y autónomo de esta Universidad para pensarse a sí misma y definirse. El Modelo Educativo entendido como la mediación necesaria entre la razón de ser de la Universidad y el proyecto de Universidad que aspiramos.

2 Discurso de orden por los 50 Años de la Universidad del Azuay

Francisco Salgado Arteaga,
Rector de la Universidad del Azuay

Querido Monseñor Luna: En el principio era la palabra y la palabra se hizo en ti, magia que nos elevaba con tus sermones al espacio infinito del amor y del espíritu. Tu palabra precisa, poética, que fluía con destreza y tonalidad altísimas, nos conmovía, nos enternecía y nos interpelaba en los tres minutos que subíamos contigo al prodigio del verbo, instante que bastaba para dejarnos el sabor de lo sublime y el valor de lo amado.

Publicamos, hace poco, el primer tomo del libro “La Palabra de Monseñor Luna” para conmemorar –traer a la memoria- y recordar –volver al corazón- algunas de tus homilias, grabadas en los años dorados en que te tuvimos en tu cátedra, en tu catedral, como el querido Monse, el obispo cercano para todos. Cuando lo abramos en cualquiera de sus páginas, tu palabra volverá para recordarnos la incansabilidad del auténtico amor, la humanidad del auténtico hombre, que es barro vivo, barro alentado por el aliento del espíritu que ama y no se cansa de amar.

Y podremos decir contigo que el reino de los cielos es el amor en la comunidad, la

solidaridad en la esperanza, la visión en el trabajo. Y comprenderemos, cerrando los ojos, escuchando tu palabra, lo maravilloso de compartir, de saber que con amor en la olla crece el mote, que las almas se encuentran y caminan en la pasión de entregarse sin fatiga al servicio de los débiles, de los marginados, de los niños y de los pobres.

Al celebrar nuestro cincuentenario como Universidad del Azuay, como comunidad vital en la que fuiste nuestro Canciller, nuestro inolvidable profesor y amigo, nos llenamos de alegría, con la abundancia de tu amor y de tu palabra, para honrar tu memoria y tu recuerdo en el acto de exordio en esta sesión solemne, pues la Uni-

versidad requiere de tu verbo que esté presente cuestionándolo todo, alentándonos todo...

¿Qué es lo que celebramos hoy? Celebramos, sin duda, el valor de la comunidad y el milagro de compartir. Surgimos, en 1968, como una comunidad universitaria, el Instituto de Filosofía adscrito a la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, con la decisión y el apoyo del Obispo de Cuenca, monseñor Serrano Abad, y pocos años después constituidos como sede en Cuenca de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, con la voluntad y la valentía de monseñor Ernesto Álvarez.

Allí estuvieron algunos de nuestros forjadores. Como recuerda Francisco Olmedo, vivieron un comienzo humilde, frágil, lleno de peripecias, de contingencias, de sorpresas, de incertidumbres, de controversias. La vida de la naciente comunidad estuvo en vilo. Los chicos Malos, Claudio y Hernán, iniciaron las acciones para acogernos a la PUCE, allí tuvimos el decisivo apoyo de valiosos personajes, junto con el rector Hernán Malo, su vicerrector Julio César Trujillo y quien entonces era todavía feliz e indocumentado, Enrique Ayala Mora, quien nos honra hoy con su presencia. Qué bueno constatar que ustedes, los de entonces, continúan manteniendo incólumes sus principios y su ética.

La naciente Universidad, no tuvo casa propia por muchos años. Se dio el milagro de que quienes la tenían, la compartieron con nosotros: primero en el Seminario en Monay, luego en los Colegios que los conocemos coloquialmente en Cuenca como el de las Marianitas y el de las Catalinas y luego en el Colegio Borja, en Pumapungo. Están aquí presentes el director del seminario y las superiores del Colegio Santa Mariana de Jesús y Rosa de Jesús Cordero, y el rector del Colegio Borja, quiero pedir que reconozcamos con gratitud el hospedaje que nos dieron para poder crecer y seguir.

Llegamos a este predio, en el que hoy florece nuestro campus, gracias a que tomamos el relevo de su obra educativa a la comunidad de Hermanas de La Asunción, su simiente ha crecido en tierra fértil, la Unidad Educativa La Asunción mantiene su nombre y sus principios, es ahora una comunidad vibrante de 3000 personas que continúan con entusiasmo el camino que ustedes iniciaron. Igualmente, están hoy con nosotros la Hermana Provincial y la Superiora, invitadas personalmente por Eliana Bojorque, nuestra rectora del Colegio, apreciamos mu-

cho su presencia y nos comprometemos para seguir, de cerca, con ustedes el carisma fundacional. Mil gracias por todo, con nuestro cariñoso aplauso.

Conjuntamente con el CEIAP, La Asunción y la Universidad, somos una comunidad de más de diez mil personas, desde las niñitas de dos años hasta las doctoras de la ley. Seguramente nuestros forjadores tienen en estos momentos lágrimas contenidas de alegría por todo el bien que sembraron a pesar de las adversas condiciones iniciales.

O a lo mejor, la comunidad ha florecido precisamente por esas condiciones. Gracias a María Elena, que investiga en la química de los productos naturales, conozco que las plantas que se desarrollan en condiciones inhóspitas -del páramo o del desierto- desarrollan principios bioactivos que les permiten sobrevivir y son esos principios que se busca elucidar, para determinar los compuestos químicos subyacentes, los cuales tienen perspectivas promisorias para desarrollar elementos que combatan a grandes males como el cáncer, por ejemplo.

Así surge una Universidad: como una comunidad que lucha, no como unas instalaciones o unos edificios sin alma.

Y precisamente pudimos acompañar en esos momentos de lucha a una Universidad que se volvió el símbolo de la resistencia por la autonomía en los últimos años en nuestro país: la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, cuyo rector, el querido amigo César Montaña Galarza nos acompaña hoy.

La autonomía no es una graciosa concesión de la burocracia estatal, sino la capacidad de hacer las cosas por nosotros mismos, de pensar con cabeza propia. La autonomía hay que ejercerla en la construcción de nuestra Universidad del Azuay como una comunidad de profesores, personal administrativo y estudiantes, que practican los valores del trabajo, respeto, pluralismo, honradez, libertad, equidad, solidaridad, honestidad, reciprocidad y la corresponsabilidad de acompañar y promover el aprendizaje para la graduación oportuna de los estudiantes, como los sembraron nuestros fundadores y los cultivamos hoy, con atención a los signos de los tiempos.

Hace quinientos años, Tomás Moro nos regalaba su creación cimera: la utopía. Desde entonces, esta palabra transformada

en categoría de análisis y en función social, representará, como ninguna otra, a generaciones enteras de hombres y mujeres, de escuelas de pensamiento y de acción, de movimientos sociales que, inspirados por un ideal, se aventurarán —como aquellos navegantes del Renacimiento— en los mares de cada época y lugar con el propósito de encontrar un nuevo mundo, una nueva sociedad, ... una nueva Universidad.

Y a esa aventura se encomendaron algunos jóvenes de finales de la década del sesenta e inicios de la del setenta, con la voluntad de constituir una nueva universidad en Cuenca, con los principios de apertura a las ideas, el respeto al pluralismo y la valoración de la diversidad. Allí estuvieron nuestros forjadores: Francisco Olmedo, Claudio Malo, Juan Cordero, Mario Jaramillo, Carlos Tapia y un poco después Dora Giordano y Luis Tonón. A esa pléyade se suman insignes maestros como Alberto Luna Tobar, Alejandro Serrano Aguilar y Edgar Rodas Andrade, de cuya mano y de tantos otros, se cumple la misión de la Universidad: formar ciudadanos capaces de transformar el mundo.

En estos cincuenta años de vida, la Universidad del Azuay ha contribuido para formar ciudadanos que se desempeñan con capacidad y entrega en diferentes áreas del actuar humano: tenemos el orgullo de contar como exalumnos a varios directivos de las más destacadas empresas, que han generado productividad y empleo, como Patricio Ortiz, aquí presente; un campeón olímpico, Jefferson Pérez, que con sus logros nos enseñó el valor del esfuerzo y la persistencia; destacados servidores públicos, entre los cuales me place destacar a las dos principales autoridades de nuestro Gobierno Provincial, Paúl Carrasco y María Cecilia Alvarado, quienes fueron Presidentes de la UDAFE, nuestra querida Federación de Estudiantes.

Hoy presentamos dos libros para conmemorar la Historia de la Universidad y las historias de los miembros de nuestra comunidad.

El primero es una preciosa reedición del libro “Universidad del Azuay: Nuestros primeros veinticinco años, Historia y Testimonio” escrita por el insigne cronista de Cuenca, Juan Cordero Ñíguez. Seguir las páginas de este libro, escritas por quien es al mismo tiempo el historiador y uno de los protagonistas de la historia, proporciona una grata y sorprendente lectura, que nos ofrece lecciones de valentía, tenacidad y sacrificio de muchas per-

sonas que estaban convencidas de que lo que hacían respondía a los mejores ideales del ser humano: servir a la educación, a la ciencia y a la cultura, dentro de los valores evangélicos que la iglesia latinoamericana supo comunicarnos a través de la Teología de la Liberación.

Como pone en la presentación de la primera edición el Canciller Luna:

“Conviene críticos de mérito en asegurar que la Universidad, en nuestros días denominada del Azuay, aunque naciera con el nombre que le prestó la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, declarándole su Sede en Cuenca, tuvo desde su origen nombre propio, personalidad y definición.

Esta precocidad histórica, jamás debida a forzamientos o improvisaciones, logró recabar la atención crítica de los comprometidos en el desarrollo nacional, a corto tiempo del inicio de su existencia y con tal real acento, que exigían unánimes un reconocimiento serio de su historia, para presentarla como exponente de una tarea comunitaria conseguida por parejo esfuerzo de docentes y discentes y como signo de la capacidad creadora que alienta y mantiene los valores fundamentales que hacen la cultura de los pueblos. Hubo Universidad desde el primer instante de la historia y, por eso, era exigente que esa historia la fueran componiendo de consuno el tiempo y el esfuerzo, los logros y problemas, los compromisos y las entregas de cada día. La Universidad debe vivir y hacer su historia.”

La historia y testimonio de Juan Cordero es una obra clave para conocer nuestros orígenes y proyectarnos al futuro.

Hoy presentamos también el libro 50 Historias, bellamente escrito –con mucha frescura, además– por el Profesor Matías Zibell. Como ponemos en su prólogo:

La historia de una universidad es ante todo la historia de su gente.

La comunidad universitaria no puede quedarse en un sujeto etéreo, lejano, al relatar las fechas más importantes, los obstáculos superados y los logros alcanzados en cinco décadas de la Uni-

versidad del Azuay; las mujeres y los hombres de esta comunidad son los verdaderos artífices de cada uno de los pasos andados.

Para la historia de nuestra Universidad se vuelve entonces tan importante hablar de la acreditación institucional como del orgullo tras aquella primera oferta de trabajo que recibió un profesor o un administrativo; la creación de una facultad nos parece tan destacable en este relato como el empeño de los estudiantes por graduarse de una de sus carreras.

Lo mismo ocurre en los momentos difíciles.

En cada esfuerzo emprendido por la comunidad para revertir una injusticia, o levantarse después de un golpe, encontramos la tenacidad de un conserje por superarse en su trabajo, la fortaleza de una secretaria que se coloca sobre los hombros una facultad entera y la capacidad de adaptación de un profesor que se sobrepone al cierre de su escuela y continúa enseñando, investigando, sirviendo a la sociedad.

Este libro busca reunir en sus páginas esas pequeñas hazañas, las decisiones que tomamos, los errores que cometimos y la forma en que nos reivindicamos en 50 años de vida universitaria.

Por eso, los invito a leer nuestras historias, a celebrarnos...

Un salto formidable se dio en el momento de la evolución en el que los animales desarrollaron sus ojos. Podríamos decir, metafóricamente, que ahora las computadoras tienen ojos. Facebook nos pregunta si deseamos etiquetar a un amigo, por ejemplo, identificándolo con su nombre en las fotos existentes en ese medio social. En el futuro cercano los algoritmos se transformarán profundamente. Podrán operar en un ambiente desconocido, resolviendo problemas muy diversos. Hoy tenemos software que escribe historias deportivas y noticias bursátiles, también algoritmos creadores de temas musicales. En algunas ciudades circulan taxis auto-dirigidos por las calles, y se entregan paquetes por medio de drones a domicilio.

Podríamos decir que lo que estamos viviendo hoy tiene sorprendentes similitudes en tamaño e implicaciones con la revolución científica que comenzó en el siglo XVI. Los descubrimientos de Copérnico y Galileo, que estimularon esa revolución científica, desafiaron toda nuestra comprensión del mundo y nos obligaron a repensar nuestro lugar como seres humanos.

Una vez que los métodos científicos se consagraron, utilizamos la ciencia y la razón como sinónimo del progreso, tanto que René Descartes cristalizó esta era de la razón en una frase: "Pienso, luego existo". En cierta forma, se decía que nuestra capacidad de 'pensar' era la que distinguía a los seres humanos de las otras especies en la tierra.

Podría argumentarse que la revolución tecnológica del siglo XXI es tan importante como la revolución científica, y está obligándonos a responder a una pregunta muy profunda -la que nunca hemos tenido que preguntarnos antes-: "¿Qué significa ser humano en la era de las máquinas inteligentes?"

En resumen: Si las máquinas pueden competir con la gente en el pensamiento, ¿qué nos hace únicos? ¿Y qué nos permitirá seguir creando? La respuesta podría estar en algo que las máquinas nunca tendrán: un corazón.

La diferencia estará en todo lo que el corazón puede hacer. Los seres humanos pueden amar, pueden tener compasión, pueden soñar. En lo que pueda crecer y florecer con amor, en la capacidad de multiplicar, en la magia del compartir: "... en la olla con amor crece el mote."

Los seres humanos pueden actuar también a partir del miedo y la ira, y causar daño, o desde un sentido superior, pueden actuar con inspiración y con virtud. Si bien las máquinas pueden operar entre ellas confiablemente, solo los seres humanos pueden construir profundas relaciones de confianza y reciprocidad.

Por lo tanto, nuestra auto-concepción más alta necesita complementar el "pienso, luego existo" con:

"Me importa el otro, por lo tanto soy";

"Espero, por lo tanto existo";

"Imagino, por lo tanto soy".

"Soy ético, luego existo".

"Tengo principios, por lo tanto soy".

"Me detengo y reflexiono, por lo tanto existo".

Siempre necesitaremos del trabajo manual y de la artesanía bella, y todavía seguiremos trabajando con máquinas para hacer cosas innovadoras. Lo que argumentamos es, simplemente, que la revolución tecnológica obligará a los seres humanos a crear más con los corazones y entre los corazones. Cuando las máquinas y el software controlan cada vez más nuestras vidas, la gente necesita cada vez de las interrelaciones humanas: todas las cosas que no puedes descargar del ciberespacio; pero que te ayudan a cargar las dificultades y buscar la felicidad junto a los otros.

Por eso elegimos poner, en nuestra comunidad universitaria, al ser humano y a la interrelación humana como el núcleo de nuestro ser y de nuestro actuar. Las máquinas pueden programarse para hacer bien una cosa. Pero sólo los seres humanos pueden hacer el bien.

De esta forma, concebimos a la Universidad como el espacio de encuentro para hacer el bien, para que juntos construyamos en la realidad la utopía de la plenitud de la vida. La Universidad es la sede de la razón y del corazón. Sede en la que surge, vive y se proyecta la comunidad, que es su esencia, en la que alienta el espíritu que le dio la luz primera.

Somos también parte de una comunidad mayor, la de la Universitas, institución humana con nueve siglos de historia. Para luchar por la autonomía, para ejercerla, debemos salir de los moldes que los controladores quieren, para proyectarnos hacia esta comunidad planetaria, rescatar sus raíces y significados, sus razones y sus símbolos, para aplicarlos a nuestra realidad concreta, aquí y ahora.

Por ello, en esta ceremonia, escucharemos el himno *Gaudeamus Igitur*, cantado por nuestro coro de la Universidad, que se lo escucha en ceremonias como ésta en los cinco continentes. El *Gaudeamus* nos invita a alegrarnos todos, a que la Universidad sea una fiesta, como lo fue el sábado 6 de octubre de 2018, en que una multitud entusiasta y orgullosa de sentirse parte de la Universidad del Azuay, desfiló por las calles de la ciudad que la vio nacer hace medio siglo.

Los grandes valores de la Universidad como institución humana, su sentido, su crítica y su prospectiva, las reflexionamos y discutimos juntos, como amigos que beben de la misma copa, en el Simposio Permanente Sobre la Universidad, que lo iniciamos hace veinte años con Alfonso Borrero Cabal, su inspirador, y que en nuestros días lo hemos retomado, fortalecido y renovado, como el espacio propicio para pensar la Universidad, para discurrir sobre la filosofía, sobre el arte de vivir, sobre nuestras misiones como comunidad universitaria para formar personas, desarrollar la ciencia, el arte y la cultura, y servir a la sociedad.

Desde nuestro origen como Universidad hace 50 años, la nuestra es una comunidad a la que le encantan los retos, los desafíos. Un barco está seguro en el puerto, pero para eso no se construyen los barcos, sino para navegar aún en los procelosos mares que abren maravillosas oportunidades.

Una Universidad con visión de futuro, que se enorgullece de lo que es ahora y de su historia, esforzándose en común unión de un ideal que nos convoca a mejores logros para estar en mejor capacidad de ha-

cer el bien, con profunda sensibilidad para los otros, para el ambiente, para la vida.

Seres humanos que tenemos la humildad de saber que nada sabemos, pero que tenemos la voluntad para tomar decisiones en medio de la incertidumbre. Un poquito de caos es necesario para que florezcan la creatividad y la innovación. La poesía surge en un ambiente de entera libertad y autonomía. Y junto con esa humildad, tenemos al mismo tiempo la audacia que nos permite aventurarnos al descubrimiento, a la oportunidad, a la reciprocidad, al amor, a la vida.

Personas que confían unas en otras, que creen en el hombre y en la comunidad, que pueden darse a plenitud hacia los otros, convencidos de que la felicidad se encuentra en los otros, en la relación con los otros, en el comunicarnos, en el interactuar que potencia nuestras capacidades, en el compartir que propicia la magia de lo que parece inalcanzable.

Hoy nos hemos encontrado en un campus florecido, como también lo está el campus La Trabana, la Casa de Servicio a la Sociedad, la Estación Científica El Gullán, la obra en ciernes del campus UDA Baños. Igualmente, un modelo educativo renovado, basado en nuestras raíces primigenias, las 28 carreras con propuestas que el lenguaje oficial las denomina proyectos innovadores, que no son sino la defensa de nuestro estilo propio más allá de los moldes y la nomenclatura, para captar la esencia de la vida universitaria en el quehacer del día a día.

El ambiente que vivimos le da un sentido de verdadera celebración a estos 50 años. No se trata solamente de todos los

actos que hemos realizado con el concurso de todos en este año jubilar, sino de realmente ver que estamos respirando una Universidad con un sentido nuevo, un sentido de futuro, inserta en el mundo y valorando lo que hicieron nuestros fundadores. No hubiéramos llegado a este punto si no fuera por ellos.

Apreciamos mucho, estimado Monseñor Marcos Pérez Caicedo, que haya venido, desde tempranas horas procedente de Riobamba, sede de la Asamblea de la Conferencia Episcopal, para presidir como Canciller hoy este acto conmemorativo, de esta su Universidad, con la huella luminosa de los antiguos obispos que fueron compañeros fundamentales de este viaje.

Quiero agradecer a quienes nos han enviado sus mensajes y a quienes nos entregarán reconocimientos institucionales en este día memorable. Un reconocimiento especial para el mensaje del Presidente Constitucional de la República, para los Acuerdos de la Asamblea Nacional, de la Arquidiócesis de Cuenca, de la Gobernación del Azuay, de la Prefectura del Azuay y de la Alcaldía de Cuenca. Reciban nuestra gratitud imperecedera y el compromiso de trabajar juntos por mejores días para la sociedad toda.

¡Qué viva la Universidad del Azuay!

¡Qué vivan las universidades fraternas que hoy nos acompañan!

¡Qué vivan los estudiantes!

¡Qué vivan los profesores!

¡Qué viva la academia!

3 UNIVERSIDAD, SEDE DE LA RAZÓN

Dr. Hernán Malo González, S I

1.— CONSIDERACIÓN INTRODUCTORIA

El problema del acuerdo en los contenidos conceptuales

El momento en que discutimos un problema sobre todo de índole humana, la crisis, que él supone, presupone otra crisis: la de la comunicación y por tanto de la palabra. Es menester arrancar de un acuerdo, bien sea provisional, sobre el contenido mínimo de ciertos términos; de lo contrario la discusión es inviable (se entiende la discusión como diálogo profundo, no como dos monólogos superpuestos). Y esto no es fácil, y lo es menos en tratándose de gente pensante, como es la universitaria. Pueden adoptarse dos vías: o la imposición apriorística (digamos dogmática) de determinados contenidos conceptuales o la adopción a manera de hipótesis de los mismos. La primera se descarta entre personas, que ejercen precisamente la crítica de la razón o de las razones. No queda sino la segunda. Con ella echará a andar el diálogo y en el diálogo, que es factor dinámico de la razón y de sí mismo, surgirá el esclarecimiento

del problema. Al final la hipótesis tal vez se confirme o quizás caiga.

Hay dos conceptos, en torno a los cuales debe girar este artículo: el de universidad y el de razón. El acuerdo sobre ellos puede volverse tanto más problemático, cuanto que va a surgir o puede surgir la discusión entre personas que, al representar visiones de la realidad no afines, posiblemente están dando contenidos muy diversos a términos idénticos.

He querido subrayar esto, para dejar en claro lo inevitable de cierta parcialidad, que puede revestir mi escrito, para justificar la explicación, que voy a hacer de los términos mencionados arriba, explicación que para varios puede ser hipótesis discutible; para en fin recalcar desde el primer momento la gran aporía del quehacer universitario en cuanto diálogo o dialéctica de la razón.

2.— PRENOTANDOS SOBRE LA RAZÓN

A.— Análisis sumario del término razón en la historia de la Filosofía

No se trata de una breve historia de la razón en la Filosofía, sino del realce de ciertos contenidos importantes de ella marcados en la historia. Dicha importancia se refiere a la descripción, que como hipótesis quiero presentar de la razón.

RAZÓN, cuyo origen inmediato latino es *RATIO*, abarca un espectro vastísimo de significaciones: Va desde la mente humana hasta la divina (S. Agustín dice que la ley eterna es *ratio et voluntas divina ordinem naturalem observari iubens et perturbari vetans*) (1¹). Se mueve desde la idea de mero instrumento útil del conocer humano auténtico (tal la posición vitalista antihegeliana) hasta la explicación lógica y ontológica de la realidad, como es el caso del *LOGOS* heraclitiano y de la razón de Hegel: afirma este último filósofo: “Die an und für sich seinde Wahrheit, welche die Vernunft ist, ist die einfache Idenität der Subjektivität des Begriffs und seiner Objektivität und Allgemeinheit” (la verdad existente en sí y por sí, es decir la razón, consiste en la simple identidad de la subjetividad del concepto con su objetividad y generalidad) (1²). Parece que para Hegel, al final de cuentas, razón y realidad se identifican.

Dentro de este marco, y mirada la razón ante todo como un dato del ser humano, pienso que, de entre la multitud de acepciones, algunas de ellas excluyentes de otras según filósofos y escuelas, resta un sustrato doble común: referencia al acto específico cognoscitivo del ser humano y relación de alguna índole de la explicación (a la “razón de ser”) de la realidad.

A partir de estos dos contenidos sedimentarios y, dejando por cierto de lado otros conceptos de razón no rigurosamente filosóficos (v. c. la razón matemática), elaboraré un contenido más extenso de razón.

1 (1) *Contra Faustum*. 1. 22, C.27

2 (1) *Enzyklopadie* N° 438.

RATIO, como término consagrado filosófico, se incorpora al idioma latino mediante Lucrecio y Cicerón; recoge el contenido de diversos vocablos griegos, principalmente de DIANOIA NOESIS y sobre todo de LOGOS. Cicerón en su tratado de Legibus I, 10, 30, afirma: "Etenim ratio, qua una praestamus belluis, per quam... argumentamur, refellimus, disserimus, conficimus aliquid, concludimus, certe est communis, doctrina differens, discendi quidem facultate par" (la razón, por la cual precisamente superamos a las bestias, mediante la cual argumentamos, refutamos, discurremos, realizamos una síntesis, llegamos a conclusiones, ciertamente es común a todos, bien que haya diferencia en las doctrinas, y se equipara a la facultad de aprender).

Por tanto se instituye la razón como lo específico y diferencial del ser humano: el ZOON LOGIKON de Aristóteles se convierte, en nuestra cultura románica, en el ANIMAL RATIONALE. Siendo lo latino en este punto, como en muchísimos otros, heredero de lo helénico, veamos de la filosofía griega aquellos puntos, que tienen resonancia decisiva y constante en la evolución del pensamiento occidental:

El acto "racional" (LOGIKON) como el acto guía del ser humano se plantea en primera instancia como un problema de la aprehensión de la verdad (HE ALETHEIA). Dejando de lado al precursor Xenófanes, es Parménides quien inicia el planteamiento e impone la pauta: el hombre común vive sumido en el engaño del mundo sensible, que es aceptado como la realidad auténtica (he odos tes doxes). El hombre consciente debe hacer un esfuerzo por unificar su mente, para echar a andar por la vía de la verdad (he odos tes aletheias). En esa vía entiende que la única verdad es que es lo que es (to on): realidad una, inmutable, absolutamente simple, repleta sola y exclusivamente de "ES".

A partir de esta toma de posición parmeniana, el griego, incluido ciertamente Platón, plantea el problema del conocimiento de la verdad dentro de ciertos preceptos, que son de sumo interés y que se enumeran en los cuatro puntos siguientes:

- 1) La verdad es algo objetivo más bien que subjetivo: es la realidad auténtica en cuanto tal.
- 2) También la falsedad es algo fundamentalmente objetivo: hay un sector objetivo falso.

- 3) En consecuencia el conocimiento falso, más que un error de procedimiento cognoscitivo, es la aprehensión de lo falso. Y al revés el conocimiento verdadero.
- 4) Por tanto, la búsqueda de la verdad en el hombre más que un asunto gnoseológico, es un reto moral: un esfuerzo por dejarse iluminar por ella.

Dentro de este planteamiento Heráclito, contemporáneo de Parménides, habla del hombre entregado a la superficialidad de la vida, confundido por las cosas múltiples, devenientes, opuestas, desligado del LOGOS (usa ya esta palabra), el cual desde nuestra hondura confiere unidad y nitidez al mundo visible. Es menester por tanto realizar un empeño constante por mantenernos en diálogo permanente con el LOGOS. No entramos en la disquisición compleja sobre su índole; baste afirmar que evidentemente engloba al entendimiento humano. Es importante acotar que esta conversión al LOGOS entraña claramente la nota de REFLEXIÓN que sin duda es lo más específico de la especificidad humana.

Platón recoge el legado y lo enriquece con proyecciones gigantescas. El asunto es tratado en la manera más profunda y completa en el libro VII de la República, que comienza con la célebre alegoría de la caverna. Siguiendo el esquema parmeniano, que señalé en los cuatro puntos, plantea el problema de la verdad como el encuentro de la misma. Para salvar el punto muerto creado por Parménides, pone entre el ser y el no-ser un mundo mezcla de ser y de no-ser; el sensible (ta doxanta). A cada uno de estos mundos corresponden formas de conocimiento cualificadas: al del ser el conocimiento verdadero, al del no-ser el conocimiento falso, al del semi-ser un conocimiento semiverdadero: la opinión (HE DOXA). Nótese que la precariedad inherente a la opinión no se debe a la falta de elementos de juicio, sino a que el objeto mismo no da más que para una opinión. La gran tarea del hombre es superar este conocimiento precario oriundo del mundo precario, que nos asedia, para enfrentarse con el del ser, el cual es el mundo de las ideas, entre las que campea el Bien. Para ello, debe encumbrarse con esfuerzo a través de los grados de la mente (incluido el discurso lógico), hasta encontrarse cara a cara con las ideas en una contemplación (THEOREIA), que no tendrá fin. La nota moral de la búsqueda de la verdad reviste en Platón el dramatismo de una ascesis heroica: el hombre encadenado en la prisión de lo sensible tiene que salir de ella, rompiendo las

cadenas y dando las espaldas a este mundo (el texto griego dice: Syn Ole te psyche tou gignomenou periakteon einai: con toda el alma convertirse de lo caduco) (1³). Subrayo el término CONVERSIÓN hacia el mundo de las ideas. El encuentro con él es doloroso. Sobrevienen las vicisitudes del enfrentamiento con las ideas: en un primer momento la ceguera desconcertante de haber visto al sol, luego el penoso adaptarse, hasta el momento de mirarlo sin pestañar. Por fin la misión de convertir a los demás, la que lleva consigo el riesgo aun de la muerte. El apóstol de las ideas puede ser (y lo es en el caso de Sócrates, por ejemplo) un MÁRTIR en el sentido de testimonio, y en el sentido más cruento del vocablo. Al fin el reto de la razón consiste en una gran opción ante la cual el hombre compromete su ser total.

He deseado subrayar esta implicación moral de la razón por su influjo enorme en el pensamiento occidental y porque con los debidos reajustes y puestas al día, representará un aspecto muy interesante del tema de fondo: UNIVERSIDAD, SEDE DE LA RAZÓN.

Aristóteles vuelve científico y más subjetivo si se quiere el asunto de la razón; lo enfoca dentro del problema del conocer psicológico, y del análisis sistemático de la realidad para elaborar la ciencia. Plantea claramente los dos niveles de conocimiento (sensible e intelectual) y estudia su concatenación gnoseológica. Hace hincapié en la RAZÓN dianoia, en el sentido específico de conocimiento racional discursivo, distinto del intuitivo. Sin embargo no suprime los otros aspectos señalados en sus predecesores helénicos.

Sin así mismo renunciar a los elementos platónicos de intelecto (en algunos puntos se los enfatiza), la gran corriente medieval de la filosofía, que tendrá un rebrote vigoroso en el siglo de oro español, al ser heredera en primera instancia de Aristóteles, continúa con el sesgo aristotélico de la razón (vinculado por lo demás a partir de entonces con la expresión literal del vocablo).

Dejemos de lado el concepto escolástico de razón como explicación (ratio suficiens) o como realidad (rationes seminales v. gr.) y ciñámonos a la razón como instrumento de conocer. Se produce una intensificación de la ratio como dianoia, es decir la facultad del discurso lógico. Dice Santo Tomás: "Etsi intellectus et ratio non sint diversae potentiae, tamen denominatur ex diversis actibus. Intellectus enim nomen sumitur ab intima penetratione ve-

3 (1) República 518b.

ritatis, nomen autem rationis ab inquisitione et discursu”: (Si bien el intelecto y la razón no son facultades distintas, sin embargo se las denomina con referencia a diversos actos. El entendimiento se denomina así por el poder de íntima penetración de la verdad, en cambio la razón se denomina así por la nota de inquisición y de discurso”) (1⁴). Y al darse preeminencia a este discurso lógico, con su rígida sujeción a cánones silogísticos y su tendencia a descuidar los contenidos intelectivos de los términos, se provoca la degeneración del nominalismo y se prepara el advenimientos del Racionalismo (he ahí una CRISIS de la razón). Este punto es importante ya que como diré más adelante habría preferido usar otro vocablo para el asunto de fondo.

La razón se racionaliza en la edad moderna. Es decir que, al menos en el campo de la filosofía, la mente humana se concibe despojada casi totalmente de elementos no lógico- discursivos. El proceso mental de estilo matemático parece ser lo privativo de la mente humana. Tal la posición de Descartes, Leibniz, Spinoza; este último escribe su ETHICA GEOMETRICE DEMONSTRATA, que representa el modelo por antonomasia del racionalismo. La RAZÓN como término y concepto se ha empobrecido y se ha revestido de una tonalidad de RACIONALISMO, de la que nunca ha podido rehacerse. Kant y Hegel en vez de superar la crisis, la acrecientan de alguna manera. Si bien Kant enriquece a la razón con un poder práctico, sin embargo acorrala a la razón pura en el terreno de lo físico-matemático.

Los síntomas de superación se manifiestan en su primera fase en una reacción antirracionalista, representada por Schelling por el romanticismo alemán, por los pioneros de la corriente vitalista francesa, y en una segunda etapa en la reintegración de la razón a la complejidad del pensamiento humano; piénsese en la riqueza humana del existencialismo. Omito, por carecer aún de perspectiva histórica, analizar el aporte a la razón de las corrientes filosóficas últimas.

4 (1) Sum Theol. II, 2, 49, 5 ad 3.

B.— PRECISIÓN DEL TERMINO

A base del análisis anterior, defino RAZÓN como la capacidad específica del ser humano para aproximarse al mundo, interpretarlo y así disponerse en forma específicamente humana a obrar. Su instrumento más apto es el raciocinio, pero su nota más profunda es la reflexión. De lo dicho más arriba, concluyo que, dadas las adherencias racionalistas que persisten en la RAZÓN, habría yo elegido otro término para señalar el carácter complejo de la mente humana, la nota de reflexión como la más importante y distintiva, más la integración dentro de ella del hombre total. Pero a esto me referiré al hablar de la sede de la razón. Si bien he señalado en la definición el aspecto práctico de la RAZÓN, no de la razón práctica como distinta (es una y misma la razón, no sólo como facultad, sino como operación: lo teórico conlleva siempre en alguna forma una dinámica práctica), voy sin embargo, en parte por la limitación del tiempo, a cargar el énfasis en la razón teórica.

C.— LAS CONDICIONES DE LA RAZÓN

Sin detenerme en mayores análisis explicativos o justificativos, enumero ciertas notas, que o se desprenden de la índole misma de la razón o la rodean como circunstancias en el mundo.

1) La RAZÓN es autónoma. Esta autonomía, que no significa desvinculación y ausencia de compromiso, dimana como un PROPRIUM (para hablar con terminología escolástica) de su capacidad ir restricta de juzgar. La razón tiene sus propias leyes dimanadas de sí misma. La razón es instancia, que en último término no tiene instancia. Nada puede imponerse al juicio de la razón, si no es la propia razón, que revisa sus juicios. De fuera pueden venir elementos de juicio, sugerencias para modificarlo o perfeccionarlo, nada más: el juicio final tiene la razón. La autonomía significa también que ningún campo del saber le está vedado por una decisión externa de la razón. Es decir que la actividad de la razón es la antítesis del dogmatismo, entendido este como la imposición no razonada e irrevisible de premisas de pensamiento.

2) La RAZÓN está comprometida con la verdad. He explicado el sentido de autonomía. Esto no sólo no implica desentendimiento irresponsable, sino más bien atadura mayor. Esta paradoja aparente se clarifica más que con explicaciones abstractas con un ejemplo y con una comparación. El hombre libre y pensante es ser más comprometido que el animal. El juez, si por un lado debe estar totalmente libre de interferencias para el fallo, por otro se halla como el que más, atado a la equidad. La gran atadura de la RAZÓN es la verdad con todo lo que de coherencia, dinamismo

inquisitivo, sinceridad, etc., supone. El compromiso con la verdad plantea al hombre racional (podemos decir a la razón, sin descender a la disquisición de qué porción pertenezca a la razón y cuál a la voluntad) tarde o temprano una gran opción ante ella, y así surgen los elementos éticos y heroicos de la verdad, que con tanta insistencia señalaron los griegos, sobre todo Platón. El hombre de la razón puede, y debe de algún modo, ser el MÁRTIR de la verdad al estilo de Sócrates. Surgen aquí mil factores de calidad humana como el valor, la generosidad, el desinterés qui-jotesco. Podemos, glosando a Kierkegaard con su caballero de la fe, hablar del caballero de la razón.

3) La RAZÓN es crítica. La raíz de la crítica es la reflexión; la crítica es la forma más acendrada de juzgar: la razón retorna sobre sus conocimientos y dictamina respecto a ellos (crítica). Por lo demás la CRÍTICA es la forma cabal de ejercer la autonomía. Y de ejercer constantemente el compromiso con la verdad.

4) La RAZÓN es dialéctica. Uso el término dialéctica en su sentido primordial: el proceso del diálogo. La razón está obligada a dialogar en muchas formas: dialoga consigo misma, en el proceso constante de ensanchar y criticar sus conocimientos; la razón dialoga con el mundo externo en otro proceso constante de recibir, y dar. Pero, sobre todo, la razón dialoga con la razón: el ser humano es esencialmente social, por tanto todas sus formas son trucas si se repliega sin más sobre sí como individuo. Esta "socialidad" esencial tiene que manifestarse en manera preclara al tratarse de lo más específico suyo: la razón. Dialogar de razón a razón además de necesidad esencial, es el gran medio para enriquecer y perfeccionar el conocimiento racional. En este diálogo existe un código, cuyo mandato fundamental es la búsqueda desinteresada de la verdad. El gran peligro, que opaca y pervierte el diálogo, es olvidar esta norma, para manipular indebidamente la verdad. El diálogo desemboca en la última condición de la RAZÓN.

5) La RAZÓN es práctica. Desinterés y no manipulación de la verdad no significan que el hombre debe ser testigo estático del mundo y su acontecer. El hombre debe, fiel al dictamen y reglas de juego de la razón (contra ellos atentaría la manipulación de la verdad), gobernar al mundo, perfeccionarlo y perfeccionarse a sí mismo. Toda expresión de la razón, aun la más abstracta, tiende a una praxis (yo no soy partidario de la división tan dicotómica entre razón teórica y práctica). ¿Cómo se ha de conducir la praxis a fin de que esta no resulte esclavizante y destructura de sectores

humanos?: gravísima pregunta. Sin duda una de las soluciones, quizás la más importante, sería la del diálogo de las razones con miras a una praxis.

3.—UNIVERSIDAD, SEDE DE LA RAZÓN

A) Breve definición de Universidad

En modo paralelo a la “definición” de razón, no pretendo elaborar en forma escolar una definición, intento más bien subrayar determinadas notas. Hago por cierto omisión de la historia de la Universidad, me refiero a tal como se presenta hoy. Adoptamos como referencia hipotética la definición, por cierto preñada de perplejidades de contenidos conceptuales, de que Universidad es un centro de alta docencia e investigación para servicio de la sociedad. A partir de esto hagamos un análisis apretado de cuál sea la versión existencial de estos centros de alta docencia e investigación, con miras por supuesto a esclarecer el tema. Cada vez más va acentuándose, al menos de palabra, la distinción Universidad técnica y Universidad humanística. La Universidad técnica estaría llamada a atender al área de las ciencias no humanas (física, matemática, etc.) y a su aplicación mediante la técnica. La Universidad humanística tendría la incumbencia de estudiar al hombre como un hecho integral multifacético, y a la vez ejercer una función crítica de la sociedad como fenómeno humano. Hay una tendencia, al menos en ciertas esferas, a menospreciar a la Universidad humanística, ya sea por considerar que se ha “saturado su propio mercado” (perdóneseme la expresión), ya sea por considerarla sede de la garrulería y fortín de la agitación política inmediateista.

No faltan hechos que dan pie a tamaña afirmación. Pero una actitud así no puede venir sino del mediocre, incapaz de percibir el papel crítico de la mente humana y la misión integral del hombre.

Básicamente doy por válida la distinción, si bien rechazo el exceso dicotómico. La Universidad humanística debe o puede integrar en su torno los otros niveles de la ciencia, para iluminarlos desde la visión del hombre; pero no entremos en este punto.

Enfrentados así dos tipos de Universidades, sería conveniente diversificar los términos (es siempre saludable hacerlo). Por razones históricas y por sentido de la palabra (universalidad y a la vez unidad), el vocablo Universidad tiene que ser rescatado para la Universidad humanista. A la otra habría que buscar una denominación apropiada.

Hecho esto, habrá que concluir que a estas dos modalidades de centros superiores, deben corresponder dos manifestaciones de la razón. Así retorno en parte a algo que afirmé al comienzo.

A la Universidad humanística corresponde la visión y estudio integral del hombre integral; por ende es solio de actividad mental, así mismo integral, enfocada al hombre como integrado en sí por la mente. Debido a esta interpretación del quehacer UNVERSITARIO, no soy partidario de calificarla como solio de la RAZÓN. Preferiría acudir a términos como pensamiento, sabiduría, etc. La Universidad sería una Sedes Sapientiae. El otro tipo de la Universidad, en el que la razón como dianoa propia del pensar matemático tiene amplísimo campo, sería la Sedes Rationis. De paso piénsese que la computación está sustituyendo a la actividad matemática humana. En cambio —creo yo— una computadora reflexiva jamás se dará. Pues bien, dicha máquina maravillosa está mejor sentada en una Politécnica que en una Universidad. De todos modos conservo el término razón.

B) El compromiso de la Universidad con la razón: vinculación histórica

A partir de este punto lo que diga no será sino aplicaciones sencillas y obvias de todo lo afirmado anteriormente.

Desde aquellos gérmenes de Universidades, que fueron las escuelas griegas (el peripato, la stoa, etc.), la Universidad se constituye como con nota especificante en Sede de la razón. Sede en sentido doble: el lugar (físico y espiritual) en que la razón circula y actúa como en su propia casa, el lugar en que la razón ocupa el centro de honor y el cetro, que dirige todo el quehacer.

La Universidad medieval, que nace vinculada a la catedral (la cátedra), pretende integrar en su seno todo el saber humano. Así constituyese ya en sede de la razón. La sujeción de la Universidad medieval a la revelación cristiana, si bien crea un problema, una crisis (no se puede negar), de ninguna manera significa una

negación de la razón o de sus leyes. Hay gran esfuerzo por dar una explicación racional al acto inicial de la fe: se busca dar armonía constante a los postulados de la revelación y a las exigencias de la razón. Todo ello se sintetiza en la célebre frase anselmiana: “fides quaerens intellectum” (escribió S. Anselmo un libro intitulado PROSLOGIUM SEU FIDES QUAERENS INTELLECTUM).

A partir de la edad moderna la Universidad no sólo es sede de la razón, sino de las razones. Y al decir esto me refiero a las grandes escuelas filosóficas que, en una u otra forma prosperaron, se debatieron, se sintetizaron en la Universidad. La Universidad se convierte en la gran intérprete del mundo y del hombre a la luz de la razón, en la buscadora de las últimas explicaciones: todo ello en un clima de autonomía del pensar. Y esto ha seguido así pese a ofuscaciones o ataduras esporádicas de la razón.

C) El compromiso intrínseco de la Universidad con la razón y sus condiciones.

No sólo por el hecho histórico ya mencionado, sino por la naturaleza misma de la Universidad, la cual pretende desde la mente humana interpretar e integrar al hombre total, ella se constituye en el centro antonomástico, en que reside y actúa la razón. No hay duda en ello; no es sino un asunto de relación de conceptos. Alguien puede decir: ¿Por qué la Universidad y no otra institución se arroga este privilegio? En fin de cuentas nos hallamos ante una discusión verbal, que requiere una digresión breve.

La Universidad no en cuanto vocablo sino en cuanto contenido (puede haberse llamado Academia, Alma Mater), y en su constitución esencial, es una necesidad del ser humano histórico, habida cuenta de su socialidad. Suele distinguirse entre sociedades naturales y optativas. Las naturales surgen de un requerimiento de la propia naturaleza humana. Se dice que tal es el caso de la sociedad civil y de la familia. Sin entrar en discusiones laterales, y admitida como válida la distinción entre sociedad natural y optativa, estimo que entre las dos debe interponerse la sociedad existencialmente necesaria. Está claro que hay una diferencia notoria entre Universidad y un Club de Leones: éste sería tal vez una típica sociedad opcional, aquella una sociedad postulada por una exigencia al menos histórica del ser humano. Aunque se suprimieran las “Universidades”, los hombres de determinado nivel de civilización, seguirán reuniéndose, para dialogar sobre el mundo, el hombre y sus raíces. El diálogo tenderá a sistematizarse y

buscará alguna fórmula de institución: es decir habrá surgido el núcleo de la Universidad.

Dicho esto, resulta mucho más interesante elucubrar sobre las condiciones de la RAZÓN aplicadas a la Universidad. Habíamos señalado cinco de ellas, sin pretender que sean las únicas. Analicémoslas dentro de la Universidad. Es lástima que la estrechez de espacio no me permita sino abrir pequeñas trochas para ampliaciones y discusiones ulteriores.

1) Una Universidad tiene que ser sede de la autonomía de la razón. Para ello tiene en primera instancia que garantizar la libertad interna. La autonomía se ahoga con frecuencia más desde dentro de la Universidad que desde fuera. La única norma válida para impedir una actitud universitaria sería lo antirracional o subracional de la misma. Entiendo por subracional el proceso mental que parte de fórmulas (y las usa) como el slogan, la mentalización en base de afirmaciones simplistas, la consigna dorada con visos de crítica. Salvada la autonomía de los enemigos internos, la Universidad se defiende de las amenazas externas. Estas son múltiples y se vinculan con intereses de los grupos de poder: económicos, políticos en el sentido más restricto de la palabra. Ahí debe afirmarse la Universidad como el gran ejemplo de dignidad humana y debe mantener con toda entereza su compromiso con otra de las condiciones de la razón: la fidelidad a la verdad. La autonomía como libertad de la razón en diálogo justifica las demás autonomías: administrativa, económica, de inviolabilidad predial. Creo en este punto que con valor tenemos que revisar el concepto de autonomía. Hay dos factores que pueden empañarla y la empañan de hecho: confundir autonomía con aislamiento, interpretar y usar la autonomía no como la libertad de la razón, sino como una intangibilidad basada en las otras autonomías, para fines por ejemplo de acción política inmedatista. Luego hablaré de lo político en la Universidad. Por el momento afirmo que una actividad constante de política inmedatista es un atentado a la razón tal como ésta debe actuar en la Universidad. No olvidemos que la autonomía de la razón crea un gran compromiso. Si usamos las autonomías derivadas, para eludirlo y trabajar a servicio de otros compromisos, la Sociedad despreciará a la Universidad y tarde o temprano le exigirá cuentas.

2) La Universidad se compromete con la verdad como compromiso de la razón. Como he dicho, esta es la gran limitación de la libertad, que supone la autonomía, Y en esto recalco el aspecto

ético y heroico de tal compromiso. Hay formas de heroísmos; todas ellas caben en la Universidad. El normal, el de todos los días, al fin el más importante, es del esfuerzo gris por esclarecer en diálogo a la razón. Dicho esclarecimiento reviste caracteres concretísimos, y se llaman excelencia académica, rigor científico, etc. No faltarán momentos (y esto lo ha probado la historia de las Universidades de América Latina) en que la institución o determinado hombre universitario tenga que vivir el aspecto heroico del compromiso con la verdad. Ello puede darse cuando la obligación para con la razón crítica o la razón práctica vuelvan necesariamente político el quehacer universitario y con esto levante la reacción de las fuerzas que luchan por el poder. Surge entonces la imagen de Sócrates.

3) El compromiso con la razón crítica es importante hoy. Aunque resulte incómodo para quienes preconizan un funcionamiento técnicamente mecanizado de la sociedad y aunque exista el peligro de la demagogia ligera so color de crítica. La Universidad tiene que defender su derecho a la crítica. Esta, como en el caso de la razón ha de comenzar por sí misma: revisar constantemente sus objetivos, sus grandes planteamientos, sus métodos, sus logros, para luego avanzar en la dirección y dentro del dinamismo de la razón. Y aquí vaya una crítica: es triste comprobar el estancamiento de nuestras instituciones universitarias, síntoma de la poca autocrítica renovadora: los mismos planteamientos de hace años, achacosos, por lo anticuados, de vaciedad verbal; métodos viejos; ausencia de proyección hacia el futuro. La Universidad tiene que autocriticarse más, para ejercer su condición de raciocinante. Esto urge tanto más cuanto que el esplendor de esta autocrítica será la mejor garantía del peso y la veracidad de la crítica del exterior. De las irresponsabilidades universitarias en este punto, puede ir surgiendo en la gente la desconfianza primero en la Universidad y luego en la razón. Se dará entonces una de las graves crisis de la razón en sentido socio-histórico: pensar que no deben ser los caballeros de la razón sino los de la fuerza quienes orienten a la sociedad. La crítica externa es el análisis constante de la sociedad en todas sus manifestaciones. Es derecho de la Universidad tanto el ejercerla como el hacerla conocer. Su importancia no requiere ponderación. Es el acto político (si entendemos política como la vinculación con la vida de la polis) eminentemente universitario. Debe llevarse a cabo con enorme rigor bajo las reglas de juego de la razón. Aquí el hombre universitario puede manipular la verdad para intereses que no son de ella ni de la razón. Hay que ser conscientes de la responsabilidad grave que esto encierra. Aun la crítica serena no está exenta de

reacción beligerante de las fuerzas que luchan por el poder. Entramos así en lo que habíamos hablado del compromiso con la verdad.

4) Al referirme al cuarto punto: la vinculación con la razón dialéctica, basta recapitular lo dicho ya en varias formas: la Universidad practica la razón como cuerpo, en perpetuo diálogo sobre todo entre quienes la conforman. Su empeño tiene que consistir en ser el modelo de diálogo en la razón. Valga la pena aludir a un hecho de aquí (lo concreto y existencial no empaña, sino al revés confirma y dignifica a lo universal y abstracto): este seminario es un símbolo y un síntoma de algo que para mucho bien está sucediendo en nuestro ámbito universitario: el diálogo entre Universidades y entre gente universitaria de diversas posiciones. Esto debe ser altamente fomentado. La cerrazón sectaria es enemiga de la razón y por lo mismo de la Universidad.

5) Resta considerar el compromiso de la Universidad con la quinta condición de la razón: su referencia a la práctica. He insistido en que la preocupación de este artículo era la razón teórica. Casi preferiría dejar este punto importantísimo sin ni siquiera tocar. El solo es tema suficiente de todo un seminario. Su importancia se acrecienta, si pensamos (tal es mi parecer) que la gran crisis actual de la Universidad brota primordialmente de la razón práctica: o esta se relega a un rincón, convirtiéndose la Universidad en la torre de marfil típica, o se dan a la praxis formas no universitarias que terminan por perjudicar a la razón sin más. De todos modos señalo puntos, que por sí son elocuentes.

a) La praxis en la Universidad debe ser siempre gobernada por la propia Universidad, es decir que ella debe fijar las metas, los métodos, etc., y tener el mando racional del proceso. En el orden práctico, y atenta la psicología de las masas, el peligro de la persona o grupo operante es el de, a fuerza de atender a la inmediatez de la acción, olvidar las metas y convertirse en instrumento de otros fines y otras personas. La razón práctica debe funcionar en íntima relación con la circunstancia suprema de la razón teórica, la cual reside automáticamente en la Universidad.

b) Como consecuencia de lo anterior la praxis de la Universidad ha de revestir características universitarias aun en las manifestaciones externas.

c) La razón práctica, sin excluir efectos inmediatos, tiene que tener en mucho el carácter de lo mediato: es propio de lo racional la mediatez precisamente por ser refleja. La espontaneidad sensible produce reacciones inmediatas y con ellas efectos inmediatos. Revestida de paciencia la Universidad tiene que meditar su obrar, debe planearlo, debe medirlo en toda su complejidad y sus alcances. De esta manera nos hallaremos ante una razón práctica auténticamente universitaria. Quede para otra ocasión el análisis de lo político en el obrar práctico universitario. Este trabajo no es sino una presentación fragmentaria del gran tema propuesto. Espero que sea de utilidad para impulsar el diálogo de la Universidad y entre las Universidades.

LA UNIVERSIDAD: SEDE DE LA RAZÓN

Carlos Rojas Reyes

Hernán Malo establece una relación estrecha entre razón y Universidad. Sin lugar a dudas, en este momento se establece una ligazón entre la resolución teórica de la crisis de la razón y la práctica, uniéndose ambas en un solo movimiento.

La razón halla su sede, su lugar, en el sentido hegeliano: su actualización; así, es la conclusión de un proceso unitario ontológico y ético de una razón que se realiza en la universidad.

La Universidad encuentra su preeminencia en cuanto sede de la razón, porque de las instituciones sociales, es la única en la que dos características esenciales del ser humano se encuentran como constituyentes igualmente fundamentales: el diálogo y la indagación.

La Universidad se convierte en "sede de la autonomía de la razón"; y a su vez, la autonomía de la razón respecto del Estado, se deriva de este entrelazamiento con la razón: la universidad es autónoma porque la razón expresa en ella su propia, intrínseca, autonomía. (Malo, 1985, pág. 37)

La universalidad del conocimiento, ligada a la definición de la Universidad moderna, encuentra su fundamento en este mismo hecho: la universalidad de la Universidad deriva de la universalidad de la razón.

La guía del accionar de la Universidad se origina en la razón: "Cualquier traba a la razón y sus atributos a nombre de cualquier forma de dogmatismo es un atentado a la médula de la universidad". (Malo, 1985, pág. 35)

Precisamente para romper con toda forma de dogmatismo, la razón no permanece como una unidad cerrada, irreflexiva, sino que se convierte en "razones", en todos los pensamientos filosóficos y sociales, que la cruzan y que son -o deberían ser- expresiones de la razón.

La Universidad es el plexo en donde se entrecruza lo ontológico con lo ético: todo heroísmo es posible en la Universidad. Heroísmo que deriva del compromiso con la verdad. (Malo, 1985, pág. 36)

Verdad que, a su vez, deriva de una razón que es ante todo crítica, que se vuelve en primer lugar sobre sí misma. La Universidad como lugar de la razón tiene que autocriticarse para encontrar su propia verdad. Las palabras de Hernán Malo resultan proféticas en el momento actual por el que atraviesan nuestras universidades:

“La universidad (nuestra universidad) tiene que autocriticarse mucho más de lo que lo hace actualmente, para ejercer su condición de racionante”. (Malo, 1985, pág. 37)

Sin esta autocrítica, toda crítica de la sociedad tenderá a aparecer como vacía, artificial, ineficaz frente a las “fuerzas que luchan por el poder”. (Malo, 1985, pág. 38) Por eso, la universalidad de la razón y la razón en cuanto crítica, empatan a plenitud con la razón política:

“Una universidad no política es a la postre una universidad no comprometida con la sociedad y, al ser tal, es una universidad cercenada y carente de sentido para el hombre”. (Malo, 1985, pág. 39)

De este modo, la Universidad ha devenido -con una metáfora teológica- en “cuerpo viviente de la razón”.

Más allá de las lecciones que se pueden extraer de su concepción acerca de la Universidad, sobre todo en este momento en donde la crisis parece haber tocado fondo, es indispensable que observemos el movimiento de categorías que está detrás de este compromiso práctico y que lo fundamenta.

La razón que hasta este momento ha permanecido en el mundo de las abstracciones, tanto como crisis de la racionalidad greco-occidental como en cuanto búsqueda de una nueva racionalidad que rebase las limitaciones de la primera, encuentra en la propia realidad un lugar que la expresa de manera total: la Universidad.

Pero, la Universidad está lejos de ser un mero topos, una sede entendida en el sentido físico. El ser mismo de la Universidad se encuentra en la razón; las características básicas de la Universidad en cuanto institución se hallan en la razón.

Simultáneamente, en el mismo proceso, las diferentes mediaciones por las que atraviesa la Universidad, son momentos de la razón, son sus actualizaciones, son formas de una misma esencia.

Así, las características de la Universidad: autonomía, compromiso con la verdad, razón crítica, dialéctica, práctica, expresan estas actualizaciones de la razón y por ende, la enriquecen. De lo contrario, la Universidad se mantendría dentro de un universo abstracto; por eso, esta mediación que le es inherente, encuentra aquí su desarrollo.

La razón, desde la perspectiva teórica, deviene fundamento y por ende, autonomía; y desde dicho fundamento, halla como producto de sí misma, la resolución de la contradicción entre teoría y práctica, entre universalidad y particularidad; razón y razones, entre abstracción y compromiso social, entre conciencia y política. Hernán Malo pone, así, las bases para una utopía de la razón y de la Universidad. Utopía como un no-lugar que constituye la posibilidad de todo lugar, como un mundo inalcanzable por irrealizable, que es fuente de dinamismo de la posibilidad real.

Utopía, sin embargo, que rebasa los límites de la Universidad y plantea mucho más radicalmente la posibilidad de la racionalidad del ser humano, de su capacidad de indagar y dialogar. Porque estas formas que adopta la razón en su proceso de actualización, lejos de pertenecer exclusivamente al marco de la Universidad, constituyen un deber ser general de la sociedad.

Una sociedad fundamentada en sí misma en una nueva racionalidad, que busque la verdad, que es crítica, dialéctica, política. La sociedad entera queda comprometida en la "búsqueda racional del saber", queda estructurada orgánicamente como "un cuerpo viviente, en perpetuo diálogo..."

Esta utopía, no desarrollada plenamente por Hernán Malo, constituye un aporte significativo contra aquellas corrientes que propugnan el abandono de toda utopía, de todo avance de la humanidad a la luz de la racionalidad. Ciertamente no se trata de quedarse en la racionalidad greco-occidental, a la larga demasiado comprometida con el poder dominante, pero sí de la defensa de la razón frente a la irracionalidad propuesta al menos por ciertos enfoques posmodernos.

Nota: Todas las referencias bibliográficas a Hernán Malo se basan en la edición de su libro, del año 1985.

4 SIMPOSIO PERMANENTE SOBRE LA UNIVERSIDAD

Alfonso Borrero C., S.J.

Director del Simposio Permanente Sobre la Universidad

CONFERENCIA XL PROSPECTIVA UNIVERSITARIA

PRIMERA PARTE EL PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD FUTURA

Entendamos el *futuro* como algo que ya se hizo presente entre nosotros. Y las proyecciones, no como pliego en blanco y aún por dibujar, sino proyecto tangible cuyas líneas ya están en construcción, obra de nuestra mano artífice en gestión universitaria. Aceptemos que el futuro que nos pune a pensar, llegó ya y vive con nosotros. Que lo estamos haciendo. Que no nos espera prehecho por determinismos de la historia y como asaltante en las vueltas del camino por andar.

De manera que no hablaremos aquí de *La Universidad del Siglo XXI* como si se tratara de un posesivo o poseído que está por hacerse. De algo que otros construi-

rán para ellos y que nosotros vaticinamos inoperantes. No es lo mismo pensar en la *Universidad* de manera halagüeña pero improductiva, que pensar la Universidad para hacerla con la eficacia de los verbos activos.

Prefiramos, para ser realistas y eficaces, el verbo pensar como gestor de acciones que edifiquen la Universidad hacia el futuro siglo XXI, porque haciendo nosotros rumbo al navegar, el futuro es un presente en gestación. Estamos ya construyendo el futuro con nuestra actividad universitaria. Si bueno o malo, de nosotros depende, y ¡depende desde hoy!

Ni diremos en esta Conferencia nada que no hayamos afirmado. Nada distinto a la materia reciente de este Seminario General del Simposio Permanente sobre la Universidad. Nada diferente. Je cuanto hemos traído en manos del estudio, de lo que estamos haciendo o estamos dispuestos a llevar a cabo, nuevo y mejor. Sólo que nuestro presente hacer universitario y el ¡lo haremos! entusiasta, se sume ahora en el hondón fecundo de nuestras reflexiones y conocimientos, de que carecíamos, sobre el ser, el quehacer y el cómo hacer diligente de la universidad.

Aquí se destila la quintaesencia de nuestro Seminario.

+ Conduciremos estas reflexiones -operativas, no sólo proyectivas- como quien lanzó una piedra sobre el agua tranquila, y estudia con cuidado los efectos en la celeridad vibrante, movediza y simultánea de los círculos que se alejan del centro común, mientras se desplazan por la superficie y fondo de los niveles superiores de la educación. En concreto, de la Universidad.

Cada uno de los círculos de reflexión que ahora emprenderemos, es desplazamiento concéntrico de nuestra mente que piensa y hace, aligerada con remembranzas de la historia. Pues si ella discurre con el tiempo y en el tiempo, nada podremos predecirle ni en ella producir que no cuente con los impulsos del pasado. Llegados hasta nosotros los electos de la historia, ellos m r nuestro presente, y condición para zanjarle desde ahora los rumbos venideros a la Universidad. En pensamiento de San Agustín, el tiempo es un triple presente: el pasado que es memoria presen-

te, el presente que es experiencia actual, y el futuro que es ya expectativa y a la vez presencia del porvenir. La historia buena es acción de las libertades responsables. Y cuanto la Universidad sea en el futuro, será fruto de los universitarios de hoy.

Advirtamos cómo nos divierte reiterar en formas varias el mismo pensamiento: El futuro de la Universidad se encuentra ya anticipado en nuestras manos. Aparentemente poseedor de ilimitadas posibilidades, pero en realidad sumiso al cercado estrecho o ancho de nuestra posesiones culturales. De ellas y de modo ineluctable devanaremos el porvenir universitario, sin por ello pensar que le son ajenas a nuestra responsabilidad actual postularle al aún intangible futuro los rasgos deseados y, desde ya, obrar en consecuencia. El futuro es a la vez continuidad y creación. De las similitudes, somos los vehículos y de lo nuevo y diferente ya somos l arcadores. Si herederos de valores culturales sobre los cuales tiene derecho el futuro en gestión para hacerlos suyos, también somos artífices de la cultura que debemos legarles a los tiempos por venir, enriquecida e incrementada.

SEGUNDA PARTE

CÍRCULOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

1. Primer círculo de reflexión: Los modelos universitarios

Comencemos el andar de nuestras reflexiones con breve recuento de la historia, a propósito de los estilos, modelos, cortes o modos de ser universitarios que nacieron a partir de 1800.

+ Es de sabido consenso que pese a las convulsiones habidas con ocasión de las reformas protestante y católica, y al lento aclimatarse de las universidades al impacto de la Revolución Científica, del orgullo ilustrado, y de la industria subsiguiente; la Universidad fue muy idéntica a sí misma hasta el ingreso del siglo XIX.

Pero a partir de aquella cifra del tiempo, significativa por su cauda de dos ceros, hubo abundancia de ojos puestos sobre la Universidad y manos interventoras que dieron formas diferentes y no siempre libres de abusivo capricho, a la institución suprema del saber.

Los historiadores iniciaron o multiplicaron esfuerzos por indagar la historia de la Universidad, al paso que unidos a otros pensadores le esclarecían sus notas históricas de corporación científica, universal y autónoma y sus misiones y funciones fundamentales en orden al hombre, la ciencia, y la cultura. Así nacieron diversas filosofías universitarias, acordes, según los casos, con el interés particular de los estados modernos que llegados del largo camino de su conformación desde los siglos del Renacimiento, entraban a la centuria decimonónica bien convencidos y percatados de cuanto la institución superior podría reportarles en beneficio del poder nacional: científico, político, administrativo, social, económico y aun militar. Tal es la génesis de los estilos o modos de ser universitarios nacionales.

Que si el napoleónico, más con leyes que inspirado en principios y anheloso de situar la Universidad, profesionalizada, al servicio funcional del Imperio que el curso magnífico labraba con las leyes y la espada: nada de investigación, tarea ajena a la Universidad y puesta en manos de las Academias. Que si el modelo alemán, fruto del pensar filosófico pendiente de la investigación científica innovadora para enaltecer y fortalecer el imperio prusiano. Que si el británico, tan selectivo para esculpir en cultura al gentleman conductor de la sociedad.

Después, hijo de cruce sanguíneo entre la tradición universitaria inglesa y germana, el modo de ser democrático que empezara a concebir Jefferson para Norteamérica, muy pagado de la utilidad de la ciencia para el progreso económico. Y pariente por descendencia de lo francés y lo alemán, la universidad rusa de la omnipotente Catalina, corte universitario que de vendís soviético, moldeado en la fragua mental de Lenin después de la Revolución de Octubre.

+ Estos son y aún subsisten, modificados es cierto por influjos mutuos, los estilos clásicos de la universidad que germinó y creció en el siglo XIX, y en el XX confirmó su pentagonal efloración. En Latinoamérica, a las tradiciones universitarias salmantinas y alcalainas del Renacimiento, se les unieron bien pronto la forma napoleónica y después de la segunda Guerra el influjo norteamericano. De Alemania, poco directo nos llegó, y estuvo entre nosotros la nota soviética por efluvios estudiantiles, profesoriales y aun directivos de la Universidad de la Amistad de los Pueblos, la Patricio Lumumba de Moscú, fundada en 1960.

+ No puede la universidad mundial dejar de lado sus ascendientes históricos y filosóficos. Ni la América Latina las condiciones previas, si de veras desea trazarse su filosofía hacia el futuro, reteniendo de aquí, trayendo e incrementando de allá, fortaleciendo lo propio que tenga bueno y disuadiéndose con decisión de lo exótico malo. Nuestra filosofía, digo, porque ser m ahora los fundamentos de nuestra Universidad hacia el siglo XXI, no es simple operación mecánica y administrativa, como muchos planificadores piensan, sino introducirle a la Universidad principios conductores que nos dejen la satisfacción de labores educativas bien cumplidas.

+ Volvemos, pues, a los modelos clásicos de universidad, de los cuales, insisto, no prescindimos porque sus genotipos discurren hoy, confundidos en veces pero actuantes, por el torrente sanguíneo de la universidad mundial.

Estos modelos, a más de lo dicho, difieren por la mayor o menor sumisión, en cada uno. El poder de la ciencia bajo el poder político y del poder epistemológico al arbitrio del mandato por el grado en que cada estilo universitario y sus seguidores hayan propiciado la dependencia del hombre respecto a la ciencia que él creó, y por la forma en que cada modelo se haya interesado por hacer al hombre gestor de su propia cultura y de su sociedad, o haya convertido Universidad en una función del aparato estatal.

Es, en suma, la diferencia que Paul Ricoeur dejó sentada entre las universidades de la idea -la alemana, la inglesa y la norteamericana-, y las universidades función utilitarista en manos del Estado: la francesa y la soviética desconocedoras, con menor o mayor instancia, de las líber q del espíritu y del poder del saber.

Sin embargo, todos los cinco estilos bien pueden haber olvidado que la persona es el su natural del derecho a educarse, y que el hecho educativo tiene el deber primario de orientarse a la persona para su vida en sociedad. A la persona que no puede ser subyugada y destruida por el poder de la ciencia que ella crea.

Pueden los estilos universitarios haber dejado en los rescoldos del olvido que *“el hombre en su realidad singular tiene una historia propia de su vida y una historia propia de su alma”*, según expresión de Juan Pablo II en la Redemptor Hominis. O como Unamuno a los estudiantes salmantinos: *“No se crea cada uno de vosotros ni más ni menos, ni igual que otro cualquiera, que no somos los hombres cantidades”*.

Conclusión de este primer círculo de pensamiento: que *hacia el hombre debe tender primordialmente la filosofía universitaria del futuro, para que el hombre sea el señor de la ciencia -no su súbdito y víctima-, gestor de la cultura y del orden en la sociedad.*

MISIONES Y FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD: LA PERSONA, LA CIENCIA, LA SOCIEDAD, EL ESTADO

Bien está que la ciencia y los conocimientos sigan siendo asumidos como función de la Universidad para recogerlos, conservarlos, transmitirlos; investigarlos y adelantar sus fronteras; aplicarlos utilizarlos en beneficio de la sociedad y para incrementar la cultura científica. Pero la cultura científica, en el sentido estrecho que hoy se le abona, no es ni puede ser la totalidad de la cultura, con dejación al soslayo de los restantes valores. El hombre no es sólo ciencia y profesión. Es ante todo trabajo constructivo.

+ Y acertado que la Universidad hacia el futuro tome como responsabilidad suya el desarrollo de la sociedad, función de importancia indiscutible si el desarrollo es pleno e integral, ajeno a recortadas porciones de desarrollismos parciales.

+ Acatable, en fin, que la Universidad sirva al Estado y se someta a sus orientaciones, mas nunca hasta el extremo de ser subyugada ni sometida al arbitrio del funcionario pasajero.

2. Segundo circulo de reflexión: Equilibrio de funciones

Es evidente que ninguno de los modos de ser universitario pudo haberse entregado por entero y de modo exclusivo, disyuntivo y legítimo, a las misiones de formar al hombre, a la producción de ciencia, y al desarrollo de la sociedad y sustento del Estado. Hubo y hay en cada uno de ellos, acentos dominantes, no monólogo instrumental. Persona, ciencia y sociedad, son actores en el drama de la vida real y del acontecer universitario.

Pero no podemos ignorar que la *investigación científica* y la *cara visible* de la ciencia, la tecnología y su uso político y económico, han llegado a ser acentos y preferencia casi exclusiva, en algunos casos, de la Universidad, dominantes sobre los que dicen con la auténtica formación de la persona el desarrollo justo y equilibrado de las sociedades humanas.

Angustiados por el subdesarrollo económico, Universidades del Tercer mundo, y los Estados, parecen inclinarse a recortar la

distancia tecnológica que los separa de los r avanzados, a expensas de todo otro valor, aun de aquellos que si bien tenidos en cuenta evidencian que las distancias no existen. Que los méritos y virtudes ensombrecidas bajo la pobreza, encumbrarían no pocos países por encima de los campeones del desarrollo unilateral y pragmático.

LA PERSONA

Conclusión de este círculo reflexivo, es la equilibrada acción de las funciones universitarias; de manera que pues: hombre como interés cimero, sin soslayar la ciencia y los beneficios que de ella reportamos, la ciencia y la tecnología contribuyan al desarrollo de la sociedad.

**LA CIENCIA Y
 LA CULTURA
 LA SOCIEDAD
 Y EL ESTADO**

Equilibrio de funciones y aspiraciones, con la persona –Prima inter pares- sobre la sociedad y la ciencia. Pues sin la persona y la sociedad no existiría; y como gestora que es del saber, está llamada a señalarle sus destinos, lo mismo que a la sociedad.

3. Tercer círculo de reflexión: Las urgencias o apremios universitarios

Persona, ciencia y sociedad y el todo de la cultura, son misiones y funciones universitarias frecuentemente expresadas con la correspondiente trilogía: docencia, investigación y servicio. Mas para efectos del mejor equilibrio en la acción y el anhelo, hoy se habla de *urgencias*, apremios y actitudes imperativas que remodelan las herencias universitarias recibidas del siglo XIX y de los decenios que van corridos de la presente centuria.

Estas *urgencias* son la *conciencia crítica*, la *conciencia política* y la *conciencia nacionalista o cultural*. Al respecto, nuevamente Paul Ricoeur: La Universidad de hoy está triplemente urgida por la responsabilidad de la discusión *política* como un caso particular de la crítica teórica y práctica de la vida cotidiana, a fin de asumir el problema de la doble cultura universitaria y no universitaria del intelectual moderno.

No se crea que se trata de algo nuevo y nunca visto en la vida de las universidades. Si de renacida conciencia. Ni de tres misiones y funciones más que se agregan a las consabidas de la persona, la ciencia y la sociedad. Son actitudes renovadas que someten a severo examen los desequilibrios en que la institución universitaria pudo haber caído por sobreponderar una, en desmedro de las otras ineludibles responsabilidades.

+ Paul Ricoeur, al presentar *tres urgencias*, se refiere a ellas como instancias racionales. Sin embargo, bien sabemos que en el renacer de estos tres vocablos -renacer, digo, porque ellos no habían sido ajenos al desarrollo de la universidad histórica-, asumieron sentido y contenidos varios, y en no pocas veces respondieron a actitudes emotivas del individuo o de la masa.

-Así, la *urgencia* o actitud *crítica*, llamada al acatamiento de principios fundados en la ética social e individual para juzgar racionalmente los efectos de la ciencia sobre la sociedad y sobre la persona, tuvo, sin embargo, su opuesto pendular. Y por urgencia crítica se entendió la acción revolucionaria y desechadora de lo existente, incluso destructora de la Universidad.

-La urgencia o actitud *política* reaccionó contra la sumisión del poder del saber a las decisiones políticas, y mucho más cuando las tales decisiones vinieron instigadas por propósitos bélicos. Responder debe entonces la Universidad con posturas racionales, como el desarrollo y el estudio honesto de las ciencias sociales, un tanto ensombrecidas por la eminencia descollante de las ciencias naturales; con la actitud responsable del individuo ante sus deberes ciudadanos, y con la búsqueda de mejores acuerdos del poder del saber y del poder político, hacia un humano concepto del desarrollo social que venga revestido del nombre de la paz.

Con todo, en no pocas ocasiones la opción política universitaria derivó en la entrega de la universidad como tal a la acción electorera y partidista, cuantas veces la institución aceptó someterse a conducciones exógenas e interesadas. También se prestó de alhueta fácil para la violencia y el atropello.

-Finalmente, la urgencia o apremio *nacionalista* hubo de ver con la actitud de la persona ante la cultura, agente y cuna de la nacionalidad. Nacionalidad y cultura se consideraban lesionadas, lesionables o lesionantes, por la transferencia tecnológica, importada o exportada.

Al fenómeno natural de la internacionalización de la ciencia en la época contemporánea se lo quiso esquivar, imprimiéndole a la ciencia gentilicios que no le avienen, y rechazándola como una mercancía etiquetada en el país de procedencia. Igualmente se rechazó la *cara visible* de la ciencia, la tecnología, por juzgarla injusta invasora del alma nacional. En consecuencia, hubo durante los conflictos universitarios recientes, destrucción de estudios, de laboratorios y de instrumentos de investigación. Pero con preconceptos selectivos porque quienes se proclamaban defensores de la nacionalidad, obturaban unos cauces de penetración cultural, tecnológica y científica, mientras les abrían amplias puertas a procedencias ideológicas que les fueran de su afecto.

Con faceta nueva, Jean Ladrière nos presenta las *tres urgencias universitarias* de hoy: Aunque por algunos conceptos -nos dice- la ciencia peculiar de acción no sea otra cosa que subcomponente de la cultura, en otro sentido se separa de ella y pasa a formar sistemas culturales autónomos que se oponen a la cultura total. Por esta razón nos hemos visto obligados a preguntarnos urgentemente sobre la interacción de ciencia y tecnología, por una parte, y el universo de la cultura, por otra. O, en otras palabras, a preguntarnos en qué forma tecnología y ciencia están afectando y afectarán el futuro de la cultura: ¿La están desintegrando progresivamente? ¿Están elaborando nuevas modalidades culturales?

Este *urgente preguntarse* corresponde a las tres *urgencias* enunciadas por Paul Ricoeur *Interrogante crítico* sobre el futuro de la *nacionalidad* de la cultura, sobre la persona y sobre las decisiones *políticas* influidas por el dominio innegable de la ciencia tecnológica. Este dominio bien lo sabemos, se da en los países que generaron la ciencia y la técnica, y también en los países que la importan. La urgente pregunta tiene vigencia universal.

+ El Papa Paulo VI, en la encíclica *El desarrollo de los Pueblos* emitió la fórmula ración.- y salvadora: Que *"haya diálogo centrado sobre el hombre y no sobre los productos o sobre las técnicas"* Pues este diálogo *"será fecundo si aporta a los pueblos que de él se benefician los medios que lo eleven y lo espiritualicen"*. *"Si los técnicos se hacen educadores, y si la enseñanza por ellos impartida viene marcada por una cualidad espiritual y moral tan elevadas, que garanticen el desarrollo, no solamente económico sino también humano"*.

CRÍTICA POLÍTICA
CULTURAL
NACIONALISTA

La necesidad del ejercicio consciente, racional, responsable de las tres urgencias universitarias constituye el núcleo de nuestra tercera reflexión, que ampliaremos en las tres reflexiones siguientes:

4. Cuarto círculo de reflexión La conciencia crítica, investigación-docencia

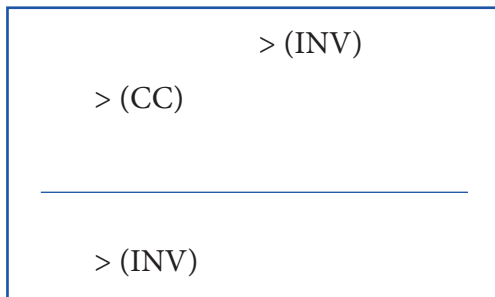
Es halagüeño percibir en la *abundante* literatura de nuestros días, proyectiva de la universidad hacia el futuro, la tendencia a depositar el acento prioritario de la educación sobre la persona racional y éticamente crítica de las actuales condiciones; defensora de sus propios valores nacionales pese al concierto abierto y pluralista de las culturas contemporáneas, y libre dentro del orden político que las personas concertadamente adopten.

+ Partiendo entonces de los enfoques racionales -no apasionados ni emotivos- de las tres *urgencias* que se le imponen, debe la Universidad esforzarse por hallar las fórmulas solutorias a reales o aparentes *contradicciones* o *antinomias*, perceptibles en los enunciados fundamentales de los modelos universitarios clásicos.

Tanto éstos como los estilos derivados de Universidad tratan de resolverlas con los recursos de que disponen, frente a situaciones sociales cambiadas y rápidamente cambiantes del mundo contemporáneo. Por ello el milenio que termina viene discurriendo sobre el legado de fórmulas universitarias novedosas que dejará al venidero, y no es extraño entonces que haya habido en la segunda mitad del siglo XX tantos intentos de reforma universitaria, y que no pocas piezas de la literatura educativa de hoy se anuncien con títulos como la universidad del mañana o la universidad en el siglo XXI.

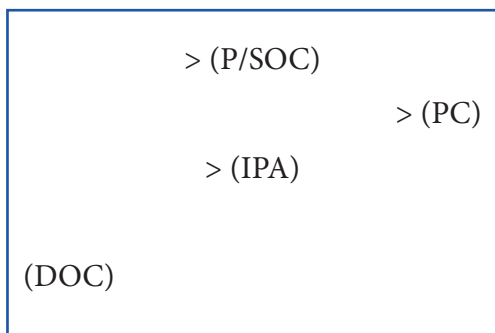
4.1 Investigación unida a la docencia La Persona

Casi todos los intentos de proyectiva universitaria incluyen la real u aparente antinomia: investigación (INV) o docencia (DOC). Toman en cuenta las prolongadas discusiones en torno a -i la Universidad del futuro debe situar su función académica sólo en la transmisión de los conocimientos; si extenderlas hasta la investigación e incremento del acervo cognoscitivo, o si ha de preferir aquellos métodos de pedagogía universitaria que hagan del aprendizaje un resultado de la *actitud investigativa permanente*.



(1)

+ Si (1) esta real o aparente antinomia resuelve en favor de la Investigación (INV) se erige en torno esta una nueva disyuntiva: Investigación de la Ciencia por la Ciencia (CC) o Investigación para beneficio de la Sociedad regida por la Persona (P/SOC). En este sentido, la Persona constituye el principal objetivo de la gestión educativa superior.



(2)

+ Si (2) la solución del dilema beneficia a Docencia (DOC) y al aprendizaje, también se prosigue a ulterior instancia: la Instrucción y el Pasivo Aprendizaje (IPA) o a Participación Activa (PA) de la persona en el proceso de aprender. Algo así como si es acción de asimilar el saber fuera un derivado natural y espontáneo del quehacer investigativo del estudiante por su contacto con el maestro.

En el primer caso sólo se logra una persona diseñada para preestablecida concepción. En el segundo, aun aceptando que la educación nunca debe obedecer a un proceso neutro y atético, la Persona (P) se yergue de nuevo para constituir el objeto primario de educación superior. ¡Que la persona *sea!* Que la persona ¡se haga a sí misma!

De manera que por toda vía se concluye en la necesidad de superar todo cuanto se oponga a la concertación de las actividades investigativas y docentes de la Universidad presente y futura, a fin que desde muy temprana edad se procure el desarrollo de la inteligencia recursiva y creativa por ser la Persona el agente de la investigación y señora y orientadora de la Ciencia (P/C).

Propósito que conlleva el imperativo ineludible de contar con una *corporación universitaria* -directivos, profesores y estudiantes-, toda ella conocedora de la naturaleza de la Universidad y de sus misiones; preparada -cada estamento en lo suyo- para el desempeño de sus respectivas funciones, y resuelta a elevar los niveles de calidad en sus múltiples aspectos. Es el reiterado problema de disponer de los óptimos recursos humanos exigidos por la misión educativa.

+ Si bien es cierto que los contratos de investigación que la Universidad signa con empresas oficiales o privadas, son aspectos que no deben desdeñarse, se piensa que no sólo en ellos debe fincar la Universidad su prestigio investigativo. Le es imprescindible crear el ambiente de investigación y búsqueda permanentes, en profesores y estudiantes, echando mano de los recursos que mantengan la simbiosis enriquecedora de investigación y docencia.

+ Para hacer posible esta alianza pedagógica de investigación-aprendizaje (mejor que investigación-docencia), todo el proceso educativo viene hoy, también el universitario, buscando alimentarse de los sistemas propios de la *educación personalizante* y de la investigación y aprendizaje *interdisciplinario*, ambos propicios para armar *currículos* cuyo contenido se aprehenda mediante vital y creativa experiencia de aprendizaje, conscientes, quienes enseñan y aprenden, del destino social y justo de la ciencia humana.

4.2 La educación personalizada

Los sistemas de educación personalizante desde los primeros niveles de la educación, van adquiriendo cada día mayor vigencia. Bien está que la Universidad se disponga para habérselas con el nuevo estilo de universitarios que le vienen de los niveles primarios y secundarios, practicantes de estos nuevos sistemas educativos.

4.3 La interdisciplinariedad

Por interdisciplinariedad se entiende la innata relación de ciencias, profesiones y especialidades, en procura de alguna forma de unidad de las ciencias; de currículos que concierten los diferentes dominios de la ciencia y los conocimientos humanos, y de soluciones adecuadas a los complejos problemas de la sociedad. Así entendida, la interdisciplinariedad no es sinónimo de omnisciencia ni de omniscientes. Se cuenta con las especializaciones y los especialistas porque si las tales y los tales existen, se hace necesario relacionarlos y concertarlos.

Con la interdisciplinariedad se intenta formar personas omnícomprensivas del espectro polifacético de las ciencias y los conocimientos, de manera que se supere el exclusivismo de las profesiones. La interdisciplinariedad consulta la situación actual de las profesiones, sometidas a continuos cambios de su identidad, obligados por las necesarias relaciones con otros dominios profesionales.

La formación interdisciplinaria, sin olvido de las ineludibles relaciones entre la Universidad y la organización técnica y científica del trabajo, producirá personas menos dependientes del mercado laboral, tan modificado hoy por el avance de la ciencia y del saber.

La interdisciplinariedad hace pensar que si la Universidad tiene disciplinas y profesiones, la sociedad abunda en problemas cuya solución exige el acuerdo interdisciplinario.

4.4 Los currículos

Quienes tienen a su cargo los montajes curriculares, deberán construirlos en forma que respondan bien a las instancias de la educación personalizante que forma universitarios creativos amantes de la investigación, y a cuanto demanda el esfuerzo interdisciplinario que capacita mejor para los amplios intereses intelectuales y en beneficio de la constante adecuación al campo del trabajo.

+ Concluye el cuarto círculo de reflexión: *en el esfuerzo que se cumpla para aproximar la investigación a la docencia; unión estimu-*

lada por la educación personalizante y por las relaciones interdisciplinarias de los currículos. Todo lo cual conduce a lo que se debe entender por educación en lo superior y para lo superior, y ponerla en práctica.

5. Quinto círculo de reflexión

La conciencia política

¿Educación de todos o de pocos?

El enflechamiento cuantitativo de la educación moderna, pero más la certeza de ser la educación derecho de todos y garantía del progreso y de la paz social, indican que la igualdad de oportunidades debe darse para todos, real y efectiva, supuesto el carácter selectivo de la educación superior.

5.1 La educación permanente

Por ello es cada vez más claro el deseo de concertar los sistemas formales con los no formales de la Educación permanente, siempre activa y actuante en las diversas situaciones que el hombre viva, y prolongada a todos los momentos de la existencia humana. La inteligencia, virtud de todos, es siempre perfectible y desarrollable. El conocimiento y la formación del ser humano no conocen límites.

Esta es la gran fuerza de los principios que rigen la educación en estimulante permanencia, deber ineludible de la Universidad hacia el futuro, enfrentada con la mis inminente expansión de los medios internéticos y virtuales.

5.2 Los sistemas postsecundarios

Toda sociedad bien organizada es funcional. Cada persona juega un papel en la vida. Si la sociedad es en cierta manera jerárquica, es porque debe haber diferencias de funciones que cada quien ejerce en el seno de la sociedad. No de estratos o clases enfrentadas para que la pugna se convierta en dinámica del desarrollo. Sino desempeños diferentes y concertados, requeridos por todos, para vivir en sociedad armónica.

De donde la urgencia de acertar en el diseño de modelos postsecundarios de la educación superior. Tarea investigativa de nuestro momento universitario, proyectado hacia el futuro.

Diseños los hay. Desde el siglo XIX el nivel superior de la educación se diversificó en diferentes especies institucionales: las Universidades, los Tecnológicos, las Instituciones de capacitación práctica, de modo y manera que terminado el nivel secundario de la educación, el estudiante ingrese al establecimiento de su agrado y cualidades, sin que por ello se le impida la eventualidad de posibles transferencias. Los diseños postsecundarios, si acertados, ayudarán a discernir en mejor forma las tareas peculiares de la Universidad y de las restantes instituciones -educativas y de otra naturaleza- conforme a la exigencia de profesiones y oficios por parte de la organización del trabajo.

5.3 Extensión y servicio universitarios

Volviendo a los principios de la educación permanente, y sacadas de ella todas sus implicaciones políticas y sociales, desde el siglo XIX, y hoy más, se viene pensando que si bien no todos han de ascender los últimos peldaños de la educación superior, la Universidad sí debe disponer los caminos para llegar a todos. Lo cual es garantía para la formación crítica, política y nacionalista del conglomerado social.

Consciente la Universidad de esta urgencia política y social, mejor establecerá sus órganos de servicio y extensión.

+ Educación de todos a lo largo de la vida y en todas las situaciones del ser humano y adecue la diversificación del nivel superior educativo, y acciones extensivas de sus beneficios, e la conclusión de este círculo de reflexión que, como el anterior, aporta soluciones prácticas.

De otra parte, gracias al esfuerzo que la universidad haga para, de manera no-formal asumir las responsabilidades de educación permanente, de extensión y de servicio, ella *desformalizará* sus procesos académicos, necesidad hoy muy sentida.

Con sobrada razón se piensa que de la fusión de los sistemas formales, no-formales e in-formales de la educación, llegaremos a estilos de administración académica menos elitista y más al alcance de la masa social.

La educación permanente es otro perfil de la educación *en lo superior y para lo superior*.

6. Sexto círculo de reflexión: La conciencia nacional y cultural Pluralismo cultural. La tecnología

El ser humano nace en la historia. Los conglomerados culturales y nacionales tienen su historia, hacen su historia, no pueden prescindir de sus ancestros y tradiciones.

Se creyera que esto pugna con el hecho contemporáneo del pluralismo cultural. Hoy todo se mete en nuestras vidas y naciones, procedente de todas las culturas y recodos del mundo. Las sociedades no pueden cerrarse, pero tampoco abrirse para mengua de la nacionalidad y la cultura propia.

Las manifestaciones artísticas y culturales -música, pintura, danzas, folklor...- discurren de pueblo a pueblo y de nacionalidad a nacionalidad. Nadie lo objeta. Se lo fomenta. En la ciencia, que es universal, no se ve el peligro de transferencias culturales dañinas. Es de esperar que no se vuelva a hablar en el futuro de *física aria* o de *matemática soviética*. Es en la *tecnología*, la *cara visible* de la ciencia, donde se descubre al invasor de los cuadros culturales y el artefacto deformador de las nacionalidades.

De nuevo, la vigorosa formación de la persona y el desarrollo de sus posibilidades creativas de arte, ciencia y tecnologías, se torna, con mayor razón, en quehacer imprescindible de la Universidad hacia el futuro, que no puede desdecir de cuanto a ella le compete en formación de una auténtica conciencia cultural democrática y nacional. Conciencia abierta a las culturas de los pueblos en procura de la paz universal.

La Universidad ha de permanecer vigilante de los valores trascendentales y temporales del ser humano, y no le es lícito escatimar esfuerzos para conocer el universo que la rodea. Cada una es parte de un gran todo, y deben ser constantes los esfuerzos de la Universidad por adentrarse en la *educación comparada*. Nada le es ni le será en el futuro a la Universidad, distante y ajeno.

La tecnología en todas sus dimensiones es ya y seguirá siendo parte de la cultura de los pueblos y tarea de la Universidad. No debe pensarse que la tecnología, por sí misma, sea deshumanizante: es humana y debe ser humanizable. Este es un deber insoslayable de la Universidad hacia el futuro.

Y con mayor razón si se piensa que de los avances tecnológicos dependen en gran manera la armonía y los equilibrios ecológicos del medio ambiente físico, sustento de la vida en el planeta y legado que las actuales generaciones deben salvar como un derecho que tendrá la humanidad del futuro. Concierto de aire, agua, suelo y energía, el complejo biológico, si desarmonizado, es difícilmente restaurable.

+ *Vigorosa formación de la persona en los valores nacionales y culturales propios*: con ojos abiertos a la racional y cordial comprensión de los valores de la cultura, y capacitada en sus facultades para conducirse y conducir una vida y un mundo de cambios y desarrollo más acelerados e imprevisibles, son los motivos de este sexto círculo de reflexión, para procurar la paz entre los pueblos.

7. Séptimo y último círculo de reflexión: La autonomía

La educación es un hecho individual y también social. Por la educación, el carácter de la comunidad se imprime en cada uno de sus miembros individuales. En el *zoon politikon* o ser político en concepto de Aristóteles, fuente de toda acción y de toda conducta.

De la educación depende el crecimiento de la sociedad, y no sólo del individuo. La educación decide el destino exterior y la estructura y espiritual del grupo humano;

+ Educar es deber de la sociedad. El derecho inalienable a la educación radica en la célula social que es la familia. Las instituciones sociales educativas y el Estado suplen subsidiariamente las limitaciones y deficiencias familiares en los procesos educativos, de modo particular en cuanto concierne a la formación científica y profesional.

+ El Estado, y en concreto los gobiernos, son tutela y defensa de la sociedad, y velan por la distribución justa del beneficio educativo. Suplen. No son por sí mismo educadores pero sí canalizadores sabios de todos los esfuerzos educativos.

Por su naturaleza el Estado no es poseedor del poder epistemológico del saber, sí de la autoridad deontológica que oriente todo hacia la justicia, la paz y la armonía en la sociedad.

+ A la educación en general y a la Universidad les corresponde la gestión imaginativa y creativa de las acciones propias de la educación. En vano diría el Estado fomentar e impulsar la educación creativa y el desarrollo de la inteligencia humana, si a esa misma inteligencia se empeña en conducirla por cauces fijos y con torbellino de normas limitantes y entorpecedoras.

Deje a las instituciones del saber, oficiales o privadas, acostumbrarse a buscar y encontrar sus formas de organización y de acción eficaz.

Al Estado lo asisten el derecho y la obligación de ejercer suprema vigilancia y tutela de las empresas educativas de la sociedad, pero de manera que la erradicación de los abusos no conduzca a impedir la buena marcha de los buenos usos establecidos. *Abusus non tollit usum*, dijo la sabiduría jurídica de los romanos.

+ A las instituciones sociales, oficiales o privadas, especialmente a las de carácter educativo y científico, les compete fortalecer y secundar las acciones constructivas del Estado. La concertación de esfuerzos y políticas entre el Estado y las instituciones educativas es tarea ineludible.

+ Los sistemas educativos, y mucho más la Universidad, deberán empeñarse en la concepción de estructuras administrativas y de administración de lo académico, flexibles y adecuadas en cada momento a las exigencias de nuestros tiempos, y en el ejercicio

pulcro y electivo de los recursos financieros que del Estado y la sociedad perciban para el desempeño de funciones.

+ Quizás por la proximidad del siglo XXI y el tercer milenio de la era cristiana, y cuando la humanidad se rehacía del segundo desastre bélico mundial del siglo XX, se encumbraron las manías agoreras y las aficiones predictivas siempre actuantes en la inquisitiva curiosidad humana.

Le debemos a Gastón Berger (1950) haber vestido la palabra *prospectiva* -ver desde lejos y hacía lo lejos- con el significado ansioso de imaginarle *futuros racionales* y posibles *-futuribles-* a una sociedad, asunto o situación. Por coincidencia o causa, el mencionado filósofo francés escribe cuando madura la más reciente cosecha de teorías sobre la planeación empresarial. 3/

Semánticamente, la palabra *prospectiva* está emparentada con *perspectiva* o *ver a través* de algo. Artistas del Renacimiento -Uccello, Masaccio, Mantegna, Leonardo...- se ingeniaron las leyes de cómo remedar técnicamente, sobre plano traslúcido, las reducciones e inclinaciones ópticas del objeto o *volumen* real y de su *espacio* circundante, motivos de la curiosidad estética, o de producir y dibujar las formas concebidas pero aún ocultas en la imaginación artística.

Ambos términos, *prospectiva* y *perspectiva*, confluyen en la idea actuosa de *pro-yectar* o lanzar líneas, trazas, ideas, anhelos de algo aún inexistente. Algo así como *pre-ver* lo futuro o *pre-hacerlo* mediante la *pro-yección* o prolongación de *tendencias* más o menos constantes, respecto a las cuales se pueda obrar en por lo menos los siguientes modos que sintetizamos en los verbos: *mantenerlas* y *fortalecerlas* si son de nuestro agrado, *modificarlas* en lo conveniente y necesario, crear nuevas con ánimo decidido, y aun *cancelar* las indeseables.

Las *tendencias* actuantes en el pasado y en el presente, constituyen los *factores* del futuro proyectado y deseado, los cuales, a su vez, suponen sus sujetos activos o *actores*. En igual forma, las tendencias creadas de propósito serán *factores* del futuro que se anhela, exigentes de los actores que las hagan efectivas.

Pero los actores, como las tendencias, pueden obrar con determinadas intenciones o *enfoques* que reducidos a su mínima diversidad, no exclusiva ni excluyente, son *científicos*, *técnicos*

y *tecnológicos*, garantizables en razón de la fijeza de las ciencias exactas. Otros enfoques, en cambio, no fácilmente predecibles, dependen en gran manera de condiciones geográficas, físicas y humanas, del entorno cultural, de lo social y de las cambiantes situaciones políticas y económicas.

En una o en otra forma y con mayor o menor aporte, estos enfoques deciden la naturaleza de las hoy llamadas *escuelas de prospectiva*, de *proyektiva*, o de *futurología* si así se las quiere denominar: Que si la francesa de Berger, 1957 y otros autores. Que la soviética desprendida del materialismo histórico y la pretendida *física social*. O que la checa nacida en la euforia de la Primavera de Praga, 1965 a 1968. Otras más, y las economicistas de Norteamérica. El Instituto Europeo de la Prospectiva. El Club de Roma...

Cualquier enfoque es *complejo* a todas las escuelas en el siempre ilusorio empeño de mirar desde lejos y hacia adelante, o de configurar a las inmediatas, aquí y ahora, lo fingido. Las tendencias, actuantes o creadas, se interceptan en el *pro-nóstico* -conocer de antemano- de los posibles espacios o *futuros escenarios* que se espera han de rodear la anhelada y concreta ficción. El *saber* lo que se quiere entra siempre en conflicto con el *poder hacer*.

+ De regreso a nuestro asunto, la *prospectiva universitaria*, el sentido común nos insinúa a la primera el esfuerzo de *pro-yectar* para el intento de *pre-ver* -no de *pre-decir* con apoyo de cartas o esferas de cristal-, desde nuestro actual lejos o distancia. La universidad del futuro en sus futuros escenarios, como imaginándola en acuerdo con sus actuales *tendencias* históricas, ora fortalecidas o modificadas según nuestros deseos, suprimiendo cuanto se juzga ser inconveniente, o creando hacendosos nuevos impulsos con el propósito de configurarle a la universidad venturoso porvenir.

Así entendida, la *prospectiva* universitaria no corre en contra vía de la *perspectiva* y la *proyección*. Es cierto que el volumen o forma de la universidad futura aún no existe, como tampoco sus futuros espacios o escenarios circundantes. Pero en el plano pictórico de nuestra mente inciden y están presentes las *tendencias* históricas, recientes y actuales de la universidad. Las tenemos bien conocidas gracias a la *somera revisión* documental y bibliográfica que arriba (Intr. 2) dejamos colectada.

Esas tendencias, actuantes en nuestras mentes, nos advierten de sus fortalezas y sus direcciones. De nosotros depende, si nos

placen, *fortalecerlas* y *perfeccionarlas*. Si necesario, *rectificarlas*. O derogar o *suprimir* las perjudiciales. Y mejor si por nuestra propia industria, iniciativa y tesón, a la universidad le *creamos* deseables y saludables *proyecciones*. Reiteramos así lo ya afirmado: la forma o futuro volumen de la universidad y de sus espacios o deseables escenarios, es presente hechura de nuestras intenciones y conatos para que el futuro inmediato no sea exacto sinónimo del presente. Podemos desde ahora, con apoyo en nuestra imaginación artística, dibujar ya la perspectiva volumétrica y espacial de la universidad en el futuro.

La historia y el presente de la universidad y sus tendencias siguen diciéndonos que se trata de una institución orientada a la formación de la *persona* y al desarrollo y difusión de la *ciencia* para el servicio a la *sociedad*, y movida en sus acciones por la triple y conjugada conciencia *crítica*, *política* y *cultural*. Prospectiva, perspectiva, proyección o prognosis, no pueden apartarse de estos predeterminantes, porque estaríamos inventando sabe Dios qué forma o volumen de imposibles configuración y realidad.

+ En cuanto al espacio o *escenario* prospectable, dibujable o proyectable, habría mucho qué decir, tenidos en cuenta los *enfoques* que dejamos arriba bocetados.

Pero, simplificando al máximo la palabra *globalización*, hoy tan mentada, parece resumir bien las múltiples dimensiones del escenario futuro. Según Yoshikazu Sakamoto, hay dos dimensiones dominantes de la globalización: la *internacionalización* y la *democratización* del mundo. La primera, *internacionalización*, se superpone a los conceptos de sociedad, región, nación y estado; y la segunda, *democratización*, se cruza por entre los de clase, raza, religión, etnia, género, edad..., que han apuntado y apuntan al complejo concepto de sociedad.

Lo *internacional* es concepto que nace para señalar las relaciones entre los estados-nación, plenamente condensados desde el siglo XIX y fraguados en los principios soberanos de la cultura nacional, la organización política, el territorio, la posesión, manejo y uso de los recursos naturales y del orden económico. Este último principio de las nacionalidades es destacable porque bajo su imperio empezaron a circular los conceptos de *trans-nacionalidad*, de *multi-nacionalidad* y de *supra-nacionalidad*.

A las naciones, en sus relaciones *internacionales* y en los acuerdos y relaciones de esta naturaleza, históricamente las venían rigiendo los antedichos principios constitutivos, y la fisonomía política e interna y el principio cultural de cada nación dominaban sobre lo económico P]E. En lo transnacional y lo multinacional, formas de relación obligadas por lo empresarial y económico, la cultura y la fisonomía política nacional parecen haber aceptado ponerse en plan de igualdad con lo económico para hablar de tú a tú: P] [E. En lo *supranacional*, concepto más insinuante de la globalización, la economía se superpone a los principios de la nacionalidad soberana: E]P.

Al ritmo de estos diferentes arbitrios -destaquemos de nuevo el económico-, y pese a la varia interpretación de los *derechos humanos universales*, corre la suerte de la tan deseada *solidaridad* entre los pueblos, hoy entretejidos, en un mundo que se achica como "*aldea global*", por la *interpenetración de las culturas*, incluida la deportiva, por el proteccionismo, por las abultadas *migraciones*, por el emparejamiento de la *transferencia tecnológica*, por los satélites de la *comunicación* y la *informática*, ya fácilmente planetarias y domésticas, por la trans-multi y supra-nacionalización de las *empresas* que modifican y desestabilizan la organización y el ejercicio del *trabajo*, por la conciencia universalizada del *problema ecológico*, y por tantos otros factores, como la violencia y el crimen organizado -el narcotráfico- que exigen ya una justicia supranacional, globalizada.

Todas estas dimensiones prenuncian el escenario futuro y ponen en breves, según algunos, el futuro de los estados-nación. "*Ya es común decir en el mundo contemporáneo -afirma Sakamoto- que ningún estado 'soberano' puede actuar aislado de los restantes o dejándolos de lado porque se causaría a sí mismo un gran daño. La 'impermeabilidad' que caracterizó el modelo clásico del estado soberano, está amenazada*", 4

Ante tan complejo escenario, la Universidad, universal por definición, hacia el futuro debe fortalecer su capacidad de adaptación a cambios que ya están en marcha y a los mayores que vendrán. Mas, para no destruirse en este obligante acople, a la Universidad le corresponde, afianzar su calidad: *unidad, veracidad y bondad* institucionales. 5/ Imperativos internos dirigidos por claros principios que resultan tanto más ineludibles si se retoma en cuenta la tripleta de misiones y funciones de la Universidad: la *persona formada en lo superior y para lo superior* y gestora de la

ciencia para ser servicio y pauta -no sólo reflejo- de la *sociedad*. A tan alto ideal de formación hay que tender teniendo en cuenta la unidad ontológica de las disciplinas, la objetiva unidad del mundo, y la internacionalización de la vida social, imperativos de la interdisciplinariedad.

+ Si la Universidad está llamada a ser fuente, vigor y conductora de la cultura y los conocimientos regidos por la verdad, debe ella, para despertar confianza, respetarse a sí misma concertar y concertarse con todos los ordenamientos culturales, sociales, políticos, económicos técnicos que conduzcan al verdadero *desarrollo*, idea en muy variadas formas está ligada diferentes concepciones *filosóficas de la historia*.

Para los antiguos, no muy percatados del pasado histórico y de la inmensidad del orbe, la concepción de la historia fue *reincidente* sobre sí misma a la manera de *círculo* perfecto. Otros la han pensado como en *altibajos*, o aun descendente porque piensan que todo pasado fue mejor. O siempre *ascendente* a la manera de *espiral* que se empina pasando siempre vecina a sí misma, lo cual explica los renacimientos consignados por los historiadores. 6/

La historia como *desarrollo indefinido* fue, según afirmación de J.B. Bury en 1920, el "*ídolo del siglo*" XIX. 7/ Quizá no presentía el autor el declive financiero subsiguiente ni el desastre bélico que culminó en 1945. Hoy, el cese de la Guerra fría; el auge de las expresiones copulativas Ciencia & Tecnología e Investigación & Desarrollo 8/, y el anuncio de la sociedad del conocimiento, vale decir, del trabajo intelectual elevado por encima de la disponibilidad de recursos naturales como origen de la riqueza de las naciones, son factores que empujan de nuevo la marcha del desarrollo. 9/

Pero, al mismo tiempo, las zonas de paz en contraste con las de violencia y luchas fratricidas; el crecimiento de la salud junto a inmensas poblaciones endémicas y desposeídas, y la angustia mundial por el deterioro y agotamiento de las fuentes energéticas, le han impuesto al concepto de desarrollo el propósito compensatorio y optimista de hacerlo *sostenible*.

Esta expresión adjetivante parece haberse usado por primera vez allá por los años ochenta en la Declaración de Estocolmo sobre el Medio Humano; se la reitera en Informes y Asambleas mundiales, y no deja de asomar su rostro promisorio en muchas de nuestras proclamas seculares.

El desarrollo sostenible no es una noción fija. Quizás se nos antoja ambigua: ¿Qué es lo sostenible para que el desarrollo también lo sea? La noción puede parecernos reducida a sostener las condiciones indispensables para conservar la vida en el planeta, lo cual le otorgaría responsabilidad prioritaria, si no exclusiva, a las ciencias naturales. Pero la UNESCO, en 1997, amplió la visión: *“La sostenibilidad requiere un equilibrio dinámico entre muchos factores, incluidas las exigencias sociales, culturales, económicas de la humanidad, y (no sólo) la urgencia imperiosa de salvaguardar el entorno natural que la aposenta”*. 10/

En otros términos, que el *desarrollo sostenible* debe ser enarbolado sobre el avance armónico de todos los *universales de la cultura* 11/ para que el desarrollo de los pueblos llegue a ser *“el nuevo nombre de la paz”*. No se crea entonces que el legítimo desarrollo ha de sostenerse hacia el futuro sobre el monolito tecno-financiero y exento de todo compromiso con la ética y la justicia.

Es claro que el desarrollo, en el sentido de creación, avance y posesión de la tecnología, no es igual en toda la superficie del planeta. Latinoamérica y sus universidades ocupan posiciones dependientes. Más si todas las universidades están llamadas a formar a la persona en las alturas de las ciencias regidas por la causa de la verdad y de la justicia, de la persona depende que sobrevolados los óbices, ella acelere la marcha del auténtico desarrollo de nuestras naciones.

El desarrollo, ya lo insinuamos, es inseparable de las concepciones que se tengan de la historia. Pero cualquiera que sea la nuestra personal, y más si enfilada hacia

el alcance de una meta deseada, no olvidemos que toda la historia discurre bajo la mirada providente de Dios, principio y fin de todas las cosas, de todas las vidas, y del proceso escatológico de nuestra *historia de salvación*.

+ Con los precedentes supuestos cuenta la Autonomía de la Universidad. Autonomía fundada, en último término, sobre las libertades del espíritu pensante y el poder del saber. Pero la universidad ha de advertir que así la autonomía le sea derecho connatural, debe merecerla mediante el desempeño responsable de los ejercicios autónomos. La autonomía, que es libertad de acción, sin responsabilidad se convierte en libertinaje. Consciente, en cambio, la Universidad, del serio compromiso que le compete de educar al hombre, a la nación y a la sociedad, *merecerá el reconocimiento autónomo* de sus funciones educativas, si procede con humanismo y pensamiento.

Y si la Universidad es pensamiento y humanismo, la que nosotros deseamos y gestamos no podrá ser construida sin inteligencia y libertad.

Pero sólo el que lleva en la mente y en el corazón la idea auténtica de Universidad, podrá pensarla libremente y realizarla con máxima eficacia.

+ Este es el último círculo de reflexión: *Libertad creativa y responsable* en un mundo de más amplias y complejas dimensiones.

+ Los siguientes ESQUEMAS correlacionan los siete *Círculos de Reflexión* con las Conferencias y temas del Simposio Permanente sobre la Universidad.

CÍRCULOS DE REFLEXIÓN	CONFERENCIAS	TEMAS DE LOS CÍRCULOS
(I)		LOS MODELOS UNIVERSITARIOS
	II	+ Las universidades desde 1800
	II, VII y VIII	+ Misiones, Notas y Funciones de la Universidad -En el Medioevo -En el Renacimiento -En el Nuevo Mundo
	XI	+ Los modelos universitarios
	XII	-Napoleónico
	XIII	-Aleman
	XIV	-Británico
	XV	-Norteamericano
	XVI	-Soviético (maoista)
	XVII y XVIII	-Latinoamérica
	XI	+ Las Universidades <i>idea</i> y las Universidades <i>función</i>
	VI	+ La educación <u>para</u> lo superior y <u>en</u> lo superior
	XXIV	+ La formación general
	XXV	+ La educación personalizada
	XXIII	+ Más allá del currículo
(II)		FILOSOFÍAS DE LA UNIVERSIDAD. LA PERSONA
	III, IV y V	+ Filosofía y Ciencia + Filosofía de la Universidad
	XIII	-U. Alemana
	XIV	-U. Británica
	XV	-U. Norteamericana
	X y XX	+ Las Universidades y la Ciencia
	VI	+ La Educación <i>para</i> lo superior y <i>en</i> lo Superior
	XXIII	- Los <i>aprenderes</i>

V	+Ciencia, Arte. Técnica y Cultura
XXIII	+ El Currículo
(III)	URGENCIAS DE LA CONCIENCIA UNIVERSITARIA
XI y XL	+ Urgencias universitarias
XI, XXXVII	+ Los movimientos estudiantiles modernos y contemporáneos
(IV)	LA URGENCIA CRÍTICA
	+ La Investigación
II	-En la Universidad medieval
X y XX	-A partir de la revolución científica
XII a XVIII	-En los diferentes modelos universitarios
XIX	+ Formas y métodos de investigación
IX	+ El Seminario investigativo
XXVI	+ Administración de la Investigación. Investigación y Docencia. La Creatividad.
XXV y XXIV	+ La Educación personalizada y la Formación General
XXIII	+ Los Currículos
XVI	+ La Escuela nueva
XX	+ La Interdisciplinariedad + Los Currículos
II	-En la U. Medieval
VIII	-A partir del Renacimiento
XXIII	-Administración y evaluación del currículo
XXIX	-En la Educación Permanente
XXXI	-En los Postgrados
XXXV	+ Educación e Informática
(V)	LA URGENCIA POLÍTICA
XXIX	+ Crisis mundial de la Educación

XXIX	+ La Educación Permanente y no formal
VI	+ La Educación <u>para</u> lo superior y <u>en</u> lo superior
XXX	+ Los sistemas postsecundarios
XXXI	+ Los títulos y su función social
II	-En la U. Medieval
XXXI	-En la Edad moderna y contemporánea
XXIX	-En la Educación permanente
III a V	+ Ciencia y Sociedad
XXIX	+ Educación, Extensión, Servicio
XXXI y XXX	+ Educación y Trabajo
XXIII	+ El currículo
XXXIII	+ La Corporación Universitaria hoy
XXI y XXII	+ Las Estructuras
XXXIV	+ La planta física universitaria

(VI)	CONCIENCIA DE NACIONALIDAD
V	+ Ciencia, Arte, Técnica y Cultura
XX	+ La Interdisciplinarietà
XXX	+ Los Sistemas postsecundarios
XXIX	+ La Educación permanente
VI, XXX y XXIV	+ La Educación <i>para</i> lo superior y <i>en</i> lo superior, y la Formación general

(VII)	LA AUTONOMÍA
	+ La Autonomía
I, II	-En la U. medieval
VIII	-En el Renacimiento
XII a XVIII	-En los modelos universitarios
XXXVI	+ La Autonomía hoy
XXX y XXXVII	+ La autonomía en los modelos postsecundarios + Organización universitaria general
XXI	-Burocrática

XXII y XX	-Estructuras académicas
II y XXII	+ Unidad institucional
XXVII, XXVIII y XXXII	+ La planeación y la Evaluación
XXXVIII a XL	+ Constitución, Estado, Legislación y Autonomía
XXXVI	-Visión general
XVIII y XXXVIII	-En Latinoamérica
XXXIX y XL	-En Colombia
XLI	+ Prospectiva universitaria

BIBLIOGRAFIA Y NOTAS

- Staufer, Thomas, Edited by. Competition and Cooperation in American Higher Education. American Council on Education. Wash., 1981.
- Staufer, Thomas, Edited by, Quality: Higher Education's principal challenge, American Council on Education.
- Gulerpe, Universidade onlem, hoje oniannha. IX Reuniao do Gulerpe, Brazilia, Brasil, 1980.
- Peñalver, Luis Manuel; Garibay, Luis y Soria, Oscar, Situación y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. LAUP. Costa Rica, 1981.
- Escotet. Miguel. Planificación utópica y realidad. Enfrentamientos al devenir del aprendizaje en el siglo XXI. Revista Universitas 2000. 1982.
- Ortiz Amaya, Jorge. Educación para el año 2000. Tercer Mundo, Bogotá, 1982.
- ICFES. Prospectiva de la educación Superior. Bogotá, 1984.
- Mariin, W.B. Estrategia para la Reforma de la Educación Superior. Paidós, Buenos Aires, 1971.
- Mays Vallenilla. Ernesto. Arquetipos e Ideales de la Educación. Clase magistral. Universidad Simón Bolívar. Caracas 1971.
- Carrier, Ilervé, L'Université entre l'enseignement et la liberté. Presses de l'Université Gregorienne, Roma, 1972.
- Niblett, Roy W, and Butts, R. Freeman, Editors. Universities facing the Future. Jossey Bass, 1972.
- Ashby, Eric. The Structure of Higher Education: A World view. ICED. Occasional Paper. No. 6 N.Y., 1973.
- Birembaum, William. Hacia una nueva Universidad. Editorial Pleamar, Buenos Aires, 1975.
- Carrier, Hervé. Misión de la Universidad en la sociedad del futuro. Revista Universidades, UDUAL, No. 6. 1975.

-Piaget, Jean. A dónde va la Educación. Colección Hay que saber. Editorial Teide. S.A.. 1975.

-Schabhut, Judilh (Edited by). The Past, Present, and Future of American Higher Education. 1976.

-Carrier, Hervé. Misión futura de la Universidad. Alheneo, Buenos Aires, 1977.
Ben-David, Joseph. Trends in American Higher Education. The University of Chicago Press. 1972.

-Thomas, Jean. Les Grands Problèmes de l'Éducation dans le Monde. UNESCO/PUF, 1975.

-Aranguren, José Luis. El futuro de la Universidad y otras Polémicas. Taurus, 1973.

-Quelle Université pour demain? En revista Problèmes Politiques et Sociaux, número 542. IX. 1986.

-Mosquera Mesa. Ricardo. La Universidad ante los retos del futuro. (Sobre la Universidad Nacional de Colombia). Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia, 1989.

Sobre la Educación Comparada, ver: Noah, Harold J. and Eckstein, Max A. Toward a Science of Comparative Education. The MacMillan Co., 1969.

-Márquez, Ángel Diego.

5 LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA: NUEVOS DESAFÍOS

Arturo Villavicencio
Universidad Andina Simón Bolívar

Resumen

Ante la próxima evaluación de las instituciones de educación superior anunciada por el CEACES, el presente ensayo trae nuevamente al debate el tema de la evaluación universitaria, su alcance, significado y contenido.

A partir de un breve análisis de la evaluación realizada en el marco del Mandato Constituyente 14, se sostiene que la evaluación, como una garantía pública que las universidades operan con licitud, al amparo de la ley, se ha desviado a un ejercicio de fiscalización y control de las instituciones de educación superior. Una evaluación centrada en la clasificación de las universidades en categorías de prestigio académico, ha dado lugar a una cultura de gestión universitaria bajo la cual la preocupación fundamental de la gestión académica consiste en ascender o por lo menos mantenerse en los ranking de calidad definidos por la agencia evaluadora. Esto está conduciendo a una pérdida de autonomía debido a la presión creciente por tomar decisiones académicas y administrativas en función de factores y criterios

externos a la vida universitaria. Se hace hincapié en el hecho que la evaluación y su corolario, la categorización, están propiciando un sistema universitario fragmentado y elitista, con peligrosas repercusiones sociales. Se cuestiona el discurso oficial de pretender legitimar la evaluación bajo una supuesta neutralidad y objetividad de la metodología utilizada. El artículo concluye recordando que el objetivo de calidad de la educación superior debe construir una real alianza entre la misión institucional en sus dimensiones científico-formativas sin desviarse jamás de su objetivo central: la construcción de la ciudadanía pública de sociedades democráticas, sostenibles y justas.

Palabras claves: evaluación, autonomía, educación elitista, multicriterios, pertinencia.

UNIVERSITY ASSESSMENT: NEW CHALLENGES

ABSTRACT

In view of the upcoming evaluation of higher education institutions announced by CEACES, this essay brings back to the debate the topic of \cup university assessment, its scope, meaning and content. Based on a brief analysis of the assessment carried out under Constitutional Mandate 14, the evaluation is discussed in terms of a public guarantee that universities operate within the mandated laws, which have been diverted to a practice of inspection and control of higher educational institutions. An evaluation focused on the classification of universities into categories of academic prestige, has given rise to a culture of university management under which the fundamental concern of academic management consists in ascending or at least maintaining itself in the quality rankings defined by the accreditation agency. This is leading to a loss of autonomy due to the growing pressure to make academic and administrative decisions based on factors and criteria external to university life. Emphasis is placed on the fact that assessment and its aftermath which is its categorization, are fostering a fragmented and elitist university system with dangerous social repercussions. The official discourse that attempts to legitimize the assessment under supposed neutrality and objectivity of the methodology used, is questioned. This paper concludes by recalling that the objective of quality in higher education must construct a real alliance between the institutional mission in its scientific and educational dimensions, without ever deviating from its central objective: the construction of public citizenship in democratic, sustainable and fair societies.

Key words: assessment, autonomy, elite education, multi-criteria, relevance

La evaluación universitaria: nuevos desafíos

Con la promulgación de la Ley de Educación Superior en el año 2010 se institucionalizó en el sistema de educación superior la cultura de la evaluación universitaria. La evaluación con fines de acreditación, en principio entendida como una certificación para la sociedad de que las instituciones de educación superior operan con licitud y legalidad, al amparo de una garantía pública, degeneró en un ejercicio de fiscalización y vigilancia permanentes, de imposición de normas y reglas emanadas de la burocracia gubernamental, que socava la autonomía universitaria y que implica una modalidad de ejercicio del control y del poder. Este peligro fue advertido oportunamente:

Con la suspensión de 14 universidades no solamente se termina el largo proceso que significó el cumplimiento del Mandato Constituyente 14, sino que se cierra una etapa crucial de la reforma universitaria iniciada con la promulgación de la Constitución del 2008. Esta etapa, a la que podríamos calificarla como una etapa de 'depuración', abre las puertas para el inicio de un ejercicio más complejo que debe conducir a un proceso permanente de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Ya no se trata de una actividad de fiscalización y control sino de un mecanismo para asegurar que las IES operen con licitud y legalidad al amparo de una garantía pública. Una eva-

luación limitada a un control de corte disciplinario nos estaría conduciendo a una cultura de obediencia, a una suerte de 'política académica' que está muy lejos de la idea de aseguramiento de la 'calidad' (Villavicencio, 2013).

Luego de la experiencia única de evaluación bajo el Mandato 14, la política de evaluación universitaria impuesta por la nueva agencia evaluadora ha distorsionado el significado y sentido de la evaluación universitaria. En lugar de emprender e impulsar un proceso de largo alcance de innovación y mejora de los sistemas educativos, la universidad ecuatoriana ha entrado en la cultura de la evaluación, entendida como un mecanismo inquisidor, de vigilancia y control, que la somete a los dictámenes de estructuras burocráticas de poder. Se ha allanado el camino para que las universidades, de instituciones relativamente autónomas, pasen a ser simples dependencias de los órganos de regulación del sistema de educación superior, controladas por el Gobierno y por tanto sujetas a su supervisión y vigilancia. En este contexto, la evaluación viene a ser un símbolo de la burocratización y subordinación que desdibuja la universidad como factor decisivo en la vida nacional. De hecho, se crean las bases de un nuevo esquema corporativo entre el Estado y las instituciones de educación superior, estas últimas como productoras de servicios y conocimiento; y el primero, como regulador de la competitividad y del mercado.

El Mandato Constituyente 14

La evaluación del sistema universitario realizada en cumplimiento del Mandato Constituyente 14¹ debe ser entendida como un ejercicio único, que respondió a un momento histórico en la vida de la universidad ecuatoriana, en circunstancias donde la indolencia del Estado y la desidia de sus autoridades, acumuladas durante muchos años, la habían conducido a una situación de deterioro lamentable y pérdida de credibilidad (con notables excepciones, por supuesto). La universidad ecuatoriana había caído en una situación de anomia institucional, con una Ley de Educación Superior interpretada y aplicada de manera absolutamente discrecional, de acuerdo a intereses y conveniencias. Por cerca de una década la universidad sobrevivió sin reglamentos que normaran su vida académica e institucional y funcionó bajo la regulación de instituciones que manejaban el sistema universitario sobre la base de criterios y mecanismos clientelares. La situación lamentable del sistema, si es que realmente se trataba de un sistema o más bien de un conjunto de instituciones, exigía respuestas contundentes. En este contexto fue necesario un Mandato Constituyente expedido con el fin de “depurar” el sistema, como un primer paso para un proceso de mejoramiento de la educación superior.

La depuración del sistema universitario exigió un proceso de identificación y verificación de un grupo de universidades que definitivamente venían funcionando como empresas netamente comerciales, alejadas de los principios elementales que deben normar el quehacer universitario. La precariedad de la docencia, el facilismo y hasta la comercialización de los títulos universitarios, la falta de las condiciones e infraestructura mínimas para la enseñanza, entre otras, habían desembocado en una suerte de estafa académica que estaba corroyendo la universidad, engañando al estudiantado y lesionando a la sociedad entera. Resultaba imprescindible un ejercicio de evaluación de las universidades, que permitiera identificar este grupo de instituciones cuya suspensión reclamaba la sociedad. Esta tarea necesariamente implicó una

1 El Mandato Constituyente No. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente, dispuso al Consejo de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (exCONEA) elaborar “un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento”

categorización de las instituciones de educación superior, ejercicio que fue llevado con transparencia, rigor académico y bajo la aplicación de herramientas de soporte para manejar la ambigüedad e indeterminación inherentes a todo ejercicio de evaluación².

Este ejercicio significó el comienzo de la reconstrucción de una fisonomía universitaria que se había perdido; es decir, aquella visión de la Universidad como un proyecto cultural, de acumulación y de organización del conocimiento, como centros generadores de ideas y debate que estimulen el activismo y la participación social de la comunidad universitaria. La evaluación realizada dejó planteado el reto de la construcción de espacios de diálogo entre la política y el conocimiento, entre la Universidad y la sociedad y puso de manifiesto la necesidad de integrar las diferentes disciplinas para la generación de fertilizaciones cruzadas que permitieran una mejor comprensión de los problemas de un desarrollo sostenible y aportaran respuestas a la problemática del país.

Como un primer paso en el proceso de la reforma universitaria, otro aporte sustancial de la evaluación llevada a cabo en cumplimiento del Mandato Constituyente, fue el de haber reposicionado la evaluación universitaria como un mecanismo de garantía pública del funcionamiento de las instituciones de educación superior dentro de un marco legal de autorización, reconocimiento, validez y certificación de sus actividades. Luego de una corta experiencia de una evaluación formal y complaciente, limitada al recuento de indicadores ambiguos y dudosos, que en

2 El Informe del CONEA, en cumplimiento del Mandato Constituyente, 14 fue presentado a la Asamblea Nacional en tres volúmenes. El primero (217 páginas) contiene un conjunto preciso de recomendaciones para la depuración del sistema universitario, sustentado en un diagnóstico y análisis detallados de la situación de la universidad ecuatoriana. Se incluyeron dos anexos con la información completa (para cada institución) que sirvió de base para la elaboración del informe. El segundo volumen (89 páginas) contiene toda la información sobre el desempeño de las instituciones de educación superior respecto de los criterios, subcriterios e indicadores utilizados en la evaluación. El tercer volumen (92 páginas) presenta los fundamentos teóricos de las herramientas utilizadas y las hipótesis y criterios asumidos para el procesamiento de la información y, sobre todo, para la definición de las ponderaciones y la construcción de las escalas de valoración del desempeño de las instituciones respecto de los parámetros de la evaluación. El informe completo fue publicado en el portal de Internet de la institución para su amplio conocimiento y consulta.

definitiva no indicaban nada, la evaluación bajo el Mandato Constituyente generó confianza y expectativas sobre la recuperación del sistema universitario y sirvió para legitimar social y académicamente la presencia de una institución con la misión de impulsar el mejoramiento permanente de la educación superior. Quedó demostrado que era posible empezar la construcción institucional con la capacidad de resolver las inherentes tensiones entre Universidad, mercado y Gobierno como mecanismo de asegurar un proceso continuo de avance en el mejoramiento de la educación universitaria.

¿Evaluación de instituciones o de organizaciones?

Desde el año 2008 en el que se inicia la reforma universitaria con la expedición del Mandato Constituyente 14, la universidad ecuatoriana ha sido sometida a dos evaluaciones institucionales. A pesar de que estas dos evaluaciones no son, de ninguna manera, confrontables, la comparación de la posición de las universidades en la categorización resultante de estas evaluaciones fue tomada como una medida del éxito o el fracaso de la gestión de las autoridades universitarias en el periodo transcurrido. Esta preocupación se hace presente nuevamente con el inicio próximo del tercer proceso de evaluación. Con muy contadas salvedades, escasa o nula atención se ha prestado al significado y contenido de la evaluación, ni a sus repercusiones sobre el quehacer académico de las instituciones de educación superior. Las universidades se han sometido de manera obediente y sumisa a los trámites formales y engorrosos de ‘recopilación y presentación de evidencias’, han aceptado, sin cuestionamiento alguno, los criterios e indicadores que sirven de métrica del ejercicio de evaluación; todo esto bajo el objetivo de subir de categoría o por lo menos mantenerse en la que se encuentran. La pertinencia de los criterios de evaluación, el sentido mismo de la evaluación (¿qué se evalúa?), la incidencia de la evaluación en el desarrollo institucional, o la congruencia en el uso de metodologías y herramientas de evaluación (¿cómo se evalúa?), son temas que hasta hoy han sido ignorados por la academia. La universidad, quizá llevada por un peligroso “pragmatismo institucional”, ha aceptado dócilmente el pronunciamiento de una autoridad, que no acaba de entender su misión y que, bajo las pautas de la política gubernamental, en nombre de la “eficacia decisional sacrifica la legitimidad consensual y deliberativa”.

Conviene en este punto señalar las diferencias de enfoque de las evaluaciones realizadas por el exCONEA y el CEAACES. En el primer caso, las instituciones de educación superior fueron reconocidas como comunidades académicas, con obligaciones y derechos y con legitimidad en su medio; es decir, como instituciones que, en principio, cumplen un papel de mediadoras entre el individuo y la sociedad. Probablemente este enfoque fue la causa de un desempeño relativamente superior de la universidad pública frente a la universidad privada. En el segundo caso, la visión es diferente; las universidades, esta vez, fueron pensadas más como organizaciones que instituciones. El lenguaje de eficiencia, productividad, calidad está presente en la definición de los criterios e indicadores y, cuando las universidades son evaluadas bajo estos criterios,

“aparece un componente subterráneo que muestra sus parecidos organizacionales con la empresa, aquella que rige sus principios de poder y beneficio como elementos determinantes para decidir el tipo de producción que desea o le conviene realizar” (Comas Rodríguez, 2007).

Algunas puntualizaciones resultan pertinentes sobre este tema.

a) En el caso de la primera evaluación, por ejemplo, los docentes y los estudiantes son considerados como comunidades de personas sujetas a derechos y obligaciones, que garantizan su participación de la comunidad en las instancias académicas y administrativas de la vida universitaria. De ahí que criterios e indicadores como cogobierno, políticas laborales de la institución y, en general, deberes y derechos de docentes y estudiantes sean los elementos estructurantes del concepto de evaluación. En el segundo caso, los docentes son vistos más como profesionales asociados a una organización y los estudiantes como usuarios de un servicio.

b) La diferencia anterior se hace más visible en la forma como los estudiantes son considerados bajo los dos modelos. En el modelo del Mandato 14 los estudiantes constituyen el eje central del concepto de evaluación. La investigación misma y el entorno de aprendizaje (bibliote-

cas, laboratorios, TIC) son evaluados como el soporte académico de los procesos de aprendizaje. En el otro caso, la idea de centralidad de los estudiantes se diluye y estos son más bien considerados como clientes de un proceso cuya eficiencia es lo que, en definitiva, interesa medir. De ahí que la evaluación se enfoque en criterios e indicadores de “eficiencia académica”, “eficiencia terminal”, “tasas de retención”, por ejemplo.

c) La investigación académica bajo el modelo del Mandato 14 es concebida como una actividad inherente a la enseñanza y, por lo tanto, directamente ligada al aprendizaje, en el sentido de una constante actualización y profundización de la docencia y cuyas líneas se articulan con el currículo de las distintas disciplinas académicas. Sobre la base de trece indicadores enfocados a las facilidades que ofrece una institución para el desarrollo de la actividad de investigación, la praxis investigativa y su pertinencia, la evaluación estuvo enfocada más a establecer un primer diagnóstico de una situación que se la sabía precaria e incipiente, antes que a un ejercicio de peritaje y verificación. Este diagnóstico sentaba las bases para la definición de un programa de mejoramiento de la enseñanza y para la definición de nuevos parámetros para evaluaciones posteriores. El modelo del CEAACES enfoca la investigación como una actividad académica disociada de la enseñanza, convirtiéndola en un factor de elitismo académico y sinónimo de aquella visión de la universidad productivista, funcional a la economía del país, que corresponde a la perspectiva gubernamental de la reforma universitaria.

d) Derivado de esta visión se impone en la evaluación del CEAACES el modelo de la universidad productivista, medida por el número de publicaciones de sus docentes, que son recompensadas en el modelo según la revista donde han sido publicadas. En el Informe de la evaluación, este es precisamente uno de los avances logrados en materia de evaluación: “en cuanto a la producción científica, este modelo considera el impacto de las revistas indexadas donde fueron publicados los artículos, mientras que en el modelo de 2008 solamente se consideró el número de publicaciones” (CEAACES, 2013). Lo que olvida de mencionar el Informe es el hecho de que bajo este criterio la universidad ecuatoriana es sometida a los dictámenes de la bibliome-

tría mundial, un mecanismo de apropiación y control de la producción científica mundial manejado por empresas editoriales transnacionales que han establecido, con fines comerciales, una estructura cartelizada de poder sobre la información y comunicación científica (Villavicencio, 2017).

Estas observaciones son válidas y pertinentes porque el sistema universitario requiere y exige nuevas orientaciones y definiciones para avanzar hacia procesos legítimos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior. Así como no existen criterios que fijen estándares universales sobre la calidad de la educación superior, tampoco existen modelos neutros que puedan ser aplicados indistintamente en nombre de una supuesta objetividad teórica. Conceptos y herramientas que pueden tener validez y aplicación en determinadas circunstancias, para el logro de objetivos concretos, pueden revelarse inadecuados y hasta contraproducentes en otras.

¿Hacia un sistema elitista?

Uno de los efectos, quizá el más nocivo de una evaluación enfocada a clasificar y categorizar el sistema universitario es la aparición de castas en la educación pública, fenómeno que lleva a la segmentación del sistema con lo que se contribuye a crear una mayor separación entre grupos, clases y procesos sociales. La categorización de las universidades no conduce sino a la instauración de una jerarquía elitista en la Universidad. El tope de la pirámide corresponde a las universidades de docencia e investigación, que tienen como modelo a las universidades *emblemáticas*; luego siguen las universidades de docencia que actuarían como agencias autorizadas para la entrega de los ya devaluados títulos de tercer nivel y, en la escala inferior, las universidades de educación continua como universidades de tercera categoría (Villavicencio, 2013). De esta manera, la evaluación universitaria se convierte en lo que Bourdieu (1994) califica como un mecanismo del control de la asignación de estatus y privilegio en las sociedades contemporáneas. En efecto, la diferenciación universitaria a la que apunta la evaluación alienta la creación de un mayor número de compartimentos estancos sociales y potencialmente generadores de conflictos más agudos entre clases, sin hablar de la educación privada que también apunta ya a la creación de escuelas o nichos para consumidores distintos, por un lado para

la clase más alta, y, por otro, para la clase media rechazada de la educación pública.

Se confirma así la tesis (Bourdieu, 1994) según la cual el sistema educativo se convierte en la principal institución de distribución de un capital cultural, una de cuyas funciones consistiría en otorgar credenciales educativas, implementar mecanismos de selección y clasificaciones cognitivas, usadas por individuos y grupos para alcanzar y perpetuar posiciones de privilegio. Las *universidades emblemáticas* parecerían llamadas a cumplir esta tarea: dispensar una credencial educativa, una especie de capital (capital académico) que puede ser adquirido con tiempo, dedicación y dinero para luego ser intercambiado por una posición que asegure estatus, privilegio y poder. Es así como la crisis de legitimidad (Villavicencio, 2017) de la Universidad, que pone en tela de juicio el espectro social de los destinatarios de los conocimientos producidos y, por lo tanto, el carácter democrático de su transmisión, es resuelta por lo que Sousa Santos (2007) llama una función latente de legitimación: la misión de la Universidad de proveer un bien público desvía la atención de su efectiva contribución a asegurar la función de reproducción del sistema social existente. Ya hace algunas décadas Simón Espinosa (1996) advertía sobre el peligro de “instrumentalizar la universidad como punta de lanza para la formación de elites académicas y tecnológicas en apariencia apolíticas y, en realidad, domesticadas, castradas y de talante herodiano o de agentes nacionales de la dependencia externa y de la continuación de un sistema socialmente injusto”.

Pero la cultura *elitización*, que peligrosamente se instala en el quehacer universitario, se traduce también en un mecanismo de estratificación en el interior del cuerpo docente de las universidades. Se instituye una distinción académica de rango que no es sino una prolongación natural de la estratificación universitaria. La universidad donde un docente ha cursado sus estudios y, por supuesto la distinción académica alcanzada, pasa a desempeñar un papel decisivo en su carrera académica. Si dicha universidad consta en los *ranking* mundiales de universidades, este elemento, directa o indirectamente, provee las señales que fijan los estándares y status de la docencia y que van desde el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero, el otorgamiento de becas de investigación, la concesión de años sabáticos, la contratación de docentes nacionales y extranjeros, los salarios de las autoridades universitarias, los requisitos para la docencia.

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

Una evaluación 'neutra'

Los problemas de todo ejercicio de evaluación se sitúan en dos niveles. En un nivel conceptual la relación de causalidad entre criterios es de carácter sintáctico: varios conceptos operan en un orden que configura la estructura de evaluación; pero, al mismo tiempo, en otro nivel, la relación entre conceptos e indicadores es también semántica: los indicadores apuntan a conceptos difusos que tratan de representarlos en una forma práctica y operacional. Esta dualidad da lugar a diferentes categorías de ambigüedad (Abbott, 2001): ambigüedad semántica (un indicador significa más de un concepto); ambigüedad sintáctica (un indicador significa un concepto con diferente explicación de causalidad); ambigüedad contextual (significado contextual de los indicadores); y ambigüedad interactiva (el significado de un indicador depende de la intensidad de interacción con otros indicadores). En este contexto de incertidumbre el ejercicio de evaluación puede ser planteado como un problema de carácter multicriterial, cuyos conceptos y metodologías permiten manejar la complejidad inherente a este tipo de problemas.

Una diversidad de conceptos y herramientas de análisis es propuesta para el manejo de la complejidad inherente a un problema de evaluación. Ningún método es superior; unos tienen ventajas sobre otros en el tratamiento de temas específicos, y todos presentan limitaciones. El problema se presenta cuando un enfoque particular es adoptado como único. Únicamente una pluralidad de enfoques permite un tratamiento consistente de

tres problemas básicos, inherentes a la ambigüedad de toda evaluación:

Compensación. ¿Un desempeño excelente de una universidad con respecto de un indicador o criterio compensa su desempeño deficiente frente a otros? ¿Qué se puede decir de esta universidad respecto de otra que presenta un desempeño aceptable en ambos casos?

Compromisos (*tradeoffs*). La definición de ponderaciones asignadas a los criterios e indicadores es, en definitiva, un ejercicio de dilucidación de preferencias que, en última instancia, responden a percepciones subjetivas del evaluador. Sin embargo, los métodos multicriteriales, bajo el principio de *racionalidad limitada*, proporcionan un conjunto de conceptos y herramientas que permiten confrontar y transparentar la lógica subyacente a las preferencias.

Indeterminación conceptual. Además de la ambigüedad conceptual señalada anteriormente, se suma a esta aquella relacionada con las escalas de valoración sobre la satisfacción de desempeño de una institución frente a los indicadores. ¿Cuál es el significado preciso de “cumplimiento total, parcial o deficiente” de una universidad respecto de un indicador X cuyo significado está rodeado de imprecisión y ambigüedad?

Un análisis y discusión de estos temas está cuestionablemente ausente en las metodologías y procesos de la agencia evaluadora. La evaluación está limitada a un ejercicio de “ponderar y sumar”, sin un análisis de los supuestos que sustentan los arbitrajes sobre la compensación entre las variables del modelo, sobre los niveles de compromisos adoptados en la definición de pesos y ponderaciones y sobre las premisas que permiten acotar la ambigüedad de los atributos. De esta manera, la evaluación llevada a cabo pretende ser legitimada bajo una supuesta neutralidad y objetividad de la ‘metodología’ de evaluación en la que la presunta científicidad se expresa mediante el uso de fórmulas inescrutables, índices de precisión nanométrica, rangos de confiabilidad arbitrarios y, por supuesto, de indicadores que tienen poco que ver con la pertinencia social de la educación superior. En este contexto, la universidad soporta una engorrosa tarea de recolección de datos y verificación de indicadores bajo la práctica de un empirismo que pretende convencerla de que los datos constituyen una “descripción científica y objetiva de la realidad” y que las inferencias que se desprenden de ellos son legítimas

para sustentar las políticas universitarias, cuya validez no admiten cuestionamiento. En estas circunstancias,

“el debate epistemológico acerca de la calidad científica de la evaluación adquiere actualidad porque el pensamiento dominante requiere que el empirismo recupere el prestigio perdido en la historia de la ciencia y para ello echa mano de aportes metodológicos reconocidos en los círculos académicos. El enfoque empirista de la evaluación de la educación se sustenta en las metodologías neopositivistas. Los centros de pensamiento pretenden conferirle el estatus de alta ciencia a la evaluación técnica por medio de sutiles mecanismos de legitimación” (Dias Sobrinho, 2004).

Sin embargo, las pretensiones de validez del discurso científico de la evaluación han sido objeto de críticas radicales, que lo dejan sin sustento alguno. Al demostrar Aboites (2012) que la evaluación carece de neutralidad y, por lo tanto, las razones de su difundida práctica no responden a preocupaciones pedagógicas ni de mejoramiento de la enseñanza, el debate debería plantearse entonces en su debido lugar: la política. Esta es la razón por la cual el tema de la evaluación universitaria debe formar parte de la agenda sobre el debate de la reforma del sistema de educación superior; debate hasta hoy negado a la comunidad universitaria. Hasta hoy, la evaluación de las universidades ha sido presentada como un ejercicio de carácter técnico que requiere de la aplicación de una herramienta correcta. Así,

la evaluación permanece porque en apariencia ha resuelto el problema de la tecnología, ha logrado convencer que la búsqueda de la calidad no es una charlatanería, sino una ciencia y una tecnología sofisticadas que se expresan en instrumentos complicados, índices de confiabilidad, validaciones, fórmulas inescrutables, gráficas, correlaciones y conclusiones, cuyo fundamento central –en un movimiento circular– son los mismos datos que produce. Se ostenta como científica, infalible y como epítome de la modernidad y el progreso. Es la tecnología de la diferencia nanométrica (Aboites, 2012).

La reforma educativa en marcha requiere superar el proceso evaluatorio como un ejercicio “técnico y neutro” de control y fisca-

lización, y dar paso a un sistema de evaluación en el que el mejoramiento de la educación universitaria parta de definiciones flexibles y amplias de pertinencia, que den cuenta de la diversidad de las instituciones, de los estudiantes y de las demandas sociales. Esto implica el análisis de nuevos modelos institucionales que permitan avanzar y especificar las definiciones de calidad como sinónimo de pertinencia; la necesidad de vincular el proceso con otros instrumentos de política, pero no de manera lineal o directa, sino de manera complementaria con mecanismos de apoyo, regulatorios, de financiamiento u otros; pero siempre tomando en consideración las implicaciones de dicha vinculación (Pires & Lemaitre, 2008). Si no se cambia de perspectiva, la evaluación, cualquiera que sea su objetivo, corre el riesgo de perder su legitimidad. En el mejor de los casos, la granulación de organizaciones complejas como las universidades, es decir su reducción a un número de partes y atributos desconectados y luego reconstituidos para representar un todo, dará un conocimiento fragmentado y sesgado acerca de procesos y prácticas educativas.

Evaluación, autonomía y poder

La meta específica de las instituciones de educación superior de mejorar su posición en la evaluación tiene dos impactos inmediatos (Scott, 2013). El primero, no siempre reconocido, consiste en la pérdida, en un nivel significativo, de la autonomía, ya que este objetivo es posicional y no absoluto (el éxito de una universidad depende del éxito o fracaso de otras universidades). Más importante aún, esos objetivos son impuestos externamente antes que generados internamente. El segundo impacto consiste en la gestión de la universidad, que tiende a adquirir un nuevo carácter. En lugar de enfocarse en desarrollar una visión académica de largo plazo, esta cambia su preocupación a temas de administración de corto plazo, probablemente con las mismas consecuencias para la libertad académica. Se crean así fuertes incentivos para un comportamiento disfuncional de las universidades.

En general, la ubicación de las universidades en las clasificaciones genera una desmesurada presión y competencia por recursos y estudiantes. Las universidades deben enfrentar una creciente presión por el prestigio que proporciona su posición en las clasificaciones. En un esfuerzo por destacarse, las autoridades universitarias, con notables excepciones, hacen uso de

las categorizaciones como 'evidencia' de la calidad superior de su institución y del éxito de su gestión administrativa y académica. Como el sistema universitario ha entrado en una cultura de evaluación permanente, la preocupación fundamental consiste, entonces, ya sea en mantenerse en la categoría, en recuperar la categoría perdida o en ascender en la escala. De ahí la necesidad de mostrarse sumisos a la institución evaluadora, dotarse de rasgos que muestren a sus instituciones como participantes entusiastas de un grandioso proyecto reformista, como instituciones que siguen disciplinadamente los 'planes de mejoras' dictados y regulados por las burocracias gubernamentales. Poco importa si para ello es necesario distorsionar los presupuestos, alterar las prioridades administrativas, renunciar a sus modelos académicos y pedagógicos, establecer alianzas con empresas y, sobre todo, con 'universidades de clase mundial'.

La pérdida gradual de las instituciones de educación superior de su capacidad para tomar decisiones mediante mecanismos establecidos y operados internamente, principalmente por sus cuerpos académicos y sin interferencia de intereses externos, ha sido motivo de análisis y preocupación (Aboites, 2012; Dias Sobrinho, 2004; Morley, 2004; Scott, 2013). En el contexto nacional, esta pérdida de capacidad se traduce en un proceso creciente de pérdida de autonomía del sistema universitario. Una evaluación organizada y administrada desde el Gobierno se instituye como el pivote referencia esencial para las acciones o reformas necesarias que debe emprender una institución para perfeccionar la docencia, aumentar su 'eficiencia académica', mejorar su organización e infraestructura. Los "planes de mejoras", dictados y estrechamente fiscalizados por la institución evaluadora, se convierten en el molde de la vida universitaria:

Bajo este tipo de regulaciones, la Universidad asiste impasible a un proceso en el que pasa de ser una institución relativamente autónoma a una mera dependencia de la burocracia gubernamental, sujeta a la supervisión de la agencia evaluadora; proceso que, como se señaló anteriormente, viene a ser un símbolo de la enorme burocratización y subordinación que la desvanece como factor decisivo en la vida nacional. De hecho, la inserción del discurso de calidad y su expresión a través de la evaluación es un ejemplo de las cambiantes relaciones entre la Universidad y el Estado; este último cambia su papel de promotor de la actividad intelectual a controlador de ella.

En este nuevo contexto, los mecanismos de evaluación traducen una moral y racionalidad particular en nuevas formas de gobernanza y comportamiento de las universidades. Como tal, la evaluación es una política tecnológica que funciona como un régimen y relevo de poder. Las políticas tecnológicas, con sus normas y supuestos de sentido común disfrazan el funcionamiento del poder. Como la vigilancia y la evaluación crean una relación de poder entre el evaluador y el evaluado, entre el vigilante y el vigilado (los primeros ordenan, los segundos obedecen), los académicos y estudiantes son excluidos del debate y, al negarse espacios de interlocución, ellos quedan reducidos simplemente a la categoría de "clientes" o "personal" que desarrolla sus actividades en un contexto bien organizado y vigilado, pero ajeno. Los objetivos, criterios e indicadores del plan, la importancia (ponderaciones) asignadas a los indicadores de cumplimiento, la interpretación de los resultados y de las acciones derivadas de estos son impuestos por el ente evaluador. Una parte importante de las relaciones de poder es la manera como las normas son creadas y mantenidas. Las normas constituyen una red invisible de poder porque estas son gradualmente internalizadas y, por lo tanto, más difíciles de ser reconocidas y cuestionadas. Ellas ofrecen una ruta más insidiosa para el control que la coerción explícita.

Conclusión

A pesar del tiempo relativamente corto transcurrido desde la vigencia de las normas legales, empezando por la Ley Orgánica de Educación Superior, la experiencia ha mostrado la necesidad urgente de rectificar e introducir una serie de reformas. La premura por realizar transformaciones inmediatas e irreversibles, a la que se sumó una mentalidad de desconfianza absoluta hacia la universidad ecuatoriana, condujo a establecer un conjunto de reglamentos e instructivos que empezaron a asfixiar la vida universitaria bajo un escrutinio permanente a la que ha sido sometida y cuyos efectos perniciosos fueron evidentes desde el inicio y se prolongan hasta ahora. La preocupación por el manejo y control de la educación superior ha llevado a dictar un conjunto de políticas que excluye del proceso a los principales actores, las universidades, concretamente la docencia, sin plantearse en ningún momento la pregunta acerca de las repercusiones de estas políticas sobre la vida académica, ni sobre los significados

que podrían tener para la enseñanza, la formación y la investigación. Esta observación es pertinente sencillamente porque la fiebre de la evaluación no se limita al segmento de la educación superior, sino que está penetrando peligrosamente en todo el sistema educativo del país. La evaluación de maestros y de alumnos de planteles educativos es parte de un proyecto globalizante de estandarización, medición y control de la educación. Aunque estos asuntos caen fuera del presente ensayo, resulta oportuno mencionar la experiencia de otros países con una relativamente larga experiencia en el campo de la evaluación educativa, que ha sido incapaz de generar una dinámica de mejoramiento de la educación y, más bien, ha contribuido a degradarla. La experiencia mexicana es reveladora:

Desde los años 1990 en México y otros países latinoamericanos se implantó un aparato de evaluación sustentado en la promesa de la calidad. Decenas de millones de niños y jóvenes mexicanos fueron medidos con pruebas estandarizadas, cientos de miles de maestros y académicos sujetos a evaluación para merecer un pago adicional y decenas de miles de escuelas, programas y universidades colocadas bajo escrutinio permanente. La evaluación 'moderna' tuvo éxito en crear un enorme aparato de vigilancia dedicado a medir a la nación una y otra vez, pero fue incapaz de generar una dinámica de mejoramiento de la educación y más bien contribuyó a degradarla (Aboites, 2012).

Se ha insistido a lo largo de otros trabajos (Villavicencio, 2017) que no cabe ni es deseable la institucionalización de este ejercicio como una práctica constante de vigilancia, control y, en definitiva, de sumisión de las universidades a los dictámenes de estructuras burocráticas de poder. Esto no significa, de ninguna manera la eliminación de la evaluación de las universidades. Por el contrario, los procesos de evaluación deben avanzar y consolidarse y, precisamente, uno de los aportes del informe del Mandato 14, como se recalcó anteriormente, fue haber reposicionado la evaluación universitaria como un mecanismo de garantía pública del funcionamiento de las instituciones de educación superior dentro de un marco legal de autorización, reconocimiento, validez y certificación de sus actividades. Por lo tanto, hay que entender el tipo de evaluación al que nos estamos refiriendo. No se trata de establecer una cultura de fiscalización y obediencia, reducida a la concepción y aplicación de un conjunto de herramientas y

procedimientos 'técnicos' que pretenden suplir la falta de ideas y conceptos bajo una pantalla de objetividad aritmética. Resulta imprescindible no confundir calidad (en el sentido de pertinencia) con los medios para asegurarla. El problema consiste en que las evaluaciones realizadas están enfocadas únicamente a los medios y no a los fines para lograr un mejoramiento continuo de la calidad de las instituciones universitarias. Hay que tener siempre presente que estos medios no representan en sí mismos la calidad. Por encima de todo, el objetivo de calidad de la educación superior debe construir una real alianza entre la misión institucional en sus dimensiones científico-formativas sin desviarse jamás de su objetivo central: la construcción de la ciudadanía pública de sociedades democráticas, sostenibles y justas. Para ello, el país requiere de una política de educación superior "que facilite la evaluación y la comprensión de nuestros valores, particularidades, características (positivas y negativas) en lugar de someter las instituciones a comparaciones bajo estándares establecidos para realidades diferentes de las nuestras y que nos categorizan y ubican en una clara desventaja, desconociendo los méritos y logros alcanzados en la educación superior, ciencia y tecnología" (IESALC, 2011).

Referencias

Abbott, A. (2001). *Time Matters: On Theory and Method*. Chicago: The University of Chicago Press.

Aboites, H. (2012). *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action*. París: Éditions du Seuil.

CEAACES. (2013). *Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas*. Quito: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Comas Rodríguez, O. (2007). *La calidad en educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias*. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, 45-51.

de Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI*. La Paz: CIDES - Universidad Mayor San Andrés.

Dias Sobrinho, J. (2004). *Autonomía y evaluación*. *Reencuentro: Análisis de problemas universitarios (Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco)*, 40, 21-30.

Dias Sobrinho, José (2004). "Autonomía y Evaluación". *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, No. 40. Universidad Autónoma Metropolitana, México: 21-30.

Díaz Barriga, A. (2005). *Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CONEAU_IESALC.

Espinosa, S. (1996). *Hernán Malo y su pensamiento universitario*. En E. Ayala Mora, editor, *Hernán malo: Pensamiento universitario*. Quito: Universidad del Azuay - Corporación Editora Nacional.

IESALC. (2011). *The Position of Latin America and the Caribbean in Higher Education*. Meeting of University Networks and Councils of Rectors; Buenos Aires, 5-6 May 2011. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Morley, L. (2004). *Quality and Power in Higher Education*. Philadelphia: Open University Press and McGraw Hill Education.

Pires, S., & Lemaitre, M. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. Gazzola, & A. Didriksson, Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe (págs. 297-318). Caracas: UNESCO/IESALC.

Rauhvarges, A. (2011). Les classements mondiaux d'universites et leur impact. La Association eurpeenne de l'universite, EUA.

Scott, P. (2013). Ranking higher education institutions: a critical perspective. En P. Marope, P. Wells, & E. Hezelkorn (Edits.), Rankings and Accountability in Higher Education: uses and misuses (págs. 115-127). Paris: UNESCO.

Villavicencio, A. (2013). ¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana? En J. Cuvi, D. Machado, A. Oviedo, & N. Sierra (Edits.), El correísmo al desnudo (págs. 216-231). Quito: Montecristi Vive.

Villavicencio, A. (2017). Calidad, excelencia y evaluación en la universidad ecuatoriana. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar - Paraíso Editores.

6 LA UNIVERSIDAD EN UN HORIZONTE DE PERPLEJIDAD

Iván Carvajal
ivcarvaj@gmail.com

Resumen

El debate en torno de lo que podría ser la «misión de la universidad» en el Ecuador requiere de una actitud (un *êthos* filosófico) semejante a la que propone Foucault en *Qu'est-ce que les Lumières?*, que coloca como tarea la comprensión de la actualidad. El ensayo retoma la crítica del pensamiento universitario ecuatoriano, especialmente de La universidad, sede de la razón de Hernán Malo González, a fin de señalar a la vez la importancia y continuidad de la defensa de la racionalidad, la autonomía y la apelación al diálogo, y su insuficiencia para comprender la actualidad. Esta no puede ser comprendida desde una visión circunscrita al Estado nacional o desde la «ecuatorianización» de la universidad, sino a partir de una apertura a los problemas globales que afectan al conjunto de la humanidad, ante todo el ecocidio (y dentro de este, la crisis del cambio climático), y la posibilidad cierta de extinción de lo humano o de su trasmutación (lo poshumano).

A la vez, es necesario comprender la crisis política marcada por la declinación de los Estados nacionales y de la democracia (liberal-representativa o directa-plebiscitaria). La actualidad se presenta como un horizonte de perplejidad. Para comprender la actualidad es preciso apelar a un «*êthos* filosófico» que posibilite la apertura de unas nuevas Humanidades, que tendrían que abrirse paso en la universidad en permanente contradicción con la ideología tecnocrática dominante en ella y con los poderes (políticos, corporativos, religiosos...) que actúan sobre la universidad. La emergencia de unas nuevas Humanidades, que intentan configurarse en el presente, requiere a su vez de una universidad abierta.

Palabras clave: universidad, pensamiento ecuatoriano, Humanidades, ecocidio, actualidad.

THE UNIVERSITY ON A HORIZON OF PERPLEXITY

ABSTRACT

The debate about what the “mission of the university” in Ecuador could be, requires an attitude (a philosophical *êthos*) similar to the one proposed by Foucault in *Qu’est-ce que les Lumières?*; which places as a task the understanding of the present. This essay takes up the criticism of Ecuadorian university thought, especially of The University, core of Hernán Malo González’s reason, in order to point out both the importance and the continuity of the defense of reasonableness, autonomy; the call for dialogue, and its insufficiency to understand the present. This cannot be understood from a vision limited to the Nation-State or from the “Ecuadorianization” of the university, but from an openness to the global problems that affect the whole of humanity, above all ecocide (and within it, the crisis of climate change), and the real possibility of human being’s extinction or of their transmutation (the post-humanism). At the same time, it is necessary to understand the political crisis marked by the decline of the Nation-States and of democracy (liberal-representative or direct-plebiscitary). The present time is presented as a horizon of perplexity. To understand the present, it is necessary to invoke to a “philosophical *êthos*” that makes possible space for new Humanities, which would have to make their way into the university in permanent contradiction with the technocratic ideology that dominates in it, and with the powers (political, corporate, religious ...) that act on the university. The development of new Humanities, which are attempting to shape themselves in the present, requires an open university.

Key words: university, Ecuadorian thought, humanities, ecocide, present.

Michel Foucault se ocupó del problemático legado de la Ilustración (*les Lumières*) en uno de sus últimos trabajos (1984), en el que comenta el ensayo que, un par de siglos antes, había dedicado Kant para responder a la pregunta propuesta por el periódico *Berlinische Monatschrift*, «¿Qué es la Ilustración?» («*Was ist Aufklärung?*»). A Foucault le interesa ante todo la concepción del presente y de la historia que Kant expone en ese ensayo, de ahí que la contraste con aquellas que habían expuesto anteriormente Mendelssohn y Vico. Luego contrapone la idea kantiana de Ilustración a la idea de modernidad que plantearía Baudelaire medio siglo más tarde, y más adelante anota la diferencia entre humanismo e Ilustración. El comentario de Foucault se dirige a situar una posición crítica sobre la Ilustración desde la *actualidad*, que no se reduzca a la mera adopción de sus legados ni tampoco los rechace sin más; de ahí la importancia que otorga a la concepción del *presente*, es decir, de la *actualidad* en Kant. Lo que por mi parte quisiera resaltar aquí es la cuestión de orden ético que coloca Foucault, o como él la llama, de *actitud filosófica* (una «*attitud limite*») *en torno a la actualidad*, que proviene de Kant: «el enraizamiento en la *Aufklärung* de un tipo de interrogación filosófica que problematiza a la vez la relación con el presente, el modo de ser histórico y la constitución de sí-mismo como sujeto autónomo». El vínculo que puede enlazarnos con la Ilustración no tendría que ver propiamente con aspectos doctrinarios, sino con «la reactivación permanente de una actitud, es decir, de un *êthos* filosófico que se podría caracterizar como crítica permanente de nuestro ser histórico.» Una crítica que, como se señala en otro pasaje del ensayo foucaultiano, si bien se afianza en la racionalidad, no sería ya trascendental ni debería ser meramente negativa, esto es, no debería encaminarse a establecer los límites de lo que se puede conocer, sino que debería ser positiva y establecer los límites que podrían ser atravesados o transgredidos: «Se trata en suma de transformar la crítica ejercida en la forma de la limitación necesaria en una crítica práctica en la forma de un sobrepasar [*franchissement*] posible.» Ello implica la indagación histórica («*enquête historique*») de los acontecimientos que «nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos, decimos», indagación que para Foucault implica la arqueología y la genealogía que había venido proponiendo durante un par de décadas. El *êthos* filosófico sería entonces «la ontología crítica de nosotros-mismos como una prueba histórico-práctica de los límites que podemos sobrepasar, y por tanto como trabajo de nosotros-mismos sobre nosotros-mismos en tanto que seres libres.» Tal ontología crítica de

«nosotros-mismos» sería posible a condición de colocarnos en el límite: «Este *êthos* filosófico puede caracterizarse como una *actitud-límite*. No se trata de un comportamiento de rechazo. Debemos escapar de la disyuntiva “afuera-adentro”; hay que colocarse en las fronteras. La crítica es, por supuesto, el análisis de los límites y la reflexión sobre ellos», señala el filósofo francés.

Cabe apelar a este *êthos* filosófico para abordar la cuestión planteada en nuestro debate, aunque este se circunscriba, al menos en lo inmediato, a la consideración de la universidad (ecuatoriana) en su actualidad. Hay una cuestión que subyace en el texto foucaultiano y que está indicada por un deíctico, el pronombre personal *nosotros*, incluido en el «nosotros-mismos». ¿A quiénes alude ese *nosotros*? Es evidente que en cada caso *nosotros* designa un referente que deberá ser señalado. En principio, aunque de manera poco crítica, se podría considerar que, en el texto de Foucault, *nosotros-mismos* se refiere a los pensadores europeos o, más ampliamente, de Occidente, situados en la posmodernidad o la tardo-modernidad. La *actualidad* o el *presente* implican no solamente una demarcación temporal, inserta a su vez en una idea de tiempo, sino también cierta localización o un marco territorial. La pregunta por la Ilustración, por lo que queda como su legado problemático, tiene que ver con lo político (el uso «público» de la razón o de la racionalidad, la madurez o la autonomía de los sujetos, las libertades de pensamiento, de expresión, o las condiciones de la democracia – al menos, en el sentido de la democracia liberal), con los saberes, los conocimientos, con expectativas vinculadas al afianzamiento de la racionalidad en la convivencia social. Más allá de los cuestionamientos y críticas que se hacen a los efectos de la Ilustración en América Latina, es indudable que debemos aún hoy interrogarnos sobre su legado. Sin embargo, esta interrogación cabe plantearla en un horizonte problemático complejo, que requiere de la superación (*franchissement*, para tomar el término que, como hemos visto, usa Foucault) de cualquier forma de localización que distribuya el mundo del presente bajo cortes dicotómicos, a través de los que a menudo se intenta excluirnos de o contraponernos con Occidente, a pesar de la «mundialización», o de trazar líneas divisorias entre norte y sur que llegan a postular supuestas «epistemologías» distintas. Resulta inquietante que tales propuestas emerjan cuando se debe enfrentar la crisis ecológica global que se evidencia, entre otras formas, en el «calentamiento global», es decir, ante una situación en extremo compleja, que exige conocimientos y acciones globales, dado que la crisis involucra al conjunto de la humanidad: la

de nuestros días, la de los seres humanos que vendrán luego de nosotros, la de los seres vivos que habitan el planeta. La responsabilidad global, por supuesto, se distribuye de manera diferenciada en relación con las configuraciones políticas, económicas, sociales (Estados, corporaciones, clases o grupos, sujetos).

Lo que quisiera colocar como premisa es que la comprensión del *nosotros* involucrado en el *êthos* filosófico con el que debemos abordar la *actualidad*, nos sitúa dentro de un horizonte en el cual la necesaria reflexión sobre la singularidad o la especificidad de cierta configuración histórico-social, los «ecuatorianos» en una coyuntura histórica (la del año 2017), requiere necesariamente de la comprensión de la generalidad, es decir, de lo que acontece en el mundo: nuestra actualidad se caracteriza por la mundialización. No se trata propiamente de una relación entre lo particular y lo universal, sino de las relaciones complejas entre lo local y lo global, entre las singularidades y la generalidad.

El *nosotros* al que se apela desde la Universidad del Azuay al invitarnos a debatir sobre el «pensamiento universitario ecuatoriano», pareciera referirse a todos aquellos que están involucrados «hoy día», de cualquier manera que fuese, en la reflexión sobre lo que se ha venido denominando «Universidad ecuatoriana», o más ampliamente, a quienes en el Ecuador trabajan como profesores o investigadores o estudian en las universidades y escuelas politécnicas, y aun a los gobernantes y políticos que deciden sobre el destino de las instituciones universitarias del Ecuador. Ahora bien, cualquier reflexión sobre la universidad en el Ecuador debería darse más allá de los límites colocados por la que ha sido *nuestra* «tradición» de pensamiento universitario, para invocar a nuestros indudables antecesores, tradición que podría identificarse con el lema «ecuatorianizar la universidad», acuñado por el filósofo jesuita Hernán Malo González, entonces rector de la PUCE, hace cuatro décadas¹. Ese lema sintetiza buena parte de los postulados compartidos por los reformistas universitarios entre 1968 y 1978, entre ellos y en primera línea, Manuel Agustín Aguirre y Hernán Malo González: los ideales de una universidad orientada al desarrollo de la *cultura nacional*, del conocimiento de la *realidad nacional*, que debía ofrecer alternativas para el *desarrollo nacional*, esto es, alternativas que cambiasen la estructura social, que tuviesen como objetivo la *soberanía nacional*, la justicia social y la democracia; una universidad que impul-

¹ Es decir, cuando la actual Universidad del Azuay era una sede de la PUCE.

sara el conocimiento, y que incluso fuera capaz de generar una (imposible) ciencia *nacional* (Aguirre). Malo puso otra cuestión en el debate de ese momento: la universidad tenía que afrontar la «crisis de la razón», con lo cual apuntaba a una crítica de la Ilustración y del racionalismo moderno, crítica que lamentablemente fue apenas esbozada y no tuvo posterior desarrollo. Después de ese debate, en el Ecuador predominó la idea de que la función social de las universidades se reducía a la preparación de profesionales para el «desarrollo», un tanto al vaivén de las ideologías economicistas provenientes tanto del «neoliberalismo» como del «neokeynesianismo»; por consiguiente, el débil debate sobre la cuestión universitaria en estas últimas tres décadas se ha circunscrito a la «calidad», bajo el supuesto de la «pérdida de calidad» ocasionada por la «masificación» estudiantil que tuvo lugar desde inicios de la década de los años 70 del siglo pasado, frente a lo cual había que proponer acciones encaminadas a mejorar la formación profesional. Se ha recurrido a nociones tan vagas como «excelencia», se ha llegado a proponer que se adopten en las universidades los modelos empresariales de planificación o «calidad total». Neoliberales y neokeynesianos, esto es, partidarios de la «reducción del tamaño del Estado» y partidarios del intervencionismo estatal, comparten presupuestos básicos, inherentes a la ideología tecnocrática que subyace en la reducción de la universidad a una fábrica de técnicos y tecnólogos encargados de la administración de las poblaciones, del gobierno, de las empresas, de los procesos productivos, financieros o comerciales. Igualmente, la investigación universitaria debería orientarse, de acuerdo con esa ideología, a la innovación tecnológica, o al menos a la transferencia tecnológica desde los «países avanzados» a los «países en desarrollo». Esta ideología no es «nacional», es global. Por tanto, en el «pensamiento universitario ecuatoriano» se produjo, hace tres décadas, un tránsito desde la propuesta de «ecuatorianizar la universidad» a la ideología tecnocrática, la cual finalmente, hace aproximadamente una década, durante el gobierno de Correa, acabó por imponerse como discurso oficial de la política de Estado. Malo, hasta cierto punto coincidiendo con la distinción que establecía Horkheimer entre razón objetiva y razón subjetiva («Sobre el concepto de razón») o con Marcuse (*El hombre unidimensional*) en la crítica al racionalismo moderno, proponía un sentido plural de la razón, o mejor aún de la racionalidad o del pensamiento, que no se redujera a la *dianoia* o razón «matemática» (del conocimiento) sino que comprendiera las distintas posibilidades de sabiduría (incluido el mito), que fuese fundamento de la «universidad humanística», a la que correspon-

dería «la visión y el estudio del hombre integral». La consecuencia que saca Malo de su distinción es que habría dos tipos de universidad: la humanística (*Sedes Sapientiae*) y la técnica (*Sedes Rationis*); su posición se orientaba a que aquella englobase a esta última. Lo que se impuso, contra ese ideal, fue finalmente la racionalidad instrumental orientada, más que al saber matemático (en sentido amplio, es decir: el conocimiento científico), a sus efectos técnicos². No obstante, Malo procuraba «salvar a la razón», como anotara su amigo y comentarista Arturo Roig. Ese esfuerzo guarda correspondencia con lo que Malo quiere preservar para la universidad: la razón como sustento de la autonomía, de la búsqueda de la verdad, de la crítica, del diálogo y de una práctica política encaminada a la justicia, abierta a la sociedad, al compromiso con los pobres. Pero es justamente este núcleo de propósitos, vinculados con cierta crítica de la racionalidad ilustrada y moderna, la que ya estaba en crisis en el momento en que Malo enunciaba sus postulados.

No fue posible para Malo, ni para Aguirre, ni para sus contemporáneos, tomar conciencia de los cambios históricos que se estaban operando desde al menos el fin de la Segunda Guerra Mundial. Su comprensión del presente, para decirlo de alguna manera, estuvo marcada por la teoría de la dependencia y, en correspondencia con esta, por el propósito político de liberación y

2 De ahí deriva la subordinación de toda la organización del quehacer universitario a esa finalidad tecnocrática, que se expresa en la burocratización generalizada de las actividades, de la que se quejan hoy día, y con sobrada razón, profesores, investigadores y estudiantes. Por otra parte, los efectos técnicos del conocimiento científico tienen alcances diferenciados en relación con la concentración del capital; las grandes corporaciones transnacionales concentran las innovaciones tecnológicas, sobre todo aquellas que requieren de grandes recursos (financieros y también de «capital humano»). La concentración de la propiedad de patentes y otros componentes de las tecnologías daría lugar a lo que Bolívar Echeverría denominaba «renta tecnológica», designación que él toma, modificando su sentido, de la «renta de la tierra» (Marx), para dar cuenta de una modalidad contemporánea de distribución de plusvalía y de la generación de plusvalía extraordinaria en el conjunto del sistema capitalista mundial. Creer que por decreto se podía constituir un Silicon Valley criollo, expropiando para tal fin 4.000 Ha de tierras agrícolas, como hizo el gobierno de Correa, demuestra una mezcla de arrogancia, de ignorancia y de voluntad de estafa a la sociedad, por el dispendio de recursos que, incluso dentro de la ideología tecnocrática, podrían haber sido destinados a fortalecer el sistema universitario ecuatoriano. Yachay es el emblema de semejante despropósito, así como el satélite Pegaso lo es de la «idea» de progreso científico que imperó durante la década correísta. (Para una crítica consistente de esa política y su ideología, ver A. Villavicencio: 2013, 2016).

desarrollo *nacional*. La idea de desarrollo, por lo demás, era compartida por intelectuales ubicados en distintas posiciones políticas, en un haz que iba desde sectores reformistas de la derecha liberal a los revolucionarios de izquierda: superación del dominio oligárquico y de las economías sustentadas en la producción agropecuaria o minera de exportación; por consiguiente, reforma agraria, impulso de la industrialización, de la urbanización, modernización de los aparatos de Estado (incluidos los educativos, por tanto, modernización o reforma de las universidades), lucha contra la pobreza, crecimiento de la «clase media». Las diferencias tenían que ver, sin embargo, con cuestiones de fondo: la dirección de los procesos (qué clases o grupos sociales debían dirigir los cambios), la vinculación con los centros del sistema mundial (especialmente, con los Estados Unidos), el carácter democrático (por tanto, qué clase de democracia: «liberal» o «popular») o dictatorial de los regímenes encargados de la modernización. Estas diferencias incidían desde luego en las distintas concepciones de reforma universitaria, aunque en todas ellas es fácilmente detectable su articulación con las ideas modernas de progreso, de dominio humano sobre la naturaleza, de crecimiento económico como condición del desarrollo social. Había que reformar o modernizar la universidad, para lo que se postulaban diferentes proyectos que tenían sin embargo un fundamento ideológico común: el desarrollo económico y social sustentado en el progreso científico y tecnológico. Hay que reconocer que Malo se situaba, con respecto a sus contemporáneos, un paso más allá, puesto que al menos introducía en el debate un cuestionamiento sobre la racionalidad científica y técnica. No obstante, lo que en los hechos marcó la efectiva transformación de la universidad provino de las tensiones entre las fuerzas sociales reales: 1) la «masificación», es decir, el crecimiento vertiginoso de la matrícula, en el cual inciden las presiones de sectores que veían su posibilidad de ascenso e incorporación social a través de la educación: nuevos grupos sociales urbanos, provenientes de la migración interna; adultos, especialmente mujeres, que habían visto interrumpidas sus expectativas por la urgencia de incorporarse al trabajo o por falta de recursos económicos o por la maternidad y la crianza de los hijos; 2) la diversificación de las instituciones de educación superior: universidades, politécnicas; universidades localizadas en las grandes ciudades —Quito, Guayaquil—, en ciudades de tradición universitaria —Cuenca, Loja—, o en ciudades de provincia de mediana dimensión; universidades públicas y privadas, confesionales, militares, de posgrado en ciencias sociales; 3) la creación de nuevas profesiones como resultado del desarrollo técnico, y

4) la creciente participación del sector privado en la educación superior. Esta fue la «segunda reforma universitaria» realmente existente. El imprevisto y rápido crecimiento de la educación superior, sobre todo en la década de los años 70 del siglo pasado, vinculado a la escasez de recursos (tanto de profesores e investigadores como de recursos económicos), habría derivado, según se suele considerar, en la pérdida de calidad, es decir, en carencias en la formación profesional, en bajas tasas de eficiencia, en los resultados relativamente pobres de la investigación universitaria. De ahí que desde la década de los 80 se emprenda en América Latina la «tercera reforma» (como la ha denominado Claudio Rama) que tiene por divisa el «mejoramiento de la calidad», y que parte del reconocimiento de la diversidad de la educación superior, de la creciente privatización y del crecimiento de la población estudiantil como consecuencia de la «segunda reforma»³. No es una mera coincidencia que en América Latina se haya iniciado esta «tercera reforma» en la misma época en que comenzaba en Europa el llamado Proceso de Bolonia. Como no lo es tampoco que paralelamente se iniciara la crítica de la universidad tecnocrática (Lyotard, Derrida, S. Weber, Virilio o Nussbaum, para ilustrar ese esfuerzo crítico con el nombre de unos cuantos filósofos que, desde diferentes orientaciones, han intervenido sobre la cuestión en estas décadas), que ha implicado la crítica o la deconstrucción de las ideas modernas de universidad que provienen de la Ilustración, del Idealismo alemán y el Romanticismo de fines del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, es decir, de las ideas que dirigieron la institución de la «universidad napoleónica» (Ilustración) o de la «humboldtiana» (Idealismo, Romanticismo). Los efectos de estos dos modelos universitarios, como es conocido, se incorporaron dentro de las estructuras tradicionales en las universidades anglo-

3 Como es sabido, la primera reforma, la de Córdoba, tuvo un contenido ilustrado y liberal. Su núcleo es la autonomía académica respecto del gobierno y otras instituciones estatales, autonomía que a su vez sustenta la libertad de cátedra vinculada con las libertades de pensamiento, de expresión, de prensa; sin esas libertades no habría posibilidad de progreso del conocimiento, de las ciencias. El cogobierno, la participación de profesores y estudiantes en el gobierno de la universidad, de alguna manera se relaciona con la «mayoría de edad» en la concepción kantiana y a la vez con la concepción liberal del ciudadano (que a la sazón tomaba en cuenta tanto la mayoría de edad como el nivel de ilustración alcanzado a través de la escolaridad). Sin embargo, para el filósofo Mayz Vallenilla, que llegó a ser rector-fundador de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela, la autonomía universitaria provenía más bien de la organización hispánica premoderna de los gobiernos de las ciudades, los cabildos, lo que a él le llevaba a criticar la pretensión de república soberana que, desde su punto de vista, tenían las instituciones universitarias.

sajonas (Reino Unido y Estados Unidos)⁴. En Hispanoamérica, los dos modelos universitarios, el «humboldtiano» y el «napoleónico» se injertaron tardía y parcialmente en una tradición que venía de la época colonial.

Más allá de la necesaria observación de la incoherencia que implica reducir la diversidad de instituciones de educación superior que existen en el país, con distintos propósitos, a una supuesta unidad, la crítica de lo que se ha denominado *Universidad ecuatoriana* tendría que interrogarse sobre dos aspectos que se entrelazan: la *misión*, esto es, las funciones sociales que se han asignado a la universidad, y la supuesta condición *nacional* de la institución universitaria. Ha sido común en los debates universitarios remitirse en América Latina, durante decenios, al ensayo *Misión de la universidad* de Ortega y Gasset (1930), escrito a partir de una conferencia pronunciada unos meses antes de la proclamación de la Segunda República Española, pero que puede considerarse como el manifiesto orteguiano de lo que debería ser la universidad republicana. En las legislaciones o declaraciones de principios de las instituciones universitarias hispanoamericanas se ha reiterado por decenios las tres funciones que componen la «misión de la universidad»: «I. Transmisión de la cultura.— II. Enseñanza de profesiones.— III. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.» Se suele incluir en ocasiones una cuarta función, en rigor incluida en las dos primeras: la «extensión universitaria» (transformada luego en el Ecuador en «vinculación con la colectividad o con el medio externo»). Ortega tenía presentes tanto la concepción humboldtiana de universidad, pues al paso dirige una crítica a la universidad alemana de su tiempo, como el debate que había surgido, ya desde del siglo XIX, en torno a la primacía que debían tener o bien la enseñanza técnica, profesional, o bien la investigación y el progreso del conocimiento, debate que está relacionado con los dos modelos de universidad a la que nos hemos referido más arriba.

4 Posteriormente el sistema estadounidense de educación superior, en su evolución, ha llegado a ofrecer un abanico que tiene, en un extremo, los «colleges» (que son o institutos de educación técnica o una suerte de escuelas preparatorias pre-profesionales), y en otro, las grandes universidades de investigación, que son corporaciones universitarias ligadas a otras corporaciones financieras o de producción de alta tecnología. Max Weber advirtió a inicios del siglo pasado la condición empresarial que caracterizaba a las universidades estadounidenses; esa condición de empresa ha evolucionado, sobre todo en las grandes universidades de investigación, hasta adquirir la configuración de una gran corporación.

¿Qué implica la «transmisión de la cultura», que Ortega coloca como función prioritaria sobre las otras dos, la enseñanza y la investigación? Es evidente que este postulado trae consigo una impronta a la vez ilustrada e idealista, a la vez que deja en el aire una serie de problemas relacionados con la cultura, con la tradición y sus rupturas (teniendo en cuenta que la tradición de la modernidad son las rupturas, según sostenía Octavio Paz), con las diversidades culturales que se encuentran, se confrontan y se modifican entre ellas, con las diferencias entre alta cultura y culturas populares... hasta llegar a las diferencias sexuales, de género, de edad, etcétera, de nuestros días. Sin embargo, hacia 1810, cuando en Hispanoamérica se iniciaba la Revolución de Independencia, y, por consiguiente, cuando se iniciaba la constitución de las naciones hispanoamericanas como «comunidades imaginadas» (Benedict Anderson), en medio de las guerras napoleónicas en que intervenían Prusia y los restantes Estados alemanes, Humboldt postulaba que en estricto rigor la principal función de la universidad (nosotros podríamos decir: de la universidad moderna) era la formación o la construcción (*Bildung*) de la cultura del Estado nacional (en su caso: Prusia, y en perspectiva, Alemania). La universidad «ecuatoriana» ha sido ciertamente un lugar privilegiado de la formación-construcción de la «cultura nacional» de Estado, por consiguiente, lugar en que se «sintetizan» o se incluyen en una unidad superadora las diferentes modalidades culturales, las diversas formas de la vida cotidiana, en una articulación histórica y antropológica que se pretende unitaria, o cuando menos convergente, en la formación de la «nación», del «pueblo ecuatoriano», o de «lo ecuatoriano» sin más: en otras palabras, su propósito es producir y reproducir ideológicamente la figura de la «identidad nacional». La crítica de esta concepción de la «cultura nacional», y consiguientemente de la imagen de «nación» que contribuye a crear, se viene realizando desde hace un buen tiempo, desde mediados del siglo pasado, y sobre todo en las universidades, o en algunas de ellas. No obstante, la idea de «cultura nacional», asociada a las nociones (ideológicas) de identidad cultural e identidad nacional, y hasta de soberanía cultural es persistente en los discursos políticos, en los textos legales y en las ideologías culturales, tanto conservadoras como progresistas o populistas⁵. Los Estados nacionales surgen en vínculo con las

5 La Ley Orgánica de Cultura, promulgada en diciembre de 2016, reitera los fundamentos de esta ideología, aunque intenta encubirla con una lamentable retórica, mediante la cual sus creadores se esfuerzan por juntar la «identidad» con la «diversidad». Pese a los intentos de encubrimiento, su objetivo se declara explícitamente: «Identidad nacional. Se construye

culturas nacionales y tienen que promoverlas como uno de sus fundamentos. La universidad moderna contiene en sí misma una tensión que emerge de la contradicción entre su función estatal y social, en sí conservadora, esto es, la formación, construcción y reproducción de la cultura nacional, que tiende a la identidad, y la incidencia de las formas culturales que provienen tanto del mundo exterior a las fronteras nacionales (digamos, hoy día, de la mundialización o globalización) como de la multifacética diversidad interna de los Estados, muchas de las cuales son potencialmente irruptoras y podrían impulsar la transgresión de la cultura nacional de Estado. La indudable crisis de la noción (ideológica) de cultura nacional, incluso si se intenta encubirla con la incorporación de la diversidad de identidades culturales, que sin embargo se inscribirían en una historia que confluiría en un presente que las unifica, está relacionada con la crisis de los Estados nacionales que caracteriza a nuestra época, cuando la globalización ha modificado el orden mundial, que hoy día se articula a través de relaciones geopolíticas regidas por relaciones de poder entre grandes conglomerados estatales y corporativos, y por regulaciones y normas que delimitan las pretensiones soberanistas de los Estados nacionales. Vivimos en una época en que los Estados nacionales formados en los siglos XIX y XX transitan hacia otras formas políticas. A la vez, la unidad del Estado nacional se mantiene en tensión con las diferencias étnicas o religiosas internas, que generan irrupciones y en ocasiones fracturas nacionalistas⁶. Más aún, hoy se advierten varios signos de crisis de algunos Estados cuyas formas de dominio provienen de o se articulan con estructuras mafiosas o clericales, en el caso de los llamados fundamentalismos, esto es, poderes que trastocan por completo fronteras, que generan articulaciones entre política, economía y negocios legales e ilegales impredecibles. En consecuencia, debemos preguntarnos sobre la actualidad de la divisa orteguiana «transmisión de la cultura», no porque ya no hubiese una cultura que transmitir, o menos aún porque la universidad hubiese dejado

y afirma a través del conjunto de interrelaciones culturales e históricas que promueven la unidad nacional y la cohesión social a partir del reconocimiento de la diversidad».

6 El primer artículo de la Constitución de la República del Ecuador ya pone en evidencia esta crisis inherente al Estado nacional ecuatoriano, cuando a más de caracterizarlo como «soberano, independiente, unitario, intercultural», lo declara «plurinacional», aunque en el contexto constitucional no aparezca ninguna consecuencia de tal declaración; tampoco en el contexto legal derivado de la Constitución, y aún menos en la organización del Estado.

de ser un lugar de reproducción de las formas culturales, sino por las sustanciales modificaciones que estas adquieren en la mundialización y la mutación de lo local o lo nacional.

Se suele entender por «cultura» un entramado de creencias compartidas, lenguajes, valores morales, actitudes colectivas o hábitos, que se constituyen en prejuicios o presupuestos a partir de los cuales se aprecian las situaciones, se juzgan entre sí los individuos que interactúan, o se evalúa lo que se tiene a mano para tomar decisiones. La universidad también en este sentido es un lugar de producción y transmisión de la cultura. En el Ecuador, la universidad pública fue, en su momento, la portadora de los valores del laicismo liberal; pero luego surgieron las universidades católicas para contraponer a ese laicismo una concepción confesional, en primera instancia conservadora, así como las escuelas politécnicas en las que ha primado, como es obvio, una ideología tecnocrática, vinculada con el desarrollismo. Sin embargo, ya desde finales del siglo pasado la hegemonía de la ideología tecnocrática es evidente, con sus consiguientes nociones de eficiencia, eficacia, emprendimiento, y en conexión con estas, la noción de meritocracia, con la que se pretende desconocer la brutal desigualdad social que ubica a los individuos en condiciones sustancialmente diferentes desde su nacimiento, incluso desde su concepción, distinción que profundiza el sistema educativo (Bourdieu). La ideología tecnocrática se centra en la formación del «capital humano» y en la innovación incesante de las tecnologías y, a través de estas, en la profundización del control y la administración de las poblaciones, de la naturaleza y sus recursos bajo la hegemonía de las grandes corporaciones. Frente a la hegemonía de la ideología tecnocrática, los sistemas de valores, creencias y hábitos provenientes del humanismo e incluso del liberalismo (político) han entrado en crisis desde hace tiempo (1968 es en este sentido una fecha cargada de significación). Frente al viejo humanismo y su deriva en varias formas de «compromiso» existencial, confesional o político, prevalecen el individualismo y el cinismo (no el de Diógenes, desde luego). Pese a ello, todavía en las universidades ecuatorianas se escuchan los cánticos nostálgicos de sectores conservadores que provienen tanto de cierta izquierda anclada en el nacionalismo, como de cierto liberalismo (radical, en el sentido que tiene el término en el ambiente académico estadounidense) que se expresa en el multiculturalismo o en el énfasis extremadamente particularista

que se otorga a distintas «identidades» (étnicas, sexuales, de género, etcétera). Sin embargo, hay otros valores, otras formas de cohesión grupal, de solidaridad, que si bien no son los que predominan en el ámbito universitario, irrumpen cuando menos de manera parcial, localizada o puntual, contra la cultura hegemónica en las universidades. Una de estas formas suele emerger en la cooperación entre profesores y estudiantes, cuando se logra romper con las jerarquías autoritarias asociadas a la detentación del saber. ¿Podrá emerger desde ellas la crítica que requiere la universidad tecnocrática contemporánea?

La enseñanza técnica, profesional, está marcada por la ideología tecnocrática, aunque esta se encubra ideológicamente, y a pesar de los cuestionamientos éticos o políticos de índole liberal (por caso, la apelación a los derechos humanos) o humanitaria (la solidaridad con los pobres, con los más vulnerables). Para una posición crítica, habría que preguntarse por las concepciones de salud y enfermedad, de ciudad, de vivienda, espacio público, territorio, seguridad, legalidad, legitimidad, derechos y justicia, información, vida cotidiana humana y vida en general, que prevalecen en las enseñanzas, más allá de los discursos del humanitarismo o los derechos humanos o el «buen vivir», que pueden recitarse sin problema en las universidades tecnocráticas. Algo semejante se puede decir a propósito de la investigación: ¿hasta qué punto el avance científico ha quedado subsumido en la producción de tecnologías? ¿Hasta qué punto estas están subordinadas a los intereses de las grandes corporaciones, a los intereses militaristas y las guerras, al control y administración de las poblaciones? ¿Qué es lo que se puede investigar en nuestras universidades, las ecuatorianas, sin ilusión alguna, y con qué fines? Los estudios humanísticos han sido más bien marginales en nuestras universidades. Salvo contadísimas excepciones, no ha habido en ellas, durante décadas, lugar para la formación de filósofos, historiadores, críticos literarios, lingüísticos, etnólogos. Hoy esos estudios tienden a la extinción o se los encierra en facultades (especialmente en las de pedagogía) que nada tienen que ver con la formación de investigadores en estos campos del saber, o directamente se los suprime. Esta marginalidad es en gran medida consecuencia del dominio de la concepción tecnocrática dentro de la universidad. Sin embargo, algo parecido ocurre en el ámbito de las ciencias: apenas si hay alguna universidad o politécnica donde se formen investigadores en biología, matemáticas, física, química. Habría que indagar si, más allá de las apariencias, se forman investigadores en las ciencias sociales, y no solo especialistas en el manejo

de técnicas de administración (gestión, planificación, control) social o empresarial.

Sin embargo, hay algo más complejo hacia lo que debemos aproximarnos. La actual crisis de las Humanidades no es solo un efecto de la ideología tecnocrática hegemónica; es una crisis que surge de la radical transformación que se opera en la condición humana como consecuencia de la revolución tecnológica posterior a la Segunda Guerra Mundial. Es una crisis derivada de los efectos de esta revolución tecnológica en la vida de los seres humanos y en su configuración como sujetos, en los efectos sobre las otras formas de vida e incluso sobre la estructura geológica del planeta. Aquí solo podemos enunciar algunas de las cuestiones que atañen a la «condición humana», si es posible utilizar aún esta terminología, y a la vida en la Tierra. Son cuestiones que han recibido una atención muy limitada dentro de las universidades y dentro de la «opinión pública»; se diría incluso que están lejos de ser consideradas con el rigor y la atención que merecen, pese a la gravedad de lo que acontece en la Tierra. La cresta más visible de esta gravedad es lo que conocemos como «cambio climático», cuyos efectos catastróficos se evidencian día a día: sequías e inundaciones, incendios forestales, deshielo de glaciares y de los polos... Causa estupor, y con sobrada razón, que el presidente del Estado más poderoso del mundo declare que saca a su país del Acuerdo de París de 2015; sin embargo, no nos preguntamos si hay avances reales que sean consecuencia de ese Acuerdo y si su alcance será suficiente para conseguir la meta, ya por sí misma grave, de evitar que el incremento de la temperatura media de la Tierra sobrepase los 2°C en el año 2100, tomando como referencia la temperatura media calculada para 1880 (el aumento hasta 2015 ya era de 0.8°C). Sabemos que este calentamiento global está vinculado a la emisión de dióxido de carbono y otros compuestos que inciden en lo que se ha denominado «efecto invernadero»; por consiguiente, es el efecto de una compleja red de actividades humanas, comenzando por el uso de combustibles fósiles (petróleo, carbón), en la que actualmente estamos involucrados todos los seres humanos. La actividad humana incide negativamente en otros ámbitos: contaminación del aire, de los suelos, de ríos, lagunas, mares, destrucción de bosques y otros ecosistemas; en una palabra, devastación de la Tierra. En esta época, la nuestra, está en curso la sexta gran extinción de especies vivas en el planeta; esta extinción no es solo un acontecimiento catastrófico dentro de la «historia natural», sino que en ella

tiene una directa responsabilidad la especie humana⁷, sobre todo en el curso de su historia moderna (determinada, es cierto, por el capitalismo, pero igualmente por las formas de socialismo, igualmente supeditadas al productivismo). Asistimos a una catástrofe en cuyo curso vemos desaparecer las especies más cercanas a la humana, o vemos que sus poblaciones se reducen brutalmente, y apenas si se conservan en reservas para los estudios genéticos o etológicos. La incidencia de la actividad humana, especialmente en la Modernidad, y con una fuerza inusitada luego de la Segunda Guerra Mundial, ha provocado una transformación radical de la Tierra, a tal punto que hoy se considera que cabe hablar de una ruptura geológica, de una nueva era, el Antropoceno, posterior al Holoceno, que es el período donde se realizó la mayor parte de la existencia de nuestra especie.

Cuando parecía que se había alcanzado finalmente el «dominio del hombre sobre la naturaleza» y se suponía que se superaba la escasez, la actividad humana ha acabado por producir un vasto *ecocidio*, que es el término cabal para nombrar la devastación en curso, que es la consecuencia de las estrategias productivistas de uso intensivo de los «recursos naturales» (tanto de animales, vegetales y otras formas de vida, como de recursos minerales). No se debería tomar el *ecocidio* en un sentido apocalíptico, pues no se trata de una profecía; es un acontecimiento que viene sucediendo y que sabemos que continuará. No se trata tampoco del anuncio del fin irremediable de lo humano, aunque en el curso de la catástrofe a la que asistimos se revele también la vulnerabilidad de la especie humana y la posibilidad de su extinción o de su transmutación. Asimismo, se revela la diferencia entre poblaciones más vulnerables que otras, más amenazadas por las hambrunas, por los desastres vinculados con el cambio climático; y también con ello se revela la desmesura que ha adquirido la población humana con respecto a los recursos del planeta y los desequilibrios demográficos: grandes concentraciones en algunos países, megalópolis, migraciones, entre las que irán en aumento las ocasionadas por los desastres ambientales.

7 En la naturaleza, con independencia de la actividad humana, surgen nuevas especies a la vez que otras mutan o se extinguen. Para considerar la incidencia de la actividad humana sobre la sexta extinción se comparan las proyecciones de las tendencias naturales con los datos de la real extinción de especies en el curso de la época moderna y el presente (Ceballos et al., 2015).

La posibilidad de extinción de la especie humana se combina, de modo contradictorio, con la posibilidad paralela de alargar la vida de los individuos humanos (lo que hasta cierto punto puede vincularse con un anhelo de inmortalidad, que en la esfera religiosa se manifestaba en las concepciones de resurrección o de reencarnación), lo que podría augurar la salida «salvadora» de la especie hacia algún exoplaneta, como ha sugerido Stephen Hawking. Esta prolongación de la vida humana depende de los avances científicos y tecnológicos, de la posibilidad de manipulación genética (no solo sobre humanos sino sobre el conjunto de los seres vivos), de las técnicas médicas, de las prótesis. Los seres humanos dependemos siempre de los contextos artificiales que se configuran históricamente, de las herramientas, de las máquinas, de los objetos prácticos que consumimos para nuestra reproducción como individuos y como especie. Dependemos de los contextos artificiales heredados y de las modificaciones en el curso de la existencia. Lo peculiar de lo humano está en el lenguaje verbal, en la capacidad para producir artefactos, en la capacidad para transformar las condiciones de la reproducción social (de la especie, de la forma social y de los individuos). Con ello se configuran distintas modalidades de «paisaje», de entornos habitables, de símbolos; los individuos nacemos en contextos artificiales, culturales. Lo peculiar del presente es que, como humanidad, hemos llegado a una configuración civilizatoria mundializada, en la que se despliega un desarrollo tecnológico de constante aceleración. En ese contexto, la genética y las tecnologías asociadas con ella, han situado al ser humano en una proximidad de lo animal, tanto por el parentesco genético como por la posibilidad de manipulación genética, que sacude la arrogancia mantenida por milenios, enlazada con las creencias religiosas o filosóficas, que establecían un corte radical entre lo animal y lo humano. Por otra parte, el desarrollo tecnológico de artefactos (las prótesis, entre las que habría que contar el sinnúmero de aparatos que requerimos para comunicarlos, movilizarlos, interactuar, o los robots, que cada vez más aceleradamente sustituyen a los trabajadores humanos: finalmente, el *cyborg*) han cambiado la idea de «ser humano» o ideas subsidiarias de esta, como la de «inteligencia». ¿Qué es «ser humano»?; es una pregunta insólita que crea en nosotros perplejidad. Esta perplejidad, lo insólito de esta pregunta, produce una conmoción en las configuraciones del saber contemporáneo; es una perplejidad que pareciera emerger del fondo del campo de percepción del mundo, de ese fondo

siempre oscuro a partir del que se configuran las concepciones del mundo y del que surgen los conocimientos y la posibilidad de comprendernos a nosotros-mismos. *¿Qué es ser humano* en una situación en que está en riesgo la supervivencia de la especie como consecuencia de la catástrofe de gigantescas proporciones ocasionada por la actividad humana, y en que las tecnologías contemporáneas están transformando radicalmente las condiciones de lo humano? A tal pregunta se suceden otras: *¿Qué es ser inteligente?* *¿Qué es ser trabajador* o *qué es ser intelectual?* *¿Qué es conocer?* *¿Sabiduría?*...

Perplejidad ante la «condición humana» contemporánea, la de la extinción posible de la especie o de su posible transmutación a través de las tecnologías; perplejidad ante la catástrofe natural en curso, que exigiría por parte del conjunto de la humanidad una serie compleja de acciones que suponen concertaciones políticas y desarrollos tecnológicos ya no supeditados a la lógica capitalista de obtención de plusvalía (ganancia, renta tecnológica); perplejidad ante los desequilibrios demográficos. Perplejidad que se junta al abandono de las pretensiones de los determinismos, de la supuesta capacidad para calcular los resultados de las acciones humanas; perplejidad, por tanto, vinculada con el paso fundamental del determinismo derivado de la mecánica clásica al principio de incertidumbre... Perplejidad ante la crisis de las formas políticas, en especial la crisis de la democracia... *¿Cómo concebir el presente, la actualidad, en esa condición de perplejidad?* *¿Qué ética cabría postular, qué se puede esperar para los seres humanos actuales y para los que están por venir?* *¿A qué libertad, a qué comunidad se podría aspirar?*

Volvamos a la cuestión de la universidad, esto es, de lo que podríamos proponer para las universidades ecuatorianas hoy en día. Se tiene que derogar el autoritarismo burocrático impuesto mediante la ley de 2010 y por la legislación dictada por los organismos gubernamentales que aquella creó; sin embargo, hay que tener presente que esa acción necesaria y urgente no modificará en lo sustancial la hegemonía de la ideología tecnocrática, aunque modifique las prácticas autoritarias. La ideología tecnocrática proviene de configuraciones de la organización actual de los poderes y los saberes, de su carácter a la vez global, nacional-estatal y local. La hegemonía ideológica, por lo demás, no solo actúa de manera autoritaria, sino también de modo democrático; se puede decir más bien que requiere del autoritarismo ahí donde el poder político manifiesta su debilidad en el control del «pueblo».

La democracia liberal posibilita ciertamente la libertad de investigación, de expresión o de cátedra, que permiten la crítica limitada de la ideología tecnocrática dominante, sobre todo desde formas liberales-radicales (es decir, que tiene raíces en el liberalismo), vinculadas con los derechos humanos o con el humanitarismo. Pero, ¿qué pasa si se pone en cuestión el conjunto de los presupuestos democrático-liberales? Tal puesta en cuestión en el plano teórico no es sino la puesta en correspondencia de la teoría con la realidad, pues es más que evidente la crisis de la democracia liberal, representativa, en el mundo actual. La democracia liberal es ante todo una forma política occidental, europea y americana; ¿qué podemos decir de tal democracia sometida a los simulacros, la mentira repetida en la propaganda, hoy llamada «postverdad», la corrupción? Ante la crisis de tal democracia, que viene de lejos, reaparece constantemente la invocación a la democracia directa, plebiscitaria, en nombre de la soberanía popular, y ya se sabe de sobra cómo tal democracia directa finalmente acaba en la dictadura autoritaria de los caudillos. ¿Cuáles podrían ser las formas democráticas, republicanas, a las que todavía podríamos aspirar? ¿Pueden surgir estas de las posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías de comunicación e información? Estas, como observamos, son a la vez vehículo del simulacro y la mentira, o vehículo de formas de asociación democráticas (más bien circunscritas en sus propósitos, puntuales, fugaces).

No obstante, si no existiese dentro de las instituciones que se llaman «universidad» un mínimo de condiciones para la crítica, para la puesta en cuestión de los sistemas de conocimiento o de los órdenes de verdad existentes; si no existiese un mínimo de condiciones para el examen crítico o deconstructivo de las formas culturales o ideológicas, los valores, los hábitos, las creencias, en suma, los discursos; si no existiese un mínimo de condiciones que aseguren la posibilidad de disentir, de exponer argumentos que vayan contra las corrientes hegemónicas, no habría en rigor «universidad». En este sentido, cabe aún hoy reivindicar que la universidad es «sede de la razón», o mejor aún, del pensamiento. Hernán Malo señalaba que incluso si las instituciones así llamadas «universidades» dejasen de existir, si dejasen por tanto de ser espacios para el despliegue libre de la razón o del pensamiento, siempre habría lugares o modalidades de asociación en las que se seguirían formulando las preguntas que deben ser planteadas y se seguiría dialogando críticamente. Lo cual, en efecto, sucede. En este sentido, la *autonomía* universitaria, tal como fue concebida por el liberalismo, da paso a la

cooperación amplia, tendencialmente *general*, esto es, abierta a la participación de cualquier ser humano (o posthumano), lo que pone en crisis la concepción meritocrática y los residuos aristocráticos, y por consiguiente de arribismo social, asociados con el prestigio del título académico o profesional (prestigio que se ha tornado aberrante entre nosotros, los ecuatorianos). Hoy día la cooperación está subordinada a las necesidades de acuerdo entre corporaciones (transnacionales) y poderes políticos, pero a la vez hay líneas de fuga, posiciones de frontera, en que son posibles otras formas de cooperación. Una universidad que renuncie al claustro, a los muros (no solo a las paredes sino a los muros mentales) es posible y necesaria. Esta, una universidad abierta, donde sea posible contar con las condiciones mínimas para la libertad del pensamiento, para la crítica o la deconstrucción, para la disensión, es el lugar necesario, el ámbito de extrema exigencia con nosotros-mismos, que aspiramos a tener la autonomía, es decir, la libertad y madurez necesarias que nos permitan inquirir sobre «nosotros-mismos» en esta época de perplejidad.

BIBLIOGRAFÍA:

Braidotti, Rosa (2105). Lo posthumano. Barcelona, España: Gedisa.

Carvajal, I. (2016). Universidad. Sentido y crítica. Quito, Ecuador: PUCE.

_____ (2016). «La PUCE y los desafíos hacia el futuro», en: PUCE. Pensamiento, ciencia, sociedad. Quito, Ecuador: PUCE.

Ceballos, G.; P. R. Ehrlich, A. D. Barnosky, A. García, R. M. Pringle, T. M. Palmer (2015) Accelerated modern human-induced species losses: Entering the sixth mass extinction. Documento recuperado el 20.06.2016 de: <http://advances.sciencemag.org/content/1/5/e1400253.full-text.pdf+html>

Clark, W. C., P. J. Crutzen, H. J. Schellnhuber (2005). Science for Global Sustainability: Toward a New Paradigm. Harvard University, John F. Kennedy School of Government. Documento recuperado el 15.02.2016 de <https://www.hks.harvard.edu/content/download/69374/1250306/version/1/file/120.pdf>

Cohen, Tom; Claire Colebrook y J. Hillis Miller (2016). Twilight of the Antropocene Idols, London, Open Humanities Press. Recuperado el 15.02.2016 de <http://www.openhumanitiespress.org/books/titles/twilight-of-the-anthropocene-idols/>

Derrida, J. (2001). La Universidad sin condición. (C. d. Peretti, Trad.) Madrid, España: Trotta

Foucault, M. (1984) Qu'est-ce que le Lumièrs? Documento recuperado el 10.06.2017 de <http://1libertaire.free.fr/Foucault17.html>. Trad. en español: Sobre la Ilustración, Madrid, España; Tecnos (2003).

Herbrechter, S. (2013). Rosi Braidotti (2013) The Posthuman, en Culture Machine, documento recuperado el 10.08.2016 de <http://www.culturemachine.net/index.php/cm/article/viewfile/495/516>

Joignot, F. (2016). Robotisation générale, Le Monde, Culture & Idées, 2-3-4.01.2016, pp. 4-5

Liotard, J. F. (1994). La condición postmoderna, informe sobre el saber. Madrid, España: Cátedra.

Malo González, H. (1976). «Universidad, sede de la Razón». Revista de la Universidad Católica del Ecuador (13). Quito, Ecuador: PUCE.

Nussbaum, M. C. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires, Argentina: Katz

Ortega y Gasset, J. (2007). Misión de la Universidad. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Villavicencio, A. (2013). ¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la revolución ciudadana? Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

_____ (2013). De la universidad funcional a la universidad de la razón. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

_____ (2016). Calidad, excelencia y evaluación en la universidad ecuatoriana. Quito, Ecuador: Paradiso – UASB.

Virilio, P. (2007). L'Université du désastre. Paris, Francia: Galilée.

7 RETOS DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS ECUATORIANAS ANTE LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR

Dr. Fernando Ponce León, SJ
Profesor titular de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)

Resumen

En la sociedad contemporánea el conocimiento es un bien decisivo. Pero este bien ha sido utilizado de muchas maneras, no siempre para la conservación de la vida en el planeta. Es una responsabilidad de las universidades el reconectar conocimiento y vida.

Las universidades católicas tienen mucho que aportar en este sentido, mediante una oferta educativa con determinadas características. El presente artículo sintetiza el pensamiento católico sobre conocimiento y educación superior en seis tesis. A continuación presenta tres conclusiones para el compromiso de las universidades católicas en el Ecuador, que se pueden resumir así: a) la consideración del desarrollo integral y sostenible como horizonte de sentido para la educación superior y sus tres funciones sustantivas; b) la comprensión del conocimiento como un bien público y de la educación superior como un derecho y deber de la sociedad civil, un servicio tanto estatal como civil, al tiempo

que se defiende la diversidad de ofertas de sentido en educación, porque diversa es la sociedad ecuatoriana; c) la inclusión educativa como dinámica que reúne calidad y acceso democrático a la educación superior.

Palabras clave: Universidad católica, conocimiento, bien público, educación superior.

CHALLENGES FOR THE ECUADORIAN CATHOLIC UNIVERSITIES IN THE FACE OF THE TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION IN ECUADOR

ABSTRACT

In contemporary society, knowledge is a fundamental good. But this good has been used in many ways, not always for the conservation of life on the planet. It is the responsibility of universities to reconnect knowledge and life. Catholic universities have much to contribute in this regard through educational opportunities with certain characteristics. This article synthesizes Catholic thought on knowledge and higher education in six concepts. The following are three conclusions regarding the commitment of Catholic universities in Ecuador. These can be summarized as follows: a) the consideration of integral and sustainable development as a framework for constructing meaning for higher education and its three substantive functions. b) The understanding of knowledge as a public good, and of higher education as a right and responsibility of civil society; a service from both the state and civil society, while defending the diversity of opportunities of meaning in education because the Ecuadorian society is diverse. c) Educational inclusion as a dynamic that brings quality and democratic access to higher education.

Keywords: catholic university, knowledge, public good, higher education

INTRODUCCIÓN

Se cuenta que al principio de los tiempos Dios plantó en el jardín del Edén el árbol del conocimiento y el árbol de la vida. Entregó al hombre todo el jardín para que “lo cultivara y lo guardara” (Génesis 2, 15), con una sola condición: que no tocara ninguno de los dos árboles porque el apropiárselos le acarrearía nefastas consecuencias. Sin embargo, el hombre cedió a la tentación, comió del fruto del árbol del conocimiento y Dios lo expulsó del paraíso, junto con su compañera. No solo fue un castigo a la infracción del mandato divino, sino una sabia medida preventiva para que el hombre no alcanzara el otro árbol, el árbol de la vida, y terminara así por arruinar toda la creación.

Este mito judeo cristiano describe nuestra situación actual con mucha agudeza. Los humanos hemos usado y abusado del conocimiento, la ciencia y la técnica, y nos hemos endiosado creyendo conocer absolutamente todo sobre todo. Hemos aprendido a destruir –piénsese en las bombas atómicas que arrasaron Hiroshima y Nagasaki–, pero todavía no sabemos cómo proteger adecuadamente las diversas formas de vida que con igual derecho pueblan el planeta. Si no cambiamos nuestra manera de utilizar los diversos conocimientos que producimos, el árbol de la vida terminará “hecho leña”, como decimos coloquialmente.

Esta situación plantea una enorme responsabilidad a las universidades. Su misión tradicionalmente se ha descrito como la búsqueda y comunicación de la verdad. Actualmente se expresa como el avance de los conocimientos, la ciencia y la técnica a fin de responder a retos mundiales, como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables, la salud pública, la reducción de la pobreza, entre otros (UNESCO / Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009, 2010, pág. 5). Hoy más que nunca, necesitamos reanudar el nexo entre conocimiento y vida.

En este artículo quisiera explorar cómo las universidades católicas pueden aportar a esta gran responsabilidad. Estas instituciones son universidades como las demás, sometidas a los mismos desafíos y presiones que cualquiera de ellas. Al mismo tiempo, la motivación de su quehacer académico proviene de la cosmovisión católica sobre la persona y la sociedad y, en último término, de la vida y obra de Jesús de Nazareth. Parto de la hipó-

tesis de que este enfoque particular tiene mucho que contribuir en las transformaciones por las que está pasando la educación superior en el Ecuador.

Debido a razones de espacio me limitaré a señalar seis rasgos generales de lo que considero es el pensamiento de la Iglesia sobre el conocimiento y la educación superior, para luego deducir tres conclusiones sobre el problema enunciado: la correcta articulación entre conocimiento y mejores condiciones de vida, en el contexto particular del Ecuador.

Lo que sigue es una elaboración muy personal. La Iglesia Católica dispone de un documento propio sobre las universidades católicas, la Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae de san Juan Pablo II, que se puede consultar para conocer el pensamiento oficial al respecto. Tomándolo como base, y apoyándome en otras fuentes, procuraré presentar una reflexión argumentada, razonable y defendible, que pueda entrar en debate con otras posturas sobre la apasionante y urgente cuestión de la responsabilidad social de la educación superior en nuestro país.

PENSAMIENTO CATÓLICO SOBRE EL CONOCIMIENTO Y LA EDUCACIÓN

A riesgo de simplificar, diré que el pensamiento social católico sobre el conocimiento y la educación puede resumirse en seis afirmaciones.

En primer lugar, la Iglesia da por hecho que el conocimiento es una nueva forma de riqueza, como se afirma en todas las discusiones sobre la sociedad del conocimiento. En su encíclica *Centesimus Annus*, Juan Pablo II hace un análisis de la situación mundial luego de la caída del muro de Berlín. Al analizar el capitalismo sostiene que este sistema no resulta éticamente justificado solo por el hecho de emerger como triunfador de la guerra fría. Luego añade: "Existe otra forma de propiedad, concretamente en nuestro tiempo, que tiene una importancia no inferior a la de la tierra: es la propiedad del conocimiento, de la técnica y del saber. En este tipo de propiedad, mucho más que en los recursos naturales, se funda la riqueza de las naciones industrializadas" (Juan Pablo II, 1991, n. 32).

En efecto, el conocimiento es un factor generador de riqueza personal y social en la sociedad contemporánea porque, como dice un experto mexicano, "los conocimientos ya no sólo se generan y se transmiten como antaño, sino que hoy en día se registran, se aplican, se patentan, se comercializan, se asocian, se exportan, se importan." (De La Fuente, 2008, pág. 26).

Por este motivo, el Estado y las empresas en los países desarrollados reconocen que la inversión en educación superior es una movida estratégica para volver más competitivas sus economías nacionales y atraer inversiones, algo que no sucede en América Latina, según el mismo experto.

En segundo lugar, el valor principal del conocimiento y de la educación radica en su contribución al crecimiento y plenitud de la persona. Del conocimiento se pueden decir muchas cosas: que es un factor de riqueza, como se mencionó, que permite el ascenso social de sus poseedores; o que constituye el patrimonio de un país, cuando se consideran los productos concretos en relación con un colectivo culturalmente homogéneo. Sin embargo, más allá de estos valores instrumentales, para el pensamiento social católico y otras filosofías humanistas, el conocimiento en sus múltiples formas es valioso sobre todo porque contribuye al desarrollo de la persona en su integralidad, puesto que fomenta el espíritu crítico, la aproximación a la verdad, el sentido de la historia y las tradiciones. El conocimiento humaniza, además de ser útil.

Lo mismo puede decirse de la educación. En rigor, conocimiento y educación no son lo mismo; esta es un proceso o conjunto de procesos propios de una sociedad, que permite a las personas el desarrollo de sus habilidades y la asimilación de conocimientos, o aprendizaje, dicho de manera muy general. Sin embargo, para el caso que nos ocupa, el principal valor de la educación, incluida la educación superior, es también su contribución al desarrollo humano integral de la persona, antes que su utilidad social o económica. Por la misma razón que es valioso lo que se asimila, es valioso el proceso que conduce a esa asimilación, al aprendizaje. Incluso si se destacan en la educación sus aspectos no cognitivos, como por ejemplo el desarrollo emocional de quien aprende o de sus capacidades relacionales, también se llegará a la misma conclusión sobre su valor humanizante.

En este sentido, el pensamiento católico concuerda bien con afirmaciones como las de Amartya Sen, Premio Nobel de economía en 1999, quien se pregunta: “¿Qué hace el desarrollo humano? La creación de oportunidades sociales ofrece una contribución directa a la expansión de las capacidades humanas y la calidad de vida. La expansión de los cuidados de salud, educación, seguridad social, etc. contribuyen directamente a la calidad de vida y a su florecimiento” (Sen, 1999, pág. 144). Esta manera de entender la educación y el conocimiento como posibilitantes de personas capaces y libres para vivir una vida razonablemente elegida, es substancialmente diferente, aunque no contrapuesta, a esa otra que los entiende como herramientas esenciales para aumentar la productividad de personas y sociedades: la teoría del capital humano.

En tercer lugar, la generación, difusión y aplicación del conocimiento implican exigencias éticas, y con mayor razón su registro y comercialización. Ya se dijo esto más arriba cuando se mencionó la responsabilidad de las universidades ante los grandes retos mundiales. Al hablar sobre el desarrollo humano integral, el anterior, Papa Benedicto XVI, sostiene: “... el tema del desarrollo humano integral adquiere un alcance aún más complejo: la correlación entre sus múltiples elementos exige un esfuerzo para que los diferentes ámbitos del saber humano sean interactivos, con vistas a la promoción de un verdadero desarrollo de los pueblos. Con frecuencia, se cree que basta aplicar el desarrollo o las medidas socioeconómicas correspondientes mediante una actuación común. Sin embargo, este actuar común necesita ser orientado,

porque «toda acción social implica una doctrina» (Benedicto XVI, 2009, n. 30).

En otras palabras, el horizonte ético del conocimiento está determinado en última instancia por una “doctrina” o ideología sobre la sociedad en la que queremos vivir. En el pensamiento social de la Iglesia este horizonte viene dado por su articulación con el desarrollo humano integral, en palabras de Benedicto XVI, o con el desarrollo integral y sostenible, según la enseñanza social renovada por el actual pontífice (Francisco, Carta Encíclica *Laudato Si. Sobre el cuidado de la casa común*, 2015). Este horizonte ético compagina bien con el concepto de desarrollo que sustentan los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, especialmente con el objetivo cuarto, referido a la educación, y su tercera meta, relacionada con la educación superior, aunque mantenga ciertas diferencias con algunos de los planteamientos onusianos.

En cuarto lugar, la educación es un componente esencial del bien común, lo cual también puede decirse de los conocimientos que la educación permite alcanzar. Como se sabe, el bien común es uno de los principios rectores de la ética social del catolicismo. Según este enfoque ético, el bien común no significa lo mismo que el bien total, que es la suma de los bienes propios de los individuos, sino que se refiere al bien de la comunidad en cuanto sujeto colectivo distinto de los sujetos individualmente considerados y sumados. Según la comprensión clásica de bien común, lo nuevo que aparece en el sujeto colectivo, y cuya realización o garantía constituye lo nuclear de esta noción, son las condiciones generales que posibilitan los bienes propios o individuales. Así lo entiende el Concilio Vaticano II cuando define al bien común como “el conjunto de condiciones de la vida social que hacen posible a las asociaciones y a cada uno de sus miembros el logro más pleno y más fácil de la propia perfección”. (Concilio Vaticano II, 1965, n. 26). En este sentido, la educación es una condición general y esencial para la vida plena de personas y asociaciones de la sociedad civil.

Según otra interpretación igualmente válida lo esencialmente distintivo de una comunidad respecto de un conglomerado de individuos serían las relaciones entre individuos que por sí mismas son constitutivas de una comunidad, no las condiciones que facilitan la realización humana de personas o asociaciones. Así, el bien común debería decirse de las relaciones como fin último de la comunidad, no de las condiciones generales, que no serían sino

instrumentos o medios para los bienes propios (Zamagni, 2007). Como quiera que sea, la consecuencia importante es que la educación, incluida la educación superior, es obligación del Estado. Ya sea porque la educación condiciona la realización personal y de las asociaciones, o porque modela las relaciones en el interior de una comunidad, corresponde al Estado su plena garantía, a condición que este tenga por finalidad primordial la promoción del bien común, como lo sostiene el pensamiento social católico y otros enfoques en filosofía política.

Valga la pena señalar que el Papa Francisco introduce en la comprensión del bien común tres nuevos elementos (Caamaño López, 2016). Primero, este principio no abarca únicamente las condiciones sociales, sino más integralmente las condiciones socio-ambientales que permiten la vida en plenitud. Segundo, la preocupación por el bien común implica una preocupación por la justicia distributiva desde la óptica de la opción por los excluidos. Por último, esta justicia distributiva debe considerar también las generaciones futuras, no solo las presentes.

En quinto lugar, el conocimiento es un bien público. Desde el punto de vista de los economistas, “bien público”, o su sinónimo “bien colectivo” (Laville & Cattani, 2006) (Ricossa, 2000) es un tipo especial de bien de consumo distinto del bien privado. Un bien público, en este sentido especializado, tiene dos características: la no rivalidad, que significa que su consumo por parte de una persona no impide el consumo por parte de otra; y la no exclusión, que quiere decir que resulta imposible o excesivamente costoso excluir a alguien del consumo de ese bien (Stiglitz, 1999, pág. 308). Así, por ejemplo, el alumbrado de las calles no mengua si muchas personas se benefician de él, y sería prácticamente imposible impedir que uno o algunos se beneficien de este servicio, que con razón se llama comúnmente servicio público.

Debido a estas características los bienes públicos no pueden ser garantizados ni producidos por el mercado, porque no resultan rentables. Esto hace que el Estado deba intervenir para su producción y distribución. En este punto hay que notar que lo público no es equivalente a lo estatal. Por un lado, un bien público es tal debido a sus características esenciales, no porque el Estado se haga responsable de él; el carácter de público de un bien antecede a su carácter estatal. Por otra parte, un Estado bien puede responsabilizarse de bienes privados por razones estratégicas; por ejemplo, de los alimentos o los combustibles. De aquí

que no todo bien estatal sea necesariamente un bien público en este sentido especializado.

El conocimiento es un bien público en este sentido. El que más personas sepan más, en cualquier ámbito del saber, no disminuye en nada la posibilidad de que otras personas también lo hagan. La difusión del conocimiento y la libertad de una persona para conocer no merman los conocimientos adquiridos por otras personas ni el acervo cultural y científico de la humanidad.

Así lo afirma el pensamiento de la Iglesia. En su comentario sobre los bienes, cuya defensa y tutela corresponde al Estado en el nuevo capitalismo posterior al año 1989, el Papa Juan Pablo II sostiene que el mercado tiene sus límites: “existen necesidades colectivas y cualitativas que no pueden ser satisfechas mediante sus mecanismos; hay exigencias humanas importantes que escapan a su lógica; hay bienes que, por su naturaleza, no se pueden ni se deben vender o comprar” (Juan Pablo II, 1991, n. 40). El conocimiento es indudablemente uno de estos bienes que por su naturaleza y su función no pueden ser tratados como mercancía.

Pero ¿qué sucede con la educación superior? Parece que no cabe decir que este mecanismo de acceso a conocimientos de un cierto tipo sea un bien público en el sentido utilizado porque su “consumo” sí genera costos. La educación en cuanto tal no cumple la condición de no rivalidad porque el acceso de unas personas a la educación sí limita el acceso de otros a este bien. Todos los insumos que intervienen en los procesos educativos son escasos y por tanto tienen costos. Por otra parte, la educación tampoco cumple la condición de no exclusión. No es verdad que sea imposible o excesivamente costoso impedir que alguien acceda a este bien; al contrario, lamentablemente es fácil y sucede todo el tiempo. De hecho, si más personas acceden a la educación, en cualquiera de sus niveles, sí habrá disminución de posibilidades de acceso para otras personas, simplemente por razones logísticas y pragmáticas. En tal caso, el acceso a la educación pareciera ser un bien semi-público, como dice Amartya Sen (Sen, 1999, pág. 128).

Sin embargo, es común que se hable de la educación como un bien público para significar que la educación es un derecho de todos y un deber del Estado (Dias Sobrinho, 2008). Es verdad que la educación es esto y mucho más, pero este uso estratégico del término no debe confundirse con su uso especializado, como se

ha explicado. Un ejemplo de esto puede verse en el documento oficial de los obispos latinoamericanos reunidos en su quinta conferencia general en Aparecida, Brasil. Este documento dedica tres párrafos al análisis de la “educación como bien público” con el fin de insistir en la responsabilidad del Estado respecto de la educación religiosa en las instituciones educativas estatales (V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, 2007, págs. 233-234). Quizás lo más adecuado sería decir que la educación es un servicio, antes que un bien, y un servicio estatal antes que un servicio público, como se explicará más abajo.

Las afirmaciones anteriores llevan a la sexta: la educación es un derecho humano. Si el conocimiento trae diversos beneficios individuales y sociales, al punto que constituye condición esencial para una vida plena, resulta natural que la educación, vía de acceso al conocimiento, sea considerada una exigencia cuyo cumplimiento todos los ciudadanos pueden reclamar es decir, un derecho. Un pensamiento igualitario como el cristianismo no puede pensar distinto ni aceptar que este bien quede al alcance solo de quienes pueden pagarlo.

El Concilio Vaticano II así lo afirma cuando, en su declaración sobre la educación cristiana, dice al inicio que “todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad, en cuanto partícipes de la dignidad de la persona, tienen el derecho inalienable a una educación que responda al propio fin, al propio carácter, al diferente sexo, y que sea conforme a la cultura y las tradiciones patrias, y, al mismo tiempo, esté abierta a las relaciones fraternas con otros pueblos a fin de fomentar en la tierra la verdadera unidad y la paz” (Concilio Vaticano II, 1965b, n. 1). De manera mucho más directa, el Papa Juan Pablo II incluye explícitamente en su lista de derechos humanos “el derecho a madurar la propia inteligencia y la propia libertad a través de la búsqueda y el conocimiento de la verdad” (Juan Pablo II, 1991, n. 47).

TRES CONSECUENCIAS PARA LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS ECUATORIANAS¹

1.- LA FUENTE IDEOLÓGICA DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS

“Toda acción social implica una doctrina”, dice Benedicto XVI citando a Paulo VI. Considerando la presente crisis socio-ambiental mencionada al inicio, y dado que la educación superior es una acción de enorme influjo en la sociedad, la fuente doctrinal para las universidades católicas del Ecuador y del mundo debería ser hoy la encíclica *Laudato Si* del Papa Francisco, que guarda armonía con los objetivos de desarrollo sostenible de la comunidad internacional.

Bien sabemos que no cabe tomar el documento papal como un documento técnico, ni interpretarlo como estudio de pertinencia o un plan estratégico, aunque incluya sólidos fundamentos científicos y orientaciones prácticas. La *Laudato Si* es una seria invitación a pensar las instituciones católicas de educación superior como universidades enfocadas en el desarrollo integral y sostenible del país y del mundo.

Admitamos que las ideologías universitarias existen. No hay duda que todas las instituciones universitarias, y en general toda organización social, suponen un determinado diagnóstico del mundo, junto con una cierta idea del mundo deseable y de los medios para alcanzarlo, tríada de elementos que constituyen una ideología, un término que aquí carece de connotación valorativa. Las ideologías universitarias generalmente se encuentran implícitas en sus declaraciones y actividades. Hay que rastrearlas en las prioridades que dan a valores como el concepto de educación superior, el éxito individual, la libertad para emprender, la perti-

1 Cinco universidades ecuatorianas forman parte de la Organización de Universidades Católicas de América Latina (ODUCAL), filial regional de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC). Son la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana, la Universidad Particular de Loja, la Universidad del Azuay y la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Por otra parte, dos universidades adicionales reconocen expresamente que se fundamentan en los principios cristianos. Son la Universidad Católica de Cuenca y la Universidad de los Hemisferios. De manera que siete universidades ecuatorianas se inspiran en los principios cristianos católicos y son, en este sentido, universidades católicas.

nencia, el desarrollo del país, porque difícilmente la encontraremos expuestas a la luz del día.

Las universidades que se adhieren a la cosmovisión católica, independientemente de sus formas y diversos grados de adhesión y compromiso con esta cosmovisión, no tienen que buscar lejos la fuente para construir su visión ideológica, en el sentido neutro del término. En julio de 2015, en la sede de la PUCE en Quito, el Papa Francisco confrontó a los educadores del país, y por tanto a las universidades católicas, con dos preguntas que todavía guardan vigencia: “¿Dónde está tu hermano?” “¿Para qué nos necesita esta tierra?” (Francisco, Encuentro con el mundo de la enseñanza. Discurso del Santo Padre, 2015b) Esta tierra, que es naturaleza y pueblo, ¿qué nos pide? Estos son precisamente los ejes de la encíclica a la cual nos referimos: la reconciliación social y la reconciliación ambiental, dos dimensiones de una sola misión².

2.- BIEN PÚBLICO GESTIONADO POR LA SOCIEDAD CIVIL

El conocimiento es un bien público, en el sentido ya explicado. Sin embargo, el acceso a la educación plantea dificultades porque implica distribuir recursos escasos, como espacio físico, becas, horas de profesores, entre un gran número de aspirantes. Últimamente hemos visto que, más allá de las buenas intenciones gubernamentales, no existe capacidad real para garantizar a todo el que lo desee el acceso a la educación superior, de manera gratuita.

Si aceptamos entonces que el conocimiento es bien público, no sujeto a compra y venta, y a la vez constatamos que el Estado no puede garantizar como debiera la educación superior, que permite la generación y aprendizaje de conocimientos, debe aceptarse la participación de la sociedad civil como oferente de educación superior. Esto es muy diferente a admitir o tolerar la existencia de universidades particulares, que yo prefiero llamarlas universidades de la sociedad civil, solo por la imposibilidad fáctica de eliminarlas.

2 Lo dicho en esta sección debería completarse con una reflexión sobre cómo ser institución de inspiración cristiana en una sociedad secular como la ecuatoriana. De hecho, todas las universidades católicas del mundo enfrentan el mismo desafío de repensarse en la civilización secular contemporánea. Un congreso de educación católica organizado por el Vaticano en noviembre de año 2015 hizo de la relación entre identidad y misión uno de los temas principales de debate (Congregación para la educación católica, 2015). Lamentablemente esto quedará para otra ocasión no por menos importante sino por falta de espacio.

Hay dos razones adicionales para esto, además de las insuficiencias del servicio educativo estatal. En primer lugar, la sociedad civil es anterior al Estado. Este nace de aquella para convertirse en comunidad organizada para la búsqueda del bien común y la garantía de los bienes públicos. Pero esto no quiere decir que la sociedad civil, a través de sus asociaciones, renuncia al derecho esencial que le corresponde de buscar el bien común y garantizar los bienes públicos. Si bien las asociaciones de la sociedad civil son espacios de sociabilidad en torno a intereses propios, en ciertos casos existen organizaciones civiles que también buscan el bien común, no solo el bien de los asociados, y una de estas es la Iglesia católica. Hay que repetirlo una y otra vez: lo público no se agota en lo estatal; lo público supera a lo estatal, de modo que es más exacto decir que el conocimiento es un bien público, y la educación es un servicio estatal, así como puede ser un servicio civil. Lastimosamente “público” ha venido a ser un sinónimo de “estatal” en el lenguaje ordinario, y esto desdibuja la comprensión tanto de los bienes públicos como de los servicios estatales.

La segunda razón en defensa de la provisión particular de este bien público que se llama conocimiento se basa en tres derechos, cuya garantía ha costado mucho en nuestra historia republicana y que ahora están reconocidos entre los artículos 26 a 29 de la Constitución: el derecho de toda persona a la educación, el derecho a la libertad de enseñanza, que corresponde a personas y entidades de la sociedad civil, y el derecho a la libertad de los padres de escoger para sus hijos la educación más acorde con sus convicciones que, entiendo yo, también se aplica a la educación superior.

En otras palabras, el acceso a la educación superior es, en teoría, para todos, pero en la práctica no alcanza para todos. Si a esto sumamos las tres libertades mencionadas, podemos afirmar lo siguiente. Incluso si el Estado tuviera ingentes recursos para garantizar a todos los jóvenes ecuatorianos el acceso universal y gratuito a la educación superior hasta el tercer nivel – y ojalá que algún día lleguemos a esto – todavía deberá contar con las instituciones de la sociedad civil para la provisión de educación superior como medio para garantizar la adquisición de conocimientos. La diversidad de ofertas en educación superior es buena en sí y es buena para la democracia, además de ser un derecho de toda persona y de toda entidad de la sociedad civil.

3.- CALIDAD E INCLUSIÓN

Al ser el conocimiento un valor que contribuye al desarrollo personal, un bien público cuyo “consumo” por unos no perjudica a otros, un componente esencial del bien común y un derecho, es un deber ético del Estado y la sociedad civil garantizar el acceso a la educación superior a la mayor cantidad posible de personas, idealmente a todos. Ahora bien, el mayor acceso siempre trae a debate la cuestión de la calidad educativa. Se piensa que esta disminuye si más personas acceden a la educación superior. Pero la respuesta no consiste en restringir el acceso de todos a fin de “salvar” la calidad educativa de pocos, sino justamente ofrecer educación de calidad a todos, sobre la base de la igualdad de oportunidades en el acceso. La respuesta está en la inclusión educativa de calidad.

Debe señalarse que la inclusión no está reñida con la calidad ni con la excelencia en educación. Al respecto pueden identificarse tres posturas sobre la relación entre inclusión y calidad. En primer lugar, está la postura elitista. Según esta, la calidad educativa importa, lo cual nadie disputará. Pero como no todos los aspirantes a la universidad vienen con las mismas capacidades, y además no hay suficientes recursos estatales para garantizar la igualdad de oportunidades de todos, no queda más que permitir que acceda solo la elite académica, se nos dice, porque admitir a todos llevaría a rebajar la calidad de la institución que los recibe. Para esta postura, la calidad de una institución educativa depende en gran medida de la calidad de los estudiantes que ingresan. Si los mejores ingresan, supuestamente la calidad de la institución se mantiene alta. En consecuencia, la inclusión queda condicionada por la calidad que se desea mantener.

En segundo lugar, la postura masificadora pone el énfasis en el acceso para todos. Para esta postura la calidad importa menos que el acceso. Todos deberían entrar a la educación superior, porque la educación es un derecho, aunque no todos puedan acceder a una educación de calidad. La calidad es un discurso burgués y elitista que solo persigue la permanencia del status quo, dice esta postura.

Ambas posturas, por diversas que parezcan, comparten el supuesto que calidad educativa es equivalente a elitismo. En el primer caso se lo defiende, en el segundo se lo denosta; pero en ambos casos la calidad educativa se comprende como un estado

acabado del aspirante y del estudiante y, por consiguiente, de las instituciones que los reciben.

La tercera postura podría llamarse democrática o incluyente. Para esta visión, la calidad importa, pero no como estado acabado del aspirante a la universidad ni como requisito de entrada a la universidad. La calidad educativa es un objetivo a alcanzar mediante un proceso que debe iniciarse desde la primera infancia, y que en las instituciones de educación superior comprende los cursos de nivelación, las tutorías integrales, la diversificación de ofertas de educación superior, entre otras estrategias. En este sentido, la calidad de una institución no significa seleccionar a los mejores sino conducir a todo estudiante a su mayor grado posible de excelencia académica. Según esta concepción dinámica, la calidad de una institución no se mide por la excelencia académica de los estudiantes que ingresan – lo propio de las instituciones llamadas “de elite” y que hace fantasear a no pocos mercadólogos universitarios – sino por la excelencia académica con la que egresan.

CONCLUSIÓN

En resumen, el aporte de las universidades católicas al proceso de transformación de la educación superior ecuatoriana debería concretarse en los tres puntos que he mencionado, y en muchos otros que no he podido desarrollar: a) la consideración del desarrollo integral y sostenible como horizonte de sentido para la educación superior y sus tres funciones sustantivas; b) la comprensión del conocimiento como un bien público y de la educación superior como un derecho y deber de la sociedad civil, un servicio tanto estatal como civil, al tiempo que se defiende la diversidad de ofertas de sentido en educación, porque diversa es la sociedad ecuatoriana; c) la inclusión educativa como dinámica que reúne calidad y acceso democrático a la educación superior.

Ojalá que las universidades católicas, y también todas las universidades ecuatorianas fueran reconocidas no por el número de estudiantes que excluyen sino por la excelencia en conocimientos y contribución a la vida del planeta que son capaces de suscitar en quienes asisten a sus aulas.

BIBLIOGRAFÍA

Benedicto XVI. (2009). *Carta Encíclica Caritas in veritate. Sobre el desarrollo humano integral en la caridad y la verdad.*

Caamaño López, J. (septiembre de 2016). La "ecología integral" de la Encíclica Laudato Si. *Sal Terrae*, 104/8(1214), 679-692.

Concilio Vaticano II. (1965). *Gaudium et Spes. Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual.*

Concilio Vaticano II. (1965b). *Declaración Gravissimum Educationis sobre la educación cristiana.*

De La Fuente, J. (2008). Sociedad del conocimiento y la universidad. *Educación Superior y Sociedad*, 13(1. Transformaciones sociales y desafíos universitarios en América Latina), 21-31.

Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. Gazzola, & A. Didriksson, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 87-112). Caracas: IESALC-UNESCO.

Francisco. (2015). *Carta Encíclica Laudato Si. Sobre el cuidado de la casa común.* Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina.

Francisco. (7 de julio de 2015b). *Encuentro con el mundo de la enseñanza. Discurso del Santo Padre.* Recuperado el 2 de octubre de 2015, de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/july/documents/papa-francesco_20150707_ecuador-scuola-universita.html

Juan Pablo II. (1991). *Carta Encíclica Centesimus Annus. En el centenario de la "Rerum Novarum".*

Juan Pablo II. (1991). *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae sobre las universidades católicas.*

Laville, J.-L., & Cattani, A. D. (Edits.). (2006). *Dictionnaire de l'autre économie.* Paris: Desclée de Brouwer.

Ricossa, S. (2000). *Diccionario de economía.* México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom.* Oxford: Oxford University Press.

Stiglitz, J. E. (1999). Knowledge as a Global Public Good. En I. Kaul, I. Grunberg, & M. A. Stern, *Global Public Goods. International Cooperation in the 21st Century* (págs. 308-327). New York: UNDP / Oxford University Press.

UNESCO / Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009. (2010). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.

V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. (2007). *Documento conclusivo*. Aparecida.

Zamagni, S. (diciembre de 2007). El bien común en la sociedad postmoderna: propuestas para la acción político-económica. *Revista Cultura Económica*, XXV(70), 23-43.

8 UNIVERSIDAD: RAZÓN Y AUTONOMÍA

Carlos Rojas Reyes
Universidad del Azuay

¿Desde dónde hablamos sobre la Universidad?, ¿cuál es nuestro lugar de enunciación? Finalmente, ¿es posible hablar sobre la Universidad?, ¿cómo?, ¿ha sido secuestrada la Universidad por el poder económico y político?

No se puede simplemente empezar a hablar sobre la Universidad. Es indispensable una reflexión previa, una mirada atenta a aquello que nos impide hacerlo a pesar de -y por eso mismo- estar sumergidos en ella.

Aquello que está oculto debería ser explicitado: los modos de producción y transmisión de la ciencia, las relaciones con la sociedad, los procesos de subjetivación que desarrolla, las relaciones de poder que la conforman, las orientaciones epistémicas y epistemológicas que se toman.

Pensar la Universidad escapa largamente del plano de las evidencias; por el contrario, hay un juego permanente de ocultamiento y explicitaciones, sobre las cuales se tiene que realizar un largo camino arqueológico.

El punto de partida que adoptamos aquí, señala que es indispensable tener una idea de la Universidad: una concepción general, lo más amplia posible que permita sustentar el conjunto de sus procesos internos, así como proporcionarles una orientación, de la cual se desprendan unas estrategias respecto de la producción y transmisión de los conocimientos.

A partir de la idea de Universidad se podrán desprender los otros aspectos, que quedan engarzados en estas primeras y grandes definiciones. Por esto hay que colocar la filosofía de la Universidad con sus componentes epistemológicos, epistémicos y éticos, en el marco de la definición de los grandes ideales de la Universidad aun si estos se encuentran en plena crisis y se tiene que redefinirlos a la luz de las exigencias de la época.

En nuestra época estamos frente a una primera deconstrucción de la idea de Universidad: ¿Qué sucedería si, debido a la propia constitución contingente del conjunto de valores, los ideales como tales fueran inalcanzables? Están allí frente a nosotros, pero son imposibles.

Una extraña imposibilidad que conforma el campo de la Universidad desde su existencia ideal, inaccesible; al igual que la relación entre justicia y derecho, poder constituyente y Constitución: la difícil relación entre el ideal de la Universidad y la Universidad real.

La relación que se establece entre la idea de Universidad y la Universidad real, efectiva, tal como se da en nuestras sociedades, tiene que ver con la razón de ser, el destino, el fundamento y, por cierto, su fundación. Como señala Derrida:

“¿Existe hoy en día, en lo que respecta a la Universidad lo que se llama una «razón de ser»? A sabiendas confío mi pregunta a una locución cuyo idioma es, sin duda, más bien francés. En dos o tres palabras, nombra todo aquello de lo que hablaré: la razón y el ser, por supuesto, la esencia de la Universidad en Su relación con la razón y con el ser, pero también la causa, la finalidad, la necesidad, las justificaciones, el sentido, la misión, en una palabra, la destinación de la Universidad. Tener una «razón de ser» es tener una justificación para existir, tener un sentido, una finalidad, una destinación. Es asimismo tener una causa, dejarse explicar, según el «principio de razón», por una razón que es también una causa (*ground, Grund*), es decir también un fundamento y una fundación.” (Derrida, 1997)

Entonces, ¿podríamos acudir nuevamente a la Ilustración para re-fundar la Universidad, para colocarla sobre un nuevo fundamento o, por el contrario, la modernidad de la que parten nuestras Universidades es un proyecto inacabado e inacabable?

“Estoy resueltamente a favor de las Luces de una nueva *Aufklärung* (Ilustración) universitaria”. (Derrida, 1997)

Aun insistiendo en que ese fundamento tiene que ver con la razón, de una manera que quizás no comprendemos del todo, que puede estar profundamente cuestionada:

“Que yo sepa, jamás se ha fundado un proyecto de Universidad contra la razón. Se puede, por consiguiente, pensar razonablemente que la razón de ser de la Universidad siempre fue la razón misma, así como una cierta relación esencial de la razón con el ser”. (Derrida, 1997)

Más aún, en un momento en donde las transformaciones tecnológicas nos han rebasado completamente, en un mundo en donde el software ha tomado el mando y que, sin embargo y por eso mismo, se debe insistir en la “afinidad esencial” entre verdad y Universidad como el lugar en donde todo el tiempo se negocia con la verdad:

“Ya no se puede distinguir entre lo tecnológico por una parte y lo teórico, lo científico y racional por otra parte. La palabra tecno-ciencia debe imponerse y ello confirma que entre el saber objetivo, el principio de razón, una cierta determinación metafísica de la relación con la verdad, existe, en efecto, una afinidad esencial”. (Derrida, 1997)

Una afinidad esencial que ha sido institucionalizada en la Universidad desde la modernidad, como parte de la segmentación de las distintas esferas del mundo: sociedad, política, ciencia, tecnología.

En este contexto retomo el pensamiento de Hernán Malo sobre la Universidad en relación con la razón y la autonomía, que son sin lugar a dudas sus componentes esenciales.

Universidad: razón y autonomía

Hernán Malo establece una relación estrecha entre razón y Universidad. Sin lugar a dudas, en este momento se establece una ligazón entre la resolución teórica de la crisis de la razón y la práctica, uniéndose ambas en un solo movimiento.

Malo encuentra que esa razón ilustrada se encarna, se vuelca en el mundo. La razón halla su sede, su lugar, en el sentido hegeliano: su actualización; así, es la conclusión de un proceso unitario ontológico y ético de una razón que se realiza en la Universidad.

La Universidad encuentra su preeminencia como productora de verdad en cuanto sede de la razón, porque de las instituciones sociales, es la única en la que dos características esenciales del ser humano se encuentran como constituyentes igualmente fundamentales: el diálogo y la indagación.

La Universidad se convierte en “sede de la autonomía de la razón”; y a su vez, la autonomía de la razón respecto del Estado, se deriva de este entrelazamiento con la razón: la universidad es autónoma porque la razón expresa en ella su propia, intrínseca, autonomía. (Malo, 1985, pág. 37)

La universalidad del conocimiento, ligada a la definición de la Universidad moderna, encuentra su fundamento en este mismo hecho: la universalidad de la Universidad se deriva de la universalidad de la razón, de una razón que no tendría condiciones.

La guía del accionar de la Universidad se origina en la razón: “Cualquier traba a la razón y sus atributos a nombre de cualquier forma de dogmatismo es un atentado a la médula de la universidad”. (Malo, 1985, pág. 35)

Precisamente para romper con toda forma de dogmatismo, la razón no permanece como una unidad cerrada, irreflexiva, sino que se convierte en “razones”, en todos los pensamientos filosóficos y sociales, que la cruzan y que son -o deberían ser- expresiones de la razón.

La Universidad es el plexo en donde se entrecruza lo ontológico con lo ético: todo heroísmo es posible en la Universidad. Heroísmo que deriva del compromiso con la verdad (Malo, 1985, pág. 36).

Verdad que, a su vez, deriva de una razón que es ante todo crítica, que se vuelve en primer lugar sobre sí misma. La Universidad como lugar de la razón tiene que autocriticarse para encontrar su propia verdad. Las palabras de Hernán Malo resultan proféticas en el momento actual por el que atraviesan nuestras universidades:

“La universidad (nuestra universidad) tiene que autocriticarse mucho más de lo que lo hace actualmente, para ejercer su condición de raciocinante”. (Malo, 1985, pág. 37)

Sin esta autocrítica, toda crítica de la sociedad tenderá a aparecer como vacía, artificial, ineficaz frente a las “fuerzas que luchan por el poder”. (Malo, 1985, pág. 38) Por eso, la universalidad de la razón y la razón en cuanto crítica, se unen a plenitud con la razón política:

“Una universidad no política es a la postre una universidad no comprometida con la sociedad y, al ser tal, es una universidad cercenada y carente de sentido para el hombre”. (Malo, 1985, pág. 39)

De este modo, la Universidad ha devenido -con una metáfora teológica- en “cuerpo viviente de la razón”.

Más allá de las lecciones que se pueden extraer de su concepción acerca de la Universidad, sobre todo en este momento en donde la crisis parece haber tocado fondo, es indispensable que observemos el movimiento de categorías que está detrás de este compromiso práctico, y que lo fundamenta.

La razón que hasta este momento ha permanecido en el mundo de las abstracciones, tanto como crisis de la racionalidad greco-occidental como en cuanto búsqueda de una nueva racionalidad que rebase las limitaciones de la primera, encuentra en la propia realidad un lugar que la expresa, al parecer, de manera total: la universidad.

Pero la universidad está lejos de ser un mero topos, una sede entendida en el sentido físico. El ser mismo de la Universidad se encuentra en la razón; las características básicas de la Universidad en cuanto institución se hallan en la razón.

Simultáneamente en el mismo proceso, las diferentes mediaciones por las que atraviesa la Universidad son momentos de la razón, son sus actualizaciones, son formas de una misma esencia.

Así, las características de la Universidad: autonomía, compromiso con la verdad, razón crítica, dialéctica, práctica, expresan estas actualizaciones de la razón y por ende, la enriquecen. De lo contrario, la Universidad se mantendría dentro de un universo abstracto; por eso, esta mediación que le es inherente, encuentra aquí su desarrollo.

La razón, desde la perspectiva teórica, deviene fundamento y por ende, autonomía; y desde dicho fundamento, halla como producto de sí misma, la resolución de la contradicción entre teoría y práctica, entre universalidad y particularidad; razón y razones, entre abstracción y compromiso social, entre conciencia y política. Hernán Malo pone, así, las bases para una utopía de la razón y de la Universidad. Utopía como un no-lugar que constituye la posibilidad de todo lugar, como un mundo inalcanzable por irrealizable, que es fuente de dinamismo de la posibilidad real.

Utopía, sin embargo, que rebasa los límites de la universidad y plantea mucho más radicalmente la posibilidad de la racionalidad del ser humano, de su capacidad de indagar y dialogar. Porque estas formas que adopta la razón en su proceso de actualización, lejos de pertenecer exclusivamente al marco de la Universidad, constituyen un deber ser general de la sociedad.

Una sociedad fundamentada en sí misma en una nueva racionalidad, que busque la verdad, que sea crítica, dialéctica, política. La sociedad entera queda comprometida en la "búsqueda racional del saber", queda estructurada orgánicamente como "un cuerpo viviente, en perpetuo diálogo..."

Esta utopía, no desarrollada plenamente por Hernán Malo, constituye un aporte significativo contra aquellas corrientes que propugnan el abandono de toda utopía, de todo avance de la humanidad a la luz de la racionalidad. Ciertamente no se trata de quedarse en la racionalidad greco-occidental, a la larga demasiado comprometida con el poder dominante, pero sí de la defensa de la razón frente a la irracionalidad propuesta al menos por ciertos enfoques posmodernos.

Para Malo esta Universidad definida como sede de la razón y por lo tanto, autónoma, choca contra los poderes, que terminan por convertirla en una institución perversa.

La institución perversa es aquella que se convierte en el lugar en donde se vuelca aquello que la sociedad no puede resolver y que, paradójicamente, se la coloca como lo otro, lo diferente, lo opuesto y, por esto, como el lugar en donde se “deposita” el malestar de la cultura:

“La desazón crónica busca alivio crónico y lo hace con algo menos transeúnte que una persona de carne y hueso, se dirige a menudo a una institución. Así ella se convierte en el depósito de los males, en la INSTITUCIÓN PERVERSA”. (Malo, Universidad, institución perversa, 2013, pág. 13)

Frente a esto Hernán Malo insiste en que la Universidad debería tener un carácter comunitario. Si bien esta frase aún consta en una serie de estatutos de nuestras instituciones, cabe preguntarse hasta qué punto se podría sostener esta afirmación, cuáles serían aquellos elementos que caracterizan a la Universidad como una instancia comunitaria frente a la institucionalidad perversa. Esta cuestión realmente sería difícil de responder:

“La Universidad es una comunidad...” (Malo, Universidad, institución perversa, 2013, pág. 31)

La Universidad es una comunidad que se construye en base a su relación con la razón. Universidad y razón van de la mano, lo difícil en este caso no es solo la relación inseparable entre estos términos, sino el establecimiento de aquello que podemos llamar “razón” -comunidad de razón-, en un momento en donde la verdad y su producción, ha sido penetrada por el fundamentalismo y el dogmatismo no solo en la sociedad sino dentro de las universidades:

“Es sede de la razón, y ello en un sentido doble: el lugar (físico y espiritual) en que la razón actúa y circula como en su propia casa, el lugar en el cual la razón ocupa el centro de honor y posee el cetro, que dirige todo el quehacer”. (Malo, Universidad, institución perversa, 2013, pág. 39)

Pero esta razón que está vinculada a la Universidad es tanto autónoma como crítica, dos términos que hemos abandonado hace mucho y que difícilmente se corresponden con la práctica universitaria actual:

“La Universidad tiene que ser sede de la autonomía de la razón. Para ello tiene en primera instancia que garantizar la libertad en su propio seno. La autonomía se ahoga con frecuencia más desde dentro de la Universidad que desde fuera”. (Malo, Universidad, institución perversa, 2013, pág. 41)

“El compromiso con la razón crítica es importante hoy. Aunque resulte incómodo para quienes preconizan un funcionamiento técnicamente mecanizado de la sociedad...” (Malo, Universidad, institución perversa, 2013, pág. 43)

Por eso cabe preguntarse qué entendemos por autonomía en un momento en donde la Universidad está en el otro extremo; esto es, cuando las regulaciones externas e internas, apenas si dejan lugar para pequeños y precarios momentos de autonomía.

Para concluir, podemos volver sobre el dilema que enfrentan las universidades en el mundo actual: ¿Qué sucede si todos los referentes reales e ideales de la Universidad han desaparecido para dar paso al descarnado sometimiento a las imposiciones del capitalismo tardío? ¿En qué sentido la Universidad está obligada a entrar en este momento tardío? ¿Qué significa que nuestra Universidad se enfrenta a unos retos tardíos?

¿Qué sucede con la Universidad cuando los fundamentos reales o ideales en los que se sustentaba han desaparecido y solo quedan las exigencias administrativas, tecnocráticas o aquellas que se desprenden del simple ejercicio del poder?

Este es el debate abierto en este momento. Ante esta situación, aunque hay varias posiciones, creo que el dilema se presenta claramente: o una Universidad completamente funcional al sistema económico, que únicamente se dirige a aumentar la productividad y el desarrollo; o una Universidad que cree ciencia y tecnología, de manera autónoma y crítica, y de este modo contribuya a la sociedad.

Las concreciones de Alfonso Borrero sobre la Universidad

En el marco del Seminario Permanente de Pensamiento sobre la Universidad, que desde este año -2017- impulsa la Universidad del Azuay, en la perspectiva de proponer un debate ecuatoriano y latinoamericano sobre el futuro de la Universidad, retomamos la propuesta de Alfonso Borrero.

La Conferencia XL, a nuestro entender, coloca ante nosotros los debates que la Universidad atraviesa y a los que tiene que responder, para desarrollar una idea de Universidad, que nos permita decidir sobre sus orientaciones y sus modelos, así como, más adelante, sobre la serie de aspectos concretos que muchas veces encubren los temas claves que deberían ser tratados en primer lugar.

Este texto regresa a los fundamentos de la Universidad y explicita las grandes cuestiones frente a las cuales nos encontramos en el siglo XXI, especialmente de cara a un futuro que se lo mira como problemático, en una época marcada por la incertidumbre que rodea a nuestras instituciones.

De esta manera, Alfonso Borrero nos propone varias aproximaciones a la Universidad de nuestro tiempo a través de diversos círculos de reflexión:

En el primer círculo se confrontan los modelos universitarios que, conformados como grandes paradigmas en el siglo XIX, siguen presentes en nuestra manera de hacer ciencia y en la estructuración de sus distintos componentes.

Son estos modelos clásicos los que están en crisis en este momento y se ven aparecer otras tendencias, especialmente vinculadas con las exigencias de la globalización y con las transformaciones de la tecno-ciencia.

¿Qué modelo adoptar?, ¿qué modelo construir?, ¿optar por variantes híbridas?, ¿inventar uno apropiado para nuestro continente?, ¿sumarnos sin más a las tendencias actuales?

En el segundo círculo tenemos lo que Borrero denomina como equilibrio de funciones, que en realidad tiene que ver con la

relación de la Universidad con la cultura, la sociedad y el Estado. Con cada uno de estos aspectos la Universidad ha mantenido una relación harto difícil, que oscila entre la separación completa, que la aísla de la realidad hasta su supeditación completa, que niega su carácter autónomo.

Entonces, ¿qué hacer?, ¿cómo definir una relación con estos aspectos, que logre un equilibrio dinámico entre estas funciones? No es suficiente mencionar que debe haber una “relación”, sino que es indispensable definir con claridad sus alcances y sus límites, sus problemas y sus conflictos, junto con las tendencias predominantes.

En el tercer círculo encontramos las urgencias universitarias; esto es, aquellos aspectos sin los cuales la Universidad no existiría efectivamente, porque son aquellos que guían todo su accionar. Aquí se ubica la conciencia crítica, la conciencia política y la conciencia nacional-cultural.

Cada una de estas urgencias nos remite, como puede verse, a temas que están en la raíz misma del quehacer universitario; bastaría con que nos refiramos a la conciencia política, que tiene que ser crítica, para que veamos emerger la tortuosa historia que ha vinculado la Universidad con la política, que va desde considerarla un lugar desde el cual se hace “la revolución”, hasta su sometimiento a un proyecto político específico.

En cuarto lugar está el círculo de reflexión de la investigación y de la docencia. La producción del conocimiento y su mantención y difusión son parte de la Universidad desde el inicio de su existencia. Sin embargo, continúa siendo un problema mal resuelto.

Finalmente, la Universidad no ha encontrado una manera adecuada de vincular la investigación con la docencia y de integrar en la docencia, a la investigación.

Generalmente los dos aspectos conviven en los mismos espacios universitarios, uno de espaldas al otro, en donde la tarea de la docencia está cada vez más disminuida en su valor, en donde la investigación se sobredimensiona.

En quinto lugar hallamos el círculo el tema de la relación entre democracia y Universidad: ¿educación de todos o de pocos?

Aquí subyace el debate de una orientación que ve a la Universidad como una institución a la cual solo una capa de la población debería acceder y a través de procesos de selección, en donde la orientación elitista predomina; y el enfoque de una Universidad democrática, en donde los estudios universitarios sean consideraciones como un derecho universal.

Una Universidad para todos durante toda la vida.

Bibliografía

- Borrero, A. (1999). Conferencia XL Prospectiva Universitaria. Bogotá. Obtenido de <http://www.uazuay.edu.ec/micrositio/?q=simposio/bibliografia>
- Derrida, J. (1997). Las pupilas de la universidad. Barcelona: Proyecto A. Obtenido de <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/>
- Malo, H. (Diciembre de 2013). Universidad, institución perversa. Universidad Verdad/ Revista de la Universidad del Azuay, N° 62. pág. 9-48.

9 EL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Francisco Salgado Arteaga y Martha Cobos Cali
Rector y Vicerrectora Académica de la Universidad del Azuay

El propósito del aprendizaje en la Universidad es formar ciudadanos que sean capaces de transformar el mundo.

La educación superior significa formar y dignificar al ser humano en lo superior y para lo superior. Formar en lo superior implica contribuir al aprendizaje significativo con lo mejor del conocimiento y métodos científicos. Formar para lo superior supone una formación para el ejercicio de la ciudadanía con ética y estética: para hacer el bien con sensibilidad profunda.

La universidad es la sede de la razón y del corazón. La universidad está para el ejercicio de la razón sustantiva, aquella que permite entregarse con reciprocidad al servicio del otro y compartir con alegría el aprendizaje, la investigación y el servicio, por encima del cálculo utilitario de consecuencias, característica, esta, de la razón instrumental. A la razón debe complementarse el símbolo del corazón, la sensibilidad para hacer del campus un espacio de encuentro con uno mismo y con los otros. El modelo educativo de la Universidad del Azuay es de carácter humanista, de espíri-

tu tolerante, abierto, flexible y libre, puesto al servicio de los demás.

Según Olmedo (2008) el pensamiento que precedió el nacimiento de la Universidad del Azuay integra:

- a. Un profundo espíritu humanista, con matices ligados a la tradición cristiana.
- b. Un profundo sentido y rigor académicos. Así desde su inicio tuvo raíces muy sólidas, que la prestigiaron y convirtieron, muy pronto, en un centro educativo atractivo, serio, responsable.
- c. Un profundo espíritu pluralista: lo que se denomina pluralismo ideológico (filosófico, político, religioso, moral...). Su espíritu tolerante, abierto, flexible, libre, es un sello de su identidad.

- d. Un profundo sentido social, con su referente filosófico de personalismo (en el sentido de Mounier, Lacroix, Buber y otros), opuesto a los colectivismos y al individualismo. Así, la persona es el individuo, mas éste inserto en la comunidad. Persona y sociedad son conceptos complementarios. Para Mounier, además de libre, racional y afectiva, la persona es un ser social por naturaleza, que tiene como anverso de su unidad identificable e intransferible, su esencia social: fraternidad, libertad, solidaridad, responsabilidad con los demás.

En este pensamiento, resaltan como sus valores mas destacables, al igual que el de sus fundadores :

1. Un espíritu de sacrificio y desprendimiento económico.
2. Un profundo amor a la Institución y defensa apasionada de la misma. "Nada grande se ha hecho en el mundo sin una gran pasión", y
3. La perseverancia en los ideales y compromisos.

Así, comprendemos que la Universidad es una comunidad cuya misión es formar personas, desarrollar la ciencia y servir a la sociedad. En su esencia está el ser humano y su razón de ser es por y para el ser humano.

La Universidad es un espacio de encuentro en que todos los miembros de la comunidad se comprometen a acompañar y promover el aprendizaje. La Universidad se constituye así en comunidad de aprendizaje permanente: aprenden todos, desde el insigne pensador hasta el novel estudiante. Todos trabajamos juntos hacia el ideal de que todos los estudiantes que ingresen lleguen a graduarse oportunamente para realizarse a plenitud.

Realizarse a plenitud implica que la persona puede pensar con cabeza propia y actuar para hacer el bien, con sensibilidad para con los otros. Esta capacidad se fortalece en la Universidad con una formación que valore el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la innovación creativa. La presencia del estudiante con el profesor en el aula será la indispensable para contribuir a su autonomía, que se desarrolla en el laboratorio, en el taller, en el campo, en la biblioteca, y en otros espacios de aprendizaje en el que el estudiante es el protagonista.

La asunción de riesgos es un atributo indispensable para la innovación y el emprendimiento. La oferta académica de la Universidad debe posibilitar que los estudiantes elijan un importante porcentaje de materias optativas para su formación. De esta manera se contribuye también a la formación del carácter y la responsabilidad del estudiante. Los bloques de materias obligatorias estarán en la base de la formación, mientras que, a medida que avance la carrera, se tendrán más bloques de materias optativas, con el fin de contribuir también a dar crédito al trabajo que realicen nuestros estudiantes en semestres académicos en el extranjero.

En este contexto, se propone poner al estudiante a la altura de su tiempo, a la altura del mundo. Esta perspectiva implica necesariamente vivir la internacionalización en la Universidad. Gracias a su visión pluralista, la inclusión de personas con diferentes culturas, la Universidad vivirá la diversidad tanto a nivel nacional como internacional. Ello iniciará con mayores niveles de tolerancia y escucha entre sus miembros, lo que permitirá ambientes cooperativos de trabajo, de redes académicas internacionales, que generen mayor bienestar y una alta movilidad de estudiantes y docentes con universidades de todo el mundo.

Por ello, la Universidad se propone ser un espacio en el que el inglés será su segunda lengua. La importancia del idioma inglés en el mundo académico es fundamental y por ello se priorizará una alta preparación de nuestros estudiantes y docentes en este idioma. A futuro se buscará la implementación de otros idiomas, de acuerdo con las necesidades, con el fin de abrir oportunidades de estudio y de trabajo para los graduados. Estos son requisitos sine qua non para vivir la internacionalización en la Universidad.

Todos los estudiantes que ingresan deben graduarse oportunamente: ese es el ideal al que todos debemos propender con nuestro trabajo de cooperación y reciprocidad. En los primeros niveles de las carreras se identificarán las materias que requieren de acompañamiento más cercano al estudiante, tanto en los aspectos académicos como en lo emocional, psicológico o espiritual. En la medida de lo posible, estas materias se ofrecerán todos los semestres, en horarios especiales, con el fin de que no se alargue innecesariamente la formación de la carrera. En los niveles intermedios y terminales de las carreras, la oferta de materias optativas permitirá reconocer el esfuerzo académico de los estu-

diantes en el aprendizaje que ha sido elegido responsablemente, lo que contribuirá también a evitar que se cursen materias en tercera matrícula en los niveles más altos de la carrera. Es el esfuerzo académico el que se toma en cuenta para la promoción y la graduación, no una cadena de materias, cuyos métodos y contenidos están en constante cambio por el avance de la ciencia.

Estar a la altura del tiempo significa, además, estar en capacidad de comprender y utilizar las tecnologías de la información, que configuran nuevas oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. La unidad de Universidad Abierta propiciará, como su objetivo fundamental, nuevos espacios y formas para aprender y compartir. Es indispensable complementar la formación presencial con la de los entornos virtuales, los cursos en línea, las redes académicas internacionales y el amplio acceso y uso de las bibliotecas y bases de datos científicas.

La comprensión del complejo contexto contemporáneo requiere de una perspectiva que permita abordar las situaciones desde su integralidad. Esta integralidad en la formación universitaria se aprovecha mejor con la oferta de cuerpos comunes de materias dentro y entre sus unidades académicas, lo que permite mayor movilidad interna de nuestros estudiantes y profesores. La Universidad del Azuay nace con su carrera en Humanidades, pero también se visualiza en las carreras técnicas, por lo que es legítimo hablar de humanismo técnico, implicando que todas las carreras tendrán formación humana y formación técnica (Olmedo, 2008). Esto le da un carácter de unidad e integralidad entre su oferta académica. La misma que en la actualidad incluye a postgrado y educación continua.

Se visualiza la formación de tercer nivel o de grado, como una un eslabón en la formación de los estudiantes, la misma que debe proporcionar conocimientos generales para que puedan afrontar nuevos retos de postgrados como maestrías o doctorados. Por ello es aconsejable ocupar al estudiante en el tiempo mínimo requerido para este nivel de formación. En nuestros días, el tiempo de formación de la licenciatura en Europa o Norteamérica está entre tres y cuatro años. Son los signos de los tiempos a los que debemos mirar con atención y actuar en consecuencia.

Nuestro rigor académico integra a la evaluación como parte fundamental en el quehacer universitario, evaluación que permita medir tanto los resultados como los procesos que han estado implicados, y ayude a identificar las dificultades y /o amenazas para convertirlas en oportunidades. Esta evaluación debe rescatar del humanismo su carácter cualitativo.

La Universidad del Azuay es una de las primeras en establecer una unidad a nivel de vicerrectorado para la gestión de la investigación: ese nivel lo tuvo el Decanato General de Investigaciones en el estatuto original, que continúa con el Vicerrectorado de Investigaciones en el actual. Esto demuestra su interés en la innovación y la construcción del saber. Si bien existen diversos tipos de investigación, este proceso debe ser parte fundamental de la vida académica, desde los primeros niveles. A manera de retroalimentación, esto permite el fortalecimiento de grupos de investigación en las diferentes áreas del conocimiento. Junto con la vinculación, contribuyen decididamente a la transformación social.

Su esencia social: fraternidad, libertad, solidaridad, responsabilidad con los demás ha estado desde sus inicios, y la práctica no puede estar separada de la teoría; por ello la vinculación con la comunidad debe integrarse conjuntamente con la docencia y la investigación.

Para sostener e impulsar este pensamiento se fomentarán los valores de sacrificio y desprendimiento económico, la perseverancia y el reconocimiento a la parte afectiva "amor" o "pasión" hacia el ideal.

En síntesis, este modelo permite el desarrollo del ser humano, como un ser superior en beneficio del bien común, que es capaz de soñar, creer en ideales y utopías, y sorprendentemente, de hacerlas realidad. Como resalta nuestro himno de la Universidad del Azuay: "Más abierto que el cielo, abierto a las ideas, sin dogmas ni fronteras, abierto al pluralismo y a la diversidad".

Nos damos el lujo de soñar:

Como dijera Hernán Malo: **Es preciso soñar.** *Hay desacuerdo respecto al desacuerdo entre el sueño y la realidad. Mi sueño puede superar el curso natural de los acontecimientos..., el sueño no es nada insano; incluso puede sostener y reforzar la energía del trabajador... para emprender y llevar a término amplios y costosos trabajos en el campo de las artes, la ciencia y la vida cotidiana...El desacuerdo entre el sueño y la realidad nada tiene de nocivo, siempre y cuando el hombre que sueña crea seriamente en su sueño, observe atentamente la vida, compare sus observaciones con sus castillos de naipes y, de una manera general, trabaje concienzudamente en la realización de sus sueños.* (Tomado de Paladines, 1986)

Referencias

Olmedo F., (2008). En torno al nacimiento de la Universidad-del Azuay. Universidad Verdad. No. 46. Revista de la Universidad del Azuay.

Paladines C., (1986). Los sueños de Hernán Malo. Universidad-Verdad, No. 1: Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede en Cuenca.



**simposio
permanente**
sobre la Universidad



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora

ISSN 1390-2849



9 771390 284004 >