

**ECONOMÍA POLÍTICA DEL CONOCIMIENTO EN EL SUR
GLOBAL: EL CASO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN
ECUADOR Y TANZANIA**

Jorge Daniel Vásquez

CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN. ENCRUCIJADAS ENTRE UNIVERSIDAD Y PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN AMÉRICA LATINA Y ÁFRICA...	4
CAPÍTULO I. ACUMULACIÓN CAPITALISTA E INSTITUCIONES DEL CONOCIMIENTO.....	8
A. Política, economía y conocimiento en la historia de las universidades de América Latina y Ecuador	17
B. Política, economía y conocimiento en la historia de las universidades de África y Tanzania.....	22
CAPITULO II. UNIVERSIDAD Y DESARROLLO EN EL SUR: EL ESTABLECIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR EN ECUADOR Y DE MZUMBE UNIVERSITY EN TANZANIA.....	30
A. Las décadas de 1970 y 1980 en Ecuador. La universidad en el cruce de redes académicas y políticas de cara a la modernización desde el Estado.....	32
1. Universidad, desarrollo y profesionalización en el Ecuador	32
2. Un escenario periférico dentro de la periferia: la ciudad de Guaranda	38
3. La Universidad Estatal de Bolivar: Educación superior ante rasgos coloniales, problemas agrarios y élites regionales	40
B. Las primeras décadas de independencia. Ujamaa y la educación para la autonomía.....	55
1. Tanzania y el socialismo africano	55
2. El modelo del “development university” al servicio de la soberanía africana	58
3. Del Local Government School de la colonia británica al Institute of Development Management de la Universidad de Dar es Salaam	64
CAPITULO III. DE LAS CRISIS DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS DEL SIGLO XX A LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	68
A. Respuestas universitarias antes los contextos nacionales de ajustes estructurales.....	68
1. Ecuador: Masificación, privatización de la educación superior y espacios culturalistas para la propuesta epistémica de la Escuela de Cultura Andina (EECA) de la UEB	68
2. Tanzania: La universidad como lujo y la tecnificación de la producción de conocimiento en los 80s y 90s en Mzumbe	83

B. Las ciencias sociales y la reconstrucción del estado en el cambio de siglo....	90
1. Las reformas universitarias en Ecuador y la búsqueda del Estado en el centro aislado del país	92
2. Influencias internacionales en las reformas administrativas y universitarias en Tanzania	95
3. El establecimiento de Mzumbe University y la creación de ciencias sociales serviciales	101
C. A modo cierre	108
BIBLIOGRAFÍA.....	109

INTRODUCCIÓN.

ENCRUCIJADAS ENTRE UNIVERSIDAD Y PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN AMÉRICA LATINA Y ÁFRICA¹

La universidad y la producción del conocimiento se encuentran en una encrucijada para los estados y países del sur global y sus proyectos nacionales. En el discurso de políticas públicas y de agencias internacionales, no solo se espera de la educación superior un papel fundamental en la movilidad social, papel adjudicado desde la democratización y masificación de las universidades en la última parte del siglo anterior. De acuerdo a agendas internacionales y planes gubernamentales, el papel que deben desempeñar ahora es mucho más importante. A las universidades se les encarga el desarrollo económico del país y su posicionamiento en la economía global. Se les asigna un puesto central en la transformación planificada de la matriz productiva: se espera que el conocimiento tenga un lugar privilegiado en la producción y en la economía nacional.

En América Latina, desde el Movimiento de Reforma Universitaria que estalló en 1918, las universidades han posicionando la democratización de la universidad como condición clave para la democratización de la sociedad. En ese hito histórico en la ciudad de Córdoba, Argentina, estudiantes tomaron la más antigua universidad de Argentina reivindicando las crecientes clases medias en contra de las jerarquías tradicionales.

El posicionamiento de la universidad como vanguardia de la modernidad liberal e ilustrada latinoamericana y sus esfuerzos a favor de la solidaridad obrero-estudiantil comprometió a la intelectualidad con el desafío de hacer frente a las desigualdades sociales e internacionales (Bialakowsky et al. 2014). En el Ecuador, la Segunda Reforma Universitaria propuesta por el ecuatoriano Manuel Agustín Aguirre en 1973 recoge tales demandas de transformación social de las universidades latinoamericanas.

En África, las universidades han tenido una historia mucho más joven. Pero a pesar de sus diferentes temporalidades, fueron parecidas sus dinámicas de formación y reproducción de las emergentes élites locales en un primer momento, seguido por la reafirmación post-independencia de las potencialidades transformadoras de la educación superior y su producción intelectual para la conformación de sociedades más

¹ El presente trabajo de investigación se realizó en un equipo conformado por Jorge Daniel Vásquez (Pontificia Universidad Católica del Ecuador e Investigador asociado a FLACSO-Ecuador), María Cristina Cielo (FLACSO-Ecuador) y Pedro Bravo Reinoso (Pontificia Universidad Católica del Ecuador). Colaboraron como asistentes de investigación, Milton Calderón y José Flores, estudiantes de la Maestría en Sociología de FLACSO Ecuador, así como Nicole Cargua, estudiante de sociología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

igualitarias. A mediados del siglo XX, el desarrollo fue un concepto clave para los debates, reivindicaciones y luchas internacionales que se desplegaban en torno a teorías y programas de modernización, de dependencia, de capital humano, enfoques marxistas o socialistas, entre otras. Las Naciones Unidas declararon la década de los años sesenta como “la década del desarrollo” y auspició, junto con el Banco Mundial, la importante Conferencia sobre Educación en África que tuvo lugar en Addis Ababa, Etiopía en 1961. Las definiciones del rol de la educación en el desarrollo económico de los emergentes estados africanos independientes fue influyente en el rol que le otorgaron estos países a la educación superior.

Este rol se definió a la par que se iban trazando los caminos de desarrollo socio-económico de los diversos países africanos, desde aquellos más liberales y pro-occidentales, como los de Botswana, Cote d’Ivoire y Togo; aquellos definidos por ideologías socialistas o marxista-leninistas como Benin, Algeria y Zimbabwe; y aquellos dirigidos a construir un socialismo pan-Africano, como Mali y Tanzania. La República de Tanzania se creó en 1964, liderado por el educador y político, Julius Nyerere. El Presidente fundador del país definió no solamente el horizonte de Tanzania como uno de economía autónoma (*self-reliance*) e igualitaria a través del socialismo africano *Ujamaa* (palabra en Swahili que significa “familia extendida” y se caracteriza por la idea que el ser persona se da a través de su comunidad extendida), sino que también concibió un rol central de la educación en esta visión (Nyerere, 1967; Wangwe & Charle, 2005).

Las políticas y reformas socio-económicas de *Ujamaa* involucraban la implementación de un curriculum situado y la expansión del acceso a la educación para satisfacer la demanda creciente de necesidades educativas nacionales. A través de su importante manifiesto *Education for Self-Reliance* y en sus políticas educativas, Nyerere recalcó tres importantes roles para la universidad africana: la universidad como participe en la revolución social; en las luchas en contra de todo tipo de discriminación; y como sitio para el pensamiento crítico que produce agentes preparados para servir al público (Nyerere, 1966: 218-219). En Tanzania, entonces, desde principios de su independencia, la educación superior fue central en términos de políticas públicas como institución clave para la promoción del desarrollo social y económico del país.

El intelectual y político ecuatoriano Manuel Agustín Aguirre tuvo ideas similares para la universidad pública ecuatoriana. Jamás llegó a ser presidente de la República como Nyerere, pero Manuel Agustín Aguirre fue dirigente del Partido Socialista de Ecuador y después rector de la Universidad Central de Ecuador, llevando su programa político de transformación revolucionaria a la universidad pública. Su libro *La Segunda Reforma Universitaria* recoge los postulados principales de su proyecto: integrar a la universidad a las luchas rebeldes para enfrentar las injusticias sociales, abrir la universidad a través del ingreso irrestricto y relacionar los estudios científicos a los problemas sociales vinculándolos a los trabajadores y los sectores populares. Sus objetivos fundamentales eran constituir una “universidad militante” y fomentar la

“unidad indisoluble entre la Universidad y el pueblo” (Aguirre, 1973). Su liderazgo en la Universidad Central terminó abruptamente cuando el gobierno dictatorial de Velasco Ibarra clausuró las universidades estatales en 1970.

En Tanzania como en Ecuador, entonces, las universidades han tenido importantes relaciones con actores sociales y políticos, buscando abrir su docencia a sectores populares, comprometer la investigación al desarrollo nacional, y promover la vinculación de la actividad universitaria con sectores sociales en campos como la salud, la educación, la vivienda y el derecho (Arocena y Sutz, 2005). A pesar de esta similitud, por el contexto social, económico y político de cada país, las universidades de cada país se han situado de manera distinta. En Ecuador, debido a las orientaciones de los movimientos estudiantiles y su importancia institucional, la universidad pública mantenía vínculos sólidos con actores colectivos como sindicatos y partidos de izquierda, pero por otra parte, sus relaciones con la industria y con el gobierno eran distantes, a menudo antagónicas (Moreano, 1990; Rojas, 2011). En Tanzania, en cambio, la cercanía entre el proyecto gubernamental y la universidad pública más importante, la Universidad de Dar es Salaam, permitió una sinergia intelectual y política que hicieron del país y de la universidad importantes sedes para la producción de pensamiento africano y de la cual surgieron obras internacionalmente trascendentales como el libro *Como Europa subdesarrolló África* (Rodney, 1972).

Ecuador y Tanzania comparten historias postcoloniales y economías dependientes que han dotado a sus universidades funciones claves en la construcción de sus respectivos estados, sociedades y economías nacionales. Desde las aulas y los estudios que emergieron tanto de la Universidad Central de Ecuador como de la Universidad de Dar es Salaam, se protagonizó de manera crítica la democratización de cada uno de estos dos países (Campuzano, 2005; Lulat, 2005). En las décadas de los sesenta y setenta, en el periodo eufórico después de la Revolución Cubana y hacia las independencias africanas, universidades en las regiones de América Latina y África se comprometieron en el análisis y luchas dirigidas a los problemas y desigualdades sociales, fortaleciendo sus vínculos con sectores populares.

La presente investigación consta de **tres secciones**. En la primera se sientan las bases desde la economía política para el análisis de la educación superior dentro de las condiciones históricas en las que se produce la acumulación de capital y la desigualdad a nivel global. Además se plantea la trayectoria de la relación entre universidad, política y conocimiento en América Latina y África haciendo especial énfasis en los casos de Ecuador y de Tanzania.

La segunda y tercera secciones integran el análisis del trabajo de campo realizado en Ecuador y Tanzania en dos universidades rurales de estos países, en los que se puede comprender, a partir del trabajo de documental y el posicionamiento de actores diversos (dirigentes, activistas de movimientos sociales y educativos, profesores, políticos) la articulación entre la producción de conocimiento llevado a cabo en las

universidades, así como los giros en torno al diseño de planes educativos dentro de marcos de disputa política y correlación de fuerzas en el marco de la globalización. En la segunda sección de este reporte, examinamos desde 1960 a 1980 en relación a la manera en que las universidades en Ecuador respondieron a problemas agrarios y de profesionalización; mientras, en Tanzania durante este mismo periodo, las universidades respondieron al imperativo del desarrollo de la nueva nación independiente. Se hace especial énfasis en el establecimiento de programas de investigación y las agendas de docencia de dos universidades públicas rurales, la Universidad Estatal de Bolívar (Ecuador) y Mzumbe University (Tanzania), para así comprender las vías en las que éstas instituciones periféricas definieron y legitimaron el conocimiento local en el contexto de transformaciones nacionales y globales.

La tercera sección examina la economía política de la educación superior hacia finales del siglo XX y en la entrada las siglo XXI en estos dos países. Se analiza, por un lado, las distintas respuestas locales a los impactos del ajuste estructural desde la universidad de Bolívar y desde Mzumbe University. Además, en esta sección, también se realiza una mirada a las maneras en que estas universidades han respondido a la globalización de la educación en el siglo XX, enfatizando en la importancia de las ciencias sociales dentro de la reconstrucción del Estado desde el siglo XX y en el contexto de economías globalizadas.

A modo de cierre, este informe plantea algunos elementos que, derivados de esta investigación, pueden contribuir al establecimiento de agendas para el diálogo Sur-Sur.

CAPÍTULO I.

ACUMULACIÓN CAPITALISTA E INSTITUCIONES DEL CONOCIMIENTO

La pregunta por una economía política del conocimiento en tanto análisis representa “el estudio del poder en una sociedad derivados del conjunto de derechos relativos a la propiedad privada, el desarrollo histórico de las relaciones de poder y las relaciones sociales y culturales como construcción” (Marchak, 1985 cit. en Torres, 2008). En el siglo XXI esto implica necesariamente partir de los roles regionales en la geopolítica global de las economías dependientes y primario exportadores (Bebbington 2012; Gudynas 2011; Sawyer, 2004) y del efecto de estos roles en las posibilidades de democracias nacionales (Watts, 2001; Coronil, 1997). La relación de esta condición con la importancia creciente del conocimiento y su formalización en la educación superior y las investigaciones académicas (Fourcade 2009) nos lleva a hablar de la globalización de la educación superior (Nennes and Helsten, 2005; Altbach, 2004), de economías basadas en el conocimiento (Berman, 2012; Slaughter and Rhoades, 2004) y de las nuevas formas de capitalismo cognitivo (Vercellone, 2013; Fumagalli, 2007). Sin embargo, siguiendo a Torres, Pannu y Bacchur (2008), un análisis de economía política del conocimiento no excluiría el análisis del desarrollo educativo de las sociedades en relación con el proceso global de acumulación de capital y las condiciones históricas de la expansión capitalista y la colonización. En esta sentido, es importante advertir que las causas y consecuencias de la expansión educativa previas a la segunda guerra mundial son tratadas como irrelevantes en los desarrollos teóricos posteriores a 1945. Si bien la era colonial y poscolonial representan marcos diferentes para la acumulación de capital, la educación colonial condiciona los parámetros de crecimiento educacional posterior, y de esta manera también condiciona la producción de conocimiento.

Si en términos cronológicos los periodos coloniales y poscoloniales en América Latina y África difieren, en tanto maneras de definir la configuración específica de la relación entre producción de conocimiento y acumulación global éstos pueden tener características que son compartidas por ambas regiones. Así, hablaríamos de acumulación de capital y educación en un orden colonial, y de acumulación de capital y educación en un orden poscolonial.

Siguiendo a Torres, Pannu y Bacchur (2008), la acumulación bajo el colonialismo podría estar caracterizada por el trayecto de las formas de acumulación originaria hacia la consolidación del Estado colonial. Esto significa que, el orden colonial integra sistemas precoloniales (no regulados por el Estado) y una dependencia directa de los recursos naturales en un primer momento, para luego dar paso a sistemas administrativos de coerción y control que permiten la extracción de plusvalía en el marco de las desigualdades estructurales del mercado colonial; para finalmente,

pretender combinar la aceleración de la educación con miras a la intensificación de extracción de recursos y la creación de mano de obra asalariada.²

En el caso de África, la introducción del colonialismo europeo, significó una desviación en el rumbo que la educación superior tenía hasta ese momento, pues, pasa a ser funcionalizada de acuerdo a los requerimientos de la expansión colonial. De este modo, la educación superior africana no tuvo la oportunidad de consolidar y expandir las diversas formas de educación superior, ya que éstas se vieron interrumpidas y anuladas por los procesos de esclavitud y colonización:

[...] one of the main features of the contemporary systems of formal education, especially in higher education, in Africa is the absence of socio-historical continuity and contemporary social connection between the existing institutions of higher learning and the prevailing modes of indigenous education, and the overall social surrounding. (Assié-Lumumba, 2006: 31)

Esto, porque la empresa colonial, a más de la expropiación de recursos, requiere de una dimensión ideológica que justifique y mantenga el sistema colonial. Dentro de las formas de administración del poder colonial, hay dos modelos dominantes, el francés y el británico. “Francia desarrolló sistemas centralizados y relativamente uniformes, mientras que Inglaterra instauró sistemas descentralizados y que diferían en función de las características específicas de incorporación de las diversas sociedades en un territorio colonial determinado.” (Gentili, 2012: 237). Los primeros son conocidos como doctrinas de *assimilation*, mientras que los segundos se denominan de *indirect rule*. El *indirect rule* no parte de una visión universalista de la condición humana, sino de la diversidad cultural y racial para establecer sistemas administrativos, y así, en cierto modo, preservar las culturas nativas. Pero, como señala Assié-Lumumba (2006: 33): “They devised this philosophy not out of respect for African culture, but rather in the context of social Darwinism, which basically argued that culture is hereditary and that it would be a futile exercise to try to make the natives acquire the full British culture.”

Así, la dominación colonial fue sostenida por discursos morales y religiosos que validaron como ‘bueno’ y ‘positivo’ el sometimiento de los pueblos africanos como parte de un proyecto civilizatorio y de cristianización. El tipo de conocimiento que se producía en una etapa pre-colonial, permitía la comprensión del mundo, la naturaleza, la

² Para Torres, Pannu y Bacchur (2008), el orden colonial de acumulación de capital y educación maduró en la década de 1850; mientras que el orden poscolonial se configuraría claramente a partir de 1945. Pese a estos señalamientos cronológicos, con los cuales se podría discrepar (puesto que los periodos no se dan de igual modo en África y América Latina), su conceptualización de los dos momentos son útiles para la explicación de la relación entre acumulación de capital y educación (que es considerada fuente privilegiada de integración de la producción de conocimiento a la sociedad).

sociedad, la relación con Dios y las demás divinidades; así como el desarrollo de la agricultura, medicina, literatura y la filosofía (Ajavi, 1996).

La cuestión no radica, únicamente, en determinar cómo la presencia europea en la educación africana alteró los estándares de funcionamiento de la misma; sino en la dicotomía producida por esta incursión, ya que se tiende, por un lado, a sobrevalorar el pensamiento europeo por encima de lo africano, y con ello, subordinar la historia africana al período colonial –la cual es considerablemente menor a la historia precolonial africana. Y por otro lado, el trasfondo ideológico que, al tiempo que enfatiza las transformaciones producidas por la presencia europea, reproduce las dicotomías de barbarie/civilización, oscuridad/ luz, conservadurismo/progreso, primitivo/moderno. Esto con el fin de restar legitimidad a la experiencia africana de educación:

Historically, long before the arrival of European colonialism, those parts of Africa that possessed institutions of higher learning could boast of a tradition of a higher education that included the belief that the pursuit of knowledge for its own sake was a worthy endeavor that any society would want to encourage [...] (Lulat, 2005:3).

En las colonias británicas se consideraba como potencial amenaza al proyecto colonial la presencia de instituciones educativas para africanos; sin embargo, en ese contexto, aparecen algunas instituciones denominadas *colleges*, tales como: Gordon Memorial College en Khartoum-Sudan, Makerere Government College en Kampala-Uganda, Yaba Higher College en Lagos-Nigeria, y Princess of Wales School and College en Achimota- Ghana. Estos aparecen entre fines del siglo XIX y en las dos primeras décadas del XX. En su funcionamiento tenían más la apariencia de una secundaria que cumplía funciones de formación técnica.

De acuerdo con un estudio del Banco Mundial (1991:10), al momento de la independencia menos de la cuarta parte de todos los puestos de administración civil estaban en manos de los africanos, la mayor cantidad de industria y de comercio eran de propiedad extranjera y solo el 3% de estudiantes en edad escolar recibió educación secundaria. En 1961 las Universidades del Este de África (Kenya, Tanzania, Uganda) tenían en total 99 graduados, en comparación de una población de 23 millones de habitantes.

Las condiciones coloniales bajo las cuales se instituye el sistema formal de educación en África provocó, en un primer momento, el rechazo de los africanos, pues este sistema negaba la experiencia previa en educación mantenida por ellos, así como también, estaba fundado en premisas raciales. Sin embargo, esta postura fue cambiando con el tiempo. De acuerdo con Sanz Martín (2011), esto obedeció al hecho que, durante el régimen colonial, se podía observar como la gente que asistía a las instituciones de enseñanza y culminaba sus estudios, conseguían puestos importantes en la administración de la colonia y gozaban de mayor influencia en la estructura de poder.

Además, una vez que las élites africanas acceden a la educación superior, utilizan los conocimientos impartidos por Europa para cuestionar y luchar contra la dominación colonial, de este modo, la educación formal empieza a revelar su carácter emancipatorio y de lucha contra las formas de opresión:

Conceived first by the colonial administrations and the Churches also as a means for developing profitable use of the human resources of the colonies, it became the instrument through which the foundation of colonial domination was being questioned, by those who were schooled, by force, in European institutions. (Assié-Lumumba, 2006: 30)

Así, entre las décadas de 1930 a 1950 hay una demanda por parte de las élites africanas, educadas en Europa -conocidas como los *African Western-*, para que la educación europea se universalice y se instaure en todas las regiones, independientemente del tipo de administración colonial existente. Una de las razones que mueve a esto es la percepción mantenida sobre el potencial que tiene la educación Occidental, ya que, a juicio de las élites africanas, así como esta educación fue útil y alcanzó importantes resultados en Europa, algo semejante podría acontecer para África.

Si retomamos a Torres, Pannu y Bacchur (2008), la relación entre acumulación y educación en el orden poscolonial se caracteriza, a diferencia del orden colonial, por el ascenso de la burguesía a la sociedad y al Estado. Este Estado, de carácter nacionalista, encamina esfuerzos hacia el desarrollo social y económico como parte de una apuesta por combinar la acumulación capitalista con una dinámica política (en la cual son protagonistas los movimientos populares por la emancipación). Así, en el orden poscolonial es posible reconocer diferentes fases en las cuales la educación se encuentra condicionada al rol del Estado: 1) la incorporación de la sociedad al sistema económico global en larga escala, 2) las demandas de movimientos populares por obtener autonomía respecto de la acumulación capitalista (en este punto, el Estado generalmente ha resistido a la inversión en educación porque esto se considera un impedimento al estímulo de la acumulación), 3) la crisis educativa y la falta de legitimidad del Estado capitalista que dio paso a la elaboración de políticas sectoriales y un modelo de educación que responde al endeudamiento externo.

El sociólogo Ashis Nandy (2011) afirma que “el desarrollo llegó al mundo del sur como analogía de dos procesos: la ciencia moderna, aunada al evolucionismo y la teoría del progreso, y el colonialismo moderno, en busca de legitimidad en una nueva misión civilizadora”. La reflexión se inscribe dentro de la crítica a la pretensión de un ‘mundo desarrollado’ que traza la línea de camino al ‘mundo subdesarrollado’ dentro de la pretensión de que la historia tiene una linealidad que debe ser recorrida por aquellos que se encuentran ‘detrás’ en la evolución de la civilización. Los países subdesarrollados tendrían que cumplir con la virtud de imitar a los primeros (mediante

programas de transferencia tecnológica) y los primeros la virtud de ‘ayudar’ a los segundos.

Estos programas de transferencia tecnológica están ligados con acciones que realizan entidades concretas que participan en programas de financiamiento a la investigación en los países ‘subdesarrollados’ y consisten tan sólo una entrada para la problemática del conocimiento en perspectiva de economía política. Así, un análisis de economía política parte del hecho de que es posible conocer las estructuras claves de las formas diversas y particulares de producir conocimiento a través de las maneras cómo se reproducen las condiciones de trabajo de los actores envueltos en estas dinámicas.³

De este modo, considerar la manera cómo las ciencias sociales se han desarrollado en el Sur implica reconocer una delimitación en el contexto socio-político de la producción de conocimiento, así como de las condiciones propiamente académicas. En este último sentido no está de más señalar que si bien las disciplinas sirven para pensar, éstas cumplen también con la tarea de “disciplinar” el conocimiento a todo lo que ha dado en llamarse ‘científico’ y que ha destinado a la marginalidad otras formas de producción de conocimiento. Es conocido por el trabajo de Wallerstein (1996), que las cinco principales disciplinas de las ciencias sociales (historia, economía, ciencia política, sociología y antropología) surgieron a largo del siglo XIX en cinco países: Alemania, Italia, Francia, Inglaterra y Estados Unidos. La pretensión de universalidad de estas disciplinas ha ocultado su origen y ha producido una jerarquización global del conocimiento que se expresa manera más contundente en el actual capitalismo neoliberal. Según el mismo Nandy (2011: 89-90), tal jerarquización se da dentro de una escala de valoración que no solo radica en el hecho que los sistemas modernos no reconocen saberes que operan desde premisas diferentes, sino que esencialmente se trata “ignorar o arrinconar los conocimientos irreverentes o ajenos al desarrollo” (2011, 89-90).

Para el caso de América Latina, la problemática desarrollo/subdesarrollo tiene que ver con las formas en que se ha tratado de superar el modelo de exportación afianzado en las materias primas (1830-1920). Esto significó una voluntad política de superar la fuerte concentración de la riqueza con las élites terratenientes y mineras que se acompañaba de una clase media reducida y una mano de obra de bajo costo (Bulmer-Thomas, 2003: 29).

El desarrollo de las estrategias de sustitución de importaciones representó para América Latina una superación del modelo de exportación primaria (1830-1920),

³ Tal como señalan Torres, Panny y Bachur (2008, 99): “El tiempo y la forma de inserción histórica y particular de las economías políticas nacionales dentro del proceso de acumulación global, así como el legado de los sistemas educativos que preexistieron a dicha inserción y las especificidades sociales y culturales de sus estructuras sociales, constituyen tres conjuntos de factores que han sido y continúan siendo cruciales en la conformación de la estructura y el crecimiento de los sistemas educativos”.

afianzado en las materias primas. Esto significaba una fuerte concentración de la riqueza con las élites terratenientes y mineras, una clase media muy reducida y una mano de obra a muy bajo costo. Los principales sectores de la economía referían a un organizado sector exportador y a un sector interno más informal y tradicional ligado a cultivo agrícola. Según Víctor Bulmer-Thomas (2003, p. 29) este dualismo agro-exportador respondía a un patrón colonial de propiedad que persistió aún después de las independencias latinoamericanas:

Important elements of continuity with the colonial economy also continued to exist after independence. The land-tenure system, revolving as it did around the plantation, the *hacienda*, the small farm, and comunal Indian lands, was barely affected. Furthermore, where land grants were made by the newly independent countries on a massive scale [...], they tended to follow the colonial pattern”

Este dualismo agro-exportador también significaba formas de colonialismo interno en el que el sector no-exportador se subordina al sector exportador. Sin embargo, coincidía en el plano internacional con un sistema con barreras de entrada muy baja de productos y por lo tanto, con tendencia a la saturación (porque varios países podían entrar a producir el mismo producto). Los ferrocarriles integraban las zonas de producción (los puertos) y esto reforzaba la lógica de los enclaves.

En el plano cultural esto repercutió en una asignación de identidades internacionales de acuerdo a los productos que los países exportaban, mientras la inmigración (otro atributo de este modelo) se concebía desde posiciones racistas que a su vez significan una concepción muy negativa de la población local. Este carácter capitalista se expresaba también en la fetichización de los bienes importados de occidente.

En este marco, el modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) representó un mayor rol del Estado que significó cambios a dos niveles generales: a) A nivel de la conceptualización sobre el Estado en la teoría económica, y b) en relación a la estructuración de la vida socio-económica de los pueblos como consecuencia de la nuevo carácter político y económico que asumió el Estado (Thorp, 1998). También es importante señalar que la crítica proveniente de América Latina se dio en relación al universalismo de la teoría económica general considerando los términos desfavorables de intercambio que perjudicaban a los países de la periferia (Prebisch 1986). Esto estuvo acompañado por un modelo educativo cercano a las luchas sociales y en conexión con los debates de actores organizados políticamente en la producción de un conocimiento ligado a la realidad social (Gutiérrez, 1985). Sin embargo, también se desarrolló una visión racionalista conformada por “una nueva clase de tecnócratas, con conocimientos técnicos de economía, planificación, gestión e ingeniería” (Thorp 1998: 150), sin embargo, hubo además un control político de la

economía y un intervencionismo estatal que permitió a los países alejarse del modelo del “mercado regulador”.

En relación al desarrollo del mercado interno, la industrialización logró superar una economía fundamentada en “la lotería de las commodities” pues éstas predestinaban a los países de América Latina a trabajar en un determinado producto a nivel internacional. Se transformaron además las condiciones previas a la industrialización, tales como la existencia de un sector no-exportador que aglutinaba la mayoría de la mano de obra caracterizada por una economía de subsistencia y una agricultura de baja productividad (Lewis 1999) y se logró desplazar a la iglesia como fuente de crédito incrustada en una “economía de la salvación” que concedía préstamos a largo plazo⁴. Finalmente, “la estrategia de crecimiento ‘hacia adentro’ sirvió de complemento para otras fuerzas en la creación de una clase media importante [...], un amplio movimiento de urbanización, y un progreso en materia de servicios públicos” (ibid, 211).

En América Latina, el discurso neoliberal de las décadas de 1980 y 1990 se basó en (lo que se construyó como) las causas del estancamiento del modelo ISI y conllevó la formulación de su modelo de ajustes estructurales. El neoliberalismo consideró al intervencionismo’ del Estado y el control político de la economía como ‘distorsiones del mercado’ y apuntó a ‘sincerar’ los precios. Si bien, la inversión directa extranjera buscaba aprovechar el proteccionismo para penetrar en mercados cautivos, este modelo entró en crisis a finales de los años setenta con la crisis de la deuda externa y su peso en la economía de América Latina. Estos años representaron el pleno auge neoliberal desde la agenda política impuesta por el Consenso de Washington. Se constituyó un proceso de desviación hacia la autoridad del Fondo Monetario Internacional (FMI), organismo que se consolidó como el otorgante de préstamos concedidos con el propósito de que los países nivelaran sus economías, a la vez que exigían a los Estados que se adaptaran a la competencia global. En este proceso sistemáticamente se fue convirtiendo en actores centrales de la economía internacional a los bancos centrales de los países del centro del sistema-mundo dejando por fuera a los ciudadanos (Stiglitz 2002).

Desde el establecimiento de condiciones para las relaciones comerciales en la arena global, los Estados del sur operaron desde la privatización y la liberalización. Estos dos puntos se encuentran en el meollo de las políticas de educación superior, especialmente influenciadas por el occidente anglosajón logrando definir las agendas investigativas. En el capitalismo neoliberal esto se da junto a una determinada manera de ordenar los procesos de producción-circulación y consumo de conocimientos exclusivamente en el marco de rentabilidad de empresas transnacionales que disuelven

⁴ Mucho antes de la industrialización, apenas en la conformación de los estados en América Latina se puede reconocer con Colin M. Lewis (Lewis, 1999, p. 101) que “the only organizations to survive were the landed estate and the Roman Catholic Church, though in most regions the influence of the Church was weakened by the destruction of property, loss of personnel, and ultimately, by a rising tide of anti-clericalism”.

en el mercado la posibilidad de valoración del conocimiento no ajustable a planes de acumulación.

Situándonos en América Latina podemos decir que se consolidó la lógica mercantil que invade cada vez con mayor fuerza a la Educación Superior, desde los intentos de la Organización Mundial del Comercio (OMC) para convertir a la educación en un *bien transable*, de carácter *global*, donde los Estados Nacionales carecerían de “jurisdicción propia para operar sobre procesos educativos que se desarrollan dentro de su propio territorio” (Follari 2008). Esta embestida de carácter ideológico, ha encontrado justificación en el acceso y uso tecnológico.

Para el caso de las ciencias sociales y la labor en las universidades, José Sánchez Parga (2007) señala que existe una diferencia importante en la fase industrial del desarrollo capitalista y el momento de auge neoliberal. El primer momento correspondería a una ‘economía real’, mientras que el segundo, basado en el capital financiero, corresponde a una ‘economía virtual’. Así, si en el primero la orientación venía dada por una *razón de Estado* (cuyo interés era producir sociedad), el actual momento está guiado por una *razón de Mercado*. Dice el autor:

“A diferencia de la fase industrial de su desarrollo, cuando el capital utilizaba, industrializaba y consumía conocimientos de la realidad física y material, en su actual fase financiera el capital utiliza, instrumentaliza y consume conocimientos inmanteriales del hombre y de la sociedad, al mismo tiempo que deshumaniza las ciencias humanas y sociales.” (Sánchez Parga 2007, 45)

En el momento neoliberal las ciencias sociales se encuentran en una crisis que es útil y funcional al nuevo ordenamiento global del mundo que, en última instancia, responde a la destrucción de *lo social* desde todo aquello que pretenda poner límites al capital (Sánchez Parga, 2007, 46; Alves, 2010).

Los factores que delimitan la forma de investigación que surge en el neoliberalismo pueden ser: 1) Una alteración intelectual expuesta en la ‘lógica consultora’ que sustituye a la ‘lógica de la investigación’, 2) La abdicación de las agendas de investigación que responden a problemas sociales y los propios de su desarrollo científico para aceptar el estudio de procesos impuestos por el financiamiento internacional y, 3) El distanciamiento de las ciencias sociales de la realidad social debido a su acercamiento a la lógica mercantil de la oferta y la demanda (Sánchez Parga 2007, 80-81).

En este marco, la Universidad en América Latina, durante el neoliberalismo deja de ser propiamente una institución de la sociedad para convertirse en una ‘organización’ del mercado (Sánchez Parga, 2007, 275-280). Tal proceso se expresa con claridad en el discurso en torno a la modernización de la Universidad que conllevó a sistemas de privatización y se dio desde la pretensión de ‘liberar’ a la Universidad del Estado y con esto, distanciarla de la sociedad. La pérdida de referencia a la totalidad social

constituiría un enfoque que los grupos de poder económico intentan proponer dentro de las instituciones que se ocupan de la producción de conocimiento impidiendo así pensar lo político-social, al lograr la “fetichización e hipervalorización de los actores directos” (Follari, 2008:19), e impidiendo la politización de la problemática y el cuestionamiento del capitalismo depredador en el cual se asienta América Latina.

Para el caso de África, el antropólogo James Ferguson (2006) analiza cómo en el orden neoliberal, la aplicación de los ajustes estructurales en los países del centro y sur de África estuvieron acompañados de los postulados de un “capitalismo científico”⁵. Para Ferguson los ajustes estructurales que introdujo el neoliberalismo se consiguen en gran parte por un lenguaje impulsado por el Banco Mundial desde 1981, que cobra forma en las estrategias de legitimación ideológica del capitalismo científico. Este capitalismo científico tiene como soporte fundamental la desmoralización de la economía. A partir de la legitimación de una “economía correcta” que responde a los criterios técnicos, cualquier apelación a una “economía justa” sería considerada como atentado al pragmatismo necesario para el crecimiento económico.

En esta operación por la cual se impulsa una desmoralización de la economía (entiéndase que, desde esta estrategia, la economía es pura, objetiva, y exenta de valores) necesita apropiarse de un lenguaje moral de legitimación. En este punto se hace visible el antagonismo constitutivo al capitalismo neoliberal, pues, en este caso, si bien una razón científica (en su variante tecnocrática) pretende desligar la economía del mundo de la vida, sólo podrá calar en un espacio particular mediante el uso de un lenguaje local, aunque esto implique adoptar un cierto discurso moral. Nos parece que éste es el sentido de la afirmación de Ferguson: “*En África, el capitalismo tendría que aprender, como el socialismo aprendió, a abandonar sus pretensiones "científicas" y hablar un idioma local de legitimación moral*” (2006: 81).

Ya en nuestros días queda por lo demás claro que los “ajustes estructurales” de los años ochenta funcionaron como recetas universales para todos los países del ahora denominado Sur Global. Sin embargo, el denominado “capitalismo científico” aplicado en África es resultado de lo que Bourdieu denomina la estrategia universalista de *el desinterés*, el papel de una *moral al servicio de la universalización de la dominación* y, el *carácter de objetividad* que le confiere universalidad en tanto despliegue de la razón (Bourdieu, 1999: 161-168).

En el caso del desinterés, que se entiende como la manifestación de un sacrificio de los intereses egoístas de los actores a fin de favorecer universalmente a los grupos humanos (Bourdieu, 1999: 165-166), es evidente que el capitalismo científico, al presentarse como “exento de valores” se suponía a favor del “desarrollo de África”. Sin embargo, esto no podía ser más que una pretensión de universalizar los presupuestos

⁵ En mi utilización del análisis de Ferguson sigo algunos puntos señalados en Vásquez (2014). Crítica de la Universalización. Miradas Cruzadas, En *Temas* n. 78 (abril-junio 2014), pp. 90-97

desde los cuales, mediante una razón tecnocrática, se trataba de explotar al continente africano a fin de los intereses del Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial. Lo que permite a Ferguson echar abajo la supuesta neutralidad de los planes de ajuste es precisamente cuestionar el principio capitalista de la supeditación del comercio y la producción a las *ventajas comparativas* que un determinado país y/o región ocupa en el sistema mundial. Dice Ferguson (2006:80):

Yet a whole set of moral premises are implicit in these technicizing arguments. Notions of the inviolate rights of individuals, the sanctity of private property, the nobility of capitalist accumulation, and the intrinsic value of “freedom” (understood as the freedom to engage in economic transactions) lie just below the surface of much of the discourse of scientific capitalism.

Tal discurso de valores destruye mundos de vida que responden a una conexión entre lo social, lo económico y los órdenes cosmológicos que se orientaban por criterios de materialidad y distribución (“feeding the people” instead of “eating” them) en lugar de la moral de la economía de mercado. En esta estrategia también se devela que la desmoralización de la economía (en honor a su supuesta científicidad) representa la imposibilidad de valorar el conocimiento por fuera de las reglas del capitalismo.

A. Política, economía y conocimiento en la historia de las universidades de América Latina y Ecuador

A pesar de haberse construido a partir de modelos y tradiciones europeas, las universidades latinoamericanas se han definido de manera singular por su rol protagónico en la constitución de las democracias regionales en el siglo XX. Es en este contexto histórico que debemos entender las particularidades, posibilidades y límites de nuestras universidades, y el papel que hoy juega la adopción de modelos educativos estadounidenses, europeos y asiáticos.

Tal y como argumentan John Meyer y John Frank (2010), las universidades europeas se alzaron sobre los “cimientos de una unidad cultural universalista y fundamentada en principios generales” (p. 212). El primer modelo universitario europeo del periodo medieval era religioso y transcendental. Con el advenimiento de la era de la razón, éste pasó a conformar una institución basada en los principios de la racionalidad científica aunque jamás abandonó sus principios de abstracción y universalización.

Boaventura de Sousa Santos (2010) utiliza el término *pensamiento abismal* para referirse al consentimiento otorgado a la ciencia moderna para actuar como la monopolizadora de la distinción entre lo verdadero y lo falso en detrimento de formas de conocimiento que no son adaptables a la ciencia, la filosofía o la teología. En esta línea, el conocimiento producido en la periferia se enmarca dentro de las *falsas promesas de la modernidad* (Santos 2003). La *falsa promesa de la igualdad*, se revela

en las condiciones de desigualdad a nivel global que se hace evidente en el control de la producción y el consumo: “los países capitalistas avanzados con el 21% de la población mundial, controlan el 78% de la producción mundial de bienes y servicios y consumen el 75% de toda la energía producida” (Santos, 2003: 23). Este diagnóstico planteado en 2003 se ha recrudecido en los años siguientes. La *falsa promesa de la libertad*, se manifiesta en las violaciones de derechos humanos, en contextos que se denominan a sí mismos como democráticos, aumentan significativamente fomentando una *diáspora de la libertad*: “la violencia policial y penitenciaria llega al paroxismo en Brasil y Venezuela [...] la violencia sexual contra las mujeres, la prostitución infantil, los ‘niños de la calle’ [...] las víctimas por minas antipersonales [...] la discriminación contra los tóxicos dependientes, los portadores de VIH o los homosexuales [...]” (Santos 2003, 24). Finalmente, Santos plantea la *falsa promesa de la paz* expresada en el carácter perverso del desarrollo como dominación de la naturaleza en el período correspondiente a los últimos 50 años y, donde un quinto de la humanidad carece ya de acceso al agua potable. Además, luego de la caída del muro de Berlín y el fin de la pos guerra se han desarrollado conflictos nacionales e internacionales que han convertido a la paz en un *falso espejismo*.

Desde mediados del siglo XVIII y principios del XIX, se presenció la consolidación de la esfera pública en la comunidad nacional y de la identidad personal en la ciudadanía. La producción industrial alimentó la consolidación de los estados-nacionales europeos y el conocimiento se dirigió a la consecución de lo que se consideraron intereses colectivos nacionales. En este contexto, florecieron las literaturas y las historias nacionales (Shofer y Meyer 2005). En este periodo, el conocimiento empleado por el capital no provenía en sentido estricto de las universidades. El conocimiento práctico y nacido en los de oficio era el más relevante (Vercellone 2013). Los trabajadores en las fábricas textiles de Inglaterra y Alemania negociaban sus saberes, fundamentalmente artesanales, frente a las nuevas necesidades productivas (Biernacki 1995).

Fue con la segunda revolución industrial que las universidades europeas y estadounidenses establecieron su rol central en la relación entre conocimiento y capital. Desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX, la ciencia protagonizó las grandes transformaciones tecnológicas de la electrificación y la producción a gran escala. El conocimiento científico, constituido por la aplicación de principios universales a prácticas locales, rindió tremendos frutos y las universidades, como sede de su producción, ganaron protagonismo social, político y económico. La formación de grandes empresas y la “organización científica del trabajo” fue acompañada por el establecimiento de laboratorios de investigación e innovación. La funcionalización y mercantilización del conocimiento en este periodo del capitalismo industrial dependió de la posibilidad de aplicar reglas generales y abstractas a problemas puntuales y particulares. (Wallerstein 1996). En este contexto, la investigación destinada a revelar

principios universales llegó a ser parte esencial de la actividad de las universidades del norte.

No obstante, eran otras las realidades del conocimiento, del capital y de las universidades en América Latina en los albores del siglo XX. En este mismo periodo de dinamismo europeo y estadounidense, las economías de América Latina también experimentaron un proceso de crecimiento debido a las exportaciones de materias primas necesarias para la industrialización de las regiones centrales (Coatsworth 2008). La expansión de los sectores de exportación significó enormes beneficios para las elites que controlaban los recursos, fundamentalmente tierra y minerales. Pero esto, a su vez, llevó a crecientes desigualdades. Entre 1870 y 1913, la desigualdad en América Latina se incrementó en un 30%, alcanzando el nivel de desigualdad más alto en su historia (Williamson 2009).

En este escenario de profundas desigualdades, llegaron 8,4 millones de migrantes europeos al Cono Sur entre 1881 y 1930 (Sánchez 2007). En la ciudad de Córdoba, Argentina, los estudiantes universitarios, muchos de ellos hijos de inmigrantes, protagonizaron contiendas anti-oligárquicas en contra de las jerarquías tradicionales y de las tendencias endogámicas de las universidades clericales. En 1918, el emergente movimiento estudiantil tomó la más antigua universidad de Argentina incitando el Movimiento de Reforma Universitaria que llegaría a trastocar las estructuras sociales y nacionales de toda la región.

Los estudiantes cordobeses demandaron autonomía institucional, libertad de cátedra, co-gobierno estudiantil e ingreso irrestricto. Apoyados por partidos políticos populares y por el movimiento sindical, los reclamos de los estudiantes tuvieron amplia resonancia en luchas y debates sobre las nuevas formas de democracia en la región. En contraste con los actores que hegemonizaron la producción y el control del conocimiento científico en los países industrializados, los universitarios latinoamericanos no solo buscaban resolver científicamente los problemas de la sociedad sino que insistían en su participación integral y emancipadora en las dinámicas sociales y políticas.

En consonancia con la tendencia liberal de la segunda década del nuevo siglo, el Movimiento de Reforma Universitaria avivó las llamas del clima cultural, intelectual y político en América Latina posicionando la democratización de la universidad como condición clave para la democratización de la sociedad. Además de la apertura de la universidad a los sectores populares y del compromiso de la investigación en el desarrollo nacional, las universidades promovieron la extensión universitaria. Este tercer propósito de las universidades vinculaba la actividad universitaria con sectores sociales populares en campos como la salud, la educación, la vivienda y el derecho (Arocena y Sutz 2005).

El co-gobierno fue el eje central de la organización de la universidad propuesto por el movimiento estudiantil. Con ello se buscaba “el afianzamiento de la universidad

como un espacio que, más allá de constituirse en transmisor de conocimientos, se defina como un puente entre la criticidad y la formación de identidades y la problemática cotidiana de los diversos tejidos sociales” (Basabe 2004, p.34). El co-gobierno implicaba la gestión autónoma de las universidades por parte de estudiantes, docentes y trabajadores. La participación amplia de estos sectores proporcionaría una medida cautelar contra la tendencia de la academia de separarse de las necesidades políticas de los sectores populares.

Debido a las orientaciones de los movimientos estudiantiles y su importancia institucional, la universidad pública se situó en una posición muy particular en relación a las sociedades latinoamericanas: por una parte, la universidad mantenía vínculos sólidos con actores colectivos como sindicatos y partidos de izquierda; por otra, sus relaciones con la industria y con el gobierno eran distantes, a menudo antagónicas (REFS).

Dados estos posicionamientos, la universidad latinoamericana apuntaba a objetos de conocimiento y análisis muy distintos de aquellos que dominaban la ciencia abstracta y universalista – además de pragmática, en su versión estadounidense – de los países industrializados. Para la primera mitad del siglo XX, la importancia creciente del conocimiento para el progreso y la tendencia científica dirigida a producir clasificaciones y sistematizaciones llevó a la diversificación y profesionalización del conocimiento en el mundo desarrollado. Se empezaron a definir agendas de investigación guiadas por inquietudes y jerarquizaciones disciplinarias (Foucault 1975). Dichas disciplinas fueron engendrando a su vez vínculos cada vez más sólidos con colegas especializados en diferentes lugares, lo cual desencadenó una progresiva fragmentación de la comunidad académica al interior de las universidades así como una disociación respecto del entorno intelectual y político inmediato.

Este no fue el caso en América Latina. El posicionamiento de la universidad como vanguardia de la modernidad liberal e ilustrada y sus esfuerzos a favor de la solidaridad obrero-estudiantil comprometió a la intelectualidad con el desafío de hacer frente a las desigualdades sociales e internacionales (Bialakowsky et al. 2014, p.5). Se fomentó la expectativa de que la ciencia y las investigaciones desarrolladas en las universidades latinoamericanas ayudarían a resolver los problemas colectivos y nacionales. Dicho propósito, en lo relativo a los estudios superiores, se manifestó en una original concepción latinoamericana respecto a la extensión universitaria desde la que se impulsaron problemas y metodologías de investigación disciplinar muy distintas respecto a las que se desarrollaban en otros lugares (Arocena y Sutz 2005, p.9). Un buen ejemplo de ello son los análisis de la CEPAL que llevaron a la elaboración de estrategias de desarrollo y de políticas nacionales que intentaban redefinir la situación de dependencia de la región en seno del sistema-mundo.

En Ecuador, el papel de las universidades en la definición de la democracia se concretó en las disputas por la autonomía universitaria que acompañaron el incremento

en la matrícula estudiantil entre las décadas de 1960 y 1970. Con la mejora de las expectativas socioeconómicas y educativas tras el auge bananero ecuatoriano de los años cincuenta y la migración a las ciudades tras la reforma agraria de los sesenta, aumentó precipitadamente tanto la población urbana como la población educada: el porcentaje de ecuatorianos en los centros urbanos pasó del 28% en 1950 al 41% en 1974, mientras que el crecimiento anual de la matrícula universitaria creció pasando del 10,8% en los cincuenta al 27,4% en los setenta (Romero 2002).

Este creciente sector estudiantil participó en la radicalización de la política que a nivel continental fue detonada por la Revolución Cubana. Estudiantes ecuatorianos se organizaron en grupos como la Unión Revolucionaria de la Juventud Ecuatoriana y la Federación de Estudiantes Universitarios de Ecuador (FEUE), agrupaciones que se encontraban bajo la atenta mirada de la Agencia Central de Inteligencia del gobierno estadounidense, cuya presión resultó en la instauración de la dictadura de 1963 (Cueva 1998 [1972]).

En 1964, la Junta Militar, además de promulgar la Ley Marcial en Guayaquil, aprobó una Ley de Educación Superior que otorgó al Ministerio de Educación la autoridad de crear, modificar, reestructurar o suprimir facultades e institutos de enseñanza superior y “de clausurar y reorganizar parcial o totalmente la Universidad” (arts. 6 y 7). La Junta Militar intervino en las universidades de Quito, Guayaquil, Cuenca y Loja, llegando a clausurar la Universidad Central de Ecuador en tres ocasiones, reemplazar a sus autoridades y catedráticos y ocupar sus instalaciones con fuerzas militares.

Además de estos acontecimientos represivos en el ámbito nacional y regional, las insurrecciones internacionales en París, México y Estados Unidos contribuyeron a la radicalización del estudiantado. En 1969, los estudiantes de bachillerato tomaron la Casona Universitaria de la ciudad de Guayaquil demandando el libre ingreso a la universidad. El entonces presidente, Velasco Ibarra, respondió con una represión brutal, masacrando a más de treinta jóvenes, y torturando y encarcelando a otros ciento cuarenta. El mismo día de la masacre, Manuel Agustín Aguirre asumió el Rectorado de la Universidad Central en Quito.

Manuel Agustín Aguirre fue dirigente del Partido Socialista de Ecuador y llevó su programa político de transformación revolucionaria a la universidad pública. Su libro *La Segunda Reforma Universitaria* recoge los postulados principales de su proyecto: integrar a la universidad a las luchas rebeldes para enfrentar las injusticias sociales, abrir la universidad a través del ingreso irrestricto y vincular los estudios científicos a los problemas sociales vinculándolos a los trabajadores y los sectores populares. Sus objetivos fundamentales eran constituir una “universidad militante” y fomentar la “unidad indisoluble entre la Universidad y el pueblo” (Aguirre 1973). Su liderazgo en la Universidad Central terminó abruptamente cuando el gobierno dictatorial de Velasco Ibarra clausuró las universidades estatales en 1970.

Hay distintas lecturas sobre las dificultades que atravesaron las universidades ecuatorianas después de los setenta tras el cierre de su “ciclo heroico” (Brunner 1990). En toda América Latina, la arremetida de los gobiernos militares contra las universidades, la creciente importancia del rol de la educación superior en los mercados laborales y la especialización, profesionalización y globalización de la ciencia y el conocimiento transformó el papel de las universidades en la sociedad y en relación a los proyectos nacionales. En todo caso, el tropo común en los análisis de la universidad en Ecuador para la década de los ochenta fue la crisis. Ya entrados los años noventa, estaba claro que el contexto de la universidad latinoamericana se había transmutado completamente y ya no era tan claro su rol de compromiso social y político.

B. Política, economía y conocimiento en la historia de las universidades de África y Tanzania

La experiencia africana en educación superior posee unos antecedentes que pueden ser identificados previos a la colonización europea y suele dividirse en algunas etapas: pre-colonización, colonización y el período a partir de la independencia. Si bien es cierto, cada una de estas etapas –como se señalará más adelante– posee rasgos distintivos, hay que evitar, como señala Lulat (2005), caer en unas dicotomías de carácter eurocéntrico que pueden restar complejidad.

Para Lulat, la cuestión no radica, únicamente, si la presencia europea en la educación africana altera los estándares de funcionamiento de la misma; sino en la dicotomía producida por esta incursión, ya que se tiende, por un lado, a sobrevalorar el lado europeo por encima de lo africano, y con ello, subordinar la historia africana al período colonial –la cual es considerablemente menor a la historia precolonial africana. Y por otro lado, hay un trasfondo ideológico que, al tiempo que enfatiza las transformaciones producidas por la presencia europea, reproduce las dicotomías de barbarie/civilización, oscuridad/ luz, conservadurismo/progreso, primitivo/moderno. Esto con el fin de restar legitimidad a la experiencia africana de educación.

Con estas consideraciones, se puede afirmar que la educación superior africana tiene sus orígenes en un período previo a la colonización europea: “Indeed, historical facts attest to the ancient and indigenous roots and long experience of institutionalized higher learning in Africa, with variable coverage of the population and degrees of systematization according to sub-regional specificities in different historical periods.” (Assié-Lumumba, 2006: 5). De esta forma, se puede comprender que la educación superior, no es un acontecimiento que proviene de Europa, o que es efecto de la colonización de ésta; sino que posee su propia historicidad.

Además, es posible deslegitimar el argumento que afirma que sin la colonización europea no hubiese sido posible el progreso en África, ya que este argumento ha servido de base para invisibilizar los procesos de educación superior

africana, y es el que domina al momento de representar los procesos sociales de este continente:

the bizarre idea first popularized by the likes of such Western intellectuals as Georg Hegel that prior to the arrival of Europeans, Africa was a dark continent immobilized in time and peopled by childlike savages who could not have possibly made any history may no longer be articulated today, but if the continuation of the racist discourse in Western countries [...] is any indication, such sentiments continue to plague the Western psyche, even if only at subterranean levels among the majority of the populace. (Lulat, 2005: 81)

Ahora bien, aunque la educación superior en esta etapa no posee un sistema académico estructurado –como ocurre en la educación superior en la modernidad– cumple objetivos similares, tal como indica Lulat: “Historically, long before the arrival of European colonialism, those parts of Africa that possessed institutions of higher learning could boast of a tradition of a higher education that included the belief that the pursuit of knowledge for its own sake was a worthy endeavor that any society would want to encourage.” (2005:3).

El tipo de conocimiento que ahí se producía, de acuerdo con Ajavi (1996:5), permitía la comprensión del mundo, la naturaleza, la sociedad, la relación con Dios y las demás divinidades; así como el desarrollo de la agricultura, medicina, literatura y la filosofía. En resumen, se produce un conocimiento conforme al tipo de sociedad existente, y en función de los requerimientos de la misma.

Con la introducción del colonialismo europeo, la educación superior sufre una desviación en el rumbo que tenía hasta ese momento, pues, pasa a ser funcionalizada a los requerimientos de la expansión colonial. En ese caso, África, a diferencia de Europa, no tuvo la oportunidad de consolidar y expandir las diversas formas de educación superior, ya que estas se vieron interrumpidas y anuladas por los procesos de esclavitud y colonización:

one of the main features of the contemporary systems of formal education, especially in higher education, in Africa is the absence of socio-historical continuity and contemporary social connection between the existing institutions of higher learning and the prevailing modes of indigenous education, and the overall social surrounding. (Assié-Lumumba, 2006: 31)

Esto, porque la empresa colonial, a más de la expropiación de recursos, requiere de una dimensión ideológica que justifique y mantenga el sistema colonial. Así, la dominación colonial fue sostenida por discursos morales y religiosos que validaron como ‘buena’ y ‘positiva’ el sometimiento de los pueblos africanos como parte de un proyecto civilizatorio y de cristianización. Rudyard Kipling, escritor del imperialismo británico del siglo XIX, describió esta misión como *white man's burden*, la carga del

hombre blanco. Esto hace referencia a un poema que se popularizó en la época y representa el punto de vista del colonizador, sobre el proceso de dominación. Como muestra de esto, puede resultar útil citar la primera parte de este poema en la cual se enfatiza la condición de minoridad de los esclavos y la justificación de su dominio:

Take up the White Man's burden, Send forth the best ye breed
Go bind your sons to exile, to serve your captives' need;
To wait in heavy harness, On fluttered folk and wild—
Your new-caught, sullen peoples, Half-devil and half-child.

El proceso de dominación colonial, además, está sostenido por un darwinismo social que adjudica superioridad a las culturas europeas, y también, sirve como premisa que alienta la anulación de las expresiones culturales de los pueblos colonizados, esto por medio del establecimiento de un sistema de jerarquías sociales y raciales.

Es importante indicar que, dentro de las formas de administración del poder colonial, hay dos modelos dominantes, el francés y el británico. “Francia desarrolló sistemas centralizados y relativamente uniformes, mientras que Inglaterra instauró sistemas descentralizados y que diferían en función de las características específicas de incorporación de las diversas sociedades en un territorio colonial determinado.” (Gentili, 2012: 237). Los primeros son conocidos como doctrinas de *assimilation*, mientras que los segundos se denominan de *indirect rule*. Interesa en este momento señalar algunos elementos de este último sistema.

El *indirect rule* no parte de una visión universalista de la condición humana, sino que parte de la diversidad cultural y racial para establecer sistemas administrativos, y así, en cierto modo, preservar las culturas nativas. Pero, como señala Assié-Lumumba: “They devised this philosophy not out of respect for African culture, but rather in the context of social Darwinism, which basically argued that culture is hereditary and that it would be a futile exercise to try to make the natives acquire the full British culture.” (2006: 33). Este modo de comprender el desarrollo cultural trae consecuencias en el ámbito educativo, pues, se asume que los africanos son incapaces de un aprendizaje más allá de un nivel básico o técnico de enseñanza, con lo cual se establecen restricciones en el acceso de los mismos a la educación superior.

Sin embargo, la cuestión del acceso a la educación por parte de los africanos, si bien está enmarcada dentro de un proyecto colonial, traía consigo dos consecuencias paradójicas o al menos, inesperadas. Por un lado, la necesidad de alfabetizar a los africanos con fines de comunicación y de ejercicio de puestos de trabajo, posibilitaba también que la educación sirva para procesos de liberación. Y por otro lado, había la necesidad de mayores profesionales que tengan alguna certificación educativa. Así que para evitar la expansión del sistema educativo, las colonias establecieron algunas estrategias, como por ejemplo: “truncate and constrict the metropolitan curriculum upon its transplantation to the colony and at the same time place artificial barriers on the

educational ladder by providing minimal or no access to postsecondary or sometimes even postprimary education.” (Lulat, 2005: 11).

En el caso de los países africanos con mayoría islámica, los países colonizadores tenían que hacer frente con el sistema educativo islámico de los madraza. Para esto, se buscó la creación de un nuevo sistema educativo que no reconozca las instituciones educativas islámicas; además de la creación de un nuevo curriculum y la confiscación de bienes para evitar que se siga financiando los madraza.

Se puede observar que la educación en la colonia no era simplemente una adaptación de los sistemas europeos a los requerimientos de las colonias africanas; sino que formaba parte de las estrategias de control de estas colonias. Así indica Lulat: “the system was to be adapted to suit, on one hand, the mental capabilities of an entire people –judged to be an intellectually inferior people (namely blacks and other colonized peoples) – and on the other, the subservient political and economic status of the same people relative to their colonial masters”. (Lulat, 2005: 13).

Ahora bien, la expansión de la educación en las colonias británicas no siguió un mismo ritmo, puesto que algunas de estas consideraban una potencial amenaza la presencia de instituciones educativas para africanos, ya que podría poner en peligro sus intereses. En ese contexto, aparecen algunas instituciones denominadas *colleges*, tales como: Gordon Memorial College en Khartoum-Sudan, Makerere Government College en Kampala-Uganda, Yaba Higher College en Lagos-Nigeria, y Princess of Wales School and College en Achimota- Ghana. Estos aparecen entre fines del siglo XIX y en las dos primeras décadas del XX. En su funcionamiento tenían más la apariencia de una secundaria que cumplía funciones de formación técnica.

En todo caso, pese a la diversidad de administraciones coloniales, y de experiencias educacativas dentro de este régimen, es posible identificar elementos comunes que caracterizan a la educación superior en la etapa colonial africana. Así, Lulat (2005:16-17), Ng'ethe (2003: 9) y Teferra y Altbach (2004: 23-24) señalan los siguientes:

1) En las colonias africanas se asume que los negros ocupan una condición inferior, en relación a los sujetos blancos, y por tanto, no precisan de una completa educación, ya que no poseen las aptitudes suficientes. Se reserva para los africanos no más que una educación básica que les otorgue herramientas técnicas para el trabajo.

2) Los misioneros cristianos son los primeros en formar parte de la educación formal en las colonias, y con ello, controlaron la agenda educativa con el fin de realizar proselitismo religioso, y además, evitar que la educación superior se secularice.

3) El acceso a la educación superior estuvo enormemente restringido para los africanos, puesto que la expansión de la misma, aún en el contexto de colonización, hubiese favorecido la movilidad social. Esta exclusión estuvo mayoritariamente reflejada para la población de zonas rurales. Esto se manifestó, de manera más visible,

en los países de colonias británicas, pues estas estaban interesadas en formar un número de africanos que ayuden en la administración colonial.

4) Las limitaciones impuestas en el acceso al sistema universitario favoreció, fundamentalmente, para que las élites africanas puedan acceder al mismo. Aunque, en las colonias francesas, la apertura se dio para todos aquellos estudiantes que hayan completado la educación secundaria.

5) Con el fin de reducir costos en la administración de las colonias, hubo la necesidad de formar africanos para puestos administrativos o de enseñanza, con lo cual, se brindó a algunos sectores de la población un cierto tipo de educación superior. A nivel disciplinario, se observa un énfasis en las áreas de humanidades, y poco desarrollo de la ciencia y de la tecnología.

6) No hubo un interés, por parte de las metrópolis, de desarrollar la educación superior en África, puesto que, por una parte las colonias africanas fueron vistas como un mercado para el consumo masivo de bienes producidos de manera económica para las metrópolis; y por otro lado, fueron vistas como fuente de recursos naturales para beneficio de la metropoli.

7) El lenguaje usado para la enseñanza, fue el lenguaje de los poderes coloniales, con lo cual, este lenguaje se fue imponiendo por sobre las experiencias previas en educación, las mismas que se desarrollaban en lenguas locales.

8) La investigación que producían las universidades no estaba relacionada con las necesidades de la mayoría de la población. Asimismo, hubo limitaciones con respecto a la libertad académica y la organización curricular. Con respecto a esta última, desde la administración colonial se buscaba enfatizar el área del derecho, o campos similares, con el fin que sean utilizados para la administración colonial. Las áreas de ciencia y tecnología tuvieron un limitado desarrollo.

En las colonias británicas, de acuerdo con el tipo de administración colonial, la educación superior cumplía la función de formar la élite requerida para la administración colonial, en ese sentido, la educación superior fue concebida como un instrumento que facilitaría la administración de dichas colonias. Al poder británico no le interesaba iniciar un proceso de 'ilustración' de la sociedad africana (Tadesse Woldegiorgis & Doevenspeck, 2013) ya que esto hubiese conducido a extender la educación superior a una mayor cantidad de población. Sino, como se ha insistido, la educación está en función de la administración de las colonias y para el mantenimiento de las relaciones de desigualdad presentes en ese momento. En este sentido, la selección de profesores, la organización de las curricula, e incluso, las aprobaciones de graduación dependía de las autoridades coloniales, y no de los intereses de los países africanos.

De acuerdo con un estudio del Banco Mundial (1991:10), al momento de la independencia menos de la cuarta parte de todos los puestos de administración civil

estaban en manos de los africanos, la mayor cantidad de industria y de comercio eran de propiedad extranjera y solo el 3% de estudiantes en edad escolar recibió educación secundaria. En 1961 las Universidades del Este de África (Kenya, Tanzania, Uganda) tenían en total 99 graduados, en comparación de una población de 23 millones de habitantes.

Las condiciones coloniales bajo las cuales se instituye el sistema formal de educación en África, provocó en un primer momento, rechazo de los africanos, pues este sistema negaba la experiencia previa en educación mantenida por ellos, así como también, estaba fundado en premisas raciales. Sin embargo, esta postura fue cambiando con el tiempo. De acuerdo con Sanz Martín (2011), esto obedeció al hecho que, durante el régimen colonial, se podía observar como la gente que asistía a las instituciones de enseñanza y culminaba sus estudios, conseguían puestos importantes en la administración de la colonia y gozaban de mayor influencia en la estructura de poder.

Además, una vez que las élites africanas acceden a la educación superior, utilizan los conocimientos impartidos por Europa para cuestionar y luchar contra la dominación colonial, de este modo, la educación formal empieza a revelar su carácter emancipatorio y de lucha contra las formas de opresión:

Conceived first by the colonial administrations and the Churches also as a means for developing profitable use of the human resources of the colonies, it became the instrument through which the foundation of colonial domination was being questioned, by those who were schooled, by force, in European institutions. (Assié-Lumumba, 2006: 30)

Así, entre las décadas de 1930 a 1950 hay una demanda por parte de las élites africanas, educadas en Europa -conocidas como los *African Western-*, para que la educación europea se universalice y se instaure en todas las regiones, independientemente del tipo de administración colonial existente. Una de las razones que mueve a esto es la percepción mantenida sobre el potencial que tiene la educación Occidental, ya que, a juicio de las élites africanas, así como esta educación fue útil y alcanzó importantes resultados en Europa, algo semejante podría acontecer para África.

En el periodo previo y posterior a las independencias de los países africanos, se crean la mayoría de instituciones universitarias en el continente, en la década de 1960. Para 1960 existían tan solo 6 universidades, para una población de 230 millones de personas, para fines del siglo XX alrededor de 100 y para el año 2009 hay algo más de 200 universidades públicas y 450 privadas. Asimismo, el número de estudiantes se incrementa, a una proporción de 8,7% anual, llegando a alcanzar, durante la primera década del siglo XXI un aproximado de 4 millones de estudiantes (World Bank, 2009). Además, durante este período de tiempo es posible observar como en las nacientes universidades, hay un giro en su constitución y propuestas de funcionamiento: “they have developed relevant curricula and revised content to reflect African priorities,

legitimized research and established specialized institutional research units, largely replaced expatriate faculty with indigenous staff, and fostered fledgling intellectual communities” (Saint, 1992: 1).

Un hecho a contrastar es que, las universidades creadas en el período independentista, mantuvieron cierta distancia con los nuevos gobiernos africanos, al menos durante la primera década posterior a las independencias. Esto, como señala Coleman (1994: 258) obedece, entre otras cosas, a la idea de autonomía universitaria que había orientado la fundación de estas universidades, así como también, porque estas universidades fueron creadas bajo el patrocinio de universidades europeas, o de organismos de cooperación internacional. Asimismo, el retorno de académicos expatriados que habían sido formados en universidades de los antiguos poderes coloniales, hizo que sobresalga el modelo europeo de educación, puesto que, la formación de estos, así como su identidad como académicos y sus grupos de referencia se mantenían en Europa.

De acuerdo con Saint: “During this formative period for African universities, European linkages served to establish standards, ensure access to international scientific information, train national staff, initiate research programs, and provide a ready frame of reference for institutional development decisions.” (1992:2). Por otra parte, al momento de la independencia había poco personal africano que pueda hacerse cargo de las nuevas instituciones públicas, y mucho más de las universidades, sumado al hecho – como se ha indicado antes- que estas instituciones provocaban desconfianza por su origen colonial.

Por tal motivo, como veremos en detalle en el siguiente capítulo, en las décadas de 1960 y 1970 va a existir un esfuerzo por parte de los Estados, para enmarcar la educación superior dentro de las estrategias de desarrollo de los países. Así, en esta época es posible observar cómo estas instituciones, desde la política estatal, asumen la responsabilidad de ser agentes del crecimiento económico. Es importante señalar que el Estado es el que impulsa este rol de la Universidad, puesto que estas nacientes universidades, a diferencia de otras regiones, no aparecen en interacción con otros sectores de la sociedad; sino que el legado colonial las hizo ver cómo parte de las estructuras de dominación. De acuerdo con Tadesse Woldegiorgis y Doevenspeck: “the roles of higher education institutions in Africa after independence were not constructed out of social interaction among the society, the state and the academic oligarchy; instead they were a product of government policies to address the challenges of colonial artifact imposed on African societies.” (2013: 38).

En este contexto es cómo aparece la idea de *developmental university*, que en líneas generales puede ser definida como: “an institution that in all its aspects is singularly animated and concerned, rhetorically and practically, with the ‘solution’ of the concrete problems of social development.” (Coleman J. S., 1986: 477). Desde esta perspectiva, se busca el desarrollo de un curriculum universitario que pueda ser

inmediata y productivamente aplicado. Así, la educación universitaria pasa a ser representada como una instancia que tiene la capacidad de incrementar la economía y la productividad, y por tanto, una herramienta para el desarrollo.

CAPITULO II.
UNIVERSIDAD Y DESARROLLO EN EL SUR:
EL ESTABLECIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR
EN ECUADOR Y DE MZUMBE UNIVERSITY EN TANZANIA

Para establecer un nuevo acercamiento a la comprensión de las relaciones de poder que funcionan en múltiples escalas (Bebbington 2003, Perrault 2003) es necesario indagar en las configuraciones entre distintas dimensiones de la realidad social: la epistemología, la política y la economía. Estas complejas relaciones pueden examinarse través de la constitución histórica y geográfica de formas de conocimiento de países del sur global, y su relación con proyectos y actores sociales-políticos (Quijano 2007, Coronil 1995, Comaroffs 2012).

Como indican Brunner y Sunkel (1993), la literatura que aborda la temática referida a la utilización del conocimiento resulta parcializada. Esto significa que, por un lado, se trabajan los procesos de producción y, por otro los usos dado al conocimiento. Para tal motivo, el autor plantea la realización de propuestas conceptuales que integren: el sistema de producción del conocimiento, el sistema de utilización del conocimiento y sus respectivos niveles, el sistema de intermediación del conocimiento, las dinámicas del conocimiento y, el financiamiento de la investigación social. Cada uno de estos elementos se hace presente en nuestro trabajo acerca de la universidad de Bolívar y la Mzumbe University de manera interrelacionada; sin embargo con el propósito de diferenciar los elementos que conformarían cada uno de estos aspectos.

Para los autores, un *sistema de producción de conocimientos* es un sistema de investigación social, y engloba las dinámicas referidas a la creación, adaptación, importación y transformación del conocimiento. Tal sistema estaría compuesto por unidades productivas como son las instituciones de investigación, las firmas consultoras, y los proyectos. Dentro de estas unidades encontramos a sujetos también llamados productores individuales (investigadores sociales) (Brunner y Sunkel 1993, 43). Los medios a través de los cuales los sistemas se legitiman vienen dados por mecanismos de reproducción entre los que constan los procesos de formación y los recursos económicos que se destinan a los mismos y, por otro lado, por mecanismos de transmisión de los conocimientos producidos. Estos mecanismos responden a las condiciones sociales o contextos donde la maquinaria de producción de conocimiento se instala. Tales condiciones vienen dadas por la orientación que se da al sistema en un contexto global, por los enfoques que condicionan objetivos, por la selección de paradigmas y, por el uso de conceptos o métodos. Otra manera de referirse a tales condiciones en forma de las preguntas ¿qué se produce? cómo se produce? y ¿para qué se produce? (íbid, 44).

El *sistema de utilización del conocimiento* puede entenderse como una variedad de instancias, actores y situaciones donde el conocimiento producido es percibido como

apropiado o para ser puesto en operación, dentro de una multiplicidad de finalidades posibles. Entendido esto, el autor propone realizar un movimiento analítico hacia dentro del contexto para localizar los cinco niveles de utilización del conocimiento (Brunner y Sunkel 1993, 44-46). El primer nivel de utilización corresponde al “sentido común” y el segundo nivel a la “orientación ideológica”. Por este último, se entiende que el conocimiento es utilizado por grupos de influencia social con el fin de construir, identificar, legitimar o modificar los principales aspectos que integran a la sociedad. Como funciona en el campo de la ideología, el conocimiento puede ser utilizado para justificar la forma social vigente. Este nivel se constituye en el campo de la disputa por determinar los aspectos más importantes a ser tratados por la sociedad y por lo tanto, es utilizado en el campo de la política. En esta perspectiva, se puede intentar incidir en el sentido común y en la autocomprensión de los actores sociales con la finalidad de transformarlos en el sentido que una ideología lo puede prescribir.

El tercer nivel se enmarca en la “identificación de problemas”, en el cual conocimiento es utilizado en la identificación, formulación y explicación de asuntos o problemas que merecen la atención pública y que necesitan ser objetos de políticas o acciones encaminadas a resolverlos. En este sentido, el conocimiento puede ser traducido en datos empíricos, esquemas lógicos o conceptuales que intentan justificar la atención que dicha problemática merece. El cuarto nivel de un sistema de utilización del conocimiento es el campo de las “arenas de decisión”. Se entiende que el conocimiento especializado es utilizado para abordar asuntos públicos, definidos por una agenda política. En el plano de la estrategia se busca: solucionar problemas, agudización de un tema o neutralización. Para alcanzar estos propósitos, se utilizan conocimientos ya producidos o se encarga su producción. Como estamos en el plano de la intervención de diversas problemáticas, podemos mencionar que los adelantos en procesos de tecnificación de ciertas sociedades determinan la utilización del conocimiento a este nivel.

El punto de llegada de un sistema de utilización del conocimiento se encuentra en el campo de la producción del conocimiento a partir de otros conocimientos. Es decir, el conocimiento se convierte en el medio mismo de la producción de nuevas categorías conceptuales, refinamiento de métodos de investigación, formas de argumentación dentro de ciertos paradigmas explicativos. Este nivel incide directamente en los otros niveles. Es decisivo para el desarrollo, formación y reproducción de los investigadores sociales. Es un nivel especializado con lenguaje propio y medios sofisticados de utilización del conocimiento (Brunner y Sunkel 1993, 60).

Para explorar la economía política del conocimiento de regiones del sur a través de la constitución mutua de prácticas y experiencias locales, instituciones nacionales, internacionales y estructuras globales de capital y poder, es necesario establecer un enfoque empírico y teórico sobre la producción, circulación material del conocimiento (Tsing 2005, Smith 2001).

Por ende, la comparación se basa en dos países cuyos proyectos de universidad pública han sido fuertemente influenciados por actores, programas, políticas sociales y proyectos nacionales de desarrollo económico. En los países de Ecuador y de Tanzania, fueron empleados métodos documentales y de archivo, tanto como entrevistas a expertos, autoridades y actores universitarios para la recopilación de datos históricos e institucionales que nos ayuden mapear los actores y proyecciones relevantes en la determinación de proyectos y políticas de investigación.

Para entender mejor la relevancia de la producción universitaria en organizaciones y actores sub-nacionales, no nos enfocamos solamente en las universidades centrales y de carácter público ubicadas en las capitales de Ecuador y Tanzania (Universidad Central de Ecuador y, University of Dar es Salaam respectivamente), sino que analizamos una universidad localizada en provincias de estos países (fuera de la capital). Así, en el caso de Ecuador, se analizó la Universidad Estatal de Bolívar que se ubica en la ciudad de Guaranda, la cual inició a funcionar, con la denominación de Extensión Universitaria de Guaranda, el 22 de octubre de 1977, como una extensión de la Universidad de Guayaquil, hasta que el 20 de junio de 1989 se aprobó la creación de la universidad con la denominación de Universidad Estatal de Bolívar.

Mzumbe University se estableció a base de un instituto establecido por la Administración Colonial Británica que se dirigió a la formación de jefes y autoridades nativos. Una vez que Tanzania obtuvo su independencia, también se dedicó a la formación de oficiales locales y de desarrollo rural. Como la Universidad Estatal de Bolívar, Mzumbe University funcionó un tiempo como extensión de la University of Dar es Salaam. En Ecuador y Tanzania respectivamente, estos son dos de las pocas universidades públicas y provinciales que ofrecen carreras de ciencias sociales, además de carreras técnicas.

A. Las décadas de 1970 y 1980 en Ecuador. La universidad en el cruce de redes académicas y políticas de cara a la modernización desde el Estado

1. Universidad, desarrollo y profesionalización en el Ecuador

Hemos señalado como la Universidad ecuatoriana se transformó en la década de 1960. Sin embargo, junto a las transformaciones políticas también se experimentaron cambios de carácter profesionalizante. Como analiza Campuzano Arteta (2005), se empieza a abandonar el modelo de Universidad orientada a formar al “hombre de estado”, es decir, al jurista, y pasa a preocuparse más por la formación de los trabajadores requeridos para la capitalización de la economía. Este cambio responde, a su vez, al paso de la idea de *progreso* a la de *desarrollo*, como tema central de la política estatal, y además, de la Universidad.

Bajo la idea de progreso, se comprende que el Estado, por medio de la educación, busca impulsar un proceso de “ilustración” de la sociedad. Proceso que además, no parte de una comprensión igualitaria de los diferentes grupos sociales presentes en el Estado; sino que parte del reconocimiento de una desigualdad “inherente” entre las clases sociales, siendo una tarea de la educación, el aligerar estas desigualdades, mas no suprimirlas. Esta idea de progreso se comprende, además, como un proceso reflejo de la modernidad europea, que se sirve del discurso de la ciencia y de la tecnología para legitimar el tutelaje, de todo tipo, a las clases medias y populares.

El progresismo conservador –como lo denomina Campuzano-, bajo el prestigioso membrete de la ciencia, rearticula formas de pensamiento esencialmente dogmáticas y, a nombre de este saber, legitima políticas públicas que no son sino formas de dominación todavía fundadas en la ética de la caridad católico-colonial. (Campuzano Arteta, 2005: 428)

Pero, con la idea de desarrollo, las clases dominantes van a reclamar para sí el dominio de los instrumentos técnicos, para el manejo de la economía y de las políticas públicas. Así el Ecuador, en la década de los 70, inicia un proyecto militar desarrollista de modernización, el mismo que está fundamentado en los postulados de la CEPAL de la industrialización por sustitución de importaciones. El *boom* petrolero permite al Estado solventar los proyectos de modernización, los cuales, facilitarán el proceso de cambio en los modos de producción y de acumulación del capital. Quintero y Silva, señalan lo siguiente:

A partir de 1972 se da un crecimiento y fortalecimiento considerables de la pequeña burguesía y capas medias [...], favorecidas por el reacomodo de las viejas estructuras internas, la disolución de las anacrónicas relaciones de producción en el agro, la desconcentración progresiva relativa a los ingresos y la modernización de la infraestructura productiva y social del país impulsada por el Estado. (2001, 260)

Una de las aristas del proceso de modernización del país, lo constituye el ámbito educativo, pues para el Estado es importante asegurar una fuerza de trabajo que esté capacitada para el manejo de las nuevas tecnologías, y para la producción. Se instituye la idea de que lo humano es uno de los factores que intervienen en la producción, y cuánto mayor sea su preparación, mayor será su incidencia en los procesos productivos. Sobre este tema, el Plan de Desarrollo 1973-1977, menciona lo siguiente:

A menudo se ha venido afirmando que es posible impulsar en un alto grado el progreso de un país incrementando el nivel cultural y técnico de su población. [...] la dotación de recursos naturales y de capital determinan sólo una parte del crecimiento, puesto que existe un tercer factor preponderante dentro del proceso de desarrollo que está relacionado principalmente, con el nivel de educación y de capacitación de la mano de obra.

Es así que, en esta década, se puede observar unos crecientes esfuerzos, por parte del Estado, para mejorar la educación, al menos en los niveles de acceso y presupuestario.

De acuerdo con Moreano (1990), el sector educativo, en el período que va de desde 1970 hasta 1982, tiene algunos importantes cambios. Por una parte, la masiva migración de campesinos hacia la ciudad, presionó para la ampliación del sistema educativo en los diferentes niveles, ya que existía una percepción compartida que el sistema educativo era la garantía y el medio para la movilización social. Sobre esto, Moreano indica lo siguiente:

en las décadas 60 y 70, los sectores reformistas y el propio poder imperial promovían una ideología que postulaba a la educación como una de las panaceas del cambio y el progreso social. En el discurso dominante la legitimidad de la educación no radicaba tanto en la eficacia o rentabilidad del potencial uso de la fuerza de trabajo calificada cuanto en valores humanistas, democráticos y sociales y en su contribución a la democratización de la sociedad. La universidad no era juzgada solo como una institución productora de profesionales y técnicos sino como un centro cultural y humanístico. (Moreano, 1990: 107)

Todo esto se tradujo en una creciente inversión estatal en el sistema educativo. Moreano (1990: 14) aporta con algunos datos de interés: La tasa de reducción del analfabetismo, en el período 70-82, decrece del 31,6% al 16,1%; mientras que en la década del 60 lo hizo tan solo del 32,5% al 31,6%. Asimismo, en la década de los 70, la tasa de crecimiento de matrícula y permanencia en educación primaria es muy alta, llegando al 55,7% de permanencia. El nivel de permanencia en la educación secundaria asciende al 46,2%. Hasta 1970 el mayor porcentaje de la inversión estatal en educación estuvo concentrada en el nivel primario, pero a partir de los 70, es posible observar un crecimiento en la inversión en educación media y superior. Por ejemplo, hasta 1960 existían 6 universidades en el país, pero en 1988 existen 17 universidades. También la tasa de crecimiento de la matrícula asciende, ya que se pasa de 39000 estudiantes en 1970, a 273000 en 1981. El coeficiente de escolaridad universitaria pasa del 6.2% en 1970, a 28.8% en 1980.

Toda esta inversión en educación se justifica, como se ha señalado, por el rol que se asigna a la Universidad de garante del desarrollo del país:

En el ámbito universitario, las estrategias del desarrollo derivaron en exigencias de transformación, especialmente para atender a los requerimientos técnicos (de la industrialización, incluida la industrialización del campo, pero también la modernización de los aparatos estatales y servicios) (Carvajal, 2013: 53)

Como se puede observar, uno de los elementos importantes que caracterizan a la Universidad en la década de 1970, es el intento de democratización, pues, se eliminan los exámenes de ingreso, y logrando con esto un acceso masivo de la clase media. Sin embargo, el contexto en el cual se inscriben las políticas de libre ingreso, no favorecen a las mismas, ya que las condiciones del funcionamiento de las Universidades, propician la deserción, o la reprobación, restando efectividad a esta institución (Pacheco Prado, 1992: 59). Además, los sectores populares tampoco consiguen ingresar a la Universidad, ya que todavía hay brechas en el acceso a la educación primaria y secundaria que afectan directamente a la democratización de la Universidad. Moreno y Celi señalan lo siguiente:

Entre las décadas de los sesenta y setenta, la promoción de políticas para la democratización de la universidad, habían provocado el aumento de la población universitaria; sin embargo, esto no significó que la clase baja tenga acceso a la educación superior, puesto que los estudiantes de clase media y alta fueron quienes ingresaron mayoritariamente a la universidad. Por ejemplo, en los años lectivos 1968-69 y 1969-70, los hijos de obreros y artesanos matriculados en el primer año representaban el 7,2% de los estudiantes; y en 1971-72, esta proporción era del 8,7%. (2013: 210)

Sin embargo, pese a todas las políticas de inversión en educación superior, no hubo una efectiva relación entre Universidad, Estado y sectores productivos, ya que no se da una correspondencia entre los cambios en la estructura social, política y económica del país, y lo que acontece al interior de las Universidades. A este respecto, Posso Salgado señala:

La sociedad demanda un vertiginoso avance técnico y científico para su desarrollo, reclama la presencia de profesionales en ramas técnicas y de mayor especialización en las diversas áreas del conocimiento; sin embargo, en la mayor parte de las universidades existe resistencia a cambiar la estructura napoleónica, clásica, tradicional y profesionalizante. (1999: 448)

Es importante señalar que, en los planes de desarrollo del Estado, se insiste en el rol protagónico de la educación, para alcanzar los fines propuestos para el desarrollo nacional. Así, por ejemplo, el *Plan Integral de Transformación y Desarrollo 1973 – 1977*, señala lo siguiente:

La planificación de la educación tiene como una de sus metas directas dotar a un país del elemento humano que con toda su capacidad desarrollada pueda participar plenamente en el proceso de desarrollo económico y social.[...]

El grupo de los ingenieros va a tener la mayor participación dentro del total de profesionales que egresarán en el próximo quinquenio. Esto es significativo, por cuanto

en este grupo se encuentran las carreras más requeridas para el desarrollo económico y social, dado el carácter de alta técnica en la formación de esta clase de profesionales.

Sin embargo, la planificación del Estado en el tema de la educación superior, no logró traducirse en un efectivo relacionamiento entre el Estado y la Universidad, tanto a nivel de otorgación de fondos para su funcionamiento, como a nivel de presupuesto destinado a la investigación. Así,

los planes de desarrollo que normalmente se preparan en el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), no tienen ninguna coordinación con las políticas e investigación que ejecutan las universidades. Igual problemática existe entre el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y los centros de educación superior; por otro lado, los sectores de empresarios y productivos en general mantienen el mismo divorcio con las entidades planificadoras del Estado y con las universidades. (Posso Salgado, 1999: 447)

Estos últimos –los sectores productivos- no han tenido una trayectoria de desarrollo de investigación en el país, puesto que más bien han concentrado sus esfuerzos en procesos de transferencia de tecnología, comprando paquetes tecnológicos de otros países para así aumentar su competitividad.

Después del relativo crecimiento del país en la década de 1970, los años ochenta están marcados por la crisis, que conducen a una reducción del presupuesto en educación. Según estimaciones realizadas sobre la inversión en investigación que el Estado tendría que haber realizado entre 1982 y 1994, se menciona que se esperaba alrededor de 1300 millones de sucres, pero el monto asignado fue de 960 millones. Esto ha dado como resultado que, en la década de los 80, se hallan financiado 600 proyectos de investigación, los cuales no necesariamente tienen una estrecha relación con los planes de desarrollo del Estado.

La separación entre Universidad y Estado, puede encontrarse, de manera relevante, en los acontecimientos posteriores al decreto de cierre de Universidades, emitido por Velasco Ibarra en 1970, ya que en 1971 se promulga una nueva ley de educación superior, la misma que es ampliamente impugnada y rechazada por el conjunto de Universidades. Como muestra de eso, en mayo de 1973 se llevó a cabo en Quito el Primer Congreso Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, en el cual, de manera enfática se ratifica el rechazo a dicha ley.

Esta posición de las Universidades, condujo a que estas optaran por seguir la ley expedida en mayo de 1966, en la presidencia de Clemente Yerovi Indaburo, pues ésta, a juicio de los universitarios, “fue inspirada por hombres universitarios, garantiza el libre desenvolvimiento de las Universidades y Escuelas Politécnicas, y consagrada los principios y conquistas universitarias, alcanzadas a lo largo de la Historia” (Resumen General de Resoluciones. *Memorias. Primer Congreso nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*).

Pero, la ausencia de mediaciones estatales que regulen la aplicación de esta ley, condujo a que cada institución aplique la ley de 1966 de acuerdo con sus propios criterios e intereses. Como observa Malo: “Esta situación da lugar a que en la década de los años setenta vivan las universidades en una época de confusión jurídica, por decirlo menos, con la vigencia y no vigencia de dos leyes.” (Malo, 1993: 123). La función del Estado, en medio de esta confusión jurídica, se limita a asignar fondos a las Universidades, para que éstas los administren a su conveniencia. Para Roldós Aguilera:

la Secretaría Permanente del Consejo Nacional de Educación Superior era únicamente un puente para la transferencia de fondos, pero cada Universidad aparecía como absolutamente autónoma, caldo de cultivo, más grave que la masificación universitaria, de la irresponsabilidad universitaria que llevó a decisiones demagógicas como relación paritaria profesores-alumnos en los órganos universitarios de gobierno. (1993: 41).

En todo caso, esta falta de articulación entre Universidad, sectores productivos y Estado, es expresión, también, de la crisis del desarrollo del Estado. El gobierno de Rodríguez Lara se planteó un ambicioso programa de transformación estructural del país, sin embargo, los resultados no fueron los esperados, ya que las políticas destinadas a mejorar la distribución de los ingresos fueron poco eficientes, pues, las disparidades en los ingresos terminaron por afectar, en mayor medida a los sectores populares. A esto hay que sumar las distorsiones y falta de efectividad de los intentos de reforma agraria de los 70.

Además, la economía ecuatoriana, en el proceso de transnacionalización, se ve afectada porque los grupos económicos, a la par que se aprovechan de los subsidios del Estado, se oponen a la intervención de éste en materia económica. Todo esto conduce a un crecimiento exagerado de los sectores de servicio (comercio y finanzas) pero un estancamiento en los sectores productivos como agricultura e industria.

En este marco, la Universidad, como lo fue el caso de la Universidad Central, se convierte en foco de disputa política e ideológica, ante las inconsistencias del modelo de desarrollista. Pero esta disputa política, es también el punto de diferenciación entre las Universidades públicas y privadas. “La universidad privada [...] captaría cada vez más firmemente la formación de los cuadros políticos y técnicos del sistema, mientras que la universidad pública tendería a expresar la conflictividad de la época entre las necesidades del sistema y la afirmación de un pensamiento crítico.” (Unda, 2011: 49).

De este modo, la Universidad, en la década de los 70, se ve atravesada por una coyuntura en la cual, por una parte, siente la presión de adecuarse a las demandas profesionalizantes de las políticas desarrollistas, y por otra, responder a las demandas provenientes de la movilización social, y así por ejemplo, la Universidad Central,

fortalece algunas iniciativas como la Universidad Popular, o mantiene vínculos activos con el Comité del Pueblo.

La llegada de la década de los 80, viene acompañada con el agotamiento del modelo desarrollista, y el apareamiento de los planes de ajustes estructural, que conducirán a la Universidad a un período de crisis, y de privatización.

2. Un escenario periférico dentro de la periferia: la ciudad de Guaranda

La Universidad Estatal de Bolívar se ubica en la ciudad de Guaranda, capital de la provincia de Bolívar, perteneciente a la región Sierra de Ecuador. La provincia de Bolívar está en el centro-oeste del Ecuador. Limita al norte con la provincia de Cotopaxi; al sur con las provincias de Cañar y Guayas; al este con las provincias de Tungurahua y Chimborazo. Esta provincia cuenta con siete cantones: Caluma, Chillanes, Chimbo, Echeandía, Guaranda, Las Naves y San Miguel. (GADB, s.f.).

Según los datos del último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos la provincia cuenta con 183,641 habitantes. La misma fuente muestra cómo ha crecido la población según la División Política Administrativa vigente cada año.

Cuadro 1.

Evolución poblacional de la Provincia de Bolívar 1950-2010

1950	1962	1974	1982	1990	2001	2010
109.305	139.593	144.593	152.101	163.149	169.370	183.641

Fuente: INEC (Censo poblacional 2010)

Las principales actividades son la agricultura (en pisos ecológicos diversos) y la ganadería (con predominio de la producción de leche) y la industria maderera. Actualmente, Bolívar es la provincia del Ecuador con mayor tasa de analfabetismo, a pesar de que se ha reducido el porcentaje con respecto a los anteriores años. En el año 2010 el analfabetismo se había reducido a un 13,9% a diferencia del 17,5% en 2001 y del 21% en 1990. El Cantón Guaranda concentra el 44.5% del total de establecimiento educativos, a su vez se presenta como el cantón con mayor concentración de profesores. La educación básica tiene una situación crítica en el campo, mientras que en la ciudad se observa cierto desarrollo de instrucción superior

El cantón Guaranda es la capital de la Provincia de Bolívar y representa el 48 % del territorio de la provincia de Bolívar (aproximadamente 1.9 mil km²). En el cantón existen 91,9 mil habitantes que está cerca al 50% de la población de toda la provincia.

La población urbana es de 26% y la rural es el 74%. El 54% son mujeres y 46% hombres.

La población de la provincia de Bolívar se autodefine en su mayoría como mestizos (69,6%). Este porcentaje no ha variado significativamente con relación al año 2001 (66,6%). En segundo lugar, el 25, 4% se autodefine como indígena en 2010 a diferencia del año 2001 (23, 7%). Quienes se autodefinen como blancos representan el 2,7%, que es bastante menos que en 2001 cuando fue el 8,3% (INEC, 2010).

El mismo Censo del 2010 muestra que la tasa de crecimiento del Cantón Guaranda es menor a la tasa nacional y alta respecto a la provincia Bolívar, las parroquias rurales de Facundo Vela, San Lorenzo y Santa Fe, tienen tasas negativas de crecimiento, que se podrían atribuir por baja natalidad, procesos migratorios, pocas oportunidades de trabajo; siendo las parroquias con mayor crecimiento Simiatug y San Luis de Pambil, donde se concentra mayormente la población (Universidad Estatal de Bolívar, 2013).

El 22 de octubre de 1977 empieza a funcionar en la ciudad de Guaranda, provincia de Bolívar, una Extensión Universitaria de la Universidad Estatal de Guayaquil. La Extensión surge gracias a la gestión de líderes locales, como se describirá en detalle abajo. Inicialmente funcionó como Extensión de la Universidad de Guayaquil, adscrita a la facultad de Ciencias Administrativas. El funcionamiento de la Extensión Universitaria de Guaranda transcurre con normalidad hasta el 15 de septiembre de 1983, fecha en la cual el H. Consejo Universitario de la Universidad Estatal de Guayaquil, declara insubsistente la firma del convenio con el Consejo Provincial, lo que permitió tramitar el funcionamiento del primer Centro de Educación Superior de la Provincia de Bolívar. En este año se iniciaron los trámites correspondientes a la denominación de Universidad Estatal de Bolívar, situación que duraría algunos años.

De este modo, el 20 de junio de 1989 se aprueba la creación de la UEB, mediante decreto ejecutivo N° 32 del H. Congreso Nacional el presidente constitucional de ese entonces Dr. Rodrigo Borja del partido político Izquierda Democrática. El 29 de junio del mismo año se firma la ejecución y se publica en el Registro Oficial N° 225, el 4 de julio de 1989. Con personería jurídica, se inició la etapa de organización interna y la estructuración de propuestas para la formación de profesionales.

En 1989, luego la de Educación Física, Tecnología Avícola y Contaduría Pública, la que más tarde cambiaría su nombre por Contabilidad y Auditoría (1990), actualmente funciona la universidad con cinco facultades, siendo a última la Facultad de Jurisprudencia, que fue creada el 12 de junio del 2002. Para el año 2015, la universidad oferta carreras en cinco facultades: Ciencias Administrativas, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud y, Jurisprudencia-Ciencias Sociales y Políticas. En el 2013 la universidad fue acreditada por el Consejo de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador y ubicada en la

categoría “C”, lo que significa que debe hacer mejoras considerables en términos de planta docente y de investigación.

En cuanto a las líneas de investigación, la Universidad Estatal de Bolívar presenta las siguientes: 1) Ciencias de la Salud: Genética y biotecnología, gestión en salud, enfermedades prevalentes transmisibles y no transmisibles, salud animal. 2) Ciencias Agropecuarias: agropecuaria, agroindustria, biomasa, acuicultura, tecnologías de la información y comunicación, diversidad y patrimonio natural, hidrología y, riesgos y catástrofes; 3) Ciencias Administrativas: administración y, gestión empresarial; 4) Ciencias de la Educación: Educación y conocimiento e interculturalidad; 5) Jurisprudencia-Ciencias Sociales y Políticas: Derechos y garantías del Buen Vivir. Para el caso de nuestra investigación nos hemos centrado especialmente en el desarrollo de las dos últimas líneas de investigación.

3. La Universidad Estatal de Bolívar: Educación superior ante rasgos coloniales, problemas agrarios y élites regionales

Los líderes locales quienes gestionaron el establecimiento de la Extensión Universitaria de la Universidad Estatal de Guayaquil en Guaranda conforman la “Asociación de Promotores Pro-Universidad de Bolívar”, presidida por el Profesor Ángel Arellano y como vicepresidente, el Ing. Gabriel Galarza, quién más adelante se convertirá en el primer rector de la Universidad Estatal de Bolívar (UEB). Esta Asociación, fundamentalmente, está integrada por profesores de educación básica y secundaria, los cuales comparten la idea que la educación es uno de los factores claves para transformar las condiciones de vida de la ciudad y la provincia. Al respecto, Gabriel Galarza señala que una de las condiciones que permitieron la conformación de la Asociación fue la fundación de un colegio con proyección social:

“se inició un colegio nocturno particular. No habían colegios nocturnos en la provincia y se inició un colegio nocturno con el nombre ‘10 de Noviembre’ que para nosotros es la independencia de Guaranda. [...] en este colegio particular de bajísimos costos, estudiaba gente que durante el día no podía estudiar. Era gente de clase media, del estrato bajo o gente pobre. Entonces ellos decían: ¿y ahora cómo continuamos los estudios? ¿cómo vamos a Quito, a Guayaquil?” (GG)

Este colegio permitió, en un primer momento, concretar las aspiraciones de un grupo de educadores de ampliar la cobertura educativa en el nivel secundario en la ciudad de Guaranda. Pero es importante tomar en cuenta que las motivaciones de estos profesores tienen menos que ver con un proyecto ilustrado de llevar el saber a la Provincia, cuanto de realmente conseguir una movilidad social, especialmente en aquellas personas que no habían accedido al sistema educativo. Galarza lo contextualiza del siguiente modo: “Era época de las encíclicas y de los Papas que empezaron a hablar del tema de la Iglesia de los pobres.” (GG)

Como más adelante se verá, uno de los temas importantes para comprender el desarrollo académico de la Universidad Estatal de Bolívar es el vínculo de sus actores principales con la militancia en la izquierda cristiana. Por lo pronto, cabe indicar que la referencia hecha hacia las encíclicas y a la “Iglesia de los pobres” es una muestra de las notas distintivas de la época en la cual la Asociación empieza a gestarse, tal como señala el sociólogo ecuatoriano Alejandro Moreano: “en las décadas 60 y 70, los sectores reformistas y el propio poder imperial promovían una ideología que postulaba a la educación como una de las panaceas del cambio y el progreso social.” (1990: 107).

La provincia de Bolívar, en la perspectiva de los actores educativos, no fue ajena a los debates en el pensamiento social y la creación del colegio antes referido es la manifestación de aquello, pues, como indica Galarza:

“en la provincia había ese ambiente y decíamos nosotros ahí (el grupo inicial [...] muchos eran profesores los de esta asociación. Profesores de colegio y escuelas). Y decíamos que si no ubicamos la gente en Bolívar, si no apuntalamos la educación, nosotros no íbamos a salir. Ese fue el inicio porque estuvieron muchos maestros en esta asociación. El mismo presidente era licenciado en educación, rector de este colegio nocturno particular. Luego se transformó en colegio público.” (GG)

Entonces, como se puede observar, la preocupación por el desarrollo de la provincia de Bolívar y la transformación en sus condiciones de vida, nace en el campo educativo y son estos profesores los encargados de gestionar las redes políticas y académicas que permiten la creación de la Extensión Universitaria en Guaranda.

Como se ha señalado en otros estudios (Goetschel, 2008), la educación desprendida del tutelaje de la Iglesia, los terratenientes o la burguesía, desde inicios del siglo XX, se convirtió en uno de los elementos claves que permitió la conformación de una clase media en el país. En ese mismo sentido, Betty Espinosa indica: “se podría decir que la educación constituyó una estrategia para aflojar las dependencias con respecto a las clases dominantes, una manera de emanciparse o forzar el reconocimiento y respeto a través del desarrollo de talentos, así como de la voluntad de preocuparse de sí mismo y devenir autónomo.” (Espinosa, 2010: 386)

Para el caso de Guaranda, la creación de una Extensión Universitaria pretendió evitar el flujo migratorio hacia las ciudades principales del país (Quito, Guayaquil y Cuenca) y con esto, abrir las posibilidades a que gente que no tiene los recursos económicos para trasladarse de ciudad, lo pueda realizar en su propia provincia y no se vea forzada a migrar. Una de las entrevistadas menciona:

“La Universidad se crea por la necesidad de la provincia en cuanto a educación superior. Porque antes por ejemplo, quiénes se educaban, eran la gente que tenía posibilidades económicas y podían viajar a Quito, Guayaquil o Cuenca. Entonces la gente que no disponía de

recursos económicos se quedaba sin estudiar y se hizo un análisis y se determinó que habían muchos servidores públicos, muchos maestros que ejercían por ejemplo la docencia y el cargo público, sin contar con un título de tercer nivel. Bueno, se les consultó el motivo porqué ellos no continuaron sus estudios. Ellos supieron indicar la situación de carácter económico.” (MP)

Cabe señalar, la provincia de Bolívar, específicamente Guaranda, ha experimentado un proceso de aislamiento del país que ha provocado un alto índice de migración interna y, además, un estancamiento en el crecimiento económico. Esto, de acuerdo con Gabriel Galarza, obedece al hecho que la construcción del ferrocarril transandino ecuatoriano –finalizado en el gobierno de Eloy Alfaro en 1908– provocó que el flujo comercial y académico de la zona de Guaranda desapareciera, ya que esta región dejó de convertirse en sitio de paso entre las regiones de la Costa y la Sierra ecuatoriana. Este ferrocarril no tuvo punto de conexión de Guaranda, lo que inició un proceso de aislamiento, tal como uno de los entrevistados lo define:

“Yo hice un estudio sobre eso y comparaba la población de Latacunga, Ambato, Riobamba, Guaranda y Babahoyo. Y Guaranda tenía un movimiento económico, poblacional que no le pedía mucho a Riobamba, Ambato, Latacunga, peor a Babahoyo. Entonces se fue aislando y ese aislamiento también generó un aislamiento en las ideas porque Guaranda también era el trasvase de las ideas de la independencia. Ahí se dieron muchas batallas de la independencia, de la formación de la República. Esas luchas que hubieron en los primeros gobiernos hasta García Moreno. En la alfarada⁶, Guaranda fue la que primero que se levantó y eso, pero era hasta antes del pasaje del ferrocarril porque venía gente y se alojaban ahí, traían libros, traían sus visiones del mundo, había intercambio con gente del exterior, del país y luego eso se fue enclaustrando y con viejas ideas coloniales. Entonces eso todavía existe.” (GG)

Entonces, los orígenes de la Extensión Universitaria aparecen muy vinculados con una forma de comprensión y de relacionamiento con el Estado, ya que el acceso a la educación superior para la población de Guaranda se veía como la posibilidad de recuperar el “olvido” que el Estado tuvo con ella, al desvincularla del desarrollo nacional debido a la ruta seguida por el tren. Además, la educación superior se presentaba como uno de los soportes orientados a reconectar a Guaranda con la nación ecuatoriana, pues, su “enclaustramiento” era causa de un escaso intercambio cultural con el resto del país e incluso, como afirma el entrevistado, era motivo de una falta de

⁶ Se refiere al ciclo de insurrecciones que dieron forma a la revolución liberal liderada por Eloy Alfaro e iniciada en 1864.

renovación a nivel del desarrollo del pensamiento social, ya que la sociedad guarandeña se estancó en “viejas ideas coloniales”.

Este modo de representar a Guaranda y a la provincia de Bolívar, permite inferir que su proyecto de educación superior estuvo articulado, en sus inicios, tanto con una pretensión de desarrollo económico de la provincia, como también con un deseo de reconocimiento y visibilización al interior de la nación, es decir, salir del aislamiento y mostrarse como una región capaz de producir pensamiento relevante para el país.

La idea de Universidad, tal como fue promovida por la *Asociación de Promotores Pro-Universidad de Bolívar*, no fue del todo acogida tanto al interior de la sociedad guarandeña, como también a nivel del Estado. Así, las élites guarandeñas, vinculadas a los modos de administración colonial y feudal, se mostraban reacias a ofrecer una formación superior dirigida a toda la población, ya que para éstas, la educación superior es un privilegio otorgado para quienes pueden pagar por ella. Sobre esto, Gabriel Galarza en la entrevista señala:

“Habían muchas familias heredadas de la colonia, del pensamiento conservador que decían: ‘para qué quieren Universidad, quieren que los pobres de aquí, los hijos, las hijas de nuestras cocineras –en esas palabras– se eduquen para no tener ni si quiera sirvientas en nuestra casa’. A ese nivel llegaron. Para qué, dicen: ‘Los que tienen plata que manden a Quito y Guayaquil, para qué vamos a querer aquí en Guaranda esto. Ya hay pues el Instituto Técnico Guaranda. Que sean técnicos, mecánicos, técnicos electricistas, para ellos es eso.’ O sea, la estructura de clases, a pesar de no ser una sociedad como la riobambeña donde habían latifundios, todavía había ese pensamiento colonial de que la gente supuestamente noble de Guaranda, con determinados apellidos, no quería que el Guamán, el Toapanta, vayan a la Universidad. Que ellos se dediquen, si quieren, a ir al Instituto Técnico Guaranda y los que tengan plata que manden a Quito y Guayaquil a educar a sus hijos. O sea un egoísmo social, había resistencia.” (GG)

Este modo de comprender la educación por parte de las élites, no solamente responde a una matriz colonial de organización y jerarquización del espacio social, en cuanto legitima a unos determinados sujetos para acceder a la educación y, por ende, al manejo de la ciencia y la tecnología; sino que también, a las propias élites guarandeñas, por una división de clase, les interesaría reproducir el aislamiento de su región al impedir que otros actores se vinculen o participen de actividades económicas. Por tal motivo, el entrevistado habla de un “egoísmo social”, como actitud mantenida por estos grupos sociales para asegurar su posición económica. En todo caso, interesa resaltar la percepción compartida que la educación *per se* es motivo de movilidad social y eso, es lo que según Galarza, preocupa en realidad a las élites.

Por otra parte, el hecho que la Universidad Estatal de Bolívar comenzara funcionando como una extensión de la Universidad de Guayaquil, se debe al escaso apoyo recibido por parte del Estado para concretar el proyecto universitario en ese lugar. La razón de esto responde al interés estatal de impulsar políticas de industrialización, las mismas que desembocaron en un fortalecimiento de las grandes ciudades y, como es de suponer, un debilitamiento del sector rural. De acuerdo con Arnaldo Bocco:

En el sector rural, ambos gobiernos [Rodríguez Lara y el Triunvirato Militar] diseñaron políticas similares, manteniendo las remuneraciones por debajo de lo que perciben los trabajadores en las ciudades. La estrategia de acumulación en los sectores urbanos operó entonces con una oferta de fuerza de trabajo migrante desde las zonas rurales, atraída por remuneraciones mayores, condiciones de vida más satisfactorias a las del medio rural y por la lentitud en el crecimiento del empleo asalariado agrario. El sector tradicional se articula al sector moderno proporcionando las necesidades de fuerza de trabajo, y el ejército industrial de reserva opera como fuente de recursos necesarios para la expansión del empleo en el sector urbano-industrial. (1989: 161)

Esta situación afecta directamente a la Universidad y, para el caso de Guaranda, el interés del Estado está en fortalecer las áreas de la industria y la producción y por tanto, se prioriza la formación universitaria en las grandes ciudades del país. Gabriel Galarza explica del siguiente modo este proceso:

“Asumió el Gral. Rodríguez Lara y muchos de sus recursos sirvieron para que se industrialice el país, con la llamada industria blanca, más bien era de montaje de refrigeradoras, cocinas, etc., e incluso se inició un proceso de armar vehículos. En aquel entonces en el sur de Quito, en Guayaquil y la industria de las llantas en Cuenca, etc. Estas tres ciudades comenzaron a crecer y la población ecuatoriana se fue volcando hacia estas ciudades. Procesos que se dieron a lo largo de los años 60, 70. Entonces muchos jóvenes profesionales bolivarenses se iban quedando en estas ciudades, Quito, Guayaquil fundamentalmente, y Riobamba también. Había una especie de despoblamiento de la provincia de Bolívar.” (GG)

En este contexto, se puede argumentar que la producción del conocimiento que genera valor para el Estado, es aquella que directamente se vincula con las actividades productivas, puesto que son las que se inscriben dentro del modelo de desarrollo. En ese sentido, las condiciones de producción del conocimiento tienen un carácter industrial y, además, urbano.

Es importante señalar que los procesos de modernización estatal impulsados desde la segunda mitad del siglo XX, si bien pretendieron modernizar el sector agrícola y erradicar las formas tradicionales de administración de la hacienda, lo cual fue uno de los objetivos de la reforma agraria, esto no se pudo conseguir del todo. El peso de la inversión estatal, como se ha indicado, estuvo en la industrialización lo que trajo como consecuencia una significativa reducción de los salarios en el sector rural y la precarización de las condiciones de vida en el campo (Bocco, 1989: 172). En términos de Galarza, todo este proceso trajo consigo una “expulsión” del campesinado:

“Es decir, la reforma agraria, uno de los impactos que causó en el campo, es que expulsó mucha gente de las zonas rurales o de las ciudades pequeñas, hacia dónde habían polos de una aparente industrialización. Quito comenzó a crecer sobre todo en el sur, algunas partes en el norte, pero sobre todo en el sur, y ya el Quito de los 250.000 habitantes empezó a cambiar en los años 60 y 70. Yo viví ese proceso. Guayaquil también comenzó a crecer. Eran ciudades pequeñas al contexto latinoamericano, pero los procesos de industrialización, de esa especial industrialización que se dio, que no fue una industrialización a fondo, atrajo bastante mano de obra y la reforma agraria ecuatoriana expulsó mucha mano de obra. Y entonces vinieron de las provincias y estas ciudades comenzaron a crecer.” (GG)

El sector educativo se vio afectado por los procesos de modernización estatal, ya que éste aparece claramente vinculado con los requerimientos del modelo de desarrollo. Al respecto, el *Plan Integral de Transformación y Desarrollo 1973-1977*, señala:

Punto fundamental es aquel que se refiere al papel que le corresponde a la educación como instrumento para la formación de mano de obra, que requieren los sectores económicos para el desenvolvimiento de sus actividades en forma armónica y productiva.

La planificación de la educación tiene como una de sus metas directas dotar a un país del elemento humano que con toda su capacidad desarrollada pueda participar plenamente en el proceso de desarrollo económico y social. (JUNAPLA, 1972: 393)

Las ciudades como Guaranda que no poseen una relación directa con las actividades industriales de la época, a nivel de educación, quedan constreñidas a generar mano de obra para las urbes, mas no ser sitios de producción del conocimiento. Bajo esa perspectiva, el “egoísmo social” de las élites guarandeñas tiene vinculación con la estructura económica del país, ya que la creación de una “diferencia colonial” de estos grupos con respecto a los indígenas y campesinos, se sostiene por unas relaciones económicas que mira en ellos mano de obra barata para las industrias, a las cuáles estas élites están vinculadas, pues, su actividad económica también se ve abocada hacia lo industrial (Acosta, 2005:114).

Todas estas restricciones obligaron a la *Asociación de Promotores Pro-Universidad de Bolívar* a cambiar de estrategia; así, en lugar de solicitar al Estado la creación de una Universidad, se dirigieron directamente a las Universidades ecuatorianas para solicitar la apertura de una extensión en la ciudad de Guaranda.

Existía, en aquel momento, un ambiente propicio para la creación de extensiones, puesto que la reflexión sobre educación superior había acentuado enormemente la necesidad de la Universidad ecuatoriana de acercarse a aquellos sectores desprovistos de una formación superior. Manuel Agustín Aguirre, a quien nos hemos referido antes, destacado intelectual y referente del movimiento de Segunda Reforma Universitaria en el país, durante su discurso de posesión del rectorado de la Universidad Central, plantea la extensión en estos términos:

Si el pueblo no puede ir a la Universidad, la Universidad tiene que ir al pueblo, hemos repetido siempre. A través de los medios de comunicación colectiva, hemos de luchar infatigablemente contra la marginalidad cultural y las influencias exteriores que están deformando la mentalidad nacional de nuestro pueblo. Ya he dicho que una Universidad Obrera construida en la Ciudad Universitaria, ha de soldar definitivamente el binomino Universidad-Pueblo. (Aguirre, 1973: 193)

En el debate de la época se asume que la Universidad es el lugar desde el cual el conocimiento debe irradiarse hacia el resto de la población y, por medio de esta actividad, coadyuvar a la transformación de las condiciones de vida de la población. Hay que indagar, entonces, cuáles fueron los motivos que concretaron los vínculos entre Guaranda y Guayaquil para que la Universidad Estatal de esta ciudad abriera una extensión.

De acuerdo con Gabriel Galarza, el flujo migratorio de Guaranda, y en general de la provincia de Bolívar, se había concentrado en la ciudad de Guayaquil y, como parte de una política social y cultural de los bolivarenses residentes en dicha ciudad, se creó el “Centro Social Bolivarense”. Algunos miembros de este Centro tenían vínculos en el sector educativo de Guayaquil y fueron los que ayudaron para generar los contactos con las autoridades de la Universidad. El origen, naturaleza y funciones de este Centro, son descritos del siguiente modo por Galarza:

“Este Centro Social Bolivarense aglutinaba a gente de la provincia de Bolívar que se trasladó en los años 60 y 70 a trabajar en Guayaquil. Y algunos llegaron a ser profesionales, fundamentalmente en el área educativa también. Si la provincia de Bolívar se caracteriza mucho es porque ha formado educadores para los Ríos y para el Guayas. Y mucha gente en Guayas tenía colegios particulares o trabajaban en colegios particulares, algunos incluso eran abogados pero trabajaban de profesores en los colegios de Guayaquil y ellos forman un Centro

Social Bolivarenses y hubieron algunas familias, ya, bolivarenses como la familia Sánchez, de Estuardo Sánchez, él tiene sus almacenes en Guayaquil muy tradicionales, famosos [...]. Aquí en Quito también se formó una asociación de bolivarenses, pero no tuvo el peso real que tuvo este centro social. Para el caso de la extensión universitaria allá en Guayaquil, en la época de la extensión, nos ayudaron mucho los diferentes presidentes del Centro Social y el directorio. Había una euforia, ellos también se daban cuenta que la universidad podía ser una solución para que Bolívar sobrepase esta situación, sobre todo de la alta migración de la provincia, una altísima migración.” (GG)

Las autoridades de la Universidad Estatal de Guayaquil se mostraron favorables a la propuesta de una extensión en la ciudad de Guaranda. De hecho, como se señalaba con la cita de Aguirre, la Universidad ecuatoriana era representada como un sitio desde el cual se pueden concretar las aspiraciones del “pueblo”. La primera tentativa fue de abrir la extensión de la Facultad de Educación, ante la sentida falta de maestros y maestras para la provincia de Bolívar, pero esto no pudo ser concretado y, en su defecto, la Facultad de Administración fue la encargada de abrir una extensión de la carrera de Administración de Empresas Agroindustriales.

Para la Universidad Estatal de Guayaquil abrir una extensión en Guaranda era la oportunidad de hacer más visible su compromiso con el “pueblo”. Así, durante el discurso del Vicerrector de esta Universidad, por motivo del CXI Aniversario de Fundación, dice las siguientes palabras:

Estas estrecheces no han impedido que realicemos proyectos con que soñaron los pueblos que a nosotros se han acercado, solicitando que abramos otras puertas por las que sus generaciones hallen la cima de sus anhelos. Allá está funcionando la Extensión de Guaranda, en la rama de Administración Agropecuaria, a la que asistimos con nuestra experiencia y tecnología, de cuyas aulas van a salir mañana elementos capaces de escribir una vida positiva sobre la pródiga tierra de Bolívar. (Revista de Universidad de Guayaquil, 1994, p. 32)

Estas palabras, si bien responden a las características propias del género en el cual es enunciado –discurso de exaltación–, posee algunas afirmaciones que precisan ser contrastadas con la perspectiva de los actores bolivarenses vinculados en el proceso de creación de la Extensión. Por un lado, como se ha señalado antes, no se trata de un proyecto del “pueblo” de Guaranda; sino de un sector del mismo, específicamente, aquel sector de cierta intelectualidad vinculada con el sector educativo. Por otro lado, la referencia a una “pródiga tierra de Bolívar” no es más que un enunciado retórico que desconoce la falta de condiciones materiales y, a nivel de comunicación, que tiene la provincia para insertarse en el proceso de modernización que tiene el país. Y, por último, la “asistencia” tecnológica y experiencial a la que se hace referencia queda

también en entredicho por el modo cómo desde Guaranda se vivió la época de la Extensión. Al respecto, señala Gabriel Galarza:

“Luego, a finales de año [1982], se dieron las elecciones para la dirección de la Extensión, fui nombrado director y en base de esta Extensión, iniciamos todo un trabajo de incremento de carreras, porque había, la única carrera que había, era Ingeniería en Administración de Empresas Agroindustriales, una carrera muy larga, en el área administrativa pero con pocas condiciones para el desarrollo tecnológico, es decir, no había laboratorios, no había nada. Se funcionaba en el Consejo Provincial de Bolívar, en las oficinas, en horas de la tarde y fin de semana. [...] No se les formaba como ingenieros en agroindustrias, no habían laboratorios; entonces, ingenieros en administración de empresas y le agregaban agroindustrial. Entonces, era prácticamente formar administradores sin empresas, sin conocimientos de agroindustrias y por ahí se metían algunas materias que le orientaban a este futuro ingeniero hacia lo agroindustrial. Entonces se les llevaba a conocer algunas plantas agroindustriales en Ambato, en Quito, en Guayaquil, en las famosas giras y visitas, pero nosotros no pudimos tener en esa época laboratorios.” (GG)

Como se puede observar, la carrera de Administración de Empresas Agroindustriales no contó, en su momento, con las condiciones necesarias para una óptima ejecución, por lo cual, no estaba en condiciones de cumplir con lo propuesto en su plan de estudios. Fundamentalmente, esto obedece a la falta de recursos que afectaba a la misma Universidad Estatal de Guayaquil. En el discurso antes señalado, el Vicerrector de la institución llega a afirmar:

La Universidad de Guayaquil, que abre sus puertas con la amplitud con que tiene que hacerlo, porque ella es así en su naturaleza y sus fines y no puede cerrar los senderos del estudio a cuantos jóvenes vienen sedientos de sabiduría y sedientos de oportunidades, se va más complicada en cada Curso Lectivo, y lógicamente, más abrumada de esa problemática económica que no hay forma de disminuir, menos detener. (Revista de Universidad de Guayaquil, 1994, p.31)

La propuesta inicial de tener una extensión de la Facultad de Educación, a más de la problemática identificada en el campo educativo, obedecía también al hecho que una carrera de educación demandaba una menor inversión. Sin embargo, esto no se dio así, y la carrera de Administración Agroindustrial fue la que finalmente dio inicio a la extensión de Guaranda.

La reforma agraria y la industrialización –elementos fundamentales en el proceso de modernización del Estado– influyeron para que las autoridades de la

Universidad Estatal de Guayaquil impulsen la carrera de Ingeniería en Administración de Empresas Agroindustriales. Esto, ciertamente, implicó un cambio en la intencionalidad de la formación universitaria en Guaranda, tal como la Asociación la había pensado en un primer momento. Esto significó pasar de un proyecto universitario vinculado a la formación de educadores, a uno de carácter más técnico de administración del campo.

La Extensión de Guaranda empieza sus funciones durante los años de aplicación de la Ley de Reforma Agraria; sin embargo, el modo como la Extensión se plantea el tema agrario está en relación con el modo que las élites terratenientes del país impusieron dicha reforma. Es decir, los intentos reformistas emanados del Estado no consiguieron revertir la estructura de propiedad de la tierra. Con ello, la reforma agraria dejó de ser un tema referido a la posesión de la tierra, a uno de carácter técnico vinculado a la administración y usufructo de ésta. De tal modo que el debate agrario se concentra en la tecnificación de la producción:

La acción decidida de los grupos terratenientes debilita las políticas de reforma y en 1976, cuando se inicia la segunda etapa del régimen militar, se abandona totalmente el intento de reformas en favor de un conjunto de políticas orientadas más bien a mantener el actual régimen de tenencia de la tierra y a favorecer un tipo de desarrollo con penetración acelerada de capital y tecnología en el ámbito rural. (Bocco, 1989: 173)

En tal sentido, la carrera de Administración de Empresas Agroindustriales se presenta como el campo de conocimiento que justificaría la presencia de una institución superior en Guaranda. El objetivo de la misma, pese a la carencia de condiciones institucionales para un correcto desarrollo del plan de estudio, estaría orientado al manejo empresarial del agro. Entonces, tampoco resultaría contradictorio que sea la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil la encargada de llevar adelante el proyecto de Extensión, y no la Facultad de Agronomía, justamente porque desde el Estado la reforma agraria había adquirido una orientación administrativa y de modernización del campo.

Sin embargo, conviene señalar que las presiones por modernizar el campo no provienen únicamente de los sectores oligárquicos del país o desde la administración pública; sino que la configuración de los campos académicos vinculados al estudio y manejo de la tierra llevaron a conclusiones semejantes. Es decir, al interior, particularmente, de las ciencias sociales habían disputas sobre el modo de comprender el problema de la propiedad y manejo de la tierra.

Un estudio realizado para la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad de Guayaquil, en 1975 por motivo de la celebración de las bodas de plata de esta institución, comienza señalando lo siguiente:

El suelo agrícola del Ecuador y del mundo es un recurso DEFINITIVAMENTE ESTÁTICO con riesgo de disminución de su capacidad de producir cosechas y con riesgo de perderse irreversiblemente por erosión, debido a malas prácticas de cultivo y conservación de suelos [...].

El hombre ecuatoriano y la población mundial constituyen un recurso DEFINITIVAMENTE DINÁMICO, en consecuencia el número de hectáreas por persona tiene una tendencia DECRECIENTE a causa de una población CRECIENTE.

Si aceptamos los dos hechos evidentes arriba indicados, estamos disponiendo de elementos de juicio que nos permiten inferir que a corto plazo la presión social por poseer tierra será DEFINITIVAMENTE UN PROBLEMA INSOLUBLE por lo tanto la acción estatal de repartir tierras no tiene base científica sino demagógica. (Gonzáles Holmes, 1975: 1)

El problema de la reforma agraria, como anuncia este estudio, tiene que ser situado por fuera del campo de la política y, por tanto, no tiene que ser analizado en términos de desigualdad social o de relaciones de poder presentes en el campo. Eso, como señala el autor, tiene un carácter “demagógico” ya que el problema de la posesión de la tierra por sí mismo no tiene solución, ya que se trata de un recurso finito que debe ser repartido entre sujetos que crecen aceleradamente.

Lo “científico”, de acuerdo con este estudio, es un campo desvinculado de la política y, en su lugar, tiene que ser articulado con las cuestiones productivas y económicas, ya que los problemas del agro, a juicio del autor, tienen que orientarse hacia la mayor eficiencia productiva de la tierra. Visto así, no tendría lógica adjudicar tierras al campesinado porque éste se encuentra desprovisto de las herramientas científicas y tecnológicas para administrar el campo.

Incluso, continúa diciendo el estudio, la eliminación del régimen hacendatario, por cuestiones “demagógicas”, ha repercutido negativamente en la economía del país: “El aumento fantástico de los precios de la leche, la carne y otros artículos de primera necesidad, se debe a la abolición del trabajo precario y a la aplicación de la Ley de Reforma Agraria. ¿Qué hemos obtenido como resultado? Hemos obtenido precios altos y RECESIÓN EMPRESARIAL.” (Gonzáles Holmes, 1975: 2). La conclusión a la que llega Gonzáles Holmes es que el aprovechamiento efectivo del campo se conseguirá, únicamente, por medio del fomento de empresas agrícolas o agroindustriales con la capacidad de ser productivas y competitivas en el mercado. Todo esto por fuera de consideraciones políticas y, en su lugar, planteamientos técnicos y científicos.

El estudio culmina citando al escritor norteamericano Lewis F. Carr en las siguientes palabras:

HE ALLÍ UNA GRAN POBLACIÓN [refiriéndose a los pequeños agricultores, trabajadores y arrendatarios de tierras del sur de EEUU] POBRE, DEGRADADA, SUCIA, SIN AMBICIONES, DESAFORTUNADOS. ESTA GENTE NECESITA ALIMENTACIÓN ADECUADA, HIGIENE, ESTÍMULOS Y TRABAJO, CON DIRECCIÓN TÉCNICA HASTA QUE SEAN AUTOSUFICIENTES. (González Holmes, 1975: 3).

Este estudio fue enviado al Ing. Pedro Moncayo, Presidente de la Junta Nacional de Planificación de aquel tiempo y, en el marco de esta investigación, sirve para señalar el modo como se estaba configurando el debate agrario y, sobre todo, las tendencias presentes en la Universidad de Guayaquil sobre la reforma agraria y la relación con el campesinado.

De acuerdo con Gabriel Galarza, las presiones para tener universidades técnicas provenían, principalmente, del Estado y de las políticas imperialistas difundidas a lo largo de la región latinoamericana. Dice, sobre este asunto:

“Las universidades fueron empujadas a generar, precisamente, profesiones para estas industrias, por un lado, y por otro lado, al cambio tecnológico en el sector agropecuario. Que la vieja hacienda, el viejo latifundio se convierta en hacienda moderna, con utilización de maquinaria, todo lo que es la agricultura verde, el uso de agroquímicos, etc. [...] Entonces se requería, en general, muchas carreras técnicas. El país comenzó a dar un cambio que se inicia luego de las reformas planteadas en la llamada Alianza para el Progreso, la reunión de Montevideo, cuando asustados ven que se dio la revolución cubana y desde el norte dicen no, en vez de revolución hagamos reforma. Remocemos estos países latifundistas y modernicemos. Entonces empiezan en vez de revoluciones, reformas. Eso se da de México hasta la Argentina.” (GG)

Con ello, se puede identificar una tensión que caracteriza los años de funcionamiento de la Extensión de Guaranda, ya que, si bien críticos de las políticas desarrollistas del Estado, se ven obligados a tener una carrera que va en la misma línea del modelo de desarrollo que se está impulsando desde el Estado y, además, dentro de algunos sectores de la academia. Pese a ello, los vínculos que mantienen los profesores de la Extensión de Guaranda con otros académicos y organizaciones sociales, se caracterizan por mantenerse dentro de la militancia de izquierda. El mismo Gabriel Galarza se define como una persona de izquierda: “Yo estaba en la izquierda siempre, entonces no era ni del partido comunista, nos metimos en la línea socialista porque el socialismo recogió toditos estos movimientos que se generaron luego de la revolución cubana.” (GG). Son estos vínculos los que influyen decididamente para que la Extensión pueda solventarse.

Antes se ha hecho referencia a que la situación económica de la Universidad de Guayaquil no favorecía la sostenibilidad de la Extensión, por tal motivo, las redes que, profesores de Guaranda, tenían con diputados del Partido Socialista permitieron el financiamiento de la Extensión.

Gracias a esto, la Extensión tuvo la oportunidad de romper los lazos con el Consejo Provincial de Bolívar, entidad que se encargaba de pagar a los profesores de la Extensión, pero que, a juicio de Gabriel Galarza, no aportaban de manera efectiva al funcionamiento de la Extensión. Además la presencia del Consejo Provincial era vista como una injerencia estatal de la cual querían independizarse: “el Prefecto prácticamente quería dirigir, estaba dirigiendo una extensión” (GG). Así, la propia Universidad de Guayaquil por medio de su rector, Jaime Pólit Alcívar, plantea la necesidad de formar una universidad autónoma, capaz de gestionar sus propios recursos y el manejo académico. El 22 de junio de 1980 el Decano de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil expresa formalmente el rechazo ante la injerencia del Prefecto de Bolívar, específicamente en las atribuciones por éste asumida de designar y separar profesores de la Extensión, pues, se argumenta la autonomía de la Universidad para la conducción de su vida académica.

A causa de la subrogación de funciones del Prefecto, el Consejo Universitario de la Universidad de Guayaquil da por terminado el convenio establecido con el Consejo Provincial. Con esto, la Extensión de Guaranda se quedaba sin el financiamiento de la Prefectura y pasa a depender del apoyo de los diputados del Partido Socialistas quiénes, en aquel tiempo, tenían la posibilidad de manejar presupuesto.

Además, es importante observar que otro de los inconvenientes que experimentaba la Extensión de Guaranda era la falta de autonomía para organizar el programa académico de la carrera de Administración de Empresas Agroindustriales. Esto porque la ejecución de dicho programa respondía a lo diseñado desde la Universidad Estatal de Guayaquil, sin que los profesores presentes en Guaranda tengan posibilidad de realizar modificaciones. Del mismo modo, el ser extensión imposibilitaba la ampliación de la oferta académica o una adecuación del plan de estudios más conforme con la realidad local. Uno de los entrevistados señala lo siguiente:

“Cuando abrimos Contabilidad y Auditoría, por nuestra cuenta, se nos armó un lío con la Facultad de Ciencias Administrativas de allá. Tomamos el mismo curriculum de la Universidad de Guayaquil. [...] al director que era yo, y al vicerrector que era el Lcdo. Lucio nos armaron prácticamente un juicio en el Consejo Directivo de la Facultad. Tuvimos que ir al Consejo Universitario para que no nos sancionen. Entonces ahí tuvimos el apoyo de ellos y continuamos con esa carrera. Pero esa carrera fue creada en base del currículo, siempre, de la Universidad de Guayaquil. Ya cuando nosotros nos cambiamos a

Universidad, abrimos nuevas carreras, ya fueron currículos fundamentalmente elaborados entre ecuatorianos y extranjeros.” (GG)

Ciertamente, una de las razones importantes para fundar la Universidad Estatal de Bolívar fue la posibilidad de una mayor autonomía en la formulación de la propuesta académica. Durante los años que funcionó como Extensión de Guayaquil abrió las carreras de Tecnología Avícola (1985), Contaduría Pública Autorizada (1987), Educación Física, Deportes y Recreación (1988) y Enfermería Comunitaria (1988), pero, en todos estos casos, siempre se aplicó el curriculum de la Universidad de Guayaquil.

El rápido crecimiento de la Extensión fue una de las razones que influyeron para presentar el proyecto de creación de Universidad. Pero, esto no se pudo concretar hasta que no hubo un favorable “momento político”. De acuerdo con el filósofo francés Jacques Rancière, un “‘momento’ no es simplemente un punto que se desvanece en el curso del tiempo. También es un *momentum*, un desplazamiento de los equilibrios y la instauración de otro curso del tiempo.” (2010: 141). Para el caso de Guaranda, el *momento* oportuno para la creación de la Universidad fue cuando las redes políticas que habían construido tenían mayor capacidad de influencia en la política del país. Gabriel Galarza lo explica así:

“La coyuntura se dio en el año 1987, cuando este grupo de diputados socialistas⁷ nos receptaron el proyecto en el Congreso Nacional. Y estando Fernando Guerrero –diputado del Partido Socialista Ecuatoriano– como Presidente encargado, que era diputado del Chimborazo, nos ayudó a ingresar el proyecto y a darle trámite. Luego, en el siguiente año, coincidió con una marcha que hizo la provincia de Bolívar por pedido, sobre todo, de carreteras y otras obras. Y asistimos al Congreso Nacional y ahí mismo planteamos el tema de dar curso al proyecto de universidad. En el año 1989 el Congreso trató el proyecto y tuvimos acogida, fue el informe favorable del Congreso Nacional y pasó a la Presidencia de la República, en aquel entonces era el Dr. Rodrigo Borja Cevallos, el Presidente de la República. Y aprobado en el Congreso, los diputados de las diferentes bancadas nos apoyaron.” (GG)

Este proyecto se logró concretar el 20 de junio de 1989 cuando el entonces Presidente de la República, Rafael Borja, firma el decreto de creación de la Universidad Estatal de Bolívar. Hubo dificultades para concretar dicha creación, ya que desde el

⁷ En aquel año los diputados pertenecientes al Partido Socialista fueron: Diego Delgado (Azuay), Segundo Serrano (Cañar), Fernando Guerrero, Gerardo Niama Rodríguez (Chimborazo), Enrique Ayala Mora (Imbabura).

Estado se tenía otra idea de lo que tenía que ser la Universidad. Así, Gabriel Galarza menciona: “Nosotros peleamos para que no se llame Universidad Técnica de Bolívar, quisieron ponerle ese nombre. Dijimos no señor. Universidad, por último pónganle, Estatal de Bolívar pero tiene que ser una universidad que cubra todos los campos que necesita el desarrollo científico y tecnológico y decíamos incluso filosófico y de las artes.” (GG).

La Universidad Estatal de Bolívar en sus inicios como una entidad autónoma se plantea ser un centro de investigación y de producción de conocimiento con proyección nacional e internacional. Por tal motivo, una de los primeros proyectos que impulsa es la creación de una revista de difusión del conocimiento, la revista *Enlace Universitario*. Su primer número sale en 1991 y se plantea ser un medio de difusión de las investigaciones producidas por la Universidad de Bolívar y por otras instituciones de educación superior extranjeras.

Sin embargo, a más de los fines académicos propuestos por dicha revista, ésta al parecer cumplía con otra función importante, a saber: reforzar las redes académicas internacionales de la universidad. Incluso, de acuerdo con el actual director del departamento de investigaciones de la UEB, solo hay una revista de investigación de la Universidad, la revista *Talentos*. Dice, al respecto:

“nuestra revista *Talentos* ha salido el año pasado. No había revista, no tenía el departamento revista científica. Salió el año pasado la revista *Talentos* y esperamos a finales de año poder indexarla a Latindex. Sí había un retraso grande en el tema de investigación. [...] Existe *Academus*, pero eso depende de posgrados y luego también existe también *Enlace Universitario*. Pero una revista propia de investigación, con posibilidad de indexar, solamente la nuestra, *Talentos*. Y en eso se está trabajando.” (MM)

Al analizar el contenido de la revista *Enlace Universitario*, es posible observar cómo en los diferentes números se presentan los convenios que la UEB firma con universidades del extranjero. Esto no es un dato menor, ya que las posibilidades de funcionamiento de esta universidad dependieron de las redes académicas construidas por ésta. Como indica Gabriel Galarza:

“Iniciamos en este período –década de los 90–, el proceso de internacionalización. Fue fuerte de nuestra universidad. No teníamos muchos profesores en la localidad, porque todos se iban a Quito a Guayaquil, familias enteras. Y entonces, ante la falta de eso, hicimos convenios con Universidades argentinas, chilenas, cubanas fundamentalmente, y colombianas. Y en base de esos convenios, surgió la generación de, además de este proceso de internacionalización, la formación de nuestros profesores en el exterior y el inicio de creación de maestrías.” (GG)

El Rector de aquel momento explica que su formación en el extranjero – Argentina– le permitió concretar dichos convenios. Incluso, él llegó a ser Vicepresidente de la Red de Universidades Regionales de Latinoamérica, organización creada en 1996 por un grupo de rectores universitarios de Ecuador, Colombia y Chile con el objetivo de favorecer intercambios académicos y acciones conjuntas para el fortalecimiento de la educación superior; además de apoyar los procesos de modernización estatal.

En todo caso, lo que interesa resaltar es que las redes académicas y políticas mantenidas por la UEB son las que permitieron a ésta constituirse como una Universidad y ampliar su oferta académica.

B. Las primeras décadas de independencia. *Ujamaa* y la educación para la autonomía

1. Tanzania y el socialismo africano

En la región africana al sur del Sahara se ubica la República Unida de Tanzania. Limita hacia el norte con Kenia y Uganda; al oeste con Ruanda, Burundi y la República Democrática del Congo; al sur con Zambia, Malawi y Mozambique y; al este con el océano Índico. Su extensión territorial es de 947 300 Km², de los cuales 334 280 Km² correspondían a áreas selváticas. Por otro lado, la población del país ha sido estimada hasta finales del 2014 en 51, 82 millones de habitantes (Banco Mundial, 2015), número que ha triplicado desde que se constituye el país de Tanzania en 1964, posterior a la independencia de Tanganyika acaecida en 1961 y su unión con el archipiélago de Zanzibar, que se había independizado en 1963.

Tanzania mantiene una economía centrada en la agricultura y en la pesca, aunque tenga significativa importancia el turismo, esto gracias a la cantidad de parques nacionales que tiene y a la promoción de lugares como Kilimanjaro o Serengeti. La industria pesquera es una de las actividades más importantes en Tanzania debido a la localización de varias afluentes naturales como lagos: Victoria, Tanganyika, Manyara, Natron, Eyasi, Rukwa y Nyasa; y ríos: Nilo, Congo, Kagera, Rujiji. La mayor parte de Tanzania se ubica sobre los 200 msnm, se distinguen elevaciones como el Kilimanjaro (5 895 msnm). Las condiciones climáticas varían, así de mayo a octubre se caracteriza por una larga sequía, mientras que entre noviembre y abril las lluvias favorecen la producción agrícola del país.

La población de Tanzania en 2014 de más de 51 millones de habitantes presenta un crecimiento de 3,15% en referencia al año anterior. Índices de fertilidad han aumentado, mientras que los de mortalidad han disminuido. La esperanza de vida es de 61 años (cfr. Ministry of Education and Vocational Training, 2014). Entre 1965 y 2014, la población ha experimentado un aproximado de 3% de crecimiento anual, alcanzando así una densidad de 45 habitantes por cada Km².

Cuadro 2.

Crecimiento poblacional en Tanzania 1965-2010

	1965	1975	1985	1990	2000	2006	2010
Población	11'683 511	15'980 265	21'842 087	25'458 208	33'991 590	40'260 847	45'648 525
% crecimiento anual	2,99	3,2	3,09	3,17	2,55	3,01	3,17

Elaborado por: Proyecto FLACSO; Fuente: Banco Mundial

Los idiomas oficiales son el swahili y el inglés. Se hablan también idiomas propios de los aproximadamente 120 grupos étnicos de África, portugués y árabe. La tasa de alfabetización de adultos (% de personas 15 años en adelante) ha aumentado, de 67,8 % en el 2010, a 70% en el 2012. En temas relacionados a la educación, la “tasa bruta de inscripción a la primaria” indica que en la actualidad más personas accediendo al nivel escolar. En contraste a décadas anteriores, donde solo el 53%, por ejemplo hacia 1975 accedía a este nivel escolar.

Cuadro 3.

Inscripción en educación primaria en Tanzania 1965-2014

	1965	1975	1985	1990	2000	2006	2010	2014
Inscripción escolar, nivel primario (% bruto)	32,00	53,16	76,23	69,48	68,17	108,21	101,68	s/d

Elaborado por: Proyecto FLACSO; Fuente: Banco Mundial

En este mismo sentido, podemos revisar la tasa bruta de inscripción al nivel secundario. Para el 2010, solo el 31,65% de la población en los rangos de edad previstos podrían acceder al nivel secundario. Tarea por mejorar, pero que significa un avance significativo en relación a la cobertura en años anteriores.

Cuadro 4.

Inscripción en educación secundaria en Tanzania 1965-2014

	1965	1975	1985	1990	2000	2006	2010	2014
Inscripción escolar, nivel secundario (% bruto)	2,00	3,07	3,42	s/d	s/d	s/d	31,65	s/d

Elaborado por: Proyecto FLACSO; Fuente: Banco Mundial

Así mismo, cifras del Banco Mundial nos pueden ayudar a entender la situación de la educación terciaria o universitaria en el país, donde solo el 4% de la población puede acceder a este nivel educativo. Un dato extremo indica que hacia el 1990 solo 21 personas por cada 100 000 habitantes accedían a la educación superior.

Para el 2010, el gasto en investigación y desarrollo fue de 0,56% en referencia al PIB (Banco Mundial, 2015). Este es un país calificado por el Banco Mundial como un “país de bajos ingresos” (Banco Mundial, 2015) con un PIB de USD 49,18 mil millones.

Para entender esta realidad actual en Tanzania, nos remontamos al final del periodo colonial del país en la que perteneció al gobierno británico. En 1954 Julius Nyerere funda el partido Tanganikan African National Union (TANU) con el fin de luchar contra la discriminación racial, la apropiación de tierras tribales por colonos y contra las políticas colonialistas del gobierno británico. Bajo la bandera de soberanía para Tanganyika, el TANU se convirtió en una organización política importante, y Nyerere fue ministro con la administración británica en 1960 y primer ministro tras la independencia del país el 9 de diciembre del 1961. En el año de 1964 se establece legalmente el país de Tanzania de la unión entre Tanganyika y Zanzibar, con Nyerere pasando de presidente de Tanganyika a presidente de la federación de Tanzania, y finalmente culminando su presidencia en 1985 tras renunciar voluntariamente para no someterse a los dictados del FMI.

El giro importante hacia el socialismo nacional se da en 1967, con la declaración de Arusha que estataliza los medios de producción, es una masiva nacionalización. La declaración expresa el principio de autosubsistencia con prioridad en el desarrollo de la agricultura bajo un sistema comunitario de propiedad llamado ujamaa (que significa familia y por extensión socialismo). En 1969 se ve la necesidad de centralizar educación, salud y carreteras secundarias.

Se eliminan los gobiernos y autoridades locales y se establece un sistema central de gobierno denominado “descentralización”. La poca cualificación de las personas responsables del gobierno le fue restando credibilidad, haciendo que varios pueblos

protesten y generando que los mismos tengan órganos de representación. Sigue liderando el país en estas grandes transformaciones el presidente Julius Nyerere hasta 1985. En este tiempo, buscó caminar lejos de la determinación extranjera y la dependencia, en un modelo de socialismo africano. Este periodo de relativa estabilidad, se interrumpe por la crisis de petróleo, la guerra con Uganda y el quiebre de la Comunidad de África del Este.

Junto con Leopoldo Senghor de Senegal, Kwame Nkrumah de Ghana y Sekou Toure de Guinea, Julius Nyerere se considera entre los arquitectos del socialismo africano (Friedland y Rosberg 1964). Este se diferenciaba de teorías de socialismo europeo se entendía que se erigía sobre la vida comunitaria arraigada africana y no sobre la lucha de clases marxista. Buscaba incorporar una identidad pan-africana a un modelo de desarrollo social con un gran sector público.

2. El modelo del “development university” al servicio de la soberanía africana

En la década de los 60 y 70 el centro de atención de la gran parte de Universidades africanas, está en la construcción de una institución que pueda desarrollar los profesionales requeridos para ocupar los puestos de liderazgo de la sociedad; además de la creación de un curriculum relevante para las naciones recientemente independizadas, revisar textos escolares y asegurar una planta docente que conduzca este proceso. Para Altbach y McGill Peterson (1999: 32) en el período independista, las Universidades africanas tienen que enfrentar tres desafíos: 1) la Universidad asume la tarea de formar la mano de obra de alto nivel para el liderazgo de las nuevas naciones; 2) se espera que las Universidades africanas, por un lado, puedan mantener las mejores prácticas de la academia y del desarrollo del conocimiento, presentes en el período colonial; y por otro lado, puedan responder a los problemas reales, necesidades y aspiraciones de las nacientes naciones; 3) la Universidad es representada como el motor del desarrollo económico, aunque son pocas las Universidades que hallan cumplido plenamente con este rol.

De acuerdo con un estudio del Banco Mundial (1991), la Universidad de Dar-es-Salaam (UDSM) es una de las pocas donde la facultad de economía, y las investigaciones desarrolladas por ésta, han contribuido significativamente para el análisis de la política económica del país. Esta Universidad posee el *Economic Research Bureau* (ERB) que inició su trabajo en 1965 gracias al apoyo de la Fundación Rockefeller. Estuvo inicialmente conformado por extranjeros, mientras los académicos tanzanos terminaban sus estudios de posgrado fuera del país. Este centro funcionó hasta 1971, año en el cual se suspende el apoyo de la Fundación Rockefeller, y vuelve a funcionar en 1979 cuando la Facultad de Economía de la Universidad de Lund-Suecia apoya este centro.

Para la década de 1990, el ERB cuenta con docenas de investigadores tanzanos que aportan con análisis para la generación de política pública. Para el Banco Mundial,

son cuatro los factores que contribuyen para que los economistas de UDSM tengan esta participación política: 1) el apoyo de instituciones internacionales para que UDSM se convierta en un centro de excelencia en la investigación; 2) las autoridades tanzanas estuvieron dispuestas a abrir un debate público sobre políticas públicas; 3) el análisis hecho por los economistas de UDSM fue relevante para las necesidades del país; 4) los donantes caen en la cuenta que tener expertos locales favorece a su propio trabajo. Se calcula que la fundación Rockefeller invirtió, entre 1961 y 1973, alrededor de 7.1 millones de dólares para el desarrollo institucional de las universidades Makerere, Nairobi y Dar-es-Salaam.

Por otro lado, hay que señalar que, durante las décadas de los 60 y 70, la teoría del capital humano formulada por Adam Smith (1994) tuvo una importante aplicación en el campo educativo. Esta teoría plantea que el grado de productividad de una persona es mayor, cuanto más años de educación posee, lo cual permite establecer el nexo entre educación formal y desarrollo.

Ahora bien, si bien los orígenes de la idea de *developmental university* provienen de distintas tradiciones, las mismas que pueden ser ubicadas desde fines del siglo XIX, solo hasta mediados del siglo XX ocupa el centro de atención en el debate sobre educación superior. A este respecto, Julius Nyerere, en la conferencia inaugural del *World University Service Assembly* realizado en Tanzania el 27 de junio de 1966, afirma:

The University in a developing society must put the emphasis of its work on subjects of immediate momento to the nation in which it exists, and it must be committed to the people of that nation and their humanistic goals [...] We in poor societies can only justify expenditure on a University –of any tipe- if it promotes real development of our people [...] The role of a University in a developing nation is to contribute; to dive ideas, manpower, and service for the furtherance of human equality, human dignity and human development. (citado por Coleman, 1986: 478)

La década de 1960 fue denominada, por las Naciones Unidas, como la ‘década del desarrollo’, y el año de 1961 como el ‘Año de África’. En ese marco, la UNESCO desarrolla en 1962 la *Conference of the development of Higher Education in Africa*, la cual establece que la educación superior tiene que ser el factor social determinante para el desarrollo de la sociedad africana, y además, ésta tiene la obligación de elevar los estándares intelectuales de la población, mejorar la cualidad de la educación en todos los niveles, y proveer formación en función de las necesidades de los países. En esta conferencia se estableció que el rol de la educación superior en África, tiene que ser el siguiente:

1. To maintain adherence and loyalty to world academic standards;
2. To ensure the unification of Africa;

3. To encourage elucidation of and appreciation for African culture and heritage and to dispel misconceptions of Africa, through research and teaching of African studies;
4. To develop completely the human resources for meeting manpower needs;
5. To train the 'whole man' for nation building;
6. To evolve over the years a truly African pattern of higher learning dedicated to Africa and its people yet promoting a bond of kinship to the larger human society. (UNESCO, 1963: 19)

Una década más tarde, en julio de 1972, la *Association of African Universities* realizó una declaración, en la cual, reiteraba que todas las universidades tenían que ser *development universities*. La función de estas conferencias, y otras más que se realizaron en Ghana, Khartoum y Addis Ababa claramente afirman que los gobiernos africanos tienen que tomar a la educación superior, como su mejor aliado para el establecimiento de estrategias de desarrollo para la región. Esta idea se verá reflejada en los documentos de política pública de la mayoría de países africanos, durante la década de los 60 y 70 (Tadesse Woldegiorgis & Doevenspeck, 2013).

Las funciones asignadas a esta *developmental university*, amplían las que tradicionalmente cumple la universidad, a saber: enseñanza, investigación, vinculación con la sociedad. En el caso de la enseñanza, se busca generar unos currícula que sean relevantes para las sociedades africanas, y además, puedan resolver problemas prácticos del desarrollo. Se volverá parte del curriculum los programas de extensión universitaria. En el tema de investigación se impulsa la generación de propuestas de investigación aplicada que estén en relación con los requerimientos de los ministerios de desarrollo de los gobiernos, o que favorezcan el desarrollo tecnológico. Y en el tema de vinculación con la sociedad, se invita a los profesores a participar en la generación de políticas públicas, y además, se generan programas de capacitación para el resto de la sociedad que no ha ingresado en el sistema universitario.

Coleman (1986: 484-485) señala además que, para desarrollar las funciones antes mencionadas de la *developmental university*, había que asegurar algunas políticas, como por ejemplo: asegurar que los planes de desarrollo de las universidades vayan conforme a los planes de desarrollo de los gobiernos; coordinar sus acciones con otras agencias públicas y privadas, especialmente con aquellas que también ofrecen una educación post-secundaria; otorgar reconocimientos a los profesores que estén vinculados con actividades de desarrollo, así como también asegurar su continuidad y promoción; proveer de la estructura necesaria para la ejecución de actividades para el desarrollo; enfatizar el rol desarrollista de la universidad en actos públicos y en la generación de la política pública.

La *developmental university*, a más de lo antes señalado, cumple otras funciones, en el orden de lo cultural e identitario. Así, en las décadas de los 60 y 70 es posible observar cómo cumple el rol de *agente de africanización*, es decir, las instituciones de educación superior se convierten en instrumentos para la creación de una identidad africana, al interior de estas instituciones coloniales. La *africanización* es entendida como una forma de defender las aspiraciones, la herencia, el pensamiento, la identidad de África, bajo la premisa que las instituciones sociales, por su herencia colonial, no habían cumplido dicho rol, y por tanto, en el caso de las Universidades, éstas tienen que experimentar un giro para que respondan a las especificidades de la cultura africana.

As part of the Africanization process, therefore, new national universities were created in a number of African countries with diversified curriculum and institution types markedly different from colonial universities. Some of these universities were Ahmadu Bello University in Nigeria, University of Science and Technology in Ghana, University of Dares Salaam and University of Nairobi (Tadesse Woldegiorgis & Doevenspeck, 2013: 39)

El rol de *africanización* fue ampliamente respaldado por los nacionalistas, quienes encontraban en esto una forma de superar el colonialismo; sin embargo, esta idea fue cuestionada por contener una tendencia afrocéntrica que podría conducir al continente a un aislamiento del resto del mundo. Así, implementar esta política de *africanización* no fue tan fácil porque, además, el conocimiento y la investigación tienen una tendencia universal, es decir, no se circunscriben a una sola región o localidad. Por tal motivo, sostener la idea de *africanización* se topó con una serie de dificultades y contradicciones. Además, que los profesores africanos que empezaron a ocupar las cátedras en las nacientes universidades, provenían, en su mayoría, de una formación europea, por lo cual, planteaban la educación superior en términos de colaboración internacional.

Esto hizo que la idea de *africanización* sea reemplazada por la de *contextualización*, la cual hace referencia, básicamente, a que el conocimiento científico, independientemente de su procedencia, tiene que estar orientado a analizar y resolver los problemas de las sociedades africanas; además, se tiene que incentivar a que la investigación se realice en colaboración con Universidades e investigadores del resto del mundo.

De acuerdo con Aarts y Greijin (2010), los países en vías de desarrollo poseen poca infraestructura para la generación de conocimiento, lo cual les impide alcanzar el desarrollo deseado. Incluso, la brecha entre África y los demás países en desarrollo es amplia, en lo que respecta a la generación de conocimiento, por tal motivo, dicen estos autores, los países pobres necesitan mucho apoyo en asistencia técnica y cooperación internacional para desarrollar políticas apropiadas para el desarrollo del conocimiento.

Para lograr esto, la *contextualización* es una de las estrategias más importantes. A este respecto, afirman: “Innovation in the South is not about copying the North, but about tapping knowledge from global sources and using it to develop solutions that are appropriate to specific local contexts” (Aarts & Greijin, 2010: 11). Así, en la década de los 70 se empieza a discutir sobre la *contextualización* de la educación superior africana, como una de las características en la generación de conocimiento.

Para conseguir lo antes señalado, se concluye que el principal instrumento en la generación de un conocimiento contextualizado es la investigación. Esta idea es tomada del modelo norteamericano de Universidad, el mismo que enfatiza la vinculación de la investigación a los procesos de enseñanza, con lo cual, hay un desplazamiento del modelo europeo de Universidad hacia el modelo estadounidense, que fue bien recibido por parte de las Universidades Africanas.

En este orden de ideas, otro de los roles asignados a la *developmental university* durante las décadas de los 60 y 70, es la de *constructora de nación*, así, a las funciones clásicas de la universidad –antes señaladas– se añade el ser agente de construcción de nacionalidad. Así, “African governments were trying to reconstruct African identity through creating strong African institutions which could carry the sense of nationalism among the public.” (Tadesse Woldegiorgis & Doevenspeck, 2013: 40). Para fortalecer las instituciones públicas, se requiere la formación de una clase media que pueda ocupar los puestos burocráticos, y por eso, a las Universidades se les impulsa a formar contadores, profesores, doctores, técnicos, ingenieros, que eran considerados puestos importantes para la reconstrucción de la nación.

Esta idea de Universidad, estuvo además en consonancia con el movimiento panafricano de los años 60, el mismo que, en su reivindicación del nacionalismo, encuentra en la Universidad un espacio propicio para dicha tarea. A este respecto, Kwame Nkrumah, líder del movimiento panafricano, en la sesión inaugural del University College de Ghana en 1956, señala: “We must in the development of our universities bear in mind that once it has been planted in the African soil it must take root amidst African traditions and cultures” (citado por Letsekha, 2003: 9). Como se puede observar, las Universidades, durante este período, adquieren múltiples funciones, ya que se espera que tengan una incidencia política, económica, y además, que se vinculen en la reconstrucción de lo cultural e identitario. Por todo esto, es importante indicar, para la década de los 60, y en años anteriores, el movimiento estudiantil universitario tuvo un componente político altamente significativo. De acuerdo con Gentili:

La universidad y los diferentes institutos de estudios superiores se convirtieron en centros de organización política disidente, que fueron radicalizándose durante el curso de los años Sesenta en temas como las libertades democráticas, los derechos sobre la tierra, la libertad de

expresión y de prensa, la cuestión de las nacionalidades y el derecho a la autodeterminación. (Gentili, 2012: 236)

Esto hace que, durante el período independista, el movimiento estudiantil haya tenido un alto protagonismo dentro de las sociedades africanas, con el fin de generar una conciencia patriótica para las luchas de liberación nacional. Incluso, el movimiento estudiantil ayudó a crear alianzas entre diferentes organizaciones, para que puedan luchar de manera articulada contra la dominación colonial. Una vez alcanzadas las independencias, el movimiento estudiantil se mantuvo activo en los reclamos políticos, puesto que estaba en oposición a las estructuras políticas que se estaban generando, así en lugar de creación de nuevos estados, dentro del movimiento estudiantil se reclamaba por una unión federal de nuevo tipo.

Una de las denuncias más importantes fue que, a pesar de las independencias, en las nacientes repúblicas independizadas, se estaba formando una nueva clase burguesa que reproducía las desigualdades sociales y mantenía a la población en un estado de neocolonialismo. Sow (1994: 30) señala cuáles son los reclamos del movimiento estudiantil durante este período: 1) la ruptura total con todas las instituciones coloniales y del poder imperial; 2) la dismantelación de todas las bases extranjeras del territorio nacional; 3) el fin de todos los monopolios; 4) la organización de instituciones democráticas para asegurar la participación de las masas en la construcción de la nación.

En todo caso, como se puede observar, la cuestión identitaria es un tema que atraviesa a las sociedades africanas durante la década de los 60, y la Universidad no es indiferente a esto, ya que empieza a hacer todo un proceso de revisión curricular, con el fin de adecuar los contenidos de la enseñanza a la nueva situación política africana.

The dependent and decontextualised character of the higher education curricula on the continent calls for a fundamental overhaul of the whole epistemological model underlying the current educational system. Given Africa's history of colonial subjugation, the basic idea of Africanisation of education encapsulating a quest for relevance is not implausible. (Letsekha, 2003: 9)

Sin embargo, pese a todo el carácter político de la *africanización* de la Universidad, ésta no fue totalmente compartida por todos los sectores de la academia, puesto que hubo un proceso de crítica a estos planteamientos, y en general, a los postulados de la *developmental university*. Como señalan Cloete y Maasen (2015), para los profesores más nacionalistas, esta idea gozó de mucha simpatía y aceptación, pues esta idea les daba un 'valor agregado', con respecto a aquellos profesores que estaban expatriados. Mientras que este último grupo, se sentía mucho más cómodo con el modelo tradicional de universidad, de una institución de autogobierno, y que la élite universitaria es la encargada de producir el capital humano requerido para el desarrollo.

3. Del Local Government School de la colonia británica al Institute of Development Management de la Universidad de Dar es Salaam

La ciudad capital de Tanzania es Dar es Salaam, que también cumple la función de ciudad económica. Grandes puertos se levantan en sus costas hacia el Océano Índico, dando muestras de la cantidad de productos que van y vienen del lugar o pasan por ahí. La ciudad está en crecimiento y se muestra como comercial, razón por la cual mucha de la oferta de educación superior del país está centrada en formar para la administración de empresas y para los negocios. Paradas de transporte público son visibles en la ciudad con letreros de cooperación china. En Dar es Salaam, se ve muchas personas provenientes de la India, y en general hay muchos edificios, sobre todo en la zona central. En la zona periférica hay mucho comercio informal, y el tráfico es denso, dado que los policías se colocan en los semáforos y pueden detener el paso durante más de 10 minutos para que pasen los vehículos del otro lado.

Por su parte, la ciudad de Mzumbe que se encuentra en la Región de Morogoro, a unas cuatro horas viajando en bus desde Dar es Salaam, se ubica en una zona montañosa, en la que existen grandes hoteles para el turismo, dada su cercanía con uno de los parques nacionales: el Mikumi. El lenguaje, si bien oficialmente es el inglés no es hablado en la vida cotidiana; sin embargo, en los comercios, en los buses, y los vendedores ambulantes el lenguaje que se usa es swahili. En las escuelas, se aprende en swahili, y en los colegios y universidades en inglés, lo que convierte a éste último en un signo de educación formal.

En contraste con Mzumbe University, el campus de la Universidad de Dar es Salaam es bastante grande y ofrece carreras orientadas sobre todo a los negocios, la administración y la economía. Como veremos en el último capítulo sobre el desarrollo de las ciencias sociales, ésta es una tendencia en las carreras universitarias en Tanzania. En Dar es Salaam, hay una sede de la Universidad de Mzumbe donde se ofrecen únicamente postgrados en Administración y Negocios. Pese a que los entrevistados manifiestan que Mzumbe University, es de las universidades pequeñas del país, es muy conocida por sus carreras, y hay muchos estudiantes que llegan a estudiar desde otras ciudades. La Universidad cuenta con un par de revistas de investigación, la principal de las cuales es Uongozi (Liderazgo) de la que se expresa que tiene un enfoque de Ciencias Sociales, y que es la que cuenta con la mayor cantidad de números publicados.

Los inicios de Mzumbe University se remontan a 1953, cuando la administración del Gobierno Británico Escuela de Gobierno Local se creó en Mzumbe durante el periodo colonial, con el objetivo formar jefes locales y sus hijos como autoridades nativas en el servicio de la estructura colonial, como recaudadores de impuestos, secretarios judiciales, etc. Este origen de la institución como formador de administradores para los gobiernos locales adoptados a la estructura colonial ha marcado la misión institucional, a pesar de las grandes transformaciones en el contexto socio-político en la segunda mitad del siglo XX. Es una de las muy pocas universidades provinciales con una facultad de ciencias sociales, pero desde la mirada de sus mismos

actores la institución jamás ha optado por posiciones críticas y más bien ha sido una universidad de carácter funcional al gobierno.

Con la independencia de Tanganyika en 1961, se estableció un sistema de gobiernos locales adaptado a la estructura colonial por medio de distritos y consejos municipales. El gobierno central dotó a los locales de algunos fondos para educación, salud e infraestructura, pero hacia 1964 algunos cayeron en banca rota, debiendo tomar medidas drásticas que incluyeron medidas de control. En este contexto, la Escuela de Gobierno Local continuó funcionando, ahora dedicado a entrenar personal en los campos de administración de gobierno local, finanzas, contabilidad y ley para ser empleados en el gobierno y en las cortes primarias.

La Declaración de Arusha transformó el escenario estatal y también de la educación en 1967. Como proyecto de adaptar los principios de socialismo a las condiciones en Tanzania – usando como modelo la vida comunal del pueblo Arusha – el programa enfatizó la autosuficiencia y la nacionalización de todos medios de producción.

There was massive nationalization of all major means of production in economy, industry and trade in 1967. We became socialists which therefore meant that there was a huge demand for personnel to manage new public enterprises industries and trade institutions. This was followed by state decentralization, in which there was a move to transfer power to the regions. Again this created a demand for experts to handle regional administration and therefore an the Local Government School became an Institute to provide the needed training.
(JK)

El socialismo en Tanzania por lo tanto requería de educación avanzada en gestión que podía responder a las necesidades para formar profesionales para las empresas nacionalizadas y las administraciones descentralizadas.

El gobierno de Tanzania afirmó como prioridad el establecimiento de un instituto para la gestión del desarrollo en su segundo plan de desarrollo nacional (Habi 1991, p.90). Hasta entonces, solo se podía realizar formación avanzada en gestión en el exterior: “It was thus found imperative that such training should be provided in Tanzania where it would be required... to be responsive to the needs, aspirations, policies and background of Tanzania” (ibid). Además, se señalaba que la dependencia en instituciones extranjeras iba en contra de la política nacional de auto-suficiencia. La Escuela de Gobierno Local en Mzumbe fue fusionada, entonces, con el Instituto de Administración Pública de la Universidad de Dar es Salaam y se constituyó legalmente como el Institute of Development Management (IDM) en 1970. El Instituto fue establecido como centro de Gobierno, formando parte de la división central en la oficina presidencial. En 1972 la Asamblea Nacional elaboró una ley que estableció que el IDM era una organización autónoma del Estado, volviendo al mismo una entidad legal y con

un cuerpo de gobierno propio. Después de la suspensión de gobiernos locales, el Instituto siguió ofreciendo formación y consultoría en las áreas de planificación para la gestión, administración de negocios, y contabilidad.

En este periodo, el trabajo académico de esta nueva extensión de Dar es Salaam en Mzumbe reflejaban su rol en el nuevo panorama socialista. Comenta un profesor de Mzumbe University quien vivió esos cambios de las preocupaciones del instituto:

The main preoccupation of the institution was conducting the designated training and educational programmes and activities, which first produced graduates to be employed in various public service positions. Second, members of the academic staff carried out some outreach services including commissioned research studies whose outputs were used by the Government, parastatals, public and private organizations for better planning and decision making. (MM)

En este periodo y principios de los 1908s, se investigaron temas críticos de las relaciones internacionales dependientes y sobre las maneras de fomentar participación ciudadana y obrera en la gestión del gobierno socialista. Algunas de las investigaciones emprendidas desde Mzumbe University y por sus profesores en este periodo incluyen: “International trade as an engine of unequal growth: The irrelevance of traditional theory”; “Disengagement from imperialism: an imperative for the structural transformation of Tanzanian-Type Economies”; “What do Tanzanian workers like in their jobs? Let the workers themselves tell”; “Worker’s participation in management”; y “Civil Servants value system and public policy making in Africa for the 1980”.

Citas de este último artículo, publicado en 1981, muestran el interés general del periodo por orientar la transformación de una sociedad poscolonial al servicio de la población:

What social value system(s) ought to be possessed by the African public servant in view of his critical role in the ongoing socio-economic and political changes in his country? The most pressing problem facing African nations, and which are likely to be of major concern for some decades to come, centre around the challenges of under-development and nation-building... Public servants should be motivated significantly towards sacrifice for the greater welfare of society, that is, towards a commitment to serve the bulk of society. (Kadzamira and Namalomba 1982, p.25-26)

Cabe resaltar en este artículo la insistencia en la importancia que la comprensión y la incorporación de tradiciones y culturas africanas endógenas en las nuevas instituciones que puedan dirigir las nuevas naciones del continente hacia sociedades más justas. En sus reflexiones sobre la educación y los valores de los empleados públicos Tanzanos, Kadzamira y Namlomba incorporan un análisis preciso del colonialismo institucionalizado.

The bias that public bureaucracies reflect toward the ruling elite is not deliberate; rather, it arises from the value systems which have been acquired and reinforced through many decades of colonial experience and continued dependence on Western institutions and practices. For example, we find that the major role of the colonial bureaucracies was that of policing institutions observing fervently the need for law and order which, in essence, meant overcoming any forces which would endanger or offset the interests of colonial rulers. (p.30)

También es posible notar en el artículo de Kadzamira y Namalomba las influencias, tanto del pan-africanismo, que había sido articulado desde Dar es Salaam, así como del llamado de Nyere por una forma africana de nación, estado y economía:

When Western liberalism is grafted on the African set-up we note a lack of congruity. This is more accentuated when we put the economic dimension into perspective. The picture that emerges tells us that public administration machineries are used for personal and corporate group interests by elites... We argue that most of the societal problems being experienced by African nations can be explained in terms of the asymmetrical synchronization of Western values and institutions with the socio-cultural environment of these new nations. ... However, it is neither the civil servants nor the elites who suffer from this 'value institutional' gap; rather, it is the majority of the population of these societies [and] the welfare of the masses... (p.30-31)

De este modo, las trayectorias de las universidades en el Sur Global, especialmente del caso de Ecuador y Tanzania estuvo marcada por la inmersión de proyectos rurales en el desarrollo nacional. Estos proyectos 'locales', respondieron no únicamente a demandas de sus Estados nacionales, sino a la manera en que éstos participaban de las lógicas globales. Tal participación se hace desde la particular lectura que los escenarios de la provincia de Bolívar y de la región de Morogoro realizan de aquello que consideran sus posibilidades de acción desde su condición de periferia en relación a otros proyectos educativos de mayor envergadura. En el marco de esta investigación, lo que resulta imprescindible señalar, es que los estudios sobre el Sur-Global no pretenden encontrar únicamente similitudes, sino precisamente las formas que adquiere los procesos (sean estos de transformación o no) dentro de las condiciones de producción que articulan lo global y lo local. No obstante, es posible señalar que para el caso de Ecuador y Tanzania, el desarrollo de programas de educación superior en regiones rurales, están atravesadas por lecturas de la condición colonial que apuntan a su superación desde ideales enmarcados en la especial forma que adquirió el itinerario de la modernidad en el Sur Global, el cual, para las décadas de 1980 y 1990 implicó asumir 'el progreso' desde el problema del 'desarrollo'.

CAPITULO III.

DE LAS CRISIS DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS DEL SIGLO XX A LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este periodo, el número de instituciones de educación superior en América Latina se incrementó de 330 en 1975 a aproximadamente 2000 en 2003 (Fernández y Perez 2013). La matrícula universitaria en países en vías de desarrollo se multiplicó por más de 10, pasando de casi 7 millones de estudiantes en 1970 a más de 75 millones en 2004 (Guruz 2011, p.28). El capitalismo académico se expandió gracias a la universalización del conocimiento y la globalización del capital (Montenegro 2010).

El periodo comprendido entre 1980 y 1990 estuvo marcado por las formas diferenciadas a través de las cuales los territorios en el Sur Global respondieron la compleja y subordinada relación entre el sur y el norte. Sin embargo, al pensar desde los territorios rurales las dinámicas desde las que se combinan las condiciones de producción de conocimiento están marcadas por estrategias locales que no permite vislucrar el problema a dos niveles: la dinámicas de diferenciación de espacios al interior de los Estados Nacionales y, la manera cómo en esta diferenciación se juega también las maneras cómo el Estado entero responde al capitalismo global.

A. Respuestas universitarias antes los contextos nacionales de ajustes estructurales

1. Ecuador: Masificación, privatización de la educación superior y espacios culturalistas para la propuesta epistémica de la Escuela de Cultura Andina (EECA) de la UEB

El número de los estudiantes universitarios en Ecuador a lo largo de la década petrolera de 1970 hasta los ochenta aumentó el 855,29% (Paladines 2003). Sin embargo, la falta de inversión en la educación pública a lo largo de la década anterior significó la deficiente preparación de las instituciones para este ingreso masivo (Hurtado 1994). Esto se tradujo en la insuficiencia de docentes, la ausencia de un verdadero desarrollo investigativo (Moreano 1990), la continua dependencia respecto a la producción científica y económica extranjera y la instalación definitiva de la política partidaria en la organización universitaria (Pacheco 2103). Bien conocidas son las narrativas sobre la crisis en la que entra la universidad ecuatoriana en las últimas décadas del siglo XX, debido a la caracterización de este periodo, marcado por un incremento descontrolado de las “universidades de garaje”, la fragmentación, diferenciación y privatización de la educación superior y el declive de la “calidad universitaria”, ha sido también analreproducida en varios trabajos (Long 2013).

No obstante, tal y como señalan Patricio Pilca (2014), es la limitada historicidad de lecturas enfocadas casi exclusivamente en las insuficiencias institucionales, los intereses partidarios y la mercantilización de la enseñanza universitaria en las décadas de los años ochenta y noventa (Ramirez y Minteguiaga 2010) la que permite respuestas parciales al problema de la “calidad” educativa. Es justamente la escasa atención a los

contextos y trayectos históricos más largos de las universidades ecuatorianas y latinoamericanas, en sus compromisos previos, lo que promueve y justifica la intervención unilateral de parte del Estado a través de la reforma de la educación superior.

Aun así, no cabe duda de que las transformaciones de las instituciones educativas en la última parte del siglo XX produjeron un sistema universitario con necesidades apremiantes. En 1976, había 14 universidades y escuelas politécnicas en Ecuador. Treinta años después, se había quintuplicado el número: 71 universidades ecuatorianas en 2006, 32 de las cuales eran universidades privadas autofinanciadas.

En este contexto fue la creación de la Universidad Estatal de Bolívar, un momento importante en la historia de la educación superior en la provincia de Bolívar, ya que esto posibilitó una mayor autonomía en el diseño y ejecución de programas académicos. El proyecto universitario de Guaranda, desde sus comienzos, estuvo muy vinculado con la idea de ser un referente en el proceso de transformación de la provincia. Pero, como se ha señalado, el devenir de este proyecto ha sido dependiente de las redes académicas y políticas que las autoridades de la Universidad Estatal de Bolívar han construido.

Los lazos con bolivarenses residentes de Guayaquil permitieron la ejecución de la Extensión, la relación con miembros del Partido Socialista posibilitó, primero, el financiamiento de la Extensión y, luego, la presentación ante el Congreso Nacional del proyecto de la Universidad. Asimismo, el vínculo con políticos socialistas permitió que la Universidad adquiriera tal denominación y así no quedar adscrito exclusivamente con lo técnico.

A inicios de la década de 1990 estos vínculos políticos y académicos son los que provocan un giro en el funcionamiento de la UEB. Se trata de la fundación de la Escuela de Educación y Cultura Andina (EECA) en el año de 1992. Lo particular que tiene este proyecto es que se trata de la primera propuesta académica de formación superior dirigida a la población indígena. A diferencia de los proyectos de creación de la Extensión y de la Universidad de Guaranda, en los cuáles las redes académicas y políticas funcionaron como vehículos de canalización de demandas internas de profesores de Guaranda; la EECA es un proyecto que proviene de fuera de la Universidad Estatal de Bolívar, pero en la cual ésta hace el papel de soporte institucional. Así, la Escuela de Educación y Cultura Andina se valió de la Universidad Estatal de Bolívar para su concreción como institución gracias a la comunión ideológica y partidista existente entre Gabriel Galarza (fundador y primer rector de la Universidad) y los sociólogos cuencanos Milton Cáceres y Cecilia Andrade:

“Cuando yo les conocí -a Milton Cáceres y Cecilia Andrade-, les dije ayúdenme a poner una escuela para los indígenas allá en Bolívar. Yo les conocí en reuniones de la izquierda revolucionaria de aquí de Quito. Cuando antes que se forme el FADI, el Frente Amplio de

Izquierdas y eso. [...] Les propuse y dijeron vamos, eran de la línea, muy amigos de Mons. Proaño⁸ y trajo gente de Riobamba también a fundar la ECA, profesores.” (GG)

“Entonces dijimos, eso tenemos que hacer: un espacio donde se trate a la educación indígena, pero no desde el indigenismo, sino una educación, en donde las culturas indígenas entren en diálogo con las culturas de occidente. [...] Pensaban que nosotros estamos yendo a hacer un espacio de culturales triviales [...] ninguna universidad se interesaba. Se interesaban de la educación indígena, alfabetización, una especie de régimen paternalista, pero no para estudiarlos en su oferta de conocimientos. Entonces, la única universidad que abrió las puertas fue la universidad de Bolívar. Cuando Gabriel Galarza fue rector, un amigo nuestro. Entonces, hicimos las maletas y nos fuimos allá. Nació la escuela, y desde el ámbito educativo esa era la puerta de entrada del mundo indígenas a las universidades.” (MC)

Los vínculos políticos con la militancia de izquierda, tanto de Gabriel Galarza como de Milton Cáceres, se transformaron en vínculos académicos de cooperación para la realización de la EECA. Pero esto fue posible, ciertamente, gracias a un modo compartido de comprender las transformaciones necesarias en el pensamiento y militancia de izquierda. Así, Gabriel Galarza reconoce las limitaciones del marxismo clásico:

“La revolución en América Latina, sobre todo en los países andinos, no pasa, no avanza si no está el indio ahí metido. El pueblo indígena forma parte y rompe algunos de los esquemas del marxismo ortodoxo porque mete lo cultural, lo étnico, como decía Gramsci, y no lo decía Marx. [...] Entonces el partido comunista, muy ligado al mundo soviético lo tomaba como catecismo y habíamos gente ‘no señores, primero acá no hay obreros hay trabajadores de estado, no hay industrias aquí lo que hay son campesinos y hay indígenas, que a la vez son campesinos, y campesinos indígenas’. Y esa realidad hay que tomarla en cuenta para cualquier cambio acá en el Ecuador.” (GG)

En otras palabras, lo que menciona el entrevistado es que el debate dentro de la izquierda se dividía entre aquellos que enfatizaban la contradicción capital-trabajo y la cuestión del acceso a los medios de producción. Y aquellos, como Galarza o Cáceres, que consideran el tema de la identidad cultural como relevante para pensar los procesos revolucionarios:

⁸ Obispo de la Iglesia católica que se dedicó a trabajar en las comunidades indígenas en la línea de la Teología de la Liberación.

“Y en las mismas reflexiones de la izquierda marxista ecuatoriana, de la que yo también he formado parte, ahí hay unas de las deudas más grandes que tiene el proceso de esta reflexión. Es el hecho de no reparar estas culturas que tienen una oferta no solamente ‘anticapitalista’, sino ‘no capitalista’. No es posible construir otro país sin tomar en cuenta este formidable aporte.” (MC)

En tal sentido, los entrevistados afirman que el debate de fondo, dentro de la izquierda ecuatoriana, estaba referido en la definición del sujeto “portador” de la revolución que, si se lo sitúa en el contexto de las políticas de modernización del Estado, son dos formas de comprender y relacionarse con la modernización ecuatoriana.

Se podría argumentar que la izquierda clásica estaba en concordancia con las políticas públicas de modernización, pues, ya sea vía industrialización -década de los 70- o vía privatización empresarial -década de los 90- el lugar del desarrollo es la ciudad y, dentro del pensamiento marxista, las propias contradicciones que el capitalismo genera son las encargadas de producir la revolución. Y, para el caso ecuatoriano, como se observa en las entrevistas, la alta migración hacia las ciudades principales del país para insertarse en las actividades industriales, permitirían suponer que es ahí donde se va a gestar la revolución. Como observa el filósofo ecuatoriano Bolívar Echeverría, la ciudad es la metáfora y el lugar de asentamiento de la modernidad:

La constitución del mundo de la vida como *sustitución* del Caos por el Orden y de la Barbarie por la Civilización se encauza a través de ciertos requerimientos especiales. Éstos son los del proceso de construcción de una entidad muy peculiar: la Gran Ciudad como recinto exclusivo de lo humano. (1995, 161)

En este sentido, sería la ciudad, los trabajadores en ella asentados, los encargados de superar al capitalismo. Sin embargo, en la perspectiva de los actores vinculados con la EECA, se requiere de un sujeto por fuera de la modernidad, el cual tendría la capacidad de generar un modelo alternativo de sociedad. Por tal motivo, Milton Cáceres caracteriza a las comunidades indígenas como “no capitalistas”, lo que permitiría entrever que un trabajo de reflexión sobre su matriz cultural establecería las condiciones para construir una sociedad realmente alternativa.

Esta preocupación por lo identitario, hace que la militancia de izquierda de los actores de la EECA abandone la línea clásica del partido y dialogue con otras perspectivas dentro de la izquierda, específicamente aquellas provenientes de la línea cristiana. El movimiento de la Teología de la Liberación, cuyo referente en la Sierra Centro del país fue Monseñor Leonidas Proaño, logró producir un trabajo sistemático que contribuyó en la organización de las comunidades indígenas y campesinas. Así, las redes políticas que establecieron Milton Cáceres y Cecilia Andrade, previa la fundación

de la EECA, se inscribieron en el círculo de militantes de la izquierda cristiana, tal como una de las entrevistadas señala:

“Dirigentes de la izquierda cristiana: Gerardo Venegas de la Torre, es investigador [...] en la Católica de Quito, fue bastante tiempo profesor en Cuenca, fue un ideólogo y un tipo bien serio en su profesión teórica, pero realmente esta gente de izquierda cristiana tenemos ese estilo de no hacer tanta vida pública. El Pablo Suárez [...] Aldo Muñoz, Francisco Muñoz. El Gerardo Venegas es riobambeño pero vivió años en Quito y vivió años en Cuenca, el Pablo Suárez es de Quito, trabajó bastante tiempo en la Embajada de los Países Bajos y en algo del gobierno, el Francisco Muñoz trabaja en la Universidad Central, el Aldo Muñoz trabaja en la revista Tendencia es el encargado de publicar esa revista y hay artículos de todos ellos. [...] De la gente que fueron los más jóvenes estaban algunos curas que les persiguieron en el lío ese que pusieron presos a bastante gente del Ecuador; estaba el dirigente, de los primeros dirigentes del Ecuarunari, como Ulcuango, que ya ha de estar bien viejito, Sara Oviedo de Riobamba, acá en la localidad el Pablo Estrella, Carlos Castro, José Guashima. Muy vinculado a este movimiento revolucionario izquierda cristiana, estaba el Ecuarunari, realmente cuando toda la gente estaba atrás del movimiento obrero, porque se supone que era el movimiento de punta, en el tema del movimiento campesino y además con este carácter de comprender el tema de la indianidad poco a poco tuvo influencia cristiana. Nosotros éramos militantes de la izquierda cristiana.” (CA)

Más tarde el movimiento de la Izquierda Cristiana sufre una división entre uno denominado de Liberación Nacional y otro de Tendencia Socialista. Milton Cáceres y Cecilia Andrade rompen los vínculos con la Izquierda Cristiana por motivos de radicalización ideológica, pues, según comenta uno de ellos, no era sostenible mantener los vínculos con los “curas” dentro de su experiencia de militancia. Además, según puede desprenderse de una de las entrevistas, la vinculación con el pensamiento indígena hizo que la reflexión de la EECA no se adscriba a una tendencia religiosa; sino que fomenten lo que ellos denominan la “inter-espiritualidad”:

“Yo tengo una matriz de formación cristiana como somos los ecuatorianos y como somos los cuencanos, pero claro siempre estuve en el lado de la Teología de la Liberación. Yo cuando tenía dieciocho años dije, yo soy cristiana pero nunca más soy católica, cuando entendí el Estado Vaticano, literalmente me abrí de eso y seguí siendo cristiana, pero le tengo al cristianismo un cariño inmenso porque a mí se me despertaba algo espiritual, pero ese rato mi propuesta era absolutamente inter-espiritual y lo andino y no solo lo andino, sino las otras opciones espirituales de Abya Yala y la otra es de Oriente que

también he entrado por ahí. Yo creo en la inter-espiritualidad, ritúo con cualquiera, son distintas entradas para lo mismo [...] Y eso es lo que se les trasmite a los estudiantes [...] Una monja que dijo que tenía que salirse del convento porque no podía manejar las dos cosas, y eso que nosotros nunca hemos estado machacando, ni las materias eran así, teníamos estudiantes que decían que les ha cambiado la vida” (CA).

Las redes políticas establecidas por los iniciadores de la EECA, como se desprende de lo señalado hasta aquí, se originan en la vinculación de Milton Cáceres con las comunidades indígenas. De hecho, él uno de los que ayudan a organizar la Unión de Organizaciones Campesinas del Azuay (UNASAY), filial de la Ecuarunari, organización que estaba vinculada con la lucha por la Reforma Agraria. Además, estuvo vinculado con el trabajo de cooperación para el desarrollo realizado por el Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio (FEPP). Todo esto le permitió estar en contacto con comunidades indígenas y campesinas de Azuay, Cañar, Loja y Zamora Pichincha (Quishpe Bolaños, 2015: 22).

Los entrevistados coinciden en asignar a Milton Cáceres un rol importante de liderazgo y legitimidad dentro del movimiento indígena. Lo señalan, incluso, como una de los actores claves en la organización del levantamiento indígena de 1991:

“Entonces particularmente Milton con el Gerardo Venegas fueron ideólogos del levantamiento del 91 [...]. Cuando preparaban el levantamiento, iba a haber una reunión en Pujilí para el no levantamiento, pero ahí [*en ese momento*] tuvimos una reflexión y esta era que no tenía por qué llamarse huelga nacional [...] la CONAIE no tenía que convocar a una huelga nacional, porque no le era propio culturalmente y vimos [...] que convoque un levantamiento, discutimos esto y el dirigente nuestro lo planteó, como era una idea que estaba acorde con el tiempo, la asumieron y ese fue el primer levantamiento. O sea las cosas ya estaban dadas, yo no digo que nosotros hicimos el levantamiento pero que incluso el nombre de dejar de llamarlo huelga nacional es una idea un producto y reflexión el grupo nuestro. Igual se nos ocurrió que no tenía por qué llamarse plataforma de lucha sino mandato comunitario.” (CA)

Así que, los vínculos políticos de los fundadores de la EECA, se traducen en premisas epistemológicas y propuestas político-académicas orientadas a reconstruir el proyecto dominante de Estado-Nación. Por tal motivo, uno de los entrevistados llega a afirmar que la influencia de la EECA, posteriormente, se tradujo en elementos importantes incorporados en la última Constitución. Dice, al respecto:

“Con la aprobación de la Constitución del 2008 vino a darse, prácticamente, mayor énfasis a lo intercultural que ya nosotros lo habíamos trabajado desde el año 1990. Inclusive trabajamos en algunas

mesas cuando se estaba realizando la Constitución, se solicitó asesoramiento de aquí para que pueda recobrase algunos aspectos de la interculturalidad en el ámbito educativo.” (JA)

Ahora bien, es importante tomar en cuenta que tanto Milton Cáceres como Cecilia Andrade han vinculado la militancia política con la academia y la educación. De tal modo que, a más de ser profesores de la Universidad de Cuenca, antes de la fundación de la EECA, habían participado u organizado espacios de formación sindical, como por ejemplo en la Confederación Ecuatoriana de Organizaciones Sindicales Libres (CEOSL), la Central Ecuatoriana de Organizaciones Clasistas (CEDO), la Confederación de Trabajadores del Ecuador (CTE), entre otras.

La EECA, de algún modo, se alimenta de estas experiencias de formación en la que Cáceres y Andrade participaron. Sin embargo, el devenir de la EECA solo es posible entenderlo cuando los actores de este proyecto realizan un giro cultural y empiezan a plantear la centralidad del tema indígena. En ese sentido, la escuela de formación política “Eugenio Chusig”, en la que participaron Cáceres y Andrade, sería el antecedente más cercano a la EECA. Este escuela tenía por objetivo formar en materia política y cultural a los líderes y dirigentes de la UNASAY. De acuerdo con Marcelo Quishpe: “Fundada con el objetivo de operar el salto de movimiento campesino a movimiento indígena busca ‘recuperar la sabiduría indígena’ para ‘indigenizar’ a los dirigentes y darle un sentido más profundo a la lucha por la tierra y la educación.” (2015: 22). *Indigenizar*, como se viene argumentando, tendría dos sentidos: primero, hay la pretensión de recuperar y legitimar el pensamiento, tradición y formas de organización social provenientes del mundo indígena. Segundo, inscribir todos estos elementos dentro de la lucha social y de la militancia de izquierda, con el fin que sean orientados hacia procesos de impugnación del Estado y de los modelos económicos dominantes.

La idea de “indigenizar” remite a la acción de (re)configurar la identidad de unos sujetos, a partir de unos principios que estarían previamente establecidos. Como sugiere el antropólogo José Sánchez Parga (2013), lo indígena es un discurso construido desde la antropología, y el lugar de la ciencia, para establecer las fronteras de la identidad, con el perjuicio de dejar por fuera a los propios actores en la narración de su subjetividad.

En cuanto a la EECA y su antecedente en la escuela Eugenio Chusig, se podría sostener que cumple la función de construir un discurso sobre el otro, lo indígena, pero desde el campo de la pedagogía. Es decir, se busca enseñar al otro lo que *es* y cómo enseñar a otros lo que *son*. Lo indígena, en este giro cultural, aparece como una identidad que tiene que ser investigada, descubierta e indagada en el pasado y tradición de las comunidades. Uno de los alumnos de la EECA menciona lo siguiente, al preguntarle sobre sus intereses de investigación: “Bueno, lo que realmente queríamos hacer, y muchos teníamos pensado, es conocer más a profundidad cuáles son los saberes

culturales de cada uno de los pueblos [...] qué tipo de saberes aún están vivos y qué nos pueden contribuir para mejorar la calidad de vida” (FS).

Esto significa que la EECA nace en un contexto en el cual habrían identidades que son “indígenas” y otras que lo son en menor medida o no lo son. Por tanto, lo indígena no sería aquello que hacen o dicen los sujetos que se autoidentifican como tal; sino lo que se hace y se dice en el marco de una identidad previamente establecida. La recuperación de la identidad, tanto en el proyecto de la escuela Eugenio Chusig, como también en la EECA, es una cuestión, como se viene insistiendo, de carácter político. Así, el proyecto de formulación de la EECA dice lo siguiente: “Este rescate de una identidad nos podrá llevar a que tracemos la continuación y, allí sí, la superación histórica del pasado en otro futuro a condición de autodeterminarnos.” (1991: 1).

El tema identitario y cultural transforman el modo de ejercer la política, de tal forma que, si se retoma el debate agrario, se puede argumentar que la pregunta por la propiedad, uso y administración de la tierra se desplaza hacia la pregunta por la identidad de quién trabaja en la tierra. El objetivo de la EECA, en esta perspectiva, consiste en habilitar estrategias para el reconocimiento de los sujetos y su lugar de enunciación. Uno de los alumnos de la EECA lo menciona en los siguientes términos:

“ahora que estamos por culminar la carrera y todo lo demás, el gran aporte que a mí, personalmente como ser humano, es el entender realmente lo que es la interculturalidad, como un encuentro de seres humanos, un encuentro de culturas, siendo más bien una forma de comprender al otro. Entonces, eso ha hecho que uno también se abra y exponga sus particularidades en el espacio donde uno está.” (FS)

El tema de la interculturalidad se convierte para la EECA en el eje articulador tanto de su propuesta académica, como también del proyecto de sociedad y país que busca impulsar. Es decir, las pretensiones de la EECA rebasan el campo estrictamente académico y profesionalizante, ya que los actores en ella vinculados reconocen que ahí se está gestando la realidad emergente del país. Por tanto, en relación con la historia nacional, la EECA representa un punto de inflexión en la capacidad de transformar el ser y el devenir de la sociedad ecuatoriana:

“Nos parecía que el verdadero desperdicio y una actitud torpe era el hecho de que quisiéramos construir un país sin contar con el formidable aporte histórico, más allá de todo paternalismo, que significan las culturas indígenas. Especialmente algunas amazónicas. ¿Cómo imaginas un país nuevo, diferente, y sin contar con eso? Es un absurdo total.” (MC)

Sin embargo, algunos entrevistados reconocen que la instauración de este discurso no siempre fue tan acogido entre las y los estudiantes, ya que algunos buscan exclusivamente el título de tercer nivel, pues, las comunidades indígenas también están atravesadas por factores “externos” a ellas, como lo son la competitividad o la búsqueda

de mejores posiciones dentro de la sociedad. De ahí que, como se desprende de las entrevistas, todo aquello que está vinculado con la reflexión y desarrollo de la interculturalidad, aún hoy en día, sigue siendo una estrategia política de reconstrucción del proyecto de sociedad y de Estado.

De este modo es posible establecer a modo de síntesis que, la experiencia de militancia política de Milton Cáceres y Cecilia Andrade, primero con la organización sindical y posteriormente con la ECUARUNARI y el movimiento indígena, deviene en praxis educativa cuya máxima representación es la EECA que inicia sus funciones en enero de 1992. Esta propuesta académica, como se viene sosteniendo, se concreta por las redes políticas de los Milton Cáceres, Cecilia Andrade y el mismo Gabriel Galarza.

El momento político se convierte en un momento epistémico cuando, en términos de Bachelard, la EECA se plantea realizar una *ruptura epistemológica*, pues, busca producir un corte con el modo occidental de producción del conocimiento, el cual, no ha considerado la cuestión de los saberes o lo intercultural para la construcción del campo científico. Por tal motivo, la EECA se presenta como un espacio capaz de redefinir la naturaleza de la Universidad:

“La *universidad* es un espacio académico en que se trata de estudiar una de las tantas “versidades” [...]. No es otro espacio en las que se han estudiado otras “versidades”, ni las negras, ni las andinas, no se han estudiado las versidades amazónicas, las versidades de los géneros, ni las versidades de las generaciones, sino solo la versidad de occidente. Entonces, dijimos por años, que necesitamos construir un espacio en el que aprendamos también las otras versidades que hay en el Ecuador, pero no dejando la otra versidad de occidente.” (MC)

Ante las limitaciones que presenta la Universidad moderna, el proyecto de la EECA tiene que buscar otros interlocutores con los que pueda construir su propuesta académica, ya que la estructura universitaria del país y, por ende, la de la UEB, no estarían pensadas para realizar rupturas epistemológicas como las planteadas por la EECA. Esto hace que las redes político y académicas sean utilizadas para la definición de las propuestas curriculares.

En cuanto a las redes políticas, una de las notas distintivas de la EECA fueron los diálogos con los movimientos indígenas para la construcción colectiva de la propuesta académica. Uno de los entrevistados, en relación con este punto, menciona:

“La FACAP, estuvo también la FENOCIN, la FEINE, representantes, líderes indígenas especialmente. Con ellos trabajamos, hicimos una propuesta curricular no desde nosotros, sino de un consenso conjuntamente con ellos porque nosotros teníamos que responder también a la cosmovisión, especialmente de las culturas. Nosotros hicimos una propuesta desde la Universidad, una propuesta académica, sólida, orientada hacia los indicadores que le acabo de mencionar, pero

también era necesario de que se realicen talleres con los líderes, especialmente, representantes de las organizaciones campesinas, sobre todo.” (JA)

El resultado de los diálogos con la dirigencia indígena sirvió, por un lado, para definir el proyecto académico de la EECA y, por otro lado, para vincular a estudiantes de diversas partes del país. Las redes políticas construidas por los organizadores de la EECA se tradujeron, posteriormente, en la presencia de alumnas y alumnos indígenas por fuera de la provincia de Bolívar. Incluso, la presencia de las y los estudiantes provenientes de la Sierra Sur del país llegó a ser mayoritaria –gracias al trabajo político de Cáceres y Andrade en esta región– por lo que se vio más conveniente, en el año 2001, trasladar la sede de la EECA de Guaranda a Cuenca.

Los diálogos y talleres realizados con las comunidades indígenas fueron finalmente sistematizados por el equipo de la EECA, específicamente, por Milton Cáceres y Cecilia Andrade ya que, como mencionan en las entrevistas, ellos fueron los miembros más estables de todo el grupo de profesores que han pasado por la EECA. La síntesis por ellos elaborada se ha concretado en los planes de estudios.

En cuanto a las redes académicas de la EECA, éstas se construyeron, principalmente, con investigadores de temas de interculturalidad de fuera de Guaranda e incluso de fuera del país, ya que ahí es donde la EECA encontró mayor recepción de sus propuestas.

“La gran mayoría eran docentes de afuera con conocimiento profundo del estudio de las culturas, por ejemplo [...] el antropólogo Estuardo Gallegos. Él por ejemplo es de Riobamba, y trabajó bastante con Monseñor Leonidas Proaño. [...] Armando Miyulema, por ejemplo, fue un excelente profesor, se encuentra trabajando en EEUU en la universidad de Houston en lo que se refiere a estudios de las culturas. Fernando Regalado, no sé si lo ha escuchado, también a él.” (JA)

También hay que señalar que, dentro de las redes académicas que la EECA ha construido, se encuentran académicos reconocidos a nivel internacional como Raúl Fornet-Betancourt, Josef Estermann, Leonardo Boff, Bolívar Echeverría, algunos de los cuáles, como el caso de los dos primeros, llegaron a ser profesores invitados de la EECA.

La EECA, además, ha organizado varios encuentros internacionales de reflexión académica sobre el tema andino e intercultural, con el fin de recibir el apoyo de investigadores referentes de estos campos de estudio. Así, resulta interesante observar que a los pocos meses de fundación de la EECA, en julio de 1992, se organiza en Guaranda el Primer Taller Internacional “La cosmovisión andina y el saber occidental: hacia una renovación de las ciencias humanas en Indoamérica”, al cual asistieron líderes indígenas, investigadores y académicos del país y del exterior para plantear alternativas epistémicas, a partir del pensamiento andina, al paradigma científico de Occidente.

Estos vínculos con académicos del exterior, como se ha dicho antes, responde también al hecho que la propuesta de la EECA no ha tenido el impacto esperado en la estructura de la UEB. Es decir, el resto de la planta docente y la misma institucionalidad de la Universidad, según algunos de los entrevistados, no llegó a comprender del todo la propuesta académica que se estaba generando en la EECA. En las entrevistas se observa que el principio de autonomía universitaria fue utilizado por la UEB para, dicho de algún modo, evitar que el resto de personal académico de la UEB interfiriera en el desarrollo de su plan de estudios y, bajo ese mismo principio, la UEB aprobó el funcionamiento de las carreras de acuerdo con los contenidos y metodologías propuestas por Cáceres y Andrade. Dice uno de los entrevistados:

“No sería exacto decir que a la Universidad de Bolívar, la Escuela le transformó, y no es una opinión, le estoy dando un dato, o sea funcionamos físicamente en otro lugar⁹, afuera totalmente. Teníamos el respaldo de algunas autoridades [...] algunos incluso [proferían] tratos medios malos, por ejemplo se burlaban. Algunos profesores del resto de la Universidad nos pusieron de apodo ‘escuela de árbitros’, porque los saraguros tenían el pantalón corto: los ‘rutushcas’, ya toca que vengan los ‘rutushca’, ya está abajo el enano del ‘rutushca’.” (CA)

La propuesta de la EECA está orientada a transformar la naturaleza de la Universidad, por tal motivo, las redes académicas y políticas que construye están por fuera de la UEB. Esto, permite considerar que a partir de la década de 1990, la UEB es sede de dos formas de comprender el rol de la educación superior y las transformaciones que ésta debe tener para responder con mayor pertinencia a su misión. Y esto, puede apreciarse en los discursos inaugurales del Primer Taller Internacional organizado por la EECA.

Para Gabriel Galarza –rector de la UEB en 1992– la Universidad requiere ser transformada para producir un pensamiento alternativo que incida en el desarrollo de la sociedad: “La Universidad, por su índole no solo debe formar la nueva generación encargada de elaborar el proyecto de un porvenir abierto para la sociedad andina, sino también debe contribuir a formular un pensamiento alternativo y una comunicación comunitaria.” (Galarza, 1992: 13). Para Galarza, la tarea de la Universidad es abrirse a otras formas de pensamiento y, desde ahí, desde la vinculación de otras epistemes contribuirse en la institución modeladora del desarrollo.

⁹ Los entrevistados relatan que la EECA, al principio, empezó funcionando en unos galpones ubicados en un terreno fuera del recinto universitario. Más tarde, por iniciativa de los profesores, se tomaron las instalaciones del antiguo Hospital de Guaranda, las mismas que estaban abandonadas. El personal académico de la EECA hizo posesión de esta instalación y, más adelante, por medio de las autoridades de la UEB se consiguió el permiso respectivo para su utilización para la EECA.

El proyecto universitario de Gabriel Galarza, como se veía antes, concibe que la educación superior está fuertemente vinculada con las posibilidades de desarrollo de la provincia de Bolívar, de tal modo que mayor educación, mayores serán las oportunidades de salir del “aislamiento” cultural, económico y productivo de la provincia.

La UEB, en esa perspectiva, se concibe como un proyecto de refundación de la región: “Nosotros, digo nosotros porque mucha de la gente de la Universidad de Bolívar hemos querido que la Universidad esté en todo lo que es la región [...], que la ciudad sea una ciudad cultural, una ciudad intelectual, una ciudad universitaria como hay en Bélgica, convertirla en una ciudad universitaria.” (GG). Esto implica considerar que el desarrollo regional es una cuestión académica, pues, se germina en la Universidad y luego se proyecta hacia la sociedad.

De acuerdo con el entrevistado, la ciudad tiene que reproducir el modelo de la Universidad y, en ese sentido, organizarse conforme con los criterios de la ciencia, el saber y la tecnología. Si bien es cierto, Galarza reconoce que la incorporación de los saberes andinos es una tarea prioritaria para la universidad ecuatoriana, esto no le impide situar a ésta como el referente del desarrollo. Y no a la inversa, es decir, que la universidad asuma el modelo de sociedad y reconstruya la sociedad desde lo que ésta es.

Este modo de comprender la Universidad se traduce en una forma de generar conocimiento, así, de acuerdo con el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos:

El conocimiento universitario [...] fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. (2010: 155)

La EECA, en cambio, tiene otras intencionalidades. En primer lugar, como se ha señalado, no solamente se propone ser un aporte para la provincia de Bolívar; sino que se concibe como un proyecto de reconstrucción del Estado-nación. En segundo lugar, no busca la inclusión de saberes andinos en la Universidad; sino la transformación de la estructura universitaria. Al respecto, son muy importantes las palabras que Milton Cáceres pronuncia en el discurso de inauguración del Taller al que se ha hecho referencia:

La creación de la EECA dentro de la Universidad ecuatoriana va siendo el vuelco, de lo sin lugar, a lo posible con lugar como proceso, como camino, como espacio de desarrollo histórico.

Esto también sigue una vía tortuosa como es la Historia. Tortuosa porque los criterios reducidos se alzaron para calificarnos como demagogos, como faltos de rigurosidad científica ante nuestra herejía, como manipuladores políticos en potencia al servicio de membretes u organismos, como alistadores de subversivos con armas, pero también como admirables rescatadores de desvalidos, y como profesionalizantes [...] solo que, de indios.

Pero esta Escuela necesita de la minga de diversidades en el saber para nutrir su herejía lanzada. (Cáceres, 1992: 8)

La calificación de “herejes” por parte la ciencia occidental, como menciona Cáceres, refuerza la idea que el surgimiento de la EECA necesitaba de redes políticas y académicas por fuera de la estructura universitaria vigente, pues ésta, si bien es cierto tiene intencionalidades de desarrollo y comparte, a su vez, las preocupaciones por la cultura, no lo hace con la perspectiva epistémica y política de la EECA.

Cáceres comparte, lo que en términos del filósofo alemán Walter Benjamin, se denomina la “historia a contrapelo” (Benjamin, 2008), es decir, la EECA no es una consecuencia de los procesos de desarrollo del país, como tampoco, un producto de la estructura interna de la Universidad ecuatoriana, como si, en términos dialécticos, el curso de la universidad ecuatoriana fue progresivamente preparando el terreno para el nacimiento de la EECA.

Al contrario, la “herejía” de la EECA reside en que dialoga con procesos de organización comunitaria, con demandas sociales, con perspectivas epistémicas, con cosmovisiones que, en el devenir de la historia, han sido invisibilizadas, producidas como no-existentes y por tanto, más allá de los límites de lo que ha sido considerada la “civilización” y la “rigurosidad científica”.

La EECA aplicó una estrategia político-académica de servirse de las institucionalidades dominantes para irse contra ellas, en otras palabras, la EECA ha funcionando *con* la Universidad *contra* la Universidad, *con* la ciencia *contra* la ciencia, *con* la academia *contra* la academia. Al respecto, los entrevistados mencionan que en un inicio las materias recibían nombres por fuera de los campos académicos clásicos; sino que eran nombres vinculados con el tema andino y eso era posible, gracias a la autonomía académica que poseían. Pero, posteriormente la Universidad les sugirió que pongan nombres más convencionales para que así sea más fácil su reconocimiento ante el Estado y el sistema de educación superior, pero, pese al cambio de denominación, los contenidos y las intencionalidades de las materias se mantenían.

Vale traer a colación el primer proyecto de la EECA (1992), en el cual se mencionan las siguientes áreas de estudio: Teoría de la comunidad andina, Pedagogía de la comunidad andina, Investigación del proceso histórico-social de la comunidad andina. Mientras que la revisión de este proyecto realizada en 1994 plantea los siguientes áreas de estudio: Área de estudio básico (pedagogía, antropología, historia,

lengua, taller de estudio de los procesos sociales del mundo), área de estudios instrumentales (metodología de estudio y técnicas de investigación, didáctica, computación), área de creación y experiencia (trabajo comunitario, arte y apreciación artística, salud, literatura, agroecología, promoción cultural).

Ahora bien, la autonomía a la que los entrevistados aluden, ciertamente fue favorecida gracias a unas políticas estatales que enfatizaban el libre crecimiento de las universidades. En ese sentido, en la década de 1990 se crean cerca de 20 universidades en el país, lo cual permite suponer que hubo unas condiciones favorables para la expansión de la oferta académica de formación superior en el país. La EECA constituye una de las formas de diversificación de la universidad ecuatoriana, de tal modo que, lo paradójico de ese tiempo, es que permitía la creación de universidades privadas y con marcados fines comerciales y otras, como la EECA, con intereses políticos vinculados a las comunidades indígenas.

Por tal razón, el tema de la autonomía universitaria tiene que ser problematizado, ya que la independencia del Estado no implica que las universidades no hayan estado sujetas a otros intereses de cualquier tipo. Carlos Arcos Cabrera lo explica del siguiente modo:

Si partimos del concepto de autonomía como un continuo autonomía-heteronomía, en el caso de Ecuador podemos calificar la autonomía de las universidades como unidimensional: radical frente al Estado y los gobiernos, y totalmente heterónoma frente a los grupos corporativos que existen dentro de las mismas, ante el mercado y grupos económicos y confesionales, grupos de poder de distinta naturaleza, que han puesto diversos intereses en la educación superior. (Arcos Cabrera, 2010: 80)

Es importante indicar que la EECA originalmente no fue pensada como una escuela de Educación, puesto que el primer proyecto, tal como fue pensado por Cáceres y Andrade, consistía en una Escuela de Sociología y Antropología que estaba orientada hacia la formación de líderes comunitarios y a apoyar los procesos de organización del movimiento indígena y de investigación de sus saberes. Sin embargo, el giro hacia la educación se debe a que en los diálogos con las dirigencias se vio que una de las carencias sensibles en las comunidades indígenas estaba vinculada al acceso a la educación. Por tal motivo, se optó por iniciar con carreras que tengan relación con lo pedagógico, siendo la Licenciatura en Educación y Cultura Andina la primera oferta académica de la EECA. Aunque, orientada hacia la formación de educadoras y educadores, el componente socioantropológico siempre estuvo presente.

Metodológicamente la EECA quiso también realizar rupturas con los modelos clásicos de enseñanza universitaria, ya que la modalidad de estudio incluía momentos presenciales, en los cuales los estudiantes de distintas partes de las comunidades indígenas del país se dirigían a Guaranda para recibir los cursos y talleres. Y además,

existían momentos de trabajo en las propias comunidades, dentro de los cuales las y los estudiantes tenían que vincular su formación con el diálogo con las comunidades y también la planta docente se dirigía a dichas comunidades para compartir la vida cotidiana de la población para que eso sirva como elemento generador del curriculum.

La forma de comprender el conocimiento para la EECA tiene un componente social y político relevante, ya que el modo de validar y legitimar el saber se encuentra en los procesos sociales en los cuales está vinculado. Uno de los entrevistados menciona lo siguiente en relación con las tesis:

“Muestra de ello, pues prácticamente, nos dio bastante resultados porque las tesis reunían las aspiraciones de las comunidades, no era solamente una compilación de información y de investigación de manera aislada. Toda esa investigación le ayudaba a él, muchos de ellos, inclusive, tuvieron financiamiento de la comunidad. Le apoyaba la comunidad a que elabore su tesis, que realice su trabajo. Entonces de esa manera nosotros trabajábamos, tenía que ser distinto, tenía que haber el peso intercultural, que se demuestre. Se demuestre la solución a la problemática, pero de su comunidad. No podía plantearse un tema que a él... Él podía plantear un tema que le gustara investigar, pero ese tema tenía que ser trabajado conjuntamente con la comunidad, socializado en la comunidad y de ahí, prácticamente dar respuesta a lo que él planteaba.” (JA)

Los actores vinculados a la EECA definen sus procesos de investigación como diferentes en relación a los protocolos clásicos de investigación, o al modo occidental de producir y legitimar la ciencia. Así, lo importante no es la generación de conocimientos; sino la construcción colectiva de saberes, del investigador y de la comunidad, con el fin de que éstos sean luego vinculados a los procesos de desarrollo comunitario.

De acuerdo con Quishpe (2015: 54-56), es posible observar cómo en los trabajos de tesis realizados entre 1998 y 2008 los temas que priman están más referidos a la recuperación de la memoria que a problemas vinculados directamente con lo pedagógico y los procesos de enseñanza. Así, la memoria es trabajada en diferentes dimensiones: productiva, social, organizativa, salud y alimenticia. En este lapso, solo hay una tesis vinculada a desarrollo, la cual es elaborada por un mestizo. Esto muestra los alcances, a nivel de producción del conocimiento, del giro cultural del cual forma parte la EECA, ya que, como se ha mencionado, el interés principal ha estado orientado en la “recuperación” de la identidad cultural de los pueblos indígenas, para lo cual, “volver al pasado” se ha convertido en la estrategia más usada por las y los estudiantes.

2. Tanzania: La universidad como lujo y la tecnificación de la producción de conocimiento en la década de los 80s y principios de los 90s en Mzumbe

A pesar de todas las declaraciones e ideas desarrolladas en torno al rol protagónico de la Universidad, frente al desarrollo del país, esto no se tradujo en una efectiva inversión por parte de los gobiernos para promoverla. En parte, porque muchos de estos gobiernos no tenían una idea clara del tipo de desarrollo que querían alcanzar, y por tanto, no encontraban el modo de orientar la Universidad. El resultado de todo esto es que muchos gobernantes y académicos se volvieron escépticos sobre la capacidad efectiva de la Universidad para contribuir al desarrollo. Las tasas de inversión en educación superior son un reflejo de este momento: “[p]ublic expenditure per tertiary student has fallen from US\$6,800 in 1980, to US\$1,200 in 2002, and recently averaged just US\$981 in 33 low-income SSA countries. The ratio of academic staff to students has fallen significantly, producing overcrowded classrooms and unrelenting workloads for teaching staff.” (World Bank, 2009: xxvii).

Estas cifras van en relación con el informe publicado en 1986 por el Banco Mundial, en el cual, analiza la tasa de retorno de inversión en educación en los países en vías de desarrollo. Una de las conclusiones de este informe es que para alcanzar un mayor rendimiento de la educación, se tiene que disminuir la inversión en educación superior, y los esfuerzos se tienen que concentrar en la educación primaria; además que se tiene que incentivar la privatización de la educación (World Bank, 1986). Los argumentos que justifican esta visión de la educación, de acuerdo con este estudio, es que, por un lado, la tasa de retorno de inversión en educación es mayor en educación primaria y secundaria que en educación superior, y por otro lado, la preocupación por la equidad en el acceso a la educación se pensó, fundamentalmente, para la educación básica.

Cloete y Maasen, amplían esto y mencionan lo siguiente: “At a meeting with African vice-chancellors in Harare in 1986, the World Bank went so far as to argue that higher education in Africa was a ‘luxury’ and that most African countries would be better off closing their universities at home and training graduates overseas instead.” (2005:8). Esto conducirá a que, en la década de los 80, las universidades africanas experimenten un período de crisis, pues, el acelerado crecimiento que estas experimentan no corresponde con la inversión estatal, y tampoco, con las ofertas de trabajo en el mercado laboral, el apoyo de otras instituciones y desarrollo de infraestructura.

De este modo, tanto a nivel de fundamentación teórica, como en sus condiciones económicas y políticas, la developmental university se enfrenta a una serie de obstáculos que no favorecen su continuidad, como modelo de las Universidades africanas. Sin embargo, como advierte Coombe (1991:1), sería imprudente afirmar de manera inexorable que el escenario universitario en la década de los 80, está totalmente en declive, puesto que, señala este autor, la crisis se experimenta de diferentes modos según los países, y también, según las facultades y carreras.

Las limitaciones del modelo de ‘universidad para el desarrollo’, tienen que ser leídas como parte de la crisis que afecta a África en la década de los 80, incluso para este período, se llega a popular la expresión African condition, enunciada por Ali Mazrui, para definir la crisis. Aina (2010: 26-28) señala algunos elementos para comprender la crisis de los 80. En primer lugar, la década de los 70, fue una época en la que se combinaron diferentes elementos adversos, tales como la crisis en el mercado de bienes y el rápido ascenso de los precios del petróleo, dando como resultado económico la primera crisis fiscal de la África postcolonial. Resultado de esto fue que muchos gobiernos se encontraron con déficits en su balance de pago, para lo cual recurrieron a la financiación internacional, por medio de créditos a corto y largo plazo, los mismos que provinieron de otros estados, organismos internacionales y empresas privadas. Las principales instituciones que intervinieron en estas negociaciones fueron Bretton Woods, el Banco Mundial y el FMI. Todo esto provocó una taza alta de endeudamiento de los países africanos, y así, en la década de los 80, el continente será el que posea la mayores deudas de todo el mundo. El monto aproximado de la misma, en este período, asciende a 300 billones de dólares.

En segundo lugar, es importante indicar que, junto a esta crisis económica, está la crisis política, pues, durante este período hay una desintegración de las coaliciones nacionalistas que habían intervenido activamente en el proceso independentista, y en lugar de estas, emergen políticas autoritarias. Esto se expresó en golpes de estado militares, el mantenimiento de gobiernos militares, o estados monopartidistas. Incluso los conflictos provocados por la Guerra Fría, afectaron las formas de expresión, organización y movilización de los derechos democráticos en África. Por todo esto, a estas décadas, se las conoce como Africa’s lost decades, las décadas de la crisis económica y de gobiernos autoritarios.

La experiencia de Tanzania, con la Universidad de Dar es Salaam, es valorada como de las pocas instituciones de educación superior que tuvieron un rol importante y efectivo en la generación de políticas de desarrollo y en aplicación de reformas internas para mejorar su funcionamiento. La cooperación suiza que tuvo esta Universidad –como se señaló anteriormente- fue clave en su funcionamiento:

The University of Dar es Salaam, with Swiss development support, has embarked on a complete reorganization of its maintenance system which is already recording a threefold increase in productivity. The improvements in the quality of communal living, morale, and efficiency, which ensue from a high-quality maintenance regime, hardly need emphasis, not to speak of the savings accruing from protecting the value of the university's capital investment and avoiding the high but inevitable long-term costs of rehabilitation or replacement. (Coombe, 1991: 32)

Pese a esto, el escenario africano en los 80 está marcado por la crisis universitaria, que a su vez, es reflejo de la crisis económica que atraviesan estos países. Con ello, sostener la idea de una universidad para el desarrollo se vuelve más problemático. Coleman (1986: 488-492) señala alguno de estos obstáculos. En primer lugar, la ausencia de un compromiso efectivo por parte de los gobiernos para generar políticas de desarrollo, ya que después de los años de la ‘euforia’ independista, estos gobiernos no lograron concretar políticas, y más bien, como en algunos países, estas se tradujeron en el mantenimiento de la desigualdad de clases y fortalecimiento de las élites.

En segundo lugar, se encuentra el problema de la autonomía universitaria y su función crítica, puesto que al estar las Universidades tan comprometidas con los planes de los gobiernos, les impide distanciarse de los mismos, para ejercer sus tareas de investigación o de crítica de los mismos. De algún modo, como indica Coleman, los profesores que están vinculados con el gobierno están cooptados por éste, debilitándose así su capacidad de criticidad. Así, el ideal de un equilibrio entre el desarrollo de investigación universitaria y generación de políticas estatales, no siempre fue concretado. Aunque, hay que indicar, en el ideal de Julius Nyerere esto era posible: “both a complete objectivity in the search for truth, and also commitment to our society - a desire to serve it. We expect the two things equally.” (citado por Coleman, 1986: 489).

En tercer lugar, se encuentra el problema que los profesores destinados a brindar una formación para el desarrollo, en realidad no estaban capacitados en ésta, y tampoco tenían experiencia en dicho campo. Con lo cual, se terminaron por reproducir las tradicionales formas de enseñanza, pero enmarcadas en un discurso desarrollista. Y más bien, estos profesores se encargaron de defender este estilo de enseñanza, pues era el que conocían y en el cual habían sido formados. Y por último, Coleman señala que adjudicar las tareas de desarrollo a profesores y estudiantes universitarios, resultaba excesivo y terminaba por convertirse en una sobrecarga para estos, por lo cual, no podían ejecutarlas dentro de las expectativas del Estado.

La educación superior, por lo dicho anteriormente, se vio significativamente afectada, incluso en países como Tanzania, que tenía en ese momento un gobernante proveniente del ámbito educativo. Mamdani analiza el caso de la Universidad de Dar es Salaam, y señala lo siguiente:

The crisis of the developmentalist university was part of the larger crisis of nationalism. The more nationalism turned into a state project, the more there were pressures on the developmentalist university to implement a state-determined agenda. The more this happened, the more critical thought was taken as subversive of the national project. (2008: 6)

Sin embargo, pese a estas tensiones con el Estado, las Universidades, de acuerdo con Aina, continuó con su tarea de generadora de pensamiento crítico, lo cual derivó en

unas relaciones conflictivas entre universitarios (profesores y estudiantes) frente a los políticos y líderes de los gobiernos. Se convirtió en un tópico común de la época referirse a enseñanzas ‘equivocadas’ o ‘subversivas’, cuando no se ajustaban a los intereses estatales. Por ejemplo, en la Universidad de Abidjan durante la década de los 70 estuvo prohibida la enseñanza de la Sociología, puesto que era considerada como una disciplina que pretendía formar generadores de problemas para las sociedades.

El momento de crisis de los 70 y 80 hizo que la inversión en educación superior decreciera –tal como se indicó antes- fruto de las recomendaciones emitidas por el Banco Mundial, para el cual el peso de la inversión en educación tenía que estar en el sector primario. Además, junto a estas dificultades de orden estructural, al interior de las universidades, hubo otro tipo de obstáculos, como por ejemplo, la crisis de autonomía, libertad académica, la redefinición de su rol y lugar en el contexto poscolonial y su lucha por alcanzar legitimidad y aceptación con las comunidades académicas del resto del mundo (Aina, 2010: 28). Frente a esto, en noviembre de 1990 se reúnen los académicos africanos y firman la *Kampala Declaration on Intellectual Freedom and Social Responsibility* que básicamente consigna los derechos fundamentales de libertad académica, así como algunos principios de responsabilidad social de la Universidad y las obligaciones del Estado frente a estas.

En resumen, la situación de dependencia en la que se encuentran los estados africanos, como sostienen Tadesse Woldegiorgis y Doevenspeck:

had inhibited the development of African institutions and the capacity of Africans to develop educational policies which were socially relevant and financially feasible. Thus African higher education institutions in 1980s had a marginalized role in African societies as they were deprived of both international and domestic supports. (2013: 41)

Aina (2010: 29-30) señala, además, otras formas, mediante las cuales se manifestó la crisis de los 80, como lo son: 1) disminución en los ingresos para investigación y enseñanza; 2) incremento descontrolado de las matrículas que conduce a una sobrepoblación universitaria; 3) infraestructura no adecuada, que incluye edificios, equipos, laboratorios y conectividad; 4) personal poco capacitado, especialmente a causa de la ‘fuga de cerebros’; 5) insuficiente investigación o ausencia de articulación entre enseñanza e investigación; 6) un curriculum y modos de enseñanza desactualizados o irrelevantes; 7) comunidades de intelectuales y académicos que están débilmente conectadas con el resto del mundo; 8) sistemas de administración con poco control y transparencia; 9) frecuentes manifestaciones que, en algunos casos, conducen al cierre temporal de universidades; 10) incremento, al interior de las universidades, de la violencia, sexismo, corrupción burocrática y la interferencia de partidos políticos.

Por todo esto, el modelo de Universidad para el desarrollo deja de ser el referente en las políticas públicas de educación, y aparece un nuevo marco referencial,

el cual está caracterizado por una serie de discursos, prácticas y políticas fundamentalmente neoliberales y vinculadas al mercado. Así, a fines de los 70, y en las décadas de los 80 y 90, los programas de ajuste estructural, impulsados por el Banco Mundial y el FMI, son los ejes conductores para resolver la crisis económica. Estos programas buscan, en primer lugar, flexibilizar las fuerzas del mercado, mediante la reducción de la rigidez en la comercialización, producción, precios y tipos de cambio. Y en segundo lugar, se busca reducir el tamaño del Estado, para que este participe en menor medida en la regulación de la economía, y junto a esto, buscar que las economías de los países de abran al mercado internacional. En el ámbito económico esto tuvo costos, pues, llevo a los países africanos a una progresiva desindustrialización y la pérdida de control sobre la política económica y social (Sawyer, 2004: 5).

La educación superior, también, se vio afectada por la aplicación de las políticas neoliberales. Como explica Aina: “they involved the introduction of privatization, cost-sharing, financial decentralization, rationalization, retrenchment of staff, and dilution of academic programs” (2010: 29). En relación a esto último, en lugar de programas académicos, se empieza a hablar de *vocational programs*, entendidos como programas de capacitación técnica y con orientación laboral. Esto obedece a que las orientaciones del Banco Mundial tienen un carácter financiero, orientadas al mercado, y no necesariamente de carácter desarrollista.

Éstas dinámicas se reflejan claramente en las transformaciones que tuvieron lugar en la década de 1980 y a inicio de la década de 1990 en Mzumbe University. Con la re-introducción de los gobiernos locales en 1982, el *Institute of Development Management* asumió nuevamente el rol de preparar equipos y profesionales para el servicio del gobierno. Tal como un professor de muchos años y autoridad administrativa de la Universidad comenta:

Given the pressures from the World Bank, the country started to change. From a socialist program, we went back to a market driven and liberalized economy. [At IDM], we had help solve the crises, that was the reason that we established a number of program in the training institution. (JK)

Tanto en 1980 como en 1988, las actas de institución del IDM fueron elaboradas con el propósito de establecer nuevos roles en el IDM, relacionados con la provision de cursos y consultorías para poder satisfacer las necesidades de expansion de las corporaciones, las descentralización de programas y reformas administrativas a lo largo de todo el país. Otra persona con cargos de autoridad administrativa observa que, durante este tiempo, “The IDM was expected to play active roles not only in training but also in carrying out outreach services” (MM). En el mismo año 1982 que gobiernos locales se reintrodujeron en Tanzania, nació la revista UONGOZI (que significa Liderazgo), el *Journal of Development Management* del IDM. En el editorial de este primero número, se destaca su mission: “To provide an opportunity for developing local

management information... particularly [with] articles that are providing insight into ways of solving particular management problems in Tanzania”. (REF)

Entre 1984 y 1985, en colaboración con el gobierno local, el IDM empezó a ofrecer formación de medio nivel en administración y finanzas del gobierno local. Entre 1986-1990, tras la renuncia de Julius Nyerere como presidente de Tanzania, se aplicaron los programas de la Recuperación de la Economía (ERP) que implicaba reformas administrativas importantes. Se le atribuye un peso singular al crecimiento agrícola. Desde 1985 hasta 1990 fue presidente Ali Hassan Mwinyi quien revirtió las políticas socialistas de su predecesor, y apoyó la inversión privada. En el contexto de la profunda crisis económica nacional, la introducción del Programa de Rehabilitación Económica Nacional (NERP) y el Programa de Ajuste Estructural (SAP) a principios de los 1980s implicaba que los consejos fueron reinstalados en áreas rurales, pueblos, municipios y ciudades del área urbana.

Durante las fases de ajuste estructural, el IDM se vió abocado a desarrollar habilidades para fortalecer la gestión de los cambios y reformas en proceso, en la situación de libre mercado, competencia, innovación, proactividad, gobernanza, y contabilidad. En este contexto, entre 1987 y 1988 el IDM estableció los programas de Diploma Superior y de Certificados en 4 áreas: Certificate in Local Government Administration (LGA), Certificate in Local Government Finance (LGF), Advance Diploma in Local Government administration (ADLA), Advanced Diploma in Local Government Accounting and Finance. Se ofrecieron además pequeños cursos y consultorías en varias áreas de gestión y gobierno local.

Los cambios en todo el país eran enormes. A principios de la década de los 90s, Tanzania se transformó de una república unipartidaria a un estado multipartidista. Desde 1990 hasta 1995 fue el segundo período del presidente Ali Hassan Mwinyi, acusado de corrupción y evasión; siguió la inflación y la crisis económica. El gobierno de Mwinyi termina con las primeras elecciones de consejeros bajo la forma multipartido, que se dan en 1994. En todo este periodo de transformación de la economía centralista y socialista a una basada en el mercado, el empleo en sectores públicos se redujo sustancialmente, incrementando la importancia del sector informal (Mukyanuzi, 2003).

In response to these changes, the University of Dar es Salaam has gone through a transformation process in which amongst other activities, it has adjusted its academic programmes to be more relevant to the demands of society. This transformation was popularly known as the Institutional Transformation Program (ITP) or “UDSM 2000” (Luhanga, 2010). The integration of entrepreneurship education in the curriculum was among the issues initiated in response to the ITP. This was in line with studies conducted with school-leavers and university graduates. (Kalimasi 2013, 17)

El IDM, a su vez, y como había sido desde principio de su establecimiento, respondió en función a las necesidades estatales, pero ahora, esto significaba responder a las transformaciones en las empresas operadas por el estado (SOEs). Un artículo publicado en ese periodo refleja tanto el contexto cambiante como la respuesta del IDM.

As the SOE reform, privatization, divestiture, denationalization and load shedding picks up, some SOEs are going to operate as joint ventures with the private sector, both local and foreign. Some SOEs will be sold off while others will have to sell shares to their employees, the general public and the private sector. The implication of these changes from largely public to possibly largely private is a change in management orientation for the managers... These managers will have to learn to be innovative, entrepreneurial, and risk taking as this will enable them to survive in this new business environment. (Ntukamazina 1991, p.434)

Y, como fue el caso en Dar es Salaam, el creciente sector informal tenía que ser abordado, particularmente dado el caso que se veía que el número de graduados universitarios entrando al mercado laboral crecía más rápido que las posibilidades de empleo asalariado.

With parastatal reforms and the privatization process one cannot avoid talking about the need to develop indigenous entrepreneurs who are presently dominating the informal sector. By the informal sector, we refer to the sector whose characteristics are: small scale in operation, easy in entry, family owned, relies on indigenous resources, labor intensive, uses adapted technology, unregulated etc. (p.438)

Y su respuesta a este contexto fue similar a aquello señalado arriba de la Universidad de Dar es Salaam. Se consideró que el IDM “should equip its graduates with a capability to compete business wise [and] underscore the importance of initiative, innovation, risk taking etc.” (p.435).

Otros artículos, publicados a inicios de la década de 1990, reflejan la preocupación con la transición a la economía de Mercado que se expresa en la cita de D.A. Ntukamazina: “In [this] setting competition is the order of the day and one will survive if one delivers the goods” (p.434). En términos investigativos, los “bienes” a ser liberados incluyen las agendas de investigación y los temas que podrían encontrar financiamiento de agentes privados internacionales, de tal modo que disminuyen los fondos públicos para la Universidad y la investigación.

Como veremos en la siguiente sección, desde de los años noventa en adelante, la investigación en el contexto internacional y la economía política disminuyeron, mientras la investigación con énfasis en el desarrollo nacional aumentó. Dado que los

auspiciantes internacionales acrecentaron su centralidad en el financiamiento del trabajo de investigadores tanzanos, los objetos de estudio dieron varios giros. La experiencia de los académicos del Institute of Development Management en aquellos años fue similar a los cambios descritos por Amy Jamison (2010), en su disertación acerca de la experiencia de académicos en la Universidad de Dar es Salaam. La autora se refiere al Institute of Development Studies (IDS) de esa Universidad:

When African socialism ended in Tanzania in the 1980s, this political and economic change had a disproportionate effect on IDS because its identity as an academic unit had been so closely tied to the state and its socialist agenda. It still maintained its emphasis on national development, but had to search for new ways to address these issues because of Tanzania's transition to structural adjustment reforms... Research topics associated with African socialism, self-reliance, and even labor relations were replaced with a focus on issues such as technology, gender issues, and highlight environmental planning. (p.170-171).

En Morogoro, en tanto instituto rural, la tecnología agrícola y la sostenibilidad fueron los principales intereses. Aproximadamente la mitad de los artículos sobre desarrollo nacional publicados en *Uongozi* entre 1991 y 1996 fue sobre temas de medio ambiente, género, familia y gerencia ambiental.

Como respuesta al programa de reforma de servicio civil nacional y dada la demanda por formar servidores públicos, el IDM establece en 1996 un Centro de Gobierno Local, con dos áreas centrales: Emprendimiento y Desarrollo de Pequeñas Empresas, por una parte; y Gobierno Local, por otra. Estas áreas responden a los seis componentes del programa de reforma de servicio civil que incluyen la mejora de los servicios, autonomía, y gobierno democrático. Entre 1997 y 1998, tres investigaciones doctorales, tres pequeños proyectos de investigación en emprendimiento se iniciaron en colaboración con Adger University College (AUC). A mediados de la década de los 90s, el IDM pidió una consultoría a través del Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos (que después se convirtió en el Centro de Gestión de Servicios Públicos). Los consultores recomendaron que el IDM se convirtiese en una institución pública, finalmente en una universidad del estado, el tercero en el país, recomendación que se concretó finalmente en 2001.

B. Las ciencias sociales y la reconstrucción del estado en el cambio de siglo

En los países industrializados, el rol de la ciencia y el conocimiento que se estableció después de la Segunda Guerra Mundial se encontraba perfectamente consolidado a finales del siglo XX. Con la victoria liberal, se culpó y estigmatizó a las reivindicaciones particularizadas étnicas, religiosas y nacionales (Meyer y Ramírez 2010). Esto animó la formación de una nueva idea de sociedad mundial constituida por

individuos atomizados y dotados de cualidades y derechos universales de acuerdo a un ejercicio de sesgada abstracción. Estas visiones incluyentes basadas en principios universalistas comunes a todos los individuos explican, por ejemplo, el auge de las ciencias médicas en la universidad como un campo basado en las universalidades del valor de la vida y del cuerpo humano en su generalidad (Boli 2005). El desarrollo científico en la universidad creció junto a una visión global del conocimiento:

“Con la acumulación de significados universalizados, las diferentes entidades van alcanzando su singularidad a través de conjuntos de principios universales propios. Así, un mundo que evoluciona hacia un mismo destino por su sujeción a unas leyes causales generales está cada vez más repleto de diferencias [...] Por sus virtudes tanto en la racionalización como en la elaboración ontológica, la universidad está perfectamente preparada para absorber los procesos homogeneizadores y a la vez particularizadores que actúan por doquier” (Meyer y Ramírez p.235).

Una dinámica paralela ocurrió en este mismo periodo respecto a la diferenciación de lugares específicos en relación a los criterios abstractos y generales del capital. La descentralización de la producción industrial y de servicios dependía de las variaciones locales que el capital internacional pudiera aprovechar y generar dado el estrechamiento de las distancias gracias a innovaciones en el transporte y en las comunicaciones (Harvey 1992).

Con la reestructuración del sistema de acumulación del capital global tras la crisis del modelo fordista, el proceso se relanza a través de nuevas modalidades de producción, distribución y consumo de mercancías y servicios con un fuerte componente simbólico e inmaterial. Esto implica una intensa incorporación y generación de subjetividades flexibles y precarias (Berardi 2012, Moulier-Boutang 2007, Fumagalli 2010, Federici 2013). El denominado “capitalismo cognitivo” enfatiza la increíble fuente de negocios que hoy encierran estas actividades frente a otras formulaciones como la sociedad de la información o la teoría del capital humano. Asimismo, la noción del capital humano se desarrolló en el espíritu emprendedor de los ochenta para dotar a la educación de un nuevo papel protagónico en la innovación tecnológica, la creación de nuevas ocupaciones y una mayor prosperidad (Bridges et al 2006). La producción de conocimientos en el ámbito universitario se inscribe en una nueva función gerencial así como en una renovada arquitectura de alianzas entre la universidad y la empresa (Sevilla 2010). En cualquier caso, la universidad globalizada encontró un nuevo rol en la economía mundial pero para ello había que emprender una serie de reformas.

1. Las reformas universitarias en Ecuador y la búsqueda del Estado en el centro aislado del país

Este nuevo papel era tentador para la renovación del sistema universitario ecuatoriano que experimentaba los acuciantes problemas académicos, administrativos y políticos señalados antes. Estos se inscribían, además, en el contexto de crisis políticas y económicas que el país vivió en el cambio de siglo. Desde finales de los años ochenta, el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas diagnosticó la situación de estas entidades como desoladora. Los años noventa presenciaron una importante producción de análisis sobre los problemas críticos que afectaban a las universidades del país (Pacheco 1992, Hurtado 1994, Coello et al. 1994, Misión 1995).

A nivel internacional para el cambio de siglo, la legitimidad definitiva de un conocimiento generalizable y universal, la inscripción de éste en la economía de mercado y el papel de las universidades en todo ello habían llevado a una sistematización global de la educación superior. En este nuevo orden, los principios trascendentes que se pueden abstraer y aplicar son más importantes que las técnicas, experiencias y conocimientos informales. Es más, es el conocimiento generalizable y debidamente certificado a través de agencias de calidad el que puede otorgar estabilidad y legitimidad a sistemas universitarios locales. Estos, por lo tanto, son cada vez más homogéneos. El Proceso de Bolonia de 1999, que estandarizó la educación superior europea llegó a la región a través del Proyecto Tuning para América Latina en 2003.

La implementación de estas reformas a través del Proyecto Tuning-Ecuador en 2005 inició la dinámica de internacionalización de las universidades ecuatorianas. De acuerdo a Aboites (2010), el Proyecto Tuning en la región significó la aplicación de un modelo europeo de competencias cognitivas sin ninguna adecuación que reconociera el contexto local; promovía además la mercantilización de la formación universitaria por la definición de competencias comercializables. La homogeneidad y la universalidad del modelo universitario europeo y estadounidense encontró un terreno fértil en la educación superior latinoamericana.

Este modelo internacional proporcionó a las universidades de la región una salida a los graves problemas de escasa inversión, politización partidaria y privatización caótica que atravesaron hasta finales del siglo XX. La incorporación del modelo internacional posibilitó además la participación nacional en la economía internacional del conocimiento. El modelo que propugnaba una universidad latinoamericana y ecuatoriana comprometida respecto a sus sociedades e implicada en una política situada y concreta se ha ido sustituyendo poco a poco por un modelo universitario general basado en un conocimiento universal, abstracto y globalizado.

Con la Ley de Educación Superior de 1998 se inició la consolidación de un sistema nacional para el control de las instituciones de educación superior, labor encomendada al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). De la evaluación y acreditación de estas instituciones se encargó el Consejo Nacional de

Evaluación y Acreditación (CONEA). Este último inició sus actividades en 2002 con aportes académicos y financieros del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas y la colaboración de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de Educación Superior, tarea que se apoyó además a través de distintos intercambios con las agencias nacionales de evaluación y acreditación universitaria de España, Argentina y Chile, entre otras.

En el escenario local de la provincia de Bolívar, escenario del trabajo de campo de esta investigación, actualmente la UEB posee una Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas, la misma que oferta las carreras de Derecho y Sociología. A diferencia de períodos anteriores, para la creación de estas carreras influyen menos las redes académicas y políticas de los actores de la UEB, en tal sentido, que esta oferta académica aparece desvinculada de los conflictos generados por el Estado en su proceso de modernización.

La carrera de Derecho fue la primera en ser creada, en el año 2000, y básicamente respondía a una necesidad de titulación de un grupo de estudiantes, tal como una de las entrevistadas lo menciona:

“La Facultad de Jurisprudencia, en general, se creó por un pedido de un grupo de ciudadanos guarandeños que habían estado cursando sus estudios en la Universidad de Loja. Pero, por el costo económico y la distancia quedaron en calidad de egresados, entonces ellos solicitaron a la Universidad, que era una Universidad joven que recién estaba funcionando, pidieron que se cree la carrera de Derecho.” (MP)

Nuevamente aparece el tema de las distancias y los costos como limitantes para el acceso a la educación superior de los bolivarenses, pero, para el caso de Derecho, la motivación principal que surge es llenar un campo de conocimiento que estaba vacío en Guaranda. Se atiende al pedido ciudadano y la universidad crea la carrera y la facultad de derecho.

Para el caso de Sociología, que se crea en el año 2010, hay un proceso de reflexión interna de la Universidad, ya que ésta carrera nace con una intencionalidad manifiesta, a saber: formar servidores públicos. Así, se afirma lo siguiente: “La carrera de Sociología se crea, igual, ante el requerimiento, se ve la necesidad a nivel de las instituciones públicas. Entonces, la importancia que tenían los sociólogos en el cambio y en la transformación social de la provincia.” (MP).

El aislamiento que ha afectado a la provincia de Bolívar es una de las razones de fondo en la creación de la Sociología, ya que hay el interés de que el Estado se haga presente en la provincia y en el territorio local. Visto esto desde el actual proceso político del país, donde el Estado tiene la rectoría en el desarrollo económico y productivo, es interesante observar que la reflexión de las ciencias sociales en la UEB, se orienta a traer el desarrollo del país, vía la formación de profesionales capaces de ejecutar las acciones del Estado.

En cuanto al perfil profesional, se menciona lo siguiente: “Eminentemente son planificadores. Se pretende que trabajen como planificadores. Más orientados a la función pública.” (MP). Sin embargo, de acuerdo con los entrevistados, la Sociología surge de una reflexión de la Universidad y no de un pedido del Estado, por tanto, la mayor presencia del Estado sería el modo de concretar el desarrollo local.

La importancia de recuperar el rol del Estado influye en que los actores vinculados a la creación de Sociología, en virtud de las necesidades de los egresados y de los potenciales empleadores. Por tanto, tienen menos peso las demandas sociales que la necesidad de brindar empleo a la población estudiantil; por tal razón se enfatiza la idea que se busca satisfacer las “necesidades de los empleadores”.

Todo esto, como se ha dicho, está orientado a despolitizar las redes de la UEB, pues, como sostiene una de las entrevistadas, la politización de su carrera no reportaría beneficios para la misma:

“En el momento conflictivo que vivimos en el país no podemos tomar una bandera de lucha, porque de lo contrario nos van a culpar o van a creer que la Facultad se está direccionando por un determinado sector y hemos tratado que se involucren diferentes sectores, tanto del gobierno como también los sectores populares.” (MP)

La formación de planificadores y de servidores públicos sería, en este contexto, el modo “políticamente correcto” de pensar la relación entre universidad y sociedad, ya que éstos, en lugar de orientarse hacia algún movimiento en específico, se convertirían en profesionales de la política pública, la cual, es diseñada y ejecutada con un carácter más técnico.

Se puede argumentar que, tal como es concebida la Sociología en la UEB, responde a una racionalidad de tipo instrumental o estratégico que, de acuerdo con Habermas (1986, 54), se ocupa únicamente de la correcta elección de estrategias, sustrayendo a las mismas de la trama social de intereses en la que se encuentran. Con ello, desde la perspectiva habermasiana, se resta agencialidad política a los actores y se establecen formas tecnocráticas de realizar el proceso de toma de decisiones o de generación de proyectos de desarrollo local.

Esto hace que el tema de la interculturalidad (que fue punto de énfasis político-epistémico en la década anterior desde la EECA), llegue a la carrera de Sociología despojado de todo su contenido político y sea reducido a una cuestión didáctica o de innovación educativa. Es decir, las demandas políticas de los movimientos indígenas que pusieron en el centro del debate ecuatoriano el tema de lo intercultural como posibilidad de reconstrucción del Estado, no es asumido por el campo de conocimiento de la sociología en la UEB, pues, lo importante en esta carrera son las respuestas técnicas a los problemas de desarrollo. A este respecto, se dice en una de las entrevistas:

“En la carrera de sociología prácticamente nosotros no tenemos asignaturas [vinculadas a interculturalidad], pero se está tratando que la interculturalidad no sea vista como el eje transversal, sino que se la vea como una categoría didáctica, es decir, que siempre esté presente en las temáticas a tratarse. Y con la presencia de nuestros docentes, en la diversidad cultural desde luego, ellos están tratando de posicionar esta visión de la interculturalidad en el aula.” (MP)

En definitiva, la etapa reciente de la UEB se caracteriza por una suspensión de lo político en términos de reconocimiento de las contradicciones sociales y se acentúa lo técnico e instrumental en la organización y definición de las carreras.

2. Influencias internacionales en las reformas administrativas y universitarias en Tanzania

El artículo “La aproximación correcta a las políticas correctas. Reflexiones sobre Tanzania”, escrito por James W. Adams (1995), ex director representante del Banco Mundial en Tanzania, constituye una defensa del modelo de reestructuración económica, o programa de políticas neoliberales, impulsadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial a mediados de los noventa, sobre todo bajo la administración de Mkapa. Adams realiza un contraste constante entre el régimen de Julius Nyerere, al cual define como socialismo africano (1964-1985), y los regímenes de su sucesor Ali Hassam Mwiya (1985-1995), y el posterior de Benjamin William Mkapa (1995-2005).

Adams critica a Nyerere su poca alianza con los organismos financieros (FMI-BM) o donantes, mientras que de Mwiya y de Mkapa va resaltando su apertura a los organismos donantes y su influencia al momento de definir y aplicar políticas públicas en Tanzania. En tono sarcástico recriminará la crisis de los 80's a Nyerere quien al tono de “solicité dinero, no consejo”, rechazó todo intento del FMI o BM de tener ingerencia alguna en la política Tanzana. Al gobierno de Mwiya lo describe como “corto de ingresos”, con acercamientos al FMI-BM. La relación con los organismos internacionales-donantes, empezada por Mwiya, va a desarrollarse de mejor manera en la administración de Mkapa, descrita como “líder y guía efectiva del progreso económico. Esta administración de Mkapa va a ser en centro del análisis de Adams. Es decir, “la correcta aproximación a las políticas correctas”, o implementación del ajuste re-estructural (programa neoliberal), se llevará a cabo a partir de 1995 en Tanzania.

Mkapa va a dar paso libre para que el FMI-BM brinde asistencia técnica al gobierno tanzano. Fruto de esta asistencia técnica, Adams revalora el papel ejercido por Gerry Helleiner en la elaboración de informes de evaluación y seguimiento a la aplicación de políticas sugeridas por los organismos donantes. Dentro de las recomendaciones de este informe se sitúa la recomendación respecto a la continuidad de la asistencia internacional que es seleccionada por el gobierno tanzano en coordinación con el FMI-BM. En base a la asesoría, los donantes seguirían financiando los proyectos a desarrollarse en Tanzania. Así mismo, el informe recalca la importancia de

integrar a la asesoría técnica para el gobierno a personal formado en Tanzania y que compartan las políticas recomendadas por el FMI-BM. Dentro de esta integración, Adams trae a consideración al grupo de académicos formados en los seminarios impartidos en la Universidad de Dar-es Salaam hacia los años 80's (economistas), quienes han logrado afianzarse en puestos de trabajo en el FMI, mismos que aportarán al diseño y aplicación de políticas necesarias para el "éxito económico". Entre estos economistas resalta Benno Ndulu quien lideró el "Proyecto de Revisión del Gasto Público" (programa anual), proyecto que determinó la presupuestación del gobierno para este sector.

Otro documento, fruto de la asistencia técnica demandada por los organismos donantes, es el denominado como "Estrategias de reducción de pobreza de Tanzania", mismo que concuerda con las recomendaciones vertidas en el "Consenso de Washington", fue aplicado en la administración de Mkapa. Este documento conllevaba áreas como la "administración fiscal"; "política monetaria y tasa de cambio", "privatización": cervecería nacional, puertos y telecomunicaciones, Banco Nacional de Comercio; procedimientos para "inversiones" más rápidos, y con marco legal de protección al inversionista; "governabilidad" y control de corrupción; contro constante en las políticas de "gasto fiscal".

En África, la reforma universitaria que se emprende en la década de los 90 tiene un carácter, fundamentalmente, gerencial pues se ocupa de los procesos, operaciones y funciones de la Universidad, con el fin que ésta aumente en su eficiencia y efectividad. Sin embargo, estas reformas dejan por fuera las cuestiones vinculadas a las relaciones de poder:

it does not question the racism or hierarchy of the colonial order that surfaced as soon as colonialists began to be replaced with nationals; it does not question sexism or offer affirmative action for women; it does not question the international division of academic and intellectual labor, recommending new laboratories, libraries, and capacity-building for academics without engaging the structures of global academic mobility or the politics of international publishing, the definition of standards, and academic ratings. (Aina, 2010: 30)

Las reformas de esta época no provienen de un debate al interior de las universidades; sino que fueron elaboradas desde el Estado o desde organismos internacionales que intervinieron directamente en la redefinición de la educación superior. En esta década se puede observar la tendencia a desregularizar la educación superior, y un masivo crecimiento de la educación privada.

Since 1990, private colleges, universities, and tertiary-level professional institutes have been established at a far faster rate than public ones. While public universities doubled from roughly 100 to nearly 200 between 1990 and 2007, the number of private tertiary

institutions exploded during the same period, from two dozen to an estimated 468 (World Bank, 2009: 48).

Es posible identificar algunas tendencias en la educación superior privada, tales como que ésta obedece a la masiva cantidad de estudiantes que buscan ingresar a la Universidad; además, los programas que estos centros ofrecen se centran en las ciencias sociales, economía, negocios, y leyes, porque estos demandan poca inversión para su funcionamiento y pretenden satisfacer las necesidades de los mercados locales. Las instituciones privadas se concentrarán fundamentalmente en las áreas urbanas, lo cual contrasta con las instituciones públicas que se establecen más en las áreas rurales y se concentrarán en ciencia, tecnología, investigación y desarrollo.

En todo caso, la década de los 90, en el debate universitario, se comprende como un período de ‘revitalización’ de la educación superior. Esto, obedece por otro lado, a que la economía africana, en este período, experimenta un crecimiento significativo, a causa de las exportaciones del petróleo y la participación en el mercado internacional. Este crecimiento hace que la atención nuevamente se centre en la educación superior, pues, se espera que ésta forme a una nueva generación de profesionales que puedan responder a las transformaciones económicas.

De este modo, las instituciones universitarias empiezan a ser agentes de un conocimiento basado en la economía, específicamente del sistema económico en el cual África se encuentra participando. A este respecto, Tadesse Woldegiorgis y Doevenspeck señalan: “the role of higher education institutions in knowledge production was recognized as one of the most important means for knowledge economy in the 1990s. African higher education institutions have repositioned their role once again to be engines of economic growth and development since the mid-1990s.” (2013: 41). Todo esto, a su vez, llevó a que el Banco Mundial cambie su posición con respecto a la educación superior en África, ya que abandona la posición de los 80, en la cual la educación superior no era considerada como un elemento relevante de las economías de los países en desarrollo, para nuevamente, enfatizar la idea que la educación superior es una de las claves para el crecimiento económico. Este cambio obedece a algunos estudios (Bloom, Canning, & Chan, 2006) que demuestran lo productivo que puede resultar la inversión en educación superior; además que se señala la centralidad que tiene ésta para reformar todo el sistema educativo.

Parte de este proceso de revitalización de la universidad, es el impulso que se pretende brindar a la ciencia y la tecnología, como campos del conocimiento relevantes para el desarrollo económico, y para la inserción en el mercado laboral de los graduados universitarios. “Liberal arts preparation for public service is expected to give way to the science, engineering and business management training needed to support private sector development and respond to growing opportunities for self-employment.” (Saint, 1992: 5). Así, se plantea que la Universidad sea el lugar para la formación de los líderes y de transmisión del conocimiento técnico necesario para el crecimiento económico; además

que establezca los estándares para los sistemas educativos, y que sus investigaciones sean referenciales para la elaboración de políticas públicas.

Saint (1992: 129) en el informe elaborado para el Banco Mundial, menciona que la reforma universitaria tiene que tomar en cuenta aspectos como financiación, acceso, crecimiento, acreditación, rendimiento. Y además, propone también diversificar el sistema de educación superior, con el fin de responder de manera efectiva a las demandas del mercado. Este último punto es importante, puesto que:

The traditional model of public universities with its one-tier program structure had proven to be expensive and not relevant as to the new market demands of Africa. The new market largely needs graduates that are trained in diverse programs on more of practical rather than theoretical levels and ready to engage in the labor force with short period of time. In order to accommodate new demands, African higher education systems moved from one-tiered mono systems to diversified dual systems—incorporating both private and non-university institutions like colleges, vocational institutions and training centers.

El marco neoliberal de reforma universitaria afecta a otro elemento importante de ésta, a saber: la comprensión de la calidad educativa. Si hasta la década de los 70 el asunto de la calidad estaba vinculado con la asimilación de los estándares internacionales de educación, y con la contribución de las Universidades para el desarrollo y fortalecimiento de la identidad; desde la década de los 90 es posible observar un giro. De acuerdo con Sawyerr: “The principal contribution of a university to society turns on the quality of the knowledge it generates and imparts, the habits of critical thought and problem-solving it institutionalises and inculcates in its graduates, and the values of openness and democratic governance it promotes and demonstrates.” (2004: 12). Es decir, la cuestión de la contribución al desarrollo se reemplaza por la calidad del conocimiento que se genera y se difunde, de tal modo que, la aplicación de los conocimientos no es asunto de ‘buenas intenciones’, sino de rigurosidad en su generación, de tal modo que, de la calidad de estos dependerá la contribución de la Universidad a la sociedad.

Desde finales de la década de los noventa e inicios del siglo XXI, la cuestión de la economía del conocimiento se convierte en un tema relevante, pues la educación superior adquiere la responsabilidad de conducir la enseñanza y la investigación necesaria para la generación de un nuevo conocimiento y para desarrollar nuevas habilidades en la aplicación del conocimiento, en el marco del mundo globalizado.

El cambio de paradigma, hacia una economía del conocimiento, está enormemente influenciado por los aportes teóricos de Manuel Castells, quién pondrá, en este período de tiempo, a debate la cuestión del conocimiento en la economía. Esto se puede apreciar, en primer lugar, en la positiva recepción que tuvo este autor en el Banco Mundial. Así, en 1993 esta institución publica un estudio que incluye un seminario

dictado por Castells un par de años antes. En este trabajo, Castells argumenta que la ciencia y la tecnología cumplen un rol equivalente a la fábrica en la era industrial, y que la educación superior, por tanto, se convierte en el recurso clave que todo proceso de desarrollo debe considerar. Afirma este autor:

They [las instituciones de educación superior, sean públicas o privadas] must provide the skilled labor force that is needed for technology transfer and technology development, both in terms of specific skills (for example, engineering) and in terms of general learning ability; they must generate the scientific foundation and the research and development (R&D) activities that will be necessary to connect with the process of knowledge generation throughout the world; they will have to adapt innovations produced in other contexts and for other needs; and they will have to perform such tasks in close connection with the industrial structure, but with a level of autonomy that will enable them to take the necessary long-term view for scientific strategy and educational planning. (Castells, 1993: 70)

Posteriormente, el Banco Mundial publica un informe en el cual incluye los presupuestos de la economía del conocimiento, y sitúa a estos, como el referente desde el cual pensar el campo de la educación superior, tanto en su marco conceptual, como a nivel de la generación de políticas públicas. En este informe, se afirma: “The ability of a society to produce, select, adapt, commercialize, and use knowledge is critical for sustained economic growth and improved living standards. Knowledge has become the most important factor in economic development.” (World Bank, 2002: 7). A la educación superior se le asigna un puesto clave, puesto que ésta puede apoyar el crecimiento económico mediante la generación de conocimiento y la capacitación de profesionales necesarios para la administración de las esferas correspondientes a la macroeconomía y al sector público.

La educación superior, en este contexto, a través de actividades académicas y de investigación puede apoyar y fortalecer los sistemas de innovación nacional; además que se convierte en la institución depositaria de la información y el conocimiento. Este planteamiento afirma que la educación superior aporta en la construcción de sociedades democráticas y fundadas en el conocimiento, mediante las siguientes estrategias:

- Supporting innovation by generating new knowledge, accessing global stores of knowledge, and adapting knowledge to local use
- Contributing to human capital formation by training a qualified and adaptable labor force, including high-level scientists, professionals, technicians, basic and secondary education teachers, and future government, civil service, and business leaders

- Providing the foundation for democracy, nation building, and social cohesion. (World Bank, 2002: 24)

Es importante señalar además que en junio y julio de 2000, Castells dirigió un seminario sobre economía del conocimiento en Sudáfrica. Este seminario fue una invitación de Nico Cloete, director del Centro de Transformación de Educación Superior (CHET) y entre sus asistentes, a más de académicos, estuvieron presentes autoridades públicas y representantes del gobierno.

Junto a la discusión del rol que desempeña la educación superior en la economía del conocimiento, en las primeras décadas del 2000 también aparece el tema de la internacionalización de la Universidad. A este respecto, se afirma que la educación superior podrá alcanzar los objetivos propuestos, solo si se abre a una dimensión internacional y es capaz de crear conexiones con otras instituciones; caso contrario, se verá imposibilitada de aportar de manera efectiva al desarrollo de las sociedades africanas.

Institutions need to be able to count on the sustained commitment of the global knowledge society. The international dimension of higher education and the opportunities that it offers therefore become essential in supplementing the efforts of African universities. Strong and proactive international partnerships within the higher education sector therefore play a crucial role in addressing these goals (Jowi, Knight, & Schoole, 2013: 16-17).

Es importante indicar que, la idea de la internacionalización de la Universidad, viene respaldada, además, por la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada por UNESCO en el año 2009. En el informe final de esta conferencia, hay una sección especial dedicada a África, dentro de la cual, se recomiendan algunas cuestiones, como por ejemplo: la educación superior tiene que diversificarse para que pueda recibir a un mayor número de estudiantes; los gobiernos tienen que invertir más educación; la necesidad de enfocarse en los campos de la ciencia y la tecnología, como elementos claves para el desarrollo; la necesidad de implementar una ‘cultura de la calidad’ para que la educación superior se inscriba dentro de los estándares internacionales. Además que se insiste en la necesidad de crear y fortalecer los vínculos internacionales, para así, por una parte evitar que los sujetos capacitados tengan que migrar a otros países para desarrollarse académicamente, y por otro, para mantener los vínculos con los que viven fuera del continente (UNESCO, 2009).

Vale la pena, en este contexto, mencionar los imaginarios respecto a la educación superior en Tanzania. Louise Morley (2014) comenta que el proyecto *Widening Participation in Higher Education in Ghana and Tanzania: Developing an Equity Scorecard* (Participación creciente en educación superior en Ghana y Tanzania: desarrollo de una ficha de equidad) develó por medio de 200 entrevistas algunas de las preocupaciones que los estudiantes universitarios en Tanzania, entre las cuales vale

destacar: los préstamos y becas que éstos acceden para cursar sus estudios universitarios; el rol instrumental y transformador de la educación superior para generar independencia financiera, identidad profesional y status para las mujeres; y, la posibilidad de la educación superior para “ser alguien” (cfr. Morley, 2014).

3. El establecimiento de Mzumbe University y la creación de ciencias sociales serviciales en Morogoro

La influencia del financiamiento internacional en la dirección de los temas de investigación de los académicos tanzanos fueron significativos. Este es el caso particular en las ciencias sociales tal como Jamison (2010: 135) declara “*areas which examine political, economic, and social interactions and are often associated with more ideologically-laden analyses*”. Las agencias multilaterales, tales como el FMI y el Banco Mundial, gobiernos extranjeros del norte de Europa y el gobierno británico, las fundaciones internacionales (Fundación Rockefeller, Ford and Carnegie Foundation) se convirtieron en fuentes de financiamiento para investigación. Jamison examina este giro en la agenda de investigación de la Universidad de Dar es Salaam:

The majority of faculty members expressed concerns about over-reliance on outside funding sources. An academic audit at the university in 1998-1999 was quite critical of the quality of research on campus and stressed that an overdependence on donor funding was part of the problem. The audit claimed that ‘dependence on external funding has affected research priorities’ (Mkude et al., 2003, p. 27). A development studies senior lecturer's comments illustrated this concern. ‘When it comes to the support of some of these researches, the support comes with some strings, ok? Yeah, I mean someone comes with his money and said, we are conducting this research in this area, and we are looking for people who are ecologists because we want to do this and this and this.’ (p.182)

Este fue el contexto a finales de 1990 y al inicio de la década de 2000 para que se dé la transformación del IDM en la Mzumbe University. En este momento, Tanzania era el país del este de África con el índice más bajo de educación superior, a pesar de ser uno de los países con mayor población en la región. Bajo las presiones para expandir la educación superior, Mzumbe University se estableció en el año 2001 como la tercera Universidad pública en el país, después de la Universidad de Dar es Salaam y la Sokoine University de agricultura. Con este cambio, los programas del IDM se convirtieron en las facultades de la nueva Universidad, quedando cinco facultades: Derecho, Ciencias Sociales, Comercio, Administración Pública, y Ciencia y Tecnología.

La Universidad inició con 1100 estudiantes. Hay que considerar que anteriormente el IDM ya estaba entregando certificados equivalentes a las licenciaturas. El cambio de Instituto a universidad, aunque parezca sobre todo una cuestión formal,

implica tener más relación con las políticas nacionales incluyendo aquellas relativas a la admisión. Las personas que acceden a las Universidad vienen de todo el país, con un alto porcentaje de fuera de Mzumbe. Desde su establecimiento, Mzumbe University ha expandido para tener un campus de programas de postgrado en Dar es Salaam y otros campus en las localidades de Mbeya, Mwanza y Tanga.

Un profesor actual en el campo de Administración Pública de Mzumbe University explica la transformación del mismo de Instituto a Universidad:

There was high demand for university education. So there was need from the top, policy level but also from demand from the bottom, from the citizens themselves who wanted more university education. So the Institute had to be transformed into a university. After all, Mzumbe already had capacity of running as a university... A University is more grounded on a theoretical perspective, while an Institute is more like a Polytechnic, training people to be real workers, not the thinkers and analysts and so forth. (4R)

Parte de la constitución de la nueva Universidad se realizó en 2005 con la creación de programas de posgrado ofertados en Dar es Salaam, situados en el Puerto de Dar es Salaam, “where many companies do business connecting inside and out of the country... This campus was established mainly for the educative needs for businesses around Dar es Salaam” (SV). El año 2005 fue también el año en que el ‘Universities Act’ creó la Comisión Tanzana para Universidades, quien es la autoridad regulatoria para todas las universidades en el país. Un administrador de Mzumbe University explica: “The Tanzania Commission for University provides the minimum requirements for all universities, from quality assurance, to programme structuring and offerings, assessment criteria in all the areas that concerning quality provision in higher education” (Aloyce). Finalmente, 2005 fue también el año en que Jajava Kikwete empezó su administración como presidente de Tanzania. Desde principio de su administración, se ve la necesidad desde el Gobierno de fortalecer la educación básica, y de caminar hacia un mejor nivel de educación secundaria. Por ello asume la necesidad de formar un mayor número de profesores.

La Facultad de Ciencias Sociales en Mzumbe University, fue originalmente fundada únicamente con el Departamento de Economía. El actual decano de Ciencias Sociales relata el establecimiento del programa de Educación: “This was the request by the government of Tanzania, which required all universities to offer degree programs [in education] because of the shortage of education experts, especially in secondary schools and in teacher training colleges they are lacked due to capacity and education areas” (dean SS). El Departamento de Educación se estableció gradualmente entre 2005 y 2007. Casi 10 años después, un profesor del Departamento de Educación señala el continuo aislamiento del Departamento con respecto al resto de la universidad, llamando la atención sobre “it is kind of a foreign department” (PK). Actualmente

existen tres programas en el Departamento de Educación: Economía y Matemáticas, Swahili e Inglés, Contabilidad y Negocios. El profesor de Economía del Desarrollo, quien también es parte de la Facultad de Ciencias Sociales, hace hincapié sobre la necesidad de maestros que incluyan el área de lenguaje y humanidades:

We are confusing ourselves if we look at social science economics and see no difference from business. You see, the school of business here teaches many of the same things as economics... For development studies, you need humanities... If you take a linguist and an economist to sit down and discuss a theme together you can increase the effectiveness of the university. (AA)

El prospecto de la Mzumbe University, muestra una concepción de las ciencias sociales orientadas a los servicios de gerencia para el desarrollo, en lugar de impulsar el desarrollo de habilidades críticas para el análisis de las estructuras sociales y económicas. El prospecto menciona:

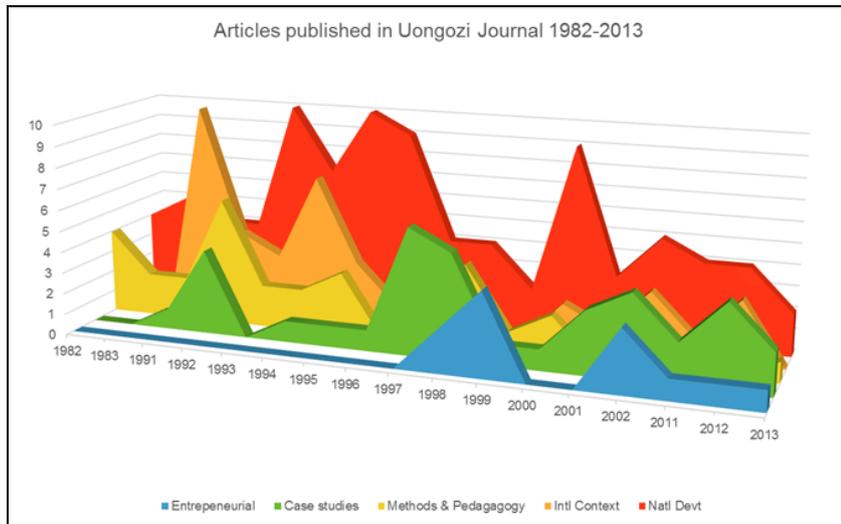
The Department of Education Foundations and Teaching Management provides training in areas of education that relate to philosophy, psychology, sociology and management, for the effective functioning of teachers and other educators. It also conducts research in areas of education and provides consultancy services geared toward the solution of problems in the education sector in Tanzania and beyond. (MU Prospectus)

Esta concepción, con respecto a un cuerpo docente de ciencias sociales funcional –en una de las pocas universidades rurales que cuentan con una facultad de ciencias sociales, se refleja en el énfasis del Departamento de Educación en una educación para el emprendimiento. Un profesor del Departamento escribe: “Universities and other training institutions are expected to inculcate entrepreneurial knowledge and skills in graduates to improve their employability and their ambitions to engage in self-employment... Among the key needs is for the country to continue to strive in terms of global competition and to impart entrepreneurship skills to the youth” (K thesis p.101-102).

Es en este contexto que podemos comprender el cuadro a continuación, el cual muestra los temas de los artículos publicados en la revista académica de la Mzumbe University, *Uongozi*, entre 1982 y 2013. Ninguna edición de la revista fue publicada a fines de los años ochenta, en gran parte debido a fuerte crisis económica nacional descrita anteriormente, la cual tuvo un serio y grave impacto en la investigación y la docencia.

Gráfico 1.

Artículos publicados en *Ugozi Journal* 1982-2013



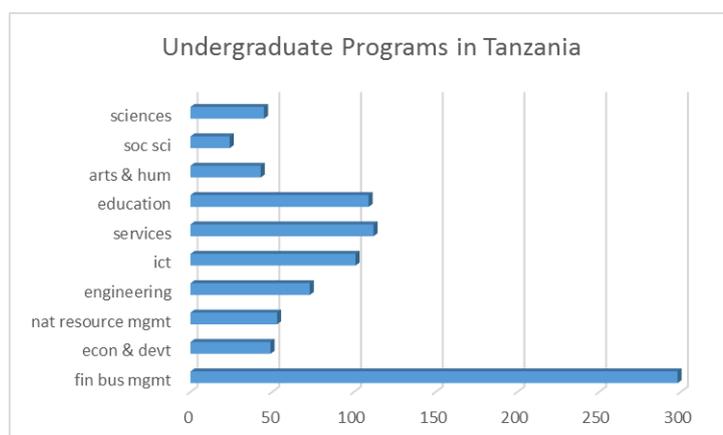
Fuente: *Ugozi Journal* 1982-2013

Tal como se aprecia en el Gráfico 1, hubo aún un número significativo de investigaciones enfocadas en el contexto internacional de inicio de la década de 1990; tales temas, sin embargo, representan una pequeña parte de los estudios publicados en la revista. Estudios de caso, así como la investigación sobre ‘emprendimiento’ incrementaron en ese periodo. Esto es significativo en tanto la investigación que ubicó asuntos de desarrollo local y nacional en el análisis de la economía política internacional –temas como la teoría del subdesarrollo que fue parte de la agenda intelectual africana en los años setenta y a inicios de los años ochenta- se redujo notablemente.

Si, al inicio de este capítulo propusimos que, las ciencias sociales fueron el campo de estudio más apto para la crítica de la estructura social y económica desigual, entonces la neoliberalización de la educación superior en Tanzania ha marginado estos campos, tanto en términos de contenido como en su número. En el siguiente cuadro, relacionado a la oferta nacional de programas de pregrado en 2013-2014, podemos ver que los programas de ciencia sociales representan un pequeños porcentaje (menos del 3%) del número total de programas de pregrado en el país.

Gráfico 2.

Undergraduate Programs in Tanzania



Fuente: Admissions Guidebook for Higher Education Institutions in Tanzania 2013-14, Tanzania Commission on Universities

De un total de 907 programas de pregrado en Tanzania (2013-2014), únicamente 24 corresponden a ciencias sociales. Esto incluye sociología, antropología, pero excluye economía y educación. Los detalles de las categorías son las siguientes: Ciencias incluye Ciencias de la Tierra, Matemáticas, y Ciencias Naturales con un total de 45 programas a nivel nacional; las Ciencias Sociales están separadas de Artes y Humanidades para enfatizar el número de programas de cada una que es 24 y 43 respectivamente; existen 109 programas de pregrado en Educación; los estudios en Servicios, incluye turismo, servicios públicos y servicios de salud humana. En total suman 112 programas; existen 101 programas en Información, Comunicación y Tecnología; además de todas las especializaciones en Ingeniería, esta categoría incluye Construcción y Arquitectura. El total es de 73 programas. Los programas de gerencia de recursos naturales, incluyendo cultivo animal, agricultura e industrias extractivas, constituyen 53 programas a nivel nacional; mientras que Economía y Desarrollo representan 49. Finalmente, el mayor número de programas de pregrado en Tanzania están conformados por el área de Finanzas, Negocios y Gerencia con 298 programas.

Hemos argumentado que este rezago en los programas de ciencias sociales, no sólo es parte de la economía política de producción de conocimiento, si no que es característico de la universidad y de la estructura de investigación en un país periférico como Tanzania que activamente previene la crítica de una economía política basada en las jerarquías desiguales entre política y conocimiento.

Hemos también dicho que estos cambios en la producción de conocimiento –en lo que es producido y con qué propósito- están íntimamente relacionados con quienes figuran de destinatarios del conocimiento, y los actores con quienes la universidad está relacionada. Las estructuras jerárquicas del conocimiento en las ciencias sociales en Mzumb University, son juez y parte tanto de los cambios políticos del país, así como del rol de la universidad en tales transformaciones. En 2010, Mzumbe University

definió las funciones de la Dirección de Relaciones Exteriores y Vínculos Comunitarios con funciones tales como el direccionamiento de políticas para cursos cortos y actividades de consultoría; coordinación de estos cursos y las propias consultorías; provisión de un “mercado inteligente” para cursos cortos y consultas a escuelas y facultades; coordinación internacional y nacional de la colaboración de la universidad con otras universidades; seguimiento cualitativo de todas las actividades y generación de evaluaciones con escuelas y facultades.

El cambio en la política de educación superior se hace visible desde la comparación con la definición sobre vínculo comunitario de mediados de años setenta, en los cuales el IDS de la Universidad de Dar es Salaam declaró que tal instituto “shall especially involve itself in the problems of socialist construction in Tanzania and in this it shall base its programme on the principles and policies of TANU” (Institute of Development Studies, 1975: 8 citado en Jamison, 2010). Jamison cita uno de los principales académicos del IDS evocando el proyecto de investigación “Problems and Strategies of Building Ujamaa Villages”: “[T]he students and some of the members of staff were encouraged to go in the surrounding villages. They used to go and help in the villages... Some of them went as far as Tanga, and so, it was quite exciting” (quote in Jamison p.107).

La política de Nyerere, en lo que respecta a la Educación Superior, involucraba un paisaje que aún puede servir de referencia para los actuales debates sobre educación en el Sur Global. Precisamente, como punto de referencia para el análisis de la economía política en tanto sintetiza los elementos contextuales a nivel global con las condiciones materiales en el escenario local:

Through the transformations necessary to resolve the economic crises in which they found themselves, and the shift in the landscape of actors with whom they interacted, the research focus in Tanzania’s universities have changed enormously through the periods of Nyerere’s hopeful inauguration with the opening of the University of Dar es Salaam: “We believe that through having our own higher educational institution in this country, we shall obtain the kind of high-level manpower we need to build a socialist society, and we shall get the emphasis we need on investigating the particular problems which face us. In other words, we expect that our University will be of such a nature that all who pass through it will be prepared both in knowledge and attitude for giving maximum service to the community. (Nyerere, 1970, p. 4-5)

El análisis de la economía política del conocimiento, implica comprender cómo en el Sur Global, las formas en las que el capitalismo, a través de sus instituciones fue

permeando lógicas de educación superior, suscitó respuestas que tienen que ver con la necesidad de repensar los proyectos nacionales. Así, el Estado se convierte en el portador de los intereses del capitalismo global y los espacios locales buscan responder a esas demandas del Estado. En el caso ecuatoriano, en la universidad de Bolívar, el proceso se deslindó por las lógicas de la identidad en una perspectiva política; mientras que en Mzumbe University, los programas de desarrollo local y la administración de negocios constituyeron la principal iniciativa. Son dos procesos que deben ser comprendidos desde las condiciones materiales que permiten articular un discurso político y académico. Así, en el Ecuador, la reivindicación de saberes ancestrales se convierte en un soporte para la crítica al carácter renovado de la colonización que se viabiliza por el relato únivoco sobre el desarrollo; mientras en Tanzania, el Estado que antes había encontrado en la Universidad su punto fuerte para la descolonización, busca consolidarse como aparato administrativo a través de la educación rural. Se trata pues de dos configuraciones locales en las que, la política de la educación superior, en los escenarios rurales, se libra dentro de dos campos de lucha: la lucha por la producción de conocimiento pertinente (a los procesos organizativos de emancipación ó a los procesos de preparación de personal calificado para la maquinaria burocrática), y la lucha por ocupar un lugar dentro del escenario nacional que en la estructura jerárquica de instituciones de conocimiento, otorga a las universidades provinciales el rol de ser extensión del Estado fuera de los grandes centros urbanos.

A modo cierre

Los más sobrios periodos de crisis económica en la década de los ochenta transformaron lo que se esperaba de las universidades públicas. En este contexto de reducción de gasto social por las políticas y programas de ajuste estructural, la universidad debía apoyar en el desarrollo económico de los países subdesarrollados y proveer la fuerza laboral y la movilidad social que subyacería ese progreso.

Queda por explorar la posición periférica de Ecuador y Tanzania, que a pesar de su condición periférica, fomentaron la expectativa de que la ciencia y las investigaciones desarrolladas en sus universidades ayudarían a resolver los problemas colectivos y nacionales. Dados estos posicionamientos en varios de sus intelectuales, las universidades del sur global han apuntado a objetos de conocimiento y análisis muy distintos de aquellos que han dominado la ciencia abstracta y universalista de los países industrializados del norte, además de pragmática, en su versión estadounidense (Meyer y Ramírez 2010). En el mundo desarrollado, en la primera mitad del siglo XX, la importancia creciente del conocimiento para el progreso y la tendencia científica dirigida a producir clasificaciones y sistematizaciones llevó a la diversificación y profesionalización del conocimiento. Se empezaron a definir agendas de investigación guiadas por inquietudes y jerarquizaciones disciplinarias (Foucault, 1975), engendrando en las disciplinas vínculos cada vez más sólidos con colegas especializados en diferentes lugares, y desencadenando una progresiva fragmentación de la comunidad académica al interior de las universidades así como una disociación respecto del entorno intelectual y político inmediato.

Desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI nos encontramos en el paso hacia un modelo de educación superior, en el que las tecnologías de información y comunicación redefinen la relevancia de las economías y sociedades de conocimiento avanzando hacia una nueva fase de la reestructuración de las formas de acumulación que tienen que ver con el trabajo inmaterial y la producción en el marco del capitalismo cognitivo.

BIBLIOGRAFÍA

Aarts, Han y Greijin, Heinz (2010). "Globalization, knowledge and learning: Developing the capacities of higher education institutes" en Teferra, Damtew y Greijin, Heinz (eds.) *Higher education and globalization. Challenges, threats and opportunities for Africa* (Maastricht: Maastricht University).

Acosta, Alberto (2005). *Breve historia económica del Ecuador* (Quito: Corporación Editora Nacional).

Aguirre, Manuel Agustín (1973). *La segunda reforma universitaria: selección de documentos* (Quito: Universidad Central del Ecuador).

Aina, Tade Akin (2010). "Beyond reforms: the politics of higher education transformation in Africa" en *African Studies Review* (Cambridge) Vol 53, N° 1.

Ajavi, Ade y Goma, Lameck (1996). *The African experience with higher education*. (London: The Association of African Universities & James Currie).

Altbach, Philip y Peterson, Patti McGill (1999). *Higher education in the 21st century: Global challenge and national response* (New York: Institute of International Education).

Alves, Elizabeth (2010). *Dialéctica del saber emancipador* (Caracas: El perro y la rana).

Arcos, Carlos (2010). "La autonomía como argumento político" en SENPLADES (ed.) *Transformar la universidad para transformar la sociedad* (Quito: SENPLADES).

Arocena, Rodrigo y Sutz, Judith (2005). "Latin American Universities: From an original revolution to an uncertain transition" en *Higher Education* (Brisbane) Vol.50, N° 4.

Assié-Lumumba, N'Dr (2006). *Higher education in Africa. Crises, reforms and transformation* (Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa).

Baker, Jonathan y Aina, Tade Akin (2010). "Beyond reforms: the politics of higher education transformation in Africa" en *African Studies Review* (Cambridge) Vol. 53, N° 1.

Bebbington, Anthony (2003) "Global networks and local developments: Agendas for development geography" en: *Tijdschrift voor economische en sociale geografie* (Manchester) Vol. 94, No 3.

Benjamin, Walter (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (México: Itaca).

Bialakowsky Alberto; Lusnich, Cecilia; Romero, Guadalupe y Ortiz, Pablo (2014). "Universidades en América Latina. Poder y resistencias a la enajenación del intelecto social" en *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* (México) Vol. 6, N° 9.

Bloom, David Elliot; Canning, David y Chan, Kevin (2006). *Higher Education and Economic Development in Africa* (Washington, DC: World Bank).

Bocco, Arnaldo (1989). "El estilo de desarrollo y el proceso de acumulación de capital" en Farrel, Gilda y Salgado, Germánico (eds.) *La investigación económica en el Ecuador* (Quito: ILDIS).

Universidad Estatal de Bolívar (2013). Proyecto "Metodología para la estimación de vulnerabilidad a nivel cantonal" (Guaranda:UEB).

Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas* (Barcelona: Anagrama).

Brunner, Joaquín, y Guillermo Sunkel (1993). *Conocimiento, Sociedad y Política*. Santiago: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales)

Bulmer-Thomas, Victor (2003). *The economic history of Latin America since independence* (New York: Cambridge University Press).

Cáceres, Milton (1991). Proyecto de la Escuela de Educación y Cultura Andina de la Universidad Estatal de Bolívar (Guaranda: UEB).

Cáceres, Milton (1992). Discurso del desafío. Memoria del Primer Taller Internacional La cosmovisión andina y el saber occidental:hacia una renovación de las ciencias humanas en indoamérica (Guaranda: UEB).

Campuzano Arteta, Álvaro (2000). "Sociología y misión pública de la universidad en el Ecuador: una crónica sobre educación y modernidad en América Latina" en Gentili, Pablo (comp.) *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (Buenos Aires: CLACSO).

Carvajal, Iván (2013). "Tecnocracia y democracia en el ocaso de la 'Universidad Ecuatoriana'" en *Ecuador Debate* (Quito) Vol. 90.

Castells, Manuel (1993). "The university system: engine of development in the new world economy". En Ransom, Ángela; Khoo, Siew Mun y Selvaratnam, Viswanathan *Improving higher education in developing countries* (Washington, D.C.: World Bank).

Cloete, Nico y Maasen, Peter (2015). "Roles of universities and the african context" en Cloete, Nico; Maasen, Peter y Bailey, Tracy (eds.) *Knowledge production and contradictory functions in African Higher Education* (Cape Town: African Minds).

Coleman, James (1986). "The idea of the developmental university" en *Minerva* (Bielefeld) Vol. No 4.

Coleman, James (1994). *Nationalism and development in Africa. Selected essays* (Berkeley and Los Angeles: University of California Press).

Coombe, Trevor (1991). *A consultation on Higher Education in Africa: A report to the Ford Foundation and the Rockefeller Foundation* (New York: Ford Foundation).

Coronil, Fernando (1995). "Transculturation and the politics of theory: Countering the center, Cuban counterpoint" en Ortiz, Fernando (ed.) *Cuban Counterpoint Tobacco and Sugar* (Durham: Duke University Press).

Echeverría, Bolívar (1995). *Las ilusiones de la modernidad* (México: Tramasocial).

Espinosa, Betty (2010). "Configuración de las clases medias en Ecuador: soportes y rupturas" en Burbano, Felipe (ed.) *Transiciones y rupturas: el Ecuador en la segunda mitad del siglo XX* (Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Ferguson, James (2006). "Transnational topographies of power" en *Global Shadows. Africa in the Neoliberal World Order* (Durham: Duke University Press).

Follari, Roberto (2008). *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad* (Rosario: Homo Sapiens Ediciones).

Foucault, Michel (1975). *La arqueología del saber* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Fourcade, Marion (2009). *Economist and Societies: Discipline and Profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s* (Princeton: Princeton University Press).

Fumagalli, Andrea (2007). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de la acumulación* (Madrid: Traficantes de Sueños).

Galarza, Gabriel (1992). "Mensaje del Rector de la Universidad Estatal de Bolívar" en Memoria del Primer Taller Internacional La cosmovisión andina y el saber occidental: hacia una renovación de las ciencias humanas en indoamérica (Guaranda: UEB).

Gentili, Anna María (2012). *El león y el cazador. Historia de África Subsahariana*. (Buenos Aires: CLACSO).

Goetschel, Ana María (2008). "Educación y formación de las clases medias" en *Ecuador Debate*. N° 74.

González Holmes, F. (1975). *El problema de la tenencia de la tierra en el Ecuador su solución y sus ventajas*. (Guayaquil: Universidad Estatal de Guayaquil).

Gudynas, Eduardo (2011) "Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa", en Miriam Lang y Dunia Mokrani (comps.) *Más allá del desarrollo* (Quito: Fundación Rosa Luxemburgo y Abya Yala).

Gutiérrez, Francisco (1985). *Educación como praxis política* (Madrid: Siglo XXI).

Habermas, Jürgen (1986). *Ciencia y técnica como "ideología"* (Madrid: Tecnos).

Jowi, James; Knight, Jane y Schoole, Chika (2013). "Internationalisation of African Higher Education: Status, Challenges and Issues" En Schoole, Chika y Knight, Jane (eds.) *Internationalisation of African Higher Education. Towards Achieving the MDGs* (Rotterdam: Sense Publishers).

JUNPLA (1972) Plan Integral de Transformación y Desarrollo, 1973-1977 (Quito).

Letsekha, Tebello (2003). "Revisiting the debate of the Africanisation of higher education: an appeal for a conceptual shift" en *The Independent. Journal of teaching and learning* (Sandton) Vol. 8.

Lulat, G.Y-M. (2005). A history of African higher education from antiquity to the present: a critical synthesis (Westport: Praeger Publishers).

Malo, Claudio (1993). "Evaluación del papel del CONUEP desde 1982" en CONUEP *Misión de la Universidad Ecuatoriana para el Siglo XXI. Relación Estado Universidad* (Quito: CONUEP/MEC/EB-PRODEC/BIRF).

Maassen, Peter y Nico Cloete (2005). "Roles of universities and the african context" en Cloete, Nico; Maassen, Peter y Bailey, Tracy (eds.) *Knowledge production and contradictory functions in African Higher Education* (Cape Town: African Minds).

Mamdani, Mahmood (2008). "Higher Education, the State and the Marketplace" en *JHEA/RESA* (Cape Town) Vol. 6, N° 1.

Meyer, John y Ramírez, Francisco (2010). *La educación en la sociedad mundial*. (Barcelona: Octaedro).

Moreano, Alejandro (1990). "Universidad y Democracia" en CONUEP (ed.) *La universidad ecuatoriana y el desarrollo nacional* (Quito: Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas).

Moreno, Kintia y Celi, Carlos (2013). "Importancia de la educación pública en la constitución de las clases medias ecuatorianas entre la revolución liberal y 1970" en *Ciencias Sociales. Revistas de las Carreras de Sociología y de Política* (Quito). Vol 35.

Nandy, Ashis (2011). *Imágenes del Estado. Cultura, violencia y sociedad* (México: Fondo de Cultura Económica)

Ng'ethe, Njuguna,; Assié-Lumumba, N'Dri; Subotzky, George y Ady, Esi-Sutheland (2003). "Higher education innovations in Sub-saharian Africa: with specific reference to universities" en www.aau.org/sites/default/files/urg/docs/higher_edu_Inn_%20sub_sahara_afric.pdf.

Pacheco Prado, Lucas (1992). La universidad ecuatoriana. Crisis académica y conflicto político (Quito: ILDIS).

Prebisch, Raúl (1986). “El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas” en *Desarrollo Económico* (México) Vol. 26, N° 103.

Posso Salgado, Antonio (1999). “Ecuador” en *Historia de las Universidades en América Latina* (México: UDUAL)

Quintero, Rafael y Silva, Erika (2001). *Ecuador: una nación en ciernes* (Quito: Editorial Universitaria).

Quishpe Bolaños, Marcelo (2015). De la reflexión sobre el otro al diálogo y reflexión con el otro en espacios uni-versitarios. La experiencia de la Escuela de Educación y Cultura Andina (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar).

Rancière, Jacques (2010). *Momentos políticos* (Buenos Aires: Capital Intelectual).

Rodney, Walter (1972). “How europe underdeveloped Africa” en *Beyond borders: Thinking critically about global issues* (Singapore).

Roldós Aguilera, León (1993). “La autonomía universitaria en el desarrollo de la educación superior en el Ecuador” en CONUEP *Misión de la Universidad Ecuatoriana para el Siglo XXI. Relación Estado Universidad* (Quito: CONUEP/MEC/EB-PRODEC/BIRF)

Rojas, Jaime (2011). “Reforma universitaria en el Ecuador. Etapa de transición” en *Innovación Educativa* (Quito) N° 11.

Saint, William (1992). *Universities in Africa. Strategies for stabilization and revitalization* (Washington, D.C.: The World Bank).

Sánchez Parga, José (2013). Qué significa ser indígena para el indígena. Más allá de la comunidad y la lengua (Quito: Abya Yala).

Sánchez Parga, José (2007). Una ‘devastación de la inteligencia’. Crisis y crítica de las Ciencias Sociales (Quito: Abya Yala).

Santos, Boaventura (2010). “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad” en Ramírez, René *Transformar la universidad para transformar la sociedad* (Quito: SENPLADES).

Sanz Martín, Pedro Alberto (2011). “De la educación tradicional africana a la escuela actual en África Subsahariana” en *TABANQUE. Revista pedagógica* (Valladolid) Vol.24.

Sawyer, Akilagpa (2004). “Challenges facing african universities: Selected issues” en *African Studies Review* (Massachusetts) Vol 47, N° 1.

Smith, Adam (1994). *La riqueza de las naciones* (Madrid: Alianza).

Sow, Alfâ Ibrâhîm (1994). "African student movements and the question of the African revolution" en UNESCO *The role of African student movements in the political and social evolution of Africa from 1900 to 1975* (Paris: UNESCO).

Stiglitz, Joseph (2002). *El malestar en la globalización* (Bogotá: Taurus).

Tadesse Woldegiorgis, Emnet. y Doevenspeck, Martin (2013) "The changing role of higher education in Africa: A historical reflection" en *Higher Education Studies* (Toronto) Vol. 3, N° 6.

Teferra, Damtew y Altbach, Phillip (2004). "African higher education: Challenges for the 21st century" en *Higher Education* (Brisbane) Vol. 47.

Thorp, Rosemary (1998). *Progreso, pobreza y exclusión* (New York: Banco Interamericano de Desarrollo).

Torres, Carlos; Rajinder, Pannu y Kazim Bacchur (2008). "Acumulación de capital, legitimación política y expansión educativa" en Mora-Nici, Carlos y Ruiz, Guillermo (comp.) *Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores).

UEB. (s.f.). "Universidad Estatal de Bolívar" en <www.ueb.edu.ec>.

Universidad Estatal de Guayaquil (1994). "Anuario" en *Revista de la Universidad Estatal de Guayaquil* (Guayaquil) Vol. 2.

UNESCO (1963). *The development of higher education in Africa* (Paris: UNESCO).

UNESCO (2009). *World Conference on Higher Education 2009. Final report* (Paris: UNESCO).

Unda, Mario (2011). "La Universidad Central del Ecuador: 1972-2011. Aproximaciones para una rediscusión" en *Simposio Permanente sobre la Universidad* (Quito) Vol. 3.

Vásquez, Jorge (2014). "Crítica de la Universalización. Miradas Cruzadas" en *Temas* (Cuba) N° 78.

Vercellone, Carlo (2013). "Capitalismo Cognitivo. Releer la economía del conocimiento desde el antagonismo capital-trabajo" traducido del italiano por Paz, Ignacio en *Ponencia de la conferencia pronunciada en la Universidad de San Martín* (Buenos Aires).

Wallerstein, Immanuel (1996). *Abrir las ciencias sociales* (México: FCE).

World Bank (1986). *Financing education in developing countries. An exploration of policy options* (Washington, D.C.: World Bank).

World Bank (1991). *The african capacity building initiative. Toward improved policy analysis and development management* (Washington, D.C.: World Bank).

World Bank (2009). Acceleratin catch-up. Tertiary education for growth in Sub-saharan Africa (Washington, D.C.: World Bank).