malaidea

cuadernos de reflexión

malaidea

cuadernos de reflexión

malaidea: cuadernos de reflexión
Número 2, noviembre 2011
Revista cuatrimestral de Ciencias Sociales
Quito-Ecuador
ISSN 1390-6453

Director
Carlos Celi

Consejo Editorial
Kintia Moreno
Paola Sánchez

Consejo Asesor
Santiago Cabrera
Soledad Chalco
Patricio Pilca
Yomaira Placencia

Edición
Jeanneth Cervantes
María Fernanda Auz

Portada
Gonzalo Sánchez/Viviana Quishpe

Diseño
Fabrizio Moreno Salas

Traducción
Marcelo Khon

Los artículos presentados en esta publicación no representan necesariamente la visión del Consejo Editorial, sin embargo corresponden a la línea editorial de *malaidea*. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

Para comunicarte con nosotros:
malaidea.reflexion@gmail.com
En facebook: *malaidea cuadernos de reflexión*

Impresión: Artes Gráficas Silva
Mallorca N24-257 y Güipúzcoa, Quito

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos de esta publicación siempre que se cite expresamente la fuente.

índice

malaidea 7

editorial 9

malpensando

universidad pública y movimiento estudiantil en Ecuador y América Latina

Universidad pública y autonomía en América Latina
RenateMarsiske 19

Movimiento estudiantil universitario: de la rebelión a la incertidumbre
Patricio Ycaza 40

Reflexiones sobre la universidad pública en el Ecuador
¡A caballo regalado, hay gato encerrado!
Yomaira Placencia y Santiago Cabrera 57

Imaginarios sobre la universidad pública ecuatoriana
Kintia Moreno y Patricio Pilca 73

Entrevistas sobre movimiento estudiantil ecuatoriano

Los setenta: entrevista a Bayardo Tobar 103

Los ochenta: entrevista a Edgar Isch 108

80´s y noventas: entrevista a Margarita Aguinaga 115

Década de los noventa: entrevista a Geovanni Atarihuana 129

90´s y dos mil: entrevista a Diego Carrión 138

Década de los dos mil:
entrevista al Colectivo de estudiantes de Sociología de la UCE 146

Los 2000: entrevista a Carlos Torres 153

De las luchas dispersas al movimiento social. A propósito de
la movilización estudiantil universitaria en Colombia en el 2011
Alexander Gamba 165

La empresa educativa chilena y el movimiento social del 2011
Rodrigo Cornejo Chávez/Juan González López/
Rodrigo Sánchez Edmonson/Mario Sobarzo Morales 174

Movimiento estudiantil en Chile: cuestionamientos y propuestas
frente a la participación de la banca privada en el financiamiento
de la educación superior
Cecilia Millán La Rivera 194

Entrevistas sobre universidad pública en América Latina

Universidad boliviana: entrevista a Gabriela Canedo 209

Universidad peruana: entrevista a Anahí Durand 216

Universidad argentina: entrevista a Flavio Guberman 224

Universidad mexicana: entrevista al Colectivo Palabras Pendientes 231

américa latina

La rebelión de Calibán o la canibalización del Calibán. Antropofagia y trasgresión cultural
Rodrigo Browne y Víctor Silva Echeto 243

Poscolonialidad y antropofagia
Carlos Celi 248

espacios

Buenos días damitas y caballeros, no he venido a molestarles ni tampoco a incomodarles. Apuntes teóricos para una etnografía del transporte público en Quito
Amalia Ospina 271

producción ecuatoriana

"es viernes para siempre, Marilín": itinerario hacia el no lugar
Ana Pozo 291

violencia simbólica y sexualidades

Naturalización de los cuerpos: entre el lenguaje y el poder
Paulina Jiménez 301

malpensantes 319

malaidea

En este número, ***malpensando*** presenta una serie de artículos que pretenden analizar la problemática de la universidad pública y el movimiento estudiantil en Ecuador y América Latina. Iniciamos con un recorrido que da cuenta de las luchas históricas de los movimientos estudiantiles en Latinoamérica por lograr la autonomía universitaria y los diferentes significados que ésta adquiere en cada país; entendiéndola como una particularidad de nuestro continente.

Pensar en el movimiento estudiantil ecuatoriano resulta indispensable en esta discusión, por lo que reimprimimos un artículo de Patricio Ycaza publicado en 1994, el cual permite comprender la desarticulación del movimiento estudiantil en el Ecuador. También se presentan dos textos que intentan problematizar lo que pasa actualmente en la universidad ecuatoriana, específicamente en la Universidad Central del Ecuador, así como reposicionar este tema olvidado. En esta misma línea, realizamos varias entrevistas a dirigentes estudiantiles y miembros de colectivos que durante diversas décadas activaron la organización en la universidad; estos diálogos tienen como objetivo dar cuenta de las modificaciones que desde los 70 ha tenido la construcción identitaria de los estudiantes, su organización, la forma en que se ha pensado internamente la universidad, los vínculos políticos generados con otras organizaciones sociales y la existencia o no de relaciones entre universidad y sociedad.

La coyuntura actual nos exige analizar esta problemática a nivel continental, por eso presentamos artículos sobre los conflictos generados en Colombia y Chile, donde el movimiento estudiantil ha puesto en cuestión, por un lado, el modelo neoliberal que ha privatizado toda la estructura educativa –desde la educación básica, hasta la superior–; y por otro, la necesidad de frenar los procesos de privatización que siguen vigentes en algunos países de América Latina. Como parte de esta mirada continental, realizamos entrevistas a personas de algunos países latinoamericanos para conocer la relación entre la universidad pública, el Estado y la sociedad, así como las modificaciones que éstas han tenido en los últimos años, producto de las reformas neoliberales. De igual forma ponemos énfasis en los movimientos estudiantiles, sus vínculos con la sociedad y las reivindicaciones que han construido históricamente.

En la sección ***américa latina,*** publicamos dos artículos que analizan la antropofagia desde una perspectiva epistemológica; el primer texto establece un debate-diálogo con la obra *La Tempestad* (1611) de William Shakespeare, el manifiesto antropófago de Oswald de Andrade (1928) y los relaciona con una posibilidad emancipatoria que emerge desde la autoaceptación. El segundo escrito plantea la posibilidad de antropofagizar occidente a partir del reconocimiento como pueblos colonizados e intentando reafirmar esa negativización a partir de la fagocitación epistemológica.

En ***espacios,*** la autora propone algunos puntos de partida para el análisis etnográfico del bus urbano en Quito, sugiere a los espacios cotidianos como lugares en permanente conflictividad y tensión, al articularse con sentidos comunes vinculados a la raza, clase y género.

La narrativa ecuatoriana en tanto producción discursiva genera posibilidades de reflexión acerca de la realidad. En ***producción ecuatoriana*** nos adentramos al mundo de un personaje literario, Huilo Ruales, desde donde la autora analiza el vinculo entre "espacio" e identidad.

En nuestra nueva sección ***violencia simbólica y sexualidad*** se analiza, desde el lenguaje, el poder y el cuerpo la naturalización que se ha hecho para con mujeres y hombres. Nos invita a pensar en una posibilidad de transformación a partir de la desacralización del lenguaje.

editoria

"Soy América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina..."
Calle13, Latinoamérica

Pensar la universidad pública en la actualidad, constituye un reto, ya que desde hace casi dos décadas ésta problemática ha sido desplazada de los centros académicos, del Estado, de la sociedad y de la misma universidad. Lo cual, vuelve crucial retomar la discusión sobre lo que está pasando con la universidad pública ecuatoriana, como se la está pensando, así como analizar el estado del movimiento estudiantil.

En este sentido, consideramos indispensable poner en discusión la universidad pública y los movimientos estudiantiles en Ecuador y América Latina. Mucho de lo escrito y analizado ha separado estas dos temáticas, como si fueran ámbitos diferenciados que no se articulan y enlazan; lo cual a nuestro modo de ver es erróneo, puesto que su vinculo y análisis conjunto permiten comprender de forma integral y estructural esta problemática.

Desmantelamiento y olvido

Para hablar de cómo se piensa y vive actualmente la Universidad Pública en Ecuador –UP–, se requiere comprender sus procesos de desmantelamiento y olvido. Una vez, decaído el movimiento estudiantil hacia finales de los 70 la universidad pública ecuatoriana fue abandonada y entregada a su soledad.

La década de los 80 estuvo marcada por una campaña mediática que, en la vocería de ciertos líderes políticos como León Febres Cordero o Joffre Torbay[1] entre otros, iniciaron un desprestigio sostenido sobre la UP, o más explícitamente sobre la Universidad Central del Ecuador –UCE– y la Universidad Estatal de Guayaquil, mismo que luego echó a andar solo, volviéndose sentido común en la sociedad. Se llegó a pensar en la UCE como una entidad "atrasa pueblos" que obstruía el progreso, "revoltosos", "lanza piedras", "vagos", ha sido la imagen que durante años se ha construido sobre los estudiantes de la UP y sobre todo lo que la universidad representa.

Esto fue aprovechado, de alguna manera, para convertirla en un lugar de refugio, una barricada de partidos políticos, del

[1] El primero fue Presidente de la República en el periodo 1984-1988. El segundo fue secretario general de la Administración Pública del gobierno mencionado. Este constituyó uno de los períodos de mayor represión de la etapa democrática del país. En el año 2009 se instaura la Comisión de la Verdad, en la que se evidencia que, durante la presidencia de León Febres Cordero, existieron varios desaparecidos y asesinados pertenecientes a diversas organizaciones de izquierda.

MPD[2] en concreto, lo que a su vez, significó uno de los principales motivos para este olvido estructural. Con escusas de la politización, por parte de la derecha, o con broncas internas desde la izquierda, la universidad fue echada a su suerte. A esto hay que ligarle la apertura de universidades privadas, a lo largo de estas tres décadas, que agudizaron el componente de deslegitimación y odio rabioso de clase-raza que desestima todo lo proveniente de la universidad pública.

Con esto, el neoliberalismo llega a la universidad por dos vías: la primera que fue la privatización y la segunda, el olvido estructural. En el caso de la UCE, se le fue dejando paulatinamente sin presupuesto y dijeron: ¿*Tanto quieren esa Universidad?, pues quédense con ella… sin presupuesto, sin propuestas y sin ganas*. Se gestó un desmantelamiento silencioso plagado de odios estatales.

Es evidente que existen diferencias entre muchas de las universidades públicas del país y la UCE. Universidades como la Nacional de Loja, la de la Amazonía, la de Bolívar, tienen otro tipo de presupuestos y salarios para los docentes. Pero las condiciones de la UCE son radicalmente opuestas, suerte de dedicatoria y olvido largamente fraguado para esta.

Una de las características principales de la UCE es su precariedad absoluta, en todo sentido, una falta de compromiso para con la docencia que no garantiza las más mínimas condiciones laborales, quienes reciben en los primeros años una pago de 180 dólares al semestre. Por ello, resulta meritorio, que en esas condiciones tan adversas haya profesoras y profesores que aún intenten apostar por hacer docencia seria.

Con respecto a los estudiantes la carencia absoluta de beneficios estudiantiles, que no sean la "educación gratuita"–que tampoco es tan así[3]– su dedicación es mínima, no por los prejuicios creados en torno a ellos –"vagos", "irresponsables", "revoltosos"– sino porque muchos deben trabajar y estudiar al mismo tiempo. Todo esto genera formas circulares de desprestigio en cadena y escaso rendimiento académico.

Añadido al olvido estructural, la persistencia de revanchas y broncas internas entre la misma izquierda han dificultado los cambios necesarios. Es más fácil culpar a los chinos[4] –MPD, UNE, FRIU, PCMLE, etc–, que en estos años han sido la piñata de cumpleaños ideal, en la que todos los sectores sociales –de izquierda y derecha– se juntaron para darle como bombo en fiesta. Olvidándonos que no sólo los profesores o la administración "china" hicieron mal las cosas, después de todo, ellos también resistieron a los embates del neoliberalismo, frente a la ausencia de otros sectores a los que no les importaba la universidad y a la misma izquierda que dejó de pensarla y pelearla como proyecto.

Los medios y el sentido común fueron estructurando una visión negativa no sólo de la universidad, sino de todo lo público como sinónimo de "lo mal hecho". A la UCE se la sigue mirando de la misma manera que en los años 80, como el quiste a extirpar. Se configura un profundo desprecio por la educación pública en términos universitarios, una especie de venganza desde las élites, que luego se transformó en olvido, con variables raciales y de descrédito social por la proveniencia de clase.

Si contextualizamos todo esto, podemos ver que resulta muy meritorio lograr hacer academia, generar pensamiento, porque es indudable que hay academia de calidad y bastante, pero no es gracias al Estado.

Hasta cierto punto es heroico ser estudiante o profesor de la UP –lo mismo que ser migrantes, campesinos, trabajadores informales, etc.– puesto que se ha venido construyendo conocimiento y formando a muchas personas en condiciones absolutamente adversas para hacerlo. Han edificado país sin las élites económicas o políticas, ya que éstas son precisamente las más precarias porque siguen manteniendo una visión hacendataria –no soportan que haya toda una clase social chola educada–, ligado a su dependencia con lo extranjero, lo cual significa no poder generar condiciones mínimas de producción de conocimiento, porque es más cómodo y redituable importarlo. Se han dado respuestas –muchas veces inconscientes– a esas élites que han intentado expulsar histórica y estructuralmente a la mayor parte del país. El país se sigue construyendo desde abajo, pero falta… y mucho.

En términos generales podríamos decir que la UCE, es un lugar que te expulsa por su nulo mantenimiento, por su incapacidad y desinterés de pensar en quienes le dan vida: estudiantes, docentes, trabajadores. Es un espacio físico-simbólico que dejó de pensarse incluso en su infraestructura, si se mira las aulas prefabricadas de Derecho, Arquitectura o Psicología dan lástima y parece que nos acostumbramos a vivir con eso. No sólo hay un olvido estructural por parte del Estado, lo que es peor, a nadie le parece mal, si es público debe verse feo. Se puede creer que los estudiantes están en la obligación de quejarse o quedarse a ocupar los espacios, pero si no existe ningún tipo de beneficio, ni de derechos ante reclamos –maltrato estudiantil, diversos tipo de acoso, imposibilidad del derecho de tacha– ¿Cómo lo van a hacer?

¿Se está pensando la universidad?

Actualmente creemos que –con riesgo de equivocarnos– sí hay una intención por no reorganizar la Universidad Central

[2] Movimiento Popular Democrático, partido de izquierda ecuatoriana, también llamados coloquialmente "chinos", debido a su adscripción en algún momento a la corriente comunista expresada por la República Popular China.

[3] Luego de la reforma a la Ley de Educación los aranceles de las matriculas han subido exorbitantemente en base a la premisa de "gratuidad con responsabilidad académica", ya que los cobros han pasado de un sistema diferencial de acuerdo a los colegios de estudio, hacia el cobro por créditos. Nadie ha dicho, ni ha hecho nada al respecto. Incluso desde la representación estudiantil se avala y defiende este principio legal.

[4] Son varios los organismos, sindicatos que adoptan esta corriente: UNE (Unión Nacional de Educadores, FRIU (Frente Revolucionario de Izquierda Universitario), PCMLE (Partido Comunista Marxista Leninista Ecuatoriano). Tenemos además a la FEUE (Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador) o la FESE (Federación de Estudiantes Secundarios del Ecuador) federaciones que, sin ser necesariamente parte de la corriente "china", se asumen como lo mismo, debido a que estas instancias organizativas han estado regidas durante muchos años por los chinos.

aunque sí por reorganizar la universidad pública en general. Pero ¿En qué términos y bajo qué perspectivas? No lo es bajo los intereses y necesidades de las personas que la viven o que pueden poblar la UCE. Se lo hace bajo la impronta de inteligentísimos técnicos e intelectuales formados en el extranjero y en universidades privadas, que no tienen mucha idea de qué tipo de Universidad Pública necesita el Ecuador, que no sea la de copiar modelos de otras partes sobretodo del primer mundo o de universidades privadas. No están observando lo que pasa en otras universidades latinoamericanas, donde el modelo de educación pública gratuita y con bienestar ha tenido bastante éxito como en México y Argentina.

Desde la perspectiva de este gobierno, se ha posicionado con fuerza a la meritocracia como uno de los argumentos que justifica el por qué y hacia dónde transformar la UP. Aún cuando todo el sentido de la educación escolar y secundaria es meritocrático –de menos a más–, detrás de este intento de meritocratización hay toda una intención moral por "sanear el país". El problema de la meritocracia consiste en creer –además de dotar de valores morales– que a partir de ahí no habrá corrupción, cuando quienes han desmontado nuestro país han sido generalmente los más "inteligentes", dejando ver una espiritualidad cristiana y positivista que sinonimiza: mejores = inteligentes = buenos.

Este sentido cristiano, que lo acompaña, tiene una carga de clase y raza, ligado a un positivismo decimonónico y a un desarrollismo bien intencionado; el problema es hacia dónde quieren llevarlo: ¿A que se privatice a corto o a mediano plazo la UP? Es lo más probable.

Esta visión desfasada y desubicada de un contexto concreto ha hecho que se planteen modificaciones en la educación superior, muy difíciles de realizar en condiciones como las que vive el país. Por dar un ejemplo: la Ley Orgánica de Educación Superior –LOES– obliga a que en determinado tiempo los docentes universitarios deben tener maestrías y doctorados, la pregunta es: ¿Dónde? ¿Con qué recursos? ¿Qué ocurrirá con los docentes que tienen más de 50 años, pueden viajar a otras partes para hacerlo?

No se construyen soluciones viables, no se generan maestrías o doctorados en las mismas universidades; ofrecen becas a través de la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología –SENESCYT–, que no están bien estructuradas y, lo que es peor, las mismas universidades no plantean alternativas que no sean la de oponerse sin más ni más, y en muchos casos, ni siquiera eso. En definitiva, no se está pensando la universidad, o se lo está haciendo desde parámetros muy distantes que no reflejan las necesidades de la misma.

Ligado con lo anterior, no se concibe a la universidad como espacio de investigación y producción académica. Siendo ésta un lugar de producción de conocimiento no existe una política de investigación –reflejada por ejemplo en Centros de Investigación con presupuesto y aval institucional– ni de publicación. No se diga en el campo de las Ciencias Sociales donde el mismo Estado central ha planteado la poca necesidad de financiar esta área. Muchas de las investigaciones y publicaciones de docentes o estudiantes se han dado por esfuerzos individuales, buscando presupuestos en instancias privadas, volviéndose una tarea titánica, por no decir imposible y en últimas despechante.

Si observamos lo estudiantil la situación no mejora. Se piensa construir un "estudiante a tiempo completo" sin garantizar condiciones mínimas para que esto sea posible. Se exige "responsabilidad académica" pero ni el Estado, ni la misma universidad asumen su responsabilidad en cuanto a infraestructura y beneficios estudiantiles. Haciendo de esto un tema individual, los estudiantes que no sean "capaces de rendir" sencillamente son descartados en sus intentos por acceder a la educación universitaria.

Por otra parte tenemos que la universidad es apenas la punta del iceberg de un problema estructural, muchísimo más amplio y difícil de afrontar que es la educación en general en Ecuador. Esto se expresa ya en la universidad en los niveles educativos deficientes de las y los estudiantes provenientes de provincia, tanto de colegios públicos como de privados; lo cual se puede observar en las altas deserciones, las escasas motivaciones para seguir estudiando.

En ese sentido la meritocracia se convierte en un instrumento de exclusión racial, social, de relaciones centro-periferia; puesto que no es coincidencial que precisamente las personas provenientes de colegios públicos de calidad o privados de élite, sean quienes terminan la universidad, dejando de lado a las personas con educación deficitaria, y que casi siempre empalman con la población, indígena, afro, rural y provinciana.

Pero, ¿quienes son los actores concretos que pueden oponerse a esto?, ¿el MPD, el movimiento estudiantil? (¿cuál?) ¿las autoridades universitarias, los movimientos sociales? Creemos que no, debido a que el primero, es un partido absolutamente desprestigiado –social y racialmente– e incapaz de generar propuestas y respuestas; estudiantes a quienes la universidad no les importa mucho y colectivos miniatura enfrascados en pugnas eternas por demostrar quién es más rojo y antiburgués; autoridades absolutamente casadas con el gobierno, felices por haber sacado a los chinos de en medio, pero sin un guión mínimo de autonomía propositiva; y a la sociedad organizada hace rato que le dejó de importar la UCE como espacio donde verse representado o desde donde generar propuestas.

Si a esto le sumamos el desprestigio que tiene hoy en día la educación universitaria como forma de ascenso social por parte de los más pobres, y sí además, los que medianamente pueden o quieren acceder a la universidad, hacen todo por endeudarse y lograr entrar a las instituciones privadas, obtenemos un panorama árido y desolador.

Aunque hoy en día exista un intento por retomar la UP, estimamos que la UCE sigue olvidada e invisibilizada, pues la relación que tiene con la sociedad es nula.

¿Y el Movimiento Estudiantil?

A partir de los 90, se fueron construyendo varios movimientos juveniles, la categoría estudiante que hasta los 80 era aglutinadora, dejó de ser tal, partiéndose y fragmentándose en muchas tribus urbanas –en el mejor de los casos–, porque para la mayor parte hacer la carrera es más importante que involucrarse mínimamente en política.

Aún cuando surgió una eclosión de movilizaciones juveniles, éstas en su gran mayoría dejaron de mirar a la universidad como un lugar a construir y a apostar. No olvidemos que los grupos y partidos antes citados hicieron lo posible para que las personas dejen de interesarse en pensar la universidad. Entre atrincherarse, resistir y expulsar, se fue perdiendo el interés, cosa que el Estado también hizo. Pero las personas y organizaciones, sobre todo, dejaron de creer que éste constituye un espacio a disputar.

El movimiento estudiantil ecuatoriano, arrinconado, rechazado, cholificado, por un lado, y por otro con una larga historia de desprestigios, errores y ensimismamientos burocráticos, apertrechados en muros, defendiendo sus metros cuadrados de enquistado poder en las facultades; se olvidó de proponer, perdió la perspectiva, y la gente dejó de pelear el espacio, dejamos de ser estudiantes y pasamos a ser jóvenes, con este cambio de paradigmas la universidad dejó de importar, lo cual se mantiene hasta la actualidad.

Si a esto le añadimos la existencia de una concepción estigmatizante, que sinonimiza lo político dentro de la universidad con "lo chino", por lo cual despolitizar lo político es sinónimo de despolitizar "lo chino". Opera un efecto disuasor, ya que se habla de "quitar el sarro", de fundar una "nueva universidad" y no se reconoce que la universidad no se privatizó gracias a esa resistencia[5], sin propuestas pero resistencia al fin. El efecto "revolución ciudadana" ha llegado hasta las aulas, pero reforzando lo que ya se venía dando desde antes, es decir, nada. Se sigue teniendo un antichinismo acrítico, pero ya no hay chinos… ¿Entonces?

Hacer una lectura crítica de lo que ha pasado con la universidad y el movimiento estudiantil, implica necesariamente salirse del antichinismo acrítico, cultivado y fermentado largamente por los medios y el sentido común. Consiste en apartarse de esa lectura que únicamente intenta sepultarlos y tenerlos como chivo expiatorio, que sirve para acusarlos por el fracaso de la universidad en nuestro país; sin quitarles su parte de culpa, claro está, pero resulta mínima comparada con el olvido que se produjo desde el Estado y, por tanto, desde las élites.

Hacer activismo o militancia en la universidad resulta desgastante, ligado a que hay legiones de profesores que permanentemente afirman: "*lo suyo no es militancia, eso es posmoderno, mis tiempos sí que valían la pena*". Intentar hacer política en la universidad es sumamente agotador, la gente termina por retirarse y dejar de hacerlo.

En todo caso, frente al declinamiento de la organización estudiantil universitaria, las y los estudiantes secundarios se siguen movilizando, por lo cual no hay que darle todavía certificado de defunción y hay que pensar "que no están muertos y que andan de parranda". Creemos en la posibilidad de los tiempos largos, en la necesidad de recuperación y aglutinación que se debe tener en torno a una educación pública, gratuita y de calidad. Hay que aspirar a que los secundarios movilizados se conviertan en quienes reivindiquen lo estudiantil universitario sin que se caiga en el estigma de la protesta estudiantil ni reduciéndola a la imagen de "bullas" de "gente vaga que no quiere estudiar" y, más bien se rearticulen, como viene ocurriendo en Chile, Colombia y Puerto Rico.

Sin dejar de ser un movimiento social, la organización estudiantil tiene una especificidad: se caduca en un lapso de 5 a 6 años, puesto que terminas la carrera y se da un recambio generacional. De modo que sostener movimientos estudiantiles es relativamente más complicado que otro tipo de organizaciones –sindicales, indígenas, por ejemplo– donde la adscripción se da por otras razones.

Si se prosigue por esa vía de la meritocratización moralizante, un aumento cada vez mayor del cobro de matrículas o de arrastres, una elitización para quienes intentan acceder a las UP, podría hipotéticamente proporcionar motivos para que la gente se vuelva a reorganizar. Pero no es cuestión de soplar y hacer botellas, por poner un ejemplo, la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior no generó ninguna reacción en el estudiantado, ni siquiera se hicieron propuestas desde la universidad, aunque debería suponerse que hacer propuestas sería una de sus funciones principales.

¿Desde donde se está reorganizando la universidad?

La UP debe ser uno de los ejes principales cuando se quiere reconstituir el Estado, por más precario y devastado que se encuentre. Lo que trata de hacer este gobierno es meritorio, intenta ordenar y construir algo que sencillamente se derrumbó o no existía, el problema es ¿Desde dónde? ¿Bajo qué criterios?

Contamos con unas élites precarias, egoístas, coloniales, cortoplacistas y parroquianas que han imposibilitado voluntariamente que se trate de construir cualquier proyecto de Estado-nación viable. Por otra parte el gobierno y sus élites satelitales, se encuentra ahora en un intento de edificación de país, en esa medida, el trabajo de Rafael Correa versus lo que había antes puede ser meritorio, ya que hay una voluntad por generar una perspectiva nacional, el pequeño in-

[5] Así como no se privatizaron la mayor parte de los servicios públicos de este país, debido a la fuerte organización sindical de los mismos, tenemos que reconocer que éste es un país barato en términos de servicios (luz, agua, teléfono, gas, transporte público, etc.), con respecto a otros de América Latina. Y aunque se haya criticado mucho a los gremios, gracias a los múltiples beneficios que estos se autoatribuyeron, se los haya intentado desmantelar de muchas formas y que, además no generen movilización social a su favor; debemos dejar en claro que se les debe mucho. Y, en estos gremios había chinos, no en todos, pero los había.

conveniente radica en la perspectiva de clase que poseen estos proyectos y, obedecen a criterios de medianas y pequeñas burguesías ilustradas que siguen pensando que el proyecto nacional es parecerse a Bélgica lo más posible.

La UCE en concreto, no va a desaparecer, pero sí va a seguir en una condición muy precaria: con profesores y administrativos que ganan mal, con alumnos que no tienen acceso a nada, con una burocracia enredada kafkianamente y con un rector que actúa más como dueño de hacienda. Es evidente que hay un olvido voluntario e involuntario, no hay un proyecto.

Esto vislumbra un largo y tortuoso camino, por ahora está difícil salir de las aulas, traspasar el umbral, la gente vive muy ocupada y el tema de la universidad ha dejado de importar, no se diga esa relación universidad-sociedad, que prácticamente es inexistente en estos días.

En este contexto creemos que no se puede pensar en un movimiento estudiantil organizado, sin embargo, es importante que se vaya construyendo. Difícilmente habrá una recuperación inmediata de éste –aunque preferiríamos estar equivocados–, se aspira a que en el transcurso de los próximos diez años se retome la movilización en la universidad; pero, los estudiantes viven un profundo amedrentamiento naturalizado, una ausencia casi total de beneficios y garantías al igual que ocurre con los profesores. Se desconoce que esos beneficios existen en otros países de América Latina y en universidades públicas con menos recursos que el ecuatoriano.

Universidad Pública ecuatoriana y América Latina

Habría que pensar qué viene ocurriendo con el resto de UP en el continente, en todas existe un intento de desmantelamiento, con mayor o menor intensidad. Pero sencillamente en la UCE no se puede ver que eso pase, no se puede decir: *están desmantelando la universidad*; porque no se tiene nada y no se puede añorar aquello que nunca se tuvo; o que se tuvo hace mucho tiempo, como la residencia o los comedores universitarios, pero poco se los recuerda. Haciendo parte del olvido estructural impuesto por el neoliberalismo, a la final la falta de memoria política también es un proceso y se construye o destruye, es necesario trabajar en la memoria de la universidad sino se quiere terminar perdiéndola del todo. El neoliberalismo por privatización es terrible, pero si la gente lo pelea sirve para generar memoria y bronca por la pérdida de derechos y servicios; el neoliberalismo por olvido es patético.

Actualmente, no existe acceso a ningún tipo de beneficio de becas de vivienda, alimentación, buses, libros, fotocopias, etc. O a derechos estudiantiles, no se diga infraestructura técnica o posibilidades de viajar a congresos financiados por la universidad, lo cual es prácticamente impensable, servicios que no existen hace más de 30 años. Sin motivaciones pedagógicas, ni estímulos educacionales, no se diga arquitectónicas y visuales.

Aunque históricamente la UCE haya jugado varios papeles importantísimos en el país –en el 44, en los 60, en el 78–, creemos firmemente que no está echada la última piedra con respecto de la UP en el Ecuador; retomamos las palabras de Alejandro Moreano que en el año 94 se preguntaba: ¿y la Universidad? Vemos que su respuesta se mantiene, no se encuentra articulada a nada y lo que hay es sumamente precario y contingente.

Hay que seguir observando en esas fibras subterráneas que se han movido históricamente al interior de las UP durante todo el siglo XX y parte del XXI, en términos de movilización estudiantil, las solidaridades que se han tejido, las demandas compartidas aunque no obedezcan a situaciones similares y no se tengan las mismas percepciones, es decir, la recepción-amplificación mediática de lo que sucede en Chile no es similar a la movilización colombiana.

Precisamente a eso nos referimos con la memoria histórica de larga duración en la universidad y de la movilización estudiantil en el continente. En el caso ecuatoriano ha habido un repliegue que ya dura muchos años y eso hace que la lucha por recuperar la movilización estudiantil en el Ecuador sea urgente y necesaria.

La UP necesita desprovincializarse, uno de los problemas es el aislamiento voluntario e involuntario de la UP del resto de América Latina. La provincialización, atomización y desconecte respecto de las universidades del continente han producido y provocado que no se salga de esta larga noche terrateniente y neoliberal. En ese sentido, hay que mirar que el aislamiento ha hecho que la UP ecuatoriana y, la UCE en concreto, estén negadas de prácticamente todo.

En estricto sentido la UP ecuatoriana no tiene nada que "envidiarle" a Chile en términos de privatización de la universidad; podemos hinchar el pecho y decir que la universidad no está privatizada, pero los sentidos de apropiación de la UP son precarios por no decir nulos, por parte de estudiantes y profesores. Entonces, qué sacamos con pagar muy poco en las matrículas si no tienes acceso a nada, es decir, todo te cuesta. La universidad no está del todo privatizada, pero sí las mentes de administrativos, autoridades, estudiantes y docentes, lo cual es ya tener todo el camino perdido; no se privatizaron cosas pero sí se privatizaron las mentes, sobre todo dejó de importar y nos olvidamos de nosotros mismos.

malaidea

malpensando

universidad pública y movimiento estudiantil en ecuador y américa latina

universidad pública y autonomía en américa latina[1]

Renate Marsiske*

Resumen

La relación entre universidad pública y autonomía universitaria en América Latina se analizan aquí desde una perspectiva histórica, empezando con la definición "universidad pública" y "autonomía universitaria" para después ocuparnos de cuatro casos concretos en la época de La Reforma entre 1918 y 1929: los movimientos estudiantiles de Córdoba, Argentina en 1918, de la Universidad Nacional de México en 1929, de la Universidad de San Marcos en Lima, Peru entre 1919 y 1923, y de la Universidad de La Habana entre 1922 y 1925, las relaciones entre ellos y sus logros, que en algunos casos fue precisamente la autonomía universitaria.

Palabras clave: universidad pública, autonomía, reforma universitaria, movimiento estudiantil.

Abstract

The relation between public universities and university autonomy in Latin America is analyzed here from a historical perspective, beginning by the definition of "public university" and "university autonomy" to then work on four specific cases during the Reform period between 1918 and 1929: student movements in Cordoba-Argentina in 1918, of the National University of Mexico in 1929, of the San Marcos University in Lima-Peru between 1919-1923, and the Havana University between 1922-1925. The relations among them and their achievements, which in some cases were precisely the autonomy of the university.

Keywords: public university, autonomy, university reform, student movement.

[1] Una parte de este trabajo está tomado del artículo "La autonomía universitaria: una visión histórica y latinoamericana", publicado en *Pensamiento Universitario,* Número especial, vol. 32, noviembre 2010, IISUE-UNAM, México 2010, p. 9-26.

* Licenciada en Sociología de la Universidad Münster, Alemania. Ha realizado estudios de sociología, economía, estudios latinoamericanos en las Universidades de München y Münster, Alemania Federal 1971. Realizó sus estudios de posgrado en Sociología en el Colegio de México 1972-1974.

La importancia de la autonomía universitaria para la universidad pública en América Latina no es un tema de discusión agotado, a pesar de que la gran mayoría de las universidades públicas en este continente son autónomas hoy en día. Hay que "reconocer los problemas y transformaciones que tendrán que ser discutidos tanto en las tareas de gestión, desenvolvimiento de la comunidad académica, como del financiamiento, la evaluación y las nuevas responsabilidades que acarrea" (Chaín, 1996:14). Tampoco es sólo un asunto histórico de separación de la universidad y las instancias del Estado (Marsiske,, 2004; 2007) logrado con base en las luchas y movimientos estudiantiles, sino un asunto actual siempre por definir, ya que una universidad pública autónoma, hoy en día, no debe desconocer los mecanismos externos de evaluación, planeación y control público, ya que tiene una función que cumplir frente a la sociedad. En este trabajo nos acercaremos un poco al concepto de "universidad pública" y al concepto de "autonomía universitaria" para después dar unos ejemplos del origen de la autonomía universitaria en la Universidad de Córdoba, Argentina, en la Universidad de San Marcos en Lima, Perú, en la Universidad de La Habana, Cuba y en la Universidad Nacional de México.

En el mundo globalizado de hoy, las universidades públicas en todos los continentes, no sólo en América Latina, se enfrentan a nuevos retos y exigencias internacionales, por un lado; y a muchas presiones reformistas por parte de sus respectivos gobiernos, por el otro. Si la universidad quiere mantener la libertad de enseñanza e investigación, entonces se tiene que entender como fuerza política autónoma en la sociedad y debe organizarse como corporación política. Esta tarea, mantener la libertad de la ciencia y la autonomía de sus instituciones, ya no se puede asegurar exclusivamente desde una de las instituciones de educación superior autónomas, sino desde la autonomía del sistema científico en su conjunto. Desde allí tiene que ser capaz de defender sus posiciones frente a las fuerzas políticas presentes en el seno de las sociedades plurales y democráticas (Schelsky, 1989:67). Pero esto no convierte a la universidad en una institución política, ya que una institución de este tipo se define por la adquisición de poder y por mantener este poder; no se trata, por tanto, de la construcción de un Estado dentro de un Estado. La función de las instituciones de educación superior sigue siendo cumplir con tareas apolíticas y esta tarea sólo se puede llevar a cabo bajo las condiciones de una actuación política (Habermas, 1989:97). De manera que, aún en los tiempos actuales, la autonomía universitaria es el reclamo de una independencia sustancial de la universidad y de sus miembros; es la condición necesaria para que la institución pueda cumplir con sus tareas.

La universidad pública en la mayoría de los países latinoamericanas se entiende dentro de los términos de descentralización política con el objeto de prestar un servicio público, a cuyo efecto se crea una persona jurídica de derecho público a la que se encarga la prestación del servicio público correspondiente. En este sentido, descentralización significa que se transfiere de un determinado centro de toma de decisiones, un conjunto de atribuciones, funciones, facultades, actividades y recursos, a favor de entes, órganos, instituciones o regiones que se hallan, respecto al centro, en una situación de cierta subordinación, más no en una relación de jerarquía (Fernández Ruiz, 2010:78). Las diferentes modalidades de descentralización política pueden ser de tipo territorial, funcional o como en el caso de la universidad publica por servicio, pero en los tres casos conlleva una descentralización administrativa.

Si la universidad quiere mantener la libertad de enseñanza e investigación, entonces se tiene que entender como fuerza política autónoma en la sociedad.

> El molde del organismo descentralizado del Estado es distinto al del organismo descentralizado de la administración pública, habida cuenta que el primero es producto de la descentralización política y el segundo es resultado de la descentralización administrativa. En consecuencia, la universidad autónoma, configurada como organismo descentralizado del Estado, se da sus propios órganos de gobierno y, en gran parte, su propia normativa, sin injerencia, en su conducción, manejo y actuación, de los tradicionales órganos depositarios del poder público, lo que, no obsta para que el órgano de fiscalización superior dependiente de la Cámara de Diputados, pueda auditar el ejercicio de su gasto. (Fernández Ruiz, 2010:84-85)

La universidad pública autónoma es entonces un organismo descentralizado del Estado y no de la administración pública, tiene personalidad jurídica y patrimonio propios, no depende de ninguno de los tres poderes tradicionales. En la designación de sus órganos de gobierno sólo participa la comunidad universitaria; es prestador de servicio público y no se guía por intereses de partido o de coyuntura. Es autónomo respecto a todo poder, partido político y grupo o factor de poder. No está sujeto a instrucciones ni órdenes de ninguna autoridad o persona ajena a él; genera su propia normativa jurídica interna, el Estatuto General, los estatutos y reglamentos y cuenta con su propio tribunal universitario que conoce de las faltas a la normativa universitaria, presuntamente cometidas por alumnos o miembros del personal académico. (Fernández Ruiz 2010:91-92)

La universidad pública autónoma debe su existencia legal a la acción de una autoridad externa, normalmente el Estado; el instrumento de incorporación de la autonomía describe de manera detallada lo que la universidad puede hacer y lo que no puede hacer con sus propiedades, en su relación con otras instituciones o con sus miembros, cómo elige sus autoridades, sus estudiantes, etc. Su creación se efectúa mediante una ley que le otorga la

autonomía prevista en la Constitución, que en el caso mexicano dice en la fracción VII de su artículo 3°, agregado hasta 1978.

> Las universidades y demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a si mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrarán su patrimonio.

... la universidad [...] no sólo tiene una obligación con su propia sociedad, sino con la comunidad mundial de la ciencia.

El otorgamiento de la autonomía universitaria no siempre es el resultado de un conflicto universitario o de un movimiento estudiantil, pero si muchas veces de una apertura política o de un momento político especial, como veremos más adelante.

Como ya hemos visto, desde el punto de vista jurídico, autonomía universitaria significa:

> La posibilidad que tiene una comunidad de darse sus propias normas, dentro de un ámbito limitado por una voluntad superior, que para el caso sería la del Estado. Esta capacidad que permite a una comunidad ordenarse a sí misma, implica la delegación de una facultad que anteriormente se encontraba centralizada en el Estado. (Barquín, 1979:3)

De manera que, la autonomía universitaria tiene tres aspectos: el de su propio gobierno, el académico y el financiero. El primero de ellos permite que la universidad legisle sobre sus propios asuntos, se organice como le parezca mejor, y elija a sus autoridades y al rector según los requisitos que ellos mismos señalen. La parte académica de la autonomía universitaria implica que la universidad puede nombrar y remover su personal académico según los procedimientos convenidos, seleccionar a los alumnos según los exámenes que ella misma aplica, elaborar sus planes de estudio, expedir certificados, etc. También garantiza la libertad de cátedra, cuestión que no se debe confundir con la autonomía misma. El aspecto financiero permite la libre disposición que de su patrimonio tiene la universidad, así como la elaboración y el control de su propio presupuesto.

Una definición parecida de autonomía universitaria nos ofrece Daniel C. Levy: "Autonomy, then, is operationally defined here as *university control over these components: Appointive, Academic, Financial*" (1980:7). Para este autor, el primero de los componentes se refiere al hecho de que la universidad puede escoger su personal académico, sus autoridades y su personal administrativo. La segunda, la académica, abarca la admisión a su institución, la selección de las carreras, la oferta curricular, las modalidades de obtención de los títulos y, finalmente, la libertad de cátedra. El componente de las finanzas determina quién paga los estudios, los criterios para la elaboración del presupuesto, su preparación y la contabilidad.

De manera formal, una universidad es autónoma en la medida en que es libre de tomar, dentro de su propia organización y por medio de sus propios procedimientos, las decisiones relacionadas con su legislación y administración. Pero una autonomía efectiva necesita algo más que lo contenido en esta definición formal. Implica también que la organización de la universidad debe ser tal, que asegure a sus miembros, sobre todo los miembros del personal académico, una parte reconocida e importante en la toma de decisiones. Es decir, existe una interrelación forzosa entre la ciencia moderna y la democracia, entendida esta última como posibilidad permanente de cambio, y a su vez, garantizada en las universidades gracias a la autonomía (Sánchez, 1979:275). Sólo así la universidad puede servir a la sociedad de la que recibe el apoyo material, y a más largo plazo al avance del conocimiento, ya que no sólo tiene una obligación con su propia sociedad, sino con la comunidad mundial de la ciencia. Por ello, el reclamo de las universidades de contar con un alto grado de autonomía no se basa en privilegios, sino en la única posibilidad de servir a la comunidad.

Si incorporamos un punto de vista filosófico además del jurídico, como lo hace Eduardo García Máynez (1979:79), entonces la pregunta, a pesar de todo lo anterior, sería: ¿Es la autonomía un *don* que la universidad recibió del poder público, o un *derecho* cuyo fundamento *ontológico* debe buscarse en la intrínseca naturaleza de las instituciones universitarias dignas de este nombre? Este autor responde, refiriéndose a la UNAM: "La autonomía no nos ha sido *dada*, sino *reconocida* […] el Estado implícitamente acepta que sin dicho atributo nuestra Casa de Estudios no podrá ser una universidad auténtica, ni realizar con eficacia sus labores de investigación, docencia y difusión de la cultura". Y agrega:

> Si las funciones primordiales de toda universidad consisten en la investigación y en la enseñanza, y éstas exigen, por su intrínseca naturaleza (y no por decisión del poder público) una libertad irrestricta, la autonomía que permite a las instituciones universitarias planear, organizar y realizar en forma libérrima tales tareas, no puede tener su origen en actos de una autoridad política, sino […] en la naturaleza de las cosas o […] en la índole peculiar de dos actividades cuyo fin supremo es la búsqueda, el conocimiento y la difusión de la verdad, independientemente de cualquier otro propósito y con exclusión de cualquier dogma. (García Máynez, 1979:89)

Si hablamos de la universidad pública en América Latina y de su autonomía hoy, es obligado hablar también de su desarrollo y de su historia (Pinto, 1974), de la lucha por conseguir su definición en las leyes orgánicas respectivas, de su interpretación y sus antecedentes, ya que el principio de la autonomía ha jugado un papel ambivalente. Con ella se inició una relación dialéctica entre las universidades públicas latinoamericanas y el Estado, lo cual marcó su colaboración o su enfrentamiento.

Autonomía en las Universidades Públicas Latinoamericanas

No sólo en México (Marsiske, 1982; 1995; Levy, 1979), sino en la mayoría de los países latinoamericanos (García Laguardia, 1977), los primeros treinta años del siglo XX son los años de la autonomía universitaria, reconocida por primera vez en 1908 a la Universidad de Montevideo. Pero si bien la autonomía se hizo famosa con el movimiento de reforma universitaria de la Universidad de Córdoba, Argentina, en 1918; aquí no se trata de decir cuál fue la primera universidad autónoma en el continente, sino de citar algunos ejemplos a propósito de este trabajo.

En México tenemos universidades autónomas antes de 1929, como por ejemplo la Universidad Michoacana (Gutiérrez López, 2010), que la incluyó en su constitución en 1917 manteniendo esta disposición, aunque limitada, en las siguientes leyes orgánicas hasta que en 1939 se declaró como institución del Estado. Igualmente, la Universidad de Occidente (Beltrán, 2007), que debería llamarse Universidad de Sinaloa, empezó sus labores en 1918 como institución autónoma; la Universidad Nacional del Sureste, que sería la Universidad de Yucatán, se creó en 1922 con autonomía, al igual que la Universidad Autónoma de San Luis Potosí un año más tarde.

Los estudiantes reformistas en América Latina concibieron la autonomía en estrecha relación con una dirección democrática de las universidades, en la que los estudiantes aseguraran como núcleo de esta estructura la realización de los fines principales del movimiento:

> […] la autonomía reformista consistió en el cogobierno de profesores, estudiantes y graduados, a fin de participar en el gobierno universitario y asegurar la renovación pedagógica, profesional y científica, en un ámbito de libertad docente, de aprendizaje e investigación, con el objetivo de extender la cultura, democratizar la educación y responsabilizar socialmente a la universidad. La democratización del gobierno universitario, la libertad académica, la renovación pedagógica, el carácter crítico y el compromiso social, son los componentes fundamentales de la autonomía, razón por la cual se trasforma en principio consustancial del quehacer universitario. (Villarreal, 1999[a]:147)

Los estudiantes defendieron esta autonomía en toda América Latina, muchas veces a costa del exilio personal.

La universidad de la Reforma de principios del siglo XX era una institución relativamente pequeña; por ejemplo, en la Universidad Nacional de México, en 1929, estaban inscritos alrededor de 9 mil estudiantes, casi todos hijos de las nuevas clases medias, producto de la política económica del porfiriato y de la Revolución Mexicana. Sin embargo, no se debe subestimar la amenaza que podían presentar las organizaciones estudiantiles llamando a huelga en un momento de crisis para el orden político. Cabe señalar que en América Latina muchos movimientos subversivos y golpes de Estado empezaron con movimientos estudiantiles. La fuerza política y social del programa de reforma –y la experiencia organizativa que lograron los estudiantes en la lucha por la renovación de las universidades públicas– era potencialmente revolucionaria. Sin embargo, tampoco hay que sobrevalorarlas (Cano, 1984:230): hasta mediados de los años cincuenta del siglo XX no se trató de un desafío al orden social en un sentido revolucionario, sino de la defensa y ampliación de las prestaciones políticas y sociales de las clases medias, las que en parte coincidían con los fines democráticos y liberales de los estudiantes reformistas.

Las universidades existen para servir a la sociedad de la que reciben el apoyo moral y material; por ello son objeto de observación y crítica públicas, y tienen que ser sensibles a la opinión fundamentada y responsable. Las universidades públicas en países emergentes tienen un papel diferente al que desempeñan en los países altamente desarrollados; pero más allá de esto, la universidad pública tiene que servir a más largo plazo a los intereses del avance del conocimiento, y por ello tiene una obligación no sólo con la sociedad de su respectivo país, sino con la comunidad mundial de la ciencia.

… en América Latina muchos movimientos subversivos y golpes de Estado empezaron con movimientos estudiantiles.

La esencia del asunto es que una buena universidad pública no es simplemente un agregado de agencias funcionales separadas, sino una comunidad en la que sus diferentes elementos se mantienen unidos y son inspirados por un solo fin intelectual: la interacción lo más libre posible de todas sus personalidades y disciplinas. Esto involucra de manera determinante a la autonomía universitaria, que si bien tiene un punto de partida jurídico, es tarea de la comunidad construirla dentro de los límites de cada universidad pública y defenderla en cada momento.

El conocimiento histórico debe ser el punto de partida para crear, mediante la reflexión rigurosa, racional, global y crítica, categorías y conceptos descriptivos, interpretativos y/o explicativos del fenómeno universitario latinoamericano y sus autonomías, pero el análisis de la autonomía universitaria involucra prácticamente a todas las disciplinas universitarias, no sólo el derecho, la historia y las ciencias sociales. La idea de la necesidad de dar autonomía a la universidad aparece como constante desde finales del siglo XIX, y a principios del siglo XX se repite en muchos discursos en congresos estudiantiles (Marsiske, 1998:539); además, se manifiesta en diversos proyectos de ley y es parte de una demanda constante. Esta preocupación por la autonomía universitaria ha sido permanente:

- Porque en los países latinoamericanos no hay separación entre lo político y lo educativo, y la universidad ha sido utilizada muchas veces para fines políticos.
- Porque la educación como canal de acceso y ascenso tiene un sentido especial en América Latina.

- Porque las universidades han sido hasta hoy día un campo de acción importante para grupos políticos minoritarios o secundarios.
- Porque la estrecha relación entre universidad, sociedad y política convierte a los gremios estudiantiles –y sus luchas– en campos de entrenamiento para futuros políticos a nivel nacional o internacional. Muchos "hombres públicos" en América Latina empezaron sus carreras en una organización estudiantil.
- Porque la universidad pública latinoamericana necesita un estatus especial, a diferencia de las universidades angloamericanas o europeas para llevar a cabo su tarea.

... el análisis de la autonomía universitaria involucra prácticamente a todas las disciplinas universitarias ...

Sin embargo, la autonomía no nace como un concepto acabado ni tiene una interpretación unívoca; su configuración es producto de situaciones y proyectos particulares en las diferentes universidades públicas latinoamericanas, dependiendo también de los movimientos estudiantiles que la logran (Marsiske, 1989 [2003]). Estos movimientos estudiantiles fueron los "parteros" de la autonomía, pese a que en algunos casos no la demandaron explícitamente. Aun así, y tomando en cuenta las diferencias, podemos decir que entre 1918 y 1929 fueron los años de la reforma universitaria en América Latina, considerando que las formas de lucha estudiantiles fueron parecidas en todos los países, aunque sus resultados fueron diferentes. Por supuesto, estos movimientos se llevaron a cabo en las universidades públicas del momento, todavía nadie se imaginaba el auge de las universidades privadas en América Latina a partir de los años ochenta del siglo XX.

El movimiento de reforma iniciado en la Universidad Mayor de San Carlos y Montserrat de Córdoba, Argentina, en 1918, proyectó su influencia a los centros universitarios de toda América Latina, rebasó los límites de las aulas universitarias en los movimientos estudiantiles de San Marcos, en Perú, en la Universidad de la Habana, Cuba, y en muchas otras universidades latinoamericanas, y terminó con la concesión de la autonomía universitaria en México, en 1929. Esta configuración original da forma a la universidad latinoamericana de hoy, que es una institución auténticamente latinoamericana.

Reforma de Córdova

Nuevos grupos anticlericales y nacionalistas trataron de romper con el poder de las oligarquías buscando una modernización de la sociedad. La presencia todavía limitada del imperialismo norteamericano en la mayoría de los países del área parecía permitir un nuevo despertar del nacionalismo latinoamericano (Rodó, 1975). Los universitarios habían resentido las influencias de la Primera Guerra Mundial, la Revolución Mexicana y la Revolución Rusa. La Primera Guerra Mundial había destruido entre ellos la imagen de una Europa pacífica y ejemplar, cuyo desarrollo económico llevaría a un bienestar para las mayorías, y las revoluciones mexicana y rusa abrieron nuevas alternativas para los países en desarrollo. La dimensión latinoamericana del programa reformista, así como las acciones concretas de los líderes estudiantiles, implicaron una coherencia antes no conocida. Estos líderes no pensaban en categorías de estados nacionales, sino que consideraban a las universidades como pilares de una nueva latinoamericanidad (Portantiero, 1978; Cuneo, s/f). El Manifiesto Liminar, documento clave de la reforma de Córdoba, iba dirigido a los "hombres libres de Sudamérica" y decía:

> Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.[2]

El movimiento de la reforma se apropió de la exigencia de la autonomía universitaria y llevó, en muchos casos, a un ordenamiento legal. En Argentina, el movimiento estudiantil de Córdoba en 1918 (Sanguinetti, 1980; Kaplan, 1979; Tünnermann, 1978; Roig, 1981), fue un acontecimiento más bien universitario. La realidad sociopolítica y socioeconómica; la ascensión al poder de Hipólito Irigoyen en 1916, y con ello de las nuevas clases medias producto de la inmigraciones masivas a finales del siglo XIX; la economía de exportación de productos primarios que engendró rápidamente un mercado interno de manufacturas y un proceso de industrialización; todo ello tuvo su reflejo en las universidades argentinas que, al igual que muchas de las otras universidades latinoamericanas, estaban lejos de responder a lo que los países necesitaban para un desarrollo propio y para hacer frente a la nueva problemática planteada por los cambios en la estructura social.

La Universidad de Córdoba, la más antigua de Argentina, baluarte de la Iglesia católica y de la oligarquía cordobesa, era sólo una de las cinco universidades argentinas; las otras, de más reciente creación, eran la de Buenos Aires de principios del siglo XIX, la del Litoral, la de Tucumán y la de Santa Fe de principios del siglo XX. Todas se regían por la llamada Ley Avellaneda, que el presidente del mismo nombre había sancionado en 1885 y que autorizaba a cada universidad a darse su propio estatuto. La vida y el desarrollo de cada institución dependían de su claustro, del rector que se elegía cada cuatro años, y de la asamblea universitaria. La universidad tenía la posibilidad de reformar los pla-

[2] "La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica", en Portantiero, 1978. Véase también Roig (1981) y Funes y Caldelari (2001).

nes de estudio, certificar los exámenes y otorgar los títulos; sólo el nombramiento de los profesores titulares quedaba en manos del poder ejecutivo, que con esto cimentó la dependencia de las universidades con respecto al Estado.

A finales de 1917 ya había expresiones de descontento en algunas facultades de la Universidad de Córdoba, pero fue en marzo de 1918 cuando los estudiantes de las facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería decidieron ir a la huelga porque las autoridades no accedían a sus peticiones de reformar el sistema vigente de provisión de cátedras y de levantar la supresión del internado para los alumnos de medicina en el Hospital de Clínicas. En julio se organizó el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, el cual formuló un Proyecto de Ley Universitaria y Bases Estatutarias (Portantiero, 1978). Gran parte de este proyecto se incorporó a los nuevos estatutos de la universidad, aprobados por el Gobierno en 1918 después de un movimiento estudiantil prolongado; los estudiantes lograron así que se incluyeran muchas de sus demandas, aparte de la autonomía, a una amplia reforma universitaria, incluyendo: 1) la elección de los cuerpos directivos de la universidad por la propia comunidad universitaria y la participación de sus elementos constitutivos: profesores, graduados y estudiantes; 2) la implantación de los concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras; 3) la docencia libre; 4) la asistencia libre; 5) la modernización de los métodos de enseñanza; y 6) la asistencia social a los estudiantes y con ello una democratización del ingreso a la universidad.

En el movimiento de reforma universitaria de Córdoba de 1918 apareció la autonomía universitaria como elemento de lucha contra una sociedad oligárquica con apoyo de un gobierno representante de las clases medias. Sin embargo, la relación de los estudiantes con la autonomía fue contradictoria. Por un lado se referían a la experiencia histórica del desarrollo de las universidades y legitimaban su propuesta de una autonomía de la siguiente manera: el Estado debía limitar su intervención en la universidad al otorgamiento del presupuesto y a la lucha en contra de influencias dañinas, es decir, clericales, en la vida universitaria. Por otro lado, no tenían dudas en llamar al Gobierno para imponer sus fines; de hecho la rebelión estudiantil en Córdoba llegó a su victoria por medio de la intervención gubernamental. El presidente Hipólito Irigoyen, representante de las fuerzas sociales emergentes, asumió una posición conciliadora tratándose de los asuntos universitarios, y contestó afirmativamente a las demandas del movimiento.

En el movimiento de reforma universitaria de Córdoba de 1918 apareció la autonomía universitaria como elemento de lucha contra una sociedad oligárquica ...

Movimiento mexicano

En México, en cambio, el movimiento estudiantil de 1929 no incluyó a la autonomía universitaria como punto central de sus demandas, sino que habló como último punto del pliego petitorio de la autodeterminación de la universidad; sin embargo, era una idea que estaba en el ambiente universitario. La idea de una universidad autónoma ha estado presente desde el proyecto de ley para una Universidad Nacional de México presentado por Justo Sierra al Congreso de la Nación en 1881. En esta propuesta se dice, muy al principio:

> A priori se puede afirmar que si alguna cosa debe estar exclusivamente dirigida por un cuerpo científico, es la instrucción, pero como por su inmensa transcendencia y por su papel capital en la educación pública es de un interés supremo para la sociedad, es natural que el Estado marque las condiciones con que ha de coadyuvar a sus fines primordiales y le facilite los medios con que ha de realizarlas […]. Si esto se puede afirmar *a priori* […] puede asegurarse a posteriori que el tiempo de crear la autonomía de la enseñanza pública ha llegado. (Sierra, 1974:23)

Y en el artículo 2º de su proyecto de ley dice: "La Universidad es una corporación independiente" (Sierra, 1974:24). Justo Sierra defendió su idea de universidad influenciada por el modelo de la universidad alemana, con su autonomía académica, pero dependiente de las estructuras políticas respectivas, hasta la creación, en 1910, de la Universidad Nacional de México: "…se trata de un acto por el cual el gobierno se desprende, en una porción considerable, de facultades que hasta ahora había ejercido legalmente, y las deposita en un cuerpo que se llamará Universidad Nacional" (Sierra, 1974:37). Sin embargo, la nueva institución quedó sometida por completo a la tutela de la Secretaría de Instrucción Pública.

En los siguientes diez años se presentaron diversos proyectos de autonomía universitaria cada vez que la Universidad veía afectada su vida institucional por decisiones políticas. Por ejemplo, en 1914, ante la inminente militarización de la universidad, revivió la discusión alrededor de la autonomía y se presentaron varios proyectos; uno de ellos fue el de Félix Palavicini, encargado del despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, el cual decía:

> Para conservar la Universidad Nacional en aptitud de corresponder a los altos fines para lo que fue creada, se requiere que subsista ajena a las fluctuaciones de la política, independiente del poder público, libre de toda intervención oficial y no con las limitaciones, la esclavitud burocrática y la tutela ministerial con que fue establecida en 1910. (De Maria y Campos, 1975:158)

En 1917, al promulgarse la nueva Constitución, desapareció la Secretaría de Instrucción Pública, de la que dependía la universidad. Parecía el momento indicado para una nueva iniciativa de autonomía universitaria. En julio de ese año un grupo de profesores y estudiantes encabezados por Antonio y Alfonso Caso, Alfonso Pruneda, Manuel Gómez Morín, Antonio Castro Leal, Vicente Lombardo Toledano y otros, llevaron un memorial a la Cámara de Diputados en donde pedían la plena autonomía para

la universidad o, por lo menos, que se respetara la autonomía del Departamento Universitario que había sido parte de la desaparecida secretaría. En noviembre del mismo año un grupo de senadores encabezados por José L. Novelo presentaron un proyecto de autonomía universitaria,[3] repitiendo casi íntegramente el proyecto Palavicini. Finalmente se logró la subsistencia del Departamento Universitario y de Bellas Artes, que se incorporó a la nueva Secretaría de Educación Pública.

También durante los siguientes años se sucedieron muchos proyectos de autonomía universitaria elaborados por grupos estudiantiles y profesores universitarios: la idea de dar autonomía a la Universidad Nacional surgía cada vez que había un problema en la relación de la universidad con el Gobierno. Sin embargo, el concepto de autonomía se interpretaba entonces de forma muy distinta: como independencia de la Secretaría de Educación Pública, pero dependiente directamente del Ejecutivo federal; como privatización de la enseñanza profesional; como abstención de la universidad de la política militante; y también como libertad de cátedra. Y hubo argumentos muy convincentes en su contra, por ejemplo, que un gobierno revolucionario con muchos problemas de consolidación y de unidad no podía permitir un espacio fuera de su influencia que fácilmente podría ser utilizado por las fuerzas del viejo régimen. Por otro lado, se argumentaba que la universidad no podría ser autónoma mientras siguiera llamándose "nacional" y existiera gracias al subsidio estatal. En 1928, al final del rectorado de Alfonso Pruneda, se discutió la reforma de la Ley Orgánica de la Universidad, incluyendo una cierta autonomía.[4] Este proyecto se puede considerar como el antecedente más inmediato de la nueva Ley Orgánica de 1929.

Por otro lado, no hay que olvidar las relaciones institucionales y estudiantiles entre las universidades del continente: para los estudiantes latinoamericanos fue de gran importancia el Congreso Internacional de Estudiantes que se convocó el 15 de julio de 1921, y que se llevó a cabo en la ciudad de México entre el 20 de septiembre y el 8 de octubre de 1921, con pleno apoyo del rector José Vasconcelos. Según los estudiantes, esta convocatoria había sido "un minuto de visión y de esperanza en el horario de la humanidad que se inquieta y que construye con la materia eterna de los sueños y de la pureza de la luz de la acción".[5] Estaban invitados todos los estudiantes del mundo, pero con algunas excepciones, casi todos los participantes fueron latinoamericanos. La delegación argentina estaba formada por Héctor Ripa Alberti, Arnaldo Orfila Reynal, Miguel Bonchil, Enrique

[3] *Diario de debates de la Cámara de Diputados*, 5 de noviembre 1917, p. 3.

[4] Sobre la autonomía de la Universidad. Memorándum confidencial para el señor Alberto Sáenz, Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM), Fondo Universidad Nacional, ramo Rectoría, caja 28, exp. 378.

[5] Informe acerca de la Constitución y Labores del Primer Congreso Internacional de Estudiantes, *Boletín de la Universidad Nacional de México*, IV, III, 7 de diciembre de 1921, p. 59.

Dreyzin y Pablo Vrieland, quienes llegaban con la experiencia reciente del movimiento de reforma universitaria en Córdoba y dominaron el Congreso junto con los mexicanos, representantes de un país con una revolución popular. Los estudiantes mexicanos estuvieron representados por Daniel Cosío Villegas, Raúl J. Pous Ortiz, Rodolfo Brito Foucher, Miguel Palacios Macedo, Ramón Beteta Quintana, Manuel Gómez Morín, Vicente Lombardo Toledano, Octavio Medellín Ostos y otros. Aunque los participantes no discutieron de manera expresa el asunto de la autonomía universitaria, sí hablaron de la reforma como un logro de los estudiantes; de la libertad de pensamiento y de participación estudiantil en la extensión universitaria y en el gobierno universitario; de la docencia libre y de la asistencia libre. Héctor Ripa Alberdi decía:

> Venimos de los campos de combate donde derribáramos los muros de la vieja universidad detenida en el pensamiento del pasado siglo, y donde levantáramos la nueva universidad, abierta a todas las corrientes espirituales; venimos a sostener una dolorosa lucha entre la juventud creadora y la vejez misoneísta, entre la voluntad heroica que avanza y la voluntad abolida que resiste; venimos compañeros de vencer a las fuerzas reaccionarias que nos impiden dar el paso definitivo de la liberación.[6]

... la idea de dar autonomía a la Universidad Nacional surgía cada vez que había un problema en la relación de la universidad con el Gobierno.

El Congreso Internacional de Estudiantes convirtió los reclamos de Córdoba en reclamos de la juventud latinoamericana, dándoles una dimensión latinoamericana e internacional. Las formas de lucha y el lenguaje estudiantil fueron muy parecidos en Argentina y en México, pero el entorno político y social del problema universitario era diferente. En México se trataba de un movimiento universitario dentro de un ambiente de ideas revolucionarias, un movimiento de hijos de las clases medias, olvidadas en el discurso de los gobiernos de la Revolución Mexicana, que insistía en una política educativa a favor de la clase obrera y campesina (Marsiske, 1988). En México, la Universidad Nacional se había inaugurado en septiembre de 1910 por medio de la unión de las Escuelas Nacionales. La lucha armada revolucionaria, que estalló dos meses después, hizo desaparecer el Estado porfirista para dar lugar a gobiernos revolucionarios y dificultó el desarrollo y la consolidación de la institución universitaria recién fundada.

A partir de 1920, la Universidad Nacional formó parte del proyecto educativo

[6] Palabras de Ripa Alberdi, presidente de la delegación argentina, en "Informe acerca de la constitución y labores del Primer Congreso Internacional de Estudiantes, *Boletín de la Universidad Nacional de México*, IV, III, 7 de diciembre de 1921, p. 85.

del Estado posrevolucionario, primero del de José Vasconcelos, rector entre mediados de 1920 y mediados de 1921, cuando se le nombró Secretario de Educación Pública, institución impulsada y creada por él. Vasconcelos utilizó la universidad (la institución más importante del sistema educativo mexicano en ese momento) para organizar las campañas de alfabetización y después, a partir de 1924, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, la universidad tuvo problemas para encontrar su lugar dentro del nuevo proyecto educativo, cuyo centro de atención eran la escuela rural y la educación popular; sin embargo, la universidad seguía siendo la institución de formación profesional y de discusión intelectual más importante del país. En los cuatro años del gobierno de Calles, los inmediatamente anteriores al movimiento estudiantil de 1929, la Universidad Nacional sólo pudo superar los problemas en las relaciones con el Gobierno gracias a la participación decidida de sus miembros, encabezados por el rector Alfonso Pruneda, en las tareas de extensión universitaria. Esta demostración de "lo útil" de sus conocimientos universitarios acercó a la universidad a las clases populares y con ello al nuevo proyecto educativo de Moisés Sáenz.

Sin detenerme en los detalles del movimiento, hay que decir que la efervescencia de los partidos políticos motivada por la sucesión presidencial a principios de 1929, con la participación de José Vasconcelos como uno de los candidatos generaron: la fuerza de la organización estudiantil a todos los niveles; los problemas de indisciplina y desorden en la Facultad de Derecho desde hace tiempos, la imposición de las dos reformas pendientes; y el nuevo sistema de reconocimientos en esta misma facultad, así como el nuevo plan de estudios en la Escuela Nacional Preparatoria son las variables que hay que tomar en cuenta para la explicación del movimiento estudiantil de ese año. Los estudiantes, encabezados por Alejandro Gómez Arias, Ricardo García Villalobos, Ángel Carbajal, Salvador Azuela, Herminio Ahumada, Ciríaco Pacheco Calvo, Santiago X. Sierra, Arcadio D. Guevara, José María de los Reyes y Carlos Zapata Vela declararon la huelga en mayo de 1929, inicialmente por el problema de la aplicación de un nuevo sistema de exámenes en la Facultad de Derecho. Los estudiantes extendieron el movimiento a la mayoría de las escuelas de la ciudad de México y accedieron a terminar la huelga cuando el presidente Emilio Portes Gil ofreció la autonomía universitaria, a recomendación de Manuel Puig Casauranc, jefe del Departamento del Distrito Federal:

El Congreso Internacional de Estudiantes convirtió los reclamos de Córdoba en reclamos de la juventud latinoamericana ...

> Puede obtenerse del movimiento huelguista un verdadero triunfo revolucionario, apoyado en una elevada tesis filosófica escolar y aumentará en el interior y exterior del país el prestigio del señor presidente, dejando a su administración el mérito definitivo de una reforma trascendental en la organización universitaria. Me refiero a la resolución del conflicto actual contestando a las demandas de los estudiantes, cualesquiera que fuesen o anticipándose a dichas demandas, (y sería mejor esto) con la concesión de una absoluta autonomía técnica, administrativa y económica de la Universidad Nacional.[7]

Esta autonomía limitada, todavía con injerencia de la Secretaría de Educación Pública, siguió vigente hasta 1933, cuando la nueva Ley Orgánica separó la Universidad del Estado y encontró su forma actual en la Ley Orgánica de 1945.

Procesos de autonomía en Perú y Cuba

En comparación con los movimientos de reforma universitaria en Argentina y México, los movimientos estudiantiles en Perú y Cuba rebasaron los límites de las aulas universitarias y estaban ligados desde un principio a movimientos políticos. El movimiento peruano luchó por una reforma académica igual que por una renovación social y política de toda la sociedad. En la Universidad de San Marcos, en Lima, el movimiento (1919-1923) estaba ligado al incipiente movimiento sindical, que cobraba cada vez más fuerza en la lucha por el día laboral de ocho horas. En esta lucha participaron Raúl Haya de la Torre, líder estudiantil, y otros estudiantes. En el grupo obrero más fuerte, el de los textileros de Vitarte, predominaron las ideas anarco-sindicalistas, influenciadas por las ideas de Manuel González Prada; todo esto atraía fuertemente a los estudiantes. Por ello era tan importante para ambos institucionalizar sus relaciones por medio de las universidades populares, donde los estudiantes daban clases y los obreros, ávidos de una mejor formación, eran los alumnos. Por otro lado estaba José Carlos Mariátegui (Mariátegui, 1969; Maihold, 1988), eminente personaje de izquierda de estos años, quien aunque sin estudios formales universitarios, y por ello un poco alejado de la universidad, siempre apoyó las causas de los estudiantes desde el partido comunista, los sindicatos y la prensa.

En Perú, gracias a su apertura política, el gobierno de Augusto B. Leguía (Cotler, 1982), fue el trasfondo sobre el cual se pudo desarrollar el movimiento de reforma universitaria entre 1919 y 1923. Por otro lado, la lucha estudiantil por una reforma universitaria en Córdoba tuvo su influencia en Lima, pero "No se trataba de un proceso de mera imitación; detrás de esa expansión continental subyacían estructuras comunes, pese a diversidades particulares, que expresaban la voluntad de vastos sectores sociales por conquistar mayor participación social, política y cultural" (Zolezzi y Berna-

[7] "Memorándum de Puig Casauranc para el señor Presidente de la República", en *Del México Actual*, núm. 12, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 1934, p. 32.

les, 1979:448). Habiendo estallado por un problema insignificante de los estudiantes con sus maestros, se resolvió una reforma a la Ley Orgánica de Enseñanza que incluía las cátedras libres, la representación estudiantil en el Consejo Universitario, la supresión de las listas de asistencia y la autonomía para la Universidad de San Marcos. La autonomía, aunque limitada, garantizó la libertad académica y la función crítica de la universidad. El cogobierno era la fórmula para una participación estudiantil en las decisiones de la universidad, y la extensión universitaria a través de las universidades populares acercó la cultura y el conocimiento a las clases populares. Esta autonomía era "concebida [...] como un requisito y un instrumento de defensa contra la interferencia del Estado oligárquico y la forma como usualmente se había manipulado la Universidad para ponerla al servicio de los intereses políticos de la oligarquía en el poder" (Zolezzi y Bernales, 1979:448). Este cambio en la estructura universitaria, resultado de la lucha estudiantil, terminó con la influencia de la aristocracia peruana en la Universidad, que había considerado la institución universitaria como de su propiedad.

El cogobierno era la fórmula para una participación estudiantil en las decisiones de la universidad ...

Poco después Haya de la Torre fue deportado del Perú y con ello el pilar de las movilizaciones estudiantiles; sin embargo, como el movimiento universitario de reforma iba más allá de un simple incidente universitario, y había abierto la discusión política sobre el futuro de Latinoamérica, Víctor Raúl Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui orientaron su discusión antiimperialista y antioligárquica hacia la formación de partidos políticos para las clases medias y el proletariado: la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), fundada por Haya en 1924 en México y el Partido Socialista, fundado por Mariátegui, respectivamente.

En Cuba el movimiento estudiantil (1922-1925) no se limitó a reformar las estructuras universitarias, sino que estuvo relacionado en todo momento, a través de Julio Antonio Mella (1975; 1978), con un anhelo de profundos cambios sociales en la sociedad cubana. Él demostró a los estudiantes que la lucha por la reforma universitaria era inseparable del combate por la plena independencia de Cuba[8], y por radicales cambios en la estructura social y política del país. Esto lo llevó a una estrecha relación con las organizaciones obreras y sus líderes, a fundar instituciones antiimperialistas y anticlericales y, finalmente, junto con otros, el Partido Comunista de Cuba. Durante los conflictos entre los estudiantes y autoridades universitarios por el otorgamiento del doctorado honoris causa a Enoch Crowder, delegado del presidente de los Estados Unidos (Cabrera y Almodóvar, 1975; Gonzáles, 1974), los estudiantes escribieron al respecto en el periódico *El Heraldo de La Habana*:

> En la situación por la que atraviesa el país, sin formol en las salas de anatomía y disección, con nuestros edificios a medio hacer, la Biblioteca pobre y desvalida, los maestros públicos del interior entrampados y hambrientos, y los poderes del Estado, sin distinción alguna, vejados cada paso, como en Santo Domingo y en Haití, es una imprudencia que nos duele, que se acuerden de la Universidad para vincularla en el carro del triunfo del imperialismo yanqui de la postguerra, como una justificación de cuanto aquí se está haciendo para entregar la Patria al extranjero.[9]

El Directorio de la Federación de Estudiantes presentó sus exigencias más importantes: autonomía universitaria, entrega de un patrimonio propio a la universidad y participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad. El claustro universitario se vio impedido de llevar a cabo su propósito y el gobierno liberal de Alfredo Zayas se vio obligado a ceder, a reformar los estatutos universitarios, a dar a los estudiantes representación en la Asamblea Universitaria, a reconocer a la Federación Estudiantil Universitaria y a separar a algunos profesores de sus cargos, pero la principal demanda, la autonomía universitaria, no se logró en este movimiento.

Antonio Mella se preocupó, sobre todo, por dos cosas: la organización de los estudiantes para convertirlos en grupo de presión a nivel nacional, y la extensión de la cultura a los obreros y el pueblo en general. En ese mismo año se llevó a cabo, del 15 al 25 de octubre, el Primer Congreso Nacional de Estudiantes en la Universidad de La Habana, que sería la culminación del movimiento de reforma universitaria en Cuba y un éxito para las ideas políticas de Mella. Éstas se reflejaron en las resoluciones del congreso: el reconocimiento de la autonomía universitaria, la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad, la necesidad de una campaña nacional contra el analfabetismo, la libertad de enseñanza, la libre asistencia a clases y la necesidad de vinculación del movimiento estudiantil a la clase obrera por medio de una universidad popular. Entre estas demandas y sus resoluciones políticas la más importante para la universidad era la demanda de autonomía universitaria. Mella sabía que una reforma universitaria no tendría sentido sin la autonomía universitaria:

[8] Cuba fue el último país en América Latina que se independizó del régimen colonial español en 1899, pero fue ocupado militarmente por los norteamericanos hasta 1902. Este año se instauró la República bajo la influencia del imperialismo norteamericano en todos los ámbitos. En su primera Constitución se incluyó la Enmienda Platt, que garantizó a los Estados Unidos el derecho de bases militares en territorio cubano. En 1903 el gobierno norteamericano impuso a Cuba el llamado Tratado de Reciprocidad Comercial, cuya aplicación condenó al país a ser un monoproductor de caña de azúcar.

[9] "Manifiesto de los estudiantes de Derecho", *El Heraldo*, 16 de noviembre de 1921, en Mella, 1975, p.20.

> La autonomía universitaria […] es nuestra finalidad inmediata […] Queremos una autonomía total, en lo político, en lo administrativo y en lo económico. Mientras la Universidad esté supeditada a dependencias superiores, su marcha no se puede regular con esmero. (Mella, 1978:63)[10]

Así, como siguiente paso de las actividades estudiantiles, en noviembre de 1923 se abrió la Universidad Popular "José Martí", en La Habana. La preocupación de Mella por extender la universidad hacia otros sectores sociales era muy similar a la que llevó a Haya de la Torre, en Lima, a organizar la Universidad Popular González Prada. Sin embargo, los estudiantes cubanos, bajo la influencia de Mella, reconocieron el papel de vanguardia que debía desempeñar el proletariado en las luchas populares y la consiguiente subordinación del estudiantado; Haya, en cambio, había resaltado el liderazgo de las clases medias y con ello de los estudiantes universitarios. Dice el primer estatuto de la Universidad Popular cubana: "La clase proletaria cubana funda, profesa y dirige la Universidad Popular José Martí".[11]

En 1925 Julio Antonio Mella fue expulsado de la universidad por el Gobierno cubano, encarcelado y finalmente exiliado a México en 1926, en donde el gobierno de Machado lo mandó a matar el 10 de enero de 1929. Ya en 1927 la dictadura había declarado ilegales a la Universidad Popular "José Martí", a muchas organizaciones obreras y a la organización estudiantil.

Para concluir

Con las definiciones de universidad pública y de autonomía universitaria, así como con estas pequeñas historias de la autonomía universitaria en América Latina en la época de la reforma se quiso evidenciar lo siguiente:

1. La universidad pública autónoma en América Latina como organismo descentralizado del Estado ha dado los mejores resultados a lo largo del siglo XX, de manera que es manifiesta la conveniencia de esta forma de prestación de servicio público de educación y que debiera ser la forma de gestión de las instituciones públicas de educación superior en América Latina.

2. El problema de la autonomía de las universidades públicas en América Latina es en sí muy complejo; es el problema de las relaciones entre una corporación y las instancias de decisión externas a ella.

3. El problema de la autonomía de las universidades públicas no termina cuando se les otorga el estatus autonómico, sino que esto apenas crea una base jurídica desde donde partir. Es tarea de los miembros de la comunidad universitaria crear una institución autónoma.

4. La idea de la necesidad de dar autonomía a la universidad aparece con más insistencia en América Latina desde finales del siglo XIX y principios del XX.

5. Los movimientos estudiantiles de la época de la reforma son los "parteros" de la autonomía universitaria.

6. La autonomía no nace como un concepto acabado ni tiene una interpretación unívoca; su configuración es producto de situaciones y productos particulares.

7. A partir del movimiento de reforma universitaria y sus logros, es decir a partir de 1918, por la importancia de lo acontecido en la Universidad de Córdoba, entran las universidades latinoamericanas al siglo XX, a un proceso de modernización, y dejan atrás la pesada carga de instituciones coloniales eclesiásticas.

8. La autonomía universitaria es una configuración original que da forma a la universidad latinoamericana de hoy, y es una institución auténticamente latinoamericana.

Bibliografía

Barquín, Manuel, "*La autonomía universitaria antes y después de la reforma constitucional de 1979*", Deslinde No.134, 1979.

Beltrán López, Dina, *La autonomía universitaria en la Institución Rosalina: (1872-2006)*, Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2007.

Cabrera, Olga y Carmen Almodóvar (coords.), *Las luchas estudiantiles universitarias 1923-1924*, La Habana, Instituto Cubano del Libro, 1975.

Cano, Daniel Jorge, *Hochschule und Gesellschaft in Lateinamerika 1945-1975*, München Wilhelm Fink Verlag, 1984.

Chaín Revuelta, Ragueb, "*Presentación*", En: Ragueb Chaín Revuelta (coord.), Universidad Veracruzana. Las cuestiones de la Autonomía, México, Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación, Pp. 9-14, 1996.

Cotler, Julio, *Clases, Estado y nación en el Perú*, México, UNAM, 1982.

Cuneo, Dardo, *La reforma universitaria*, Caracas, Biblioteca Ayacucho núm. 39, s/f.

De María y Campos, Alfonso, *Estudio histórico-jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929)*, México, UNAM, 1975.

Fernández Ruiz, Jorge, "*Naturaleza jurídica de la Universidad Pública*", En: Revista del Posgrado en Derecho de la UNAM, vol.6, num.11, julio-diciembre 2010.

Funes, Patricia y María Caldelari, *Textos para el pregón, el afiche y el muro, algunas reflexiones "preliminares" acerca del Minifiesto Liminar*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires/Libros de Rojas, 2001.

García Máynez, Eduardo, "*Dos temas universitarios: a) Conceptos ético y jurídico de autonomía; b) Relaciones entre las tareas del investigador y el docente*", En: Jorge Carpizo (coord.), Conferencias y discursos sobre la autonomía, México, UNAM, Colección Cincuentenario de la UNAM, vol. XIV, p. 78-96, 1979.

[10] Arturo A. Roselló, "Nuestras entrevistas", *Carteles*, La Habana, Cuba 23 de noviembre de 1924, vol. III, núm. 30, pp. 10 y 30 (Mella, 1978: 63).

[11] "Estatutos de la Universidad Popular José Martí", *Heraldo Universitario*, 12 de noviembre de 1923, La Habana, Cuba (Portantiero, 1978: 210).

González Carvajal, Ladislao, *El ala izquierda estudiantil y su época*, La Habana, Instituto Cubano del Libro, 1974.

García Laguardia, Jorge Mario, *La autonomía universitaria en América Latina. Mito y realidad*, México, UNAM, 1977.

Gutiérrez López, Miguel Ángel, *Autonomía y procesos políticos en la Universidad Michoacana 1917-196*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Exconvento de Tiripetío, Morelia, Michoacán, México 2010.

Habermas, Jürgen, "*Die wissenschaftstheoretischen Begründungen der Teilnahme der Mitglieder der Universität an den Entscheidungsprozessen und der Universitätsorganización*", En: Varios autores, Hochschulautonomie, Privileg und Verpflichtung, Reden vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Westdeutsche Rektorenkonferenz, Universität Hannover, p. 97-102, 1989.

Kaplan, Marcos, "*Autonomía universitaria, sociedad y política en la Argentina (1918-1978)*", En: Jorge Witker (coord.), La autonomía universitaria en América Latina, vol. II, México, UNAM, p. 11-80, 1979.

Levy, Daniel, "*University Autonomy in Mexico: Implication for regime Authoritarianism*", Latin American Research Review, vol. 14, núm. 3. 1979.

Levy, Daniel C., *University and Government in México. Autonomy in an Authoritarian System*, Nueva York, Praeger Special Studies, Center for Comparative Education, State University of New York, 1980.

Maihold, Günther, José C. Mariátegui, Frankfurt, *Nationales Projekt und Indio-Problem*, Athenäum Verlag, 1988.

Mariátegui, José Carlos, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, México, Ed. Solidaridad, 1969.

Marsiske, Renate, "*El movimiento estudiantil de 1929 y la autonomía de la Universidad*", en Revista de Educación Superior, núm. 44, octubre-noviembre, pp. 5-30.

_____, Renate (1988), "*La educación básica y los gobiernos posrevolucionarios en México 1920-1928*", Pensamiento Universitario, México, UNAM-CESU, 1982.

_____, "*Universidad Nacional y autonomía*", En: Meyer, Jean, Garciadiego, Javier, Marsiske, Renate, Villegas, Abelardo, Landerreche Obregón, Juan; Sánchez Navarro, Juan, Landerreche Gómez Morín, Rafael, González Casanova, Henrique, Krauze, Enrique, González Morfín, Efraín, Gómez Morín, Lorenzo, de la Isla, Carlos, Gil Antón, Manuel, Cuando por la raza habla el espíritu, Manuel Gómez Morín, rector de la UNAM, México, Jus/Centro Cultural Manuel Gómez Morín/ITAM, pp. 33-40, 1995.

_____, "*Autonomía y estudiantes universitarios en México: 1929*", En: Jean-Louis Guereña y Eve-Marie Fell (eds.), L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge á nos jours, L'Université de Tours, Tours, Francia, p. 539-552, 1998.

_____, Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México 1918-1929, México, UNAM-CESU, 1989 [2003].

_____, "*Historia de la autonomía universitaria en América Latina*", Perfiles Educativos, vol. XXVI, núms. 105-106, p. 160-167, 2004.

_____, "*El movimiento por la autonomía en la Universidad Nacional en la década de 1920*", En: Medina Viedas, Jorge, Gómez Pompa, Arturo, Herrera Beltrán, Fidel, Arias Lovillo, Raúl, de la Fuente, Juan Ramón, López Zárate, Romualdo, Rodríguez Gómez, Roberto, Díaz Barriga, Ángel, Guevara Niebla, Gilberto, Marsiske, Renate, Velazco Fernández, Rafael, Tuirán Gutiérrez, Rodolfo, López Castañarez, Rafael, García Rámirez, Sergio, El régimen de autonomía, Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana, México, p. 93-130, 2007.

Mella, Julio Antonio, *Documentos y artículos*, La Habana, Ed. de Ciencias Sociales, 1975.

_____, *Escritos revolucionarios (prólogo de Fabio Grobart)*, México, Siglo XXI, 1978.

Pinto Mazal, Jorge, *La autonomía universitaria*. Antología, México, UNAM, 1974.

Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1978.

Rodó, José Enrique, *Ariel*, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1975.

Roig, Arturo A., "*Deodoro Roca y el Minifiesto de la Reforma de 1918*", En: Arturo A. Roig, Filosofía, universidad y filósofos en América Latina, México, UNAM, serie Nuestra América, p. 117-144, 1981.

Sánchez Mc Gregor, Joaquín, "*La autonomía universitaria y el cambio social*", En: Jorge Carpizo (coord.), La autonomía universitaria en México, México, UNAM, Colección de Publicaciones del Cincuentenario de la Autonomía de la UNAM, vol. I., p.275-288, 1979.

Sanguinetti, Horacio, "*La reforma universitaria argentina (1918-1980)*", Cuadernos del Centro de Documentación Legislativa Universitaria, núm. 5, p. 111, 1980.

Schelsky, Helmut, "*Die politische Aufgabe und Willensbildung der Wissenschaft*", en Varios Autores, Hochschulautonomie, Privileg und Verpflichtung, Reden vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Westdeutsche Rektorenkonferenz, Universität Hannover, p. 67-86, 1989.

Sierra, Justo, *Obras completas, tomo V*, México, UNAM, 1948.

_____, "*La Universidad Nacional (proyecto de creación)*", En: Jorge Pinto Mazal, La autonomía universitaria. Antología, México, UNAM, p. 23-27, 1974.

Tünnermann, Carlos, *Sesenta años de la reforma universitaria de Córdoba, 1918-1978*, Costa Rica, Ed. Universitaria Centroamericana, 1978.

Villareal Ramos, Enrique, "*Modelos de autonomía universitaria en América Latina*", mimeógrafo, 1999[a].

_____, *La autonomía universitaria en América Latina: modalidades y proyección social*, Tesis de Doctorado, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 1999b.

Zolezzi J. Lorenzo y Enrique y Bernales B., "*Significado histórico de la autonomía universitaria en el Perú*", En: Jorge Witker (coord.), La autonomía universitaria en América Latina, vol. II, México, UNAM, p. 448-462, 1979.

Hemerografía

"Memorándum de Puig Casauranc para el señor Presidente de la República", en Del México Actual, núm. 12, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 1934.

Diario de debates de la Cámara de Diputados, 5 de noviembre 1917.

"Informe acerca de la constitución y labores del Primer Congreso Internacional de Estudiantes", Boletín de la Universidad Nacional de México, IV, III, 7, diciembre 1921.

Palabras de Ripa Alberdi, presidente de la delegación argentina, en "Informe acerca de la constitución y labores del Primer Congreso Internacional de Estudiantes, Boletín de la Universidad Nacional de México, IV, III, 7, diciembre 1921.

movimiento estudiantil universitario: de la rebelión a la incertidumbre*

Patricio Ycaza**

Resumen

Este artículo fue publicado en 1994 y es una compilación que forma parte del Seminario "Universidad, Estado y Sociedad" realizado en la ciudad de Cuenca en junio de 1993. Constituye uno de los últimos análisis escritos en relación al movimiento estudiantil ecuatoriano. Su reedición en este número de Malaidea, responde a la necesidad de contextualizar una problemática, que ha sido olvidada durante más de una década en el ámbito académico y que consideramos fundamental reposicionarla. Aún cuando han pasado más de dieciséis años de su publicación, este ensayo permite comprender las transformaciones internas que tuvo la universidad en relación con la sociedad, a su vez que esgrime motivos internos y externos que explican la desarticulación del propio gremio estudiantil. Representa en definitiva, un texto valioso que sirve para comprender un proceso que sigue presente en la actualidad.

Palabras claves: movimiento estudiantil, universidad pública, desarraigo estudiantil.

Abstrac

This article, published in 1994, it´s part of a compilation of the Seminar "University, State and Society" held in the city of Cuenca in June 1993, and it constitutes one of the last analyses in relation to Ecuador´s students movement. We republish it in this issue of Malaidea because of the need to contextualize a problem that has been forgotten for more than a decade in the academic world and we think it is essential to recover it. Even though almost two decades have gone by since its publication, this essay enables us to understand the internal transformations the university had in relation to society, and at the same time it argues for the internal and external reasons that explain the dismantling of the students´ movement itself. In the end, it is a valuable text that can be used in trying to understand a process present in current times.

Keywords: student movement, public university, uprooted student.

* Tomado de: Patricio Ycaza, "Movimiento estudiantil universitario: de la rebelión a la incertidumbre", en varios autores, *Universidad, Estado y Sociedad*, Biblioteca de Ciencias Sociales, No. 42, Quito, Corporación Editora Nacional/Fundación Hernán Malo/Ildis, 1994, pp. 101-117.

** Abogado, historiador, profesor universitario, militante, dirigente político vinculado a sectores sindicales, autor de la Historia del Movimiento Obrero Ecuatoriano.

Introducción

En un ensayo anterior[1] destacamos que la capacidad protagónica del movimiento estudiantil de las universidades públicas hasta la década de los sesenta, fue progresivamente desplazada por otros actores sociales que surgieron al consolidarse en nuestra formación social, desde el decenio siguiente, el régimen capitalista que coexiste con formas precapitalistas de producción y reproducción social. En la actualidad, sin desconocer que el estudiantado universitario puede experimentar una reactivación transitoria frente a las propuestas privatizadoras de las universidades públicas, son innegables los síntomas de reflujo y aún de inercia que experimenta.

Pese a los múltiples móviles de ese comportamiento, es evidente, asímismo, el escaso esfuerzo reflexivo[2] para explicar las razones de la pérdida de protagonismo de un actor social, al que no pocos, retórica y exageradamente, encontraron poderes casi tautológicos, ya que su sola movilización "tumbaba gobiernos". Por el contrario, analistas del movimiento estudiantil universitario latinoamericano[3] determinan que los drásticos cambios que este ha experimentado en los dos últimos decenios, se explican por la tendencia hacia la masificación de la matrícula universitaria como un hecho de alcance regional[4] y mundial. Esta situación ha motivado que la distinción de la condición de estudiante universitario, que representó por mucho tiempo eficaz mecanismo de movilidad social, haya ido perdiendo su exclusividad.

El significativo incremento de la masa estudiantil que ha incidido en la base de conformación del movimiento, simultáneamente ha determinado una diferenciación en su interior, que se explica por la diversificación del sistema educativo que ofrece innumerables medios de formación y provoca una desigual distribución de oportunidades educativas.

1 Cfr. Patricio Ycaza Cortez, *Movimiento estudiantil: ¿Para dónde camina?* Quilo, CEDEP, 1989.

2 Entre las excepciones figuran los trabajos de Osvaldo Hurtado, *El Poder Político en el Ecuador,* Quito. Ediciones de la Universidad Católica, 1979; Hernán Malo González, "Estudio Introductorio". de *Pensamiento Ecuatoriano,* vol. XIV. en *Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriana,* Quito, Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional, s f; y Alejandro Moreano, Universidad, crisis y reforma", en *Situación y Desarrollo de la Universidad",* Quito, Departamento de Cultura de la Universidad Central del Ecuador, 1985.

3 Cfr. Germán W. Rama, "Condiciones de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios", en G. W. Rama (compilador), Universidad, clases sociales y poder, Caracas, Editorial Ateneo, 1982; José J. Brunner, Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación, Caracas, CREASALC/UNESCO, 1985.

4 EL científico social J.J. Brunner, ex director entre 1980 y 1988 de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Santiago de Chile, manifestaba que la masificación de la matrícula universitaria "se trata de un proceso común a toda la región, y significó que entre los años 1950 y 1980 la matrícula universitaria continental pasó de alrededor de 260.000 estudiantes en 1950, a cerca de cinco millones y medio en el año 1984", José Joaquín Brunner, "Universidad y sociedad en las democracias emergentes", Notas del CLAEH, Nº 46, Montevideo, 1986, p. 10.

Otra distinción estrechamente asociada con la anterior, tiene que ver con el origen social de los estudiantes. En nuestro caso, es evidente que el incremento del alumnado universitario, al que se ha incorporado abrumadoramente la mujer, se ha dado tanto en los centros de educación superior estatales –universidades y escuelas politécnicas–, como en los particulares donde no existe libre ingreso. Una reciente estadística de la población universitaria, precisa que de 212.524 alumnos matriculados en 1991, 161.213 (76%) corresponden a las universidades públicas, mientras 51.311 (24%) pertenecen a las universidades privadas[5].

> […] la presencia de la mujer en las aulas universitarias se va haciendo cada vez más acentuada, de 732 en 1952 pasa a 1.862 en 1962, acusando un incremento en el período del orden del 154.38%. Por otro lado, en el período 1962 a 1970, el número de mujeres universitarias crece de 1.862 a 8.789, lo que acusa el 372.02% de incremento. Finalmente, de 8.789 pasa a 92.251 universitarias en el período de 1970 a 1981, lo que nos da un aumento porcentual de 983.98% para todo el período. (Arellano, s.f:39)

El proceso de diferenciación institucional y social ha dado lugar a otro acontecimiento, que tiene que ver con la inserción de los egresados en el mercado laboral. En nuestra realidad, caracterizada por el escaso desarrollo científico y tecnológico, se ha arraigado una *práctica industrial familiar*[6] y la empresa privada no ha podido formar una base tecnológica nacional. En ese contexto, se han fomentado mutuos prejuicios entre la universidad estatal y la empresa privada, de ahí que para la incorporación al mercado laboral se privilegie a los egresados de las universidades particulares y especialmente aquellos de las universidades privadas de élite, pese a la cuestionable calidad académica de las últimas.

Según José Joaquín Brunner las condiciones descritas han redundado para que la "cultura estudiantil relativamente homogénea"[7] hasta los años sesenta, tienda a desaparecer motivando una diversidad de comportamientos de la masa estudiantil que ha supuesto una redefinición de su propia identidad, la que se ha complejizado. Esta realidad le lleva al autor mencionado, a concluir sobre la existencia de movimientos estudiantiles –en plural–, entre los que habría que diferenciar "un movimiento estudiantil propio de las universidades públicas (especialmente de las más tradicionales); el movimiento estudiantil típico de las universidades católicas de ciertos países; movimientos estudiantiles de las universidades públicas de provincias o regiones; y movimientos estudiantiles que surgen de las universidades privadas de élites"[8]

[5] Lucas Pacheco Prado, "Universidad: Estado actual de la cuestión" en Signos, N° 4, 1993, p 12.
[6] Cfr. Luis Fierro Carrión, *Los grupos financieros en el Ecuador*, Quito, CEDEP, 1991
[7] José J Brunner, El movimiento estudiantil ha muerto: nacen los movimientos estudiantiles. Ponencia al Seminario Regional *Problemas de la juventud universitaria en América Latina,* CRESALC/ILDIS, Caracas, 29 al 31 de mayo, un extracto se encuentra en Boletín Latinoamericano de Informaciones sobre Juventud, *Encuentro.* No. 11, (noviembre-diciembre), 1987, pp. 5.
[8] Ibíd., p. 6

La opinión de Brunner ratifica lo que hemos sostenido: el estudiantado universitario es la expresión colectiva de un sector social heterogéneo –erróneamente identificado totalmente con las llamadas clases medias– que se encuentra en una fase transitoria de su vida.[9]

Pero a más de las razones anotadas, hay otras que han condicionando el accionar de los sectores estudiantiles universitarios en nuestro país: el impacto de la crisis; la pérdida de representatividad social de la universidad; la presencia de prácticas impositivas en la conducción gremial; el desarraigo de los estudiantes del entorno universitario; y la ausencia de propuestas innovadoras.

La lógica oculta tras el discurso neoliberal, pretende que la educación superior se acoja a las "bondades" de la privatización.

El impacto de la crisis

La crisis sin precedentes de la economía ecuatoriana determinada por factores externos y con hondas raíces locales por el modelo socioeconómico imperante, monopólico y excluyente –del que ha sido beneficiaría una minúscula fracción propietaria, *la burguesía monopolista u oligarquía*–[10], ha tenido graves repercusiones en la financiación de la educación superior. Su impacto es de tal magnitud que la participación universitaria en el presupuesto estatal ha pasado de 7.2% en 1981, a 5.7% en 1985 y a 4.4% en 1990[11] con el consiguiente deterioro académico.

Sin embargo, la asfixia financiera estatal a las universidades no es resultado exclusivo de las políticas de "austeridad" y de restricción del gasto público que responden a los mandatos-imposiciones del Fondo Monetario Internacional y de la banca acreedora de los cuales han sido dóciles ejecutores los gobiernos de los últimos años. Esa *visión gubernamental desvalorativa* ha puesto en tela de juicio la misión de los centros de educación superior. Tal percepción tiene un inocultable contenido ideológico, una vez que la universidad y el estudiantado universitario, pese a sus deficiencias, han sido generadoras de un pensamiento crítico, lo que ha conllevado a que sean adjetivados como instrumentos "empeñados en imponer la hegemonía de doctrinas ideológicas extrañas a nuestro medio",[12] e incluso como la representación de "la antipatria que atenta contra el primer patrimonio que tiene el país, su juventud",[13] según el criterio del ex presidente León Febres Cordero.

[9] Patricio Ycaza Cortez, op, cit. p.7.
[10] José Moncada Sánchez, *Capitalismo, burguesía y crisis en el Ecuador*, Quito, Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Central del Ecuador, 1983, p. 20
[11] Lucas Pacheco Prado, art, cit.
[12] *El Comercio.* 7 de enero de 1977.
[13] *Punto de vista* N°. 208, 24 de febrero de 1986.

Desde otra percepción, en no pocos casos, se agrega una inequívoca intencionalidad para oprimir económicamente a las universidades y escuelas politécnicas, a las que anualmente se disminuyen sus presupuestos, y se les niega o suprime rentas que la Constitución les asigna: un claro ejemplo de esto es la actitud asumida por el ex ministro de Finanzas del gobierno socialdemócrata, Pablo Better, y que fue denunciada por el CONUEP.[14]

Actualmente a la "imagen perversa"[15] de la que nos habló Hernán Malo González sobre nuestros centros de educación superior, se agrega la crítica neoliberal, expresada por varios voceros del gobierno conservador de Sixto Duran Ballén, quienes desvalorizan la educación superior por no tener las características de mercancía que se pretende imprimir también a otros servicios públicos. La lógica oculta tras el discurso neoliberal, pretende que la educación superior se acoja a las "bondades" de la privatización. De este modo, se ignoran las particularidades de la educación determinadas por su considerable *componente social,* que tienen que ver con la elevación del nivel cultural y técnico de la sociedad. Ese encuadramiento que pretende encontrar resultados sólo desde la racionalidad económica, invalida el análisis sobre la educación superior, que no puede ser medida exclusivamente desde la eficacia, ya que como sostiene el educador español José Luis Moreno, limitarse al ámbito de la producción, mientras se desentiende el de la distribución, es perder la perspectiva de "otro criterio de incuestionable consideración (que) debe ser el de *la equidad*"[16]

Es que para los neoliberales, como manifiesta el informe *Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform,* elaborado por la administración Reagan, la educación debe responder a una racionalidad tecnocrática capaz de disciplinar a las nuevas generaciones, alejada de cualquier manifestación crítica en medio de un malabarismo, casi imposible, que pretende determinar compartimientos estancos en el conocimiento, y con una competitividad estudiantil que exacerbe el individualismo, la que tendría por baluarte el "beneficio económico neto". Así lo entiende el Secretario de Planificación de CONADE Pablo Lucio Paredes, portavoz del neoliberalismo criollo, para quien "la oferta y demanda universitaria se convierte en un problema de estricta competencia privada",[17] coincidiendo con Milton Friedman para quien "la universidad vende enseñanza y los estudiantes la compran".[18]

En suma, esta corriente que ha hecho del mercado su panacea, postula "no una educación para la democracia",[19] sino una para el ejercicio, sin contratiempos, del poder de las fracciones del capitalismo monopólico, pretendiendo que la universidad no refleje fehacientemente las contradicciones sociales.

Pero la crisis también ha impactado en un aspecto no cuantificable, ha impuesto como sostenemos en otra investigación,[20] una *cultura de la crisis,* obligando al movimiento popular a una actitud pragmática en la que prima una práctica social que privilegia la negociación antes que la confrontación, de la que tampoco ha escapado el movimiento estudiantil de las universidades públicas que ha asumido planteamientos más utilitaristas sobre la educación y una práctica conformista, que le ha llevado a defender lo adquirido sin promover nuevas conquistas académicas y sociales. El conformismo de la mayoría de los estudiantes de las universidades estatales que mayoritariamente aceptan "las-cosas-como-son ahora", en medio de un arraigado individualismo y pragmatismo de los educandos, en todo caso no se equipara, por su situación social, con la actitud de los estudiantes de los establecimientos privados de élite, quienes tienen conciencia de formar parte de "una universidad de la oligarquía",[21] como sin ambages sostiene una estudiante de la Universidad San Francisco de Quito.

En esencia, la juventud universitaria ecuatoriana que se caracterizó por asumir formas solidarias de acción social que tuvieron como signo distintivo, hasta los años setenta, la "rebeldía", hoy ve disgregado ese valor por el individualismo y pragmatismo que fomenta el neoliberalismo.

La pérdida de representatividad social de la Universidad

La merma del protagonismo del movimiento estudiantil de las universidades estatales, no puede comprenderse sin asociarla al menoscabo del prestigio que antaño tuvo la universidad pública ecuatoriana; descrédito que algunos subjetivamente circunscriben al libre ingreso, a la "sobrepolitización" estudiantil y al cogo-

[14] *Hoy*, 28 de noviembre de 1992

[15] "Hay un sentir generalizado y que viene desde hace años sobre la deficiencia cuasi apocalíptica de nuestras universidades. Ello se observa en esferas diversas: ciudadanos comunes y corrientes, militares, periodistas y hasta catedráticos. (…) se tiene la inquietud de que la universidad se halla (si no se hallado siempre) en disolución sin remedio: de que los estudiantes son en su mayoría pérfidos, incapaces y ociosos (más hoy con la masificación de la enseñanza superior). (…) La desazón crónica busca alivio crónico y lo hace con algo menos transeúnte que una persona de carne y hueso, se dirige a menudo a una institución. Así ella se convierte en el depósito de todos los males, en la Institución Perversa. (…) Si en el Ecuador de un considerable tiempo a esta parte queremos escoger la entidad que ha venido constituyendo el arquetipo de nuestra perversidad, no hay género de duda de que, incluidas las fuerzas de represión, el fallo caerá sobre la universidad", Hernán Malo González, art, cit. pp.21-23.

[16] José Luis Moreno, "El precio del saber. La financiación de la Universidad", en Nueva Sociedad, Nº 84, (julio - agosto), 1986, p. 102 (paréntesis nuestro).

[17] Fabián Corral, Kurt Freund y Pablo Lucio Paredes, *Apuntes sobre la modernidad. Mito, falacias y nuevos paradigmas*. Santiago Jervis Simmons (Editor), s/c, 1992, p 255.

[18] Milton Friedman, *Libertad de elegir*, (Editorial Orbis, p. 244), en *FEUE 47 años*, Quito, Editorial Universitaria, 1990.

[19] Carlos Alberto Torres, "Nation at Risk. La educación neoconservadora", en Nueva Sociedad, Nº. 84, (julio - agosto), 1986, p. 108.

[20] Patricio Ycaza, *Historia del movimiento obrero ecuatoriano,* Tomo II. Quito, CEDIME/CIUDAD. 1991, p. 317.

[21] María Mercedes Baca, "¡Entrar a la San Pancho!", en *USFQ News*, año 1, Nº. 5, 26 de noviembre de 1990.

bierno universitario, considerados "malignos enquistamientos".[22]

Sin embargo, ese es un nivel de análisis superficial ya que reduce las deficiencias a aspectos unilaterales y pretende encontrar una panacea en la "universidad del pasado", así denominada por Juan Carlos Tedesco,[23] determinada en nuestro caso, según Alejandro Moreano, por el débil desarrollo del capitalismo ecuatoriano y en la que predomina como "ideología dominante de la época la región jurídico-política y el matiz positivista del pensamiento oficial".[24] Esta perspectiva ignora, por tanto, que ya en las primeras décadas del siglo había sectores, como afirma el Dr. Francisco Pérez Borja, que quisieron ver suprimida a la universidad, no solo por "unos cuántos años sino para siempre", por considerarla "no como una esperanza, sino como una desilusión, no como un bien sino como un peligro"[25], omite además, como dice un ex dirigente estudiantil y hoy renombrado científico social, que nuestras universidades se caracterizaban exclusivamente por la docencia, mientras "la investigación, cuando existe, era una área de segundo orden".[26]

El proceso de afirmación capitalista […] influyó considerablemente en la universidad ecuatoriana ...

El proceso de afirmación capitalista –que parte desde la segunda mitad de la década de los sesenta con la introducción de modificaciones agrarias y alcanza su concreción en las décadas posteriores, cuando el capital se desplaza a la esfera de la producción, fomentando la industria y los servicios, actividades estimuladas por los recursos petroleros–, influyó considerablemente en la universidad ecuatoriana, que mudó del predominio anterior (jurídico-político) a uno determinado por las funciones técnico-económicas. Desde entonces, en medio de una visión profesionalizante, el pensum de estudios pone énfasis en la formación de cuadros medios para el aparato productivo y la institucionalidad estatal, en una universidad que perdió su condición de referente cultural.

A los cambios operados en la estructura económica de la sociedad, se sumó el marcado proceso de concentración de la población en los centros urbanos que contribuyó durante la década de los setenta,

[22] Enrique Valle, "El cogobierno universitario", en *Hoy*. I de marzo de I993.

[23] Cfr. Juan Carlos Tedesco, "5.380.000 preguntas al futuro La educación superior en América latina", En: *Nueva Sociedad*. No. 76. (marzo-abril), 1975.

[24] Alejandro Moreano, art, cit. p. 20.

[25] Francisco Pérez Borja, "Discurso pronunciado en la Apertura Solemne del Curso Universitario de 1914-1915", en *Anales de la Universidad Central*, nueva serie, año II, Nº. 23, 24, 25, (agosto – septiembre, octubre), 1914, p. 227.

[26] Enrique Ayala Mora, "El compromiso de la Universidad", Discurso del delegado de los estudiantes ante el Consejo Académico de la Universidad Católica en sesión inaugural del Curso Académico 1973-1974. noviembre 4 de 1983, en *Pensamiento Universitario Ecuatoriano,* Segunda Parte, *Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano,* vol. XXXII, Ecuador, Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional, 1988, p. 404.

al crecimiento de la tasa de escolarización universitaria en nuestro país[27] (manifestación que tuvo rasgos similares en el resto de América Latina). La superpoblación estudiantil ocasionada por una absoluta ausencia de programación de los niveles educativos, que en más de un 80% preparan a los bachilleres para la universidad, determinó que la lucha estudiantil con una fuerte demanda profesionalizante, fuera perdiendo la trascendencia que tuvo ante la opinión pública.

> Según Lucas Pacheco Prado las especializaciones en ciencias físicas y matemáticas, químicas y biológicas, sociales y de la educación preparan al 81 % de los bachilleres que ingresan a la universidad, mientras el restante 19% corresponde a profesiones medias en el campo agropecuario, industrial, comercio y administración y de las artes. (Pacheco, 1992:82-85)

Al perder la universidad pública su condición de referente cultural de la población y, lo que es más trascendente, al haberse convertido –voluntariamente en algunos casos– en una institución sin opinión sobre los principales aspectos de controversia social, el estudiantado, atravesado además por otros problemas, como veremos, ha extraviado su protagónica presencia cultural y política.

La presencia de prácticas impositivas en la conducción gremial y el desarraigo de los estudiantes con su entorno

La politización del estudiantado ecuatoriano no es reciente. También en nuestro país este fenómeno cobra presencia desde los años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1919),[28] lo que hoy le diferencia es que la legítima actuación de los partidos políticos en la colectividad estudiantil, a la que un analista de la universidad reduce subjetivamente a prácticas maniqueas que responden a afanes de "manipulación de acuerdo a sus objetivos e intereses"[29] fue distorsionada desde los años setenta. Este estilo de trabajo político respondió a la presencia de concepciones sectarias y dogmáticas en la conducción del movimiento estudiantil en las universidades estatales. A su vez, el sector social en cuestión fue afectado por la utilización e imposición de las directrices de caudillos populistas regionales (particularmente en algunas universidades del litoral) y, lo que fue peor, controlado desde instancias gubernamentales, que lograron someter a ciertos grupos estudiantiles, convirtiéndolos en guardia de choque, como fue el caso de la pandilla de los "Atalas".[30]

[27] *CONUEP, Misión de la Universidad. Planteamientos para un debate nacional, Quito, Ediciones XXV Aniversario, 1992, p. 14.*

[28] Patricio Ycaza Cortez, op, cit, pp. 15-16: Oswaldo Hurtado, op, cit, 252-253; Manuel Agustín Aguirre, *Segunda Reforma Universitaria*, Quito, Corporación de Promoción Universitaria, 1989, p. 33.

[29] Estuardo Arellano, *Autocrítica de la Universidad*, Quito, Corporación de Promoción Universitaria, 1989, p.33.

[30] Es conocido el caso del asesinato del economista Abdón Calderón Muñoz, ex candidato a la presidencia de la República, el 29 de noviembre de 1978, quien fue baleado en Guayaquil. El ministro de Gobierno, general Jarrín Cahueñas, fue el autor intelectual del atentado, los autores materiales pertenecían a una antigua pandilla universitaria conocida como los "Atalas" auspiciada por el contralmirante Renán Olmedo González. gobernador del Guayas en este período dictatorial.

Al dejar la lucha estudiantil de ser el campo de contestación de luchas ideológicas y convertirse en escenario de disputas intestinas signadas por la violencia, se produjo un doble impacto en el estudiantado universitario: en primer lugar, una sensible merma ante la opinión del prestigio ganado en la lucha contra las dictaduras militares y civiles y, en segundo, el progresivo alejamiento de las bases estudiantiles de sus organizaciones gremiales, actualmente divididas como es el caso de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE). Esta organización, que ha escrito páginas brillantes y heróicas en la historia de la lucha popular, hoy se encuentra atomizada por la acción de la violencia y de las pandillas paramilitares, en medio de un sensible deterioro de su capacidad de convocatoria a las bases.

Las prácticas excluyentes, acompañadas de un maniqueísmo analítico y las correspondientes concepciones sectarias, llevaron a importantes fuerzas estudiantiles como el Frente Revolucionario de Izquierda Universitaria (FRIU) vinculado al Partido Comunista Marxista Leninista del Ecuador, no sólo a negar su apoyo a una huelga nacional decretada en 1971 por el embrionario Frente Unitario de los Trabajadores (FUT), sino también a mantener una beligerante oposición que duró más de una década con los trabajadores organizados en torno al FUT, mientras al interior de la universidad se adjetivaba a otros grupos estudiantiles de izquierda, acusándoles de "revisionistas y oportunistas".

Por las condiciones de la crisis actual se van superando, aunque lentamente, las hostilidades entre sectores estudiantiles de izquierda, en las universidades públicas. A pesar de ello, sigue siendo escasa la reflexión encaminada a resolver creativamente las relaciones entre partidos políticos y gremios estudiantiles y a lograr la impostergable democratización de las organizaciones estudiantiles.

Lo primero se explica porque se sigue considerando a las organizaciones populares como una *correa de transmisión* de los partidos políticos. Esta concepción que fue convertida en "dogma de fe" y excusaba la ignorancia de las circunstancias concretas que le llevaron a Lenin a plantearla,[31] hizo del sindicato y, por extensión, del movimiento estudiantil de las universidades públicas un *instrumento* para transmitir la línea del partido. En la actualidad esta concepción ya no tiene asidero, es momento de acordar que la relación organizaciones populares-partidos políticos *no debe ser impositiva, de subordinación, sino creativa,* así se estará contribuyendo, como planteara Marx, a la autoemancipación social.

Este punto hace relación a la discusión de otro, de vital importancia, que tiene que ver con la democratización de las organizaciones estudiantiles que no puede reducirse a la renovación de directivas

[31] Cfr. Ludolfo Paramio, "Sindicato y partido: un conflicto creativo", en Nueva Sociedad, Nº. 83, (Mayo/junio), 1986.

mediante sufragio, sino que debe comprenderse como la convocatoria al conjunto de movimientos estudiantiles a la lucha por una *democracia de dimensión social,* que no se restrinja al ámbito político y se proyecte a los aspectos socioeconómicos de la democracia.

La politización del estudiantado ecuatoriano no es reciente.

El aspecto medular de la democratización de las organizaciones estudiantiles radica, por lo tanto, en el combate contra las prácticas verticales, que reconozca *el control de las bases sobre las dirigencias e instituya la posibilidad de su relevo;* ya que la burocratización no se reduce a la reelección de los dirigentes a las diversas instancias universitarias, o a prácticas clientelares, se expresa también en suerte de permanente "delegación de funciones" de las bases a sus representados.

Sin embargo, el sensible alejamiento de los estudiantes de las organizaciones que activan en su representación, no se deben exclusivamente a las causas analizadas. El desarraigo con el entorno universitario es mayor y responde a las actuales condiciones de los centros de estudio que hacen del alumno un asistente a "tiempo parcial". A diferencia de la universidad del pasado donde el educando asistía, al menos formalmente, a "tiempo completo" –lo que determinaba que su condición social se definiera casi únicamente como estudiante– hoy debe compartir sus actividades con el trabajo. La realidad descrita ha conllevado a que se vaya diluyendo su condición de actor principal de la vida universitaria.

Al haberse fragmentado "la categoría social de estudiante"[32] las condiciones para articular intereses comunes son cada vez más intrincados, más aún si el activismo estudiantil ha contribuido, con el consecuente descenso de la calidad de aprendizaje, al *facilismo académico,* del que no escapan algunos docentes, situación que se agrava por carencia de infraestructura adecuada (bibliotecas, laboratorios) para satisfacer las exigencias actuales. En estas condiciones, el estudiante asume un menor compromiso institucional, ya no "ama" como antaño a su universidad[33] a la que, en consecuencia, dedica menos energía. Lo anterior es particularmente evidente en las universidades públicas a raíz del libre ingreso, ya que un buen número de estudiantes que no son admitidos en las universidades católicas o privadas, sean de élite o no, han convertido a los centros de educación estatal en lugares de tránsito, a los que asisten sin ningún arraigo institucional "porque no queda más remedio", y con la meta de obtener un diploma.

[32] Juan Carlos Tedesco, art, cit, p.35.

[33] Un buen ejemplo del enraizamiento del estudiante de antaño en el medio universitario nos muestra la novela del Humberto Salvador, *Universidad Central,* (Quito, Imprenta de la Universidad, 1944), donde el personaje principal encuentra que ella es el lugar donde encontraría "algo que justificara su afán de superación, el ansia de cultura y el deseo de perfeccionamiento que sentía arraigado en el espíritu", op, cit, p.33.

La ausencia de propuestas innovadoras

Las actuales condiciones de los movimientos estudiantiles se encuentran con otra realidad: *la falta de propuestas innovadoras.* Así, un aspecto tan importante como la reforma universitaria que ha seguido un proceso continuo en nuestro país,[34] no pasa de un simple enunciado propagandístico, reducido a un listado de consignas y con superficiales planteamientos sobre la manera de transformar la universidad en lo administrativo, académico y científico, como confirma la reciente propuesta de la FEUE nacional y su filial de Quito denominada "Debate por la nueva universidad".[35]

En un aspecto urgente como la renovación del pensum, no se insinúan nuevos contenidos, indispensables en el conocimiento de los estudiantes de hoy, como el *estudio ambiental y los derechos humanos.*

Tampoco se plantea que los programas de estudio deben organizar secuencialmente, durante toda la carrera universitaria elegida, el conocimiento de las ciencias sociales –en asignaturas como *historia o investigación– y no* sólo las técnicas y naturales, cuya exclusiva valorización ha contribuido para que se postule la posibilidad de existencia de un conocimiento aséptico "neutro". Si bien en el pensum se introdujo la enseñanza del materialismo histórico y dialéctico, con el fin de que los estudiantes adquirieran un sólido conocimiento político capaz de contribuir en la creación de una *"auténtica cultura nacional",*[36] existe una marcada apatía que se explica porque el marxismo ha sido desfigurado, cosificado en la reproducción de manuales, alejado de la realidad concreta, suprimidos su creatividad y potencial crítico.

Pese a que en el documento mencionado se propone "elaborar una propuesta alternativa de reforma universitaria",[37] poco se hace para comprender la dicotomía del proceso que vive y seguirá experimentando la reforma universitaria, ya que las distintas corrientes políticas que actúan en el seno del estudiantado aún reducen las posibilidades de su realización a lineamientos exclusivamente de izquierda. En este punto es pertinente mencionar lo que sostiene Carlos Ornelas Navarro para el caso mexicano, que consideramos válido también para nuestra realidad: no hay un sólo proceso de reforma universitaria sino dos opuestos, *el proyecto modernizante y el democrático,* los que "en muchos aspectos se contradicen y en otros se complementan, ya que para ambos el objetivo fundamental es terminar con la universidad napoleónica."[38]

[34] La reforma universitaria tuvo su origen mediato en el primer congreso de la FEUE de diciembre de 1943. Cfr. *Primer Congreso de la FEUE,* Quito, Imprenta de la Universidad, 1944.

[35] Cfr. FEUE, Debate por la nueva universidad, Quito, FEUE Filial de Quito, (febrero-marzo), 1993.

[36] 25 años FEUE, Publicación de la Directiva Nacional de la FEUE 1969, Quito, Editorial Universitaria, 1969, p.234 (subrayado nuestro).

[37] Ibíd., p. 3.

[38] Carlos Ornelas Navarro, "El Estado y las fuerzas democráticas: la lucha por la reforma Universitaria", en *Foro Universitario*, Nº 43. México, de 1984, pp. 28.29.

... el modelo democrático de reforma universitaria, no la comprende simplemente como un problema técnico ...

Hoy, cuando organismos como el Banco Mundial reconocen la necesidad de modificar la educación, en general,[39] y su nivel superior, en particular, desde una visión modernizante, que implica la transformación de los centros de enseñanza superior en empresas, extraviando "el fin de su misión específica en la sociedad",[40] conviene no perder de vista que el modelo democrático de reforma universitaria, no la comprende simplemente como un problema técnico, sino fundamentalmente político y social. La estrategia para la transformación de la universidad, lejos de caer en posiciones idealistas y en el voluntarismo vanguardista que han sido nocivos para el movimiento estudiantil de las universidades públicas, debe situarse en el real contexto socioeconómico de las aspiraciones y necesidades del pueblo trabajador y en los propios límites del sistema social, que determina pese a la masificación estudiantil que apenas el 12% de los jóvenes ecuatorianos entre los 18 y 24 años de edad,[41] puedan acceder a la enseñanza superior, convirtiéndola en un privilegio, al cerrar "las puertas del aula a las grandes masas del pueblo".[42]

Otro aspecto relegado en la propuesta que analizamos es que si bien se ha dado una incorporación masiva de los sectores medios y las fracciones de la clase dominante a la enseñanza superior, tal expansión se ha producido sin que previamente se haya difundido a todos los sectores sociales la enseñanza primaria y básica, determinando la desarticulación entre los diferentes niveles educativos. En ese contexto conviene recordar lo que hace cincuenta años propuso el primer Congreso de la FEUE, cuando afirmó que no se puede desligar la reforma universitaria de cambios en los otros niveles educativos, ya que si "se ha planteado la reforma universitaria, estamos obligados a plantear también la reforma integral de la educación ecuatoriana".[43] En esas condiciones y más aún si el actual bachillerato, plagado de deficiencias, se orienta mayoritariamente a la profesionalización universitaria, es una incoherencia no considerar la reforma integral de la educación si se quiere no caer en posiciones empíri-

[39] El Banco Mundial, en el último documento de política sobre la educación primaria, abril de 1992, sostiene: "La educación es la piedra angular del crecimiento económico y el desarrollo social, así como uno de los principales medios de mejorar el bienestar de las personas", citado en Ministerio de Educación y Cultura, *Política Educativa Nacional 1992-1996,* Ecuador, 1993.

[40] José Joaquín Brunner, "Universidad, sociedad y estado en los 90", en *Nueva Sociedad,* Nº. 107, (mayo-junio). 1990. p. 71.

[41] "El CONUEP ante la reforma a la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas", en *Tribuna del Docente,* Nº 12, Quito, septiembre de 1992, p. 3.

[42] Rodney Arismendi, "Universidad y lucha de clases", en *Foro Universitario,* Nº 11, México, 1976, p.9.

[43] Primer Congreso Nacional de FEUE, op, cit, p. 78.

cas como la de Hurtado, para quien es perfectamente compatible "una buena universidad con una mediocre enseñanza secundaria, como por ejemplo sucede en los Estados Unidos".[44]

Pero ese cambio no se podrá hacer si hay frentes estudiantiles que de manera sectaria siguen desconociendo la Segunda Reforma Universitaria propuesta por el Dr. Manuel Agustín Aguirre que perseguía una universidad en función social, empeñada en el conocimiento de los problemas y la realidad nacional, creadora de una ciencia y una técnica autónomas, profundamente crítica, creadora y difusora de la cultura nacional. Elementos significativos de la propuesta de Aguirre son los mecanismos concebidos para lograr esta transformación, a saber: la coordinación docente, los institutos superiores de investigación, la formación pedagógica del profesorado universitario, la creación del nivel de posgrado, la planificación y la extensión universitarias. Esta reforma que fue impedida por el quinto velasquismo en acatamiento de los dictados del imperialismo, ha sido ejecutada muy parcialmente y no puede en la actualidad continuar en el abandono.

El proyecto de "nueva universidad" planteado por la FEUE esboza parcialmente algunas de esas propuestas, como la centralización de los institutos de investigación en cuatro áreas del conocimiento, la creación de Institutos de Capacitación Pedagógica, una nueva estructura académica en cuatro niveles que parten de un "año de formación básica", siguiendo para esto el modelo de la Universidad Nacional de Loja. Sin embargo, el "período de formación" se encuentra fuera de contexto porque no se contempla el sistema de educación modular, imperante en ese centro de educación superior.

Este último hecho confirma la ausencia de innovaciones de la que hablamos, ya que hasta hace poco tiempo, cualquier propuesta para reglamentar la actual forma de ingreso en las universidades estatales era acremente cuestionada. Evidencia de lo anterior fue la oposición de la FEUE a un proyecto reformatorio de la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del ex diputado Enrique Ayala Mora, que contempla la prueba como requisito para el ingreso en los centros de educación superior, complementada con un curso preuniversitario "que permita nivelar conocimientos a quienes no logran superar la prueba de ingreso",[45] sin embargo, actualmente se aceptan controles de ingreso velados, como es el "año de formación básica".

Otro punto débil del documento que comentamos es el relacionado con la investigación. *En la universidad ecuatoriana es necesario institucionalizar docencia e investigación,* que no es exclusivamente responsabilidad de los docentes sino también de los estudiantes. Para superar la dependencia científico tecnológica no son suficientes las buenas intenciones y

[44] Oswaldo Hurtado, *Crisis y reforma de la Universidad Ecuatoriana*, Quito, Fundación Ecuatoriana de Estudios Sociales, 1992, p. 55.

[45] Enrique Ayala Mora, *El desafío de la Reforma Universitaria,* Quito, Fundación Hernán Malo/ Corporación Editora Nacional, 1993, p. 10.

denuncias de nuestra dependencia estructural y subdesarrollo, hay que emprender propuestas de investigación que contribuyan a promover una economía sustentable, que indisociablemente vincule desarrollo y protección ambiental; sugerencias en las que la colectividad universitaria debe ejercer un papel activo, conociendo que es poco lo que se puede esperar de un Estado como el actual, que asigna exiguos presupuestos para la educación y la investigación, tendencia que con la excepción de Cuba, es general en los demás países de América Latina.

> Los presupuestos latinoamericanos apropian para gastos educativos apenas el 3,5 del producto bruto nacional, contra un 4,4 destinado al mismo fin en África y en Asia; un 6,7 en los países árabes, un 5,4 en Europa y un 6,5 en Norteamérica. Ello significa un gasto latinoamericano de 60 dólares anuales por habitante, mientras que Norteamérica invierte 1.113. La proporción es casi de uno a veinte. Y en todo caso, nos coloca a la cola del mundo. (Brito García, 1990:77-78)
>
> La contribución de América Latina al conocimiento universal se reduce al orden del 0.8%. De este aporte mínimo son los países de mayor desarrollo de la región, Argentina, Brasil, México, junto con los de desarrollo intermedio como Chile, Venezuela los que en conjunto contribuyen con el 95%. El 5% restante constituye el aporte que hace Ecuador, Bolivia, Perú, Paraguay, Uruguay y el resto de Centroamérica. (Aulestia, 1990)

Por lo anterior, una exigencia actual pasa por amalgamar en las reivindicaciones del estudiantado la demanda de conocimiento científico con las respuestas frente a la realidad social, ya que la lógica de acumulación del capital, condena a los profesionales del futuro a una vida laboral incierta por la creciente desocupación, la que en términos cuantitativos constituye un porcentaje considerablemente menor a la magnitud global del desempleo, que habiendo sido del orden del 5,7% en 1980 llega al 14,3% en 1989,[46] y del subempleo que se incrementó del 49,5% en 1980 al 58,5% en 1987 de acuerdo a datos de la CEPAL.[47]

Varias son las demandas y desafíos para que los movimientos estudiantiles recuperen su protagonismo social: desterrar el facilismo académico y privilegiar la calidad de la educación para lograr la excelencia académica; proscribir en su accionar las prácticas asistencialistas y clientelares; defender la autonomía universitaria como la capacidad de los centros de educación superior para llevar adelante tareas académicas y administrativas criticas, científicas y creativas formadoras de una cultura no esclavizada, por la que abogaron los más connotados pensadores ecuatorianos;[48] emprender en un proceso de unificación, que sin soslayar la diversidad de orientaciones, alcance la unidad en la diversidad de los

[46] Cornelio Marchan (Coordinador), *Ecuador: crisis, ajuste y política social en los años 80.* Quito, Fundación Grupo Esquel/Unicef, 1992, p 27.

[47] CEPAL, *Balance Preliminar de la economía latinoamericana 1987,* Santiago de Chile, diciembre 31 de 1987, p. 18.

[48] Una evidencia de lo manifestado fue el debate parlamentario que sostuvieron Alfredo Pérez Guerrero y Benjamin Carrión en contra del proyecto sustitutivo de la Ley de Educación Superior, presentado por el Senador de la Educación Particular en el Congreso de 1953, Cfr. Publicaciones de la FEUE, *Defensa de la Universidad Ecuatoriana*, Quito, Imprenta de la Universidad, 1953.

estudiantes de las universidades estatales con los de las católicas (FEUCE) y las escuelas politécnicas (FEPON). Esta alianza además de luchar por la ampliación de las conquistas estudiantiles, debe sepultar las animosidades y las prácticas sectarias, para contribuir a avanzar a una *vanguardia colectiva,* que coadyuve a hacer realidad los intereses históricos de los explotados en contra de la opresión imperialista y capitalista.

Concomitantemente, le corresponde al estudiantado contribuir para que la universidad cambie sus viejos patrones de enseñanza, siendo profundamente crítica y autocrítica, realmente vinculada a la realidad social, entendiendo que las estructuras del régimen capitalista son las que han separado el trabajo manual e intelectual. La extensión universitaria y los programas de difusión cultural tienen que integrar a la universidad con la experiencia cotidiana de los explotados y con sus ricas expresiones culturales.

A su vez, a las universidades les corresponde terminar con la autárquica división de facultades inconexas, buscando fundirlas, innovándolas en ciencias afines que den a la educación superior la cohesión que hoy está ausente. Del mismo modo, debe nivelarse el conocimiento de los bachilleres mediante un curso preuniversitario general –anual y evaluado– que los apertrechen de los conocimientos que carecen, por la actual ineficiencia educativa. Asimismo se debe orientar la educación en función crítica que concientice y sensibilice a los educandos sobre los acuciantes problemas nacionales, el carácter restringido y formal de la democracia actual, la pérdida de la soberanía nacional y económica por la deuda externa y la decadencia de las normas morales y políticas del imperialismo.

En síntesis, la universidad ecuatoriana debe superar su actual deterioro académico, los desajustes y dicotomías del vigente sistema educativo, ampliando su labor consecuente de denuncia contra la dependencia científico-técnica que nos impone la dominación imperial y contribuyendo a la creación científica, ideológica, técnica y cultural que aprehenda nuestra realidad en medio de un severo cuestionamiento al régimen socioeconómico en el que se encuentra inmersa y en la cual el socialismo creador sea la expresión auténtica de un pueblo pluriétnico y multicultural. Una universidad en esencia, vital y con sentido para el hombre mismo.

Pero para que la universidad recupere su presencia es necesario que incremente, difunda y defienda la cultura nacional popular, impulse y proteja la investigación científica, y contribuya al estudio de los problemas de interés social. Convirtiéndose en definitiva, en un centro creador y difusor que coadyuve para el desarrollo armónico y soberano por un Ecuador sin privilegios y sin injusticias, porque como dijo Manuel Agustín Aguirre "no hay espectáculo más indigno y deprimente que una universidad silenciosa".[49]

[49] Manuel Agustín Aguirre, "La segunda reforma universitaria", en Revista Economía, núm. 82, Quito, Editorial Universitaria, noviembre de 1985, p. 33

Bibliografía

Aguirre, Manuel Agustín, *Segunda Reforma Universitaria,* Quito, Editorial Universitaria, 1973.

_____, "*La segunda reforma universitaria*", En: Revista Economía, Nº 82, Quito, Editorial Universitaria, 1985.

Arellano, Estuardo, *Autocrítica de la Universidad.* Quito, Corporación de Promoción Universitaria, 1989.

_____, *Universidad: realidad y perspectivas,* Quito, FESO, s.f.

Aulestia, Alonso, *Informe de investigación del proyecto "Evaluación de la situación actual y perspectivas para el corto y mediano plazos de las Universidades y Escuelas Politécnicas",* Quito, 1990

Ayala Mora, Enrique, "*El compromiso de la Universidad*", Discurso del delegado de los estudiantes ante el Consejo Académico de la Universidad Católica en sesión inaugural del Curso Académico 1973-1974, noviembre 4 de 1983, En: Pensamiento Universitario Ecuatoriano, Segunda Parte, Biblioteca Básica de Pensamiento Ecuatoriano, vol. XXXII, Ecuador, Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional. 1988.

_____, *El desafío de la Reforma Universitaria,* Quito, Fundación Hernán Malo/Corporación Editora Nacional, 1993.

Baca, María Mercedes, "*¡Entrar a la San Pancho!*", En: *USFQ News,* Año E No.5, 1990.

Britto García. Luis, "*Dime cómo enseñas y te diré quién eres*", En: Nueva Sociedad, No. 107, (mayo-junio). 1990.

Brunner, José J, *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*, Caracas, *CRESALC/UNESCO,* 1985.

_____, "*Universidad y sociedad en las democracias emergentes*", En: Notas del CLAEH, Nº46, Montevideo-Uruguay, 1986.

_____, "*El movimiento estudiantil ha muerto: nacen los movimientos estudiantiles*", Ponencia al Seminario Regional "Problemas de la juventud universitaria en América Latina", CRESALC/ILDIS, Caracas, 29 al 31 de mayo, en Boletín Latinoamericano de Informaciones sobre Juventud, *Encuentro,* No. 11, (noviembre-diciembre), 1987.

_____, "*Universidad, sociedad y estado en los 90*", En: Nueva Sociedad, No. 107, (mayo-junio), 1990.

CEPAL, Balance preliminar de la economía latinoamericana, Santiago de Chile, 1987.

CONUEP, *Misión de la Universidad. Planteamientos para un debate nacional*, Quito, Ediciones XXV Aniversario.1992.

Corral, Fabián; Freund, Kurt; Lucio Paredes, Pablo, *Apuntes sobre la modernidad. Mitos falacias y nuevos paradigmas*, Santiago Jervis Simmons (Editor), s/e, 1992.

_____, "*El CONUEP ante la reforma a la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas*", En: Tribuna del Docente, Nº. 12, Quito, 1992.

FEUE, *25 Años, Publicación de la Directiva Nacional de la FEUE*, Quito, Editorial Universitaria, 1969.

_____, *Debate por la nueva universidad.* Quito, FEUE Nacional/ FEUE Filial de Quito, (febrero-marzo), 1993.

_____, Primer Congreso de la FEUE, Quito, Imprenta de la Universidad, 1944.

_____, Publicaciones de la FEUE, *Defensa de la Universidad Ecuatoriana,* Quito. Imprenta de la Universidad.

Fierro Carrión, Luis, *Los grupos financieros en el Ecuador*, Quito-Ecuador, CEDEP, 1991.

Friedman, Milton, *Libertad de elegir,* (Editorial Orbis. p. 24-1), en FEUE 47 Años, Quito, Editorial Universitaria, 1990.

Hurtado, Osvaldo, *El poder político en el Ecuador,* Quito, Editorial de la Universidad Católica, 1977.

_____, *Crisis y reforma de la Universidad ecuatoriana,* Quito, Fundación Ecuatoriana de Estudios Sociales, 1992.

Malo González, Hernán, "Estudio Introductorio" de *Pensamiento Universitario Ecuatoriano*. vol. XIV, en Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, Quito, Banco Central del Ecuador/ Corporación Editora Nacional, s/f.

Marchan, Cornelio (Coordinador), *Ecuador: crisis, ajuste y política social en los años 80*, Quito, Fundación Grupo Esquel/ Unicef, 1992.

Ministerio De Educación y Cultura, Política Educativa Nacional 1992 1996. Ecuador, 1993.

Moncada Sánchez, José, Capitalismo, burguesía y crisis en el Ecuador, *Quito, Instituto de Investigaciones* Económicas de la Universidad Central del Ecuador, 1983.

Moreano, Alejandro, "*Universidad, crisis y reforma*", En: Situación y desarrollo de la Universidad, Quito, Departamento de Cultura de la Universidad Central del Ecuador, 1985.

Moreno, José Luis, "*El precio del saber. La financiación de la Universidad*", En: Nueva Sociedad. Nº 84, (julio-agosto), 1986.

Ornelas Navarro, Carlos, "*El Estado y las fuerzas democráticas: la lucha por la Reforma Universitaria*", En: Foro Universitario, Nº 43, México.1984.

Pacheco Prado, Lucas, *La Universidad Ecuatoriana. Crisis Académica y Conflicto Político*, Quito, ILDIS, 1992.

_____, "*Universidad: Estado actual de la cuestión*", En Signos, Nº 4, 1993.

Paramio, Ludolfo, "Sindicato y partido: un conflicto creativo", en *Nueva Sociedad,* Nº 83, (mayo/junio), 1986.

Pérez Borja, Francisco, "*Discurso pronunciado en la Apertura Solemne del Curso Universitario de 1914 1915*", En: Anales de la Universidad Central, nueva serie, año II, No. 23, 24, 25, (agosto- septiembre, octubre), 1914.

Rama. Germán. W, "*Condiciones de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios*", En G.W. Rama (compilador), Universidad, clases sociales y poder, Caracas, Editorial Ateneo, 1982.

Salvador, Humberto, *Universidad Central,* Quito, Imprenta de la Universidad, 1944.

Tedesco, Juan Carlos, "*5 380 000 preguntas al futuro. La educación superior en América Latina*", En: Nueva Sociedad, Nº 76, (marzo-abril), 1975.

Torres, Carlos Alberto, "Nation at Risk. La educación neoconservadora", en *Nueva Sociedad*. Nº 84, (julio-agosto), 1986.

Valle, Enrique, "*El cogobierno universitario*", En: Hoy, 1993.

Ycaza, Patricio, *Movimiento estudiantil: ¿Para dónde camina?*, Quito, CEDEP, 1989.

_____, *Historia del movimiento obrero ecuatoriano,* Tomo II, Quito CEDIME/CIUDAD, 1991.

reflexiones
sobre la universidad pública en el ecuador ¡a caballo regalado, hay gato encerrado!

Yomaira Placencia* y Santiago Cabrera**

Resumen

El presente escrito presenta tres reflexiones sobre la universidad pública en el Ecuador. Una primera referente al carácter de los cambios que en ella se están realizando, se toma como punto de comparación la reestructuración de la educación superior durante el proceso de la Unidad Popular en Chile. La segunda, pone en cuestión la superación del proyecto neoliberal en la educación superior del país, que a nuestro entender se prolonga en sus valores constitutivos reflejados en la consolidación del capitalismo cognitivo y la implementación de la gratuidad como un sofisticado mecanismo de privatización. Finalmente exponemos una visión sobre la universidad resultado del trabajo organizativo como estudiantes al interior de ésta.

Palabras Clave: Universidad Pública, capitalismo cognitivo, privatización de la educación, valores neoliberales.

Abstract

This text offers three reflections on Ecuador´s public university. The first refers to the nature of the changes that are currently taking place in it, and uses as a comparison point of reference the restructuring of higher education during the Unidad Popular government process in Chile. The second, questions the so called overcoming of the neoliberal project in higher education, which to our understanding it is being extended in its constitutive values that are now reflected in the consolidation of cognitive capitalism and the implementation of free education as a sophisticated privatization mechanism. Finally, we present our vision of the university, as a result of organizing as students inside the institution.

Keywords: public university, cognitive capitalism, privatization of education, neoliberal values.

* Egresada de Sociología, Presidenta de la Asociación de Estudiantes de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Central del Ecuador (2009-2010).

** Egresado de Sociología, Presidente de la Asociación de Estudiantes de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Central del Ecuador (2008-2009).

Introducción

El artículo "Socialismo del Sumak Kawsay o Biosocialismo Republicano" en el que René Ramírez[1] analiza el nuevo pacto social que propondría la Constitución de Montecristi, inicia evocando el pasaje de Ulises y las sirenas. En el relato, Ulises pide a sus marineros que le aten al mástil del barco, habiendo antes colocado en los oídos de sus acompañantes tapones de cera que prevengan a estos de escuchar el hechizante canto de las sirenas; así Ulises permanece firme en su propósito de regresar a Ítaca y al atravesar las aguas de las sirenas, puede verlas y escuchar su canto, pero no puede moverse, ni sus hombres escuchan su pedido de desatarlo en los momentos de tentación.

A partir de este relato, Ramírez plantea como analogía, que las sociedades se imponen mediante las constituciones, las restricciones y los precompromisos necesarios para conseguir los objetivos deseados, de la misma forma como la soga que sujeta a Ulises y los tapones de cera en los oídos de los marinos eran sus restricciones; así como la voluntad de atarse y no escuchar, eran sus precompromisos, para de esta forma no claudicar a la seducción de las sirenas.

Sin dejar de elogiar la versatilidad pedagógica de este funcionario gubernamental, se habrá de encontrar en este mismo relato mítico, la explicación de cómo el gobierno visualiza su papel en el diseño del nuevo marco constitucional en general, y particularmente, en la elaboración de la Ley Orgánica de Educación Superior –LOES– y la estructuración del sistema universitario. Rafael Correa, el "Ulises" ciudadano conjuntamente con la tecnócrata tripulación de la Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo –SENPLADES–, diseñan la Ley y el Sistema de Educación Superior partiendo de un equívoco, pensar a la comunidad universitaria no como su interlocutor lógico en la transformación de este sector, sino como un mar de sirenas cuyos "cantos entorpecedores" hay que evitar escuchar, para no desviar la ruta en su odisea particular de acoplar el quehacer académico a su proyecto de modernización del Estado burgués en nuestro país; perdiéndose la oportunidad de una discusión profunda sobre el rumbo de la universidad ecuatoriana.

No es tan importante el cómo se va a organizar y normar, sino el para qué de la universidad, y en ese marco abrir el debate a aspectos relegados como la universalización de la educación superior, cogobierno paritario, verdadera gratuidad, responsabilidad estatal en el libre ingreso a la universidad y responsabilidad académica compartida entre estudiantes, universidad y Estado.

Por el contrario, creemos que se optó por incapacitar a la universidad frente a la posibilidad del proceso de su reconstrucción, utilizando la desgastada imagen de algunos grupos y personajes para profundizar una visión de que todo aquel que está en contra de la reforma planteada por el gobierno, defiende su interés personal, gremial o partidista. Con sustento en este criterio, se propagandizó el proceso de cambio en la educación superior, que encontró terreno fértil para su implementación, gracias a que la mayoría dentro y fuera de la universidad lo deseaba, habrá que ver hasta donde esas expectativas son cubiertas.

[1] Ex Secretario Nacional de Planificación y Desarrollo –SENPLADES–. Actualmente Secretario Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación –SENECYT–. Presidente del Consejo de Educación Superior y hombre fuerte en la línea político-intelectual del Gobierno.

¿Transformación o reforma de la universidad?

La historia ha determinado que los cambios en la sociedad, dados los intereses que los promueven, alcanzan distintos grados de profundidad. Unos se encaminan hacia la transformación de las estructuras predominantes y otros se quedan en el plano de las reformas. No se puede hacer una lectura ingenua sobre ningún aspecto de la realidad, siempre se tiene un lugar y una forma de enunciación, un posicionamiento. El nuestro es partir por entender que un proceso de transformación conlleva un carácter antisistémico que apunta a destruir la hegemonía en procura de un nuevo génesis terminando con la condición de despojo en aquellas mujeres y hombres simples que deambulan por la cotidianidad edificando la historia.

Efectivamente, con este nuevo proyecto gubernamental la universidad está cambiando, pero, pese a que sus promotores han planteado "transformar la Universidad para transformar la sociedad", a nuestro entender, estos cambios se quedan únicamente en el ámbito de las reformas, es decir, son los cambios necesarios en la lógica de renovación cíclica del poder, en el caso del sistema de producción capitalista tiene que ver con la prolongación de la explotación generada en la apropiación de fuerza de trabajo del obrero intelectual o manual, por parte del capital; y la dominación ideológica necesaria para dicha explotación.

Sin duda, no es el mismo momento de aquello que acertadamente se ha llamado "la larga noche neoliberal", pero como bien explica Wallerstein (1999) el capitalismo es un sistema que requiere cambios y movimientos, al menos en lo formal y eso es lo que se está dando con este gobierno del denominado Socialismo del Siglo XXI, una pugna entre grupos emergentes y tradicionales al interior de las clases hegemónicas.

... se optó por incapacitar a la universidad frente a la posibilidad del proceso de su reconstrucción ...

En esa lucha por consolidarse como grupo dirigente y ante el fracaso de las políticas económicas neoliberales, la fracción correista, en su ascenso, se apropió de las reivindicaciones de la lucha popular que venía en efervescencia desde el inicio de la década de los 90, incorporando a su discurso planteamientos de las corrientes feministas y antiracistas, demandas de los pueblos ancestrales, una postura antiimperialista en su política exterior y hasta una crítica al "capitalismo salvaje" por medio de cuestionamientos a sus instrumentos como: las privatizaciones de los servicios estratégicos y los tratados de libre comercio.

La mayoría de estos elementos con los que inició su campaña siguen presentes (más aun en tiempo de elecciones), aunque para justificar las medidas necesarias de su verdadero proyecto político-económico como las negociaciones comerciales con Europa, las concesiones mineras, la inversión transnacional en infraestructura vial y energética, la pretensión de europeización de la universidad; entre otras, argumenten que éste socialismo del siglo XXI ha superado las limitaciones del socialismo del siglo anterior, y son más flexibles a la inversión privada.

Por dar un ejemplo: Chile (años 70), Ecuador (2000)

Hemos querido hacer una breve confrontación de las visiones de universidad entre el gobierno de Rafael Correa, y uno que se planteó socialista en el siglo veinte, nos referimos al gobierno de Salvador Allende en Chile a inicios de los 70. Estamos conscientes de la diferencia de contextos, la emergencia de la Unidad Popular –UP–, se da en un momento histórico diferente, influenciado por el aún reciente triunfo de la revolución cubana, las luchas de liberación, el mayo francés, surgimiento de grupos insurgentes en toda Latinoamérica. Hoy, en cambio el contexto internacional es otro y las luchas de los pueblos también son distintas.

¿Entonces, por qué tomar el gobierno de Allende? La razón más que metodológica, es política. Aunque podamos advertir que los integrantes del gobierno de Correa intentan justificar el carácter capitalista del proyecto, al decir que son "socialistas del siglo XXI" y podamos afirmar que no se trata de un proceso socialista, lo cierto es que desde su sagaz aparato comunicacional se está utilizado la iconografía que surgió en el proceso de victoria socialista en Chile y en Cuba.

En los enlaces sabatinos, cadenas nacionales y celebraciones (incluida la del aniversario del 30S), se han incorporado infaltablemente los puños en alto, las banderas y camisetas con la imagen del Che, y las canciones del "Pueblo Unido" y "Comandante Che Guevara" interpretadas por Pueblo Nuevo, mientras flamean entre las banderas de verde País, las banderas rojas de los dos partidos que se autoproclaman la tradición más antigua del marxismo en el Ecuador.

Ciertamente, estamos ante un acto de manipulación simbólica que ha colocado en el imaginario de la gente, la ilusión de que efectivamente estamos viviendo un periodo socialista o revolucionario. Así las cosas, el resultado final de este proceso es propenso a ser atribuido al socialismo y no al capitalismo –sistema político económico en el que se inscribe el proyecto correista–.

En este sentido creemos pertinente una confrontación entre estas dos formas distintas –Chile y Ecuador– de ver el papel de la universidad en la dinámica social, considerando los intereses que se representan en un caso y otro.

Partiendo de la premisa de que toda reforma universitaria ha surgido de la necesidad de dar respuesta a momentos de crisis, vemos que efectivamente, tanto los cambios en la universidad chilena en el tiempo del gobierno de la UP, como ahora en la universidad ecuatoriana, parten de una crítica a las instituciones de educación superior. La diferencia está en quiénes son los impulsores de esos cambios y quienes los beneficiarios.

Mientras en Chile el movimiento estudiantil elaboró su propio programa de reestructuración universitaria apoyado y nutrido por los docentes, que además se articulaba a un proyecto revolucionario impulsado conjuntamente con el campesinado y la clase obrera, haciendo de dichos sectores los beneficiarios directos e inmediatos del nuevo rumbo de la educación superior; en el Ecuador, por muchos años se abandonó el debate en relación al rol y orientación de la universidad.

... el quemimportismo, la pasividad en la mayoría de estudiantes y la defensa de intereses particulares por parte de los sectores medianamente organizados ...

Pese a que al interior de esta, desde pequeños colectivos de estudiantes y unos pocos profesores se generaron planteamientos para retomar dicho debate y construir alternativas de cambio, estos no llegaron a consolidarse en propuestas aglutinadoras por dos factores: el quemimportismo, la pasividad en la mayoría de estudiantes y la defensa de intereses particulares por parte de los sectores medianamente organizados. Por ejemplo, en la Universidad Central tanto docentes como estudiantes estuvieron más preocupados por sacar de la Federación de Estudiantes y del Rectorado al grupo político que había ocupado estos espacios durante tanto tiempo, que en construir participativamente, la "Nueva Universidad".

Este terreno fue aprovechado por el gobierno, en un primer momento para aprobar la Ley de Educación Superior, utilizando los mecanismos más retrógrados de la vieja partidocracia, convocando a siete talleres nacionales de socialización para buscar legitimidad, pero sin la retroalimentación de la comunidad universitaria; y luego para reorganizar el sistema de educación superior sin mayor oposición, incluso logrando que sectores universitarios se sumen a su propuesta.

En el período neoliberal, la organización de la educación superior en relación a la participación del estudiantado siempre fue restringida. El antiguo CONESUP (Consejo Nacional de Educación Superior) estaba integrado por nueve miembros: cinco rectores elegidos por las universidades y escuelas politécnicas, dos del sector público (el Ministro de Educación y el representante del organismo de ciencia y tecnología) y uno del sector privado electo por las cámaras de la producción y los colegios profesionales, sin la participación de los estudiantes universitarios.

En la estructura institucional planteada por la Ley actual, la representación estudiantil en el Consejo de Educación Superior –CES–, si bien es de una persona, ésta cuenta únicamente con voz y no con voto, mientras el gobierno de turno estará representado por cuatro delegados

que, conjuntamente con seis académicos seleccionados conforman el Consejo. Nos preguntamos ¿En realidad, la participación estudiantil en el proyecto gubernamental ha cambiado respecto al pasado? Además, no queda claro el mecanismo para la designación del representante de los estudiantes.

En el Ecuador de principios de milenio, la LOES encontró [...] un movimiento estudiantil desorganizado, con una dirigencia preocupada por precautelar sus intereses particulares ...

El Art. 167 del la LOES establece como procedimiento para la selección de los seis catedráticos, un concurso de mérito y oposiciones organizado por el Consejo Nacional Electoral, pero nada se dice sobre la elección del representante del sector estudiantil. En la última conformación del CES se utilizó el mismo mecanismo que el de los académicos, es decir, que los estudiantes no participaron en la elección de su representante. Lo que evidencia éste y otros artículos de la ley, es que los estudiantes en esta "transformación de la Universidad" son el pariente pobre en fiesta de pelucones, "invitados porque toca y si no están, mejor".

Se puede establecer fácilmente la diferencia con lo sucedido en el gobierno de la Unidad Popular en donde el planteamiento, no sólo, no era el salvar a la universidad de su crisis ante su incapacidad de respuesta, sino que se crearon las condiciones para que ésta continúe siendo la gestora de la reforma y una de las protagonistas de la transformación social.

Esto gracias en gran medida a que la Reforma Universitaria chilena no se gestó luego de la ganancia electoral, al contrario, el sector universitario y su proceso de transformación interno fue uno de los movimientos nacionales que prepararon el camino del triunfo socialista. En la promulgación del nuevo estatuto orgánico de la Universidad Técnica del Estado, realizada el 7 de diciembre de 1971 en el Palacio de La Moneda, el Presidente Salvador Allende manifiesta: "Participo de la idea de que la Universidad debe ser abierta, comprometida y crítica junto a las grandes tareas que el pueblo se ha impuesto. Pero esta Universidad comprometida debe ser la expresión de la propia comunidad universitaria" (Yáñez (A), s.a.: 13).

Para que estos cambios fueran posibles en Chile, una mayoría dentro de la universidad era decididamente partidaria de ellos, teniendo como motor a los estudiantes y su organización, logrando de esta manera poner la educación al servicio del país y para beneficio del pueblo. En la búsqueda de la reforma académica, la Federación de Estudiantes de la Universidad Técnica del Estado –UTE–, en 1967 en plenas fiestas patrias chilenas, deciden tomarse las instalaciones de la Casa Central de la UTE, pero no convocan a los estudiantes a un paro nacional sino a asistir a clases para que sean los estudiantes los que entreguen en las aulas y a cada profesor, la Carta Abierta de la Federación dirigida al Profesorado Universitario llamándolos a incorporarse en la lucha por la reforma.

Entre otras cosas la carta decía: "Queremos que sea la Universidad la que hoy tome la palabra; deseamos que la Universidad se exprese, y ésta no está en la oficina del Rector ni en las dependencias administrativas. La Universidad está allí, donde profesores y estudiantes realizan su actividad académica" (Yáñez (A), s.a.: 10).

En el Ecuador de principios de milenio, la LOES encontró, como ya se dijo, un movimiento estudiantil desorganizado, con una dirigencia preocupada por precautelar sus intereses particulares, y a un profesorado –abrumado por las múltiples actividades que realizan para redondear el sueldo– desarraigado en las nubes de su ego intelectual, todo esto en buena parte, son los efectos del neoliberalismo en la educación superior, que ha decantado en una impavidez expresada en la carencia de propuestas o de falta de un apoyo a las pocas que existían.

Ya en la aplicación del modelo, en Chile la reforma fue llevada a niveles profundos desde los estudiantes y profesores, siempre en procura de incrementar el ingreso de trabajadores y de hijos de familias de escasos recursos a las universidades y ayudar desde la actividad universitaria a los sectores populares. Sólo en la UTE, entre 1969 y 1973 el número de matriculados aumentó de 9130 a 32273 alumnos y cada año se reservaban sin restricciones, cupos para el ingreso de trabajadores, amas de casa, hijos de obreros y campesinos. Los fondos para becas estudiantiles en dicha universidad, y sus extensiones en todo Chile, se incrementaron diez veces, en cifras redondas de 2.000.000 escudos chilenos[2] en 1969, subieron a 21.000.000 escudos chilenos en 1972 (Yánez (B), s.a.: 14).

La apuesta de la UP por un Programa de Educación Universitaria de Trabajadores, también contempló la creación de carreras cortas en las universidades e institutos tecnológicos a nivel nacional. La universidad llegó a distintos sitios de trabajo como minas, puertos, fábricas, yacimientos petrolíferos, campo, etc., para construir espacios comunitarios de aprendizajes.

Como parte de la extensión docente se crearon las Escuelas de Temporada, que funcionaban en las distintas estaciones del año bajo los nombres de escuela de verano, escuela de invierno, etc. En ellas se dictaban cursos con una duración de dos o tres semanas en las que se cubrían las más variadas materias; en 1971 se realizaron 21.560 cursos de temporada y en el verano de 1973 llegaron a ser 52.000 cursos (Yánez (B), s.a.: 16).

Todo esto fue rompiendo con lo que ha sido el legado histórico de la estructura universitaria descrita acertadamente por Kirberg:

> Desde su nacimiento, en la Edad Media, la universidad ha tenido una composición de clase. Esta composición, en lugar de corresponder a la variedad estructural de la sociedad en la época en que ha estado inserta, sólo ha respondido a los intereses de los grupos gobernantes. Aunque a través de los tiempos se han realizado movi-

[2] Fue la moneda que circuló en Chile entre 1960 y 1975. Fue reemplazado en su totalidad en 1979.

> mientos de reforma y muchas universidades se han modernizado, muy pocas variaciones ha tenido su estructura social […] Tradicionalmente la universidad, aún en los países occidentales más desarrollados, nunca ha sido la expresión de la sociedad como un todo. En especial, los hijos de las familias cuyo jefe de hogar es obrero, artesano, campesino o simplemente alguien de escasos recursos, están representados en una proporción mínima en las aulas universitarias. Y, curiosamente, aunque en todos los movimientos reformistas se ha mencionado este hecho, muy pocas o ninguna medida se ha adoptado para superar esta desproporción (Kirberg, 1979:29)

Po su parte, José Luis Lanuza manifiesta: "¿Qué importa que la universidad abra sus puertas de par en par al pueblo si el pueblo no puede entrar por ellas?" (Lanuza, 1959:102). El gobierno ecuatoriano se ha encargado de armar un sólido discurso sobre el acceso de las clases populares a la universidad, lo cual hace sentir como que viviéramos en otra época, pero se intenta obviar lo indispensable: superar las limitaciones estructurales que impiden lograr tal acceso. Por el contrario se siguen emitiendo decretos como el de la actual gratuidad condicionada, que en realidad se traduce en un mecanismo de privatización y selección, lo cual representa un retroceso en su deselitización.

Por dar un ejemplo, entre las demandas de pequeños grupos de estudiantes universitarios ecuatorianos persiste la exigencia del libre ingreso y la eliminación de pruebas segregativas y discriminatorias que se limitan a determinar como "aptos" y "no aptos" a los postulantes, porque, el no llegar al puntaje, no significa a priori no tener la capacidad para estar en la Universidad.

Frente a esto, el gobierno ha propuesto un Sistema de Nivelación y Admisión que regulará el ingreso a todas las instituciones de educación superior. En cuanto al componente de Admisión de dicho sistema, cabe mencionar que actualmente existen mecanismos similares en países como Colombia y Chile, cuyo resultado ha sido la expulsión de los jóvenes de sus países hacia otros en búsqueda de acceso a la educación superior, constituyéndose en uno de los motivos que tiene a los universitarios de los dos países protestando en las calles.

En lo que respecta al componente de Nivelación, el gobierno manifiesta que con éste, el problema de la discriminación queda resuelto, ya que se "preparará" a los aspirantes para el ingreso a las universidades, cubriendo los vacíos que acarrean de la educación media. En realidad, el objetivo oculto en este mecanismo es el de justificar el ingreso sólo de unos cuantos. No habrá quien pueda decir que se negó la oportunidad de estudiar sino que simplemente le "faltó capacidades para ingresar". Y aún logrando un excelente proceso de nivelación, sólo un número determinado de aspirantes ingresarán, nunca lo harán todos los aspirantes.

... aún logrando un excelente proceso de nivelación, sólo un número determinado de aspirantes ingresarán, nunca lo harán todos los aspirantes ...

El proyecto actual no busca la universalización de la educación superior, sino la formación de un limitado número de especialistas y dirigentes para satisfacer las demandas que requiere el mercado laboral y el Estado tecnocrático en gestión, ampliando y estimulando la brecha de clases existente.

Entonces, el discurso de "transformación de la universidad" desde el gobierno: que se sustenta en la concepción de la educación superior como bien público, que propone superar la elitización de la universidad, y que contempla una política de cuotas y de gratuidad regulada desde la meritocracia académica para el acceso de la población más excluida (Ramírez, 2010), no supera la esfera discursiva.

En el Chile de Allende, los planteamientos no fueron diferentes, sin embargo, pasando del discurso a la acción, la transformación se produjo en dos sentidos: por un lado, se promovió una nueva intelectualidad que emergía de las clases sociales más excluidas, como resultado de los cambios producidos en las universidades, para garantizar el fiel ejercicio del derecho a la educación, y por otro, desde los trabajadores se estimulaba el conocimiento objetivo de la realidad misma, permitiendo que estudiantes y profesores mediante el sistema de prácticas conocieran la manera en que trabajan y viven todos los sectores de la sociedad (Kirberg, 1979).

El justificativo más difundido para que en el Ecuador actual no se vean estas transformaciones, es que el gobierno apenas lleva cuatro años de gestión y "los cambios no se dan de noche a la mañana", "se necesita un proceso". Un proceso no tiene que ver con la extensión de tiempo, implica demostrar la voluntad desde el inicio para concretar y llevar a cabo, cambios a profundidad, que marquen un antes y un después en la historia latinoamericana, tal como sucedió en Chile de los años 70.

¿Hemos dejado atrás la larga noche neoliberal?

Mientras que Rafael Correa persiste en difundir que hemos dejado atrás la larga noche neoliberal, desde algunos sectores de izquierda se ha dicho que el neoliberalismo sigue intacto en todas sus expresiones. Nosotros creemos que estas lecturas por su simplicidad son erradas, en la "revolución ciudadana" hay rupturas y continuidades.

Efectivamente se ha trastocado el modelo económico neoliberal que procuraba la privatización total de los ámbitos que permiten la reproducción de la vida, en la que el Estado abandonó todo a la conducción de la mano invisible del mercado; y se ha dado un giro de retorno al modelo económico desarrollista extractivista en el que, el Estado recupera su rol interventor. Sin embargo, la hegemonía cultural del neoliberalismo sigue muy vigente como eje transversal del proyecto gubernamental.

El fracaso del neoliberalismo como modelo económico, no es descubrimiento ni inspiración patriótica de los pregoneros de la "revolución ciudadana". La crisis financiera actual ha llevado a que muchos inte-

lectuales, incluso aquellos ligados a los planteamientos neokeynesianos y neoliberales[3], exijan una fuerte participación del Estado en la política social, que es precisamente, lo que viene realizando el gobierno ecuatoriano, pero no se ataca a la propiedad privada de los medios de producción, ni a los valores ideológicos constitutivos del neoliberalismo que son: por un lado, los principios de competencia y eficacia como ética reguladora de las relaciones sociales, y por otro, la construcción de una sociedad global del individuo consumidor. En el modelo de educación superior, estos valores neoliberales se reflejan en la consolidación del capitalismo cognitivo y en la implementación de la gratuidad como un sofisticado mecanismo de privatización de la educación superior.

Capitalismo cognitivo:

En los análisis referentes al desarrollo actual del capitalismo, se sostiene que su fuerza está en las Tecnologías de Información y Comunicación –TIC`s– que le permiten al capitalismo financiero invisibilizar el dinero creando un sistema mundial de crédito –dinero virtual– que genera dependencia de las personas al consumo. Ahora, estas tecnologías no se sostienen solas, sino que lo hacen por medio del conocimiento, como lo plantea Carlo Vercellone[4]: "la información sin conocimiento sería un recurso estéril, como lo sería el capital sin el trabajo […] el factor fundamental que ha determinado el paso a este nuevo capitalismo está vinculado al retorno con fuerza de la dimensión intelectual y cognitiva del trabajo" (Vercellone, s.a.)

Pero el rol fundamental del conocimiento en el nuevo capitalismo, no se limita a la esfera de las TIC's, el conocimiento en sí mismo se está constituyendo en el campo de batalla entre vida y capital. Esto que Duchrow - Hinkelammenrt denominan el hipercapitalismo, que busca convertir en mercancía todos los ámbitos de la vida bajo el discurso de aprovechar eficientemente los recursos disponibles en la naturaleza. A nuestro entender el proyecto de educación superior del gobierno de Correa no se aleja de este designio capitalista.

Desde Carondelet se esgrime que la producción intelectual de las universidades no debe estar vinculada a la acumulación del capital, sino que debe estar enfocada a cubrir las necesidades sociales y a generar riqueza, no entendida con una mirada utilitaria y con fines de mercado, sino como un bien público. Para cumplir con esta finalidad proponen construir una biopolis, una sociedad del bioconocimiento, teniendo como eje a la biodiversidad entendida como sinónimo de vida y por lo tanto de información. En relación a esto, Ramírez expresa que la biodiversidad hoy en día no genera riqueza porque no hay la industria, ni el conocimiento que lo permitan y por eso hay que generarlo en la universidad para sacar provecho "social" de esa información. Pero leamos con atención estas líneas:

> La investigación básica debe estar ligada a la investigación aplicada para la construcción de la industria nacional del país y la satisfacción de las necesidades de nuestros pueblos. Si bien el conocimiento en esta nueva perspectiva es visto como un bien público, su apropiación deberá ser socializada de tal manera que se pueda dar apropiación colectiva, privada o estatal. Es decir, se necesita un conocimiento que se democratice y que genere riqueza. (Ramírez, 2010: 21)

[3] Se pueden revisar los actuales planteamientos de Nourriel Roubini o Jeffrey Sachs.

[4] Carlo Vercellone: Profesor de economía en la Universidad de la Sorbona, y Miembro del Laboratorio de Investigación Matisse-ISYS.

En el modelo de educación superior, estos valores neoliberales se reflejan en la consolidación del capitalismo cognitivo ...

En estas declaraciones podemos observar una clara contradicción ya que, si se deja abierta la posibilidad de una apropiación privada del conocimiento, el beneficio obtenido por el más fuerte volverá difícil su socialización, porque, como bien señalan Duchrow y Hinkelammert "en la sociedad capitalista, el conocimiento como propiedad privada debe servir a la acumulación […], y por ello debe serle imposibilitado el acceso a terceros. El camino directo es mantener el secreto, tal como las empresas privadas lo hacen y luego solamente arrendar sus procedimientos" (Duchrow; Hinkelammert, 2004:143); por tanto apelando a la historia, es menos iluso pensar que al permitir la apropiación privada de este bien público, la riqueza generada a partir de la información en la biodiversidad principalice un beneficio privado.

La verdadera orientación de la investigación estaría encaminada al usufructo máximo de la biodiversidad, justificada por parte del gobierno desde el discurso capitalista de la escasez: ¡No hay plata! Necesitamos recursos para continuar construyendo escuelas del milenio, tecnologizando los hospitales, incorporando nuevos maestros, modernizando las instituciones de atención al público, financiando las costosas consultorías privadas que pululan en muchas dependencias gubernamentales y que están encaminadas a diagnosticar lo mal que siguen viviendo los explotados.

En fin, para gestionar este "cambio de época", desde el Palacio de Carondelet se insiste en que es necesario seguir apostando por la intervención de grandes multinacionales en la explotación de nuestros recursos; pese a que se nos quiere seguir vendiendo este chantaje, hay que estar claros en que el problema de la pobreza y miseria en nuestro país, así como el resto de pueblos del mundo, no es de escasez; sino el problema, como lo ha sido siempre, es de distribución de la renta y de la riqueza.

El discurso de la escasez sólo ha servido para sobrexplotar los recursos naturales, y en este gobierno no se ha dejado de hacerlo. Se está promoviendo los conocimientos de las técnicas relativas a actividades extractivas y una investigación para el desarrollo de la bio y nanotecnología, al servicio de los agro y fármaco negocios, pero este enfoque mercantilizante, es el que ha provocado que la "ciencia de punta" llegue a cometer exabruptos como priorizar la producción de agrocombustibles a costa de la pérdida de soberanía alimentaria y la destrucción de bosques tropicales, o las

alteraciones genéticas para lograr la producción de leche materna en puercas y leche con insulina en las vacas, entre otras insólitas cosas de la ciencia primermundista tan elogiadas por el régimen.

Creemos pertinente aclarar que, esta crítica no debe ser entendida como una oposición absoluta a la actividad extractiva, sino como una confrontación al papel que teniendo dicha actividad para el cumplimiento del ciclo reproductivo del capital. Si bien en nuestra condición actual de "país tercermundista" se nos ha asignado el rol de proveedores de materias primas en la división internacional del trabajo y aparentemente no tenemos otra opción que la explotación indistinta de los recursos naturales, sin embargo, procurando ser responsables con nuestra propia reproducción vital y la de generaciones venideras, habría que cuestionarse si es necesaria, esta sobrexplotación de la naturaleza, ya que pretende seguir forzando la naturaleza al límite pero no se piensa en atacar la apropiación desigual de la riqueza nacional.

Visto así, el conocimiento producido en la universidad de la revolución ciudadana no jugará jamás un rol progresivo en lo que Marx llamaba el desarrollo de las fuerzas productivas como forma de lucha contra la pobreza, es decir, el paso del reino de la necesidad al reino de la libertad, sino que se constituirá en un medio para crear más monopolios, así como mayor escasez de recursos con el objetivo de hacer sobrevivir artificialmente la primacía del valor de cambio de dichos recursos, sobre su valor de uso, fenómeno que constituye un elemento imprescindible en la reproducción del capital.

La Gratuidad como un sofisticado mecanismo de privatización

Una sabia abuela en la ciudad de Tulcán solía juntar dos conocidos refranes, ella decía: "a caballo regalado, hay gato encerrado"; nada más apropiado para describir la propuesta de gratuidad universitaria que el gobierno viene implementando.

La gratuidad al estar restringida por el principio de responsabilidad académica, pone de forma exclusiva el peso de esta exigencia sobre los hombros de los estudiantes, quienes deben cumplir como requisito el tener calificaciones altas para gozar de este privilegio. Más allá de los "espejos brillantes" está claro que los beneficiados de esta gratuidad no son las clases populares. Los estudiantes procedentes de este sector, que ahora mismo ya son limitados en número, no se han caracterizado por constituirse en estudiantes a tiempo completo, tienen que dividir su tiempo entre los estudios y el trabajo, son estudiantes y asalariados.

La responsabilidad académica, como está planteada, exige de los estudiantes una dedicación de tiempo completo para cumplir el requisito académico de la gratuidad. Efectivamente, buscando viabilizar que los estudiantes universitarios se dediquen únicamente a sus estudios, los mecanismos de becas y créditos educativos han sido ampliados y mejorados. Sin embargo, éstos se encuentran limitados a los gastos educativos y en el mejor de los casos a la manutención total del universitario. Pero qué pasa con los miles de jóvenes trabajadores que además de afrontar sus gastos personales, contribuyen con los gastos de la casa, e incluso, en no pocos casos, son el único sostén del hogar ¿Tendrán que dejar sus trabajos y familias a su suerte para cumplir con sus anhelos académicos? Claro que no, simplemente no están/o estarán en la universidad, por el contrario se han resignado o resignarán a la posibilidad de continuar con los estudios de tercer nivel.

... está claro que los beneficiados de esta gratuidad no son las clases populares.

La situación es peor en las carreras que demandan de materiales y herramientas sofisticadas para el desarrollo del quehacer académico, como es el caso de las ingenierías o medicina. En las carreras que tradicionalmente han presentado menor restricción de estudiantes trabajadores, estos han tenido que resignarse a perder el privilegio de la gratuidad por no poder tomar el 60% de todas las materias o créditos que permite su malla curricular en cada período, ciclo o nivel (LOES: Art. 80, a). Así, hay muchos estudiantes no privilegiados por la gratuidad que, hoy por hoy, están pagando dos y hasta tres veces más por concepto de matrícula de lo que pagaban antes de la declaración de gratuidad. Esto claramente entra en contradicción con el principio de igualdad de oportunidades que la misma ley establece en el Art. 71.

Respecto al financiamiento estatal vía beca o crédito educativo, hay que dejar en claro que: primero, la campaña asistencialista no alcanzará para todos, y segundo, que el acceso a éste viene limitada por el criterio de calificaciones (mínimo 8/10), la gran cantidad de aspirantes que queden fuera de este sistemas de créditos y becas, desatarán un agresivo mercado de préstamos en la banca privada la cual ya está dando sus primeras muestras. Un ejemplo de esto podemos encontrarlo en el Plan Visión Educativa del Banco Bolivariano, o los Créditos Educativos del Banco de Guayaquil y del Banco del Pichincha.

El modelo neoliberal de educación superior aplicado en Chile desde la dictadura hasta el gobierno actual, llevó a que muchas familias adquieran deudas interminables para que uno de sus hijos pueda estudiar la universidad, o titulados que han pasado las primeras décadas de profesionales pagando préstamos que han tenido que renegociar una y otra vez. Esta lógica de estudios por medio de créditos financieros, es otro de los motivos para que se hayan dado las multitudinarias manifestaciones chilenas que buscan poner un alto al lucro en la educación.

En nuestro país, por las limitaciones de la gratuidad, ya explicadas, los universitarios después de endeudarse para sus estudios de pregrado tendrán que volver a hacerlo para el posgrado, debido a que el título que fue el motivo de su primera deuda, se ha devaluado, convirtiéndose en lo que, para otras generaciones significaba el título de bachiller. El modelo meritocrático planteado por el gobierno, que consagra a los estudios de cuarto nivel conlleva: por un lado, a la formación de una élite dentro de la clase media, derivando en una estratificación

en su interior sin necesariamente ampliarla; y por otro, a una nueva estrategia de privatización en la educación superior por los altos costos de los postgrados. La meritocracia desde el cartón en la que están inmersos los docentes universitarios debido a la exigencia de los PHD a decir de Andrés Rosero (2009), implica el riesgo de crear un mercado cautivo de muy alta rentabilidad para las instituciones que puedan explotarlo, sin que se tenga la menor garantía sobre su calidad académica[5].

... el principio de la educación debería ser el contribuir a la construcción de una sociedad justa y equitativa mediante el fortalecimiento de la conciencia colectiva.

Cabe mencionar, otro elemento de este sofisticado mecanismo de privatización, son los cursos extras, como los recursos designados a las universidades por parte del gobierno no son suficientes, las instituciones de enseñanza superior sustenta su déficit presupuestario con cursos que no están en la malla curricular (y que no son cubiertos por la gratuidad) pero si son requisitos para graduarse, así tenemos: curso de idioma extranjero o computación, prácticas en laboratorios, cursos de actualización, etc., los cuales tienen altos costos y son cubiertos completamente por los estudiantes.

¿Hacia dónde caminar con la Universidad?

Kirberg en forma muy atinada nos recuerda que los universitarios se educan con recursos sociales, por lo tanto el principio de la educación debería ser el contribuir a la construcción de una sociedad justa y equitativa mediante el fortalecimiento de la conciencia colectiva. Por eso, una reforma universitaria debe contemplar como pilar básico que la responsabilidad histórica de la universidad es formar sujetos con pensamiento crítico, capaces de comprender el país, Latinoamérica y el mundo; que puedan discernir cuándo la ciencia y la técnica están al servicio de las mayorías o son un medio para su opresión, y que posean, además, una formación que los induzca a apoyar y estimular lo primero (Kirberg, 1979).

A parte de expresar nuestra coincidencia con Kirberg, queremos terminar compartiendo algunos planteamientos que no emanan de nuestras reflexiones particulares, sino que son consecuencia de múltiples debates y trabajo colectivo, en los cuales hemos enfocado nuestros esfuerzos en los años permanencia como estudiantes y de opción por una participación política-organizativa al interior de la universidad. Son quizá una pequeña síntesis de lo que hemos venido manifestando en volantes, pronunciamientos o asambleas estudiantiles[6], respecto a lo que creemos son los primeros pasos para caminar hacia la utopía de una Universidad crítica y verdaderamente comprometida con la transformación de la sociedad.

Estamos convencidos que estudiantes y profesores, con la seriedad y responsabilidad del caso, somos los llamados a analizar los problemas y demandas que la sociedad requiere de la comunidad universitaria; articular aquellas iniciativas que no atenten a los intereses de los sectores populares, sino mas bien, que procuren atenuar sus dolores, en un proyecto político que permita reorientar el quehacer universitario.

La universidad por sí sola no va a transformar la sociedad, pero cambio no será posible sin que el pueblo se eduque. Es por eso que la educación superior debe estar abierta para todo aquel que quiera estudiar sin que esté restringida por medidas segregativas como la gratuidad regulada bajo el principio de responsabilidad académica.

Es necesario retomar el debate en torno la responsabilidad académica para ampliar su concepción y considerar su carácter compartido. La cual no puede seguir restringida únicamente a la responsabilidad estudiantil de responder a las calificaciones, sino que tendría que ver, entre otras cosas con: la responsabilidad del Estado en proveer el presupuesto necesario para el desarrollo de actividades académicas e investigativas de la universidad sin restricciones de ninguna naturaleza; la responsabilidad de las autoridades para llevar a cabo óptimos procesos de evaluación interna en los distintos estamentos, promover espacios de participación para la planificación curricular y cumplimiento de la misma, manejo responsable en los recursos asignados con el fin de garantizar el quehacer académico-investigativo; también se plantea la responsabilidad docentes de constante formación e innovación pedagógica, la cual permita la aprehensión de conocimientos por parte de estudiantes y su consecuente evaluación con objetivos retroalimentadores, y no como mecanismo de represión o facilismo.

Sólo en este marco de corresponsabilidad, tiene sentido la responsabilidad estudiantil en relación al desempeño riguroso de sus actividades académicas, pero incluso dicha responsabilidad se encuentra reducida a obedecer las exigencias que plantea el gobierno. Esta creemos, debe ser ampliada, los estudiantes también deben ser responsables de exigir su participación en la planificación curricular y en la demanda de su cumplimiento.

[5] Cabe precisar que la carrera desenfrenada por la profesionalización ha hecho que la calidad académica se vea amenazada no sólo a nivel de posgrado sino también en el pregrado.

[6] En este sentido, tienen particular importancia los pronunciamientos y asambleas realizadas entre mayo y junio del año 2009, cuando se empezaron a dar las primeras dificultades ante la restricción de la gratuidad de la universidad por el principio de responsabilidad académica exclusiva de los estudiantes. Luego de que el gobierno emitiera el Decreto 1437 referido a la transferencia de recursos a las Universidades y Escuelas Politécnicas. En junio de ese año, los estudiantes de la Facultad de Comunicación Social y de la Escuela de Sociología y Ciencia Políticas de la Universidad Central, después de agotar las instancias de diálogo con las autoridades universitarias, decidimos ir a una huelga general que duró aproximadamente tres semanas, la cual logró reducir los excesivos cobros en matriculas y aranceles a los estudiantes de segunda y tercera matrícula.

La universidad no puede ser "neutra", serlo significaría negar que existan intereses contrapuestos, no sólo al interior de ésta, sino en el conjunto de la sociedad. La "neutralidad" universitaria entraña una colaboración con las estructuras vigentes, estimamos hay que rebasar dicho criterio que ubica a la Universidad como aparato ideológico del Estado que produce y reproduce profesionales para su conservación. Se hace necesario, entender a la Universidad como espacio donde se ejerce la más libre y creativa actividad del ser humano, expresión máxima de la vida cultural, resguardo óptimo de los valores humanos; estos hacen posibles a través de la construcción de pensamiento, así como de la preparación a las personas, no sólo para el presente, sino y fundamentalmente, para la transformación de la sociedad y proyectarlo en la construcción de una sociedad nueva, que libere a todas las personas de la enajenación capitalista, lo cual puede ser posible sólo sí la universidad se posiciona del lado de los oprimidos y explotados, y de quienes luchan por la liberación de los seres humanos.

Bibliografia:

Biblioteca Básica del Pensamiento Revolucionario (Edit.), *Se abrirán las grandes alamedas*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2008, 340p.

Duchrow, Ulrich; Franz Hinkelammert, La vida o el capital. *Alternativas a la dictadura global de la propiedad*, México, Editorial Dríada, 2004, 333p.

Kirberg, Enrique, *Los nuevos profesionales. Educación Universitaria de Trabajadores Chile: UTE*, 1968 - 1973, Disponible en: http://pviribar.files.wordpress.com/2010/05/los-nuevos-profesionales-1968-1973-enrique-kirberg-baltiansky.pdf, Acceso: 03/09/2011.

Lanuza, José Luis, "La universidad separada del pueblo" (Buenos Aires: Renovación, 1924). En: FUBA (Edit.), *La Reforma Universitaria: 1918-1958* (Buenos Aires: Artes Gráficas Doce, 1959), p. 103.

Ley Orgánica de Educación Superior, Suplemento Registro Oficial Nº 298 del 12 de octubre de 2010.

Moreano, Alejandro, *Neoliberalismo, cultura y sociedad*, En: Grüner Eduardo (Comp.) CLACSO, Buenos Aires, 2008. Pp. 139 - 181

Ramírez, René, *Transformar la Universidad para transformar la sociedad*, SENPLADES, Quito, 2010, 265p.

Rosero, Andrés, *La universidad y el proyecto de la SENPLADES*, Disponible en: http://launiversidadylaleydeeducacionsuperior.blogsport.com/, 2010. Acceso: 28/08/2011.

Vercellone, Carlo, *Prolegómenos de la renta básica: Entrevista a Carlo Vercellone*, Disponible en: http://www.vimeo.com/rentabasica/videos, Acceso: 12/09/2011.

Wallerstein, Immanuel, "La Cultura como campo de batalla de lo Ideológico del sistema mundo moderno". Disponible en: Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la cultura poscolonial. Editorial Javeriana, Bogotá, 1999.

Yánez, Alejandro (A), "La lucha por la Reforma Universitaria en la UTE (Universidad Técnica del Estado)", Centro de Estudios Miguel Enríquez, Disponible en: http://www.archivochile.com/Experiencias/exp_popu/EXPpopulares0018.pdf, Acceso: 30/05/2011.

Yánez, Alejandro (B), *Allende y la reforma universitaria en la UTE*, Disponible en: http://www.generacion80.cl/documentos/docs/Allende_Reforma_U_en_la_UTE.pdf, Acceso: 30/05/2011.

imaginarios sobre la universidad pública ecuatoriana

Kintia Moreno* y Patricio Pilca**

Resumen

Creemos importante discutir cómo se mira la universidad pública ecuatoriana desde el Estado y los medios de comunicación, qué imaginarios y sentidos comunes se posicionan alrededor de la propuesta de democratización, gratuidad con responsabilidad académica, la relación entre conocimiento y clase, identidad estudiantil, se intenta observar cómo los medios han desprestigiado y lo siguen haciendo a través de las imágenes que presentan permanentemente sobre esta institución.

Palabras clave: imaginarios, sentido común, universidad pública, democratización, gratuidad.

Abstract

We think it is important to discuss how the Ecuadorian public university is seen by the State and the Media, what imaginaries and common senses are positioned in proposals such as democratization, free education with academic responsibility, the relation between knowledge and class, student identity, and how the media has discredited, and continues to do it, through the images they permanently show in respect to this institution.

Keywords: imaginaries, common sense, public university, democratization, free education.

Introducción

Quienes escribimos este texto fuimos estudiantes universitarios en la primera década de este milenio y nos encontramos con una universidad devastada por la mirada neoliberal. Estudiar en la Universidad Pública, resultaba –según decían– entrar en el caos de la burocracia, en el desorden, estar en huelga permanente, afirmaban que los profesores no iban a clases y al graduarte, –sí lo hacías–, no conseguirías un buen trabajo, o que éste sería definitivamente peor al que pudiera conseguir alguien proveniente de la universidad privada. Desde esta perspectiva, se imaginaba una universidad tugurizada, y cayéndose a pedazos; con estas imágenes de desprestigio, algunos corrían a inscribirse en universidades privadas por más de garaje que fueran.

Los escasos textos y publicaciones acerca de la universidad ecuatoriana después del primer quinquenio de los noventa, dan cuenta de la poca importancia que ésta pasó a tener en el imaginario académico

* Socióloga con mención en Ciencia Política de la Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Estudiante en la Maestría de Estudios Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar - Ecuador.

** Egresado de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Central del Ecuador.

y político de la sociedad. O dicho de otro modo, algunos gobiernos y medios de comunicación regresaban a ver a la universidad sólo cuando necesitaban argumentar la urgencia de privatizar el sector público, posicionándola como ineficiente y caótica, presentando imágenes de estudiantes lanzando piedras y policías reprimiendo el "desorden". Dichas imágenes fueron tantas veces expuestas que ahora las tenemos guardadas en la memoria, de tanto repetirse se convirtieron en sentidos comunes indiscutibles que legitimaron el olvido de la Universidad Pública –UP– ecuatoriana.

... algunos gobiernos y medios de comunicación regresaban a ver a la universidad sólo cuando necesitaban argumentar la urgencia de privatizar el sector público ...

Después de quince años de ausencia de esta discusión, la educación superior vuelve a ocupar un espacio en los discursos del gobierno y de los medios. En un inicio parecería que se retoma positivamente con esta idea de *"Transformar la universidad para transformar la sociedad"*[1] expuesta por la Secretaría Nacional de Planificación –SENPLADES–. Sin embargo, lo que se hace es reproducir los imaginarios sobre la UP que se posicionaron en la década de los 90 y 2000. Esta vez, la UP es el chivo expiatorio que permite justificar que ésta –la llevada ha cabo por este gobierno– es "la verdadera" transformación de la universidad, desconociendo las luchas y contextos históricos anteriores, y reafirmando los imaginarios negativos construidos por los medios.

En este sentido, creemos importante discutir cómo se mira la UP, qué imaginarios y sentidos comunes se han posicionado alrededor de la democratización, cual es la relación entre conocimiento y clase, cual es el tipo de identidad estudiantil que construye, y cómo los medios han desprestigiado a la universidad a través de imágenes (discursivas y visuales) que se presentan permanentemente sobre esta institución. Se utilizará la categoría de imaginarios en el proceso de creación, significación e institución de la realidad, la cual será de utilidad para indagar acerca de los imaginarios sobre universidad pública que se posicionan.

Para esto, analizaremos la construcción de los imaginarios sobre la UP ecuatoriana desde el gobierno de la Revolución Ciudadana, con la revisión de algunos artículos del texto *"Transformar la universidad para transformar la sociedad"*, también se observarán algunas de las reformas a la Ley de Educación Superior –aprobada en el año 2010–., se revisarán algunas estadísticas y discursos de los medios de comunicación, para visibilizar el proyecto de universidad que se busca construir actualmente.

[1] Este es el texto que presentó la SENPLADES en el 2010, para dar cuenta del proyecto de universidad al que se apunta desde el gobierno de la Revolución Ciudadana.

Criterios y discusiones sobre imaginarios

La construcción categorial de imaginarios sociales, pues es la base que nos permitirá leer y analizar las ideas construidas alrededor de las políticas de Estado y los discursos mediáticos acerca de la UP. Para lo cual acogeremos la propuesta de Castoriadis sobre imaginarios, y establecemos una relación de ésta con las construcciones de sentido común que planeta Bourdieu, tratamos de evidenciar cuales sentidos comunes se posicionan a través de los medios de comunicación para reforzar los discursos de desprestigio de la universidad.

Para Castoriadis, las significaciones e instituciones sociales son fundamentalmente creadoras y dadoras de sentido para el sujeto humano; por lo que cada sociedad crea instituciones y significaciones imaginarias que condicionan dicha relación entre medios y fines de la vida social: "La sociedad es creación, y creación de sí misma es autocreación" (Castoriadis, 2010).

El lenguaje es fundamental para comprender el proceso de auto-institución, es una creación social y una herramienta fundamental en la socialización de los individuos; este se produce en la interacción entre la intención significativa individual y la institución. Por esta razón el lenguaje, las costumbres, las normas y la técnica, no pueden ser explicados por factores externos a las colectividades humanas, sino desde sus propios códigos.

En la articulación entre intención significativa e institución aparece el esquema de la determinación que permite ordenar el caos como experiencia lingüística. De esta forma se incorporan las "instancias lógico-identitarias que permiten crear palabras con sentidos y representar culturalmente las significaciones imaginarias de esa experiencia colectiva" (Malaver; 1998:255).

Considerando que lo decisivo en la relación entre significante y significado es que ella misma es el resultado de la institucionalización que hace cada sociedad sobre un sistema de signos. Esto quiere decir que "los sistemas de signos no deben ser comprendidos de manera inmanente y universal, sino únicamente en sus relaciones externas con respecto a lo percibido o a los propósitos que dirigen el actuar humano" (Malaver; 1998:254).

Según Durand, la conciencia dispone de dos maneras de representar el mundo: una directa, en la cual la cosa misma parece representarse en la percepción o sensación; y una indirecta, cuando la cosa no se puede presentar físicamente a la sensibilidad. En los casos de conciencia indirecta, el objeto ausente se re-presenta ante ella mediante una imagen (Durand: 2005:10).

A la imaginación no podemos aprehenderla con nuestras manos, ni colocarla bajo un microscopio; sin embargo, todo el mundo acepta que está allí. Castoriadis define la imaginación como una "función" que consiste en:

> […] transformar las "masas y energías" en cualidades (de manera más general en hacer surgir un flujo de representaciones, y –en el seno de éste– ligar rupturas, discontinuidades). […] Nosotros reagrupamos estas determinaciones del flujo representativo (más comúnmente, del

> flujo subjetivo, consciente o no consciente) en una potencia, una dunamis, diría Aristóteles, un poder-hacer-ser adosado siempre sobre una reserva, una provisión, un plus posible. La familiaridad inmediata con este flujo suspende la sorpresa frente a su existencia misma y a su extraña capacidad de crear discontinuidades al mismo tiempo que las ignora al enlazarlas. (Castoriadis, 2010)

Las producciones del imaginario y la imaginación no son concebidas como reductos que tienen por detrás causas eficientes, por lo que la socialización no es el resultado causal de la vida pulsional. Para Castoriadis, "la imaginación es anterior a la organización pulsional y es la que crea la representación originaria que le permite a la pulsión ligarse a una representación que funciona como embajadora ante la psique" (Malaver; 1998: 260-261).

... desde qué visiones se sostienen los sentidos y que discursos se van generando y perpetuando para justificar el orden ...

El fondo desde el cual surgen –de manera no causada– las representaciones del individuo y de la sociedad es el caos magmático originario; que es "el flujo perpetuo e indisociable de representaciones, afectos e intenciones; sin relaciones definidas y estables en el que está el origen de la creatividad social e individual" (Malaver; 1998:262).

Para explicar de mejor manera la forma cómo funcionan los imaginarios en la concreción de la sociedad, Castoriadis propone la revisión de dos momentos que se dan simultáneamente y son inseparables en este proceso: lo instituyente y lo instituido. Que al ser parte de la construcción y mantención de los imaginarios en una sociedad, y de la sociedad misma, hay que tomar en cuenta desde qué visiones se sostienen los sentidos y que discursos se van generando y perpetuando para justificar el orden establecido.

Imaginario social instituyente

El imaginario social instituyente es el que crea la institución en general y las instituciones particulares de la sociedad, es la imaginación radical del ser humano. El imaginario radical es la ola o flujo incesante de representaciones, de deseos y afectos; éste ocurre dentro de: imágenes, recuerdos, anhelos, temores, estados de ánimo, etc. (Cfr. Castoriadis; 2005:96).

Lo instituyente es el poder de creación, entendida como "la conjunción de un hacer-ser de una forma que no estaba allí, creación de nuevas formas del ser" (Castoriadis; 2005:95). Este proceso corresponde al momento original en el cual podemos identificar el caos magmático subyacente a toda creación, entendiéndolo como actividad pura de representaciones, afectos e intenciones; éstas son condiciones necesarias para comprender la creación del universo social e individual. Como lo explica Malaver:

> Lo instituyente o el imaginario social no es una estructura determinista o racional, donde el principio de no-contradicción e identidad está garantizado; sino un fondo en constante ebullición cuyo modo de ser no es el de "estar por" o ser "reflejo, lectura o información de", ya que es potencia creadora, emergencia continua de representaciones, de formas no causadas que existen por aquello que forma y como lo forma. Su modo de ser es "por-ser". (Malaver; 1998:263)

El imaginario social instituyente implica un afecto primordial en el origen de toda auto-institución social, por lo que toda representación[2] lleva una carga de afecto que dirige la intención de actuar y no se puede separar de la actividad de representación originaria constante.

Lo instituyente es la condición originaria de cualquier cosa, y es la raíz común de todos los imaginarios y de todos los niveles de lo simbólico. El momento originario de la creación de lo verdaderamente otro no se puede reducir ni ser pensado por las categorías lógico racionales[3], puesto que la realidad social es imprevisible y se encuentra en cambio permanente.

Imaginario social instituido

Lo instituido se da cuando las significaciones imaginarias sociales como las instituciones se cristalizan o se solidifican. Esto asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y repetición de las mismas formas que regulan la vida de los hombres y permanecen hasta un cambio histórico lento o hasta una creación masiva que los modifique (Cfr. Castoriadis; 2005:96). Como lo explica Malaver:

> Este flujo perpetuo de representaciones, afectos e intenciones (lo magmático) se estabiliza en un representar y un hacer colectivos. Y esto es posible por la dimensión lógica (conjuntista-identitaria) del ser/ente total que es densa por todas partes. Es esta dimensión la que permite que tome cuerpo y se organice el flujo de significaciones imaginarias. (Malaver; 1998:269)

Al superponerse lo instituido con el orden simbólico creado por cada una de las sociedades, le dan unidad y cohesión. Se podría decir entonces que se crea la realidad social que contiene el ser de lo social. Todas estas creaciones y significaciones proceden de la creatividad del imaginario (Cfr. Malaver; 1998:269).

Determinaciones en la significación: el ejercicio hegemónico en la institución de imaginarios

El orden que se da al caos magmático inicial, no es ingenuo ni casual, sino que está dado por visiones y en relación a sectores de la sociedad, respondiendo a los intereses de éstos. Se puede decir que quienes ejercen esa determinación, son los grupos hegemónicos de una sociedad, si bien es cierto, no son los únicos que orientan las representaciones del mundo; son los que marcan las líneas de pensamiento y visiones en su mayoría; construcciones que responden a proyectos políticos, económicos y sociales con-

[2] Según Stuart Hall, la representación es la producción de sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje. Es el vínculo entre los conceptos y el lenguaje el que nos capacita para referirnos sea al mundo 'real' de los objetos, gente o evento, o aún a los mundos imaginarios de los objetos, gente y eventos ficticios. (Cfr. Hall, 1997:13)

[3] Si se quiere comprender mejor la línea de reflexión de Castoriadis, se dirá que ésta es una crítica radical al racionalismo naturalista de la época moderna. (Cfr. Malaver; 1998:246)

cretos. Así, vemos que la hegemonía ejerce su dominio en la institución de significados, a través de la institución de su discurso, pugnando por posicionar una lectura unidimensional del mundo.

El proceso de representar-hacer lleva implícita la *determinación*, que es la que permite organizar y ordenar el caos magmático en el orden simbólico, a través del orden lingüístico, hace posible esta auto-constitución permanente de la sociedad. Es decir, para representar las significaciones imaginarias y volverlas palabras con sentido (lenguaje), es necesario el signo que transporta un significado por el cual vale por otra cosa que lo que él es.

Lo que permite la estabilización de las significaciones imaginarias, que proceden del caos magmático, es el campo de la determinación que contiene las representaciones conceptuales que constituyen la realidad efectiva en continua re-invención. Es decir, es el marco que permite darle un significado y sentido a los imaginarios. Éste proceso de objetivación, no se hace en el vacío, porque hay un pasado sobre el que se apoyan todas las sociedades (mitos, religión, rituales), que han sido y son la fuente de sentido de las representaciones.

Como hemos dicho, el proceso de significación no es el simple resultado de una combinación entre signos o cadenas de significantes, sino una interacción entre intención significativa individual e institución y significaciones imaginarias sociales. Es donde actúa la determinación, que permite crear los marcos de pensamiento en torno a los cuales se orientan el representar y el hacer colectivos. Estos marcos se encuentran en interacción continua con las significaciones que emergen del imaginario radical y es lo que hace que adquiera razón la determinación misma.

Podemos decir que toda sociedad se constituye con su peculiar modo de ser, lo cual incluye dos estratos del ser, que aunque son irreductibles el uno al otro, no se pueden separar en la medida en que se necesitan mutuamente: el estrato de lo determinado (lo instituido) y el estrato de lo magmático o lo indeterminado (base de lo instituyente) (Cfr. Malaver; 1998:271).

El juego del sentido común como imaginario social instituido

Toda sociedad crea sus propias significaciones imaginarias, según Castoriadis, instaura y crea su propio mundo. A través de este proceso se crean *sentidos* dentro del espectro social, es decir se propicia una organización por medio de las significaciones, que a su vez provocan una estructura por medio de las instituciones. Castoriadis explica al respecto que:

> [...] es la organización propia de la sociedad (significaciones e institución) lo que define [una sociedad], por ejemplo, aquello que para la sociedad considerada es "información", aquello que es "estrépito" y aquello que no es nada, o lo que define la "pertinencia", el "pero", el "valor", y el "sentido" de la información; o lo que define el "programa" de elaboración de una información y el programa de respuesta a esa información dada. (Castoriadis, 2005:69)

En síntesis, la institución determina aquello que es "real", y aquello que no lo es. Crea sentido de mundo en los individuos con la ayuda de las significaciones.

El individuo sólo "existe en la sociedad y por la sociedad" (Castoriadis, 2005:66); y al ser ésta una forma particular y singular, implica una organización u orden; que se da gracias a la institución[4] de la sociedad como un todo que permite que se mantenga cohesionada. Las instituciones aseguran su validez por medio de la adhesión, el apoyo, el consenso, la legitimidad, la creencia. Que sólo es viable en tanto que el individuo social incorpora las instituciones y mecanismos que hacen posible se perpetúe el desenvolvimiento de éstas.

... la institución determina aquello que es "real", y aquello que no lo es.

La institución de significaciones creadoras de sentido, son las que dibujan el marco referencial de la construcción de los imaginarios. Por lo cual continuaremos con la revisión de cómo ciertos contenidos se instituyen en tanto sentidos comunes hegemónicos para mantener el orden de la sociedad, desde la lectura que hace Bourdieu a esta categoría.

Para esto, entenderemos los distintos campos de la actividad humana como microcosmos, que son fruto de un proceso histórico de diferenciación de acuerdo a los tipos particulares de legitimidad y poder. Planteamos el problema del sentido común, considerando que estos campos sociales tienen límites desde el mismo campo; es decir, en su interior se definen las reglas del juego del campo social. Por eso es que los referentes alrededor de los imaginarios son construidos dentro de la sociedad misma, con sus propios códigos y lenguajes.

Bourdieu destaca el "campo de poder", por las relaciones que los otros campos sociales tienen con él y en él. Éste es "un campo de fuerzas definido en su estructura por el estado de la relación de fuerza entre las formas de poder o las diferentes especies de capital" (Bourdieu, 2000:20), donde se da la lucha por imponer el "principio de dominación dominante" o el "principio legítimo de dominación"; a su vez crea un *sentido de vida* que se arraiga en toda la sociedad, es decir, se va construyendo el *sentido común* como concepción de mundo a través de estos elementos; posibilitando la naturalización de los imaginarios que son introducidos desde el poder dominante, representado en los discursos hegemónicos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estos campos están en conflicto permanente por el control de los significantes, es decir, hay luchas constantes por deconstruir, construir y sostener sentidos comunes.

[4] La palabra institución está empleada en su sentido más amplio y radical pues significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particular que le da la sociedad considerada (por ejemplo, en las diferenciaciones: hombre/mujer). (Castoriadis; 2005:67)

Cabe aclarar que la hegemonía debe tener legitimidad y para esto, los grupos hegemónicos incorporan y sedimentan paulatinamente ciertos sentires cotidianos que oscilan entre lo instituido y lo instituyente; las relaciones de sentido común y de dominación se generan introduciendo prácticas y formas de ver el mundo que, muchas veces, están en concordancia con aquello que aparentemente no se contradice con lo que piensa la mayoría.

... la UP se dejó de pensar y su discurso se abandonó interna y externamente ...

Las relaciones de dominación en una sociedad, desde la visión de Bourdieu vienen dadas por la estructura de distribución de ese campo de poder, donde luchan quienes están en las posiciones de dominación en los diferentes campos. "La dominación es el efecto indirecto de un conjunto de coacciones cruzadas que cada uno de los dominantes, igualmente dominado por la estructura del campo a través del cual se ejerce la dominación, sufre de parte de todos los otros" (Bourdieu, 2000:67).

Dicha dominación se encuentra en una lucha constante, la cual constituye el funcionamiento de los campos, y se sostiene sobre una forma de consenso entendido como:

> […] la adhesión del conjunto de los agentes, tanto dominados como dominantes, a lo que hace el interés propio del campo considerarlo, su interés genérico, es decir una apuesta fundamental cuyo valor es reconocido y buscado por todos […]. Las disensiones se manifiestan sobre un fondo de consenso. La contestación supone de lo incontestado. (Bourdieu, 2000:22-23)

Así, esta dominación se ejerce en los diferentes campos y con la utilización de varios elementos, entre éstos, el discurso a través de los medios de comunicación, que es una de las formas en que el sentido común se va instituyendo en la sociedad; va estableciendo explicaciones, o simples "como debe de ser" que intentan limitar la posibilidad de cuestionar, naturalizando concepciones y formas de ser en el mundo construidas de acuerdo y por los grupos hegemónicos. En éstas prácticas, implementadas por el campo y por el habitus, se objetiviza el sentido común, donde la construcción particular de prenociones del pensamiento ordinario que hacen que las cosas sean tales, dan orden al mundo y se conviertan en formas de comprensión "generales". Es un lugar donde no opera la reflexión, y la voz hegemónica posiciona sus lecturas y posturas de la realidad.

Esta voz hegemónica que evita el cuestionamiento, también la podemos leer en Bourdieu como *doxa*, que son aquellos esquemas cotidianos, no reflexionados y considerados como naturales, que encuentran su interrelación en el habitus. Al ser el habitus un mecanismo estructurante que opera desde el interior del individuo, sin estrictamente ser individual, determina la conducta de los agentes (Cfr. Bourdieu y Wacquant, 2005:46). Es decir, la doxa, al ser un elemento que no reflexiona, contribuye a la construcción de sujetos por medio del habitus. En otras palabras, las prácticas generadas a partir del habitus mantienen su contraparte de apoyo en la doxa. Por tanto se manifiesta como un sistema de disposiciones transferibles y durables en los sujetos.

Retomando el tema del habitus[5], éste permite incluir en el objeto el conocimiento que los agentes –que forman parte del objeto– tienen del mismo, y la contribución que ese conocimiento aporta a la realidad del objeto. Pero eso, según Bourdieu, no es sólo imponer a lo real un pensamiento de lo real que contribuya a su construcción, sino, es también conferir a ese conocimiento un poder propiamente constituyente, el mismo que se le niega cuando, en nombre de una concepción objetivista de la objetividad, se hace del conocimiento común o del conocimiento erudito un simple reflejo de lo real (Cfr. Bourdieu, 2003:478).

Todo conocimiento del mundo social es un acto de construcción que elabora unos esquemas de pensamiento y expresión, que entre las condiciones de existencia[6] y las prácticas o las representaciones, se interpone la actividad estructurante de los agentes que responden a los llamamientos o a las amenazas de un mundo, cuyo sentido, ellos mismo han contribuido a producir. Éste es "un sistema de esquemas incorporados que, constituidos en el curso de la historia colectiva, son adquiridos en el curso de la historia individual, y funcionan en la práctica y para la práctica (y no para unos fines de puro conocimiento)" (Bourdieu, 2003:478).

¿Universidad para transformar la sociedad?

El juego dialéctico que se origina tanto en los sistemas de pensamiento, –producto de la interacción entre distintas esferas de la sociedad y el poder–, como en la misma sociedad, provoca que ciertos discursos aparezcan, desaparezcan, se oculten o se vislumbren. En este caso, la UP se dejó de pensar y su discurso se abandonó interna y externamente, dejó de tener presencia y posicionamiento público; dinámica que se reafirmó con múltiples mecanismos llevados a cabo desde el Estado y los medios para reprimir, invisibilizar y resemantizar los significados de esta institución, trabajando la fórmula: malo + caótico + ineficiente + izquierda + cholo = Universidad Pública.

[5] Las estructuras cognitivas que elaboran los agentes sociales para conocer prácticamente el mundo social son unas estructuras sociales incorporadas. El conocimiento práctico del mundo social supone la conducta "razonable" en ese mundo elabora unos esquemas clasificadores, esquemas históricos de percepción y apreciación que son producto de la división objetiva de clase y que funcionan al margen de la conciencia y el discurso. (Cfr. Bourdieu, 2003:479)

[6] Los esquemas de habitus, formas de clasificación originarias, deben su eficacia propia al hecho de que funcionan más allá de la conciencia y del discurso, fuera de las influencias del examen y del control voluntario. (Cfr. Bourdieu, 2003:477)

El cambio de contenido en las categorías está atravesado por la necesidad de significar el mundo, puesto que las significaciones y las instituciones[7] sociales son fundamentalmente creadoras de sentido para el sujeto humano; por lo que cada sociedad crea instituciones y significaciones imaginarias que condicionan la relación imaginaria entre medios y fines de la vida social[8]. Así, el Estado, la sociedad, los medios y la misma universidad crean imaginarios sociales sobre la UP que instituyen un sentido común en los individuos que cursan por las aulas, así como en quienes se encuentran fuera de ellas.

En esta medida, nos parece importante discutir los imaginarios sobre UP en el país. Sin embargo consideramos que es difícil hablar de todas las UP como si fueran homogéneas, por esta razón nos centraremos en la Universidad Central del Ecuador –UCE– que es además la más grande junto con la Universidad Estatal de Guayaquil, entonces cuando nos referimos a UP la entenderemos como UCE.

Con el afán de problematizar lo que se ha dibujado y dibuja como el rol y "el hacia donde de la universidad" planteados por el gobierno y los medios, recurriremos a la revisión de algunos elementos: la propuesta de democratización, gratuidad con responsabilidad académica, la relación entre conocimiento y clase, identidad estudiantil, y cómo los medios han desprestigiado y lo siguen haciendo a través de ciertas imágenes presentadas permanentemente sobre esta institución.

I.- Democratización

A partir del 2008, según René Ramírez, el gobierno de la Revolución Ciudadana empieza a interpelar y criticar "propositivamente" a la universidad ecuatoriana, iniciando con esto un proceso de transformación "inédito" en el sector universitario desde el retorno a la democracia en 1979; dejando en claro que las reformas llevadas a cabo en el año 2000[9] tendían a perjudicar a la universidad, por lo que este gobierno apunta –según su discurso– a transformar las políticas del sistema universitario.

Se inicia una crítica radical a toda la universidad, el objetivo es recuperar y convertir a esta institución en un bien público; para esto una de las prioridades es rescatar el campus universitario con el afán de establecerlo como un espacio de interés general[10]. Con ello se quiere democratizar la universidad para igualar el acceso al conocimiento en todos los rincones del país, buscando instituir –a partir de esta propuesta– un imaginario de UP para la ciudadanía.

... se quiere democratizar la universidad para igualar el acceso al conocimiento [...] buscando instituir [...] un imaginario de UP para la ciudadanía.

El Plan Nacional para el Buen Vivir –PNBV–, al ser un programa político desde donde se orientan las líneas de acción del gobierno nacional, propone conjuntamente con la nueva Ley Orgánica de Educación Superior –LOES–, consolidar un nuevo tipo de "sociedad justa, democrática e integrada a la naturaleza". Una de las instituciones que se dice, permitiría la construcción de dicha sociedad es la universidad, pensada como un espacio de encuentro común, desde donde se plantea el desafío de la deselitización del campo universitario.

Frente a este discurso nos preguntamos: ¿La UP no ha vivido una lucha histórica por su democratización con la participación de actores sociales y políticos? ¿Qué mecanismos se están trabajando para alcanzar dicha democratización ahora? ¿Cuáles son los elementos centrales de esta propuesta de democratización?

Creemos que la posición gubernamental respecto a la UP intenta desconocer la memoria histórica que se ha construido en décadas anteriores: la lucha por la primera reforma universitaria[11] que se llevó a cabo en el primer cuarto del siglo XX, en que el sistema público de educación en el país estuvo atravesado por un proceso de laicización y estatización; en 1918 se fueron introduciendo principios de autonomía, libertad de cátedra y cogobierno estudiantil –por la influencia del movimiento de reforma universitario de Córdoba–, que se efectivizaron en la Ley de Educación Superior de 1938 y en la Constitución de 1946; en la Asamblea Constituyente de 1945 las universidades tuvieron una amplia participación en la orientación de la nueva Constitución; no se diga en los años 60 y 70 donde las luchas por la democratización y libre ingreso del movimiento estudiantil se combinaban con las luchas de los sectores populares.

[7] Para Castoriadis, el proceso de institucionalización social no está concebido como el momento de realización de valores pre-existentes sino más bien como la creación y posición de valores nuevos, que responden a la particularidad de las sociedades. (Malaver, 1998:253)

[8] La imaginación no podemos aprehenderla con nuestras manos, ni colocarla bajo un microscopio; sin embargo consiste en "transformar las masas y energías en cualidades de manera más general en hacer surgir un flujo de representaciones, y –en el seno de éste– ligar rupturas, discontinuidades". (Castoriadis, 2005:73)

[9] El pacto social establecido en la constitución de 1998 y su subsidiaria Ley de Educación Superior del año 2000 respondieron a la defensa irrestricta de un modelo cuya base de información fue el «ingreso o el consumo», su unidad de análisis resultó el «individuo robinsoniano atómico» y la pauta distributiva se fijó como una «defensa del mercado que no produzca "inequidad"» y que tenga por objetivo la «maximización de la suma de las utilidades (ingresos/consumo) personales»". (Ramírez, 2010:33)

[10] Según Ramírez la universidad ha transitado por cuatro niveles: 1) universidad para las élites nacionales; 2) la masificación de la universidad; 3) la universidad empresa; 4) universidad para transformar la realidad. Este último nivel es el objetivo a ser alcanzado por el gobierno de la Revolución Ciudadana.

[11] Previo a la primera reforma universitaria formal, se dan algunos cambios importantes en materia educativa: en 1899 se puso fin al concordato que desde 1862, en el régimen ultra conservador de García Moreno, otorgaba control total a la Iglesia sobre la educación; en 1901 se organiza el Ministerio de Instrucción Pública; y, en 1906 se consagra en la Constitución el carácter laico de la educación pública en el país. (Cfr. Campuzano, 2005:409)

Al desconocer estos procesos históricos se pretende –aunque no necesariamente se lo haga de manera intencional– aniquilar de los imaginarios sociales las luchas que se dieron para construir y sostener la UP en el país. De tal forma que en el discurso posicionado desde el gobierno parecería que la universidad sólo toma protagonismo en la actualidad, desconociendo así, que el neoliberalismo desarrolló un andamiaje económico e ideológico que dio paso a esa casi anulación de la universidad en el imaginario social, acompañado de la reducción del presupuesto a este sector de la sociedad, lo que también permitió reforzar la deslegitimación de lo público. Entonces, no se pone en cuestión que fue el mismo Estado –y los gobiernos– quienes olvidaron a esta institución en décadas anteriores, que aunque no se privatizó, la abandonaron a su suerte.

... en la UCE los nuevos cobros de matrículas y créditos, han establecido una dinámica que tiende a elitizarse por los altos costos.

II.- ¿Gratuidad con responsabilidad académica?

Otra arista de la democratización es la gratuidad. Para esto es necesario garantizar el derecho de gratuidad y libre ingreso, sin embargo en la LOES se condiciona este derecho con la exigencia de la responsabilidad académica por parte de los estudiantes, lo que en principio suena bien y es coherente con el discurso meritocrático del gobierno: "sólo los mejores estudiantes tendrán acceso a la gratuidad". Pero veamos qué implica mantener la excelencia académica para quienes intentan estudiar en la UP de nuestro país.

Para empezar, de la población en edad de asistir a la universidad, solo el 14% entra a alguna institución de educación superior, lo cual da cuenta de las dificultades estructurales económicas, sociales y educacionales en que vivimos. Por un lado, la deficiencia en los procesos de educación primaria y secundaria profundizan las desigualdades en cuanto al acceso de conocimiento; por otro, la inexistencia de políticas de bienestar universitario que intenten homogenizar las oportunidades de los estudiantes.

Encontramos que la población de estudiantes en la UCE es de 48.401 en licenciatura, mientras que se otorga un estímulo económico tan sólo a 336 personas, lo cual vendría a ser el 0,7%; y ni hablar de las becas que se entregan por estar en el coro universitario (18), becas alimentarias (57), y fondo de ayuda en accidentes (34) que suman 109 (UCE, 2010:80-81). Estas cifras comparadas con la población total de la universidad evidencian la nula importancia que se da a las condiciones de los estudiantes; ¿Es en este contexto que se pretende financiar sólo a los mejores alumnos?

Para hacernos una idea del estado de algunas universidades latinoamericanas en cuanto a sus políticas de bienestar universitario, podemos ver que en Bolivia, México, Argentina hay una estructura de bienestar que por deficiente que sea, es aplicada al universo de quienes son parte de la universidad. Por dar unos pocos ejemplos: en México (UNAM) de los 80 estudiantes que ingresan a la maestría de Estudios Latinoamericanos el 100% está becado, en Bolivia hay un sistema de seguridad social estudiantil que cubre a toda la comunidad universitaria; en Argentina el pregrado es gratuitos.

En contraposición, en la UCE los nuevos cobros de matrículas y créditos, han establecido una dinámica que tiende a elitizarse por los altos costos. Por ejemplo, antes del 2009 el cobro de matrículas estaba dado por la proveniencia de la secundaria, así, quienes venían de colegios fiscales y municipales pagaban $25, particulares entre $60 y $80, y extranjeros entre $300 y $500, todos costos por año. En el periodo 2009-2010 después de haberse decretado la gratuidad de la educación superior en la Constitución, se deja de tomar como referencia la proveniencia de las instituciones secundarias y la gratuidad se aplica a todos quienes no hayan perdido materias, así quienes entraban con segunda matrícula empiezan a pagar entre $4 y $8, y por tercera matrícula entre $6 y $12 por crédito, esos costos pasan a realizarse cada semestre[12]; en un contexto donde aún no se reglamentaba la dinámica de gratuidad. Desde el 2010, ya aprobada la LOES, la gratuidad se aplica con las siguientes condiciones:

> Art. 80.- Gratuidad de la educación superior pública hasta el tercer nivel[13].- Se garantiza la gratuidad de la educación superior pública hasta el tercer nivel. La gratuidad observará el criterio de responsabilidad académica de los y las estudiantes, de acuerdo a los siguientes criterios:
>
> a) La gratuidad será para los y las estudiantes regulares que se matriculen en por lo menos el sesenta por ciento de todas las materias o créditos que permite su malla curricular en cada período, ciclo o nivel.
>
> c) La responsabilidad académica se cumplirá por los y las estudiantes regulares que aprueben las materias o créditos del período, ciclo o nivel, en el tiempo y en las condiciones ordinarias establecidas. No se cubrirán las segundas ni terceras matrículas, tampoco las consideradas especiales o extraordinarias.
>
> h) Se pierde de manera definitiva la gratuidad, si un estudiante regular reprueba, en términos acumulativos, el treinta por ciento de las materias o créditos de su malla curricular cursada.

Con la aprobación de la LOES, los costos se elevan a $8 para la asegunda matrícula y para tercera $12 por crédito y por semestre. Si hacemos el cálculo, podemos ver que en un semestre en promedio tiene que tomarse entre 30 y 32 créditos, quienes pierdan el 30%, que equivale a dos materias tendrán que pagar entre $96 (por 2da matrícula) y $384 (por 3ra matrícula) por semestre. Es decir, quienes pierden la gratuidad tendrán que pagar más de lo que alguien de un colegio particular lo hacía antes del 2009,

[12] Secretarías de Facultades de la UCE.

[13] Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Nº 298, 12 de Octubre del 2010, Quito-Ecuador.

además quienes tengan tercera matrícula pagarán el doble de lo que hacía un extranjero en un año[14].

Entonces, el criterio socioeconómico para el cobro de la matrícula –anterior al 2009– es reemplazado por la lógica meritocrática del "premio-castigo". Estos datos nos permiten ver que la gratuidad con responsabilidad académica, termina siendo una política elitizante, contraria a lo que se plantea en el discurso. Es decir, ¿Quiénes pueden ser estudiantes a tiempo completo en nuestro país? si apenas el 14% entra a la universidad, y un gran porcentaje de esta población hace grandes esfuerzos para mantenerse en una carrera y terminarla, debido a que trabaja y –en muchos casos– ayuda a sostener a su familia.

Con esto no queremos decir que no haya que promover el esfuerzo y el trabajo académico por parte de los estudiantes, o que abogamos por la mediocridad, sino que sin una modificación de las estructuras universitarias que permitan brindar beneficios a los estudiantes, exigirles "responsabilidad académica" termina siendo una forma de exclusión no explícita de los sectores más pobres que ingresan a la universidad. Creemos que esta política a secas –sin un sistema que garantice cierto bienestar a los estudiantes– más bien solidificará esta condición de la universidad dirigida a las clases medias y medias altas.

Por eso, estimamos pertinente necesario cuestionar el tema de "estudiante a tiempo completo", cuando no hay programas, ni garantías que permitan la homogenización de oportunidades, más allá de las becas que están dirigidas a los mejores estudiantes, de esa focalización que termina beneficiando sólo al 0,7%, o sea a casi nadie. Además, hay que considerar que una beca no es lo mismo que un sistema de bienestar universitario, porque la beca está enfocada a una porción limitada de la población estudiantil, mientras que un sistema de bienestar universitario debería brindarse a toda la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, administrativos). Cuando hablamos de bienestar, nos referimos a sistemas de residencia, alimentación, transporte, copias, becas, seguros, atención médica etc. mejores sueldos a docentes, programas que financien investigaciones, etc.

Tomando en cuenta que en la Constitución dictada en Montecristi en el 2008 se postula la gratuidad de la educación superior como un derecho –al igual que en la LOES–. Alrededor de la "gratuidad" subyace la idea de la democratización, que va tejiendo nuevas relaciones en el ámbito universitario, social, político y profesional. Sin embargo, como hemos visto no hay propuestas o programas para transformar significativamente la estructura de bienestar, sino todo lo contrario; en la actualidad se evidencia un predominio –por lo menos– en las instancias de dirección del aparato estatal de profesionales graduados en instituciones privadas, ratificando mas bien una visión elitista.

[14] Estos datos habría que leerlos en un contexto donde el salario básico es de 264 dólares al mes.

III.- Conocimiento y clases sociales

El marxismo considera que las clases sociales aparecen en la sociedad tras la división social del trabajo, es decir no todos los individuos de una sociedad se encuentran en una misma situación en el campo laboral, unos venden su fuerza de trabajo y otros obtienen su ganancia de ésta; por tanto, esto implica una fragmentación en la esfera económica[15]; sin embargo, esta escisión no se limita al campo económico, sino al resto de esferas (política, social, cultural) que constituyen la sociedad; la estructura económica incide en la superestructura donde se funda y viceversa.

... las políticas laborales y universitarias siguen manteniendo una base desigual en cuanto a la generación de conocimientos ...

El conocimiento, al ser parte esencial de las esferas antes mencionadas, provoca una dualidad en la vida social, al ser: a) una herramienta que aporta a una mayor democratización del saber; b) una herramienta que perenniza las inequidades existentes entre las clases sociales. Respecto del primer ítem, Gramsci retoma al intelectual orgánico como aquella figura que podría potenciar una transformación revolucionaria en la sociedad. Con relación al segundo, Althusser mantiene que las instituciones educativas –en este caso la universidad– son aparatos ideológicos del Estado, y por tanto, su rol sería reafirmar las condiciones hegemónicas de la sociedad.

El sistema de educación superior ecuatoriano, como muchos en América Latina – a excepción de Argentina, Bolivia y México que han logrado mantener una dinámica distinta[16]–, estaría enmarcado en aquel que reproduce el dominio de las clases dominantes. La finalidad en este apartado es observar que las políticas laborales y universitarias siguen manteniendo una base desigual en cuanto a la generación de conocimientos, pues se siguen reproduciendo relaciones asimétricas.

El plan trazado desde el actual gobierno, si bien posee grandes avances en lo que respecta a lo universitario se olvida de ciertas premisas frente a la universidad. El campo universitario es, como todo campo, el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de pertinencia y jerarquías legítimas, es decir, de las propiedades eficientes, apropiadas para producir; funcionando como capital los beneficios específicos que el campo provee (Bourdieu, 2000; 23). El espacio de

[15] La definición no corresponde a un proceso simplista de categorías nominales, sino más bien: "las clases sociales no puede estudiarse correctamente si no es a partir de una teoría general de la sociedad y de la historia" (Cueva, 2004:8).

[16] Esta información la podemos encontrar en las entrevistas sobre universidad pública latinoamericana realizadas en esta edición de malaidea: cuadernos de reflexión.

la universidad es un campo que sostiene la segmentación de las clases sociales, aunque también podría ser un lugar generador de rechazo a esa estructura.

La universidad ha vivido un largo proceso de democratización –que no se ha dado desde el gobierno actual– lo que también ha significado la posibilidad de que cierta capa dentro de las clases populares tenga acceso a la educación superior, y que ésta –de alguna manera– se (des)elitice. Para observar este trabajo histórico por la deselitización de la UP, recordemos algunos procesos a continuación.

Pérez Guerrero[17], siendo rector de la Universidad Central del Ecuador (desde 1951 hasta 1963), expresa la necesidad de otorgar ciertas tareas concretas para ésta institución, entre éstas: fomentar el aprendizaje enfocado a la profesionalización; constituirse en un centro de "cultura superior", o bien de investigación científica y análisis en los principios de la filosofía y la ciencia; esto principalmente convoca a situarse en medio del pueblo. Lo que evidencia el compromiso político con la población marginada, esto a su vez significaba abrir la universidad hacia la sociedad para entrar en un proceso de deselitización.

En esta misma línea –a finales de los años sesenta– Manuel Agustín Aguirre[18] es nombrado rector de la UCE, quien expresa su interés por promover un proyecto de democratización en esta institución, lo cual tenía relación con el nuevo clima político latinoamericano tras el triunfo de la Revolución Cubana. La propuesta principal es vincular a esta institución con el pueblo.

Entre las décadas de los sesenta y setenta la promoción de políticas para la democratización de la universidad es evidente ya que provocaron el aumento de la población universitaria; sin embargo este intento no significó que la clase baja tenga acceso mayoritario a la educación superior, puesto que los estudiantes de clase media y alta fueron quienes ingresaron mayoritariamente. Un ejemplo de esto, es que en los años lectivos 1968-1969 y 1969-1970, los hijos de obreros y artesanos matriculados en el primer año representaban el 7,2% de los estudiantes; y en 1971-1972, esta proporción era del 8,7% (Cfr. Hurtado, 1981:293).

Es necesario observar hasta qué punto los funcionarios que promovieron la LOES desconocen la realidad de la educación pública ...

[17] En su periodo como rector de la Universidad Central dio paso a la construcción de los edificios de la administración central, la Facultad de Jurisprudencia y la Residencia Estudiantil en los terrenos donde se sitúa actualmente la UCE.

[18] Manuel Agustín Aguirre fue elegido como rector de la Universidad Central del Ecuador para el período 1968-1973. Lamentablemente en su primer año de gestión el gobierno de Velasco Ibarra cerró esta institución, terminando con cualquier tipo de posibilidad de cambio (Campuzano, 2005:01).

Con esto, queremos evidenciar que la deselitización de la universidad ha sido una apuesta histórica dese la UP, estando presente en varias décadas en las voces del movimiento estudiantil y algunas autoridades; sin embargo no se ha llegado a consolidar del todo. En este sentido, la propuesta por la democratización gestada en la actualidad, no es un discurso novedoso, por lo cual más bien hay que observar la intención, y hacia dónde se proyecta la UP desde los imaginarios que posiciona la SENPLADES en su propuesta.

Para esto es esencial reflexionar sobre los sentidos, pues la institución –en el sentido de Castoriadis– genera significaciones creadoras de sentido; son quienes dibujan el marco referencial en la construcción de imaginarios. Hay que tomar en cuenta que los campos sociales tienen límites que se plantean siempre desde el mismo campo; es decir, en su interior se definen las reglas del juego del campo social. Por eso es que los referentes alrededor de los imaginarios son construidos dentro de la sociedad misma, con sus propios códigos y lenguajes. Por lo cual es importante revisar los sentidos que se desean implementar desde el actual gobierno.

Como es sabido, desde el Estado se establecen las líneas del "deber ser" de la UP, sus roles y funciones en la sociedad. Lo novedoso de esta propuesta no se genera en esta relación, sino más bien, desde el discurso gubernamental que plantea con fuerza una democratización de la educación superior, mientras en la práctica no se fomentan mecanismos que potencialicen una verdadera equidad en la educación, no sólo superior –sino primaria y secundaria–, porque el problema de la educación es estructural y no debe mirarse solo desde la universidad sino en todo el sistema educativo ecuatoriano. Por ejemplo, no podemos exigir que los estudiantes den un examen de ingreso cuando no todos los colegios poseen un mismo nivel de enseñanza.

Es necesario observar hasta qué punto los funcionarios que promovieron la LOES desconocen la realidad de la educación pública, retomando el artículo de Henry Allán sobre "*Clase media, universidad privada y revolución ciudadana*", que evidencia quienes están ocupando los espacios de dirección del Estado: "en lo que tiene que ver con la formación, la mayoría de los funcionarios cursó el pregrado en universidades ecuatorianas, sobre todo particulares" (Allán, 2011: 28), con lo que se constata la afirmación anterior. A diferencia de los años sesenta y setenta cuando la élite tecno-política procedía de universidades públicas, actualmente una buena parte de los altos funcionarios estatales provienen de universidades privadas y del extranjero: el 47% de los ministros se graduaron en universidades públicas, 47% en universidades privadas y 6% en universidades del extranjero (Allán, 2011:28). La pregunta que surge es: ¿Desde dónde se mira la UP? ¿En base a qué parámetros se está construyendo? ¿Qué imaginarios se están instituyendo sobre el "deber ser" de la UP?

Frente a estos cuestionamientos, creemos necesario evidenciar que se sobrevalora la figura de la meritocracia y es posicionada como la solución a los problemas

de formación. Retomando la lectura de Ospina,

> […] la meritocracia está presente en toda la sociedad, y en el sistema educativo más aún. Lo destacado en los actuales momentos es que: no se trata de representación política, ni de representación de grupos organizados, o de representación social. Se trata del merito personal y de la independencia frente a los intereses particulares." (Ospina, 2010:7)

Este factor institucionalizado en el sector privado y público, se ha convertido en una política de Estado que profundiza la lógica de competencia y acumulación de títulos como forma de organizar la vida educacional y laboral. Un posible resultado es la profundización de diferencias y una mayor exclusión de quienes no puedan pagar sus posgrados.

En este punto, creemos que la manera como está propuesta la meritocracia desde este gobierno, termina reafirmando las diferencias de clase entre quienes pueden cumplir con los requisitos actuales para acceder al sector público y privado, como son maestrías, doctorados y posdoctorados. Para empezar hay que considerar que los estudiantes que acceden generalmente a estudios de cuarto nivel, son aquellos que pueden pagarlos, provienen de universidades privadas y no necesariamente están obligados a trabajar. Son estudiantes que a sus 26 o 28 años tienen una maestría y van detrás del doctorado. A esto se suma que los 1.655 posgrados que se ofrecen en el país[19], ofrecen pocas becas en relación a la demanda de los estudiantes de pregrado y las exigencias del sector público y privado.

> El énfasis en la formación del recurso humano universitario se da porque en los actuales momentos aproximadamente solo el 1,5% de los profesores a tiempo completo tienen Ph. D. En universidades de países desarrollados el grado de Ph. D. de sus profesores es la regla y no la excepción, como en el caso del Ecuador. (Baldeón y Benítez; 2010:230)

El tema se complejiza más aun, ya que para sostener esta propuesta meritocrática no se han planteado cambios estructurales al sistema de educación superior, pues –específicamente en la UCE– no se ha establecido una solución estructural a los docentes abriendo doctorados de calidad en las mismas universidades o llevando a cabo convenios con universidades extranjeras e inclusive dentro del país. Sumado a lo anterior tenemos que tampoco se generan financiamientos para investigación o publicaciones. Así, creemos que estudiar y dar clases en el la UCE termina siendo una labor heroica.

> La actividad de enseñanza universitaria se convierte entonces en el ingreso «extra» del profesional de la salud que da clases en la Universidad. De esta forma se privilegia el trabajo particular –que permite tener mayor ingreso– a la actividad académica, y la relación de pertenencia a la institución universitaria no se puede establecer. (Baldeón y Benítez; 2010:224)

Se sigue sin pensar la UP. Si eso es así, ¿Quiénes ocuparán los espacios de docencia en la UP?, y lejos de endogamizar la universidad, las preocupaciones están encaminadas a: ¿Desde dónde se va a leer la realidad? ¿Desde qué perspectivas, medidas, proyectos? ¿La Universidad pública se leerá desde una lógica privada? Pues en la LOES se exige que todos los profesores universitarios tengan cuarto nivel de educación superior, lo que no nos parece mal en la medida en que puede mejorar la calidad académica de cada carrera; el problema radica en que no se han creado los mecanismos para auspiciar económicamente a la planta docente. Lo cual puede significar en un futuro, que quienes tengan la posibilidad de ser profesores en la UP, sean quienes hayan salido de universidades privadas y puedan cumplir con este requisito, más por una desigualdad estructural-económica que por el desinterés de formarse.

... la propuesta que refuerza la meritocracia tiene una base moral, pues al parecer, ésta sería la solución a los problemas de corrupción y eficiencia.

En esta medida, vemos que quienes tienen mayores posibilidades de seguir estudiando e insertarse en las mejores ofertas laborales y ganar mejores sueldos, siguen siendo las clases medias y altas, en su mayoría de universidades privadas, es decir, si bien se habla de democratización y gratuidad, ésta no cubre lo que se demandan actualmente en la sociedad. Se siguen reproduciendo los imaginarios construidos por los diferentes gobiernos y los medios de que lo privado es lo mejor, es el camino a seguir.

Se han fomentado mutuos prejuicios entre la universidad estatal y la empresa privada, de ahí que para la incorporación al mercado laboral privilegie a los egresados de las universidades particulares y especialmente a aquellos de las universidades privadas de élite, "pese a la cuestionable calidad académica de las últimas" (Ycaza, 1994:102).

Por otro lado, creemos que la propuesta que refuerza la meritocracia tiene una base moral, pues al parecer, ésta sería la solución a los problemas de corrupción y eficiencia. La tecnoburocratización del Estado con especialistas permitiría construir un sector público honesto y trabajador: "hombres de manos limpias, mentes lúcidas y corazones ardientes"[20]. Para esto, sería bueno recordar que en los gobiernos de Sixto Durán Ballén (1992-1996) y de Jamil Mahuad (1998-2000), se promovía esa idea de los técnicos especialistas con maestrías y doctorados; en donde muchos de los ministros venían de universidades extranjeras. Como la historia nos demuestra, la especialización y mertitocracia no eliminaron la corrupción, ni solucionaron los problemas del país en ese momento.

[19] Informe: Educación Superior en Iberoamérica Capítulo Ecuador Julio de 2006. Guayaquil, Ecuador. Pág. 17.

[20] Frase del Presidente Rafael Correa pronunciada en múltiples discursos.

Esta dinámica hace pensar que la preocupación del gobierno es generar ciudadanos honestos con conocimientos que sustenten las líneas del PNBV; pierden de vista la distribución de recursos, estrategias y programas desde las realidades de la UP, por tanto en el panorama no se llega a ver la necesidad urgente de homologar las condiciones de los estudiantes universitarios a través de políticas de bienestar, gratuidad, libre ingreso, etc. Frente a la falta de políticas de acción afirmativa, se puede proponer a breves rasgos, el generar programas de bienestar estudiantil, nivelar la enseñanza en escuelas y colegios, establecer un instituto nacional de exámenes acompañado de una mejora generalizada (campo/ciudad) de la educación; políticas que incentiven a los funcionarios públicos a estudiar y poner a sus hijos en escuelas, colegios, y universidades públicas; etc.

III.- Identidad Estudiantil

Los discursos políticos construidos en la UP han posicionando ciertos imaginarios sociales que perfilan el "deber ser" del estudiante. Estos imaginarios, que permiten cohesión, a su vez producen identidades que identifican al individuo dentro del cuerpo social. Existe todo un sistema de signos que permiten este enlace identitario. Estas identidades al igual que los imaginarios responden a contextos políticos, económicos y sociales concretos.

Desde esta mirada, surgen algunas inquietudes: ¿Qué es ser estudiante universitario en la actualidad? ¿Se puede hablar de un movimiento estudiantil universitario en el que se identifique el estudiantado? Para intentar responder estas inquietudes hay que contextualizar los procesos que se han venido dado en décadas anteriores.

Desde la década de los noventa vemos que en la universidad latinoamericana –al igual que en muchas universidades a nivel mundial– se hacen grandes intentos por convertirlas en un espacio principalmente de profesionalización donde prima la lógica de empresa privada; instituyéndose el imaginario de que lo importante es procurar concluir en el menor tiempo posible la carrera de tercer nivel para enseguida ingresar en el mercado laboral, o cuando se tiene recursos seguir estudiando. Así, estar en la universidad se convierte en un mero trámite por el cual "los jóvenes" debemos pasar, lo que tiene una relación directa con el hecho de que la universidad haya dejado de ser un lugar de identidad y en muchos casos ha dejado de ser vista como un mecanismo de ascenso social, esto se complejiza si lo ligamos con la ausencia de incentivos para hacer vida universitaria cotidiana.

El hecho de ser estudiante, la presencia del movimiento estudiantil y la dinámica universitaria no siempre se dio de esta manera, por lo cual revisaremos rápidamente cómo estaban construidas dichas identidades en décadas anteriores. Hasta la década del sesenta, la juventud universitaria ecuatoriana se caracterizó por asumir formas solidarias de acción social que tuvieron como signo distintivo la "rebeldía"; hoy se ha disgregado ese valor por el individualismo y pragmatismo que fomenta el neoliberalismo (Ycaza, 1994:106).

En este contexto el "ser estudiante" ya no es parte de la identidad de quienes transitan por la universidad, y peor aun por la UP.

Con respecto a ser estudiante en los años sesenta, Manuel Agustín Aguirre, pone en escena la función transformadora del conocimiento en la realidad; expresa que la relación entre estudiantes universitarios y todas las esferas de la sociedad es sumamente importante. Desde su posición, la finalidad es promover un discurso que muestre la conexión entre estudiantes, trabajadores y campesinos en un sólo bloque que potencie una transformación en la estructura y superestructura social. Hay que tomar en cuenta que en esta década había una estructura de bienestar estudiantil, la residencia universitaria y habían menos universitarios.

Para esto, Aguirre propone que la clase proletaria, por su posición dentro de la totalidad socio-económica, sería la única que puede dirigir la lucha por el socialismo, "[d]e ahí que la acción del estudiantado, en forma aislada, pueda realizar movimientos que no carezcan de importancia, pero no la revolución, para lo cual tiene que unirse al campesinado, y en primer lugar el proletariado, que es la auténtica vanguardia revolucionaria (Aguirre, 1973:25). Esta afirmación se encuentra sustentada por Patricio Ycaza quien sostiene que en la década de los sesenta el movimiento universitario fue un protagonista importante, tanto que se podía ver como "tumba gobiernos" (Ycaza, 1994: 101).

En comparación con los años sesenta donde había una fuerte identidad estudiantil, que iba de la mano con la existencia de un movimiento universitario importante, en un contexto donde habían sectores populares organizados; actualmente, vivimos la desmovilización y fragmentación de las organizaciones sociales y un movimiento estudiantil inexistente, realidades que se han construido en base a la cultura política neoliberal que logró calar en la sociedad. En este contexto el "ser estudiante" ya no es parte de la identidad de quienes transitan por la universidad, y peor aun por la UP.

> El desarraigo con el entorno universitario es mayor y responde a las actuales condiciones de los centros de estudio que hacen del alumno un asistente a "tiempo parcial". A diferencia de la universidad del pasado donde el educando asistía, al menos formalmente, a "tiempo completo" –lo que determina que su condición social se definiera casi únicamente como estudiante– hoy debe compartir sus actividades con el trabajo. La realidad descrita ha conllevado a que se vaya diluyendo su condición de actor principal de la vida universitaria. (Ycaza, 1994:109)

Al verse fragmentada la categoría de "estudiante" las condiciones para articular intereses comunes entre éstos son cada vez más difíciles. Creemos que la categoría de joven a desplazado a la de estudiante, –además de los problemas internos de la universidad– esto también responde a lógicas globales, la promoción oenegética y mediática de segmentar cada vez más a la sociedad con argumentos de género, generacionales, raciales; ahora con un discurso "positivo".

Hay que reconocer que, a pesar de que la universidad se haya creado para responder a las necesidades productivas y administrativas del Estado –por lo que la profesionalización siempre estuvo presente– actualmente ésta es una búsqueda enceguecida por el título de pregrado, que también es un factor por el cual no se hace vida universitaria generando así una cotidianidad que no permite pensar y construir universidad desde dentro.

Creemos –por ahora –que no existe un movimiento estudiantil organizado, su rumbo es confuso, no existen lineamientos claros de por dónde podría ir; pues el desinterés y el rechazo a cualquier tipo de organización –sobre todo si es política– han deslegitimado los referentes de representación estudiantil, lo cual ha instituido en los imaginarios sociales la versión del estudiante apolítico e individualista dentro de la UP. La idea del estudiante vinculado al movimiento universitario ha ido desapareciendo del imaginario social.

Es necesario reconocer que la instauración de la cultura política neoliberal en nuestra sociedad ha sido un proceso de larga data, sostenido por un discurso mediático y algunos gobiernos fueron instituyendo e institucionalizando el imaginario de lo público como lo peor, y por tanto, aquello que hay que eliminar. El arribismo triunfó al privilegiar lo privado frente a lo público, tomando en cuenta que en nuestro país no se privatizó el sector social.

Resulta importante mencionar el actual contexto latinoamericano, donde se han reactivado luchas por la gratuidad y calidad de la educación superior como en Colombia y Chile, países que comparten una particularidad: son estandartes del neoliberalismo en América Latina; esto deja abierta la posibilidad de la reactivación del movimiento estudiantil ecuatoriano en algún momento.

IV.- Sentidos comunes mediáticos: desprestigio de la universidad pública

El desprestigio de la UP ecuatoriana no es algo nuevo, ha sido un proceso paulatino que se viene dando desde la década de los años ochenta, el cual ha estado influenciado por un contexto internacional: la Guerra Fría, la introducción de la doctrina neoliberal –instaurada principalmente desde las presidencias de Reagan en EE.UU y la primera ministra británica Margaret Thatcher–, la renegociación de la deuda externa, que se convierte en el mecanismo para introducir el recetario neoliberal a través del Consenso de Washington[21]; como también el impulso de la globalización[22] sostenida en los Tratados de Libre Comercio.

[21] Los componentes más importantes de este Consenso son: austeridad y disciplina fiscal, reestructuración del gasto público, reforma tributaria, privatización de las empresas públicas, establecimiento de un manejo cambiario competitivo, liberalización comercial, desregulación del mercado financiero y apertura de la cuenta de capitales, apertura sin restricciones a la inversión extranjera, flexibilización de las relaciones económicas y laborales, garantía y cumplimiento de los derechos de propiedad privada (Cfr. Acosta, 2003:158).

[22] La globalización es un proceso de integración mundial que adopta diversas formas. Desde su lectura económica, podemos decir que su actor principal es la empresa transnacional que actúa desde un núcleo fuerte asentado en un Estado central, pero que rebasa los límites estatales (Cfr. Saltos, Vásquez, 2009:27).

Esto provocó en algunos países de América Latina la reducción del Estado, el abandono de políticas sociales, la desestructuración y fragmentación social, las altas tasas de desempleo, precariedad de la fuerza laboral, y la búsqueda de la competitividad y la eficacia como nuevos paradigmas (Cfr. Saltos, Vásquez, 2009:62). En el Ecuador esta doctrina se introdujo con los gobiernos de León Febres Cordero y Rodrigo Borja, gobernantes en los periodos 1984-1988 y 1988-1992, respectivamente; y que se sostuvo con el gobierno de Sixto Durán Ballén, donde es claro el intento por privatizar la educación y la salud. Esto se evidencia en la reducción del presupuesto dirigido a la educación y a la salud: en 1980 se invierte el 5,8%, mientras en 1993 este monto se reduce al 3,9% del producto interno bruto (PIB). (Andrade, 2009:36)

La idea del estudiante vinculado al movimiento universitario ha ido desapareciendo del imaginario social.

Teniendo como telón de fondo a este proceso, es claro el imaginario social que se elaboró de frente a todo lo público, basado en el descrédito total de las instituciones estatales y la desconfianza del aparataje partidista. En el caso puntual de la UP, se fueron generando imaginarios de desprestigio constante desde los diferentes gobiernos y medios de comunicación. Para evidenciarlo, pasaremos revisión a algunas noticias que se han posicionado desde los medios escritos, los que construyen discurso por ser una institución instituyente de la realidad; y con este poder de creación de representaciones imaginarias van posicionando sentidos comunes en la sociedad.

Para profundizar la institución de un imaginario negativo de lo público, la prensa se ha dedicado a publicar artículos con titulares de este tipo: "*El Rector que gobierna al capricho del MPD*":

> La autonomía de Víctor H. Olalla se ha sustentado en mantener a la U. Central con un bajo perfil académico que, si bien no ha estado marcado por los niveles de violencia política que existieron antes de su gestión, le ha impedido legitimar su relación con la comunidad[23].

En este caso es evidente como se naturalizan imaginarios que dibujan lo público y lo privado. Se articula la intención significativa de los medios y algunos gobiernos por posicionar lo público como lo devastado, en donde los medios tienen –a través de imágenes y discursos– el poder de la determinación que permite ordenar el caos como experiencia lingüística; de esta forma se crean palabras con sentidos, representaciones y significaciones imaginarias que se quedan en el sentido común colectivo: lo publico = malo, caótico, ineficiente, izquierda, mediocre, cholo vs. lo privado = bueno, ordenado, eficiente, neutral, inteligente, blanco.

[23] El Comercio, "El Rector que gobierna al capricho del MPD", 20/12/2008. Disponible: http://www.elcomercio.com/noticias/Rector-gobierna-capricho-MPD_0_169784243.html. Acceso: 01/10/2011.

Se pone énfasis en la vinculación de la UP con el MPD, para posicionarla como "nefasta", emprendiendo una campaña por la "despolitización" de la universidad ...

A esto le sumamos el hecho de que se reprodujo y distribuyó masivamente el discurso de que en la UCE están permanentemente en *bullas* –no se utiliza la palabra huelga–, no se estudia, hay amarres políticos, etc. Éstos se fueron convirtiendo en argumentos para vender la necesidad de privatizar la educación superior. Se pone énfasis en la vinculación de la UP con el MPD, para posicionarla como "nefasta", emprendiendo una campaña por la "despolitización" de la universidad, que a la vez se traslada al intento de despolitizar la sociedad. Veamos el siguiente fragmento:

> Samaniego, entrevistado en Teleamazonas, se negó a discutir con dirigentes del MPD. "La solvencia moral y la categoría académica de la institución que represento no me permiten entrar en polémica con partidos políticos."[24]

Lo cual termina significando, que la política debe estar prohibida en la universidad. Vinculándose –de esta forma– desde los medios a la UP con la izquierda igualándola a lo retrógrado, se va dibujando en el sentido común: izquierda = no progreso ("izquierda atrasa pueblos"). Estos imaginarios instituidos se convierten en un buen argumento para expulsar a la política y específicamente a la izquierda de la universidad, lo que significa en la práctica "deschinizar" la UP. Este es un imaginario muy arraigado a partir del cual se instala la noción de meritocracia desde la visión senpladina, porque promueve la idea de que esto permite hacer el salto de lo negativo de la universidad pública (UNE, MPD, FESE, FRIU), de esa izquierda "atrasa pueblos", burócratas cholos, posicionándolos como un "quiste con algún poder", que hay que eliminar; por el otro en cambio tenemos que se esgrime como prioridad la necesidad de orden, de promover una educación técnica, y de mejorar los niveles académicos, etc.

No hay que olvidar tampoco la connotación violenta que se ha construido alrededor de estos grupos, siendo el grado más alto el hecho de haber acusado al Ex presidente de la FEUE, Marcelo Rivera por terrorismo, cuando este agrediera en diciembre del año 2009 al actual rector de la universidad, Édgar Samaniego. Sin estar de acuerdo con estas prácticas, podríamos en cambio afirmar que la virulencia y celeridad con la que actuó el sistema punitivo en su contra, forma parte de esos sentidos comunes instituidos que relacionan a la UCE con la violencia permanente.

A esto le sumamos que dicha construcción de imaginarios tiene una condición racial, ya que se relaciona –en muchos casos– con el hecho de que todo lo negativo o positivo se encuentra condicionado por la proveniencia del nivel socioeconómico y racial; esa relación directa entre color de piel y acceso a la riqueza, Debido a que a las universidades públicas acceden personas de clases medias bajas, lo cual en la práctica significa un lugar más bajo en la estructura simbólica y económico-racial.

En este sentido, se fue relacionando a lo público con lo cholo o sinonimizándolo con aquello de inferior calidad, por oposición a lo privado representado con lo blanco y de mejor calidad; con esta relación tenemos que la UCE generó imaginarios de mediocridad o caos íntimamente enlazados con una adscripción sociosimbólica ligada a lo racial.

Cuando adscribimos al discurso de que en la UP no se estudia, que se ha dedicado sólo a hacer política, que es una universidad violenta:

> Con palos y piedras, los manifestantes impidieron el tránsito vehicular y peatonal en las inmediaciones de las avenidas Delta y Kennedy, contiguas a la Ciudadela Universitaria[25].
>
> Agresiones verbales y con gas pimienta como las ocurridas el martes, en la Universidad Central de Quito, no son nuevas. Son más bien algo que algunos estudiantes, trabajadores y profesores conocen bien, según afirman[26].

Obtenemos que afirmaciones como "sacar el sarro" o extirpar el cáncer[27] se convierten en doxa, en sentidos comunes indiscutibles, avalados y repetidos al infinito por los medios y la gente común; con lo cual se acaban de dibujar los argumentos "necesarios" para mejorar "la imagen" de la UP, perdiendo de vista que esa imagen negativa la han institucionalizado los discursos hegemónicos de los gobiernos con el abandono progresivo de la UP y los propios medios:

> Rocío Fernández, de noveno semestre de la Facultad de Medicina, no tiene idea del plebiscito que se realiza hoy en la Universidad Central. Fernández y sus amigas deben rendir hoy un examen y solo les preocupa estudiar. Sin embargo, opinan que si es por mejorar la imagen de la Universidad está bien que se consulte a los estudiantes. La consulta se basa en la sesión del 11 de diciembre, en la que se aprobó realizar reformas al reglamento de elecciones de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEUE)-filial de Quito, luego de los incidentes perpetrados en diciembre pasado por integrantes de esa organización estudiantil[28].

[24] El Comercio, "El viernes, Samaniego acudirá a la Fiscalía" 16/12/2009. Disponible: http://www.elcomercio.com/noticias/viernes-Samaniego-acudira-Fiscalia_0_172182856.html. Acceso: 01/10/2011.

[25] El Comercio, "Protesta estudiantil, con poco respaldo". 9/12/2009. Disponible en: http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/protesta-estudiantil-con-poco-respaldo-381548.html Acceso: 01/10/2011.

[26] El Comercio, "La violencia en la Central se perpetúa". Publicado, 09/07/2009. Disponible en: http://www.elcomercio.com/noticias/violencia-Central-perpetua_0_76192452.html Acceso: 01/10/2011.

[27] Para esto, ya se han generado estrategias por parte del gobierno articulado al movimiento "Nueva Universidad", que surgió en el 2009. Este movimiento dirige actualmente la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador, Quito (FEUE). Su discurso político está basado en la deslegitimación de las prácticas generadas por el Frente Revolucionario de Izquierda Universitaria (FRIU), que estuvo en la FEUE durante décadas anteriores. Vale mencionar que el FRIU está adscrito al MPD, por lo que cuando se habla de limpiar la universidad, también se refiere a profesores y administrativos.

[28] El Universo, "Hay desconocimiento sobre consulta de hoy en U. Central". 11/01/2010. Disponible en: www.eluniverso.com/2010/01/11/1/1447/hay-desconocimiento-sobre-consulta-hoy-u-central.html. Acceso: 01/10/2011.

Entonces, cuando se habla de cambiar la imagen, hay detrás una serie de imaginarios sobre la UP: sucia, fea, desordenada, ineficiente por las interminables colas, el maltrato; configurando la idea de una universidad fea, en la cual no quieres estar, generando una relación intrínseca con lo pobre que imaginariamente te enlaza con lo indio, con lo cholo. Esto se da en un juego de situaciones nunca explícitas pero siempre presentes a la hora de argumentar los imaginarios en contra de la UCE.

Entonces, cuando se habla de cambiar la imagen, hay detrás una serie de imaginarios sobre la UP: sucia, fea, desordenada, ineficiente por las interminables colas, el maltrato ...

Dichas construcciones acerca de la UP se han trasmitido históricamente a través de los diferentes discursos en los medios de comunicación y por parte de ciertos gobiernos, mediante el establecimiento de estos sentidos comunes como regímenes de verdad instituidos en la sociedad. Por esto, hay que enfatizar en que la creación y establecimiento de discursos no se generan de manera espontánea, sino que se deben a trayectorias discursivas e históricas, que responden a grupos de poder con una voluntad de saber concreta para imponer su hegemonía.

Conclusiones

Estamos conscientes que este es un aporte inicial para la discusión, por lo que queremos evidenciar algunos elementos importantes a construir en y desde la UP, que siguen sin discutirse. Sin querer dar recetas, hemos tocado elementos que creemos necesarios retomar para no adscribir al discurso de que todo está hecho y dicho sobre esta problemática.

En definitiva diríamos que, no se han roto los imaginarios de desprestigio de la universidad pública, porque sirven para justificar ese "sacar el sarro" de ésta. Desde algunos gobiernos y principalmente desde los medios de comunicación se han instituido sentidos comunes que reafirman la ecuación: malo + caótico + ineficiente + izquierda + cholo = Universidad Pública. A la vez, se desconocen las luchas que desde dentro se han librado por la democratización, gratuidad, libre ingreso, etc. Posicionando como que ésta –la propuesta por el actual gobierno– es "la reforma" a la educación superior, negando el proceso histórico a largo plazo que se ha vivido.

A pesar de que se haga explícita la "reconstrucción y revitalización" de la universidad pública desde el gobierno, creemos que se sigue sin pensar en una estructura universitaria nacional; como tampoco se lo hace desde dentro de la UCE. En esta medida creemos que la UP, si bien ha tenido ciertos avances, sigue reproduciendo un sistema asimétrico de oportunidades donde se manifiesta claramente la lucha de clases en su interior. Lo que pudo haber sido una oportunidad importante por revitalizar la UP, puede terminar provocando su privatización, al no establecer una estructura nacional de bienestar universitario que permitan una democratización real de la educación superior, pues si se sostiene la propuesta actual es probable que se amplíen las brechas entre clases sociales.

Observamos que se intentan instituir los imaginarios de universidad privada y transportarlos como ideales para instaurarlos en las universidades públicas. Lo que muestra una visión limitante, que no permite regresar a ver a UP en el continente como las de México, Bolivia, Argentina; donde existen experiencias concretas de educación superior que se han ido gestando y que a pesar de las crisis, siguen luchando por una verdadera gratuidad y bienestar; creemos que hay bastante por aprender de estas experiencias, no copiarlas, pero por lo menos mirarlas.

En el sistema educativo nacional primario y secundario, no hay niveles similares de formación, lo cual no garantiza igualdad en el ingreso. Aunque se supone que hay programas del gobierno por intentar mejorar la calidad de educación primaria y secundaria. Es necesario homologar políticas educativas para que el ingreso a la universidad no culmine en deserciones masivas para quienes provienen de colegios con deficiencias formativas, y que casi siempre coinciden con las personas de zonas marginales y rurales, o de colegios fiscales pauperizados.

A nuestro parecer, la organización estudiantil tiene factores internos que han provocado que a las personas les haya dejado de interesar. Sin embargo, no se puede dejar de tomar en cuenta el efecto disuasor de los medios al peyorativizar permanente la movilización estudiantil. Lo cual en buena parte hizo que se vaya reflejando en el desinterés y en la negativización de la organización que fueron entrando a la universidad.

Estos son sólo algunos elementos, en los que habría que profundizar y establecer investigaciones exhaustivas, con el afán de observar qué tipo de universidad se quiere construir. También se necesita desmontar ese profundo odio sistemático producido desde las elites con el cual se ha intentado desacreditar a la UP, pero a su vez indagar cómo este odio se ha instaurado en los sentidos comunes.

Bibliografía

Althusser, Louis. *Aparatos ideológicos del Estado*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina, 2003.

Biblioteca Universidad Central del Ecuador, "*Reseña historica de la Universidad Central*", s.f. Disponible en: http://www.uce.edu.ec/upload/historiauc.pdf. Acceso:02/11-2011.

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores, Argentina, 2005.

_____. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus; México, México, 2003.

_____. *Poder, Derecho y clases sociales*. Editorial Desclée de Brouwer; Bilbao, 2000.

Campuzano, Álvaro. *Sociología y Misión Pública de la universidad en el Ecuador: Una crónica sobre educación y modernidad en América Latina*. CLACSO, Buenos Aires, 2005.

Castoriadis, Cornelius. *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina, 2005.

Cueva, Agustín. *La Teoría Marxista*. Quito, 2004.

Durand, Gilbert. *La imaginación simbólica*. Amorrortu, S.F.

Gramsci, Antonio. *Materialismo histórico y sociología*. Roca, México, 1973.

_____. *La formación de los intelectuales*. Grijalvo, México. 1967.

Hurtado, Oswaldo, "*Universidad y desarrollo*" en Universidad, Estado y Sociedad (Quito: Corporación Editora Nacional / Fundación Hernán Malo / Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales), 1994.

Malaver, José. "*Emergencia e institución de la sociedad*" en Textos sobre la obra de Cornelius Castoriadis. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja-Colombia, 1998.

Moreano, Alejandro. "*¿Y la cantante calva?: la universidad y los nuevos movimientos sociales*", en Universidad, Estado y Sociedad (Quito: Corporación Editora Nacional / Fundación Hernán Malo / Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales), 1994.

Ospina, Pablo, "*Corporativismo, Estado y revolución ciudadana. El Ecuador de Rafael Correa*", disponible en: htpp://www.iee.org.ec/index-txt.htm., visitado el 03-11-2011.

Portelli, Hugues. *Gramsci y el bloque histórico*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina, 1974.

Ramírez, René, (Comp), "*Transformar la Universidad para transformar la sociedad*", Quito, SENPLADES 2010.

Hall, Stuart, *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas.

Universidad Central del Ecuador, Departamento de Planeamiento Universitario, *Revista Cifras 2010*, Quito, Ecuador.

Vizcarra, Fernando. "*Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu*", en Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Universidad de Colima, diciembre, años/vol. VIII, número 16, México, 2002.

Ycaza; Patricio, "*Movimiento estudiantil universitario: de la rebelión a la incertidumbre*", Corporación Editora Nacional/Fundación Hernán Malo/ILDIS, 1994.

Páginas web

"*Imaginario social instituyente*". Castoriadis, Cornelius. Disponible en: http://www.scribd.com/doc/23360187/Cornelius-Castoriadis-El-Imaginario-Social-Instituyente. Acceso: 13/11/2010.

entrevistas
movimiento estudiantil ecuatoriano

Como parte del análisis de la universidad pública y el movimiento estudiantil en Ecuador, hemos realizado varias entrevistas a dirigentes estudiantiles y a miembros de diversos colectivos –que de una u otra forma siguen vinculados a la universidad–, lo que hemos intentado ordenar por décadas con el fin de tratar de conocer, cómo en cada contexto se fue pensando la universidad pública, concretamente la Universidad Central, tratamos de observar además las relaciones que se dieron –o no– entre universidad, movimiento estudiantil y sociedad.

Como hemos planteado varias veces, la universidad ha sido un tema que se quedó al margen de las discusiones y debates, tanto académicos como políticos; por lo que se dejó de pensar a la universidad como un espacio de disputa y a los estudiantes como un sujeto político.

En esta medida, debemos evidenciar dos elementos importantes: el primero, es que estas entrevistas no dan cuenta de una visión nacional sobre la universidad y el movimiento estudiantil, más bien es un intento por reposicionar la temática, por lo cual, el análisis que se realiza es principalmente en torno a la Universidad Central del Ecuador. La segunda, es que dada nuestra cercanía con la Escuela de Sociología, hemos considerado –en su mayoría– a colectivos y representantes estudiantiles que activaron la organización en la universidad desde este espacio. Además, porque consideramos que ha sido un lugar de permanente debate político, quizá uno de los pocos nichos críticos que perduran en la universidad, aunque se encuentre desde hace varios años en un proceso de declive.

Es evidente que falta mucho camino para llegar a comprender la estructura nacional de la universidad pública, si es que ésta existe, ya que consideramos que una de las grandes falencias históricas del país ha sido precisamente la inexistencia de un proyecto que construya una universidad pública nacional. Lo que tenemos en la actualidad son islas inconexas y desarticuladas; unas en peores condiciones que otras, tanto en infraestructura, beneficios universitarios, como en el tema de investigación y producción de pensamiento.

A esto se añade una falta de perspectiva e interés continental, es así que Ecuador ha sido uno de los pocos países latinoamericanos que no ha logrado articular un posicionamiento fuerte en apoyo a las movilizaciones estudiantiles generadas en Colombia, Chile y Puerto Rico; pero tampoco ha podido generar un posicionamiento propio con respecto a la realidad universitaria en nuestro país.

Para finalizar, no está demás señalar que muchas de las afirmaciones planteadas por lxs entrevistadxs, no sólo no representan la visión de esta publicación, sino que entran en conflicto con la posición del Consejo Editorial. Sin embargo, intentan dar cuenta de las distintas visiones de las épocas a las que cada uno representa. Siendo conscientes, además, de que en estas décadas, existían otras voces que en el presente número no están incluidas.

los setenta

Entrevista a Bayardo Tobar*

¿Cómo miras actualmente la relación de la Universidad con el Estado y el Gobierno?

La relación de la Universidad con el Estado y el Gobierno es de subordinación total. Una pérdida total de iniciativa, inclusive de instinto de supervivencia, como sería en el caso de los profesores no preocuparse siquiera por elaborar propuestas para la carrera docente y el escalafón. Todo se espera que venga de la SENPLADES o de la SENESCYT. Lo que es más grave aún, la derecha política se ha apropiado del discurso y las reivindicaciones que antes levantaba la izquierda como la autonomía universitaria. Existe un problema grave de cultura, de desarrollo intelectual, no digamos político, en la dirección de las universidades públicas con una o dos excepciones.

¿Cómo ves en perspectiva a la Universidad ecuatoriana?

Muy desigual. Lo que más preocupa es la poca atención que la vida académica tiene entre las preocupaciones de autoridades, profesores y alumnos. La actividad académica se limita a cumplir las instrucciones de la SENPLADES bajo la amenaza de no acreditación.

No se conforma aún una fuerza interna generadora de una reforma académica a fondo en los contenidos de la enseñanza y el impulso a la investigación en ciencias y humanidades para construir la Universidad que requiere el Ecuador de ahora, para construir la sociedad del Buen Vivir; no la implementación del modelo de Universidad que el capital ha diseñado para todos los países del mundo, un modelo opuesto a los principios de igualdad de oportunidades, de equidad, etc., dirigido a formar técnicos o hacer del estudiante un "emprendedor", un microempresario. Un modelo que proscribe el pensamiento, la obligación de pensar.

La iniciativa la tiene el gobierno a través de la SENPLADES de la que ahora se hace cargo la SENESCYT. Sus instrucciones apuntan a homogenizar el régimen de estudios (semestres), limitar el ingreso a la disponibilidad de pupitres y aulas, dividir las materias que se dictaban en un año lectivo en dos semestres o reducirla a

* Ex-presidente de la FEUE (1972-1975). Profesor de la Universidad Central del Ecuador, Facultad de Ciencias Económicas.

un semestre, formación profesional por "competencias" para atender las necesidades específicas del limitado mercado laboral privado y como "emprendedores" para que se auto empleen. No tiene nada que ver con la realidad del país, ni siquiera con el diagnóstico contenido en el Plan Nacional del Desarrollo, y menos con la necesidad de defender los derechos de la población, la naturaleza y la construcción de la sociedad del Buen Vivir, incluidos en la Constitución.

¿Existía, en los años setenta, algún vínculo del movimiento estudiantil con organizaciones y sectores sociales?

No solo que existía un vínculo con las organizaciones sociales sino que se participaba conjuntamente en apoyo de las huelgas obreras y en las movilizaciones por las reivindicaciones propias de la clase obrera y del movimiento estudiantil. En la posesión de la directiva de la FEUE, en 1972, por primera vez asistieron los dirigentes de las centrales obreras de izquierda y de derecha, y se comenzó a fraguar el Frente Unitario de Trabajadores.

¿Había movimiento estudiantil en la década del 70?

Había un movimiento estudiantil, universitario y secundario, activo, masivo y radical.

¿Cuáles crees que eran los elementos que permitían la politización y organización de los estudiantes en esa década?

Primero, la herencia histórica. El movimiento estudiantil universitario surge a raíz de la invasión del Perú, la humillante derrota militar de 1941 y la cesión de territorio por parte del gobierno liberal de Luis Alberto Arroyo del Río. Los estudiantes universitarios de la Central desempeñaron un rol importante en la revolución del 28 de mayo de 1944 que derroca a Arroyo del Río, al punto que el movimiento estudiantil obtiene una representación en la Constituyente de 1944-1945 y se funda la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador –FEUE–.

Esta experiencia, en mi opinión, se convierte en un elemento importante de la acción política estudiantil. Ser joven y ser universitario significaba, desde entonces, ser un opositor a las dictaduras y a los dictadores. Además de este sentimiento democrático existía un sentimiento "patrio" para llamarlo de alguna manera. Cada 29 de enero, fecha en la que se firmó el Protocolo de Río de Janeiro era un día de movilización obligada para proclamar la nulidad del Protocolo y para expresar el rechazo a las políticas de los gobiernos de turno, en esas marchas los jóvenes se iniciaban en la acción política.

Inciden también factores externos, el mundo vivía luego de la segunda guerra mundial la confrontación entre capitalismo y socialismo, entre Estados Unidos y la URSS, entre el pasado y el porvenir. Los jóvenes como es obvio se inclinaban mayoritariamente por el futuro, por el socialismo. Ese sentimiento se vio estimulado con el triunfo de la revolución cubana y su proclamación, en 1961, como revolución socialista. Además de la orientación ideológica y política, la revolución cubana era una revolución hecha por jóvenes: Fidel Castro, el Che Guevara y Camilo Cien Fuegos bordeaban los treinta años de edad.

En los años sesenta, además, al interior de los países capitalistas desarrollados maduraban movimientos de protesta en contra del modo de vida y la cultura burguesa paternalista, autoritaria, racista, discriminatoria y represiva, y, por otro lado, en contra de la política imperialista del gobierno de Estados Unidos cuya mayor expresión era la invasión y guerra en Vietnam (como ahora a Irak y Afganistán, típicas guerras imperialistas).

La segunda mitad de la década de los años sesenta del siglo XX e inicios de los setenta marca el aparecimiento del movimiento Hippie en Estados Unidos; el Rock, en la versión de las ahora legendarias bandas de los Beatles, los Rolling Stones y de Carlos Santana, constituye el himno de la revolución psicodélica que tiene sus propios símbolos, signos y reivindicaciones.

Había un movimiento estudiantil, universitario y secundario, activo, masivo y radical.

Miles de jóvenes se resisten en Estados Unidos y marchan en San Francisco, Paris, México en contra del imperialismo y la guerra de Vietnam portando carteles del Che Guevara, Ho Chi Ming y Mao Tse Tung, o a través de conciertos multitudinarios como el de Woodstock. El movimiento emblemático fue sin duda el "Mayo 68" en París, "*la revolución que no fue pero que nos recuerda lo que podría ser*". El movimiento estudiantil en Ecuador y Latinoamérica alcanzó altos niveles de radicalidad y, por tanto, fue objeto de brutal represión como la matanza de Thlateolco en México. Hasta ahora se investiga y los culpables siguen impunes.

Si eras joven y universitario entre los años sesenta y setenta en el Ecuador tenías que estar en contra de las dictaduras, a favor de la revolución cubana, en contra de la Guerra de Vietnam y por una educación y una Universidad al servicio de la necesaria e indispensable transformación de la sociedad para construir una nueva sin explotadores y explotados, justa, libre y socialista.

¿Crees que en la década de los 70 existía una identidad como estudiantes?

Desde luego: identidad con la universidad, orgullo de ser de la Central y de pertenecer a la FEUE; orgullo de las luchas estudiantiles del pasado en contra de las dictaduras militares, así no hayas sido afiliado a un partido de izquierda o no participaras activamente en las manifestaciones. Hasta ahora los estudiantes de nuestra generación se consideran, sin ser militantes de un partido, hombres y mujeres rebeldes, de izquierda, en sus lugares de trabajo o frente a las luchas sociales. Hoy no solo existe falta de identidad sino que se ha sembrado la apatía, la indiferencia no solo entre los estudiantes, también entre los profesores.

¿Si existió un debilitamiento del movimiento estudiantil, qué influyó para que esto pasara?

Inciden factores sociales y políticos, veamos algunos. La clase media a la que pertenecen los hogares de los que provenían el mayor número de estudiantes que tienen acceso a la educación media y universitaria fueron favorecidos por el boom petrolero que aumentó las posibilidades de empleo principalmente en el sector público, y otras políticas que favorecieron el ascenso social y redujeron el nivel de compromiso y acción política.

... mientras exista explotación e injusticia las luchas sociales no pueden desaparecer ...

De otro lado, la conversión del movimiento estudiantil de la Central y de la FEUE por parte del MPD, en la base de apoyo electoral de rectores derechistas a cambio de utilizar a la universidad como botín: imprenta, vehículos, dinero, etc., al servicio del partido. Hechos conocidos, poco investigados o utilizados como chantaje pero, desgraciadamente, no sancionados.

La desintegración de la URSS y del campo socialista produjo una desbandada incluso de los dirigentes de los partidos comunistas que se pasaron a los partidos reformistas de la burguesía como la Izquierda Democrática (ID). El inicio y consolidación de los procesos de democratización y las ilusiones electorales en los partidos de izquierda sustituyeron la lucha revolucionaria por el acceso al presupuesto del Estado. Más que una crisis, fue una derrota y claudicación de las direcciones de los principales partidos de izquierda, que influyeron en el debilitamiento de las organizaciones sociales que, en esas condiciones de debilidad, no pudieron resistir el embate de la ofensiva del capital a través de las políticas neoliberales de ajuste y flexibilización laboral que desmantelaron al movimiento obrero del Ecuador.

Sin embargo mientras exista explotación e injusticia las luchas sociales no pueden desaparecer, y hacia fines de los años noventa emergieron nuevos movimientos sociales (los llamados "actores") que copan la escena de las luchas sociales y políticas desde fines de los años noventa hasta el presente: indígenas, mujeres, organizaciones barriales, ecologistas, etc. No sólo se produjo un cambio de "actores" sino de formas de resistencia, organización y acción. El énfasis se centra, antes que en la sociedad del futuro, en ampliar espacios de participación democrática en la sociedad actual e influir en las decisiones del Estado; estrategias que están mostrando ya sus límites por la represión estatal.

¿En torno a qué luchas se organizaba el movimiento estudiantil?

Además de la oposición a las dictaduras y la lucha por la revolución y el socialismo, el movimiento estudiantil de la Central levantaba la bandera de la democratización de la educación y la reforma universitaria que el compañero Manuel Agustín Aguirre la sistematizó y llamó Segunda Reforma Universitaria, e intentó llevarla a la práctica cuando el gobierno de Velasco Ibarra asumió todos los poderes, invadió y clausuró la Universidad, apresó a sus autoridades y dirigentes estudiantiles, y dio al traste con los intentos reformadores. A la sombra de la intervención dictatorial, el MPD asume el control de la Universidad y del movimiento estudiantil corrompiendo sus objetivos y fines, así se inicia el proceso de declinación del movimiento estudiantil universitario como una fuerza social y política nacional, como un afluente indispensable de cualquier movimiento de liberación y emancipación.

Los rectores colocados por el MPD desmantelaron todas las conquistas del movimiento estudiantil: transporte gratuito, residencia estudiantil, becas, etc.; suprimieron las materias básicas introducidas por la Segunda Reforma Universitaria: Problemas el Mundo Contemporáneo, Realidad Nacional, Materialismo Histórico y Dialéctico, etc.

¿Desde el movimiento estudiantil se pensó la universidad pública? ¿Cómo? ¿Qué se hizo?

Democratización no sólo como libre ingreso sino como acceso de los sectores más pobres de la sociedad: los hijos de los campesinos (no se hablaba de indígenas), de los obreros, y el compromiso de la universidad con la solución de los problemas sociales.

El MPD con esa vocación de anti midas que todo lo que tocan lo convierten en chatarra, convirtió a la democratización en mediocratización con la improvisación docente y la supresión de la reforma académica y de todas las conquistas del bienestar estudiantil.

Más o menos lo mismo que hoy está sucediendo con la gratuidad de la enseñanza, que al no ir acompañada de una reforma académica y de acciones que permitan disminuir la repetición y la deserción estudiantil (acceso gratuito a textos, capacitación docente, cambios radicales en el proceso de aprendizaje y de evaluación, etc.) se convierte en su contrario. Hoy los estudiantes pagan valores mayores a los que pagaban cuando no se decretaba la gratuidad.

¿Cómo ves el movimiento estudiantil en Latinoamérica?

Resurge en Chile y Colombia con una reivindicación muy fuerte: gratuidad y calidad. Calidad no como indicadores tecno-cuantitativos, sino una universidad vinculada a su pueblo, como dice en su discurso de posesión la Presidenta de la Federación de Estudiantes: gratuidad, calidad y democratización de la Universidad. La trampa neoliberal, como necesidad ineludible del capital basado en la innovación tecnológica y la apropiación privada de sus resultados, consiste en promover el elitismo en nombre de la calidad, la especialización, las competencias. En Chile, el país con la experiencia y el gobierno más neoliberal del continente, la juventud universitaria descubrió la trampa y está abriendo las grandes alamedas de que habló Salvador Allende. ¡Qué reconstituyente!

El sistema puede haber ampliado las clases medias pero la sociedad es más desigual, más polarizada, existen problemas más graves derivados del orden social capitalista: devastación de la naturaleza y del hombre. El 50% de la PEA en el Ecuador está subempleada (desempleados disfrazados de empleados) y un alto porcentaje son jóvenes y mujeres en Chile, en Ecuador, en España.

Sin entrar a precisar sobre la naturaleza y alcance del movimiento, quien lee la primera página de los periódicos sabe que existe un movimiento de la juventud a nivel mundial y que en América Latina ese sector de la juventud se llama movimiento estudiantil chileno, colombiano, mexicano. La despolitización del movimiento estudiantil ecuatoriano demorará su incorporación al movimiento global.

los ochenta

Entrevista a Edgar Isch*

¿Cómo se dio la vinculación entre estudiantes y sociedad?

Reflexionando sobre los últimos treinta años, encontramos que gracias a los procesos de Reforma Universitaria, sehabía incorporado a personas de clases desposeídas, y no sólo eso, sino que había tenido un compromiso que permitió tomar partido por posiciones sociales de cambio. Sobre todo durante la "Segunda Reforma Universitaria" (1969), la universidad pública se dirigía al pueblo con mecanismos como la extensión universitaria, teniendo tal vez el ejemplo más importante en torno al Comité del Pueblo, mediante el cual los estudiantes sentían que devolvían al pueblo aquello que éste les había dado en educación gratuita, los estudiantes de Arquitectura iban a diseñar la ciudadela desde el punto de vista del urbanismo, los estudiantes de Pedagogía formaban escuelas, Veterinaria, Medicina y otras aportaban según su especialización. Por otro lado, la Universidad estaba abierta incluso físicamente; las organizaciones sociales pedían presencia en el Teatro Universitario, o un sindicatos visitaban una facultad para explicar, por ejemplo, por qué habían iniciado una huelga, la Universidad estaba totalmente abierta. En conjunto, la universidad dejó de ser un centro académico aséptico, pretendidamente imparcial frente a los problemas sociales.

¿Cómo se ha dado el proceso de desprestigio de la universidad pública?

Ese tipo de acciones hizo que se gane enemigos entre quienes consideraban que la universidad no debía hacer eso, sino simplemente formar los tecnócratas que necesitaba el proceso desarrollista de los años setenta. Por eso, entre otras cosas se anhelaba impedir cierto tipo de formación social dentro de todas las carreras técnicas.

Se abren también cauces a una campaña anti-universidad que es larga. Al igual que en cualquier otra campaña contra un sector social, siempre se usaron los puntos débiles de su propio accionar y se aprovecharon los conflictos políticos internos de la universidad –que muchas veces terminaron siendo conflictos realmente graves–, diciendo que la masificación destruye la calidad educativa. Mientras que la realidad demuestra que la buena masificación es la que garantiza el derecho de todos a una educación de calidad y que, por tanto, con aulas, maestros y equipamiento suficiente, nadie quede fuera de la posibilidad de educarse en todos los niveles y a lo largo de toda la vida.

Comenzaron a sostenerse una serie de argumentos y al mismo tiempo a tomar decisiones para debilitar a la universidad con acciones como los recortes presupuestarios. Este es un proceso que se da en el marco de la victoria de las tesis neoliberales y que, entre otras, polariza lo público y lo privado, planteando que lo público siempre es malo, que es ineficiente, que no sirve y la universidad pública entraba en ese paquete, poniendo la responsabilidad y la calidad de la educación en el individuo: "*depende de tí y tú sabrás dónde estudias y cómo estudias porque tienes que competir ahora y más adelante*". Todo eso provoca que las posiciones de avanzada que tenía la universidad ecuatoriana se debiliten gravemente y, al hacerlo, se reduzca la capacidad de análisis y debate frente a la realidad nacional y a la propia realidad universitaria. Esta disminución de debate silencia a la universidad pública y ello torna favorable a las tesis de que lo público no sirve.

Factores que, dentro de un contexto y una acción intencionada por diferenciar una educación para ricos y otra para pobres, pero también hay que hablar de errores internos, que hacen que su imagen se reduzca, lo que no significa que haya mermado su calidad. Por ello hay que diferenciar entre la imagen que pudo haber tenido y lo que realmente sucedía dentro de las universidades públicas.

Incluso, con todos los errores de la evaluación del CONEA (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Superior) –de hace más de un año– resulta que por lo general, pone a las universidades públicas por encima de las privadas. Con lo que confirma que se trata más de un problema de construcción intencionada de esta "opinión pública", que de hechos reales que tengan que ver con la calidad de la formación. Esto no quiere decir tampoco que las cosas estaban muy bien y menos que eran perfectas, pero este ataque a la universidad generó una imagen mucho peor de lo que estaba sucediendo en la realidad.

¿Consideras que el desprestigio de la universidad pública está presente a nivel nacional o sólo en Quito?

Creo que, por ejemplo, el prestigio académico de la Universidad de Cuenca en realidad no logró ser afectado, por eso también ingresan estudiantes de las clases dominantes. Es una universidad con un debate político-ideológico relevante en su interior, de acción social muy importante y con docentes que en alto número tienen

... es un proceso que se da en el marco de la victoria de las tesis neoliberales y que [...] polariza lo público y lo privado ...

* Militante de movimientos sociales y ex Ministro de Ambiente del Ecuador; magister en educación superior, docente y consultor en organismos nacionales e internacionales, autor de libros y artículos sobre temáticas sociales y ambientales. Correo-e: edgarisch@yahoo.com

un proceso significativo de formación. Efectivamente la educación superior ecuatoriana de carácter público posee ciertos elementos comunes pero tal vez tiene muchas más diferencias; Guayaquil y Quito son dos universidades distintas; vas a Babahoyo y es otro mundo; la Universidad Nacional de Loja hizo un esfuerzo diferenciador que tal vez no continuó con el suficiente impulso que tuvo al inicio, que se relacionaba con la necesidad de transformar el proceso educativo a través de seleccionar un área problemática de desarrollo local e impulsar todo el trabajo hasta allá, rompiendo la existencia de facultades que habían sido nuestra tradición. Entonces la variedad que encuentras es importante.

... los títulos, los grados, el puntaje académico tienen mucho que ver con las condiciones de vida de cada uno de los estudiantes.

Para las visiones más neoliberales, más tecnocráticas, la diversidad de universidades es una cosa terrible porque todas deberían estar bajo los mismos estándares. Ese esfuerzo de homogenización que va mucho más allá de establecer mínimos básicos comunes tiende a desconocer la diversidad del país. Cuando una universidad de excelencia en nuestros países es una universidad desde donde surgen las soluciones a nuestros propios problemas. Por ello la universidad tiene que ser diversa, no debe estar absolutamente homogenizada, pues se enriquece el ámbito del debate académico formativo y social.

¿Cómo lograr mantener la diversidad y las especificidades, y a la vez construir una estructura nacional de educación superior?

Esa es una decisión con una fuerte carga ideológica política. Se suele decir que hay tres modelos originarios de universidades: el anglosajón, el alemán –que fue mucho más hacia el lado de la investigación y el francés–, que es el modelo que seguimos nosotros. Este último es un modelo disciplinar que da un tratamiento aislado a cada disciplina. Tienes así la constitución de facultades estanco, que en muchos casos ni siquiera alcanzan a tener una visión multidisciplinaria menos aún de interdisciplinaridad. Este modelo francés original tenía como segunda característica la de ser profesionalizante.

La visión –siendo disciplinar– hace que ni siquiera conozcas qué están haciendo los colegas de otra facultad y que aparentemente lo que hacen en la otra facultad no tiene nada que ver con lo que estás haciendo en la tuya. A eso se suma que desde perspectivas de competitividad social hay carreras que de pronto aparecen como importantes y otras como menos importantes, porque lo que pesa –sobre todo dentro del neoliberalismo– es aquello que pragmáticamente otorga resultados inmediatos.

Para tener una diversidad útil, lo primero es lograr una alta referencialidad de la universidad frente a la realidad local, nacional e internacional, encaminarse a la interdisciplinaridad, desechar perspectivas posmodernas y otras sin sustento científico, abrir las puertas al diálogo con los saberes ancestrales y tradicionales y enfrentar los problemas de la realidad social, económica y ambiental.

¿Cuáles serian los posibles vínculos entre universidad y sociedad? ¿Se puede pensar en la universidad como transformadora de la sociedad?

Se puede partir de la existencia de tres corrientes principales, las cuales muy probablemente desde el impulso de su pragmatismo lleven a que muchos participantes de la vida universitaria ni siquiera sean conscientes sobre dónde están ubicados. La primera está orientada por criterios que podrían llamarse socialdemócratas en términos políticos, pero que en educación son esencialmente de carácter reformista o de adecuación institucional de las universidades, poniendo énfasis en temas como el ordenamiento jurídico. Así, la meritocracia se convierte fundamentalmente en la selección o manejo de la universidad en cuento posición reformista. El problema es que, al igual que los neoliberales, estos grupos quieren una universidad que sirva al mercado y a las empresas, pero con algunas diferenciaciones y recuperando de cierta manera el tema social, reflejado en cursos abiertos.

La segunda corriente –que tal vez esté debilitada en este momento pero que en las dos últimas décadas ha tenido una fuerte presencia– se la podría llamar posmoderna. Es una corriente que al poner en cuestión la capacidad de la ciencia para establecer leyes de desarrollo de la naturaleza y de la sociedad, hacen que la relación sociedad-universidad sea mucho más débil y que todo caiga en términos del individuo y su capacidad de construir lo que llaman "relatos" científicos.

Por último, está la corriente que podemos definir como revolucionaria, que piensa en una universidad relacionada con los intereses emancipadores de los sectores populares. Es una universidad que tiene que servir tanto para la emancipación del país en términos de soberanía, de independencia frente al imperialismo, pero también de emancipación de los individuos que están cerca de la universidad, generando altos niveles de pensamiento crítico y rompiendo con los criterios tecnocráticos que tienen sobre todo las dos primeras corrientes.

En estos últimos treinta años se ha discutido sobre si la universidad tiene que ser exclusivamente generadora de mano de obra –así sea de alto nivel o de bajo nivel–, cuando ésta desde sus orígenes siempre tuvo dos tareas: la una es formar el recurso humano que se requiere, pero también debe humanizar a las personas que ingresan a sus aulas; y es sólo desde las posiciones revolucionarias y críticas que existe la preocupación por humanizar a los que cursan la universidad.

¿Cómo piensa el Estado la universidad pública hoy?

Es una visión entre neoliberal y reformista. De las visiones generales que planteamos anteriormente, el Estado muestra que tiene rupturas con el neoliberalismo, entre esas la gratuidad, pero tienes continuidades como son el desconocimiento de la participación y de la responsabilidad social de la universidad. Esto es comprensible porque estamos viviendo un gobierno neo-institucional y neo-desarrollista de matriz extractiva, y con expresiones simultáneas de paternalismo y autoritarismo.

Para la propuesta tecnocrática que se hace desde el Estado, se requiere de cuadros para completar el número de perso-

nas con PhD en las universidades. Esto tiene además un efecto en la concepción de la gente, un efecto ideológico puesto que te fomenta mucho más el sentido de que cada uno requiere capacidades individuales para competir con los otros. Entonces, la corriente neoliberal pervive y conduce a que varios procesos de educación estatal pública se manejen como empresa privada, por ejemplo los posgrados.

Esto es perverso, básicamente porque está demostrado en múltiples ensayos y estudios en toda Latinoamérica que los títulos, los grados, el puntaje académico tienen mucho que ver con las condiciones de vida de cada uno de los estudiantes. No es simple y llanamente un problema de voluntad individual de que yo quiero estudiar más, sino de cuáles son mis condiciones de vida concretas.

¿Hacia dónde apunta la nueva Ley de Educación Superior -LOES-? ¿A quienes beneficiaría los cambios fundamentales de ésta?

La lógica meritocrática de otorgarle mayor importancia al puntaje es olvidarse de las condiciones sociales, lo que significa desinteresarse de la vida concreta y real de la gente. Si se impulsa una ley tecnocrática de esa naturaleza, que coincide con las reformas neoliberales internacionales de la educación superior, aparentemente estamos en la onda y entonces tiene sentido que la educación se compare por cuántos artículos publicados tienes en revistas y cuál es el ranking, cuando el ranking no es un mecanismo de evaluación sino de publicidad, de marketing. Con esto no se está diciendo si la universidad responde o no a las necesidades del país, sino simplemente cuántos artículos saca en revistas indexadas y eso es tecnocrático. No se están haciendo evaluaciones que permitan decir: tal facultad, tal universidad, tal carrera tienen estos méritos o estos errores y se deben corregir o fortalecer.

Se está en una fase de continuidades y rupturas con el neoliberalismo. Por un lado se dice gratuidad pero en la gratuidad no entran: recursos materiales, laboratorios, posgrados. Se dice democracia pero se elimina o limita la participación de estudiantes en procesos de elección y representación. En definitiva existe esa tensión entre continuidades y rupturas que se da en todo lo que tiene que ver con el modelo de desarrollo. Es una tensión que lamentablemente está orientándose cada vez más por una línea –la más fuerte a nivel mundial– de Reformas como la de Bolonia en Europa y la línea de la Organización Mundial de Comercio con sus términos mercantiles acerca de la educación. En la LOES la tendencia más fuerte se encuentra hacia ese lado y eso se refleja en una universidad que cada vez tiene menos conexión y participación con lo que pasa en la sociedad.

¿Cuál es la relación entre la universidad y el Plan Nacional de Desarrollo?

Una cosa es que el trabajo de la universidad tenga nexos y vinculación con el Plan de Desarrollo, eso creo que nadie lo discute; pero otra cosa es que la universidad se someta a un Plan de Desarrollo que no deja de ser un plan de gobierno, siempre transitorio, lo que haría que, por ejemplo, un área tan importante como la investigación se dedicará sólo a aquello que aparece como de utilidad inmediata, cuando la construcción de la ciencia, incluso de las ciencias naturales o las ciencias exactas, muchas veces se presenta a partir de la obtención de conocimientos cuya utilidad inmediata no es visible, pero que se expresa pasado un tiempo indeterminado.

Cuando se somete la universidad al Plan de Desarrollo se le está exigiendo que haga investigación en el sentido más pragmático posible y que, por tanto, la concepción epistemológica que pueda tener el investigador sea un tema que, sencillamente no importa. Lo que importa es que haya resultados. Pero la idea es que la Universidad con vida académica autónoma tenga la capacidad de decidir qué es lo que desde la academia se puede aportar en investigación para el presente y el futuro de nuestro país.

... se refleja en una universidad que cada vez tiene menos conexión y participación con lo que pasa en la sociedad.

¿Cómo la meritocracia, y ésta construcción del estudiante como individuo ha afectado a los procesos organizativos estudiantiles, y al propio movimiento estudiantil?

Por supuesto que afecta, porque genera una visión cada vez más individualista. Nuevamente estamos hablando de que esto surgió en momentos coyunturales en los cuales el neoliberalismo se presentaba victorioso. Hoy el neoliberalismo está cuestionado en el mundo pero sigue siendo la tendencia más fuerte de administración de los gobiernos. Miremos lo que está pasando en Grecia, Portugal, en los propios Estados Unidos: la aplicación del Consenso de Washington no se ha muerto.

Esta visión plantea la individualidad extrema en la vida universitaria para competir en el mundo exterior; comenzamos a copiar aquel defecto norteamericano de creer que el peor insulto es que te digan *looser*, ¿Pero quién es el *looser* y quién es el ganador? Todos esos elementos abonan ese individualismo que en la universidad lógicamente significa alejarte de la participación social.

En sus inicios el neoliberalismo logró hacer que el éxito o el fracaso escolar se tornasen en una responsabilidad individual del que estudia, con eso ya no se tiene que evaluar a las autoridades que toman las decisiones frente a Ley de Educación General. Así, el presidente Correa pidió que sólo se evalúe a los estudiantes y a los profesores pero no a los ministros, lo que en la universidad significaría que no se va a evaluar lo qué hacen los rectores, los decanos o directores de área; esto a simple vista es un absurdo porque la educación es un proceso colectivo de interrelacionamiento y de comunicación que no depende sólo de los eslabones débiles de toda esa cadena.

¿Crees que todavía se puede pensar en estudiantes como actores políticos, o pensar en un movimiento estudiantil?

En principio, es un hecho social que hace que la juventud efectivamente sea un sector proclive al cambio. En el Ecuador, hay además un factor histórico y es que siempre ha tenido una juventud de esas características. La primera huelga estudiantil se dio en la colonia y después

Juan Montalvo expresó su famosa frase sobre los jóvenes y los estudiantes. En la década de los sesenta todo el mundo decía que la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador –FEUE– era capaz de tumbar gobiernos. Históricamente, eso no lo quita nadie, humanamente tampoco; puede ser que unos años atrás se presentó un período de debilitamiento, pero nunca se anuló la acción juvenil y estudiantil. Tanto es así que, incluso los partidos de derecha comenzaron a buscar jóvenes para presentar su cara juvenil y renovada.

En los últimos años tenemos un proceso –en general– de recuperación del movimiento social que enfrenta problemas especialmente con la amenaza de la criminalización, pero que vive un proceso de fortalecimiento continuo. Proceso que exige también el recapitular cómo han sido los movimientos sociales, qué es lo que han hecho bien o mal, cómo corregir y ajustarse a nuevas condiciones sociales nacionales e internacionales. Tenemos que en el caso de América Latina como lo demuestra el último congreso de la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes –OCLAE– y del Ecuador en particular, una juventud que no siguió aquellas tesis de que se acabaron las utopías y de que llegamos al fin de la historia. Es una juventud que se mantiene actuante.

Creo que existen reales y concretas razones de optimismo frente a la juventud. La situación es compleja, plantea retos, algunos totalmente nuevos a los que teníamos anteriormente, pero ratifican que la potencialidad de la juventud es la que debe ponerse en juego para que esos retos sean superados.

¿Cómo ves el escenario a posterior sobre la universidad pública?

La crisis del sistema capitalista se va a profundizar seriamente. Esto junto al cambio en la correlación de fuerzas interna en el país, con un gobierno que si bien debilita a ciertos sectores oligárquicos está fortaleciendo a otros, es decir que está modernizando y reorganizando las relaciones capitalistas de producción a lo interno, son motores para el fortalecimiento de los sectores laborales en una línea que se va presentando nítidamente independiente, anunciando lucha social en todos los ordenes. Eso tiene que ver también con la lucha por los destinos de la universidad.

Por tanto, se va a reforzar por tanto también el movimiento estudiantil y docente que ganaran capacidades para enfrentar la nueva normativa nacional y la nueva institucionalidad que surge de ella. La tendencia es que cada vez vamos abriendo más el debate y el escenario de confrontación de posiciones diversas frente a la realidad social en general y a la universitaria en particular. Los resultados de esos enfrentamientos teóricos, normativos y prácticos, son poco previsibles pero apuntan a la definición de nuevos desafíos para la universidad y sus estamentos.

80s y noventas

Entrevista a Margarita Aguinaga*

¿Cuáles eran las características del movimiento estudiantil en la década de los 80?

El movimiento que había emergido en los 60 y básicamente en los 70 después de la Reforma de Córdoba, de la movilización de Puebla, de la UNAM, por citar algunos, y que venía inspirado en mayo del 68, para finales de los 80 atravesaba una crisis con su paulatina desaparición en tanto movimiento, como sujeto político de acción en la sociedad ecuatoriana y como actor a nivel regional y global; con un fuerte debilitamiento en cuanto a su capacidad de generar alianzas con otros movimientos sociales.

En este movimiento estudiantil, reserva de la utopía, nos reuníamos para leer la historia de mayo del 68 y la Reforma de Córdoba para generar procesos de formación, no sé si esto pasaba en toda la izquierda, pero sí con la que me había vinculado. Éramos jovencitas y jovencitos –entre unos 18 y 25 años– uno de los requisitos fundamentales para formar parte de aquello era la formación política, como retorno y memoria histórica de ese movimiento estudiantil.

Tengo imágenes de cuando estaba en la Politécnica[1] y Germánico Pinto –quien es actualmente parte de Alianza País–, era dirigente estudiantil en el frente al cual ingrese: la Unidad de Izquierda Politécnica –UNIP–. Entré a militar y directamente pasé al Movimiento de Izquierda Revolucionaria –MIR– ahí me reclutaron.

En ese tiempo identificamos que uno de los conflictos centrales era la represión y el autoritarismo que se venía institucionalizando con el gobierno de León Febres Cordero, a partir de ello justificábamos la clandestinidad del movimiento; sin embargo en la Universidad Central del Ecuador –UCE– y en otras

* Libre pesandora y militante feminista y de izquierda. Forma parte de la casa Feminista de Rosa (Quito), y de la Asamblea de Mujeres Populares y Diversas del Ecuador. Socióloga. Trabaja actualmente en el IEE-Instituto de Estudios Ecuatorianos y participa en la Mesa de investigación latinoamericana de CLACSO, acerca de la Descolonización del Poder y Economía Solidaria.

[1] Escuela Politécnica Nacional, es una universidad ligada a carreras técnicas cuya sede principal de encuentra en Quito.

universidades estatales las organizaciones habían venido de más a menos.

Cuando la juventud de mi generación entró en la universidad, el movimiento estudiantil ecuatoriano estaba en la crisis más grande que ha tenido, enfrentado a un gobierno como el de León Febres Cordero en el que la lucha contra las guerrillas, principalmente la de Alfaro Vive Carajo –AVC–, eran el pretexto para actuar en función de la liquidación de todo movimiento social organizado, incluido el movimiento estudiantil. Dicho gobierno logró descabezar a todo el AVC, en 1989, e inmediatamente se produjeron varios efectos que nos debilitaron aún más, cabe destacar que la mayoría de militantes del AVC y de los montoneros eran universitarios.

Otro de los elementos que articulaba y movilizaba a los estudiantes era la solidaridad internacional, recuerdo que en la Politécnica levantamos el tema de solidaridad con el Salvador y Nicaragua, entre un grupo de chicos y chicas. En el proceso había una fuerte inspiración cristiana –eso me ligaba porque venía de un colegio católico–, vinculada al tema de la Teología de la Liberación, lo cual que nos ponía en el debate de la solidaridad con los pueblos arrasados por las dictaduras centroamericanas. Para nosotros fue brutal la matanza del Salvador, donde estaba Monseñor Romero, quien también inspiraba la organización.

Otro eje de inspiración de la organización estudiantil se ligaba a la izquierda ecuatoriana que tenía un sentido político interesante, por un lado intentaba combinar el vínculo popular, campesino, indígena; y por otro estaba la presencia de cierta intelectualidad estudiantil que alcanzó niveles de compromiso en este periodo; levantó un proceso de transformación, no sólo desde su papel en relación a la reproducción científico-técnica, sino en el sentido de repensar al Ecuador. De esa corriente salen Agustín Cueva, Alejandro Moreano, y otros compañeros pensadores. Con esto se reconstruye algo de la historia a través de la perspectiva de izquierda. A mi parecer de los 60 a los 80 fue una época muy productiva en cuanto al tema organizativo, no sé si paso lo mismo con la "gran corriente intelectual".

Otro eje de inspiración de la organización estudiantil se ligaba a la izquierda...

Nosotros llegamos con la memoria histórica de pensar en la revolución, pero esta memoria se encontraba en crisis, por eso nuestra transición fue muy dura, habíamos llegado al final de esos grandes sueños de la Reforma Universitaria, de la Revolución Socialista a nivel global, de la Revolución Latinoamericana y habíamos entrado en la fase de "se acabaron las ideologías". Asimilar esos cambios de época tan drásticos y volver a colocar nuevamente el horizonte no fue fácil. Se decía que habíamos entrado en una fase defensiva y sólo con los años fui entendiendo con profundidad lo que sucedía.

Recuerdo el año 1989 cuando cayó el Muro de Berlín, y fue derrotada la segunda ola de la revolución en el Salvador, se vino un proceso de retraimiento sumamente complejo, a lo cual se suma el contexto de León Febres Cordero y la implementación del modelo neoliberal con Rodrigo Borja. Eso marca un hito de radicalización en la crisis del movimiento estudiantil, desde mi punto de vista, el fin y término de lo que quedaba del movimiento al menos en Ecuador.

De los años 60 a los 80 toda la riqueza que habíamos generado se había roto como canal histórico, fue una ruptura estructural del movimiento estudiantil, una crisis integral y no cualquier tipo de crisis. Además, esto coincide con que, dentro de las universidades, se había fortalecido el aparato de cogobierno pero no a favor de la promoción democrática de estudiantes que entren realmente a democratizar toda la universidad.

La Reforma Universitaria en su tiempo tuvo su nivel de transgresión, posteriormente se convirtió en un aspecto ideológico. Parte de la estructura que complementaba la visión que tenías de una universidad para "el pueblo y democratizada", se reflejaba en que todavía –por conciencia y añoranza– quedaban asignaturas como materialismo histórico en Sociología, de las cuales se podían tomar ciertas vagas inspiraciones. Recuerdo que en los tiempos del cogobierno siempre perdíamos o ganábamos cosas puntuales como radicalizar medidas a favor de las inscripciones o te faciilitaban espacios institucionalizados donde podías dirigir los cursos vacacionales, pre-universitarios, pero no más.

¿Cuáles eran las luchas concretas dentro de la universidad durante esa época, además de todo el contexto internacional?

La primera era mantener el cogobierno, y la segunda, desde las voces más críticas era seguir cuestionando a la universidad como un espacio de alienación y reproducción capitalista; no solamente de manera ideología si no de un aparato que sostiene la capacidad de generar plusvalía, de fuerza de trabajo desde el área del conocimiento y la técnica. Ese siempre fue el discurso que cuestionaba a la universidad, pero en este tiempo era débil, porque sólo eramos un sector de la universidad quienes nos posicionábamos.

Por otro lado, la universidad entró en el debate de los derechos humanos, en el tema de la crítica al Estado y la doctrina de seguridad nacional. Cuando estuve en la Politécnica –transitoriamente antes de llegar a la UCE–, la última huelga a la que asistí fue una bronca contra León Febres Cordero y los militares entraron a la universidad.

Todos los estudiantes de la Politécnica salimos contra los milicos, ellos capturaron y se llevaron a algunos estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil, rompieron vidrios, fueron a la Federación de Estudiantes Politécnicos –FEPON– y dispararon. Nunca había asistido a una cosa así, pero tampoco había estado en esta lógica masiva, donde los estudiantes hicieron retroceder a los militares obligándolos a irse. Una pensaría que a partir de esto se iba a recomponer el movimiento estudiantil, pero la fragmentación fue más fuerte; me parece que lo poco que quedaba de organización era lo que tenía la UNIP que había hecho algo en la Poli-

técnica con respecto a la democratización y a la posibilidad de cogobierno.

Recuerdo movilizaciones en alianza con estudiantes de la Universidad Central alrededor de la crítica al imperialismo, lo que para la gente nueva como nosotras –estudiantes recién entrando– parecía que se estaba haciendo la revolución, pero no era así, te ibas enterando que se cayó el Muro y que entrábamos a la fila de algo que estaba terminando, eso generó una crisis existencial muy fuerte.

Las demandas universitarias eran mezcla de: una crítica fuerte a la lógica ideológica que traía la izquierda antiimperialista y a la dinámica de León Febres Cordero; también se generaron exigencias por la defensa de los derechos humanos, por alianzas con otras organizaciones, por la solidaridad internacional; y hacia dentro, por un cogobierno que intentaba sostener lo que quedaba de la democratización en la universidad. Estas exigencias no estaban erradas, pero no eran suficientes, la mayoría de estudiantes estaban en otra lógica.

¿Cuáles crees que fueron los elementos que permitían la vinculación del movimiento estudiantil con otros movimientos sociales y con la misma sociedad? ¿Cómo era esa vinculación?

Se establecieron vínculos básicamente con sectores sindicalizados. Hay que tomar en cuenta que a finales de los 80 se produjo la crisis de la Industrialización por Sustitución de Importaciones –ISI–, así como de la lucha internacional de la izquierda, el movimiento barrial, los frentes populares en los sectores urbanos y la relación con los sectores cristianos de la Teología de la Liberación; por ejemplo, la UNIP venía de la izquierda cristiana y nuestros primeros dirigentes habían sido de ahí. Entonces las alianzas se daban principalmente con estos sectores, pero existía un escenario de múltiples crisis. La transición que se vivió en ese momento nos arrinconó y la capacidad de los frentes estudiantiles se fue perdiendo.

En la Politécnica, la FEPON tampoco escapaba de aquello, mientras que en la Universidad Central se vivía la crisis con el Frente Revolucionario de Izquierda Universitario –FRIU– y con el Movimiento Popular Democrático –MPD–. Era complicado porque ya se empezaba a cuestionar a la izquierda, incluso su incapacidad de haber construido un pensamiento científico alternativo. En la UCE lo que tenías era el recuerdo de los muertos de los 70, de la gente del AVC. La caída del movimiento estudiantil también significaba la caída del pensamiento crítico, era un derrumbe fuerte. Lo que aparece como pertinente en medio de tanta vulnerabilidad política de la izquierda, después de esos años, en los 90, es el Movimiento Indígena.

El Movimiento Indígena logra rearticular lo que quedaba, unos meses antes el MIR –el papá de toda la izquierda– se fragmenta otra vez. Estuve militando dos años en este movimiento, habíamos jóvenes que también peleábamos por la asignación no sólo de tareas manuales, sino también intelectuales, además para que no nos formemos solo con el libro de Orlando Núñez: "Democracia y revolución"; este fue uno de los primeros textos que me dieron para adoctrinarme.

Las demandas universitarias eran una mezcla de: una crítica fuerte a la lógica ideológica de la izquierda antimperialista y a la dinámica de León Febres Cordero ...

Exigíamos entrar en una lógica del pensamiento crítico estudiantil, empezamos a pedir formación marxista y revisar a los clásicos. Fue interesante toparnos con un grupo de estudiantes que no quería terminar pegando carteles por la exigencia de ciertos dirigentes, porque así pasó inicialmente. Fuimos gente ávida por aprender, sin conformarnos con lo que el dirigente decía, era una lógica cuestionadora de la autoridad, porque ser joven para mí era eso, las otras generaciones eran valiosas, pero en ese sentido decir que tú juventud promovía procesos era una reafirmación necesaria.

Cuando entré al MIR, después de dos años, se supone que la UCE tenía células de este movimiento, venía de las células estudiantiles conectadas con el grupo cristiano de la Tola, resulta que allí elegían un representante zonal, fui en representación a ese congreso y vi como se partió el MIR. Fue mi primera reunión nacional, donde todo estaba compartimentado, la gente tenía esas capuchas extrañas, cuando llegué, vi un montón de cubículos, porque además todo eso lo organizaba el grupo de la Politécnica –que era el sector más fuerte del MIR en Quito–. Escuché junto a mí, conversaciones que no me gustaron, de gente viejísima, totalmente burocratizada, entonces me pregunté: ¿qué es esto? ¿en dónde estoy? Ahí me di cuenta todo lo que representaba esa jerarquía y la articulación de esa izquierda, para mí perversa, en una lógica de superiores e inferiores que a nombre de la compartimentación se había acomodado y burocratizado.

Las causas de la ruptura en ese congreso parecía que no se dieron por una razón política ni por la caída de la URSS, sino porque un grupo de compañeros –algunos de ellos están ahora en el gobierno de Correa– y otros sectores de izquierda, que luego quedaron fuera de la institucionalidad, estaban discutiendo el tema electoral, es decir, si participaban o no en elecciones. En esa discusión el gran pretexto para romperse como organización fue si se sacaban o no las capuchas. Alguien se saca la capucha, se arma un revuelo y se rompe el MIR. Luego de años entendí que todo esto respondía a las crisis y a la incapacidad de la izquierda para asumir sus tendencias en una lógica de convivencia.

El MIR queda más fragmentado, porque ya se había roto antes, tiene toda una historia de rupturas. Denotaba que esa generación, que también había sido parte de las dirigencias estudiantiles estaba –desde mi punto de vista– en su peor momento político; la gente de la izquierda cristiana, la izquierda marxista, la izquierda leninista, de la izquierda estalinista. Para mí, todos coincidían en que llevaron su norte al plano exclusivo de la disputa del cómo hacer la revolución olvidando la discusión sobre la transformación real de la sociedad.

Con 19 o 20 años ves eso y te das cuenta que tienes varias opciones: te haces a uno de los bandos, te vas, o decides con la gente más joven articular tu propio proceso, auto-organizarte; ya que reconoces que estás ahí porque realmente construiste un sentido de transformación de la sociedad, aunque se haya caído el Muro o la idea de la revolución.

Recuerdo haber entrado a la izquierda con honestidad y compromiso, porque no creía en la sociedad capitalista. Gente joven con la que veníamos de la universidad decidimos auto-constituirnos y empezar a reivindicar la necesidad de reconstruir el movimiento estudiantil y la izquierda, gente que no era del MIR, sino que venía de procesos serios, incluso gente que quedó del AVC y algunos estudiantes nuevos que entraron, lo hicieron en esa lógica. Sin embargo, nos quedamos huérfanos de una generación.

Parte de la crisis del movimiento estudiantil es el desclasamiento de estos sectores, pero también el debilitamiento del movimiento estudiantil global. Hay un desclasamiento en todo el movimiento y lo que fue The Beatles, Lenon, la gente antisomosista, antidictaduras que venía de un fuerte componente estudiantil, había sido asesinada o asimilada al sistema. La gente de mayo del 68 terminó siendo empresaria de muchos de los grandes capitales del Estado de bienestar en Europa, se habían acomodado y entrado en la política electoral a defender puestos institucionales. A nosotros nos quedaba sobrevivir políticamente dentro y fuera de la universidad.

¿A qué te refieres con desclasamiento del movimiento estudiantil?

El ser estudiante es una fase en tu vida, o sea la juventud. Es distinto cuando vienes del movimiento indígena o del de mujeres, porque es un sector estructural de la sociedad, sea que estés o no en resistencia. Lo generacional no define tu existencia porque, quieras o no, tienes una fase en la que eres estudiante, luego profesional y luego ¡chao! Acá eres indígena, eres mujer permanentemente.

Eso hace que cuando eres estudiante, si no tienes un movimiento estructurado generacionalmente bajo tu propia lógica, con alianzas y haces cambios en ese momento concreto de la vida, posteriormente ya no lo podrás hacer en ese espacio, porque tu juventud se pasó y ahora eres adulto. Aspirar a dirigir el movimiento estudiantil, sería una locura, asumo que ya no es mi tarea, incluso pienso que yo ya disfruté lo que tenía que disfrutar y que la transformación universitaria vendrá con otra gente. Con la juventud ocurre esto, en cambio puedo seguir en el movimiento feminista hasta el día en que me muera, aunque esté en crisis, pero seré mujer hasta el día en que me muera.

El movimiento estudiantil [...] tiene una frágil continuidad estructural

Cuando estaba activa en el movimiento estudiantil, mayo del 68 tiene su repunte por la capacidad organizativa y de transformación coyuntural, estructural de ese momento; porque tuvo un impacto en toda la sociedad, a nivel global logró estructurar la presencia de los estudiantes en su período de juventud, en donde las transformaciones fueron posibles por esa potencia juvenil. Ellos lograron hacer un proceso de conexión de clase con el conjunto de contradicciones que se cruzaban en ese momento de su vida.

En mayo del 68, vemos a esos guambras articulados y negociando con el movimiento sindical. Ahí nace el movimiento feminista de la tercera ola, tienes el movimiento feminista de izquierda, el movimiento contracultural, incluso la ecología feminista y el ecologismo. Hay una potencia en la juventud que a partir de sus demandas, no solamente lograron cuestionar su lugar –su condición de estudiantes– sino llevar el conjunto de contradicciones e interpelarse, por eso no puedes decir que el movimiento estudiantil no creció.

Ese movimiento estaba destinado a desaparecer, esa nueva generación de jóvenes no alcanzaba esa solidaridad ni esa conciencia política necesaria para mantenerse. Además el momento histórico, el golpe del capitalismo a nivel internacional pasando del Estado de bienestar al modelo neoliberal era fuertísimo, y logró desarticular al movimiento estudiantil del norte. Esta transición del capital era tan fuerte que le ganó a la ex URSS, no es cualquier cosa el neoliberalismo.

El movimiento estudiantil se desestructuró y sigo pensando que como todo movimiento, éste tiene ciclos y puede llegar a ser muy potente pero también tiene una frágil continuidad estructural que le es propia: eres joven durante un periodo y luego dejas de serlo, no hay movimiento estudiantil que se constituya si no se manejan demandas concretas y si desde allí no hay vínculos de clase que orienten la lucha hacia un proceso general.

¿Qué vino después de esta caída? ¿Cómo lo vivieron o más bien sobrevivieron?

Posteriormente vivíamos en el conflicto de: y ahora, ¿qué vamos hacer?; ahí surge el nuevo momento. No me atrevería a hablar de reconstrucción del movimiento estudiantil, sino del sostenimiento de alguna organización germinal que a futuro podría en una voz que se constituya en cierto movimiento estudiantil a futuro.

En ese momento creíamos que los movimientos sociales posibles eran los que venían con el movimiento indígena, lo cual rompía la lógica estudiantil, porque llegaron con la discusión del Estado Plurinacional, eso implicaba una serie de reformulaciones y el sostenimiento de grupos pequeños. El grupo que provenía de la universidad se preguntaba: ¿hacer la revolución? No, no porque no soñáramos con ella, sino porque no había capacidad alguna para hacerla.

A veces pienso que si no aparecía el movimiento indígena nos hubiésemos extinguido. Aunque también creo que nuestras crisis han sido trasladadas al movimiento indígena y que es preferible construir movimientos propios para no sobrecargar a otros, de lo que nos corresponde construir a todos y todas.

Lo que provenía del movimiento estudiantil desapareció, lo que había en la UCE eran grupos universitarios que mantenían una cierta ideología de izquierda

con algún grado de centralidad, de resistencia; tal vez lo más fuerte eran los estudiantes vinculados al FRIU porque ellos tenían una presencia en sectores estudiantiles de la universidad y en los colegios; nosotros no, además no teníamos partido político; éramos 50 personas en la UNIP, después de la ruptura del MIR quedamos un grupo de 20 jóvenes con pocos compañeros de la anterior generación.

Entonces, como parte del sostenimiento dentro de la universidad empezamos a replantear y a estudiar lo referente al movimiento estudiantil, asumiendo con claridad que teníamos un anclaje como estudiantes que podía repensarse a partir de la crisis, pero no a construir el movimiento, ya que eso no era posible. En ese tiempo formé parte de la Democracia Socialista, que fue producto de una alianza entre lo que quedó del MIR y el Partido de los Trabajadores, fuimos un reagrupamiento político de sobrevivencia que inició con otras organizaciones como el movimiento Pachakutik-Nuevo País, del cual me alejé a inicios del 2000.

¿Cómo trabajaban estos pequeños grupos que se articulaban en la universidad? ¿A qué apuntaban?

Estos grupos fueron el resultado del golpe descrito, donde todo quedó suelto y roto. Con decirte que cuando entró Borja nosotros íbamos a una movilización –me acuerdo del "carnavalazo contra Borja"– y salíamos a tirar naranjas, 50 idiotas en la calle escoltados por la policía nacional, ya no era como con León Febres Cordero, había una pérdida de sentido, lo que pasaba era que implementaban medidas de shock gradualmente: te quitaban los derechos laborales, no tenías capacidad de movilización del lado sindical, estudiantil o popular urbano, siendo los indios quienes sostuvieron la lucha durante este periodo y ahí nos agrupamos los que pudimos.

En este punto, nos auto-constituirnos como un grupo de izquierda en alianza con lo que fuere, que no sea ni tenga que ver con los partidos políticos, porque la crisis partidaria de la izquierda era atroz y a veces aparecía cualquiera queriendo dirigir, nosotros no queríamos eso. Después decidimos empezar un proceso de formación política, esa era nuestra prioridad; estudiamos lo que implicaba economía marxista y el marxismo abierto, en la historia nacional habíamos entrado al estudio de la construcción de la matriz productiva con Agustín Cueva. Veíamos estudiantes que hacían lo mismo, pero eran grupitos que aparecían y desaparecían, eran estudiantes que intentaban armar el movimiento estudiantil en la onda activista. Además vino una ola anarquista donde el activismo era lo central, no había que teorizar, la teoría sobraba.

Nosotros les pedíamos a Fernando López y a Mario Unda que nos apoyen, todo lo demás era autoformación. Entramos en contacto con el tema de género porque una compañera fue a una escuela internacional de formación de género. Para mí, lo que venía con la gente del FRIU era una ala dogmática del movimiento estudiantil y había que formarse en otro sentido en relación al dogmatismo de la izquierda.

No peleábamos por el gran movimiento estudiantil sino por sobrevivir dentro de la universidad siendo izquierda. Además, creíamos que había una crisis de partidos y no de estructura. Los partidos, de acuerdo a las formaciones políticas, contienen los más altos ideales de conciencia política y estos eran quienes se hacían agua por todos lados. Las organizaciones de la Teología de la Liberación también estaban en crisis y eran grupos que todavía sobrevivían al igual que nosotros.

No peleábamos por el gran movimiento estudiantil sino por sobrevivir dentro de la universidad siendo izquierda.

Las organizaciones que venían de la Coordinadora Popular se redujeron a grupitos que ahora entraron con Augusto Barrera a sostener la política municipal de Alianza País. Con ellos dialogábamos pero no podíamos llegar a acuerdos de largo plazo, veníamos con una actitud súper defensiva y pensábamos: ¡qué miedo aliarte con otros de izquierda!; esto porque estábamos viviendo la debacle, lo cual implicaba que las relaciones con otros grupos no eran claras. En la universidad no había mucho que escoger, entre el dogmatismo y el purismo teórico, el lado súper activista o hablar con otros estudiantes.

En nuestro grupo –que es lo que posteriormente se convierte en la Convergencia Democrática– creo que logramos varias cosas: el primer acierto fue haber tenido la valentía de decir no a que alguien nos dirija, haber tenido la capacidad de auto-dirigirnos; el segundo, el hecho de haber entrado en un proceso de formación política, nosotros no éramos de los que nos sentábamos a hablar de algo porque alguien nos ideologizó, habíamos hecho una recuperación de la memoria histórica; tercero, logramos tener una organización, ya para los años 1990, 1992, 1993 llegamos a ser más o menos 50 personas en el frente universitario.

Empezamos a reconstruir una línea cristiana, nos autoconstituimos en las Comunidades Cristianas de Lucha Universitaria –CCLU–. Nuestro objetivo era claro: no podemos construir movimiento estudiantil, hay que construirse como un colectivo pequeño que atraiga juventudes. Cambiando la lógica empezamos a cuestionar a quienes se acomodaron dentro de las organizaciones cristianas.

Llegábamos a ser entre 100 y 200 estudiantes en las actividades, pero no llegabas a la gente queriendo auto-organizarse más allá de ir al taller, la mayoría quería sobretodo estudiar. Nuestras comunidades eran grupos de entre 5 y 10 personas, llegamos a tener como 10 comunidades en la UCE y en la Politécnica. Luego abrimos relaciones con lo popular, porque la historia del movimiento estudiantil que aprendimos era, que para no desclasarte había que tener un vínculo fuerte con aquello que era el motivo de ser estudiante, que no era sólo ser joven sino cambiar la sociedad.

Los más pobres no éramos nosotros, y esos fueron los aciertos, tener una cierta identidad, lograr como jóvenes cuestionar la jerarquía tanto social como de la

izquierda; teníamos claro que la izquierda estaba destrozada y no podíamos levantarla, pero teníamos fuertes debates sobre el movimiento estudiantil.

Finalmente, después de 10 años de trabajo –en los 90– decidimos que habíamos articulado una pequeña base social, y nos auto-constituimos en la Convergencia Democrática. Éste era un frente, un espacio social y político en el cual no ibas a decirle a la gente que entre al partido, ni a la comunidad cristiana, eran personas que tenían ganas de hacer trabajo político en el barrio o en la universidad, ganas de poder transitar ahí y tener algo de conciencia frente al sistema, pero no era un gran frente estudiantil ni tenía capacidad para serlo.

Era un encuentro bastante informal, bajo criterios de coordinación política de quienes querían hacer algo, y gente que realmente estaba dispuesta a comprarse un lío político más fuerte, esas eran las personas dentro del sector cristiano que era una estructura política.

Durante esa década debatíamos sobre lo que significaba el "socialismo real", nos quedamos solos y no sabíamos qué hacer. Estuvimos haciendo trabajo cristiano por unos cinco años, después de ese tiempo muchas entramos en conflicto con el tema cristiano, me volví atea inmediatamente. Para ese entonces ya habíamos entrado al debate feminista, donde además reivindicábamos los derechos de los estudiantes.

Con esta base trabajamos el tema de la paridad –y no sólo la escrita en el papel–, con nuestros espacios de construcción colectiva que estaban constituidos por mujeres y hombres en las mismas proporciones, tratábamos de que siempre esté gente nueva. Nunca hubo un compañero o compañera que estuviera en la coordinación más de dos años o tres, o que se repitiera más de cuatro años en la coordinación de una comisión.

Nos sostenía un espíritu de hermandad bien fuerte, nos resistíamos a desaparecer, todos pensábamos en cómo mantener la vinculación, ahí vienen nuestros errores, uno de esos fue un profundo aislamiento. No lográbamos pensar como movimiento social, veíamos a los indígenas y eran el paraguas.

Hasta 1995 entramos a Pachakutik, ingresamos por conciencia política, creíamos en la necesidad de construir un movimiento social amplio y ese era un espacio de articulaciones pluridiversas, pero también entramos con una serie de taras y dudas. Nuestra peor tara era la de mantener un cierto purismo "no dejarnos contaminar por el mundo externo", porque "todo era malo y nosotros estábamos a la defensiva", y eso generó una conciencia de autorepresión política, de autoaislamiento, provocado por ese conflicto generacional con el que convivíamos.

... había que tener un vínculo fuerte con aquello que era el motivo de ser estudiante ...

Tuvimos cierto reconocimiento de los compañeros antiguos pero nunca pudimos llegar a un acuerdo de largo aliento. Por varios años hemos entrado una y otra vez en momentos bien críticos. En 1995, lo poco decente que quedó de lo estudiantil no logró construir ni articular nada que no sean acciones puntuales y al calor del movimiento indígena.

En la década de los 90 –inmersos en el proceso neoliberal– al parecer hay una imposibilidad de pensar la universidad pública ¿cómo se miraba esa realidad dentro de la universidad?

Los grupos que quedábamos en la universidad sí pensábamos en eso, el tema era que no teníamos la capacidad para nada más. Cuando te rompen la fuerza y la estructura que es la que sostiene una lucha política, no es obligación reconstruirla por parte de quienes vienen luego. He llegado a esa conclusión, porque en ese tiempo nos torturábamos por eso, las generaciones estudiantiles se encuentran subordinadas y son rearticuladas de a poco a la ideología del capitalismo, era ese el gran límite.

De 1990 a 1995 vivíamos la crisis de la desaparición de la izquierda, no estamos hablando de una crisis en donde te bajaron el sector campesino, sino de su desaparición. El Movimiento Indígena se sostuvo por ser un movimiento constituido que trabajaba en silencio; así, cuando apareció, todo lo demás estaba , literalmente roto y diría, desde mi posición particular, qué bueno que se rompió. Porque también nos dejó la idea de que había que reconstruir todo.

Entre 1995 y 1999 ocurren dos cosas: en 1995 se articula una fuerza que podía haber democratizado e incorporado elementos de discusión de la universidad, pero no se pudo porque el Movimiento Indígena y Pachakutik estaban en otra cosa y lo estudiantil no era un referente; ¿éramos grupúsculos que íbamos a ayudar al Movimiento Indígena a sobrevivir? ó ¿éramos grupúsculos que además teníamos muchos conflictos entre nosotros? Era difícil dialogar, porque estabas ensimismado, no podías ver al otro. Nos encontrábamos en una lógica de reafirmación permanente, pero también se iba volviendo insoportable ser tan pocos y circular entre los mismos.

Luego entre 1998, 1999 y 2000 viene una tercera fase del movimiento de justicia global desde los países del norte, ahí logramos reconstruir un poco el movimiento -yo tenía casi 30 años, y mis compas, más o menos la misma edad, prácticamente estaba fuera de la universidad- y el movimiento antiglobalización nos permitió tener un movimiento no estudiantil.

Permitió generar dentro de la capa de estudiantes una conciencia crítica al capitalismo, pero no llegamos a reconstruir el movimiento estudiantil. Además el movimiento antiglobalización nos pone en la lógica de que los y las jóvenes debemos pensar en la acción política en contra del capitalismo y no en la de generar movimiento estudiantil, en ese momento los jóvenes que venían del Movimiento Global de Seattle y Génova nos inspiraban. Ahí tiene un repunte el proceso estudiantil, en el sentido de jóvenes cruzándo por países y jóvenes vinculados a movimientos; haciendo aparecer a la juventud como un actor crítico al capitalismo, pero no como un actor crítico dentro de su universidad para romper con la lógica neoliberal.

De 1997 al 2003, cuando Estados Unidos invade Irak llegamos a organizar una movilización de 15.000 personas. Eso lo hicimos con Alejandro Moreano, Ricardo Buitrón y nosotros como Convergencia Democrática, en alianza con compañeros anarquistas. Esa era la juventud en ese momento, pero nunca se nos cruzó por la cabeza que había que articular el movimiento estudiantil.

¿En los 90 cómo veían ustedes el tema del MPD-FRIU? ¿Qué era lo que ellos defendían?

Nosotros no teníamos capacidad de alianza, ni de influencia. Hacíamos carteleras en el Teatro Universitario, y los del FRIU bajaban y las destrozaban. Cuando estuve en la Politécnica, estábamos pintando un muro y el grupo de chinos de allá llegó y a una compañera le pintaron la cara y la golpearon. Eran grupos de contrainsurgencia, creo que ellos sí devinieron en una deformación política.

Ellos defendían los pocos espacios de cogobierno que la universidad conquistó en los 70, y o hacían con un discurso ideológico que ya no era pertinente. La universidad pública entró en un proceso de privatización, por ejemplo, la pensión diferenciada se la hizo en complicidad con los chinos; esta fue una forma de privatización. Recuerdo en mi último año de Sociología haber pagado entre 300 y 400 dólares, porque supuestamente venía de un colegio católico, realmente la universidad se privatizó de cierta forma.

Por otro lado, Sociología y Comunicación Social eran unos de los pocos espacios en la UCE en los que se pudo armar un frente anti-chinos, y eso fue lo primero que hicimos; por eso Sociología tiene ese respeto, porque hasta hace poco no entraban los chinos.

Ahora con el gobierno de Correa, nos defendemos de las políticas de criminalización de la protesta, pero los cambios significativos están a la espera.

¿Cómo miras ahora la universidad en general? ¿Hay la posibilidad de la reconstrucción del movimiento estudiantil?

Como me he alejado mucho de este tema no tengo ni idea, si en algún momento hubo casi una total extinción del movimiento estudiantil, es ahora. Durante los diez años anteriores se daban formas de sobrevivencia, pequeños grupos de izquierda que sostuvimos la idea de que en lo estudiantil algo se podía hacer todavía.

A finales de los 90 –cuando terminé Sociología– existían grupos con ciertas iniciativas; mientras hoy veo todo caído, incluso la conformación de colectivos pequeños. El hecho de armarte un pequeño colectivo urbano te mantiene, permite auto-constituirte.

En lo particular podría decir que me sirvió, ahora estoy dentro del movimiento de mujeres, con un proceso de continuidad y una perspectiva más amplia, que supera la lógica del grupúsculo. Aunque veo que otros se han ido a trabajar para el Estado, están en la oferta académica, muchos se fueron a Alianza País; y la gente que quedó fuera estamos en la constitución de otros movimientos, pero no del movimiento estudiantil. Ahí se volvió a romper este nexo.

Haces lo que puedes hacer cuando transitas por la Universidad, luego ya no. Por ejemplo, en el movimiento feminista sí hay que pensar en las mujeres más jóvenes, hay que vincularles, pero yo pienso que debe provenir de la misma juventud. Todo lo que les comento resultó extremadamente agotador, ser parte de la izquierda tenía su belleza, pero un costo altísimo en la vida de cada compañero y compañera, la militancia nos exigió una serie de renuncias.

Amo la Sociología porque me permitió ser libre pensadora. Los profesores te daban formación, y por fuera los grupos a los que estábamos vinculados eran un espacio de discusión política, pero todo eso tiene un costo. Por lo cual había que cuestionarse, qué hacer en ese momento: o te constituías en un grupo de izquierda y empezabas a debatir sobre lo que implicaba el sistema capitalista o entrabas en una lógica de buscar el status; ese era nuestro permanente problema.

En esa época, incluso, era parte de la lupa hasta de quién te enamorabas. El autoaislamiento te obliga a eso, teníamos cosas muy cuadradas, como ésta que les cuento, y te enrollabas en esas lógicas; con el tiempo te das cuenta que algunos hombres de izquierda no son necesariamente diferentes. Era un proceso súper crítico, muy amoroso, donde encontré gente linda, pero así mismo fue un proceso desgastante, cansado, agobiante.

... ser parte de la izquierda tenía su belleza, pero un costo altísimo en la vida de cada compañero y compañera, la militancia nos exigió una serie de renuncias.

Creo que va a emerger un movimiento estudiantil a futuro y que por ahora solo está en el plano del deseo. Con lo que acaba de pasar en Chile hay que ver si eso realmente termina siendo un movimiento estudiantil y no una especie de red, que podría ser más bien algo parecido al movimiento anticapitalista global, que renueva formas, remoza el discurso, pero no necesita ser demasiado estructurado y allí nuevamente encuentra su límite, ojalá me equivoque.

Sobre lo que está pasando en la universidad, todos esos formalismos, la cualificación científica y técnica aunque sea para que salgas a reformar el capitalismo, podría dejar un marco de acción corto y habrá que ver cómo las nuevas generaciones lo aprovechan. Ahora los jóvenes ven en el productivismo una alternativa, pero al mismo tiempo van a tener que topar el tema de la explotación capitalista, el tema de la ecología y el medio ambiente, qué están ahí; éstas son cosas que pueden renovar al movimiento estudiantil en lo años que siguen.

De hecho, el movimiento estudiantil es muy propenso a aparecer en épocas de desarrollismo, no en épocas liberales. En Europa, por ejemplo, el movimiento de estudiantes es fuerte, creativo y libertario; surgió en los momentos de mayor acomodamiento y crecimiento de la demanda social, son jóvenes que de una u

otra forma no solamente buscaban resolver el tema social, sino el impacto, el influjo del desarrollismo y el productivismo ven en los países del tercer mundo lo más pobre que hay, esa solidaridad crea el movimiento estudiantil; y a la vez están inconformes con la estructura del conocimiento.

Aquí, el tema del petróleo también exige replanteamientos dentro de la universidad, si ya no tienes cómo explotar petróleo, y estás en una crisis ecológica como ésta, será el profesional quien haga la intermediación o sostenga los circuitos estatales de aplicación de políticas productivas.

Ahora se está ensayando una transformación de los estudiantes como grupo social, no como grupo político. En este momento hay una nueva generación estudiantil que no es la antineoliberal, sino la del joven moderno con varios títulos, que le sirven para entrar en el engranaje de la modernización, donde tienes una capa de tecnócratas, ¿y para qué te sirve?

Otro elemento de recomposición es esta gente que ha salido de la universidad, más joven o menos joven, que oscilamos entre los 25 y 45 años que contradictoriamente –con o sin Alianza País– hemos reconstituido una pequeña posibilidad de recomposición del pensamiento crítico.

Creo que hay gente que terminamos haciendo una labor en la universidad y ha permitido la renovación del pensamiento crítico, quienes no logramos todavía construirnos en un grupo que sea orgánico, que logre dar luces para una especie de emancipación teórico-política en el Ecuador; esto no va a venir de la universidad sino de los sectores profesionalizados en vínculos de auto organización con jóvenes de la universidad pero dentro de una crítica al Estado por el tema técnico-científico.

No somos Agustín Cueva, ni vamos a poder ser eso, porque los nuevos pensadores se dan en los momentos más álgidos del capital y de la lucha social, pero sí somos el punto intermedio de esta transición entre neoliberalismo y neodesarrollismo. Estamos viviendo el recambio, que no debería ser sólo criticar a Correa o asumir lo que está pasando ahora, sino evitar que el pensamiento crítico sea diluido.

Hoy en día tenemos pensadoras críticas, constructoras de otra forma de vivir y eso para mí es sumamente importante, no me interesa que sean estrictamente feministas, interesa que haya mujeres que pueden dar luces a nuestro propio proceso organizativo. Es importante que se den muchos espacios de pensamiento crítico, donde entremos en un proceso de alianza, de conspiración, de donde sea que venga: económico, filosófico, antropológico, sociológico; para armar un diálogo.

No veo en este momento un movimiento estudiantil, me parece que si el desarrollismo y el tema de la profesionalización avanzan, lo veremos luego. Desde mi punto de vista, las anteriores generaciones pueden dejar ciertas pistas y construir hasta lo que alcancen a hacer. Para contribuir al proceso desde aquello que ahora da sentido a mi vida política.

década de los 90

Entrevista a Geovanni Atarihuana*

¿En la década de los 90 existió movimiento estudiantil?

Por supuesto, en general durante todo el siglo XX. Podemos hablar de movimiento estudiantil en mayor o menor desarrollo, con distintas formas organizativas, pero en Ecuador de manera particular el movimiento estudiantil ha tenido una larga trayectoria. Para tener una idea, la FEUE –Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador– de Quito se forma en el siglo XIX muy temprano, durante la Revolución Juliana[1] se eleva a categoría constitucional la autonomía universitaria; la FEUE nacional se funda en diciembre de 1942 al influjo de la revolución La Gloriosa[2]. Siempre la historia del movimiento estudiantil estuvo vinculada con la lucha social y política del Ecuador, en los gloriosos años 60 y 70 hubo momentos de flujo y reflujo.

En los 90 el mundo entró en un reflujo a partir de la caída del muro de Berlín. Sin embargo, el Ecuador tiene particularidades como haber sido uno de los países donde más rápidamente el reflujo terminó, hubo una reanimación que se expresó en el movimiento estudiantil. En estos años el movimiento estudiantil experimenta una recuperación con momentos altos de movilización social y política. En toda América Latina se empuja una contra reforma universitaria que incluye cambio de las leyes y una serie de políticas que incluyen el arancelamiento en las universidades públicas.

---

* Licenciado en Sociología. Se desempeñó como presidente de la Federación de Estudiantes Secundarios Nacional en los años 1989-1991, Presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios de Quito 1995-1997. Presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios Nacional en el período 1999-2001.

1 Este fue un golpe de Estado, en 1925, dado por militares jóvenes que retoman algunas tesis socialistas como: igualdad para todos, dignificación de indígenas y obreros. Este contó con gran apoyo popular logrando realizar varias reformas importantes, además redacta la Constitución de 1929 donde se sientan varias premisas progresistas.

2 La "Gloriosa del 44" fue un levantamiento popular en la que participaron trabajadores, estudiantes, militantes del Partido Comunista y militares para el derrocamiento del Presidente Carlos Arroyo del Río. Una vez derrocado, se instaura una junta de gobierno, precedida por Gustavo Becerra Ortiz, militante del Partido Comunista, la cual redacta una de las Constituciones más avanzadas del Ecuador.

Se abre el debate sobre la formación superior universitaria, porque era vista como un beneficio individual para quien estudia y por tanto el estudiante es el que debería cubrir el costo de la educación. Se trataba de justificar la falta de inversión del Estado en la educación superior bajo la tesis del Banco Mundial, por ser países pobres, teníamos que invertir sólo en educación básica y no en educación superior; entonces la disyuntiva era la privatización o no de la universidad, cobro o no de pensiones.

Hay también toda una ofensiva de la derecha contra la politización de la universidad, evidenciada en las visiones tecnocráticas y el rechazo al humanismo que se expresaron en la malla curricular de la universitaria. Todo este criterio de que la universidad debe estar en función, no de las necesidades nacionales sino del mercado, marcan también los intentos de las reformas académicas. Eso se convirtió en un aglutinante importante para el movimiento universitario siendo un factor de organización, de unidad, de activismo para la universidad.

Desde los 90 hay muchas movilizaciones respecto al presupuesto universitario porque hasta estos años respondía a la discrecionalidad del gobierno central. La FEUE presenta en 1995 la propuesta para el Fondo Permanente de Universidades y Escuelas Politécnicas –FOPEDEUPO–, que establecía una forma de ingreso fija respecto al IVA y al impuesto a la Renta del 10 y 12 % para la universidad pública, lo que le dio respiro a la Universidad.

.... el movimiento estudiantil universitario, desde 1990 hasta el 2000, fue parte de esta oleada del movimiento popular que resistió, enfrentó y finalmente derrotó al neoliberalismo.

Eso por ejemplo, animó las movilizaciones masivas en la lucha del FOPEDEUPO y más adelante para exigir su cumplimiento. Adicionalmente el movimiento estudiantil universitario, desde 1990 hasta el 2000, fue parte de esta oleada del movimiento popular que resistió, enfrentó y finalmente derrotó al neoliberalismo. Inevitablemente cuando se discutía ¿qué universidad se quiere?, ¿por qué debemos o no pagar los universitarios?, ¿por qué el Estado debe o no financiar la universidad? Se terminaba discutiendo qué sociedad vivíamos, cuáles eran las prioridades del Estado, cuál era la actitud de los partidos o de las clases en el poder y qué se ponía en contraposición efectivamente.

Durante las movilizaciones previas a la caída de Bucaram[3], el movimiento universitario tuvo gran protagonismo, fue un buen momento. Fuimos parte de la convocatoria al paro del pueblo que pidió la salida de Bucaram el 5 de febrero, estuvimos en movilizaciones masivas y otras combativas. Fuimos parte de la caída de Mahuad[4] y de Lucio Gutiérrez[5], pero el mayor protagonismo se dio en la caída de Abdalá Bucaram.

¿Cómo se pensaba en este contexto a la universidad pública?

Creo que había mucho realismo, en condiciones de una sociedad capitalista no podíamos tener la universidad "ideal". Se trataba de luchar por las reformas de la universidad y por cambiar la sociedad, eso implicaba vencer la matriz neoliberal de una sociedad excluyente y dependiente de los monopolios que habían saqueado los recursos naturales; la intención era pasar a una sociedad que supere el capitalismo y la dependencia. Eso implicaba una universidad que contribuya a esa lucha.

Ahí está el peso de la lucha política respecto a defender la universidad pública como tal. Esto hizo que el debate respecto a los contenidos de la educación quede rezagado, porque finalmente para defender la existencia de la universidad se tenía que hacer frente común con todos los sectores dentro de esta, por ello, el debate ideológico, académico, crítico respecto a qué se enseñaba en la universidad no era el principal. No es que no existía, de hecho nunca ha dejado de existir, pero la principal fuerza de interés del movimiento estudiantil universitario era la defensa de la universidad pública y la posibilidad de acceder a ella.

En el caso ecuatoriano, con todas las debilidades y méritos que haya tenido el movimiento estudiantil universitario en los 90, es evidente que logramos detener la privatización, mientras que en América Latina se impuso, por las buenas o las malas, el modelo planteado por el Banco Mundial. Para poner un ejemplo, el Rector actual de la Universidad Central –UCE– fue candidato en 1999, su tesis de campaña fue elevación de aranceles y por eso, entre otras cosas, perdió las elecciones.

En 1996 el Consejo Universitario propuso una elevación del 500% de la matrícula por lo cual se dio la toma del Consejo Universitario y finalmente el Rector tuvo que renunciar. Nosotros hicimos una contra-propuesta que fue la matrícula diferenciada, el principio era "el que más tiene más paga".

Cito esto, porque la matriz neoliberal respecto a la educación se fue venciendo desde esas luchas hasta llegar a lo que fue la consigna en la Asamblea Constituyente en el 2008, donde el movimiento estudiantil –y lo pongo como un hito– logra imponer el principio de gratuidad, debemos reconocer que esto no le corresponde

[3] Presidente del Ecuador entre 1996 y 1997. Durante los primeros meses de 1997 se realizan varias movilizaciones sociales que terminan en su derrocamiento el 5 de febrero.

[4] Presidente del Ecuador en el periodo 1998-2001. En su mandato se desata una gran crisis económica que termina en el conocido "salvataje bancario" y el "feriado bancario" que pretendía salvar a varios Bancos de la quiebra. En el año 2000 decreta el proceso de dolarización en Ecuador que dura hasta la actualidad. El 21 de enero del 2000, después de varios meses de movilizaciones sociales, un grupo de militares y el Movimiento Indígena Ecuatoriano dan un golpe de Estado para su derrocamiento.

[5] Presidente del Ecuador entre el 2003 y el 2005. Este fue uno de los miembros del triunvirato que derrocó a Jamil Mahuad en el 2000. En abril del 2005 es derrocado por la movilización social.

a la SENPLADES –Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo–. Ellos no participaron en la lucha por la gratuidad. Es más, Correa se opuso ideológicamente a la gratuidad y lo hizo públicamente tres veces durante la Asamblea.

En esta década la FEUE marca un fortalecimiento político-organizativo muy importante. Se dan congresos unitarios en el 2001, con 16 o 17 universidades. En el 2001 se realiza el Congreso Latinoamericano de Estudiantes, época en la que la FEUE comienza a ser un referente para la mayoría de federaciones que en ese momento se reconstruían en América Latina. Quizá junto a la Federación Universitaria Argentina o a la Unión Nacional de Estudiantes en Brasil, que son muy fuertes organizativamente, la FEUE ha sido una organización fundamental en esta década.

¿Cómo ves el principio de "gratuidad con responsabilidad académica" en la nueva Ley de educación?

Todo este debate se inicia en la Asamblea Constituyente de 1998, donde la mayoría de asambleístas eran de derecha –Democracia Popular, Social Cristianos, Izquierda Democrática, que para los fines era lo mismo–, aprobó en un fin de semana el cobro de pensiones en las universidades públicas y eso significó que se viviera la mayor efervescencia de la universidad ecuatoriana. La derecha se vio obligada, después de dos semanas de movilización en todo el país, a retroceder reconociendo la responsabilidad del Estado en el financiamiento de la universidad pública. Pero, al final en la Comisión de Educación, mandaron una transitoria sobre la integración del famoso CONESUP –Consejo Nacional de Educación Superior– donde ponían en minoría a la universidad pública, quitando representación a los estudiantes y docentes, mientras les daban voz a las cámaras de producción y a las universidades privadas.

Después fue todo el debate de la Ley de Educación Superior en el 2000, que quiso aprobar la Democracia Cristiana y que de hecho es muy similar a la que aprobó ahora el gobierno, sobre todo en su reglamento. La propuesta original causó revuelo, pero entre el Movimiento Popular Democrático –MPD– y Pachakutik que no teníamos más de diez representantes logramos parar la propuesta dentro del Congreso Nacional. No obstante, la composición del CONESUP no cambió, porque se amparaban en la Constitución.

En la Asamblea Constituyente del 2008 participamos en el debate y estuvimos, junto con Jorge Escala, en la comisión que redactó la Constitución, por lo que el espíritu de ésta, no es atar el rendimiento escolar con la gratuidad. Cuando hablábamos de responsabilidad académica, pretendíamos lograr una reforma académica considerando los múltiples factores que esto requiere, los cuales tienen que ver con infraestructura, profesores, sistemas de evaluación; sin endosarle al estudiante el tema del rendimiento.

La Ley Orgánica de Educación Superior –LOES– viola todos esos principios. Cuando se dice que un estudiante por A o B motivo pierde un crédito y por esa razón pierde la gratuidad, la situación se reduce a una matriz completamente mecánica de lo que es el hecho educativo.

Resulta paradójico que, cuando logramos elevar el Cogobierno a principio constitucional en el 2008, e introducir la defensa de la autonomía universitaria y de la gratuidad en la LOES, se siguen aplicando las viejas recetas del Banco Mundial y de la Democracia Cristiana en cuanto a tener una universidad sin debate, sin democracia, sin participación, sin autonomía real. Ahora ya no en dictadura del mercado sino en democracia, sometida al poder del ejecutivo.

Pero no existió, desde el movimiento social un pensar y defender la universidad, como una conquista de los sectores populares en general.

¿En la década de los 90 con el vínculo que se establecía entre el movimiento estudiantil y otros movimientos, se pensaba el tema de la universidad o era una articulación en función de la coyuntura nacional?

Evidentemente la coyuntura tenía mucho más peso. Había la idea de que la construcción de una universidad que apoye al desarrollo social, que conozca el pensamiento crítico, que contribuya a dar soluciones desde la técnica y la ciencia a la lucha por la emancipación; tenía que ser defendida y trabajada por el movimiento estudiantil, por los universitarios.

Existieron algunas expresiones muy interesantes en apoyo al movimiento indígena, se incorporaron en la discusión de la academia el tema de la lucha social en general, el manejo del petróleo y la plurinacionalidad, que en los 90 explosiona como un tema de debate. Pero no existió, desde el movimiento social un pensar y defender la universidad, como una conquista de los sectores populares en general. Creo que ahora hubiese permitido una defensa concreta de esos espacios. Ese me parece que fue uno de los límites en ese momento.

Quizá uno de los momentos de apoyo de la sociedad en defensa de la universidad fue cuando se quiso imponer pensiones; la gente vio que era necesaria la universidad pública y sentía que era importante pelear para que la juventud tenga acceso a la educación superior. Sin embargo creo que la defensa de la universidad y su construcción se la hizo en buena medida sólo con los actores universitarios.

¿Cómo se construía la identidad estudiantil en los 90?

Creo que hay un fortalecimiento de la identidad estudiantil en los años 90, aún cuando desde los 80 explota un proceso de identidades múltiples. Las mujeres pasan a ser la población mayoritaria en la Universidad Central y esto plantea, en el movimiento estudiantil, nuevas banderas, nuevas reivindicaciones. Por ejemplo, en 1999 Natasha Rojas es la primera mujer que gana la presidencia de la FEUE esto establecía nuevas demandas que habían estado presente en la agenda del movimiento estudiantil.

Ahora, dentro del movimiento, claramente, había sectores más avanzados, con su propia dinámica, por ejemplo, nunca ha sido y en ningún momento

será lo mismo el activismo político o estudiantil en Sociología, que en Trabajo Social o en Medicina. De hecho, varias facultades, durante los 90, no se incorporaron al movimiento estudiantil bajo la tesis neoliberal de que "todo estudiante a estudiar"; sobre todo en las carreras técnicas había mucha dificultad para lograr una identidad como estudiantes organizados y activistas.

En los 90 la disputa de la FEUE reflejaba esa la situación, yo gané la FEUE contra una alianza independiente universitaria, el brazo del Partido Social Cristiano en la UCE, que sostenían el discurso de que a la universidad se va a estudiar, no a hacer política, toda la lógica profesionalizante, de la técnica por la técnica, pero además el tema del éxito individual y profesional. Toda esa onda yuppie.

Por ejemplo, durante los años 70 la Facultad de Medicina tenía una fuerte participación política, pero después hay un proceso de derechización; aparece el tema de trabajo en ONG, de los negocios de la salud, de las clínicas, que toman mucha fuerza y los docentes hacen un trabajo –entiendo que hasta hora es igual– de control sobre el movimiento estudiantil. Se posiciona la visión del médico como empresario exitoso.

Sin embargo, la identidad del estudiante en los 90 toma más fuerza que las otras identidades como la de género, o de carrera, etc. Había la imagen del joven estudiante que peleaba su derecho a formarse. Una franja muy importante, pero no mayoritaria, tenía la idea de que podías participar contra la injusticia de un sistema, y concretamente el final del saqueo del petróleo y de la deuda externa. Precisamente, esto es lo que permitió el triunfo de Rafael Correa y la caída del neoliberalismo en este último periodo.

La identidad estudiantil se consolidó a través de reconocer múltiples necesidades. Por ejemplo, en el tema de las mujeres, mientras avanzaba el debate en la sociedad había mayores quejas en contra del acoso, no solamente de docentes, sino también de compañeros; además surgieron otras necesidades como la guardería. Frente a esto, aprobamos en el año 90 el reglamento de licencia para maternidad e hicimos algunos esfuerzos –creo que duró algunos años– para el funcionamiento de la guardería universitaria, destinada a las compañeras que no tenían donde dejar a sus hijos.

Creo que recuperamos en buena medida la identidad como Universidad Central, porque en los 80 e inicios de los 90, la derecha y los medios de comunicación trabajaron mucho en golpear su imagen, –seguramente apoyados en algunas cosas objetivas–. Decían que los estudiantes estaban mal, las empresas necesitaban personal con tales requisitos, entre ellos que no seas de la Central.

En América Latina, la década de los 90 está marcada por campañas de desprestigio a la universidad pública, pero en Ecuador ha logrado posicionarse con mucha fuerza. ¿Por qué crees que se logra esto?

Era algo calculado desde el poder. El mismo sistema que le negaba a la UCE presupuesto y posibilidades de desarrollarse académicamente era la que luego le pedía cuentas. Para ellos, el problema no era la falta de presupuesto o que los profesores estén mal pagados, que no tengamos suficientes profesores o tengamos "profesores taxi"–profesores que no hacían vida universitaria porque venían por una hora y se iban–. Todo se reducía a que el problema de la calidad educativa en la universidad pública era fruto de la politización.

En los 80 y 90 incluso la gente tenía un poco de vergüenza de decir "soy de la Central". Pero a la final, logramos que la identidad estudiantil vea que la universidad es de nosotros, es del pueblo. Hicimos una consigna que decía: "Bienvenidos a la Universidad Central, la universidad del pueblo ecuatoriano" creo que eso en buena medida se recuperó en esos años.

Hay un proceso de desmantelamiento de la universidad pública, que es una política internacional.

Ahora, esta es una campaña emprendida desde hace unos 30 años, y creo que esto no ha cesado, al propio poder no le interesa, a Rafael Correa no le interesa, aunque habría que mirar por qué en el primer año de gobierno Correa fue a rendir cuentas en la UCE.

En el caso de Correa hay dos etapas: en la primera donde logra sintonizarse con Montecristi[6]; y este segundo momento donde ya le estorbamos y se da una criminalización de la lucha. Pero es evidente que el 7 de mayo –fecha en la que se desarrolla la Consulta Popular– cambió la correlación de fuerzas, él tiene una base electoral que ya no es el movimiento popular organizado, ya no es el Magisterio, ni el movimiento indígena los que votan por Correa.

Cuando nosotros discutíamos el ingreso de estudiantes, todos los años teníamos problema con el tema de los cupos y la pelea con los decanos sobre el ingreso o no a las facultades. Eso demuestra que pese a todo la UCE en varias carreras era un referente. Es cierto que muchos preferían la universidad de garaje, porque en ese entonces, una universidad de garaje en determinadas carreras y condiciones era más barata que la universidad pública.

Es una matriz general que en varios momentos se ha logrado compensar, porque ha habido un interés político externo e interno. Pero ahora, por ejemplo, a nivel de investigación en qué está la Universidad Central ¿cuál es el cambio ahora?

¿Cuáles han sido los efectos de estas campañas de desprestigio de la Universidad Central?

Hay un proceso de desmantelamiento de la universidad pública, que es una política internacional. Si no tienes una universidad con la capacidad de crear ciencia y conocimiento desde una corriente crítica, simplemente estás matando la posibilidad de construir una sociedad distinta. Históricamente, incluso en la dictadura Argentina o en los proyectos nacionales mexicano y venezolano, el movimiento de burguesía nacional de esos países le apostaba a la investigación. En el caso ecuatoriano nunca fue así.

[6] Ciudad donde se desarrolló la Asamblea Constituyente del 2008 para la redacción de la nueva Constitución Nacional.

En el Ecuador no ha habido –y en este gobierno tampoco existe– una política sustentada en investigación para el desarrollo nacional, más allá del discurso y la retórica de la SENPLADES. Esa es la relación perversa que estaba en los 90 y que hoy se repite. El fortalecimiento de la educación superior no es solamente resultado de la acción, de la voluntad y el interés; sino de las condiciones materiales reales, tienes laboratorio o no los tienes, tienes el financiamiento o no lo tienes.

En el Ecuador no ha habido –y en este gobierno tampoco existe– una política sustentada en investigación para el desarrollo nacional ...

La gratuidad no soluciona el tema de la tasa de escolaridad universitaria. El gobierno se plantea llegar a la tasa de la media latinoamericana, que es más o menos del 30%, como parte del plan del "Buen vivir" y según algunos datos, estamos entre el 21% y 24%, –claro que depende de la matriz de datos que se utilice–, sin embargo, sigue siendo un tema para un sector con condiciones para ir a la universidad. Cuando la tendencia mundial es hacia la universalización, Cuba tiene ya el 100% y ese fue el tema del último congreso en Cuba. Venezuela acaba de proclamar con reconocimiento de la UNESCO el 85% de la tasa universitaria. Argentina está sobre el 60%.

Se puede ver como Rafael Correa contrasta el discurso con la realidad. Si realmente tuviéramos una universidad para el desarrollo nacional, para romper la dependencia, para transformar la matriz productiva, para incursionar en la ciencia y la tecnología en un proceso revolucionario, debería estar construyendo diez universidades más, dotando de infraestructura a las que existen y diversificando carreras, pero no hay nada de eso. Más allá de la inflexión del movimiento estudiantil –que es momentánea– y de la ofensiva del gobierno, habrá que hacer una autocrítica a algunos factores.

Escuchaba últimamente al presidente de los profesores de la UCE diciendo que hemos retrocedido cien años de democracia en la universidad. Con una Constitución que ahora reconoce la participación, la democracia, la alternabilidad, el debate; resulta que tenemos una universidad donde los estudiantes tienen la mitad de la representación que tenían antes y los docentes ya no eligen decano, sino que este será designado por el Rector. Esto es aberrante.

Por otro lado tienes el tema de la autonomía, el gobierno tiene un discurso "progre", pero en realidad está cumpliendo con lo que no pudo hacer la DP –Democracia Popular– a finales del 90. Correa está implementando restricciones a la autonomía y al gobierno estudiantil, con esto, lo que queda es una universidad tecnocrática al servicio de lo que ellos consideran es el desarrollo nacional, funcionalizada al poder de turno, eliminando cualquier posibilidad de crítica.

Además se han dado condiciones de persecución y criminalización. Más allá de las exageraciones y los errores de Marcelo Rivera, lo han condenado por acción de terrorismo, cuando podía haber sido sancionado por agresión. Es un preso político que está en Lago Agrio, en una cárcel de máxima seguridad con paramilitares y narcotraficantes. Añadido a esto, desde el rectorado se ha solicitado subir la condena a 12 años de prisión.

Actuales gobiernistas como Orlando Pérez –que fue Alfaro Vive Carajo en los 80– estuvo preso porque siendo guerrillero realizó un secuestro y fue condenado como delito común. El primer condenado en el país por terrorismo se llama Marcelo Rivera, además con un código penal que es herencia del Decreto Supremo de la dictadura militar del 76. Es totalmente absurdo, frente a la solicitud de rebaja de condena se argumenta que cometió "delitos de lesa humanidad". Según la Corte Penal Internacional del Protocolo de Roma se establece que solamente los gobiernos pueden cometer "delitos de lesa humanidad" por actos de guerra o de represión. Este es un delito sistemático, lo que significa que un ciudadano no puede cometerlo.

Estos elementos han contribuido a crear un ambiente de temor y evidencia que estamos viviendo otro momento, por ejemplo, yo en los 90 me tomé el Consejo Universitario rompiendo una puerta –claro que no le pagamos a ningún decano–, esto forma parte en un momento concreto de cómo te expresas; es precisamente lo que hicieron este año en Inglaterra, casi quemaron el local del Partido Laborista por las matrículas universitarias o lo que hizo una estudiante chilena, botando agua a la Ministra de Educación en el gobierno de Michelle Bachelet y no ha existido condena por terrorismo.

Tengo la sensación de que el momento político, muy rápidamente, va a dar paso a una nueva oleada. Nosotros, tenemos la tesis de que el movimiento popular ecuatoriano se expresa por oleadas y entre cada oleada hay momentos de inflexión que hace que algunos de nosotros, y muchos analistas, digan que pasa nada. Cuando derrocamos a Bucaram decían que eso no se iba a repetir en 50 años y vino la antítesis formal de Bucaram, Mahuad bien vestido y formado en Harvard y dijimos ¡fuera! y luego a Lucio Gutiérrez. Es una especie de olla de presión que se va acumulando.

Hoy en día tenemos en la UCE una administración en donde todo dirigente estudiantil que no se someta a la visión oficial es achacado. Más allá de tener una FEUE que esté o no sintonizada con el movimiento, la pregunta es ¿realmente se está construyendo un movimiento universitario participativo y reflexivo? Tengo mis dudas. Puedo tener críticas sobre lo que fue la conducción del FRIU –Frente Revolucionario de Izquierda Universitaria– históricamente, pero se supone que el reemplazo era para tener un movimiento estudiantil capaz de cuestionar, no para tener una dirección de la FEUE que se suma fácilmente al discurso oficial del gobierno, del proyecto de las autoridades. Un presidente de la FEUE que pide la expulsión de dirigentes estudiantiles porque simplemente no es de su grupo. Este es un tema que tarde o temprano va a entrar en crisis porque es insostenible.

90s y dos mil

Entrevista a Diego Carrión*

¿Crees que había movimiento estudiantil en el 2000?

Cuando entré a la universidad, a la Facultad de Economía –en 1997 cuando cayó Bucaram– no había muchas alternativas. Los únicos que conocía que trabajaban dentro de la universidad eran el Frente Revolucionario de Izquierda Universitario –FRIU– del Movimiento Popular Democrático –MPD–. Venía militando desde el colegio en Loja con la Juventud Revolucionaria Ecuatoriana –JRE–. Pero cuando llego a Quito, encuentro una propuesta política bastante ortodoxa, aunque en esa época, al menos en el círculo social en el que estaba, había la idea de que si querías ser consecuente tenías que estar con ellos. Estuve vinculado sobre todo antes de los levantamientos del movimiento indígena a inicios del 2000.

En Economía, la dirigencia estudiantil no pasaba de ser un grupo de amigos manejados por los profesores, sin proyecto propio ni autonomía en la defensa de los intereses de los estudiantes.

En otras Facultades, había alguna gente que estaba vinculada al movimiento indígena, por ejemplo, Convergencia Democrática, que además tenían espacios en la universidad sobre todo en la Facultad de Comunicación Social. En Economía, por el contrario era el vaciamiento completo, éramos un grupo muy pequeño vinculado al MPD-FRIU los únicos que activábamos.

A esto hay que sumarle que la propia carrera sufría un intenso proceso de tecnificación que la separaba de las ciencias sociales, bajo el supuesto que la Economía es una ciencia "neutral", "objetiva", "pragmática", lo cual implicaba, forzar la separación entre economía y política, entre economía e historia.

Ese contexto hostil para el pensamiento crítico, hizo que buscáramos vínculos hacia fuera y encontramos compañeros en la escuela de Sociología. La diferencia con ésta, radicaba en que había gente mucho más "adulta" por lo que se daba una ruptura generacional, sin embargo los compañeros leían y compartían con el resto, los pasillos de Sociología estaban llenos de conversaciones interesantes, lo cual era totalmente nuevo para los que veníamos de Economía. Aunque hay que reconocer que en algunos compas de Socio también había mucho desencanto.

En el 2000 se comienzan a dar movilizaciones en torno a Mahuad, producto de la crisis económica, el contexto cambia un poco, pero en el primer contacto con la universidad, quedaba la impresión de que había pocas alternativas, mucho desencanto y una ofensiva muy fuerte del pensamiento de derecha.

¿Durante la arremetida neoliberal cuáles crees que fueron los elementos que en el año 2000 hizo que se politizaran los estudiantes?

Era la situación económica, la crisis realmente impactó en la vida de la gente. Recuerdo que muchas personas, que veníamos de provincias, no podíamos pagar los arriendos o la comida porque de pronto se dio una subida de precios por el proceso de devaluación del sucre, previo a la dolarización. Por eso, muchos íbamos a sacar la bronca del hambre en la calle, porque realmente teníamos hambre. Claro, no eran todos los estudiantes los que salían. En los 2000 hubo muchos movimientos, había gente politizada y con conciencia que asumió el proceso. Pero no éramos mayoría en la universidad.

La mirada de la gente politizada no era hacia dentro de la universidad, sino hacia afuera, hacia la crisis, hacia el gobierno. Luego poco a poco se fueron dando ciertos niveles de organización dentro de la universidad, con el objetivo de sacar la bronca hacia fuera. Hubo influencia de lo que pasaba a nivel mundial: la lucha antiglobalización, el zapatismo, los Sin Tierra, luego los piqueteros y otros movimientos autónomos. La lucha se articulaba con demandas concretas. Luego de la caída de Mahuad, se apuntaba contra el proyecto neoliberal y sus puntas de lanza como el TLC, el Plan Colombia, la construcción del Oleoducto de Crudos Pesados, las privatizaciones, la transnacionalización de la economía.

En los primeros años del 2000 todo estaba vinculado a las demandas del movimiento indígena, este se convirtió en el eje de la organización social por lo que la gente trataba de articularse hacia allá. Incluso el MPD-FRIU armaron alianzas para los momentos de movilización. Esto era lo que aglutinaba a la gente, no eran luchas por la universidad.

Creo que esto se debe a que los mismos "chinos" (MPD-FRIU) bloqueaban la posibilidad de hacer cosas internas, era complicadísimo, casi negado, porque cualquier grupo que se formaba era penetrado, disuelto o combatido por ellos.

¿Cómo se pensaba la organización en ese momento?

Cuando salí de la organización vinculada al MPD-FRIU, hacía una crítica muy fuerte al tema disciplinario y vertical, muy influenciado por los zapatistas, este otro tipo de movimientos más sociales, más abiertos y libertarios. La idea no era replicar lo que hacían los otros, sus viejas prácticas, sino hacer lo que el propio proceso iba definiendo. Teníamos la idea que no era necesario plantearse un programa o proyecto político que orientara estraté-

* Economista por la Universidad Central del Ecuador. Máster en Desarrollo Cultural Comunitario por el CULT, República de Cuba. Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador. Vinculado al Colectivo la Rezurda, Comuna Universitaria y actualmente Comuna Hormiga.

gicamente la acción –ingenuidades que tiene uno a esa edad–, en ese proceso hubo cosas muy ricas, pero también existieron asuntos bastante cuestionables.

Creo que la mejor parte del espacio que construimos fue la cuestión personal, la parte cotidiana, la idea de pensar cómo podría ser un mundo diferente en lo concreto, en el día a día. Con la influencia del movimiento indígena y la incidencia de los zapatistas, la apuesta era la comunidad. Tratábamos de gestar comunidad en la militancia y hacer que la militancia sea la vida, esa era la idea y ese era el sueño que nos movía. En esa lógica le apostamos al activismo –sabíamos que esto era efecto directo de la falta de un programa– pero fuimos construyendo una subjetividad con alcances muy grandes, más de lo que podíamos imaginar, porque esas acciones públicas, visuales, a veces performativas, repercutían en la vida cotidiana de la ciudad y contribuían a generar un nuevo clima, socavando el aburrimiento e inercia de las conciencias acomodadas.

El problema de esto, es que nos perdimos de la reflexión, de la formación política. Estuvimos varios años haciendo activismo de manera muy acelerada, sin formarnos, sin prepararnos, hasta que llegó un límite y el proceso se agotó. Había que sobrevivir, que estudiar, hacer un montón de cosas y era insostenible mantener el ritmo de acción. Después de ese límite se dio un quiebre y decidimos generar algo más orgánico en la universidad, no recuerdo porque, pero concentramos todos los esfuerzos en la universidad y creo que fue un error.

Formamos un colectivo con la gente de Economía y Sociología dentro del espacio de *El Gallo Rojo*, que era de la Asociación de Estudiantes de Sociología. Después este se perdió, porque entró otra asociación de la Izquierda Democrática. En el siguiente periodo lectivo recuperamos el espacio con el nombre de *La Ocupa* y lo sostuvimos un tiempo. Era un lugar abierto, donde los profesores más progresistas de Sociología bajaban a dar clase, tomándose un café con los estudiantes; era un espacio para la movida cultural, para planificar las marchas y las acciones políticas.

La mirada de la gente politizada no era hacia dentro de la universidad, sino hacia afuera, hacia la crisis, hacia el gobierno.

La Ocupa se acabó precisamente por lo insostenible del activismo, y también por problemas económicos; el tiempo que había que dedicarle no se compensaba con el pequeño pago que se lograba hacer para los compas responsables de mantener el espacio.

Decidimos entrar en un período de formación política y nos metimos a leer, estudiar y después decidimos armar la *Casa Negra,* en un aula abandonada que había pertenecido a la Coordinadora Universitaria de Derechos Humanos. Después de tomarnos el espacio y repararlo a punta de autogestión, se intentó aportar por cosas culturales que tampoco logramos sostener, por falta de apoyo e interés de los mismos estudiantes y ahí sí nos quebramos. Sin embargo, en este período se hicieron muchas cosas, como ollas populares, actos culturales y se logró juntar gente suelta y grupos pequeños de varias facultades: Arquitectura, Sociología, Comunicación, Economía.

A estas alturas no pudimos sostener el proceso porque no teníamos a donde ir. El movimiento indígena ya iba decayendo, ya no era la fuente que atraía a todo el mundo, y nos replegamos al espacio más privado, ahí armamos *La Comuna* con la gente que quedó de la *Casa Negra*.

¿Por qué crees que fue un error organizarse dentro de la universidad?

Estuvimos siete años en la universidad tratando de hacer trabajo estudiantil y la evaluación que hicimos al final, fue que el neoliberalismo había captado el espacio del pensamiento. La despolitización, la deshistorización de las carreras, ha implicado una tecnificación desde mediados de los 90 hasta acá, se han quitado espacios a las ciencias humanas y con ello la potencialidad del pensamiento crítico. Creo además, que es un tema de la composición de clase dentro de la universidad, que ya no es la misma de los 70. Ahora son las clases medias consolidadas las que llegan con un ideal muy ligado al arribismo, al consumo y al bienestar artificial que te ofrece el sistema, absolutamente despreocupados de las temáticas sociales.

... el neoliberalismo había captado el espacio del pensamiento.

¿En la década de los 70 la composición de clase era distinta?

Creo que era diferente, eran los hijos de campesinos inmigrados que recién podían acceder a la educación superior, gente de los barrios marginales, de las urbes en pleno proceso de expansión, hijos de obreros y funcionarios públicos. Los trabajadores urbanos se amplían por el modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), algunos lograron tener estabilidad laboral, ingresos más o menos dignos y sus hijos lograron acceder a la educación gratuita. Incluso hay diferencias culturales, la clase media urbana de primera generación no estaba tan lejana al campo, a la precarización, de la migración hacia la ciudad, de la pobreza.

En los 90 se da una vinculación más amplia con el mundo, producto de la globalización, se abren las puertas a espacios de bienestar ligados al consumo, lo que resta potencial revolucionario. Hay una pérdida de la memoria sobre los propios orígenes familiares. El sentido con el que llenas tú vida ya no es la lucha social, la redención de los vencidos, ni el compromiso ético o político, sino el bienestar de corto plazo.

Por eso, cuando pides a la gente que opte te encuentras en desventaja porque ¿Qué ofreces? Ofreces una lucha, incomodarse en la vida, eso implica militar, es una especie de volver a nacer a un mundo distinto, fuera de los fuegos artificiales y las mentiras del pensamiento oficial. Después encuentras nuevas alegrías, otros sentidos; pero no es tan cómodo como pasar de farra, porque implica trabajo, dedicación, valentía. Creo que las opcio-

nes que toma la gente, en pos de perseguir los objetivos que los hacen buenos ciudadanos y ciudadanas –hedonistas, exitosos y despreocupados– tiene que ver con su conciencia de clase, o con lo que podría llamarse conciencia de clase, acomodada a la derrota y que mira al camino del enemigo como el único posible.

¿Qué objetivos perseguían al momento que se planteaban hacer un trabajo dentro de la universidad?

Construir organización con el objetivo de ir generando procesos y alternativas para toda la sociedad. La idea era encontrar en la universidad gente interesada en participar del proyecto. Teníamos la idea de que podíamos dar la lucha dentro, siempre y cuando hagas estallar tu vida, tu cotidianidad, tu práctica y generes alternativas de vida adentro de la comunidad. La Comuna Hormiga es eso, una apuesta por construir una vida distinta, en términos afectivos, económicos, políticos. Es una organización que la pensamos como una comuna de comunidades –por la influencia indígena– dentro de lo urbano, un espacio más desterritorializado que está marcado por flujos, por movimientos, pero que tienen nodos de encuentro.

¿Cómo se pensaba en ese contexto a la universidad?

A inicios de los 2000, no se daba mucha importancia a la universidad, porque la prioridad era botar a Mahuad y parar el TLC. Recuerdo que en las discusiones se decía que para frenar la privatización está la gente del MPD-FRIU y finalmente, si había que marchar o hacer algo con ellos, se lo hacía porque la relación no era tan mala, al menos en épocas de conflictividad social. Con eso ves que nunca hubo una apuesta fuerte por la universidad.

A mi parecer, la gente del MPD-FRIU eran los que estaban metidos en ese tema nosotros no. Pero no había reflexión, porque ellos no se planteaban reflexionar, no abrían el debate y nosotros tampoco hicimos esfuerzos para debatir, porque estábamos en ese momento muy centrados en el activismo y en otros temas.

Una cosa que es necesaria tener en cuenta, es que en esa lucha contra la privatización, el MPD-FRIU cedió mucho. A cambio del control de la Administración Central entregaron a las facultades una relativa autonomía, que significó el manejo interno de sus asignaciones y la orientación de las reformas académicas. Teniendo el control de la universidad, cedieron la posibilidad de construir un proyecto educativo eficiente y libertario. No lograron nada contra la arremetida del proyecto tecnificador del Banco Mundial, al contrario, daba la impresión que lo auspiciaban y toleraban, con tal de mantener el control político sobre la institución. No auspiciaron reformas progresistas, permitieron que el anacronismo de la educación tradicional, memorista y objetualizadora permaneciera intacto. Como ves, no siempre enfrentaron el proceso de privatización.

En Economía, donde siempre han tenido el poder los socialistas, o gente que se dice afín a los socialistas, hicieron una reforma reaccionaria en los 90 y los "chinos" no pudieron hacer nada. Hubo cosas que se les fue de las manos y con eso fueron perdiendo poder en muchas facultades; terminaron cercados en determinados espacios y surgieron en la universidad otros grupos en muchos casos mafiosos y corruptos.

¿Cómo veían la identidad del estudiante?

Nosotros éramos militantes, no nos asumíamos como estudiantes. Había gente que decía: "esta es la beca paterna que me permite militar" y lo vivíamos así, era como el trabajo asalariado ahora. Por eso no se tematizaba el problema, además porque no te identificabas con tus compañeros, estábamos bastante solos. Hacíamos mítines, foros, un esfuerzo bien grande para sacar algo y no llegaba nadie, eso nos fue expulsando de la universidad.

Había mucho descreimiento, y por otro lado una idea de que las cosas se hacen al andar muy propio del activismo –vamos a ir construyendo–. No necesitábamos la certeza de que íbamos a triunfar, eso hacía a la militancia más "heroica". Era un vacío que prometía llenarse y que se contraponía al vacío neoliberal. Mejor vivir un vacío esperanzador que un vacío con miedo, la claridad que sí existía era que el neoliberalismo era el enemigo. En ese momento había posibilidad de caracterizar al enemigo, lo cual hoy resulta más difícil.

Esa es una de las diferencias de los años 60-70 con estos momentos –y la razón por la cual los añoramos– el proyecto político. En estas décadas habían los referentes del cambio y la transformación revolucionaria a flor de piel, se creía el cuento porque existía una estrategia, el camino trazadito a donde llegar. Pero de los 90 en adelante era un horizonte vacío, donde había que construir y rehacer absolutamente todo.

Nos comentabas que venías de la experiencia en Loja ¿Qué proyecto se construyó?

En la Universidad Nacional de Loja, más o menos desde 1992 se hizo toda una reforma curricular y metodológica aplicando un sistema que se llama SAMOT (Sistema Académico por Objetos de Transformación) que está inspirado en la epistemología marxista. La idea es que el estudiante debe ser el sujeto de conocimiento y por lo tanto, todo lo que implica la organización de las clases, el currículum, la relación profesor-alumno, se da desde la concepción de que el estudiante es el sujeto activo en la producción del conocimiento. Esta propuesta viene de México, de la Universidad de Xochimilco.

Esa fue una experiencia muy rica, al menos en los primeros años. Llegaron profesionales de México y formaron gente en la Universidad de Loja y a partir de eso se dio la apuesta de una educación liberadora. Con esto se configuró una forma de hacer universidad de manera distinta, al menos en la primera mitad de la década del 90. Pero había resistencia de los profesores más antiguos que no querían adecuarse a este sistema y fueron minando desde adentro el proceso. La gente de izquierda, que impulsó el proyecto se separó del PCMLE –Partido Comunista, Marxista, Leninista del Ecuador–, y formó un partido local propio, desde donde se proponían generar un ambiente renovador, de avanzada en relación al resto del país. Pero al poco

tiempo se replicaron las mismas prácticas centralizadoras de cualquier partido tradicional: una cúpula que controlaba el espacio vinculado al movimiento estudiantil, es decir, un movimiento estudiantil hipotecado a los profesores más antiguos.

Nosotros éramos militantes, no nos asumíamos como estudiantes.

Desde los 90 en adelante, la cosa continúa deteriorándose y comienzan prácticas de nepotismo, corrupción que van deformando el espíritu del modelo. Finalmente la universidad no logra tener en las primeras promociones que gradúa, a través del SAMOT, la eficiencia que se esperaba y empieza la discusión de ¿Será eficiente una educación liberadora? Porque si se dejas a la gente la alternativa de hacer o no hacer, sin un procesos de disciplinamiento, no lo hace. Es esa complejidad donde se apuesta a la libertad, a un sistema de evaluación más abierto y cualitativo, pero se pierde rigurosidad y se arriesga a producir profesionales mediocres, entonces ¿Qué se puede hacer?

Discutíamos que el problema es la forma como somos construidos culturalmente y en la cual nos estructuramos como personas, que obedece a esa lógica premio-castigo. Ese tipo de disciplinamiento que condiciona y convierte en sujeto sujetado –que reacciona sólo a la coerción–, es la que genera determinados tipos de respuesta negativa en espacios más liberadores. Si prima la lógica capitalista tan interiorizada de lograr el máximo beneficio con el menor esfuerzo, un contexto liberador, que supone el esfuerzo autónomo y consciente de los sujetos, termina dando resultados poco alentadores. Si no se cuestiona el proceso anterior de (de)formación estudiantil, es difícil que el espacio liberador tenga resultados positivos. Habrá que pensar en modelos combinados de disciplinamiento y libertad, con todo lo paradójico que suena. Esas son decisiones que deberían discutirse en la universidad y en el ámbito didáctico.

Hasta la actualidad está vigente el SAMOT, pero con la nueva Ley de Educación Superior se acabaría, porque desde esta se propone homologar a las universidades y con eso se eliminaría la posibilidad de espacio para experimentos alternativos como el que se dio en Loja.

¿Crees que en el contexto actual es necesario generar un pensamiento alrededor de la universidad? ¿Crees que hay posibilidad de hacerlo?

Creo que es necesario, súper necesario, porque la idea de pensar un proyecto pasa por investigar, por reflexionar, por reencontrarnos con las viejas tradiciones de la lucha, pero también por reinventarla. Es un reto, hay que hacerlo con calidad y muy ligados a procesos de investigación serios.

Es imperioso además, porque está en marcha una clara reforma de la universidad. En el sentido de una mayor tecnificación del conocimiento. La gente se obnubila con las modas intelectuales y se descarta el pensamiento crítico. Por ejemplo, en Economía antes se daban dos años de marxismo, en un año estudiaba El Capital –desde una perspectiva más económica– y en el segundo año Economía Internacional desde una visión marxista. Ahora lo resumieron a un semestre y establecen tres años para materias instrumentales como estadística, contabilidad, eso da cuenta de lo que viene pasando.

Frente a la pregunta, ¿Es posible generar pensamiento alrededor de la universidad?, me parece que en el contexto actual es muy difícil. Si miras las condiciones laborales precarias de los docentes jóvenes contratados y algunos que están diez o quince años en la universidad trabajando bajo contrato, no tienen estabilidad alguna y reciben su sueldo con retraso: cada seis meses o cada año –la situación varía de facultad a facultad–. Hay muy pocas partidas para ser profesor titular y pasan por las relaciones de amistad y compadrazgo. Esa es la realidad de un montón de profesores. Esa precariedad pone en cuestión la calidad de educación ¿Profesionales de qué nivel aceptan trabajar en esas condiciones? Se dificulta la entrada de profesores nuevos, de buen nivel y con perspectivas desde el pensamiento crítico. Me parece que los profesionales que se están quedando en la universidad son quienes no logran conseguir trabajo en ningún otro lado, personas que tienen necesidades económicas y por eso soportan condiciones indignas de trabajo.

En cuanto a la correlación de fuerzas dentro de la universidad también es difícil, tengo la impresión que el Rector no tiene una filiación política clara, además se lo están disputando varias tendencias que, al menos personalmente, no logro identificar de manera clara. En el panorama político prima la ambigüedad, igual que a nivel nacional, y ves que muchos se han acomodado. Por poner un ejemplo, en Economía los profesores que antes eran ultra neoliberales, ahora son socialistas, son progres y se congracian con las autoridades, justamente por esa falta de claridad me parece difícil pensar en hacer algo dentro de la universidad.

Es necesario tener en cuenta que un proyecto político no pasa únicamente por la voluntad de la gente, apelar al buen corazon de los estudiantes o profesores es optar por el fracaso. El movimiento en la universidad pasa por la movilización de otros sectores de la sociedad, quienes potencialmente tienen más capacidad de asumir un discurso crítico. Por eso, como colectivo decimos que salir de la universidad después de diez años de trabajo, no es perder, porque siempre aprendes. Pero te queda la sensación de que se pudo hacer más al haber invertido el esfuerzo en otro sujeto social.

década de los 2000

Entrevista al Colectivo de estudiantes de Sociología*

¿Hubo algún movimiento estudiantil durante la primera década del 2000?

La lectura categórica que hicimos era que no había la posibilidad de hacer conexiones políticas entre lo que pasaba en la universidad y lo que pasaba afuera; no existía (ni se proyectaba) un movimiento estudiantil en esas condiciones de vida universitaria. Este era el punto de partida para organizarse políticamente en algún momento, creímos que era necesario empezar a generar ciertas cosas, desde una lectura crítica, luego esto se convirtió en una meta; habíamos constatado que no existía organización y sentimos la necesidad de construir cosas que apuntaran a ésta. No pretendíamos convertirnos en "Él movimiento estudiantil", mas bien quisimos proponer ciertas cuestiones políticas desde el colectivo para facilitar el resurgimiento (más que el nacimiento) de un movimiento estudiantil.

¿Qué tipo de vinculaciones tenían como colectivo?

Nunca nos vinculamos con otros colectivos como un movimiento, ni siquiera a nivel de Escuela, esa fue una de las críticas y autocríticas más fuertes que tuvimos. La vinculación siempre surgió en términos coyunturales, nos juntábamos para intentar luchar por algún conflicto concreto, que normalmente tenía que ver con la elección de autoridades o cuando habían elecciones estudiantiles. Esas eran algunas situaciones alrededor de las cuales lográbamos articularnos políticamente dentro de la Escuela de Sociología.

Pocas veces logramos superar el espacio de la Escuela en términos políticos, sin embargo cuando hubo la toma de la Facultad de Comunicación Social –FACSO– y la huelga en la Escuela de Sociología[1] –ESCP–, muchos tenían a alguna gente del colectivo como referente, nos decían: "*ustedes siempre han estado y siempre se la han jugado, los hemos visto, y se han vinculado a full gente*". Esto fue porque siempre intentamos estar y, mal o bien, participamos políticamente en la universidad, intentamos militar desde las cosas en las que creíamos; pero, de ahí a pensar que logramos objetivamente vinculaciones políticas con otros colectivos o con otras organizaciones internas, creemos que no, con eso hubo una gran distancia.

Al constatar que existía una ruptura entre la vida política universitaria con lo que pasaba afuera, surgió la necesidad de generar vínculos con otros colectivos y organizaciones para romper con la práctica de pasarnos haciendo análisis de la sociedad, pero sin hacer absolutamente nada al respecto.

Además de lo que pasaba en el colectivo ¿Qué elementos creen que permitieron o no una organización estudiantil dentro de la universidad?

La imposibilidad de juntarse con otras organizaciones generalmente era por el discurso: hablábamos otro idioma, por decirlo de alguna manera. Mientras nosotros hacíamos una lectura –por ejemplo– de la inexistencia del movimiento estudiantil y de la necesidad de ir concretando la posibilidad del resurgimiento de éste; te juntabas con otras organizaciones y ellos te hablaban de "encuentros y congresos" para celebrar al movimiento estudiantil. Ahí se ven las diferentes miradas. Esas incongruencias y diferencias en los discursos eran tan fuertes que imposibilitaban la vinculación, porque eran lecturas que señalaban caminos opuestos, por más que supuestamente estuviéramos en la misma tendencia ideológica.

La lectura categórica que hicimos era que no había la posibilidad de hacer conexiones políticas entre lo que pasaba en la universidad y lo que pasaba afuera ...

Esta dinámica estaba generalizada en la universidad y no permitía que los colectivos crezcan o se articulen, con la idea de no querer formar parte de algo grande porque la idea de pertenecer a un partido estaba satanizado, estar en alguna organización amplia se relacionaba con la cooptación por parte del Movimiento Popular Democrático –MPD–, específicamente del Frente Revolucionario de Izquierda Universitario –FRIU–.

Persistía esa idea de la cooptación, entonces sí es que había alguna alternativa para "organizarnos" surgía el prejuicio, por las prácticas que han tenido los "chinos" en muchos años, al menos en los últimos. Por ejemplo, al hacer el pre-universitario, realizar foros, e incluir videos o festivales, dichas actividades eran entendidas como formas de reclutamiento a la gente. Además, de la individualización, ese "yo soy independiente" y participo por mi cuenta, limitaba la continuidad de los procesos, por lo que se quedaban sólo en reivindicaciones puntuales, como por ejemplo la lucha por las matrículas o elecciones de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador –FEUE– y Asociaciones.

* Colectivo de estudiantes de la Escuela de Sociología de la Universidad Central del Ecuador.

[1] El motivo de la toma y la huelga fue el exagerado cobro de aranceles y matriculas entre mayo y junio del 2009, para los estudiantes que tenía que hacer segundas y terceras matrículas.

Esa lógica de participación independiente para no comprometerse políticamente con ninguna organización, por creer que viene de una vanguardia, de un partido con jerarquías, imposibilitaba una articulación más amplia a nivel general de las y los estudiantes.

En cuanto a su relación con los movimientos sociales ¿En la década del 2000 hubo algún movimiento como referente con el que se hayan vinculado?

No teníamos un referente claro como para decir "hacia allá vamos". De hecho, el panorama era más difuso, lo que iba pasando en la sociedad hacía que se fueran agotando –de alguna manera– los movimientos sociales, por eso quedaban menos oportunidades de articulación.

Nosotros apuntábamos a que en algún momento, el movimiento popular –entendido como la unión de estudiantes, trabajadores y las y los que quieran– podía articularse. Pero, no teníamos muy claro cómo podía llamarse, ni qué tendencia ideológica era la que iba a definir su conformación, si iba a ser uniclasista o poli-clasista, quién iba a ser el sujeto político que conducía, si tenía partido o no tenía partido. Además, por el contexto en el que nos encontrábamos esa discusión estaba distante, no le dimos mucho tiempo al movimiento popular en el que pensábamos incluirnos algún día, creemos que por dos cosas: primero, porque éramos pocos, era un poco loco ponerse a pensar en el movimiento popular y, segundo, porque la dinámica igual nos ganaba, la necesidad de hacer cosas o de irlas solucionando en el camino primó.

Nosotros apuntábamos a que en algún momento, el movimiento popular –entendido como la unión de estudiantes, trabajadores y las y los que quieran– podía articularse.

¿Creen que se estaba pensando y construyendo la universidad desde las y los estudiantes en la década de 2000?

No. En general, no era ese el discurso hegemónico. Además, creemos que siempre hay que recordar que –al menos en el tiempo en que estuvimos– siempre hubo una diferencia muy importante entre discurso y práctica. Había una construcción discursiva muy distinta con respecto a lo que pasaba en el accionar.

En ese tiempo parecía de locos tratar temas como los contenidos curriculares, tipos y modelos de universidad. Después, cuando vino la reforma cobraron importancia, pero casi nadie pensó en la universidad, el tema fue súper pragmático. Fuimos pocos quienes hicimos algunas cosas que no tuvieron ningún efecto al final y costó muchísimo.

En el discurso de alguna gente nunca estuvo presente pensar la universidad, más bien, se asumió a la universidad no como un objetivo sino como un medio, sobre todo por los "chinos"; o sea, para ellos la universidad nunca fue un objetivo en sí, digamos, eso es lo que entendemos hasta ahora. Podemos estar equivocados, pero lo que pensamos es que para ellos, la universidad era un espacio para formar cuadros más que una finalidad en sí misma. Hablando con "chinos viejos", ellos siempre lo pensaron así, bueno, no sé si siempre, pero al menos desde un buen tiempo acá, entienden a la universidad como un medio para formar cuadros e instrumentalizan muchas situaciones.

¿Creen que la propia generación de estos colectivos ha influenciado en la posibilidad de constituir un movimiento estudiantil? ¿En qué forma?

Por un lado, las evidencias dicen que no es una limitante sino que puede ser la forma adecuada de construir poder real; esta posibilidad de que se generen poderes locales y poderes reales a través de colectivos, de a cuatro, de veinte, de cuarenta, no importa el número.

En cuanto a la territorialidad política – por decirlo de alguna manera– estos colectivos con poder local efectivo son los que, por ejemplo, permitieron construir el movimiento estudiantil "pingüino" en el 2006 y el movimiento secundario y universitario que hay ahora en Chile. Sobre esa territorialidad y construcción de colectivos se basa la posibilidad de mantener las tomas de 500 liceos y 24 universidades por tres meses. Si lo pudieron hacer, justamente es porque colectivos pequeños se organizaron dando de comer a tanta gente, no sólo cerrando la universidad, sino viviendo ahí, gestionando luz, agua y varias cosas más. Estas formas organizativas son poderes locales reales, o poderes territoriales reales.

Los colectivos pueden funcionar en ciertos contextos o momentos, pero es evidente que es necesario traspasarlos. Utilizando esta analogía, lo que pasaba en el micro-cosmos de Sociología –que es como un pequeño laboratorio– es que la dificultad de acercarse entre los colectivos que habían –dos o tres en algún momento–, constituía la imposibilidad de articularse políticamente de manera seria, rebasando visiones y prácticas personales hacia una militancia más integral.

¿Cómo vivieron esta dinámica en su colectivo?

Algo que imperaba en la mentalidad del estudiantado era la "ley del menor esfuerzo", para no involucrarse políticamente en algo que demandaba compromisos, las escusas eran: "tengo que estudiar y saber de leyes, para poder debatir el direccionar de la universidad con el Rector". Esa ley del menor esfuerzo, la comodidad y el "yo no quiero" reinaban. Por esto algunos sectores estudiantiles persistían en: "bueno, vamos a la cultura", "hagamos teatro"; sin vincularse a una cosa más amplia políticamente hablando, con el argumento de que no se meten en el ámbito político universitario porque están en contra de él y prefieren mantenerse fuera. En este contexto, no había una lucha por disputar las cosas, no sólo a nivel de Sociología sino a nivel de toda la Universidad Central del Ecuador –UCE–.

Por ejemplo se decía: "ya no hablemos de huelga sino de plantón"; dejando de lado nuestras reivindicaciones; la derecha no se ha dejado quitar sus luchas históricas y todas sus ganancias, la

izquierda sí. Los estudiantes han abandonado totalmente palabras tradicionales que identificaban la lucha social como "paro", hoy se habla de "toma", "seamos innovadores, el discurso está trasnochado, siempre con lo mismo, los manifiestos ya no sirven, tenemos que crear una canción, una obra de teatro"; se posicionaban elementos en ese sentido.

La necesidad de innovación hacía que los colectivos de la universidad se boten a este tema de la cultura, pero sin pasar a lo político. Las discusiones que se pretendían hacer se quedaban en lo ideológico: si hacemos una organización vertical, una organización horizontal, una organización en espiral, ¿qué es vertical?, ¿qué es horizontal?, ¿qué es espiral? Se quedaba en eso y no se llevaban hacia la lucha política: al quehacer concreto, ¿qué pasa en la universidad, qué fuerzas están dentro de ésta, nos está o no ganando la derecha con las mallas curriculares?. Eso no existía.

Se daban reuniones desde las ocho de la mañana hasta las tres de la tarde, cuatro de la tarde… No se resolvía nada más que si somos horizontales o verticales, o si es democracia o no es democracia. Entonces, no había una articulación y, cuando se decía "bueno, hagámoslo" frente a lo que pasa con la universidad: qué pasa con la cuestión de los créditos, se hablaba ya hace dos años de esto y nadie quería meterse en ese tema.

La gente de Medicina, Odontología, Artes, se salía porque la discusión era desgastante. Toda esa ideologización no permitía trazar una línea política en un proyecto como estudiantes.

Otro tema que se discutía era: "Salgamos, en la universidad no hay nada, todo es afuera", "vamos a los barrios, allá la gente no come, allá la gente no vive". Así, para ser realmente de izquierda tienes que proletarizarse. Por ejemplo, yo me pongo zapatos rotos porque tengo que ser como la gente pobre, "lumpen" como se decía en Sociología, o debías aprender kichwa para trabajar junto al movimiento indígena.

No hubo una posibilidad de articulación debido a todos estos temas. Parece haber un desprestigio que podemos darle como ganancia al neoliberalismo; todo esto de que el socialismo ya no es, el comunismo o el anarquismo no valen, que no importa si soy de derecha o de izquierda. El mismo Rector maneja esto de: "no hay que ser de izquierda, ni de derecha", lo que hay que hacer es una reforma para cambiar la Universidad, pero sin ninguna cuestión política, sin ningún posicionamiento.

¿Qué tienen que ver las clases sociales que están ingresando a la universidad pública con el proceso que acaban de describir?

Ahora la universidad constituye un espacio exclusivo para bachilleres y, hablando desde el espacio de Sociología, la gente se pierde un poco en este tema de la profesionalización por títulos y obtener un buen trabajo. Antes era la gente adulta, con otras carreras, la que venía a Sociología por una formación diferente, incluso por una opción de vida; eso permitía que Sociología tenga una tradición política y académica; ahora con ese espacio exclusivo de bachilleres no hay eso, se ha roto totalmente la vinculación política, aunque

sea como colectivos pequeños, en la posibilidad de reflexionar más allá de las clases.

La necesidad de innovación hacía que los colectivos de la universidad se boten a este tema de la cultura, pero sin pasar a lo político.

Todavía hay una supremacía de la educación escolástica, donde el profesor es quien tiene la razón y las y los estudiantes solamente lo aceptan. No sabemos con exactitud cómo era la composición de clase que ingresaba antes a la Universidad, pero en la Politécnica y en la Central que son espacios por los cuales hemos transitado, la mayoría de estudiantes viven de la manutención de sus papás; -con excepción de alguna gente que trabaja para subsistir- se ha formado más bien un espacio universitario para bachilleres con la única aspiración de obtener un título profesional, lo cual imposibilita creo, que la gente sea más reflexiva por lo menos en un inicio. Además, siempre ves esa actitud permanente de pensar en que es lo correcto y lo incorrecto, pero desde lo que la ideología dominante construye en nuestras cabezas.

Hay factores como la farra y el quemimportismo que más allá de la composición de clase, también obstaculizan la organización. La vida universitaria no te orilla necesariamente a hacer una revalorización de lo colectivo y lo organizativo, que en contextos como el chileno es justamente lo que haces, incluso el tema académico te lleva allá.

Tenemos carreras como Sociología en las que tienes cuatro horas de clases diarias, esto suma 20 horas a la semana: a las cuales los profesores faltaban a la mitad, teníamos diez horas efectivas de clase, si a esto le sumas que tú faltabas a la mitad, tenías 5 horas a la semana, y con suerte cinco horas en una semana entera, en esas circunstancias es complicado pensar en organizar movimiento estudiantil.

¿Cuáles fueron los elementos que permitieron la vinculación del movimiento estudiantil con los movimientos sociales a lo largo de la historia? ¿Alrededor de qué demandas y de qué luchas se vinculaban?

Nosotros podríamos aportar desde los 2000. Nos parece importante definir dos momentos: el primero hasta la caída de Lucio Gutiérrez y el segundo marcado por la llegada de la revolución ciudadana. En el primero se vivía un rezago de la movilización social de los 90s –movimiento indígena, caída de los presidentes, crisis bancaria y dolarización– y alrededor de las luchas en contra del Acuerdo del Libre Comercio (ALCA), el Tratado de Libre Comercio (TLC), del Plan Colombia, de la Base de Manta, hubo una articulación entre estudiantes de distintas universidades. Pero después de la mitad de los 2000, no había nada, a pesar de que existían conflictos sociales alrededor de la minería, la Ley de Aguas, disputas en la Asamblea Constituyente, las cosas no se articularon. No pasaba lo mismo que con el TLC, donde los estudiantes se movieron alrededor del conflicto, articulados al movimiento indígena y se lograron boicotear las negociaciones.

Para derrocar a los gobiernos de Jamil Mahuad y Lucio Gutiérrez, la universidad pública se movilizó y participó en marchas y huelgas. Sin embargo, en el momento de la Asamblea Constituyente el estudiantado perdió el protagonismo.

En términos temporales, no es mucha la diferencia, pero hay un salto al 2006: existe una ruptura organizativa. El problema es que se redujo la perspectiva estructural que sí hubo en el período anterior. Por ejemplo, en la Ley de Minería no se reflexionaba sobre las implicaciones que ésta tenía, como territorios indígenas y la afectación a comunidades campesinas.

Alrededor de lo urbano, no se logró identificar que no se trataba de las leyes como tal, sino de otra cosa. Ni siquiera nosotros lográbamos salir de esa trampa: discutíamos en el colectivo sobre la Ley de Minería y no acerca de por qué no o sí a la minería, nos quedamos en la lectura del proyecto de ley.

Hilando lo dicho con todo, buscando razones más concretas, una de los limitantes para lograr organización real en esos espacios de poder colectivo fue justamente la falta de decisión política; esa ambigüedad permanente, digamos, en la militancia. Todo esto a manera de una autocrítica que nos hacemos.

Todavía hay una supremacía de la educación escolástica, donde el profesor es quien tiene la razón y las y los estudiantes solamente lo aceptan.

Lo que sucedía es que con todo el tema de la innovación, la gente no logró ver más allá. Igual que ocurrió con la Ley de Educación Superior, lo vieron desde el ámbito netamente jurídico y no como la posibilidad de debatir políticamente sobre el direccionar de la educación.

El problema es que colectivos –incluso también partidos– accionan desvinculados a los problemas sociales. Esa escisión es la que justamente provoca andar en nada, pero si un colectivo se vincula a una lucha en un contexto integral, lo más seguro es que va a pretender –políticamente algún día–, dejar de ser minúsculo para unirse a algún partido o movimiento más amplio.

los 2000

Entrevista a Carlos Torres*

¿Crees que existe movimiento estudiantil en la actualidad?

Pienso que existe un movimiento estudiantil en reconstrucción, en un periodo de refundación, porque hay que reconocer que se ha dado un proceso de descomposición de la Federación de Estudiantes Universitarios –FEUE–. Por ejemplo un indicador, hace tres años cuando Marcelo Rivera gana las elecciones de la FEUE de la Universidad Central, llega con poco más de dos mil votos, pero otros dos mil votos fueron nulos y existió un 80% de ausentismo. La FEUE era vista como un ente partidista más que como un gremio donde confluye la gran mayoría de los estudiantes, estaba sectorizada únicamente a los simpatizantes de un partido político llamado MPD –Movimiento Popular Democrático–.

El movimiento estudiantil era utilizado para legitimar gobiernos o para resistirse a estos. No tenía una independencia que le permita formular propuestas, sino que, sencillamente lo utilizaban como un legitimador electoral de los gobierno de turno. Pero no eran propuestas programáticas.

Este proceso de descomposición da como resultado el origen de una tendencia llamada Nueva Universidad, que se ve como una esperanza de un movimiento independiente que ante todo, mire por los intereses de los estudiantes y tenga una dinámica propia. Por eso, nuestra principal consigna es la refundación de la Federación Estudiantil. Para evidenciar esto hay algunos indicadores, en esta reelección –2011– de Nueva Universidad el 83% de los estudiantes fueron a votar. Eso es algo importante, y que no sucedía. Con dos años de diferencia se pasó del 80% de ausentismo al 80% de asistencia a votaciones. Nunca una Federación de Estudiantes se ganó con tantos votos como lo hicimos nosotros.

* Estudiante de Economía de la Universidad Central del Ecuador. Representante Estudiantil a la Comisión de Evaluación Interna UCE. Presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador–sede Quito-

¿Cuál es el papel que como representación estudiantil están desempeñando en este intento de lo que llamas recomposición del movimiento estudiantil?

En este momento estamos jugando un papel que no es tan fácil, porque tenemos que lidiar con los rezagos de las viejas prácticas políticas, por lo tanto el repudio a las mismas. Ahora hay una nueva forma de hacer política que no está mentalizada, no está totalmente diseñada, que a veces se queda sólo en ideas y está en continua construcción.

Nos ha tocado ir cambiando permanentemente, ir rompiendo dogmas y paradigmas. Por ejemplo, que el movimiento estudiantil debía necesariamente ir direccionado por un partido de izquierda o de lo contrario no podía existir. Eso es un dogma que se manejaba en la universidad, pero la historia nos ha demostrado que no es tan necesario en este momento, sino que por el contrario es algo repudiado. Por eso hablábamos en un primer momento de la despartidización, pero nunca hemos hablado de la despolitización. Lo que hemos planteado es la despartidización como el mecanismo para que los estudiantes vuelvan a sentirse parte de la FEUE, y demostrarles que esta Federación es el gremio que representa sus intereses y no los de un partido político.

... también hay muchos estudiantes que vienen a la universidad, y que por influencia de los mass media, pasan tomando, no van a clases, se dedican a otras cosas que no son las actividades académicas y sus estudios son subsidiados por el pueblo ecuatoriano.

Creo que esta tendencia se está dando no sólo a nivel de la Universidad Central, sino a nivel nacional. Si hacemos una retrospectiva de todas las FEUE a nivel nacional, el MPD ya no tiene el dominio de todas las universidades, ni siquiera de la mayoría. Las nuevas Federaciones han ganado con el lema de independencia, el movimiento Nueva Universidad es un ejemplo de ello. Esta es una alianza que se formó con movimientos independientes de las distintas facultades: Odontología, Medicina, Administración, Psicología, Ingeniería, etc. En esta alianza, también estamos el Movimiento de Izquierda Revolucionario –MIR–, un sector de Alianza País y algunos simpatizantes de la centro izquierda.

Este gran acuerdo –que no se encasilla dogmáticamente en ningún sector– se ha generado por el interés en nuestra universidad, en sintonizar a la Federación con las exigencias del estudiantado y una de estas es el tema de la calidad. La vieja izquierda se olvidó de la calidad de la educación. Bajo el discurso neoliberal y sumado a las prácticas que tuvo la izquierda en la mayoría de las universidades, se produjo –bajo el pretexto del libre ingreso y de la gratuidad– un proceso de mediocrización de la calidad de la educación superior.

Hemos planteado abiertamente una reforma muy profunda, una refundación de la Federación, desde la cual los estudiantes, bajo la forma plebiscitaria, decidan como tiene que ser su organización estudiantil. En realidad la FEUE está gastándose sus últimos cartuchos de existencia y creemos que en este momento otra forma de organización va a tomar la posta.

¿A qué te refieres con aquello de que la FEUE está quemando los últimos cartuchos?

La estructura de la FEUE es muy parecida al comité central de un partido de los setenta, ni siquiera de los de ahora. Tienes un presidente que es la autoridad, aunque se diga estatutariamente que este papel es del Comité Ejecutivo Ampliado –lo mismo que se decía del comité central del partido– pero al final quien toma las decisiones es el presidente. Hay un vicepresidente que será quien sustituya al presidente cuando no esté en función; el tesorero que maneja las cuentas y el secretario que lleva las actas y una parte de lo legal. Además tenemos la Asociación Femenina Universitaria –AFU– como un reconocimiento a la lucha de las mujeres y la Liga Deportiva Universitaria –LDU– para sectorizar el tema del deporte, de la recreación de los estudiantes.

Quisimos reformar esa estructura pero dada la correlación de fuerzas dentro del Comité Ejecutivo, no fue posible. Proponíamos una reestructuración de la FEUE creando vicepresidencias por cada una de las áreas del conocimiento, las que deben coordinar con las Asociaciones de Carrera y con las asambleas generales de estudiantes, para así tener una retroalimentación básica e inmediata. No aceptaron esta reformulación y hemos decidido hacerlo en forma plebiscitaria. Esta sería la forma más democrática.

El otro tema fuerte dentro de la organización, y que ha sido nuestra bandera de lucha, es la devolución social del conocimiento. Mucho se ha hablado al respecto, hemos oído los discursos de la universidad junto al pueblo, pero esto se ha convertido en un cliché únicamente para justificar la supuesta tendencia ideológica de la lista que lo promulga, pero si hacemos una retrospectiva histórica no se ha hecho mucho.

Frente a esto, proponemos que la titulación de los estudiantes no sea, necesariamente, a través de la tesis. Actualmente en la universidad tienes tesis copiadas, que no tienen nada de originales, ni de científicas; incluso existen consultorios que la hacen por quinientos o por mil dólares y así se gradúan. Por eso, es necesaria la creación de alternativas, como un semestre rural –como lo hacen los estudiantes de medicina–. Esto debería aplicarse a todas las carreras. De esta manera, podemos ayudar en dos puntos: primero, aplacar la carencia de profesionales que tienen muchas comunidades suburbanas, marginales y rurales. Y segundo, dar la posibilidad de ejercicio profesional a los estudiantes.

Se habla mucho del tema del primer empleo, el gobierno ha lanzado un programa al respecto, pero no hemos visto que tenga resultados significativos, con nuestra propuesta los estudiantes van a salir con experiencia laboral cuando hagan su semestre rural.

Con esto, apuntamos a una universidad democrática en su acceso, que sea gratuita con responsabilidad académica. Nosotros estamos de acuerdo en su máxima expresión con la responsabilidad académica. Haciendo cifras nos damos cuenta de que cada estudiante –dependiendo de la carrera– es subsidiado por el pueblo ecuatoriano con cantidades que van de dos mil a diez mil dólares semestrales.

Si bien es cierto, existen estudiantes que, por cualquier situación, tienen problemas económicos o problemas académicos de deficiencia o de nivelación y por eso pierden el ciclo, también hay muchos estudiantes que vienen a la universidad, y que por influencia de los mass media, pasan tomando, no van a clases, se dedican a otras cosas que no son las actividades académicas y sus estudios son subsidiados por el pueblo ecuatoriano. Por eso estamos de acuerdo en el acceso democrático a la educación y a la gratuidad pero con responsabilidad académica. Con esto se daría un proceso de devolución social del conocimiento y la universidad terminaría siendo un ente activo en el desarrollo del país.

Cómo se puede plantear la gratuidad con responsabilidad académica, si no existen condiciones mínimas, desde la universidad hacia los estudiantes que garanticen el dedicarse completamente a los estudios. ¿Qué es lo que ustedes están mirando? Es muy fácil decir que los estudiantes vienen a tomar o que hay mediocridad ¿Qué está haciendo la FEUE para garantizar condiciones a los estudiantes?

Antes de entrar a este punto, la mediocrización de la educación superior no es responsabilidad de los estudiantes, sino de los problemas sociales que ha atravesado nuestro país y la universidad. Es responsabilidad de la estructura universitaria y la interacción en la misma de las autoridades y de los docentes.

En un momento nos enfrentábamos al Frente Revolucionario de Izquierda Universitario –FRIU–, perteneciente al MPD, por ser la antítesis a las prácticas que ellos tenían. Pero ahora creemos que el mayor enemigo no es el FRIU sino, el manejo perverso que tiene la educación superior, la política clientelar, los negociados que se hacen y los niveles de corrupción que se permiten en la universidad ecuatoriana. Por eso, más que discrepancias ideológicas o políticas, lo que tenemos en la universidad son sencillamente disputas por dinero o por cargos.

Si realizamos un análisis del tipo de política que hacemos los estudiantes, se puede afirmar que es de lo más sana, porque nosotros todavía peleamos por ideales. A diferencia de los docentes, administrativos y autoridades donde la cosa es clientelar. A esto se debe la mediocrización de la universidad.

En cuanto al tema de bienestar universitario, el modelo que tomamos es el venezolano e iraní, porque las condiciones de bienestar universitario allá son asombrosas y tienen el mismo discurso de gratuidad con responsabilidad académica. En estos países se brindan y aseguran condiciones mínimas para el estudiante. Por ejemplo, tienen residencia y comedores universitarios. Si un estudiante llega de una provincia a la capital –Teherán–, tienen asegurado –por su responsabilidad académica– la residencia, la comida gratuita, el transporte interno y el acceso a bibliotecas. En el caso de Irán, por su propia condición islámica son muy disciplinados, por lo que es un modelo que te da todo, pero también te disciplina y casi te obliga a que seas responsable.

Ese es el modelo que está en nuestro imaginario como meta. Esa es una de las cosas que más hemos exigido a este gobierno en las reuniones que hemos tenido. Estamos de acuerdo con la visión disciplinadora y de responsabilidad académica, pero es necesario equiparar las condiciones económicas que necesitan los estudiantes para su desempeño académico.

Con respecto a la residencia, hemos planteado la reactivación de la misma y si no lo pusimos en el plan de campaña es porque era demagógico.

En esta ocasión hemos propuesto lo que la universidad argentina tiene, que es el subsidio alimenticio, planteando que sea el Estado, a través de los comedores universitarios de la Universidad Central, quien subsidie la alimentación de los estudiantes que sean responsables académicamente, es decir, que tengan derecho a un almuerzo gratis o por lo menos que tengan una rebaja del 50%.

¿Y para los estudiantes que por diversas razones hayan perdido materias y no entren en los parámetros de esta idea de "responsabilidad académica"?

Hemos planteado una transitoria hasta que el régimen sea tan rígido como en las universidades iraníes, exista un subsidio real para todos los estudiantes sean regulares o irregulares. Posteriormente, durante un plan a mediano plazo se darán las condiciones para la siguiente fase.

Con respecto a la residencia, hemos planteado la reactivación de la misma y si no lo pusimos en el plan de campaña es porque era demagógico. Presentamos una propuesta no para readecuar la residencia sino para hacer un plan de factibilidad de su reactivación. Lamentablemente, esa ha sido una de las críticas más fuertes que tenemos con el gobierno, absolutamente a nadie le interesa, ni siquiera hacer el plan de factibilidad peor aún la recuperación.

También hemos planteado al municipio que, alrededor de la universidad hay varias residencias y varios cuartos de alquiler para los estudiantes sobre todo de provincia, que se establezca un subsidio o una ordenanza municipal que exija el cobro de arriendo a mitad de precio. Esto, aún sabiendo que la composición de la Universidad Central ya no está dada mayoritariamente por los estudiantes de provincia, porque el 70% son de la ciudad de Quito. Pero hay que ser claros, el gobierno en este momento no tiene interés.

Con respecto al subsidio alimenticio tuvimos una respuesta medianamente favorable del gobierno, porque le encomendó al Ministerio de Inclusión Económica y Social –MIES– que realizase los estudios para el Plan del Subsidio Alimenticio que permitan al estudiante un régimen parecido al argentino.

Todas estas propuestas están construyéndose, aunque no hayan sido parte del plan de ofertas en nuestra campaña electoral, porque no debemos crear falsas esperanzas hasta no tener asegurado un mínimo. Cuando esté aprobado el proyecto saldremos a decir a los estudiantes que esto existe. También planteamos el tema del transporte interno, además es necesario transporte para los estudiantes hacia sus casas. Sabiendo que Quito crece cada vez más, pedimos al Municipio que existan líneas de conexión de buses y que se respete el medio pasaje para los estudiantes universitarios.

Aún no hemos podido realizar todos estos planteamientos, por el corto tiempo que estamos en la FEUE, apenas hemos cumplido un año dos meses. Otro aspecto es la política del gobierno –extremadamente burocrática– es por eso que los procesos demoran tanto. Es real que la burocracia estatal hace que estos procesos se retrasen pero también es parte de la voluntad política del gobierno, en el sentido de ofrecer bienestar universitario y crear las condiciones económicas para que los estudiantes puedan realizar libremente sus actividades académicas. Creo que falta bastante al respecto.

Dentro de las reivindicaciones actuales de la FEUE, ¿Cómo entienden el tema de la calidad de la educación?

En esto hay todo un debate. Cuando se discutía el tema de la Ley Orgánica de la Educación Superior –LOES– estábamos inconformes –no tanto por el disciplinamiento que impone la ley– pero creemos que es necesaria la centralización estatal de la educación. Por lo menos, desde mi tendencia ideológica estoy de acuerdo con un modelo de centralización planificadora. No estamos en contra de la rigurosidad y del control que debe tener el Estado con las universidades, por una razón, porque vivimos una universidad en la cual el discurso neoliberal construyó la imagen de que las universidades particulares son mucho mejores que las públicas, con un Consejo Nacional de Educación Superior –CONESUP– que jugaba a las reglas del libre mercado.

... es la universidad junto al pueblo, pero no entendido como un cliché sino como algo tangible.

La autonomía universitaria la consideramos en función de la libertad de cátedra, no en función de la libertad para hacer negocios o para tener tu política clientelar. Por eso apuntábamos hacia un sistema de educación superior mixta, es decir, cambiar el modelo por facultades hacia un modelo por áreas del conocimiento, como se aplica en algunas universidades europeas o en Taiwán, que es un modelo horizontal. El modelo por facultades es renacentista, creada en la etapa del capitalismo en que era necesaria la calificación de mano de obra y en donde se desarrollaba la especificidad de cierta área para la tecnificación de la industria. El modelo por áreas de conocimiento, tiene por objetivo producir ciencia y conocimientos. Esto es para nosotros calidad.

Pero creo que hay una burguesía aristocrática que no le interesa hacer estos cambios, porque sigue esperando una universidad, exclusivamente, calificadora de mano de obra. Al gobierno, aunque sea una burguesía más nacionalista, también le interesa ese tipo de universidad. Por eso proponemos, ni del lado de la oposición, ni del lado del oficialismo, y hemos tenido eco en nuestras afirmaciones.

Desgraciadamente en este momento, habiendo sido ratificado el modelo universitario que tenemos, entendemos como calidad a la posibilidad que tengan los estudiantes de que sus conocimientos sean equiparados con otras universidades, no sólo a nivel nacional sino internacional. Que los estudiantes no sean competitivos porque la educación, al ser un bien público, no debe ser competitiva. Hablábamos de que la calidad debería estar denotada en los procesos que llevan universidades a nivel latinoamericano como la UNAM, como la de Sao Paulo y posteriormente a universidades europeas.

¿Cómo mira la FEUE el construir y hacer universidad pública?

Es difícil contestar esto, porque estamos en un proceso de reconstrucción. Haría mal al hablar por todos los estudiantes sobre cómo están viendo a la universidad. Pero si el hablar por la mayoría refleja el haber sido respaldado en las elecciones y haber votado por el programa, básicamente estaría en los tres postulados de los que ya he hablado un poco. La primera, es una universidad pública despartidizada, posibilitando la tolerancia, el debate y la contraposición de ideas.

La segunda, es la cientificidad de la educación. El hecho de la calidad académica entendida como disciplinamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No bajar la bandera del acceso democrático a las universidades y la gratuidad, sin olvidar que el otro derecho es tener una buena enseñanza. No sirve de nada el libre ingreso si es que es una universidad privatizada y mediocre.

El tercer paso es la universidad junto al pueblo, pero no entendido como un cliché sino como algo tangible. Que los estudiantes salgamos a las comunidades, permitirá comprender los procesos sociales y concientizar sobre la realidad del país. Cuando tengas que ir a pasar seis meses en Santa Mónica y veas que a veces no tienen ni para comer, los estudiantes recobrarán u obtendrán algo de conciencia social, de sensibilidad y podrán aportar al desarrollo y futuro de su país.

¿Cómo crees que debe ser la relación entre universidad y el Estado?

A nivel de FEUE hemos decidido manejar relaciones institucionales con el Estado, dejando aparte los acuerdos programáticos que pueda tener Carlos Torres con el partido de gobierno o con el rectorado. Tenemos una política muy diferenciada en ese sentido.

Por ejemplo, en ocasiones como el 30 de septiembre[1], fecha en la cual ya era presidente de la FEUE, me despojé momentáneamente de ese cargo para hacer la

[1] El 30 de septiembre del 2010 se produjo una crisis política en Ecuador debido a que elementos de la Policía Nacional realizaron protestas en los cuarteles por las reformas aprobadas a la Ley de Servicio Público, en la que se eliminaban ciertos beneficios para este sector. Para algunos, este hecho constituyó un intento de golpe de Estado. Para otros sectores, este representó sólo una protesta de la policía en reclamo de sus intereses, por lo que calificaron a esta jornada de "autogolpe".

convocatoria a movilizarse. Esto se dio porque era algo que no sólo a mí sino a varios dirigentes, nos parecía injusto. La movilización que salió de la U. Central al Hospital Metropolitano para protestar en contra del golpismo no fue una movilización convocada por la FEUE, sino por estudiantes que creíamos que eso es un intento de golpe de Estado y lo considerábamos un papel cívico. Es por eso que, incluso a nivel de Nueva Universidad, no sacamos las banderas como solemos hacerlo en movilizaciones oficiales.

En ocasiones también salimos a protestar en contra de la LOES, porque no estábamos de acuerdo con muchos postulados que planteaba el mismo oficialismo, esto lo hicimos como FEUE.

Ahora, a nivel institucional nosotros no tenemos ningún problema en reunirnos como FEUE con el Presidente de la República, con el Alcalde, con el Prefecto. En este momento no debe existir ninguna contrariedad, sólo queremos mantener relaciones institucionales que no estén condicionadas por cuestiones políticas. Por ejemplo, que las cien pasantías con estudiantes de derecho y agronomía que estamos sacando con el Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca –MAGAP– para la legalización de tierras, no tengan un condicionamiento político por nuestra participación del 30 de septiembre en la marcha de Los Shyris. Sencillamente que sea la obligación que tiene el Estado con las instituciones públicas, en este caso con la universidad.

Por otro lado, esperamos que se concrete el convenio con el Ministerio del Interior en relación a la seguridad externa de la universidad, la cual ha sido solicitada desde los estudiantes en varias reuniones. Hemos dicho claramente que cuando tengamos que apoyar cosas que están en función a los intereses de los estudiantes lo haremos, cuando no sea así nos opondremos. Claro está, que nuestra forma de oposición es diferente a como históricamente se ha manejado.

No tenemos miedo de decirles a los estudiantes que varias veces, algunos partidos políticos electorales nos han propuesto afiliarnos. A cualquier partido político le favorece mucho tener un presidente de la FEUE dentro de sus filas, nosotros hemos dicho que no hay problema en mantener nuestra pertenencia formal a un partido, pero teniendo un cargo como dirigente no es admisible utilizarlo para afiliarse a partido alguno. Insisto, una cosa son las relaciones institucionales y otra cosa son las relaciones políticas. Es una decisión absolutamente individual.

¿Consideras que existe independencia de la universidad en relación al gobierno?

Independencia con el Estado no. De hecho con la nueva Ley de Educación Superior cualquier tipo de independencia de una institución como la universidad respecto al Estado es mínima. Incluso desde la Constitución, se habla de la autonomía universitaria responsable y con rendición de cuentas, en ese momento se pierde la autonomía porque está condicionada.

En ese contexto la universidad no puede jactarse de ser independiente en el tema administrativo o en el tema financiero. Por lo tanto las universidades están directamente enlazadas con las políticas

... la universidad no puede jactarse de ser independiente en el tema administrativo o en el tema financiero.

del Estado y concretamente con quienes dirigen el Estado. Sería una falacia decir que la Universidad Central, o cualquier universidad en su conjunto son independientes del Estado.

Aunque tampoco podemos decir que en los 60 se obtuvo el derecho de autonomía para el pueblo, eso es mentira. En nuestro país, fue utilizado como un derecho de las empresas para que, en nombre de la izquierda, se cometan las mayores barbaridades. Quien aprovechó la autonomía universitaria no fue el pueblo sino la empresa y el libre mercado. Por eso creemos que lo que se debió garantizar en la Constitución es la autonomía académica y la libertad de cátedra, porque la universidad es el centro de confluencia del pensamiento.

Además, es importante considerar que la autonomía no es, necesariamente, la que define los derechos estudiantiles. En Europa varias universidades no la tienen, de hecho hay un ministro de educación superior que es el que designa a los rectores; en Irán pasa lo mismo y eso no ha significado un desmedro a los derechos estudiantiles a nivel de bienestar. Por eso debemos realizar un estudio y mirar si este modelo de autonomía, nos favorece o más bien nos ha perjudicado.

Es necesario resaltar que la universidad y nosotros como frente de estudiantes no somos independientes del Estado, pero sí del partido de gobierno que en su momento lo administra. No pactamos con Alianza País para recibir el presupuesto de la universidad, negociamos con el Estado y tenemos que cumplir una serie de requisitos para ello. El último condicionamiento desde la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología –SENESCYT– para recibir y obtener aumentos en el presupuesto de la universidad es el cumplimiento de la carga horaria asignada a los docentes, se mira con esto que no se puede hablar de independencia y hay que ser muy claros con eso.

¿Cuáles son los límites o los riesgos de esta no independencia con el Estado? ¿O con qué problemas se han encontrado?

Uno de los principales problemas es que –como caso hipotético– llega un gobierno como el de Lucio Gutiérrez[2] que bajo las políticas del gobierno condicione la participación de las universidades o la política nacional a ciertas disposiciones que este pueda emitir, esto sería catastrófico. Creo que la centralización ha permitido que ciertos países como por ejemplo Cuba, Venezuela, Irán o los países nórdicos, con gobiernos responsables, hayan mejorado sustancialmente sus condicio-

[2] Presidente del Ecuador en el período 2003-2005. En abril del 2005 abandonó la presidencia producto de varias movilizaciones sociales debido a ciertas políticas estatales relacionadas con el apoyo al Plan Colombia, la permanencia de la Base de Manta, la tentativa de la firma del TLC, las cartas de intención firmadas con el FMI, entre otras.

nes de vida. Pero tienes otros casos en los que no, ese es el riesgo de la centralización del Estado.

En este momento, tenemos ciertos condicionamientos de orden administrativo y académico, después puede que ese condicionamiento se dé a nivel partidista. Cualquier gobierno, dependiendo de cómo funcione, puede condicionar a las universidades para entregar recursos, o incluso para su desenvolvimiento académico.

De hecho, la misma Constitución exige a las universidades acoplarse al Plan Nacional de Desarrollo. Si eso está aprobado en la Constitución es mandatorio y las instituciones públicas tienen que hacerlo. Por ello, además de buscar la libertad de pensamiento en las universidades, se debería democratizar continuamente la elaboración y corrección de las políticas del Plan Nacional de Desarrollo.

... han tratado de poner a Chile como modelo de realización del mercado y desarrollo económico, como paradigma de calidad y eficiencia.

A nivel Latinoamericano, se están llevando varias críticas a los modelos de universidad que se han construido o se pretenden construir, Chile ha sido en este último período, central en este tema ¿Crees que Ecuador está mejor o peor que Chile?

Ese tipo de preguntas no me gustan responder, sin embargo te puedo decir como un apasionado de la izquierda que está mejor desde el punto de los derechos. El modelo universitario chileno fue instaurado por Pinochet, y como humanista no puedo estar de acuerdo con ello. Pero habría que hacer un análisis más profundo y saber si la sociedad chilena legitima este modelo.

El tema, es que han tratado de poner a Chile como modelo de realización del mercado y desarrollo económico, como paradigma de calidad y eficiencia. Desde otro punto de vista, estoy totalmente de acuerdo con la lucha de los estudiantes.

Desde la solidaridad internacional con los estudiantes chilenos luchando por la gratuidad, por la democratización, por la idea de que los estudiantes estén junto al pueblo, siempre apoyaremos estas reivindicaciones. Pero con lo que estamos totalmente en contra es que se piense que lo mismo tiene que pasar en el Ecuador. Por último que se piense, pero les guste o no les guste, Correa no es lo mismo que Piñera, se puede decir que Correa es un déspota y se lo quiera juzgar, pero no es Piñera. Nuestro modelo no es el de Pinochet, no es de la dictadura.

A nivel de conciencia lo sufrido por los estudiantes chilenos es distinto. Allá van cientos de heridos, muertos y desaparecidos. Acá al estudiante Cosíos a quien le llegó el bombazo en la cabeza y que está en cuidados intensivos –en las protestas de los estudiantes secundarios por las reformas al bachillerato en el 2011–, en este momento, de lo que conozco, hay un

compromiso entre el Colegio Mejía y el Ministro del Interior para meter preso, no sólo al policía sino a todo el pelotón que estuvo en ese momento. Ahí ves que no es lo mismo. Por eso hay que ser menos apasionados en esos temas y analizar en función, de la perspectiva ideológica y de su realidad concreta.

Creo que ese es uno de los problemas que ha tenido la izquierda –aunque yo me considere de izquierda– pensar que todo lo que sucede en otros países, puede ser trasladado a imagen y semejanza. Ese novelerismo que tenemos es un problema, se hizo la revolución soviética, acá se creó el partido comunista, cuando la realidad Latinoamérica y ecuatoriana es diferente; pasó lo del boom cubano y quieren transportar ese modelo, o los modelos argentinos. Luego ganó Chávez y todos acá eran bolivarianos. Pasa lo de Chile y quieren transportar la misma lucha estudiantil a Ecuador, por eso es necesario que no se tome todo lo exterior como dogmas sino analizándolo en función de la realidad ecuatoriana.

¿Cómo miras actualmente al movimiento estudiantil en Latinoamérica?

Puedo darles una primera lectura, porque venimos de un proceso muy joven. Ninguno de los que estamos en el movimiento tenemos más de veinte tres años. El anterior año asistí a un congreso estudiantil en Argentina y fue la primera vez que nos encontrarnos con otras universidades latinoamericanas para desde ahí poder leer lo que está pasando en otros países, pero no conocemos en minucia lo que está sucediendo.

Podemos decir, por ejemplo, que vemos en la OCLAE[3] lo mismo que le pasa a la FEUE, hay un proceso de descomposición, algo que podríamos incluso llamar burocracia estudiantil. Con respecto a esto, no estamos de acuerdo en que la designación de la presidencia no sea por elecciones, sino que la designa el gobierno cubano. Nadie puede decir nada y eso es terrible desde nuestra concepción.

Tiene el mismo proceso de burocratización estudiantil que la FEUE y nos parece –esto puede ser aventurado– que ese tipo de organizaciones reflejan a los sectores más retrasados de la sociedad y no al pensamiento más avanzado. En esa ocasión, la mayor parte de las delegaciones que asistieron no sintonizaba con quienes supuestamente los representaban formalmente, sino que eran del ala absolutamente contraria, afines a gobiernos como el de Argentina con Fernández o Uruguay con Mujica.

De Perú no asistieron y en el caso de Bolivia hay dos vertientes: las que apoyaban a Evo Morales y las que no, como la Universidad de Santa Cruz. Los venezolanos son otro caso, ni siquiera hay federación estudiantil nacional porque está muy descompuesta, al punto de que hay universidades en las que no existe gremio y en las que funcionan, están en su mayoría, a la derecha y son anti Chávez. En el caso de Nicaragua había una delegación oficial que estaba con Ortega.

Con esto, se ve que hay un grado de individualización impresionante en los estudiantes, que hace que en muchos

[3] Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes.

países ni siquiera existan federaciones o que en otros casos la federación sea algo meramente formal o de obligación por una ley. En algunos países el movimiento universitario está encasillado directa o indirectamente con la transformación de sus países, tal es el caso de los ejemplos que acabo de mencionar con Fernández, Mujica o Lula en Brasil –en el tiempo que se dio el congreso– y otra parte que es minoritaria, y que es la representación legitima –formal– está en oposición a los gobiernos.

El movimiento más puro respecto a ese tipo de juegos es el chileno. Vimos que el movimiento chileno dista mucho de ser direccionado por un partido. Aunque Camila Vallejo es de origen comunista, estuvieron muchos anarquistas y una gran parte de la delegación no coincidía con ella, porque planteaban que era culpa de los propios comunistas lo que pasaba en Chile. Sin embargo, por la lucha contra Pinochet aceptaban su liderazgo, por eso la consigna clave era "No Piñera, Ni Pinochet".

Creo que el movimiento más fuerte y más vigoroso, en cuanto a la capacidad de movilización y de proposición, es el movimiento estudiantil argentino. La mitad del congreso fue movido por los argentinos. Eran 2000, y cerca de 1500 eran del ala de Fernández, no tanto del partido, pero tenían un acuerdo mínimo con la presidenta; la otra ala estaba del lado de Alfonsín –el que se opuso a la elección de Fernández–. Varias de las plataformas que manejamos actualmente, en relación al bienestar estudiantil, tienen raíz en las propuestas del Movimiento Independiente Latinoamericano Estudiantil –MILES– que fue levantado por los argentinos, también sabemos que existen particularidades en nuestros países.

Aunque la realidad argentina es más catastrófica, en relación a derechos adquiridos, cuando estuvimos en La Plata, la UBA y en la de la Pampa, vimos el fuerte grado de politización de los estudiantes, además de que existe un permanente debate. Eso es algo que no tenemos en Ecuador, intentamos reactivarlo pero es súper difícil. Por el grado de organización logística que tienen los argentinos, nosotros pensaríamos que son el movimiento estudiantil más vigoroso y dinámico.

¿Cómo federación ustedes han generado relaciones con otras universidades latinoamericanas?

Una de las cosas que establecimos en la OCLAE fueron esas relaciones. Como Nueva Universidad, no como FEUE, simpatizamos mucho con el MILES. A través de ellos tenemos relación con algunas universidades. Hemos hecho visitas a universidades argentinas y a la única universidad pública que tiene Uruguay. De igual forma, establecimos relaciones con bolivianos, venezolanos y nicaragüenses.

Nos plantearon también asistir al Congreso Bolivariano en Venezuela, para realizar algo parecido al ALBA pero a nivel universitario. Ahora, sí tenemos esa intención de abrir relaciones a nivel nacional e internacional, porque creemos que la segunda y definitiva independencia será un proceso a nivel latinoamericano.

de las luchas dispersas al movimiento social. a propósito de la movilización estudiantil universitaria en colombia

Alexander Gamba*

Resumen

El presente artículo expone el conflicto que se ha generado desde el mes de marzo a noviembre de 2011 entre el gobierno de Colombia y el movimiento estudiantil universitario de este país, y que ya es considerado como el movimiento estudiantil de mayor impacto en Colombia desde 1971. Se reconstruyen los hechos y se analiza el significado de los mismos, así como las causas de la movilización que se han presentado en estos meses.

Palabras clave: Movilización estudiantil, reformas educativas, neoliberalismo, movimientos sociales, Colombia.

Abstract

This article presents the conflict generated from March to November 2011 between the Colombian government and the university students' movement of that country, which is already being considered as the biggest impact student movement in Colombia since 1971. It reconstructs the facts and analyzes their significance, as well as the causes for the mobilization that has taken place in these months.

Keywords: students mobilization, education reform, neoliberalism, social movements, Colombia

Introducción

El 16 de noviembre de 2011 el gobierno de Juan Manuel Santos retiró del Congreso de la República de Colombia el proyecto de reforma a la Ley 30 –de educación superior– que venía impulsando desde el mes de marzo de este año. La presión ejercida por grandes movilizaciones estudiantiles que se habían manifestado en contra de este proyecto, fue el motivo para retirar de agenda esta reforma. Este es el principal logro del movimiento estudiantil colombiano en los últimos cuarenta años y es uno de los principales triunfos de los sectores populares contra el modelo neoliberal imperante en Colombia.

En este país andino a lo largo del 2011 (marzo-noviembre) el estudiantado universitario se tomó las calles, universidades, medios de comunicación, redes sociales y hasta los estadios de fútbol; una movilización coordinada, colorida, llena de alegría, con muchos argumentos que abogaban por una educación universitaria pública, gratuita y de calidad.

* Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, actualmente se encuentra adscrito al Posgrado de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue docente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Editor de la Revista CEPA.

El conflicto tomó por sorpresa al presidente Juan Manuel Santos, quien al momento de las primeras marchas contaba con el 80% de popularidad en su mandato (2010-2014) y con el 90% del parlamento en su coalición de gobierno, no esperaba en ese contexto de unanimismo que una movilización con impacto nacional pusiera en entredicho una de sus banderas: la "modernización" educativa (léase la inclusión progresiva del sector privado en el sector).

El movimiento estudiantil en estos meses ganó una gran simpatía de múltiples sectores de opinión[1] en la sociedad colombiana, que encuentran justas las demandas del estudiantado (educación gratuita y de calidad). Y es que las cifras que han manifestado los estudiantes son elocuentes, mientras en Colombia se invierte anualmente en defensa el 6,5% del producto interno bruto (PIB), en lo que le corresponde a la educación superior esta cifra es de apenas el 0,38%, y si se llega a aprobar la actual reforma este porcentaje bajaría para el año 2042 (año en vigencia de las partidas presupuestales) hasta el 0,15% del PIB, en contraste con países como Brasil que dedica el 1,05%.[2]

Las movilizaciones se dan en un momento crítico para la Universidad Pública de Colombia –UPC– la cual atraviesa hoy por un período de estancamiento, fruto de una serie de reformas neoliberales en los años 90 del siglo pasado, lo cual tiene entre sus principales consecuencias el establecimiento de pagos de matriculas a partir de los ingresos de los padres, o de los mismos estudiantes, con un desmonte paulatino en las políticas de bienestar y con la implementación de posgrados pagados.

Todas estas medidas generaron que la UPC se fuera deteriorando, hoy se cuenta con pregrados[3] en constante aumento de cobertura, pero con una menor calidad, un presupuesto que no aumenta; haciendo que gran parte de las 32 universidades públicas que existen en Colombia estén al borde de la quiebra y con planes de auto-financiación, esto es, cobrando por la educación.

Las reformas de la década del 90 son las que llevaron a que la UPC sea relativamente subsidiada, si bien esta no es gratuita, se puede pagar poco dinero por un pregrado –dado que se cobra dependiendo del ingreso de los padres–; en cambio los posgrados son muy costosos, y la base de la autofinanciación de las universidades. La universidad colombiana a nivel de pregrado es como una mixtura entre el modelo que se vive en Chile y un intento de universidad masiva como las de Bolivia, Perú, Ecuador; a nivel de posgrados es muy similar al modelo que impera en Chile: matriculas costosas, muy pocas becas y muchos prestamos educativos.

[1] Una encuesta elaborada por el canal de televisión Caracol arroja que el 93,61% de los consultados está de acuerdo con el paro estudiantil. Disponible en: http://www.caracoltv.com/noticias/encuesta-244461. Acceso: 07/11/2011.

[2] Un estudio más detallado de las presentes cifras se puede leer en: http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-309876-otra-vez-reforma-educacion. Acceso: 06/11/2011

[3] En Colombia se le dice pregrado al nivel de licenciatura de la educación superior.

... por ahora el movimiento estudiantil ha ganado su primera batalla: evitar la reforma que profundizaría el modelo neoliberal.

Este modelo se rige hoy por la Ley 30 que fue aprobada en el año 1992 y es la que define la totalidad del sistema de educación superior en Colombia. Esta ley se encuentra agotada ya que no es del agrado del movimiento estudiantil ni del actual gobierno nacional; para los primeros porque está condenando a la quiebra a las universidades públicas, ha generado un deterioro en la calidad y provocado una privatización paulatina a través de los altos costos en los posgrados; para el segundo, la ley debe ser modificada porque los recursos tal como se invierten en la actualidad no alcanzan para las metas de cobertura, el gobierno propone que si estos se invirtiesen en préstamos educativos y se combinaran con inversión privada la cobertura aumentaría con una inversión no tan cuantiosa.

En ese contexto se da el actual conflicto, en el cual por ahora el movimiento estudiantil ha ganado su primera batalla: evitar la reforma que profundizaría el modelo neoliberal. Sigue la tarea de construir otra propuesta de ley que garantice un modelo público y desmonte los aspectos neoliberales que hoy rigen la educación superior Colombiana.

El desarrollo del conflicto

Lo que hizo que el conflicto se desate fue cuando el presidente Santos anunció en rueda de prensa –el diez de marzo de 2011– que presentaría una reforma a la educación superior, la cual se rige por la Ley 30 de 1992, y que contaba con las siguientes estrategias:

- Creación de instituciones con ánimo de lucro.
- Estímulos por calidad y eficiencia.
- Beneficios a estudiantes de menores ingresos.
- Control a la universidad, rendición de cuentas.

Los puntos expuestos generaron de inmediato una gran reacción por parte de rectores de las universidades, de algunos sectores de opinión y del estudiantado. El conflicto se veía venir para el mes de marzo y el gobierno abrió un espacio de espera antes de presentar el proyecto al Congreso de la República, tiempo en el cual realizó consultas con sectores de estudiantes no articulados al movimiento estudiantil, todo esto para buscar legitimar el proyecto de reforma.

La oposición central al proyecto desde el movimiento estudiantil consistía en que éste era el de la profundización del modelo neoliberal en educación, cuyo ejemplo está en universidades como la de Phoenix en Estados Unidos y el sistema universitario chileno.

En el mes de agosto, Juan Manuel Santos viajó a Chile y se reunió con su presidente, en uno de los meses de mayor conflicto estudiantil en el país austral, donde este movimiento se opone al modelo educativo que impera y en el cual están inspiradas las elites colombianas para implementar la reforma. Santos, al re-

greso del viaje, decidió retirar uno de los puntos más polémicos de la reforma: el ánimo de lucro en las universidades, con esto esperaba que las críticas a la propuesta de reforma mermaran y se aprobara sin contratiempos.

Pese a los cambios, la reforma definitiva que se presentó el pasado 3 de octubre al Congreso, conservaba varios elementos polémicos y claramente privatizadores de la educación, como son el aumento de la cobertura a través de un sistema masivo de créditos educativos que pagarán los padres y las madres de familia, así como unos restringidos subsidios focalizados a la población más pobre para que estudie carreras técnicas en instituciones de educación superior mas no en universidades; a su vez preveía alianzas con el sector privado, lo cual afectaba a la larga al presupuesto que se destinaría para universidades públicas, viéndose disminuido en los subsidios y aumentando el monto para préstamos educativos.

... el movimiento fue claro: éste no se levantaría sino se retiraba el proyecto del Congreso de la República.

Mientras esto ocurría, los estudiantes empezaron a prepararse para enfrentar un conflicto con el gobierno colombiano. En marzo de 2011 en un encuentro universitario las organizaciones estudiantiles nacionales decidieron participar en un proceso unitario y crearon la **Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE)**; la cual recoge un acumulado de casi 10 años de construcción de las organizaciones estudiantiles universitarias y se propone como espacio de articulación para la movilización nacional, supra-partidista y de carácter mas bien gremial, erigida desde representaciones regionales y locales.

Este pacto de unidad estudiantil se ve fortalecido en un congreso llevado a cabo en el mes de agosto en Bogotá, en el cual se lanza un manifiesto y se rememoran las movilizaciones estudiantiles en Puerto Rico y Chile, afirmando además que Colombia entra a la escena de lucha frontal contra la agudización del neoliberalismo en la educación superior, así mismo se aprueba un pliego mínimo del movimiento estudiantil. El 3 de octubre ante la ratificación de la ministra de educación a la reforma de la Ley 30, la MANE anuncia que empezará un proceso de movilización para exigir se retire el proyecto de ley.

Los días 5, 6 y 7 de Octubre la MANE organiza una consulta entre los estudiantes en donde la mayoría se opone a la propuesta de reforma y manifiesta no haber participado en su elaboración. El día 12 se lleva a cabo la marcha nacional universitaria y empieza un paro nacional indefinido en el 90% de las universidades públicas del país; ese día según los organizadores se movilizaron 250.000 estudiantes de 42 universidades en 32 ciudades. Luego de esa movilización sigue un carnaval nocturno en varias ciudades, y actividades masivas como *besatones* (donde el estudiantado se besa en público para llamar la atención en la protestas), *abrazatones* (abrazos), *pupitrazos* (salir a las calles con pupitres), obras de teatro callejeras, *cacerolazos* y la circulación de cientos de videos que se transmiten a través de las redes sociales en internet, donde estudiantes, profesores y actores de la televisión se solidarizan con el paro y explican los motivos de la movilización.

El gobierno contestó con una gran campaña publicitaria en defensa de la reforma, gastando miles de dólares en ésta y usando los horarios estelares de la programación nacional para promover su discurso; así mismo intentó estigmatizar la protesta, diciendo que las movilizaciones estaban infiltradas por miembros de la insurgencia armada, a lo cual siguió la represión que ya arrojó un estudiante asesinado en una de las movilizaciones en la ciudad de Cali; luego argumentó que los estudiantes no sabían por qué protestaban, y que no habían leído bien la reforma. La última estrategia fue invitar a los estudiantes al diálogo.

La respuesta del movimiento estudiantil fue definir que el paro continuaba, y se siguieron haciendo marchas, movilizaciones, tomas y jornadas dirigidas a ganar la solidaridad de otros sectores, entre ellos a los padres y madres de los estudiantes. Frente a la propuesta de levantar el paro e iniciar diálogos con el gobierno el movimiento fue claro: éste no se levantaría sino se retiraba el proyecto del Congreso de la República. El 10 de Noviembre se presentó la gran toma de Bogotá que ya es considerada como una de las más grandes movilizaciones en la historia reciente del país; a lo largo de todo el día la ciudad colapsó y la presión al gobierno fue en aumento (varios sectores políticos de su coalición anunciaban en público que no apoyarían el proyecto).

En la noche anterior el presidente había anunciado que retiraría la ley si los estudiantes levantaban el paro, a lo cual estos respondieron que levantarían el paro si se retiraba la ley del Congreso. La gran toma de Bogotá (movilización del 10 de Noviembre) fue de tal contundencia que pasados unos días el gobierno retiró el proyecto, a los pocos días el movimiento estudiantil levantó el paro.

En este punto del conflicto se pueden destacar tres aspectos del movimiento que le han dado la fuerza hasta ahora mostrada, éstos son: unidad, ampliación a otros sectores y renovación en los repertorios de la protesta. En cuanto al primero, la unidad del movimiento estudiantil expresada en la MANE, ha sido una sorpresa para todos, en especial para el gobierno acostumbrado a lidiar con fracciones estudiantiles. La MANE no sólo ha logrado articular a las organizaciones históricas del movimiento estudiantil sino a universidades privadas y organizaciones más pequeñas, así como a estudiantes que no estaban organizados.

En cuanto al segundo aspecto, otros sectores como la Federación Colombiana de Educadores –FECODE–, gremio que agrupa a los maestros de enseñanza básica y media, se sumaron a las protestas; de igual manera se han hecho anuncios de adhesiones de taxistas, padres y madres de familia, entre otros; los cuales

han logrado que la protesta crezca en impacto, asuma un carácter ciudadano y no restringido al estudiantado.

El último aspecto, la renovación en el repertorio de protesta, el cual se ha caracterizado por grandes movilizaciones, ha demostrado su fuerza a diferencia de lo que había acontecido en años anteriores que era muy local o no lograban la convocatoria masiva del estudiantado; también es meritorio destacar la capacidad para evitar la confrontación con la policía en las actuales marchas, pese a que siempre hubo provocaciones por parte de la fuerza pública, la MANE logró imprimir un carácter pacífico a las movilizaciones, lo cual quitó sustento a la tesis inicial del gobierno, en señalar a las mismas de estar infiltradas por grupos armados; así mismo la puesta en escena de nuevas formas de protesta como desnudos, besos en la calles, obras de teatro en las marchas, entre otras, han generado un ambiente de simpatía y cercanía con los jóvenes de parte de otros actores tradicionalmente reacios a este tipo de movilizaciones(en especial la prensa nacional).

Es importante resaltar que ninguno de los tres aspectos analizados, explican por sí solos el éxito de las movilizaciones, es mas bien su confluencia: unidad estudiantil, convocatoria a otros sectores y las nuevas formas de protesta; lo que lo vuelven novedoso, dado que en cuanto a la demanda de una educación pública, gratuita y de calidad esta ha sido una reivindicación constante e histórica del movimiento; la cual sin embargo, pese a su validez, en otras movilizaciones de años recientes, no logró tener el impacto que ha tenido en la actualidad.

El trasfondo de la movilización

La movilización que ya se ha reseñado no se explica solamente en la coyuntura de la propuesta de reforma a la Ley 30, diríamos que éste es el detonante de un proceso a largo plazo que venía consolidándose en silencio y de manera lenta.

El movimiento estudiantil colombiano ha sido en la historia moderna del país un actor protagónico en varios momentos históricos, en los que se destacan tres: las reformas universitarias de las décadas de 1920 y 1930; la participación en la caída de la dictadura militar de Gustavo Rojas Pinilla en la década de los cincuenta; y el movimiento estudiantil de 1971, considerado el más grande en la historia del país y que logró triunfos como el cogobierno universitario (Archila, 1999).

En la historia reciente del movimiento estudiantil universitario colombiano (1998-2009) los estudiantes han sostenido varias protestas, constantes en el tiempo pero sin la capacidad de incidir en el cambio de políticas gubernamentales como ha ocurrido en la actualidad. El movimiento actual es parte de un ciclo de protestas que se inicia en 1998, en la movilización contra el Plan Nacional de Desarrollo –del entonces presidente Andrés Pastrana–, que intentó incluir muchas de las reformas que hoy han generado el paro, acciones que se ubican dentro de la lucha abierta contra las reformas neoliberales de la educación superior. En el inicio de este período, entre 1998 y 2001 la experiencia del movimiento fue muy trágica y estuvo signada por la entrada del paramilitarismo a las universidades, el asesinato de líderes estudiantiles como Gustavo Marulanda en la Universidad de Antioquia; acciones que buscaban desmembrar estas expresiones y aislarlas del resto de la sociedad.

Hasta cierto punto las medidas de represión tuvieron efecto, en tanto el movimiento quedó aislado y no logró volver a convocar como en 1998, quedando confinado a movilizaciones locales, muy pocas nacionales, pero ninguna con una capacidad real de aglutinar fuerzas sociales; pese a esto las jornadas de protesta se mantuvieron a lo largo de todo el período.

En el gobierno autoritario de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) múltiples actores se articularon en luchas sociales intersectoriales y la unidad comenzó a ser de nuevo una consigna central. Uribe intentó presentar una propuesta de reforma a la educación superior en el 2009, la cual no prosperó, más que por la capacidad de movilización, por grietas internas en el bloque de poder y por la prioridad en otras agendas. Pese a esto se realizó una movilización nacional en el segundo semestre del 2009 en donde se presenció una nueva camada de dirigentes estudiantiles, muchos de ellos muy jóvenes (veinte años en promedio) con capacidad discursiva y con un gran sentido de interpelación a la sociedad. Los estudiantes –en esa corta protesta del 2009– lograron converger entre diferentes regiones, participaron en debates en el Congreso Nacional, se fueron formando como dirigentes que se plantaron frente a los medios de comunicación, y son la base movilizada que hoy se expresa en la calles.

Defender la Universidad Pública es preservar ese espacio que se pierde cada día con más fuerza en Colombia: el de la libertad de culto, pensamiento, y conciencia.

La segunda causa a analizar tiene que ver con la frustración por la que han pasado los jóvenes universitarios frente a la promesa neoliberal, que había ofrecido la modernización e inserción en el mundo globalizado. La generación que hoy está en las calles (los nacidos desde 1986 a 1995) han visto como sus hermanos mayores, tíos o primos que les llevan entre 10 o 15 años, pese a ser profesionales, se ven enfrentados a estar permanentemente en el mercado laboral en las formas de contratación –prestación de servicios–, que son tipos de vinculación con tres, seis o máximo nueve meses de trabajo, no garantizan continuidad y han generado inestabilidad laboral y existencial.

Así mismo se han visto obligados a entrar en el mercado laboral a competir con más títulos como especializaciones, maestrías, aún sin contar con los recursos para llevarlos a cabo, lo que ha generado que estén en trabajos mal remunerados, inestables, con múltiples deudas y con la presión de tener que trabajar para pagar la renta y la maestría, pero a su vez teniendo que hacer la maestría para conservar el trabajo. La juventud hoy movilizada sabe que el ofrecimiento del sistema actual (neoliberal) es un futuro de inestabilidad, por eso ven la necesidad de contar –por lo menos– con una educación de calidad y gratuita, que no les lleve a la misma desesperación de quienes son un poco mayores que ellos.

Esto mismo nos lleva a observar que los jóvenes que hoy están en las calles se educaron en medio del proceso de derechización más fuerte que ha vivido Colombia en los últimos cincuenta años (la era Uribe Vélez); han visto como mientras en varios países del mundo se ampliaban las libertades individuales, en su país se buscó penalizar el consumo de drogas, limitar la educación laica, volver confesional gran parte del Estado, así como la militarización de la vida cotidiana. En ese universo de conservadurismo triunfante en el país, la Universidad Pública es de los pocos reductos de pluralismo ideológico y confrontación de ideas en ambientes relativamente democráticos y de una enseñanza no confesional. Defender la Universidad Pública es preservar ese espacio que se pierde cada día con más fuerza en Colombia: el de la libertad de culto, pensamiento, y conciencia.

Si a estas tres razones le agregamos que hoy como nunca en Colombia se asiste a un verdadero éxodo de jóvenes en búsqueda de oportunidades para estudiar en el extranjero; dicha experiencia ha marcado los sentidos, pues permite ver que en países como México, Brasil y Argentina la educación superior –en muchas de sus universidades– es gratuita en todos los niveles, en algunos casos hay becas, apoyo a la investigación; situación que no se corresponde con la universidad colombiana en donde todo se debe pagar (así sea de acuerdo al ingreso de los padres a nivel de pregrado o matricula plena a nivel de posgrado).

Perspectivas

El futuro inmediato del Movimiento Estudiantil afronta un nuevo momento, ya que pese a derrocar la actual reforma a la Ley 30 se viene un proceso de negociación para una nueva Ley de Educación Superior; el movimiento tiene el reto de construir una propuesta de reforma que sea convocante, a la par de mantener su capacidad unitaria y de movilización que les posibilite otra nueva conquista; el gobierno ya sabe que se enfrenta a un actor organizado, con capacidad de convocatoria y es posible que intente recurrir a una vieja estrategia de la dirigencia política colombiana: la dilatación en el tiempo de la reforma y la concentración del debate en términos técnicos, haciendo que el movimiento se aísle paulatinamente de la calle.

Donde más ha ganado el movimiento estudiantil, es en el plano político: ha puesto en tela de juicio el pretendido unanimismo de las élites colombianas que se vanaglorian de contar con una muy pequeña oposición política, con una oposición social muy fuerte en las periferias rurales, pero muy débil en las grandes capitales, y ven con sorpresa como unos jóvenes irrumpen en sus ciudades neoliberales a decirles que su sistema y sus promesas no les interesan, reclaman más compromiso estatal con la educación, más inversión social y un sentido colectivo de sociedad que se aleje del dogma del individualismo que tanto pregona la razón neoliberal.

No sabemos qué pasará con el movimiento estudiantil, pero ya sabemos que ha pasado: le ha dado un impulso a la protesta urbana en Colombia, rompiendo el escepticismo reinante en los últimos diez años en el campo popular del país. Aire fresco para decir que esto apenas comienza, en hora buena.

Bibliografía

Archila, Mauricio, "*Entre la academia y la política: el movimiento estudiantil en Colombia, 1920-1974.*" En: Marsiske Renate (Coordinadora), Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina, México, UNAM, 1999.

Cote, Jorge, "*El movimiento estudiantil de 1971: Entre la homogeneidad y la heterogeneidad*", En: Archila Mauricio et, al., Una historia inconclusa, izquierdas políticas y sociales en Colombia, Bogotá, CINEP, 2009.

Kalmanovitz, Salomón, "*Otra vez la reforma a la educación*" En: El espectador (Bogotá), 6 de noviembre de 2011. Disponible en: http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-309876-otra-vez-reforma-educacion Acceso: 06/11/2011.

Unidad de Medios de Comunicación (Unimedios), "*Claves frente a la reforma de la educación superior*". En: Claves para el debate público No 45. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, abril de 2011.

Páginas web

El Espectador www.elespectador.com

El Tiempo: www.eltiempo.com

El País de España: www.elpais.com

El Observatorio de la Universidad colombiana: www.universidad.edu.co

La silla vacía: http://www.lasillavacia.com/

La Mesa Amplia Nacional Estudiantil: http://manecolombia.blogspot.com/

Ministerio de Educación Nacional de Colombia: www.mineducacion.gov.co

Semana: www.semana.com

la empresa educativa chilena y el movimiento social del 2011

Rodrigo Cornejo Chávez*, Juan González López*
Rodrigo Sánchez Edmonson* y Mario Sobarzo Morales**

Resumen

Este artículo describe y analiza las características del llamado sistema educativo chileno, conocido como el "el experimento neoliberal en educación", tanto en sus aspectos estructurales, como de su implementación, así como sus consecuencias en la segregación social y la instalación del sentido de competencia e individualismo en la sociedad. Se describen las principales tendencias generadas desde los movimientos sociales, que han implicado procesos de resistencia a las medidas neoliberales, así como una incipiente capacidad de propuesta alternativa. Para ello se revisaron un conjunto de fuentes primarias y secundarias de investigación sobre los alcances de este modelo. El artículo muestra que la aplicación sistemática de políticas educativas neoliberales es algo inédito en América Latina y que ha generado fenómenos y procesos sociales muy particulares, tanto de reproducción del modelo, como de resistencia social al mismo. Finalmente se anexa un análisis sobre el último proceso de movilización social en contra de este modelo, que persiste a pesar de la amplia oposición ciudadana.

Palabras claves: políticas educativas, modelo educativo, movilización social

Abstract

This article describes and analyzes the characteristics of the so called Chilean education system, known as "the neoliberal experiment in education", in its structural aspects, implementation and consequences in social segregation and the establishment of a sense of competition and individualism in society. It describes the main tendencies generated by social movements that have included processes of resistance to neoliberal measures, as well as an incipient capacity for an alternative proposal. For this, a set of primary and secondary research sources on the scope of this model have been reviewed. The article shows that the systematic application of neoliberal education policies is without precedent in Latin America and has generated very specific social phenomena and processes, both of reproduction of the model as well as resistance to it. Finally, we annex an analysis of the last social mobilization process against this model, which persists in spite of a broad citizen opposition.

Keywords: education policies, education model, social mobilization

* Todos académicos del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. rocornejo@u.uchile.cl, juangl@uchile.cl/, rosanche@u.uchile.cl

** Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. mariosobarzo@gmail.com
Investigadores del Observatorio Chileno de Políticas Educativas –OPECH– (www.opech.cl) y Centro de Alerta (www.centroalerta.cl)

Introducción

Las políticas educativas implementadas en Chile, en las últimas tres décadas, han llevado, sistemáticamente, al desmantelamiento de la educación pública. El sistema educativo chileno hoy se encuentra mercantilizado en su conjunto. La educación, de ser un derecho, se ha transformado en una mercancía, quedando a merced de enormes intereses empresariales. Lo paradójico es que este modelo se ha exportado al resto de nuestros países hermanos sin cuestionamiento alguno. Tal vez sólo las movilizaciones y protestas de los estudiantes secundarios, que tuvieron su momento culminante el año 2006 y que se conocieron como "revolución pingüina", trascendiendo las fronteras de nuestro país, levantaron la primera alerta respecto a sus carencias y debilidades. Hoy al año 2011, tras cinco meses de movilizaciones parece ser un consenso que este sistema educativo debe sufrir transformaciones estructurales.

Distintos autores han calificado el modelo chileno de "experimental", pues se implementaron (en plena dictadura militar), sin contar con evidencia empírica alguna que las avalara, un conjunto de políticas basadas en los postulados neoconservadores de economistas como Friedrich Hayek o Milton Friedman. Retornados los gobiernos civiles, a comienzos de los años noventa, se le dio continuidad a estas políticas; no deja de ser paradójico que incluso un panel de expertos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) concluyera que "la educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje" (OCDE, 2004:290-291).

En este trabajo revisamos el proceso de implementación de este "experimento de mercado educativo", destacando los principales momentos de su instalación, los pilares en los cuales se sustenta y las consecuencias centrales que ha tenido su aplicación para el conjunto de actores de la educación (estudiantes, docentes, familias).

Posteriormente, analizamos los aspectos esenciales de los heterogéneos, pero constantes, procesos de participación de los actores sociales en el debate y la lucha educativa chilena, la cual tiene raíces históricas y durante los últimos años se ha sustentado en diversas iniciativas de resistencia y protesta frente a la imposición del modelo educativo neoliberal. Sin embargo, comienza a mostrar en su interior incipientes capacidades para generar propuestas educativas y experiencias de educación alternativas.

Construimos este artículo colectivamente desde nuestra experiencia como Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), investigando los efectos reales del modelo educativo de mercado y construyendo conocimiento en el contacto cotidiano con organizaciones sociales y educativas. Finalmente incluimos *Adendum*, uno de los análisis más difundidos de OPECH entre los actores educativos en la actual coyuntura, el que lleva por título "El movimiento estudiantil más allá del 'peticionismo'", el cual describe la actual disyuntiva en que se encuentra el movimiento social chileno, frente a un gobierno y a una clase

política totalmente comprometida ideológicamente con el modelo neoliberal.[1] Autogestión, organización y construcción social parece ser lo que constituirá el proyecto autoeducativo de soberanía social en Chile, tras casi 40 años de hegemonía de la elite, el modelo comienza a desmoronarse.

Instalación del modelo chileno: la fase de Shock en la década del '80

En el proceso de constitución del Estado chileno, fue explícita la preocupación y esfuerzo por incorporar la educación como un derecho, y desarrollarla como una institución pública de carácter nacional. Esta responsabilidad del Estado, asumida por todos los gobiernos democráticos, aún de muy distinto signo, fue brutalmente alterada por el golpe militar en septiembre de 1973, que dio inicio a 17 años de dictadura y que ha partir de la Constitución impuesta en 1980, transformó profundamente el rol del Estado, de garante a subsidiario.

Hasta 1980, desde la concepción de un Estado docente que asegurara el derecho a la educación, existió en Chile un sistema público gratuito bajo la responsabilidad de un Ministerio de Educación fuerte y centralizado, que alcanzaba alrededor de un 70% de cobertura de la población en edad escolar y que atendía a más del 90% de la matrícula. Al comenzar la década de los 80´, la dictadura militar de Pinochet, en un contexto de represión que imposibilitaba cualquier tipo de cuestionamiento o debate, realizó cuatro grandes transformaciones que pueden ser consideradas los pilares del actual modelo. Éstas fueron, esencialmente: **1)** redefinición del marco regulatorio educativo, del rol del Estado y de la prelación de derechos educativos a través de una nueva Constitución; **2)** instalación de un modelo de gestión del sistema educativo formal que introduce un nuevo y central actor, los sostenedores (municipios y agentes privados); **3)** implementación de una nueva lógica de financiamiento de los establecimientos educacionales, a través de una particular versión de *vouchers* o subsidios portables a los alumnos; **4)** reestructuración y privatización del sistema de educación superior.

Todas estas transformaciones terminan por institucionalizarse a través de la Ley Orgánica Constitucional de Educación –LOCE–, dictada el 10 de marzo de 1990, un día antes que Pinochet entregara el poder. Ninguna reforma de los gobiernos civiles de post dictadura han afectado estos pilares estructurales.

[1] "Pareciera ser que la derecha educativa que en Chile está representada transversalmente en gobierno y oposición, pretende dividir las demandas del movimiento por la educación entre lo posible (técnico, al decir de ellos) y lo ideológico, entendiendo esto último como el hecho de que las demandas del movimiento no tienen nada que ver con la educación, son irrealizables, anacrónicas, o son contradictorias con el modelo. Hoy tan ampliamente aceptado por este sector que hace años pactó en el acuerdo educativo las bases del actual sistema". Sobre esto ver el análisis de los mismos investigadores publicado en www.opech.cl, el 5 de agosto del 2011 , "*Una derecha experta en mirar la ideología en el ojo ajeno*" En http://www.opech.cl/comunicaciones/2011/07/20110705_derecha_ideologia_ojo_ajeno.pdf

Redefinición del rol del Estado: nueva articulación de derechos y nuevo marco regulatorio general

En el año 1981, se inicia un proceso de descentralización y privatización de la educación.

La actual Constitución chilena fue promulgada en el año 1980 (en plena dictadura) y ha sido reformada sucesivamente sólo en aspectos marginales durante los gobiernos civiles. El apartado sobre derechos y deberes ciudadanos, que permanece intacto desde 1980, materializa los pilares jurídico-filosóficos del sistema educativo formal chileno. En él se define que la educación deja de ser una función primordial del Estado, y que son los padres quienes "tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos", correspondiendo al Estado "otorgar especial protección al ejercicio de este derecho" (art. 19, 10°). Se establece, como derecho, la libertad de enseñanza, entendida como "el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales", y la potestad de los padres de escoger el establecimiento donde educar a sus hijos (art. 19, 11°). Se estipulan cuatro derechos de propiedad económica: "derecho a desarrollar cualquier actividad económica" (art. 19, n. 21), "derecho a no ser discriminado por el Estado y sus organismos en materia económica" (art. 19, n. 22), "derecho a la libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes" (art. 19, n. 23) y el "derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporales" (art. 19, n. 24). No existen derechos colectivos, ni derecho a la participación.

Finalmente, para dejar claro el orden de prelación de los derechos, se establece un mecanismo de recurso de protección sólo para algunos derechos constitucionales. El derecho a la educación no cuenta con esta garantía, pero sí la "libertad de enseñanza" y los derechos de propiedad mencionados (art. 20).

Institucionalidad y gestión del sistema escolar: municipalización de la educación pública y nuevo rol de los "sostenedores" privados en la educación

En el año 1981, se inicia un proceso de descentralización y privatización de la educación. Las escuelas estatales, que estaban directamente gestionadas por el nivel central del Ministerio de Educación (en la medida que no existen en Chile Estados federados), pasan a depender directamente de estructuras intermedias, los "sostenedores" municipales. Se favorece, además, el que sostenedores privados abran escuelas con los mismos subsidios estatales que reciben las escuelas municipales. Los sostenedores administran estos subsidios y deciden respecto de aspectos centrales de la vida escolar, como los planes anuales de cada escuela, la designación de directores, la reubicación de profesores, entre otros.

En este modelo el Ministerio de Educación no tiene ingerencia alguna sobre el funcionamiento de las escuelas privadas (pagadas por los padres y apoderados) ni sobre las privadas subvencionadas (de administración privada, pero que reciben recursos del Estado) y, en la práctica, pierde gran parte de su capacidad de influir en la mar-

cha de las escuelas municipales. El rol del Estado se reduce a financiar la enseñanza básica (1º a 8º grado) y media (9º a 12º grado), que cubre alrededor del 93% de los estudiantes, a controlar formalmente, el cumplimiento de los requisitos que tienen los sostenedores para acceder a la subvención, a medir el rendimiento escolar y a orientar y supervisar los aspectos técnico-pedagógicos.

... los establecimientos educacionales competirían por captar alumnos/as para recibir la subvención estatal ...

La "comunidad educativa", los actores reales, son espectadores en esta gestión, muchos padecen directamente a través de la represión escolar o se genera el abuso para con los derechos laborales de los trabajadores de la educación (docentes y asistentes de educación), ya que el profesorado pierde el carácter de funcionario público y su régimen jurídico queda definido por las leyes laborales del conjunto de los trabajadores del país, lo que implica absoluta flexibilidad laboral, baja sustantiva de sus salarios y de sus condiciones de trabajo, deteriorándose fuertemente la profesión docente.

El sistema de financiamiento educativo: subsidios portables a los alumnos/as y la privatización del gasto público

El modelo recién descrito opera con un mecanismo de financiamiento a la demanda que consiste en un "sistema de subvenciones donde el Estado subsidia colegios privados esencialmente en el mismo nivel que los establecimientos municipales" (OCDE, 2004:177), con la particularidad que los sostenedores privados no están obligados a rendir cuentas sobre dichos recursos, ni tienen regulación alguna para su uso. Este sistema de subsidios, llamados subvención escolar, son *vouchers* o subsidios portables. A través de ellos se financia a las escuelas y, por tanto, a los sostenedores, por medio de una subvención calculada por promedio de asistencia de los alumnos. Tienen por objetivo explícito introducir mecanismos de competencia entre los colegios: los establecimientos educacionales competirían por captar alumnos/as para recibir la subvención estatal y ello generaría una dinámica de mejora de los resultados académicos.

En esta lógica de competencia en el mercado, se crea un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación –SIMCE– destinado a realizar mediciones de rendimiento de los alumnos en todos los establecimientos del país, cuyos resultados deben ser puestos en un *ranking* público a través de los medios de comunicación, para entregar a los padres indicadores y que puedan contar con información para elegir el establecimiento donde educar a sus hijos.

Las transformaciones descritas modificaron la lógica del sistema y el sentido de la educación. Al término de la dictadura se había consolidado un sistema educativo mixto, financiado por el Estado, que alcanzaba una cobertura de más del 90%; ésta evidenciaba serios problemas de calidad y equidad, cubriendo la educación municipal más del 70% de la matrícula y la privada subvencionada casi el 30%.

La privatización del sistema de educación superior

También a partir de los años 80´ se desestructura el sistema de educación superior. Por una parte se descentralizan y precarizan las universidades estatales nacionales, creando a partir de ellas universidades estatales regionales con escaso financiamiento y, por otra, se abre el mercado para que entes privados abran sin mayores restricciones sus propias universidades e institutos de educación superior, dándoles plena autonomía. Lo que ha desembocado en una desregulación absoluta de la formación profesional, sin relación alguna con los movimientos del mercado del trabajo. Lo más grave es que se termina con la gratuidad de la educación superior, propiciándose el autofinanciamiento tanto de las universidades públicas como privadas, ya que se disminuye en un 50% el financiamiento a las universidades públicas.[2] Además, los institutos profesionales, que dependían del Estado, son traspasados a los grupos empresariales de los distintos ámbitos de la producción, con lo cual se privatizan absolutamente (Inzunza et al., 2011). Esta nueva institucionalidad de la educación superior afectó seriamente la formación docente, que quedó librada al mercado y sufrió el mismo proceso privatizador.

Los ejes de la reforma educativa de los años 90

Los grandes propósitos de la reforma educativa de los años '90, impulsadas por los gobiernos de la Concertación[3], fueron justamente la mejoría de la calidad y la equidad de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 1998). Para ello se implementaron cinco grandes líneas de políticas educativas:

a) Aumento del gasto público en educación, el que se triplicó entre 1990 y 2004, alcanzando la cifra de 3000 millones de dólares (Cox, 2004) y ha continuado aumentando hasta la fecha. Un alto porcentaje de este gasto público se transfiere al sector privado vía subvenciones e inversiones en infraestructura.

b) Reforma curricular, a partir de la cual se renovaron los planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media del país.

c) Mejoramiento de la profesión docente, con la promulgación de un estatuto que regula la carrera profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal y el establecimiento de incentivos y programas de perfeccionamiento para profesores.

d) Jornada escolar completa diurna, lo que ha implicado la construcción de

[2] Hasta 1981 en Chile existían dos universidades públicas y seis privadas, de las cuales tres eran católicas y tres laicas; las que surgieron de iniciativas particulares pero en estrecha relación con el Estado, pues si bien eran autónomas contaban con financiamiento estatal. Hoy existen alrededor de cien universidades privadas.

[3] La Concertación es la coalición de partidos políticos de centro izquierda que gobernó el país desde 1990-2010, integrada por los partidos Demócrata Cristiano, Socialista, Radical/Social Demócrata y Por la Democracia.

una significativa cantidad de establecimientos escolares.

e) Articulación de programas en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación, con la implementación, particularmente, de programas focalizados en los establecimientos que atienden a los sectores más populares.

Ninguna de estas políticas tocó los pilares estructurales del modelo diseñado en dictadura: municipalización, sistema de financiamiento por subvención, la libertad de los sostenedores privados para abrir establecimientos con financiamiento del Estado.

Al contrario, se avanza en medidas privatizadoras. La más grave de ellas fue la promulgación de la Ley de Financiamiento Compartido, que permite que el sector privado subvencionado por el Estado y los establecimientos municipales de educación secundaria puedan cobrar aranceles a la familia, bajo el argumento que aquellas que estuvieran en condiciones de pagar podrían aportar al financiamiento de la educación, con el objetivo de que el Estado ahorrase recursos para destinarlos a aquellos sectores con mayores necesidades. Sin embargo, en los hechos, el Estado siguió entregando prácticamente la misma cantidad de recursos a los establecimientos con financiamiento compartido y a los que no lo tenían. Ello significó un nuevo estímulo económico para el sector privado (fueron muy pocos los establecimientos secundarios municipales que se suscribieron a esta modalidad de financiamiento). Un nuevo campo para la educación privada se abre con la Ley de Jornada Escolar Completa, la que por primera vez en la historia del país, entrega recursos públicos a entes privados para la construcción de establecimientos educacionales.

Los ejes de la reforma educativa de los 2000

Luego de una década de aplicación de las medidas reseñadas, la evaluación de dichas políticas indicó que ni los mayores recursos materiales y económicos, ni los programas de focalización y sus planes de mejoramiento habían logrado resolver los problemas de calidad y equidad. Se observó, a partir de los resultados en pruebas estandarizadas de aprendizaje (SIMCE, PISA, TIMSS) que subsistían (Rasczinski & Muñoz, 2007; Valenzuela et al., 2008).

Desde estos diagnósticos, se plantea la necesidad de instalar, no sólo mecanismos de rendición de cuentas del rendimiento escolar, sino también del quehacer y de la gestión de los distintos actores, estableciéndose nuevos sistemas de evaluación que empiezan a aplicarse a partir del 2000. Se construye un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar; a nivel institucional se inician procesos de acreditación de instituciones escolares realizadas por entidades privadas; y se elaboran diferentes marcos de actuación a nivel de actores específicos del sistema escolar (Docencia, mayo 2007).

Se empezaron, también, a cuestionar los mecanismos de financiamiento, planteándose que obstaculizaban el proceso de mejoras vía competencia, dado que no entregaban los recursos adecuados según el nivel socioeconómico de los estudiantes (Bellei, 2007; Donoso, 2006; González, 2000), y que además, el modelo de subvención, de valor similar por alumno, promovía que los establecimientos seleccionaran a los alumnos menos costosos de educar (Elacqua et al., 2009; Sapelli y Torche, 2002; Mizala y Romaguera, 2002).

Para resolver estos problemas, en el año 2006, nuevamente sin alterar los pilares del sistema, se inicia la discusión de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que rige para la educación básica. Se trata de una ley paradigmática, pues articula diversos mecanismos de rendición de cuentas y de gestión anteriores a su promulgación, y al mismo tiempo define las próximas medidas de políticas educativas, las cuales pretenden modernizar el sistema para lograr seguir con el funcionamiento del mismo sin modificar sus bases.

Dicha ley de financiamiento entrega recursos adicionales para disminuir la brecha de inversión por alumno (Larrañaga y Peirano, 2007; Elacqua et al; 2009) y estipula una política de gestión que busca establecer procesos de mejora continua de la gestión en las escuelas y sus resultados (Raczynski y Muñoz, 2007; Cornejo y Redondo, 2007). De hecho, es una política que se inscribe en la generación –a nivel internacional– de nuevos mecanismos de gestión: procedimientos de acreditación de escuelas, incentivos al desempeño en la gestión, instalación de esquemas de asistencia técnica focalizada, exigencias de *accountability* (rendición de cuentas) y *benchmarking* (evaluación y comparación de prácticas).

Al contrario, se avanza en medidas privatizadoras. La más grave de ellas fue la promulgación de la Ley de Financiamiento Compartido...

Ésta se sustenta en cinco pilares: 1) entrega de un monto extra de subvención por alumno "prioritario" (alumno determinado como vulnerable o pobre), que se concretiza con la firma de un "Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa", que compromete al sostenedor con un conjunto de exigencias; 2) condicionalidad en la entrega de esta mayor subvención de acuerdo a los resultados SIMCE; 3) clasificación de todas las escuelas básicas, en las categorías de "Autónoma", "Emergente", "En recuperación", a partir de lo cual se definen para ellas, grados de mayor o menor autonomía para la utilización de recursos, gestión administrativa y pedagógica; 4) sistemas de supervisión y apoyo técnico pedagógico a las escuelas, ejecutados por agencias privadas; 5) establecimiento de sanciones por incumplimiento de las metas suscritas en los convenios, que van desde las multas hasta el cierre de los establecimientos. Todas estas medidas se empezaron a implementar gradualmente a partir de la promulgación de la ley en el 2006.

El mismo año 2006, mientras se discutía esta ley, como consecuencia de un estallido social encabezado por los estudiantes, se evidenciaron, ante el conjunto de la opinión pública, los graves problemas de calidad y equidad del sistema educativo, por lo cual el gobierno de Michelle Bachelet se vio obligado a alterar su programa de gobierno en materia educacional, abriendo camino a un debate que supuestamente conduciría a la concreción de una nueva ley de educación, que cambiaría algunos aspectos estructurales relevantes heredados de la dictadura.

Efectivamente, en 2009, se promulga la Ley General de Educación (LGE), que reemplaza la Ley Orgánica Constitucional de Educación de 1990. Sin embargo, en lugar de recoger en ella las principales exigencias del mundo social (desmunicipalización, nueva institucionalidad y cambios radicales en el sistema de financiamiento), ésta fue construida por un acuerdo político cupular entre los partidos de gobierno y los de derecha, que no dio paso a ninguna reforma estructural. En síntesis, la LGE sigue supeditando el derecho a la educación, a la libertad de enseñanza y de empresa, y consagra el lucro y la selección. Establece, además, la creación de una Agencia de Calidad (proyecto de ley que está aún en trámite en el Parlamento), que crea una superintendencia de servicios educativos descentralizados, acentúa los mecanismos de control y presión por resultados, consolida la exigencia de cumplimiento de estándares y la categorización de escuelas, reafirmando las políticas que habían empezado a cursar con carácter voluntario, para convertirlas en exigencias obligatorias para el sistema.

En esta ley se articulan todas las normativas de estándares de los marcos regulatorios de actuación de los actores –profesores, directivos, supervisores–, así como los mecanismos de la ley SEP para el conjunto del sistema escolar. Además, fortalece y amplía el espacio de acción para que agentes privados no sólo lucren con dineros del Estado, sino que controlen ideológica, técnica y pedagógicamente a escuelas y liceos.

El nuevo gobierno de derecha, que eligió al presidente Sebastián Piñera en enero de 2011 y que empieza a gobernar en marzo del mismo año, ha decidido aplicar políticas de continuidad del consenso construido el año 2007, señalando que su prioridad es la aprobación de este proyecto de ley. Ha promulgado, además, una nueva ley –"Ley de Calidad y Equidad de la Educación"– (enero 2011), en acuerdo nuevamente con gran parte de los senadores y diputados de la Concertación; la cual entrega mayor poder y recursos a los sostenedores municipales para administrar los establecimientos, consolida la municipalización de la educación, al mismo tiempo que permite la flexibilización absoluta del Estatuto Docente, precarizando la situación laboral del profesorado que trabaja en este sector.

Chile se encuentra ante un verdadero apartheid educativo, fenómeno absolutamente nuevo en la historia de este país.

Resultados de la aplicación del modelo de mercado educativo

Las consecuencias de la aplicación de este modelo ideológico de educación, –que ha extremado la privatización de nuestro sistema educativo– han sido múltiples y de amplias dimensiones. En este apartado destacaremos tres grandes tendencias que permiten una visión de conjunto para estos efectos reales: alta segmentación socioeducativa, crisis de pertinencia y sentido de la educación chilena, cambio de la cultura escolar y del rol docente.

Alta segmentación socioeducativa

Chile se encuentra ante un verdadero *apartheid* educativo, fenómeno absolutamente nuevo en la historia de este país. La educación gratuita, que hasta el año 1993 atendía más del 90% de la matrícula total, a partir de la ley de financiamiento compartido, hoy apenas alcanza un 60%, mientras el 40% restante se distribuyen de acuerdo a la capacidad económica de las familias, lo cual provoca una gran segmentación y segregación en el sistema escolar, donde cada estudiante se educa con sus pares desde el punto de vista social y económico. El extremo puede graficarse en que más del 80% de los niños de los quintiles más bajos de ingreso (Quintil I y II) estudian en escuelas municipales, mientras que el 93% de los niños del quintil más alto de ingreso lo hacen en la educación privada pagada.

Además, en el sistema educacional existen inmensas distancias en los recursos educativos y económicos que reciben escuelas privadas, privadas subvencionadas y municipales; así como, enormes diferencias en los resultados de aprendizaje, entre niños de sectores socioeconómicos de bajos ingresos y los de altos ingresos (OCDE, 2004; Redondo et al. 2004; Cornejo, 2006). A su vez, el propio sistema municipal, que recibe un financiamiento absolutamente insuficiente por parte del Estado para atender las complejas necesidades educativas de sus estudiantes, se halla también segmentado y fragmentado, pues depende de las capacidades financieras, técnicas y de gestión en cada comuna, que son disímiles, y en general muy escasas.

En Chile existen 345 comunas (por lo tanto 345 sostenedores municipales), sin embargo estimaciones recientes plantean que solo 120 de estos municipios (un tercio) poseen "un equipo profesional estable de apoyo", es decir, que cuenta al menos, con un encargado técnico pedagógico y un especialista en educación. Dentro de estos 120 municipios, sólo 32 tienen equipos técnicos para apoyo de mayor desarrollo y complejidad (obviamente estos municipios suelen ser los que manejan mayor presupuesto) (Montt, 2005). De este modo, la municipalización más que un proceso de descentralización, ha sido un proceso de desresponsabilización y desentendimiento de la educación pública por parte del Estado chileno.

A este cuadro de segmentación, se suma el que los sostenedores privados, y también los municipales con alta demanda seleccionan a quienes quieren educar, y terminan eligiendo, en clave económica, a los que implican menos gasto (buenos rendimientos, conductas tranquilas, mucha presencia familiar, entre otros). De este

modo, el sistema educativo termina –en los hechos– favoreciendo a quienes tienen más y no a quienes más lo necesitan. Así, la trayectoria educativa laboral de la mayoría de los estudiantes es "predecible" a muy temprana edad. Se consagra lo que la OCDE (2004) define como un sistema educativo "conscientemente estructurado por clases sociales", donde cada familia accede a distintos tipos de educación de acuerdo a su capacidad de pago.

Junto a ello se consolida un modelo de mercado que arrincona cada vez más a la educación pública, generando un aumento explosivo de la educación privada: en 1980 el 7% de los alumnos/as de enseñanza básica y media asistían a establecimientos privados subvencionados, hacia el año 2010 lo hacían más de un 50%.

La ley de subvención escolar preferencial, –como señalábamos– se orientaba en sus inicios a resolver los problemas de segmentación y fragmentación, pero actualmente lo que está haciendo es profundizarlos, al categorizar las escuelas, estigmatizarlas y plantear la posibilidad de cerrar establecimientos si no logran subir sus rendimientos medidos por las pruebas estandarizadas. Se avanza fuertemente en la privatización del sistema, al dejar a las escuelas sujetas a la supervisión de entidades privadas, donde priman, muchas veces, sus propios intereses empresariales y/o ideológicos por sobre las reales necesidades de los establecimientos. Sin duda, todo ello se acentuará si se aprueban las nuevas leyes que siguen con esta misma lógica.

Crisis de pertinencia y sentido de la educación

Lo que venimos señalando explica porque en Chile se suele centrar el debate sobre calidad educativa en torno a los resultados en pruebas estandarizadas de aprendizaje, perdiendo su pertinencia e imposibilitando la construcción de proyectos curriculares desde la comunidad. El desempeño de Chile en estas pruebas es disímil, si bien el país ha mejorado su ubicación relativa en pruebas como PISA[4], según los mismos expertos, los resultados más dependen del origen socioeconómico familiar de los estudiantes. Es por ello que los actores educativos (docentes, estudiantes, apoderados) sienten que ir a la escuela es someterse a una cotidianeidad escolar ingrata (Becerra, 2005; Cornejo, 2009), más aún cuando –en general– los procesos de participación han sido casi inexistentes, ya sea porque se prohíben legalmente o porque los actores están capturados por la sobrecarga de trabajo.

Lo que ha sucedido es que el concepto de calidad educativa pasó a ser colonizado por la lógica de un currículum nacional de estándares (y mediciones) de aprendizaje. Los resultados de estas pruebas estandarizadas se vuelven sinónimo de calidad, esto significa tener una mirada estrecha al asumir este concepto, y se lo asimila como buen rendimiento en determinadas asignaturas del currículum, sin incorporar todos los ámbitos de este último, ni tomando en cuenta el desarrollo humano, los cuales

[4] Por sus siglas en inglés: PISA (*Programme for International Student Assessment*) El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA.

debieran considerarse como atributos fundamentales de una educación integral de calidad. Estas pruebas censales van adquiriendo cada vez mayor relevancia, constituyéndose, –en la práctica– en el eje articulador de todas las políticas que se orientan a mejorar la "productividad" (elevar los puntajes en las pruebas SIMCE) (Assaél, 2011).

Piia Seppänen, investigadora del *Centre for Research on Lifelong Learning and Education*, de Finlandia, en entrevista ofrecida al periódico *El Mercurio* el 29 de noviembre de 2010, cuestionó la función de las continuas evaluaciones que se aplican en Chile, planteando que lo que se está produciendo en nuestro sistema de educación, –con la evaluación estandarizada y con los mecanismos de incentivo a los mejores rendimientos– es que la educación pública abandona uno de sus objetivos fundamentales que es la formación de ciudadanos comprometidos con su país, con la democracia como sistema de resolución de conflictos, con la valoración de la comunidad y su entorno. Agrega que estos mecanismos de evaluación constantes no sólo deterioran los contextos en que se hace la educación, sino también los vínculos interpersonales.

...el concepto de calidad educativa pasó a ser colonizado por la lógica de un currículum nacional de estándares

En efecto, lo que se ha evidenciado durante todos estos años es que los resultados de las pruebas estandarizadas están estrechamente ligadas al nivel socioeconómico de los alumnos y, por tanto, son los establecimientos municipales los que obtienen peores puntajes, ya que atienden a los sectores populares, a quienes mayoritariamente no discriminan. En cambio las escuelas privadas subvencionadas, que sí seleccionan a sus estudiantes, aparecen mejor ubicadas en los *ranking*, lo cual ha llevado a estigmatizar a las primeras y a sostener la idea de que la educación pública es mala. Ello se refleja, por ejemplo, en que al año 2009, menos del 39% de los estudiantes de primero básico asistían a una escuela municipal. Así, la escuela pública termina transformándose en el espacio educativo para aquellos pobres que no convienen, ni pueden acceder, como clientes, al sector privado. Se niega, de esto modo, el carácter sustantivo de cualquier democracia: la escuela pública como el ámbito en el que se pueden compartir distintas realidades (sociales, culturales, ideológicas, étnicas).

Cambio de la cultura escolar y del rol docente

La presión ejercida a través de las metas de resultados en pruebas de aprendizaje estandarizadas conduce a que en los establecimientos educacionales se tienda a enseñar lo que se evalúa, reduciéndose el curriculum fundamentalmente a lenguaje, matemáticas y ciencias, y a los aprendizajes que dentro de estas disciplinas pueden ser evaluados de manera estandarizada. Las prácticas pedagógicas

tienden a centrarse exclusivamente en el entrenamiento de estas pruebas, en abierto menoscabo de asignaturas como filosofía, arte, educación física, que cada vez tienen menos espacio en el curriculum, así como de procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo de sujetos con una formación más integral, reflexivos y críticos.

Por otra parte, los mecanismos de presión, control y rendición de cuentas han afectado seriamente la autonomía profesional, provocando desmoralización en el ejercicio docente, así como elevados niveles de angustia y stress, en un sistema que los obliga a centrarse en la enseñanza de los resultados medibles en desmedro de otras áreas que ellos consideran tanto o más importantes, como lo son la atención a problemas psicosociales o emocionales, que viven la gran mayoría de los niños y jóvenes, particularmente en los sectores populares (Assaél, 2011; Cornejo, 2009). Estas políticas de *accountability* ubicarían a los docentes en una posición "híbrida", en la que no saben si deben educar o enseñar para los exámenes (Darling-Hammond, 2004, en Contreras y Corbalán, 2010). Así, comienzan a construir "simulaciones pedagógicas", planificando y calculando acciones con el fin de satisfacer las demandas externas, ser evaluados positivamente y responder al creciente flujo de vigilancia al cual están expuestos, pero en lo sustantivo no modifican sus prácticas pedagógicas más allá de lo requerido por la evaluación (Ball, 2003; Case, Case & Catling, 2000; Taylor Webb, 2006, en Contreras y Corbalán, 2010).

Ello se acrecienta al desresponsabilizarse el Estado de los resultados que tiene el sistema educativo, entregando dicha responsabilidad a los actores, culpabilizando a las escuelas, a los padres, a los profesores, y a los propios estudiantes de los resultados de aprendizaje (Assaél, 2011). La rendición de cuentas estaría operando como un dispositivo de vigilancia que enseña a cumplir y presionar a otros para el cumplimiento de la tarea, lo que se logra visibilizando e individualizando las supuestas deficiencias, que son fácilmente medidas a través de los resultados de las pruebas de los alumnos y de la supervisión de las prácticas de planificación y ejercicio de la docencia en aula (Lipman, 2009).

De esta manera se instalan, más que relaciones de colaboración, una cultura de competencia, no sólo entre docentes por obtener incentivos económicos ligados a resultados de pruebas estandarizadas y de desempeño, sino también entre estudiantes, padres y apoderados; cada uno asume como problema individual su éxito o fracaso. Desde esta óptica, la identidad profesional empieza a redefinirse a partir de los principios de la nueva gestión pública, lo que implicaría la entrada de un nuevo conjunto de valores y comportamientos morales, más cercanos a una ética empresarial que al tradicional ethos del profesor (Gewirtz y Ball, 2000; Whitty, Power y Halpin, 1999, en Contreras y Corbalán, 2010).

Esto empieza a pesar en los propios estudiantes, que se percatan de la lógica empresarial y el modo en que está alterando las pautas de socialización de las escuelas. La educación empieza a perder sentido y significancia para ellos, lo que explica, en parte, las movilizaciones estudiantiles del

año 2006 contra un sistema que les enseñaba a ser trabajadores sumisos, aún antes de cualquier evaluación o esfuerzo colectivo (ni qué decir individual). De esta lucha emergió una ética mínima construida en oposición a los valores que 30 años de imposición de un sistema de competencia habían minado. La crisis de sociabilidad manifestada en una juventud que parecía "no estar ni ahí con nada" y a la que el modelo se le adecuaba en sus formas de valorización individual, reventó, iniciándose –como veremos a continuación–, un proceso de búsqueda de construcciones colectivas.

...los mecanismos de presión, control y rendición de cuentas han afectado seriamente la autonomía profesional, provocando desmoralización en el ejercicio docente...

El movimiento por la educación y sus propuestas

La participación de los actores sociales en la educación pública tiene larga tradición en Chile. A partir de las primeras iniciativas educativas autónomas impulsadas por las sociedades de socorros mutuos a finales del siglo XIX, se pueden señalar numerosas experiencias de participación del movimiento social en las políticas de educación en la historia de nuestro país. A principios del siglo XX son los profesores quienes comienzan a intervenir en el debate público, con iniciativas como el Congreso Nacional de Educación Secundaria del año 1912, o con su decisiva participación en el proceso de movilización social que constituyó la Asamblea Obrera de Alimentación Nacional en el año 1919 y los movimientos docentes que se desarrollaron en la siguiente década. Paralelamente, se constituían experiencias como las escuelas federales racionalistas, sostenidas por el movimiento obrero, antecedente importantísimo para una educación pública entendida como una educación con participación de la comunidad (Reyes, 2009).

Este movimiento de transición de siglo representa el origen de la propuesta educativa del movimiento popular en Chile, la que en oposición a la mirada del Estado nacional-mercantil, pone a la comunidad y a la persona al centro de la labor educativa. No son los imperativos del Estado, ni los del mercado, el fin único de la escuela pública; el interés de la comunidad local, las problemáticas cotidianas o un proyecto emancipador hacen parte de las propuestas del mundo popular. Lo señalaba la premio Nobel Gabriela Mistral, profesora Chilena, involucrada como muchos docentes de la época en el debate educativo, "me parece a mi calamidad el Estado Docente, especie de "trust" para la manufactura unánime de las conciencias. Algún día los gobiernos no harán sino dar recursos a las instituciones y los particulares que prueben abundantemente su eficacia en la educación de los grupos (….) escuelas con ideales mi amigo, con el suyo una, con el mío otra, organismos netos

con rumbos confesados, socialista o capitalista, sin caretas"[5]. Los movimientos de educadores rechazaban al Estado Docente como el proyecto hegemónico de la ciudadanía, así como el monopolio eclesiástico, al contrario reconocían en la libre, igualitaria y explícita disputa por las conciencias uno de los fines de la institución educativa.[6]

Al calor de la movilización de estudiantes, padres y trabajadores de las escuelas, un nuevo significado de la educación comienza a reconstituirse...

A mediados del siglo XX, inicia la resistencia al hegemónico patrón organizador de la vida y la conciencia. Los estudiantes comienzan a expresar su descontento en las escuelas y en las calles, el reclamo por el pase escolar antecede a la demanda de participación, que, con el correr de los años, irá incorporando el movimiento juvenil escolarizado. En síntesis, trabajadores de la educación, estudiantes secundarios y universitarios, entre otros actores sociales, han estado presentes en la historia del sistema educativo, poniendo siempre en tensión la libre instalación de proyectos hegemónicos ajenos a los intereses mayoritarios (OPECH, 2010a).

El movimiento de estudiantes secundarios, que irrumpe públicamente durante el año 2006, como lo vimos en el acápite anterior, es ejemplo de este devenir histórico (González et al., 2006). Dicha movilización contó con un nivel de masividad y apoyo ciudadano no visto, desde la entrega del Poder Ejecutivo por parte de Pinochet. En términos generales, podemos decir que este movimiento se "(...) organizó a partir de la articulación de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), instancia surgida desde los centros de alumnos y colectivos estudiantiles organizados principalmente en los colegios municipales del centro de la capital que atienden alumnos de elite económica e intelectual, pues seleccionan a sus alumnos y en algunos otros colegios municipales y particulares subvencionados por el Estado, ubicados en el mismo sector" (González et al., 2006).

A los pocos días de iniciados los paros y las ocupaciones de los establecimientos de educación secundaria de Santiago, el movimiento genera una explosiva adhesión que, para sorpresa de muchos, sumó rápidamente a estudiantes y profesores de los liceos y escuelas de las zonas periféricas y otras regiones del país. La ACES adquiere un carácter nacional. Se desencadena un proceso generalizado de tomas y paros, testimonio del acercamiento entre los jóvenes más marginados de la sociedad chilena (de los llamados liceos periféricos o urbano-populares) y jóvenes de clases medias y populares con posibilidades de "integración social".

Este fenómeno de unidad, inédito en el Chile de post dictadura, caracteriza la radicalidad, en el sentido de masividad social, de este movimiento. Durante los paros nacionales los días 30 de mayo y 5 de junio de 2006, se calcula que hubo más de un millón de estudiantes secundarios movilizados (un total aproximado de un millón doscientos mil estudiantes en el país). A esta cifra hay que sumar el apoyo de estudiantes de los cursos superiores de educación básica, del Colegio de Profesores, asociaciones de padres y apoderados, la Confederación Nacional de Estudiantes Universitarios. Ningún movimiento social de post dictadura había mostrado los niveles de masividad y convocatoria social con los que contó este movimiento. No es aventurado afirmar que la movilización de los estudiantes y las tomas pacíficas de los liceos configuran un nuevo espacio público (de intereses en común) que representa el "sufrimiento colectivo" y el desamparo social que experimentan vastos sectores de la población chilena en el actual modelo de desarrollo neoliberal (González et al., 2006).

De este modo, tras la desarticulación del tejido social y la disolución de la conciencia de "lo público", promovida por la dictadura y consolidada en los gobiernos democráticos, el movimiento social por la educación pública empieza a remontar su camino, recuperando en su conciencia y en sus propuestas una escuela para todos. Así, a las sucesivas movilizaciones estudiantiles, han comenzado a sumarse otros actores educativos que discuten acerca de lo que implica hoy, construir una educación pública integral al servicio de las mayorías y no de los intereses de las elites.

Al calor de la movilización de estudiantes, padres y trabajadores de las escuelas, un nuevo significado de la educación comienza a reconstituirse en oposición al modelo competitivo e individualizante que propone el mercado. El imperativo de que el Estado se haga cargo de sus escuelas, un mejor financiamiento a las escuelas empobrecidas y la mayor participación de la comunidad en la toma de decisiones empieza a consolidarse en las demandas y propuestas de los actores educativos, en contraposición a la iniciativa empresarial obsesionada con la competencia entre escuelas y los estándares (OPECH, 2010b).

Durante los últimos años, los actores sociales han elaborado una serie de propuestas que, poco a poco, van constituyendo un articulado de puntos de encuentro tras los cuales se intenta organizar la demanda educativa actual, orientada a la elaboración y construcción de un proyecto educativo que fortalezca la democracia, promueva las comunidades locales, apoyado decididamente por el Estado, no discriminatorio, pertinente al desarrollo de cada persona, integral, que asegure la libertad de los ciudadanos.

[5] Gabriela Mistral citada, por Leonora Reyes en "Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la federación obrera de Chile, 1921-1926" Cuadernos de Historia, Universidad de Chile Nº 31 año 2009.

[6] Sobre los distintos proyectos educativos de la elite que se disputa el monopolio educativo durante el siglo XX ver el trabajo del profesor Carlos Ruiz Schnaider. "De la Republica al mercado: Ideas Educacionales y Política en Chile". Editorial LOM año 2010.

Hoy, en el 2011, el movimiento estudiantil se ha vuelto a levantar con mayor fuerza que en el año 2006, con similar organización pero mayor potencia y capacidad de propuesta[7], el gobierno con mayor dureza que el anterior sigue ignorando el clamor social, la movilización aún continúa, pero toma nuevas formas, mayor proyección y una mayor radicalidad. Ya no es el sistema educativo el único en cuestión, paulatinamente, el modelo bajo la fuerza y convicción de los jóvenes comienza a desmoronarse.

…ha sido terreno fértil para potenciar la autoeducación de las bases, la organización de iniciativas de autogestión, crear lazos sociales de colaboración...

Adendum Sobre la Coyuntura Actual

"El movimiento estudiantil más allá del "peticionismo"[8]

El peticionismo, es la práctica de demandarle todo al Estado (o al empresariado), cuestionar esto es uno de los mayores aportes del movimiento de secundarios/as. Este vicio históricamente ha sido promovido por grupos que sobrevaloran la institucionalidad, carecen de una visión a largo plazo, ignoran la necesidad de construcción social o tienen la necesidad de "conducir" (o ponerse al frente) mediante el efectismo, la apariencia o tener un lugar en la negociación. Se alejan así de las soluciones radicales (las que buscan la raíz del problema), que proponen soberanía e igualdad.

El movimiento secundario, gestado con fuerzas de magnitud histórica, encabezó la marcha en Santiago más grande en décadas, mantiene aún numerosas tomas, esta autogestionando colegios[9], tiene a miembros en huelga de hambre, se enfrenta con la policía, los secuestran, amenazan e invisibilizan y exigen (no piden) en nombre de todos los que viven en Chile, educación digna y gratuita. Además es horizontal, dice no a los partidos, a las jerarquías, a la negociación y a la transa. Tienen visión de largo plazo, pues hace años que viene haciendo tomas, asambleas, cortes de calle, actividades educativas y culturales, participa en bibliotecas populares, escuelas autogestionadas, grupos culturales, se autoeduca. Por eso hoy propone la autogestión y la soberanía, la participación en las escuelas, reemplazar las dirigencias partidistas, aumentar el trabajo en la base, proyectar asambleas barriales, y la autoeducación en diversidad de espacios, solo así es posible recuperar el cobre, la previsión, la salud, el transporte público y la vida. Pretende también inaugurar un proceso de creciente reflexión y participación social, comienza, de a poco, a sumar organizaciones de trabajadores y pobladores para transformar la sociedad.[10] Sus bases son revolucionarias, por eso el poder no los entiende y los que quieren poder para su pequeño grupo, tampoco.

Después de enfrentar la desinformación, la represión, la criminalización, la farandulización, manipulación legislativa, comisiones, mesas de diálogo y consejos varios ¿Por qué se insiste en una salida institucional que reduzca las demandas a lo posible? El movimiento desde hace años que viene teniendo objetivos de largo plazo, lo señalaba un estudiante "La movilización nos fortalece, nos permite hacer actividades y mejorar nuestra organización", agregaba "esta movilización la venimos preparando hace años". Por eso es extraña la pregunta por la salida política. ¿Qué salida? ¿Una que permita volver a la normalidad? ¿Una que nos permita ganar un poco cuando lo pedimos todo? Es mejor otra pregunta ¿Qué hacer después de haberse constituido un movimiento tan grande? ¿Cuáles son las nuevas expectativas de este nuevo movimiento social?

Ahora decenas de miles en las calles, después de largas jornadas de protesta, después del amplio apoyo internacional, el terreno de lo legítimo ya se amplió y es fundamental no perder el rumbo: educación gratuita, integral y participación. Jorge Awad presidente de la asociación de bancos, aventuró la necesidad de hacer una reforma tributaria, al parecer el empresariado reconoce la potencia del movimiento y el efecto que esto puede tener en el mediano plazo. "A mí lo que me interesa es que el Chile de 2025 ó de 2030 tenga un ingrediente de amistad cívica distinta al de hoy" (El Mercurio 7 de Agosto 2011).

De facto la movilización social instaló temas que hace unos meses no imaginábamos que podríamos estar discutiendo. Este es otro aporte del movimiento, transmitir masivamente que la naturaleza de la sociedad no es fija e inmutable sino que como conjunto de las relaciones sociales humanas puede transformarse y modelarse a las necesidades de la mayoría. Se inaugura la posibilidad de que el 2025 sea declarado el año de la soberanía popular, y que por fin vivamos en justicia y libertad, emancipados de la imposición de una amistad cívica timorata e hipócrita, inconsciente de la agresión cotidiana del capital.

[7] Por ejemplo la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) levanta una propuesta clara de reforma del sistema educativo, asesorada por distintos expertos, la organización estudiantil con mayor nivel de organización e historia en el movimiento, aprobó este documento en distintas asambleas regionales y nacionales. Ver propuesta en http:// www.opech.cl/ comunicaciones /2011/09/2011_09_30_petitorio _aces_final.pdf

[8] Análisis de OPECH, publicado el 14 de Agosto del 2011 (en www.opech.cl) en plena alza del movimiento estudiantil, tras la represión del 4 de agosto y los anuncios del gobierno en los cuales se ignoraban las demandas del movimiento social.

[9] Ver video sobre autogestión Liceo Barros Borgoño http://vimeo.com/27378460. Ver también declaración Liceo Autogestionado Eduardo de la Barra: Una de las semillas creadoras de esperanza para el levantamiento de una educación liberadora.

[10] Lo vienen diciendo desde Junio del 2006 cuando un vocero nacional de la ACES señalaba "Entramos en otro proceso de movilizaciones, el cual se trata de construir un proyecto de Educación para Chile" y agregaba "Nuestra crítica no es sólo contra la exclusión, no nos queremos integrar. Nosotros luchamos contra esta forma de vivir".

En este sentido no hay razón para mover, cambiar, adecuar, la demanda estratégica del movimiento (gratuidad, no lucro y dignidad), ni siquiera para plebiscitarla. Esta demanda ha sostenido años de movilizaciones y de fortalecimiento de la organización popular, al calor de luchas que nunca transaron los principios de la misma. Por otra parte ha sido terreno fértil para potenciar la autoeducación de las bases, la organización de iniciativas de autogestión, crear lazos sociales de colaboración, donde nuevos sueños se cimentan; sueños, organización y redes de colaboración en el mundo popular son la base ineludible para romper de verdad con el modelo neoliberal.

Bibliografía

Assaél, J, "*Políticas públicas en educación: El caso de Chile*", En: Elichiry, Nora (Compiladora). Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2011.

Bellei, C, *Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia*. En: Revista Pensamiento Educativo, Santiago, 2007, v. 40(1).

Becerra, S, "*El clima educativo en establecimientos que han desarrollado esfuerzos de innovación, en el marco de la reforma educativa chilena*", Ponencia en XVIII Encuentro de Investigadores en Educación, CPEIP, Santiago de Chile, 2005.

Contreras, P., *Corbalán, F. ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial?*, En: Revista Docencia, Santiago, 2010, Nº 41, 4-16.

Cornejo, R. *Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile,* En: Educación y Sociedad [online], Santiago, 2009, vol.30, n.107, pp. 409-426.

_____, *El experimento educativo chileno 20 años después*, En: Revista REICE, Santiago, 2006, vol. 4.

Cornejo, R.; Redondo, J. *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual*, En: Revista de Estudios Pedagógicos, Valdivia, 2007, vol. 36, no.2.

Cox, C. (comp.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2004.

Donoso, S., *Financiamiento y gestión de la educación pública de los años 90,* En: Cuadernos de Pesquisa, 2006, *36*(127), 151-172.

Elacqua, G.et al. *La toma de decisiones de un sostenedor: Análisis a partir de la Ley SEP*, Serie En foco Educación, Santiago, 2009, 1.

GESTIONAR, *¿Cómo? ¿Para qué?*, En: Revista Docencia, Santiago, 2007, Nº 31, 39-53.

González, P. *Una revisión de la reforma del sistema escolar en Chile*. Serie Economía, Santiago, 2000, *92*.

González, J; et al. "*'Estamos dando clases'. Significados y perspectivas del movimiento nacional de estudiantes en Chile*". En: Boletín Referencias, N° 19, año 3, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE, 2006.

Inzunza, J; et al, *Formación docente inicial y en servicio en Chile: Tensiones de un modelo neoliberal*, En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, 2011, vol. XVI, Nº 48.

Larrañaga, O; Peirano, C. *Impacto Distributivo de la Subvención Preferencial*. Trabajos de investigación en políticas públicas, Departamento de Economía, Universidad de Chile, Santiago, 2007.

Lipman, P. *Más allá de la rendición de cuentas: escuelas para nuevas formas de vida*, En: *Revista Docencia*, Santiago, 2009, Nº38, 26-44.

Ministerio de Educación. *Reforma educativa en marcha*. Ministerio de Educación de Chile, Santiago, 1998.

Mizala, A; y Romaguera, P. Equity and Educational Performance. *Economía, Spring 2002*, *2*(2), 219-262.

Montt, P. Ponencia presentada en la ex sede del Congreso Nacional con ocasión de la entrega oficial del Informe OCDE a las autoridades nacionales. Santiago de Chile, 2005.

OPECH. "*De actores secundarios a estudiantes protagonistas* 2.0". Editorial Quimantú, Santiago de Chile, (2010a).

_____, *Alternativas y propuestas para la auto educación en Chile*. Editorial Quimantú Santiago de Chile, (2010b).

OCDE. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Centro para la cooperación con países no miembros, 2004.

Sapelli, C; & Torche, A. *Subsidios al alumno o a la escuela: Efectos sobre la elección de colegios públicos*. En: Cuadernos de Economía, 2002, *39* (117), 175-202.

Raczynski, D. y Muñoz, G. *Reforma Educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política*. Serie Estudios Sociales. Santiago: CIEPLAN, 2007.

Redondo, J; et al. *Equidad y calidad de la Educación en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Vice-Rectoría de Investigación, facultad de Ciencias Sociales, 2004.

Reyes, L. *Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la federación obrera de Chile, 1921-1926*. Cuadernos de Historia, Universidad de Chile, Santiago, 2009, N º 31.

Reyes, L. *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994),* Tesis para Optar al Título de Doctora en Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2005.

Valenzuela, J.P. et al. *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. Informe final.* FONIDE, Santiago, Ministerio de Educación, 2008.

movimiento estudiantil en chile

cuestionamientos y propuestas frente a la participación de la banca privada en el financiamiento de la educación superior

Cecilia Millán La Rivera*

Resumen

En el presente artículo se hace una descripción de las formas de financiamiento en la educación superior en Chile y el cuestionamiento que hace el movimiento estudiantil a la participación de la banca privada en la educación. Se continúa con las propuestas que han realizado los estudiantes frente a la demanda de gratuidad y se finaliza con una breve reflexión en torno al movimiento estudiantil en Chile y sus cuestionamientos.

Palabras Claves: educación superior, financiamiento, propuestas de gratuidad.

Abstract

The present article describes the different methods to finance the access to high education in Chile and illustrates the questions that the student movement has set up in relation to the funding of the private banking through the educational system. It then develops the proposals made by the students relative to the demands for free education. It finalizes with a brief reflection about the Chilean student movement, their analyses and approaches.

Keywords: high education, funding, free education proposal.

Jóvenes del Chile actual: ¿Sujetos Retrotraídos y Errantes?

Cada generación se nutre de la diversidad de sujetos que a su vez tienen elementos en común, para hablar de lo juvenil, por lo general se suele poner énfasis en una o dos visiones desde lo adultocéntrico. Algunos constructos sociales en torno a las imágenes del ser joven son: 1) joven como ser inseguro en sí mismo; 2) como ser en transición; 3) como ser no productivo; 4) como ser incompleto; 5) como ser desviado; 6) como ser peligroso; 7) joven como ser victimizado; 8) como ser del futuro; 9) joven como ser rebelde y/o revolucionario y 10) como ser desinteresado y/o sin deseo (Chaves, 2005).

Lo anterior muestra la diversidad de clasificaciones que se hace de la juventud, constructo que dependerá del lugar que ocupe en la sociedad y del contexto cultural e histórico del que forme parte. Como ya se mencionó, a pesar del reconocimiento de una diversidad de juventudes, en cada período histórico se "juega" con una imagen estereotipada del ser joven.

En la década de 1960 y 1970 la imagen del joven que predominó en Chile fue la de un individuo rebelde y revolucionario, siendo este el actor principal de los cambios sociales. En oposición a esa imagen, el joven actual se caracteriza por ser desinteresado y/o sin deseo, rechaza lo que le ofrecen sus padres, la escuela y las demás instituciones; interpretando esto como una apatía por todo (Chaves, 2005). Se considera que los jóvenes de hoy piensan que el mundo no es posible de ser cambiado, desde una visión adultocéntrica que no logra comprender el cambio de los contextos históricos y la forma de participación de los diferentes sujetos en la sociedad.

Si analizamos la realidad chilena y el entorno de los jóvenes desde el retorno a la democracia en 1990, vemos que han estado insertos en una economía neoliberal, sufriendo consecuencias como el desempleo, la precarización laboral, la pérdida de beneficios sociales, entre otros.

Situación que los ha dejado desprotegidos, transformándolos en consumidores y ya no en ciudadanos, afectando los lazos sociales (Balardini, 2000). Por otra parte, son jóvenes –también– que se caracterizan por una mayor uniformidad social y económica, impuesta por una cultura que homogeniza, por ejemplo, a través del endeudamiento educacional y de los créditos que permite que *todos* los sectores accedan a la educación, siendo más sutiles las diferencias entre el joven universitario y el joven de población (Salazar y Pinto, 2002). Tal escenario les crea incertidumbre y malestar, dándoles mayor responsabilidad que en décadas anteriores, por ello son jóvenes más bien aislados, al margen, tratando de insertarse de forma exitosa en la sociedad (Balardini, 2000). Están obligados a desarrollar destrezas que les permitan vivir de mejor forma.

El título del apartado: Jóvenes del Chile actual: ¿Sujetos Retrotraídos y Errantes? da cuenta de características históricas y socioeconómicas concretas: su construcción de un nosotros reducido, expresado en un micro espacio lejano a los políticos y a la institucionalidad. Su no "*estar ni ahí*" es con el orden imperante que los retrotrae en sí mismos, a través de las barras bravas, grupos universitarios, colectivos, grupos de esquina, tribus urbanas, etc. (Salazar y Pinto, 2002).

Si bien, ahora no participan en las organizaciones tradicionales, crean micro espacios de relación que les permite tener sentido, ya sea con la familia, el club deportivo, organizaciones religiosas, etc. Espacios que la institucionalidad no ha sido capaz de reconocer. Como respuesta a su no reconocimiento, los jóvenes han expresado su falta de confianza y credibilidad en las instituciones, sobre todo en los partidos políticos, instancias que no responden a sus necesidades e inquietudes (Astorga, Aravena y Gómez, 2006).

Demandas del Movimiento Estudiantil

En Chile los jóvenes estigmatizados de *apáticos y despolitizados* son quienes nuevamente se organizaron para expresar su descontento con respecto a una sociedad que es fuertemente desigual, en contra de un Estado que no vela por el

* Licenciada en Antropología en la Universidad Austral de Chile, Valdivia-Chile. Magíster en Investigación Social y Desarrollo en la Universidad de Concepción-Chile. Estudiante de Doctorado en Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México. Investigadora de CTIT Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas (Chile). Correo electrónico: ceciliapazmlarivera@yahoo.com

bienestar de los ciudadanos. Se cuestiona políticas decididas unilateralmente durante la dictadura,[1] como la Constitución aprobada el 11 de septiembre de 1980 a través de un plebiscito realizado en condiciones políticas incompatibles con el derecho a sufragio, en un contexto de militarización y dura represión.

Con el retorno a la democracia en 1990 y los diferentes periodos presidenciales que le siguieron, se legislaron leyes sin el consentimiento ni apoyo de la ciudadanía chilena. Ejemplo de aquello es la derogación de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza emitida en 1990), y la aprobación de la Ley General de Educación –LGE en el 2009. El cambio de esa ley fue propiciado por el movimiento estudiantil, al que los medios de comunicación denominaron Revolución Pingüina, en el año 2006. Siendo la nueva ley totalmente inconsistente con las demandas estudiantiles fue aprobada, a pesar del desacuerdo de estudiantes, padres y profesores.

Con las diversas movilizaciones estudiantiles realizadas desde el retorno a la democracia y específicamente la del movimiento estudiantil de secundarios del 2006, se hace presente también otro movimiento en abril del 2011, que a diferencia del anterior nace desde los estudiantes universitarios, apoyado por los estudiantes secundarios y otros sectores de la sociedad.

Este está compuesto a nivel universitario por la Confederación de Estudiantes de Chile –CONFECH– que agrupa a los estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores[2]. Es una organización estudiantil de carácter nacional que tiene más de diez años de historia. Actualmente está presidida por Camila Vallejo. También participa la Federación Mapuche de Estudiantes FEMAE– quienes el 22 de mayo de este año solicitaron su ingreso formal a la CONFECH.

A nivel de los secundarios[3] existen dos organizaciones: la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios –CONES– y la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios –ACES–. A estas organizaciones se han sumado el Colegio de Profesores y distintas organizaciones sociales y políticas como sindicatos, trabajadores públicos, ambientalistas, etc.

Las denuncias y las principales demandas de los estudiantes se han plasmado en distintos documentos, uno de ellos es la carta enviada al Presidente de la República el 23 de agosto del 2011[4], en la cual denuncian la situación crítica de la educación, expresan que existe desigualdad de acceso a la universidad, que las instituciones educativas lucran y entregan una educación de muy mala calidad y que ha generado falsas expectativas con respecto a lo que estas ofrecen. Critican el alto costo que tienen los estudios en Chile –pues tiene uno de los aranceles más altos a nivel mundial– y el autofinanciamiento que aplican las instituciones educativas, debido a la disminución del gasto en educación por parte del Estado.

...la importancia que le ha dado el movimiento estudiantil a la gratuidad en todos los niveles educativos...

En dicha carta expresan sus principales demandas: 1) educación garantizada constitucionalmente como derecho social que se refleje en una educación pública, gratuita y de calidad al servicio del país; 2) garantizar aportes basales de libre disposición a las Universidades del Consejo de Rectores, para así terminar con el autofinanciamiento de las universidades; 3) eliminación de la banca privada en el financiamiento de la educación, específicamente en el Crédito con Aval del Estado que ha significado un sobre endeudamiento de las familias chilenas; 4) fin al lucro en todo el sistema de educación chilena, en el nivel básico, medio y de educación superior; 5) generar nuevas formas de acceso para la educación superior a los sectores más vulnerables; 6) garantizar la calidad educativa por parte de todas las instituciones; 7) eliminar las leyes que no permiten la participación democrática de las comunidades educativas; 8) creación de una red técnica estatal en todos los niveles; 9) creación de una carrera docente, mejorando la situación laboral de los profesores; 10) desmunicipalización de la educación básica y secundaria, creando un nuevo sistema de educación pública que dependa del Ministerio de Educación; 11) término del financiamiento compartido que ha agudizado la segregación escolar y 12) garantizar derechos educativos y lingüísticos de los pueblos originarios presentes en el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo –OIT– y en la ley 19.253.

De los doce puntos demandados por los estudiantes, nos centraremos en el análisis de la demanda que alude al financiamiento educativo, la eliminación de la banca privada en el financiamiento de la educación superior, específicamente del Crédito con Aval del Estado. Elegir esta demanda, obedece a la importancia que le ha dado el movimiento estudiantil a la gratuidad en todos los niveles educativos y a la resistencia que esto produce en un gobierno aliado con la derecha.

[1] La dictadura en Chile fue entre 1973 y 1990 gobernando Augusto Pinochet. Una característica central de esa dictadura es la instauración de un modelo económico que redefinió las relaciones entre Estado, economía y sociedad, respaldado por los *Chicago Boys*. Cambió la economía de un fuerte control estatal, a una de libre mercado (Huneeus, 2002).

[2] El Consejo de Rectores de las universidades chilenas es una entidad jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado el 14 de agosto de 1954 como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los rectores de 25 universidades tradicionales, 16 son públicas y 9 universidades particulares con aporte del Estado. http://www.consejoderectores.cl/site/consejo_rectores.php

[3] En Chile la secundaria corresponde a cuatro años (de primero medio a cuarto medio) y equivale en edad a estudiantes entre 15 y 18 años. La primaria dura 8 años (de primero básico a octavo básico).

[4] Véase: http://www.feusach.cl/2011/08/23/carta-a-presidente-de-la-republica/

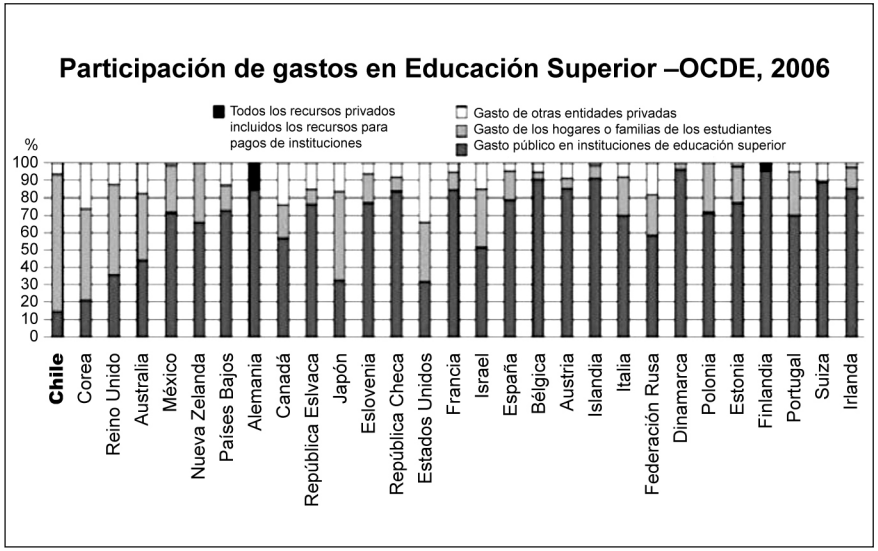
Financiamiento universitario: ¿cómo estudian los chilenos?

Hasta 1973 las universidades tenían el 80% de financiamiento desde el Estado, esto cambia a partir de 1980. En ese año se permitió la creación de nuevas instituciones educativas privadas, además de separar la universidad de Chile y sus sedes regionales, entre otros cambios (FECH, 2011).

A partir de 1980 el financiamiento de las universidades se dividió en tres partes: el Aporte Fiscal Directo –AFD– para instituciones del Consejo de Rectores, basado en criterios de calidad docente y competitividad científica; el Aporte Fiscal Indirecto –AFI– para todo el sistema educativo superior, que depende del resultado de la prueba de selección de los estudiantes de cada casa de estudio, fomentando en cada universidad la captación de los mejores puntajes; y el Fondo de Crédito Universitario –FCU–, un crédito blando para los estudiantes del Consejo de Rectores que es antecesor al actual Fondo Solidario de Crédito Universitario –FSCU–. Estos criterios y fuentes de financiamiento universitario, con leves modificaciones, se han mantenido hasta ahora. (FECH, 2011).

Actualmente, la educación superior en Chile se financia a través de los aportes del Estado, de recursos autogenerados y de los aranceles que pagan los estudiantes. Con respecto a los aportes del Estado, la reforma educacional de 1980 tuvo un impacto profundo, ya que se pasó de un 80% del financiamiento universitario por parte del Estado, a apenas un 16% en el 2006. Como muestra la siguiente tabla de participación de gastos en educación superior de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2006).

Fuente: OCDE 2006



Si el Estado sólo se hace responsable del 16% del gasto, ¿Cómo estudian los chilenos? Por un lado, se ha establecido un sistema de becas[5] que cubren a un porcentaje reducido de beneficiarios, menos de la mitad de la población en los quintiles más bajos (FECH, 2011); por otro lado, se han implementado formas de créditos, que son el medio masivo a través del cual estudian la mayoría de los estudiantes chilenos.

Existen tres tipos de créditos: el Fondo Solidario de Crédito Universitario, el Crédito CORFO y el Crédito con Aval del Estado.

El primero se crea en 1994, y se entrega a los estudiantes de las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores –CRUCH– siendo beneficiados sólo los tres quintiles más bajos, reduciéndose el beneficio al cuarto quintil de los estudiantes. Para acceder a este, se requiere un puntaje mínimo de 475 puntos en el examen de admisión a la universidad.

El cobro de esa deuda es responsabilidad de cada institución educativa. Dentro de los mecanismos de este crédito, se consideran criterios flexibles de pago, por ejemplo, una tasa de interés de un 2% anual. Este crédito, se cobra después de dos años del egresamiento, pagando anualmente una cantidad equivalente al 5% de los ingresos percibidos el año anterior. Pueden existir casos de cesantía si se recibe un sueldo bajo. Transcurrido un plazo de 12 años desde que la deuda se hizo exigible y habiendo cumplido el deudor con todas sus obligaciones, se condona el posible saldo que haya quedado impago (Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, 2011).

El crédito CORFO es otorgado por bancos y entidades financieras con recursos de la Corporación de Fomento de la Producción[6] –CORFO–. Pueden postular quienes estén aceptados en universidades, institutos profesionales o entidades educacionales que el Ministerio de Educación haya definido elegibles para este crédito. Para ello se debe tener un ingreso bruto mensual familiar que no supere las 200 Unidades de Fomento –UF–[7]. El crédito tiene una tasa de interés fija y el plazo máximo de pago es de 15 años, incluido eventuales períodos de gracia que concede el banco para el pago de capital o intereses. El propósito es que el estudiante pague cuotas pequeñas mientras estudia (principalmente intereses), y cuotas mayores (el capital y los intereses) cuando haya egresado. Existe también la posibilidad de pagar cuotas iguales durante todo el plazo del crédito.

Con respecto de los dos anteriores, el Crédito con Aval del Estado es distinto, incluso es diametralmente opuesto al

[5] Existen seis becas de aranceles: Beca Bicentenario, Beca para hijos de profesionales de la educación, Beca Juan Gómez Millas, Beca excelencia académica, Beca para destacados que ingresen a pedagogía y Beca nuevo milenio.

[6] Dicha Corporación es el organismo del Estado chileno encargado de impulsar la actividad productiva nacional, creada en 1939.
Más información: http://www.corfo.cl/acerca_de_corfo/que_es_corfo/historia

[7] En octubre del 2011, ese monto equivale en dólares a 8.583 USD. En pesos chilenos a $4.415.000.

crédito del Fondo Solidario. El crédito CORFO y el Crédito con Aval del Estado involucran a la banca privada e intereses muy altos con respecto al Fondo Solidario. En distintos documentos[8] los estudiantes al pedir la eliminación de la banca privada en el financiamiento educacional hacen mención explícita y han puesto el acento en la eliminación del Crédito con Aval del Estado –CAE–, por cubrir la mayor parte de créditos entregados para estudios de educación superior desde el 2006, cuando entra en vigencia esa nueva modalidad (Ministerio de educación, 2011).

A diferencia del Fondo Solidario, en este pueden postular estudiantes de cualquier institución de educación superior acreditada. El CAE se caracteriza por el respaldo del Estado al estudiante y de la institución de educación superior, independientemente de los ingresos familiares o de que esté en DICOM (institución privada que da información comercial e indica la situación de deuda, limitando según el monto de la morosidad, la posibilidad de acceder a un crédito). Con este crédito el responsable del pago será el estudiante, de manera que, si la institución de educación superior o el Fisco se ven obligados a pagar el Crédito de un alumno, tendrán luego todas las atribuciones legales para exigirle a éste la devolución del dinero (Ministerio de educación, 2011).

Este crédito se cobra en Unidades de Fomento y su interés es de un 5.6% anual en caso de pagar la deuda en 10 años y de 6% en el caso de pactar la deuda en 15 o 20 años. El tiempo de pago dependerá de la duración y monto de la carrera. El cobro del crédito se hace efectivo al momento del egreso, en el mes 19. Si el estudiante deserta, sin justificación por 12 meses consecutivos, el cobro se hace efectivo el mes siguiente de la declaración de deserción y el plazo de pago que originalmente le correspondía, se reduce a la mitad. En el caso de cesantía, es posible suspender el pago de la deuda hasta por un máximo de 12 meses por una sola vez o por períodos fraccionados.

En consecuencia, el financiamiento universitario en Chile funciona mayoritariamente a través de créditos, uno entregado por parte de la universidad, como el crédito de Fondo Solidario y los otros dos a través de la participación de la banca privada. El Crédito con Aval del Estado es el más cuestionado por el movimiento estudiantil.

Entre quienes elogian su aporte a la educación, se encuentra la directora ejecutiva de la Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores, Alejandra Contreras. Su argumento, es la ampliación de la cobertura para educación superior de todos los segmentos socioeconómicos del país. Añade que tal situación beneficia los ingresos de los futuros profesionales, ya que un mayor nivel educativo aumenta las remuneraciones (Contreras, s.f). Señala además que, con este tipo de crédito se permite incorporar recursos privados a la educación superior, evitando que los impuestos de los más pobres paguen la educación de la clase media y alta, limitando la inequidad *ex post* que se generan con la gratuidad de la educación. Con esto, se motiva un mejor rendimiento académico de los alumnos y el término más rápido de sus carreras porque son más conscientes del costo de los estudios. (Contreras, s.f.).

En comparación con el crédito del Fondo Solidario se argumenta que éste tiene limitaciones de cobertura ya que, sólo beneficia a los estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores y su nivel de recuperación es bajo. Por otra parte, el crédito CORFO, sistema paralelo al Crédito con Aval del Estado presenta la dificultad de exigirle a las familias un aval que respalde al estudiante, afectando a los sectores de ingresos medios o bajos. (Contreras, s.f.).

Los detractores del Crédito con Aval del Estado, los estudiantes principalmente, cuestionan sus elevados intereses y el alto nivel de endeudamiento que implica, además de la comercialización y privatización de la educación. Algunas de esas críticas son compartidas, incluso, por el Banco Mundial[9]. Esa institución advierte que los estudiantes que tienen Crédito con Aval del Estado "*habrán adquirido una deuda casi 180% mayor de lo que será su ingreso anual cuando se titulen y se incorporen al mercado del trabajo. Cifra que coloca al país como el más caro en la relación deuda-ingreso entre diez naciones analizadas*" (Banco Mundial, 2011)[10]. A continuación se muestra una tabla con los valores anuales y mensuales de cinco carreras elegidas al azar, de una de las universidades públicas más importantes en Chile.

Aranceles anuales del 2011, Universidad de Chile

Carrera Licenciatura	Pesos Chilenos	Dólares
Medicina	4.138.00	8.605
Ingeniería Agronómica	3.082.000	6.409
Arquitectura	2.806.000	5.835
Antropología	2.357.000	4.901
Teatro	1.994.000	4.146

Datos elaborados por la autora a partir de la información de la Universidad de Chile,[11] aranceles 2011 para alumnos nuevos.

[8] En la carta presentada al Presidente de la República el 23 de agosto del 2011. En la propuesta Bases Técnicas para un Sistema Gratuito de Educación entregado al Presidente de la República el 5 de octubre. En la primera mesa de trabajo que discutió el tema de la gratuidad educacional, entre otros documentos.

[9] Es importante señalar que, si bien hay concordancia en algunas críticas entre el Banco Mundial y los estudiantes sobre el Crédito con Aval del Estado, ambas críticas surgen desde posiciones ideológicas totalmente distintas. El Banco Mundial respalda todas las propuestas que desde el modelo neoclásico de la economía –parte de la ideología neoliberal– sostienen que la educación no debe decidirse desde el Estado, sino según las necesidades del mercado (Coraggio, 1995), visión diametralmente opuesta a la de los estudiantes que consideran que, paulatinamente se debe fortalecer la educación pública y que el rol del Estado es fundamental en la educación.

[10] Véase: http://diario.latercera.com/2011/07/03/01/contenido/pais/31-75082-9-duras-criticas-del-banco-mundial-al-credito-con-aval-del-estado-para-estudios.shtml

[11] Véase: http://www.uchile.cl/portal/admision-y-matriculas/aranceles-y-credito/aranceles/4934/aranceles-2011-para-alumnos-nuevos

Luego de cinco años de funcionamiento de dicho crédito, el Estado ha costeado 2.091 millones de dólares para su funcionamiento. Tal cifra equivale a 10 nuevos hospitales públicos o al financiamiento de los estudios superiores de 181 mil jóvenes en un año. Se calcula que al Estado podría costarle otros 549 millones de dólares, si el sistema se mantiene tal cual, con el nivel de morosidad que bordea el 50% entre los egresados y con un 65% de desertores que se ha declarado en mora. Tal situación ha provocado que el Estado siga negociando la cartera con los bancos. La conclusión del Banco Mundial es que este sistema contradice el objetivo central que era traspasar los créditos a la banca privada, trasladándose finalmente al Estado (Banco Mundial, 2011).

Analizando la distribución de este crédito, puede observarse en la siguiente tabla que, efectivamente la cobertura ha aumentado; sin embargo, la deuda se ha concentrando en el quintil más bajo de la población estudiantil. Con ese crédito quienes terminan pagando más por los estudios superiores son los quintiles más bajos, ellos son quienes contraen la deuda en un mayor porcentaje con la banca privada; a diferencia de los quintiles más altos que pagan el arancel directamente a la universidad o acceden al crédito del Fondo Solidario que tiene un interés mucho más bajo y mayor flexibilidad de pago.

Distribución de alumnos beneficiados por quintil de ingreso años 2006-2008

	2006		2007		2008	
	N° de alumnos	% de participación	N° de alumnos	% de participación	N° de alumnos	% de participación
Quintil 1	4.002	18.83	14.045	40.09	17.224	**40.47**
Quintil 2	3.335	15.69	8.511	24.29	10.088	23.71
Quintil 3	3.480	16.38	7.951	22.70	8.545	20.08
Quintil 4	5.351	21.18	4.526	12.92	6.699	15.74
Quintil 5	5.083	23.92		0.00		**0.00**
Total	**21.251**	100.00	**35.033**	100.00	**42.556**	100.00

Datos extraídos del texto de Alejandra Contreras, s.f. (el sombreado del texto lo hizo la autora, que muestra el aumento de la cobertura universitaria y las diferencias entre el primer y quinto quintil con respecto al endeudamiento del crédito).

Propuesta de financiamiento por parte de los estudiantes

Frente a la participación de la banca privada en educación, los altos costos de los aranceles y sus intereses, los estudiantes tienen como propuesta: el término de la participación de la banca privada en el financiamiento de la educación terciaria y gratuidad en las universidades que pertenezcan al CRUCH.

Para la elaboración de las propuestas, se acordó la construcción de tres mesas de trabajo –acuerdo logrado después de cinco meses de movilizaciones–. La primera reunión de trabajo, concretada el 5 de octubre entre estudiantes, el Presidente de la República, Sebastián Piñera y el Ministro de Educación, Felipe Bulnes, tuvo como primer tema a tratar la gratuidad en la educación. Esa fue la primera y única reunión, debido a la negativa del gobierno frente a la petición de gratuidad de todas las universidades que pertenezcan al CRUCH. Los estudiantes decidieron romper con la mesa de diálogo, a la espera de una verdadera recepción de sus peticiones. Lo cual, al término de este artículo, no ha sucedido.

En esa reunión los estudiantes universitarios organizados en torno a la CONFECH entregaron un documento titulado: *Bases Técnicas para un Sistema Gratuito de Educación*. En dicho documento se describe la propuesta de organización y funcionamiento del sistema educativo en sus distintos niveles y modalidades. Además, se propone mecanismos para alcanzar la gratuidad educativa.

La primera, se sustenta en la gran minería del cobre, principal fuente de riqueza en Chile, esta representa el 30% de los ingresos nacionales. A pesar de la importancia que tiene este recurso, el 70% del cobre chileno es controlado por empresas extranjeras (Mesa técnica de la CONFECH, 2011).Frente a tal situación, se plantean dos mecanismos. El primero: implementar un *royalty* efectivo a la explotación y/o extracción de los recursos naturales, para aumentar los recursos fiscales. Se cobraría un *royalty* del 30% a las exportaciones de recursos naturales, lo que le significaría al país aproximadamente 16 mil millones de dólares. Esto permitiría el aumento del gasto público de un 4% del PIB a un 7%; porcentaje cercano al de los países desarrollados. Inclusive sólo el 9.3% de las utilidades de las cupríferas privadas podrían financiar a las universidades tradicionales (Mesa técnica de la CONFECH, 2011).

El segundo tiene que ver con la renacionalización de la explotación de cobre. Esto le permitiría al Estado aumentar sus ingresos de 10 mil millones de dólares, recibidos en el 2010, a 38 mil millones de dólares. Debido a que Chile contiene el 60% del cobre mundial que se comercializa, podría fijar su precio, aumentando a 50 mil millones de dólares sus ganancias si el precio se fijara en cinco dólares por libra. Con la renacionalización del cobre, los estudiantes señalan que se podría financiar una educación totalmente gratuita, no sólo de los 17 millones de habitantes de Chile, sino de 100 millones de habitantes más (Mesa técnica de la CONFECH, 2011).

En suma, con esta primera propuesta se está pidiendo al Estado de Chile una nueva política estatal[12], la modificación del sistema privado de extracción de cobre, en beneficio de los derechos sociales de los chilenos y chilenas, entre ellos, el de la educación gratuita.(Mesa técnica de la CONFECH, 2011).

La segunda propuesta, está relacionada con la reforma tributaria: aumentar los recursos fiscales, sin que se aumente los impuestos a las personas, a partir del control en la elusión y evasión tributaria.

[12] Para nacionalizar el cobre en Chile, sólo basta un decreto presidencial, sin embargo, José Piñera hermano del actual Presidente de Chile, estableció que si la empresa extranjera es expropiada por el Estado, éste debe indemnizar la totalidad del yacimiento a la empresa privada (Mesa técnica de la CONFECH, 2011).

Esto implica terminar con las exenciones tributarias que el fisco les permite por ley a los más ricos de Chile. Bastaría que el Estado cobrará el impuesto de renta por diversas ganancias a las empresas para que se recauden 5 mil millones dólares, siendo este monto más que suficiente para la educación gratuita que se quiere financiar.

En un segundo momento, se busca evitar el fraude a la ley a través de la evasión tributaria[13]. Se podría lograr a través de la presentación de balances, declaraciones públicas y el término del secreto bancario, que es lo que incentiva la evasión y el lavado de dinero. Entre otras medidas, proponen aumentar el impuesto del 17% a las utilidades anuales[14] que hoy se exige a las empresas en Chile, siendo este menor al impuesto que paga cualquier ciudadano que es del 19% (Mesa técnica de la CONFECH, 2011).

La tercera propuesta se centra en la reducción del gasto en defensa, que ha aumentado a más del doble desde fines de la década de 1980. Este alcanza un 3.6% del PIB, siendo Chile el segundo país de América Latina –después de Colombia– que más invierte en este campo. Disminuir en un punto porcentual ese gasto permitiría al Estado ahorrarse 1.999 millones de dólares. Ese monto podría financiar la totalidad de los aranceles de 300.000 estudiantes de las universidades tradicionales (Mesa técnica de la CONFECH, 2011).

Reflexión final

Entre los grandes aportes de este movimiento estudiantil, está la trascendencia de sus demandas con respecto a las temáticas puntuales sobre educación. Las críticas a la banca privada en el financiamiento de la educación y las tres propuestas para alcanzar la gratuidad, demuestran que los estudiantes han puesto en discusión aspectos estructurales de la sociedad chilena. Planteamientos que cuestionan tanto al modelo económico mercantil neoliberal como a su clase política y a la democracia representativa.

En el primer caso, a través de sus críticas, develan la situación de desigualdad y precariedad en la que se encuentran las familias chilenas y el reducido rol que ha tenido el Estado en distintas materias sociales, entre ellas, la educación.

En el segundo caso, evidencian la democracia ficticia existente en Chile, con una clase política que legisla *a espalda* de los intereses de la ciudadanía. Situación que viene dándose desde el retorno a la democracia, con la coalición de la Concertación que asumió el gobierno a partir de 1990 y que continúa con el actual gobierno de derecha.

Su poca representatividad se reflejó de manera patente en la modificación a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en el 2009. Esta era una de las principales demandas del movimiento estudiantil del 2006. Dicha modificación finalmente no incorporó ni los intereses ni las demandas de los diversos sectores de la sociedad. Tal situación ha permitido un aprendizaje por parte del actual movimiento estudiantil que hoy exige claras garantías frente a posibles leyes y modificaciones que se quieran llevar a cabo en materia educacional.

...el actual movimiento ha permitido que el país despierte de su aletargamiento

De los distintos movimientos estudiantiles en Chile y específicamente el actual, que lleva casi seis meses organizado, es interesante observar como la juventud(es) estigmatizada como apática y despolitizada se ha movilizado, permitiendo un espacio de problematización de la realidad social que no se había observado durante décadas en Chile. Ellos exigen respuestas claras sobre el rol del Estado replanteando el proyecto de país. Ponen en cuestión un modelo económico que está en crisis y que ha beneficiado a un segmento reducido de la población. Critican y hacen evidente la ineficacia del modelo democrático chileno, que no es capaz de escuchar las demandas de la ciudadanía.

Por otra parte, es paradójico observar como el 89% de la población chilena apoya las demandas estudiantiles, a pesar de que el gobierno de Sebastián Piñera triunfó en segunda vuelta con apoyo del 51.6%. Esto muestra que incluso quienes apoyaron y apoyan ideológicamente a Piñera comparten las demandas estudiantiles.

Por lo tanto las demandas, si bien cuestionan un modelo económico y político, logran un apoyo por parte de segmentos que no comparten necesariamente un cuestionamiento estructural de la situación en Chile, lo cual se refleja en las críticas que el propio Banco Mundial hace del tipo de financiamiento de la educación superior chilena.

En suma, el modelo neoliberal chileno está siendo cuestionado por sectores de izquierda, pero también por sectores de derecha que a grandes rasgos comparten principios ideológicos neoliberales. Cuestionamientos que claramente se diferencian unos de otros.

El primero, apuesta a una transformación de la sociedad y su estructura económica y política; el segundo sector, a un mejoramiento y a pequeñas modificaciones frente a la situación actual en Chile. Desde una u otra posición, con cuestionamientos profundos o superficiales al modelo económico chileno, el actual movimiento ha permitido que el país despierte de su aletargamiento, se piense como sociedad y cuestione los principios neoliberales arraigados por la fuerza desde la dictadura.

[13] Gracias a maniobras evasivas, según informes del Servicio de Impuestos Internos, hasta el año 2003, la totalidad de las grandes mineras extranjeras no pagaron un solo peso de impuesto a la renta, salvo Minera Escondida. En la actualidad, con el alto precio del cobre, pagaron poco más de 3.000 millones de dólares de impuestos produciendo el 70% del cobre chileno, mientras que Codelco, con sólo el 27% de la producción, aportó cerca de 7.000 millones de dólares al Estado (Mesa técnica de la CONFECH, 2011:53).

[14] En países como España, EEUU, Uruguay, Colombia el impuesto a las utilidades es de un 35%, 34.5% en Holanda; 34% en Austria; 33.3% en Francia; un 33% en Bélgica, México, Italia y Nueva Zelanda; un 30% en Australia, Dinamarca, Japón e Inglaterra; 29% en Finlandia; un 28% en Noruega y Suecia; 27% en Corea; 26.3% en Alemania y de un 22.1% en Canadá (Mesa técnica de la CONFECH, 2011).

Bibliografía

Astorga, Freddy; Aravena, Pedro; Mundana, Rodrigo, *Los jóvenes, la política y el espacio público,* Chile, Ediciones Escaparate, 2006.

Balardini, Sergio, "*De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud*", Revista Última Década No.13, Chile, 2000, pp. 11-24.

Chaves, Mariana, "*Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la argentina contemporánea*", Revista Última Década No. 23, Chile, 2005, pp. 9-32.

Contreras, Daniel, "*Jóvenes de los '90: de las microsolidaridades a la construcción de ciudadanía*", Revista Última Década No. 11, Chile, 1999, pp. 41-50.

Contreras, Alejandra, *Financiamiento para la educación superior en Chile. Crédito Ley 20.027*, Chile, s.f.

Coraggio, José Luis, *Las Propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?*, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila CEM, 1995.

Huneeus, Carlos, *El régimen de Pinochet*, Chile, Editorial Sudamericana, 2002.

Mesa técnica de la CONFECH, *Bases Técnicas para un Sistema Gratuito de Educación*, Chile, 2011.

Salazar, Gabriel; Pinto, Julio, *Historia Contemporánea de Chile V. Niñez y juventud,* Chile, Editorial LOM, 2002.

Páginas Web

FECH, "*Financiamiento en educación superior, estudiantil y universitaria: Universidad de Chile, Chile y el mundo. Modelos y propuestas*", disponible en: http://www.cei.cl/2011/05/25/federacion-publica-libro-sobre-financiamiento-universitario/ visitado 29/11/2011.

Ministerio de Educación, disponible en: http://www.mineduc.cl/ visitado 4/11/20011.

Ministerio de Educación, disponible en: http://www.becasycreditos.cl/ visitado 4/11/2011.

FECH, "*Carta al Presidente de la República*", disponible en: http://www.feusach.cl/2011/08/23/carta-a-presidente-de-la-republica/, Visitado en: 30/08/2011.

CRUCH, "*Estructura y funcionamiento*", disponible en: http://www.consejoderectores.cl/site/consejo_rectores.php, Visitado en: 25/11/2011.

Universidad de Chile, "*Aranceles 2011 para alumnos nuevos*", disponible en: http://www.uchile.cl/portal/admision-y-matriculas/aranceles-y-credito/aranceles/4934/aranceles-2011-para-alumnos-nuevos, Visitado en: 25/11/2011.

Simonsen, Elizabeth, "*Duras críticas del Banco Mundial al crédito con aval del Estado para estudios terciarios*" disponible en: http://diario.latercera.com/2011/07/03/01/contenido/pais/31-75082-9-duras-criticas-del-banco-mundial-al-credito-con-aval-del-estado-para-estudios.shtml, Visitado en: 03/07/2011.

Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, disponible en: http://www.bcn.cl/guias/credito-universitario, Visitado en 18/10/2011.

entrevistas
sobre universidad pública en américa latina

Realizar una mirada continental sobre la universidad pública y el movimiento estudiantil constituye para nosotros una necesidad. Aún cuando en otros países se han realizado varios estudios históricos, sociológicos, políticos sobre estas temáticas, en el Ecuador es un tema que se ha dejado de pensar desde la misma universidad, la intelectualidad crítica y los movimientos sociales.

Es sólo en estos últimos años que ha vuelto a pensarse la universidad ecuatoriana, pero se lo ha hecho desde el Estado, desde una visión ordenadora, que es indispensable, pero no da cuenta de los acumulados históricos reivindicativos y se lo ha hecho sin la participación de la comunidad universitaria, no está demás aclarar que esto también ha ocurrido debido a su falta de interés por hacerlo.

En esa medida, hemos considerado pertinente realizar un acercamiento a Bolivia, Perú, Argentina y México, para mirar histórica y comparativamente la configuración de estas universidades públicas, cómo responden o no a una estructura nacional, cuál es la relación actual con las élites, cómo los procesos de desestructuración del Estado y privatización de sectores estratégicos las han afectado y modificado internamente.

De igual forma, profundizamos en la relación y vinculación de la universidad con la sociedad, qué reivindicaciones han construido en conjunto, en qué momentos se ha logrado una mayor articulación, y si permanecen estos vasos comunicantes. Por otro lado, cuál es la mirada que la sociedad tiene sobre la universidad, después de las varias campañas de desprestigio posicionadas por los medios de comunicación.

El análisis sobre el movimiento estudiantil sigue siendo un eje transversal en estas entrevistas. Sus altibajos históricos, su rearticulación en determinadas coyunturas, así como sus plataformas y reivindicaciones, tanto para la propia universidad, como para la sociedad en su conjunto.

A partir de estas entrevistas resaltamos las profundas ausencias en cuanto a políticas públicas y bienestar universitario –de todo tipo– en nuestro país, en comparación con los países latinoamericanos entrevistados, que aún cuando estén en franco desmoronamiento –como el caso peruano– o en auge –como el caso boliviano– han logrado mantener varias garantías en beneficio de la comunidad universitaria. Algo que en Ecuador –residencia universitaria, comedor estudiantil, gratuidad absoluta, libre ingreso– han desaparecido por completo.

A la luz de las movilizaciones estudiantiles ocurridas en este último tiempo en Puerto Rico, Chile y Colombia, creemos imprescindible reactivar este debate en nuestro país y de alguna manera contribuir a su revitalización.

universidad boliviana

Entrevista a Gabriela Canedo*

¿Cómo se vive la universidad pública en Bolivia?

La universidad en Bolivia es gratuita y autónoma, actualmente en el marco del Estado Plurinacional –y creo que este es un componente particular de Bolivia– se ha creado universidades indígenas por zonas. Bolivia se divide en tres zonas: la andina, donde existe predominancia de la población Aymara; la de los valles, que tiene una mayoría Quechua; y la zona de tierras bajas, donde hay unos 32 grupos indígenas minoritarios. La Universidad Indígena está ubicada en la región del Chaco en territorio Guaraní.

La universidad pública tiene exámenes de ingreso, con ellos se puede ver el desnivel y la injusticia que viven las personas del campo cuando quieren acceder a una educación superior. En este sentido, el reconocimiento del Estado Plurinacional ha repercutido en ella con la creación de universidades indígenas, éstas se ubican en sus territorios, pero sólo tienen determinadas carreras, sobre todo técnicas como agronomía, veterinaria.

Antes de su aparecimiento se implementaron, por lo menos en la universidad de Cochabamba, a fines de la década de los 90, ciertos programas con cupos para poblaciones indígenas, es decir, ellos no pasaban por ese embudo, por ese cuello de botella que era el examen de ingreso ya que por ciertos factores, como el castellano o el tipo de educación, su acceso se dificultaba.

¿La universidad pública está pensada a nivel nacional?

Me parece que los programas que antes mencione no tenían alcance a nivel nacional, sin embargo, actualmente, la creación de las universidades indígenas sí lo tienen. Es una política de coordinación con el Estado Plurinacional.

Ahora, a nivel de mallas curriculares, son distintas de acuerdo a la zona, por lo que no existe una unificación, por ejemplo, Cochabamba está semestralizada y en La Paz hay materias anuales. Al momento de pensar la malla sí hay independencia de cada carrera y de cada universidad, aun-

* Socióloga de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba. Dra. en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS México D.F.).

que existe una instancia como el Congreso Universitario Boliviano –CUB– donde se discuten estas temáticas.

Aunque existe una emergencia de universidades privadas, la universidad pública sigue teniendo mucho prestigio, estas se encuentran en los principales departamentos de Bolivia: la Universidad Gabriel René Moreno funciona en Santa Cruz, la San Simón funciona en Cochabamba, la de San Andrés en La Paz, está en Tarija, en Potosí, y en los demás departamentos. Sin embargo hay algunas que tienen más prestigio que otras, de hecho mucha población podría estudiar en su departamento pero se traslada a otras ciudades, añadido a que algunas universidades no existen todas las carreras.

En Bolivia se equipara en la importancia de las universidades, especialmente entre las principales ciudades. Las universidades con mayor prestigio y con más población estudiantil, desde mi punto de vista son La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, tres de las principales ciudades del país. Pero no hay un énfasis de unas en detrimento de otras, quizá la diferencia está en el papel que juegan en determinados conflictos.

La Universidad de San Andrés, por ejemplo, ha tenido un papel importante por épocas. En los 70 fue un foco y un núcleo de formación de los kataristas, corriente fuerte en su momento y que hoy quiere rearticularse; además fue la trinchera de resistencia contra los gobiernos dictatoriales, por encontrarse en la sede de gobierno.

Ahora, las actuaciones de la universidad son disimiles en cada región, por ejemplo, en la demanda por la autonomía de Santa Cruz, un conflicto a nivel nacional, los jóvenes universitarios jugaron un papel importante. Otro ejemplo, donde la posición de los estudiantes fue muy criticada: el conflicto en la ciudad de Sucre por la demanda de capitalía en el marco de la Asamblea Constituyente (2007). Los estudiantes jugaron un papel preponderante en un conflicto que estuvo teñido de posiciones racistas, donde obligaron a los campesinos a arrodillarse, a renegar contra su bandera, la wipala y a una serie de hechos vergonzosos. Frente a eso uno se pregunta cómo los universitarios pudieron actuar de esta forma.

La universidad y el movimiento estudiantil tienen un papel decisivo en determinados conflictos, que por regiones toman matices; muchas veces a favor del pueblo, cuando el conflicto es a nivel nacional.

Desde el Estado hay una política de difusión, una de sus principales tareas es cubrir la educación, existen universidades en los nueve departamentos de Bolivia, ahora se ha dado un paso más, con la creación de universidades para el acceso indígena en sus propios territorios, algo nunca visto. Con esto advertimos claramente el papel del Estado, y claro también de la dominación, extendiéndose en todo el territorio boliviano.

¿Cuál sería la relación entre la universidad y el Estado?

Un detalle que hay que resaltar es que la década de los 60-70, –para sociólogos y cientistas sociales–, en un contexto donde los mineros eran vanguardia y se daba una alianza con el pensamiento indígena, el concepto de clase como lectura de la realidad era clave. Es aquí donde surgen los kataristas: intelectuales Aymaras que estudiaron en la universidad y cuyo foco de irradiación fue esta.

Si leemos la actual coyuntura las cosas han cambiado, para los sociólogos hoy, el término clase en sí, ya no da cuenta de toda la realidad, la emergencia de identidades culturales nos hace recurrir a otras categorías. Con esta lectura, vemos a la universidad respondiendo a este cambio, con la creación de universidades indígenas o de programas especiales para que puedan ingresar a la universidad.

La universidad y el movimiento estudiantil tienen un papel decisivo en determinados conflictos, que por regiones toman matices; muchas veces a favor del pueblo, cuando el conflicto es a nivel nacional. Evidentemente no existe una homogenización en la forma de ver los conflictos, como en el caso de la disputa de la capital entre Sucre y La Paz.

Sin embargo hay conflictos que unen, como el último en donde la universidad –en los distintos departamentos– se pronunció y se movilizó a favor de los indígenas, a pesar de que para el gobierno la reivindicación del TIPNIS era incumbencia sólo de los indígenas que vivían ahí. El pueblo boliviano y las universidades leyeron el conflicto como un problema estructural: TIPNIS es una reserva natural, por tanto nos incumbe a todos, esa fue la manifestación de la universidad en general, inclusive con la creación de vigilias.

Hubo un conflicto por la elevación de los precios de los carburantes, donde las universidades se alinearon con el pueblo y finalmente respondieron a este sentimiento de rechazo. Pero también tienes conflictos regionales como las demandas por autonomía, protagonizados por los departamentos de Santa Cruz, Pando y Beni, en los que también participaron.

¿Cuál es la relación entre la universidad y las élites?

Hay una similitud con los países que afirman que se ha dado un desplazamiento de las élites a las universidades privadas. Aquí varias de las críticas fuertes a la universidad pública son la partidización, los distintos paros, la mala formación de los docentes, y esta idea de que a la universidad pública no se va a hacer nada; lo cual hace que ciertas familias trasladen a sus hijos a universidades privadas, aunque los niveles de reconocimiento de la universidad pública son buenos.

Las universidades privadas pueden dividirse en dos: las pequeñas –patito como les llamamos–, que son para gente que tiene un poco de dinero, pero donde pagan muy mal a sus docentes, frente a lo cual te preguntas qué calidad de docentes tienen; y las de las élites, una de ellas, la Universidad Boliviana, donde deben pagarles bien a los docentes, allí se han creado nuevas carreras que en el futuro van a servir a ciertos profesionales, como la ingeniería hidrocarburífera y van

a ser realmente bien pagados, por lo que las élites están trasladándose a estas universidades hacia áreas que me parece la universidad estatal no tiene. Las élites además envían a sus hijos a estudiar al extranjero, ya no se quedan en el país, van a universidades como el Tecnológico de Monterrey, a EE.UU o a Bélgica.

¿Cuáles serían las principales transformaciones de la universidad en los últimos años?

El neoliberalismo, en cuanto a enseñanza y sin centrarnos en la pública, se ve enfáticamente en las universidades privadas, donde el docente no tiene beneficios laborales o es contratado únicamente por tres meses. Descansas tres meses sin paga y te vuelven a contratar para el siguiente semestre, ahí sí se ve un neoliberalismo descarnado, en comparación con las universidades públicas. En Cochabamba la estatal, tiene buenos sueldos, esto debido a la autonomía universitaria y por las conquistas de los docentes al interior. Para dar un parámetro, los docentes que no son de planta, por materia ganan en promedio 115 dólares, cuando el salario básico boliviano es menor a 100 dólares.

El problema en este caso es que las personas que hemos salido a hacer maestrías o doctorados no tenemos posibilidad inmediata de ingresar a la docencia, porque hay una pugna interna bastante fuerte por los puestos. Los docentes que están 30-40 años en el cargo se sienten amenazados por los jóvenes que hemos salido para tener una mayor formación. Justamente quienes están a tiempo completo ganan bastante bien, tienen prestaciones sociales y la posibilidad de hacer carrera. A un docente de planta se la paga la hora de clase, pero además la hora de preparación de clase, están muy bien pagados y no quieren perder eso. De hecho la universidad pública, especialmente en Cochabamba, que es lo que más conozco, tiene niveles salariales –por hora y por materia– mucho más altos que las universidades privadas, en donde el docente sí es muy explotado.

En cuanto a investigación y formación de docentes, por causas más bien estructurales, no hay centros de investigación y la misma universidad no destina dinero para investigación en ciencias sociales. Otros campos como ingeniería y agronomía son los que más proyectos tienen y más financiamiento reciben. No podría afirmar si antes del neoliberalismo había más producción o más presupuesto para investigación social, me parece que no.

En el caso de los estudiantes, en relación a beneficios hay una conquista estudiantil importante: el seguro universitario. Este seguro de salud hace que los estudiantes tengan los mismos servicios que docentes y administrativos. Esta es un arma de doble filo, porque hay gente que no quiere egresar nunca para mantener el seguro; o quienes pasan de carrera en carrera para conservarlo.

El seguro universitario es muy bueno, su infraestructura, sus horarios de atención, es privilegiado respecto al seguro nacional de salud que tienen los obreros, los fabriles. Sin embargo, hubo un caso muy particular, el Estado actual –con buena intención– quería universalizar los seguros, es decir que no existan seguros sólo para los banqueros o sólo para universitarios; sino que también campesinos, obreros tengan el mismo acceso; incluso para quienes tienen trabajo informal y no están asegurados.

Esta universalización, significaba que la infraestructura del seguro universitario se abra a la población, pero docentes, estudiantes universitarios y administrativos se plantaron muy fuerte e hicieron retroceder al gobierno. Ahí se ve un doble discurso, por un lado se reclama universidad para el pueblo, pero cuando se hace una reforma de este tipo dicen: Va a bajar el nivel de atención, cómo van a venir campesinos, etc.

...los docentes que no son de planta, por materia ganan en promedio 115 dólares, cuando el salario básico boliviano es menor a 100 dólares.

¿Cuáles crees que son los vínculos entre universidad y sociedad?

Esta relación se da más a nivel político, debido al papel que juega la universidad en las transformaciones estatales que estamos viviendo. La generación de un pensamiento katarista en los 70, la apertura de la enseñanza con la creación de universidades indígenas –aunque esta es una política estatal–, la participación en los conflictos tanto regionales como estructurales donde la universidad tiene una respuesta.

A nivel de proyectos que deberían tener el componente de extensión, de acción, en el campo de las ciencias sociales –que es el que más conozco– es reducido. En otras carreras, sé que hay un fuerte enlace. Por ejemplo, en agronomía sus proyectos están muy relacionados con la gente, cuentan con el aval institucional aunque se consiguen por enlaces internacionales. En el campo de las ciencias sociales no hay investigación, ni acción, por tanto falta repercusión.

En Cochabamba por ejemplo, se está afrontando la creación de la Facultad de Ciencias Sociales, con una sola carrera que es sociología, este paraguas da la posibilidad de creación de más carreras como historia y antropología. Esta es una lucha al interior de la Universidad de San Simón, porque implica presupuesto e infraestructura.

En este sentido, la relación se da más a nivel político, la universidad siempre es un actor tomado en cuenta, que tiene una población estudiantil muy grande que puede movilizarse y sí tiene una palabra que decide en el contexto de la política, sobre las transformaciones que vamos viviendo.

¿Cómo miras al movimiento estudiantil en Bolivia?

Tiene ciertas oscilaciones, funciona de acuerdo a departamentos y al contexto político que se vive. Por ejemplo, hay un ala de trotskistas desde hace más de cinco décadas, que en su momento eran fuertes por la coyuntura que se vivía, en correspondencia con un proletariado minero bastante dinámico, ahí puedes ver la relación entre la universidad y las

fuerzas sociales. Esta era la corriente que más presencia tenía en la Federación Universitaria Local –FUL–, pero en la época neoliberal sufrió una debacle, sus porcentajes de votación fueron muy bajos, esto correspondía también a lo que pasaba en la sociedad. Se dio la relocalización de los mineros en 1986, por tanto la vanguardia proletaria se atomizó.

A esto se suma la fuerte inserción de los partidos políticos desde los 90, acentuándose en la década de los 2000. Lo que llama la atención es que a pesar de que tenemos un gobierno de cambio, referente en todo Latinoamérica por la creación de un Estado Plurinacional, se sigue con las mismas prácticas partidarias en la universidad, queriendo cooptar votos, sin ningún debate ideológico. Ahora tienes un partido político hegemónico a nivel nacional: el Movimiento Al Socialismo –MAS–, con gran repercusión dentro de la universidad, las cosas no han cambiado.

Veía declaraciones de Camila Vallejo en Chile y me sorprendía el grado de formación de la dirigente, aquí –desde mi punto de vista– no hay ese nivel de formación; hay sectores comprometidos, pero no es todo el movimiento estudiantil. Muchos salen a las calles en apoyo a los indígenas, pero son determinadas carreras las que llaman a la movilización. A veces puede ser una decisión orgánica, porque son las Federaciones las que hacen la convocatoria, pero hay una fuerte apatía de los estudiantes puesto que sus intereses están en otras cosas.

¿Cuál es la relación que tiene el movimiento estudiantil con otros movimientos sociales?

No podemos generalizar al movimiento estudiantil en alianza con determinados sectores. Les comentaba que cuando hay un problema y se requiere de movilización en apoyo al movimiento indígena, la universidad, los estudiantes, se solidarizan; pero esto se da sólo en las coyunturas. Ahora, a nivel más orgánico en las ciencias sociales, quizá podemos ver ciertas alianzas, no sé hasta qué punto se de un trabajo conjunto, me parece que no es mucho, pero en Cochabamba los estudiantes están con los Cocaleros. El peso que el actor estudiantil tiene, es el compromiso en situaciones de conflicto, especialmente cuando se interpela al gobierno, ahí sí la universidad sale y tiene algo que decir, pero cuando no hay conflicto no hay alianza.

La guerra del agua y la guerra del gas en el 2003 –las guerras por recursos naturales– fueron conflictos que cambiaron el país, ahora son hitos históricos. En el caso de la guerra del agua, que se dio en Cochabamba, tienes a la universidad y a los estudiantes como un actor que jugó un papel importante en el conflicto, este sería el aporte o la preponderancia de la universidad en alianza con otros sectores.

¿Qué particularidades crees que tiene la universidad boliviana en comparación con otras universidades en América Latina?

Entre los elementos importantes de reciente creación, son las universidades indígenas, como parte de una política

estatal de atención a la educación superior en territorios indígenas. Es criticable por el hecho de que sólo se crean determinadas carreras y no sabemos sí estas responden o no a lo que quieren las organizaciones indígenas; es decir, si estudias agronomía o veterinaria, es para quedarte en tú lugar y responder en tú territorio; ahí la pregunta es ¿Será que ellos no quieren salir a la universidad, o que no ansían ser abogados, comunicadores etc.?

El peso que el actor estudiantil tiene, es el compromiso en situaciones de conflicto, especialmente cuando se interpela al gobierno, ahí sí la universidad sale y tiene algo que decir, pero cuando no hay conflicto no hay alianza.

Ahora a nivel del movimiento estudiantil, en el caso boliviano, es lamentablemente que esté subsumido al interior de una pugna partidaria, lo cual termina siendo un reflejo de lo que ocurre en la política institucional nacional. Hay una carencia de generación de pensamiento, de pensar el país que queremos. Me parece que ahí el movimiento estudiantil podría ser un actor central, primordial en la creación de ese conocimiento; en la respuesta sobre la clase de sociedad que tenemos y queremos construir, hacia donde podemos ir. **Sin embargo, como algo positivo, Bolivia mantiene prerrogativas y beneficios para los estudiantes, como el seguro universitario, el comedor, las becas, etc.**

Entre los puntos negativos –donde es necesario ahondar– está el tema de la autonomía, ya que tiene un doble filo, se manejan recursos del Estado y este no puede meterse ni en la designación, ni en la transformación de las reglas sobre cómo se elige rector; no puede intervenir en nada, en eso especialmente los docentes se mantienen fuertes. Pero hay muchas cosas que funcionan mal al interior, el escalafón docente, el mismo presupuesto etc., pero el Estado no puede intervenir, ni cambiar el manejo de la universidad debido a la autonomía.

universidad peruana

Entrevista a Anahí Durand*

¿Cómo se piensa y vive actualmente la universidad pública?

Es necesario hacer una contextualización, más o menos en la década de los 60 se da una masificación, cuando la universidad abre sus puertas de una manera muy amplia a los sectores populares que empiezan a entrar a ésta como estrategia de movilidad social. En la década de los 80, se genera una despolitización muy fuerte por el conflicto armado, que va a tener consecuencias directas en las universidades porque muchos de los actores del conflicto, Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Tupac Amaru –MRTA– tuvieron una base muy importante de captación de cuadros, de militantes en las universidades públicas, además de los partidos de izquierda. De ahí que la intervención fujimorista estuviera tan abocada a captar estas universidades y a desarrollar un plan de privatización progresiva, sobre la base de un desprestigio de la universidad pública como centro de politización, de violencia, de subversión.

De hecho entre los años 1995 y 2000, el tema de la gratuidad estuvo en cuestión muchas veces, planteando que la universidad estaba en quiebra, no producía conocimiento, no servía para nada, que era una carga para el Estado.

Ese fue el sentido común que intentó instalar el neoliberalismo, se tenía todo un plan de sistema de becas, a lo chileno y no se logró concretar porque faltó tiempo y correlación política. Después se viene el fin del régimen con todo el tema de Montesinos, pero lamentablemente se volvió a lo mismo, el fin de la intervención administrativa y la vuelta a la supuesta democracia en las universidades, no significó un cambio, sino volver a lo de los 80, en el sentido de la precariedad, bajo presupuesto, baja calidad académica y cooptación de los partidos políticos de izquierda tradicionales, que han manejado a las universidades por años, con el sistema de tercios y de elección de autoridades.

Con esto se tiene que el panorama actual de la universidad pública es lamentable. En términos de calidad académica no tienes grandes líneas de investigación, ninguna investigación importante sale ni de San Marcos, ni de la Villarreal, para hablar de las universidades que están en Lima. Tienes presupuestos lamentables, no hay profesionales que estén dando la pauta en vinculación con las necesidades de la gente.

¿Cómo se piensa la universidad pública dentro de una estructura nacional?

Creo que nunca hubo una planificación de cómo estructurar un sistema de educación superior público. A las universidades que se heredaron del virreinato –San Marcos, San Antonio, San Cristóbal– se fueron creando nuevas en función de las demandas. Por eso no existe una estrategia para pensar el tema de educación superior, –para tal población cuantas universidades se necesita, cuanto presupuesto le asigno, que carreras priorizo–. Ha sido siempre una estrategia más política, ligada al clientelismo. El APRA[1] creó su propia universidad en Lima que es la Villarreal, sobre la que ya existía, que era la Universidad Nacional Mayor de San Marcos –UNMSM–, todas están articuladas la Asamblea Nacional de Rectores –ANR–, pero autónomas.

Se han creado, además, muchas universidades privadas, creo que esto es propio del crecimiento del mercado educativo, la universidad pública por más que sea gratis y sean varias, nunca va a satisfacer toda la demanda de la población. En el caso de Lima, una ciudad con 11 millones de personas, existen dos universidades grandes que son la San Marcos y la Villarreal; una más especializada que es la Agraria, otra la de Ingeniería, pero eso no abastece. Por ejemplo, San Marcos tiene 60 vacantes en Medicina para casi 20 mil personas que postulan anualmente.

En ese sentido, Fujimori fue el que liberalizó el mercado de la educación superior y los gobiernos que le siguieron no hicieron otra cosa que regularlo. Tienes universidades muy chicas, muy económicas, que apuntan a este mercado de gente que no puede y que no ingresa a la universidad nacional pública. Estas universidades dan una oportunidad a la población, y tienen mecanismos de admisiones muy fáciles, además pagas entre 50 y 60 dólares mensuales que la vuelven accesible para una familia de clase media baja. Estas universidades han surgido mucho y se han especializado en carreras que son muy fáciles de instalar. Recién se ha empezado a poner el ojo en esos temas, armando una comisión de certificación de las universidades privadas. También están las universidades de tipo empresarial, que han surgido mucho y se especializan en carreras de administración.

¿Cuál es la relación entre las élites y la universidad?

En Perú, el desplazamiento de las élites de la universidad pública a la universidad privada, no es un proceso de ahora, eso se explica desde la década de los 80 con el conflicto armado interno. A esto se añade que la década de los 70-80 coinciden con esta explosión del crecimiento

* Socióloga de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos –UNMSM–. Se desempeñó como secretaria general del Centro de Estudiantes de Sociología y miembro de la Comisión por la reconstrucción de la Federación Universitaria de San Marcos.

[1] Siglas de Alianza Para la Revolución Americana (APRA) partido político peruano.

...no las han privatizado [...] pero tampoco les ha importado y las han dejado en esa mediocridad, en esa suerte de latencia en la que viven o en la que sobreviven.

urbano de Lima y quienes van a la universidad pública ahora son los migrantes, es ahí cuando la élite empieza a posicionarse en otros espacios.

La migración de las élites se da ahora de unas universidades privadas a otras, por ejemplo, de la Universidad Católica tradicional en los 70, a estas nuevas empresariales como la Universidad San Ignacio o la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas –UPC– que es donde se forman los que después serán ministros de economía y funcionarios del FMI. La U. Católica sigue con humanidades, por lo que tiene su prestigio para algunas élites. Pero las universidades públicas fueron desplazadas como formación de las élites desde los 70 más o menos, comenzó con el gobierno de Velasco Alvarado y ya en los 80 fue la debacle. Las universidades públicas eran tierra de nadie, no sólo en Lima, sino también en provincias, esto no se ha revertido y no creo que vaya a cambiar.

Si Fujimori no se animó a privatizar la universidad pública es porque sabía el costo político que esto podía tener y quería reelegirse. La gratuidad de la educación es una demanda muy sensible y muy arraigada en la gente que siempre la ha defendido, no las han privatizado por eso, pero tampoco les ha importado y las han dejado en esa mediocridad, en esa suerte de latencia en la que viven o en la que sobreviven. Con presupuestos bajísimos, con sueldos de profesores realmente pobres, por lo que, quienes terminan enseñando ahí son los más mediocres.

¿Cuáles crees que son las principales transformaciones que se han dado en estos últimos años en la universidad?

Actualmente, una de las demandas que se ven como posible salida para superar esta crisis, es reformar el sistema de elección de autoridades, esto porque la universidad ha sido manejada por los grupos tradicionales de izquierda. Se está pidiendo el voto universal, porque este sistema de tercios se presta mucho a la componenda, a la corrupción. Creo que ha habido una suerte de regresión, las universidades en los 80 estuvieron muy definidas en torno a las necesidades de los estudiantes, con la residencia universitaria, con el comedor universitario, el sistema docente, todos los gremios universitarios muy fuertes. Luego entra en un periodo de recorte, un intento de privatización que era el proyecto de Fujimori pero eso se queda parado cuando se va el fujimorismo.

Hay un periodo, para hablarles de San Marcos, que entra Burga[2] quien intenta hacer unos cambios, pero rápidamente va a ser desplazado por estos grupos que ya existían antes y se vuelve a las mismas demandas. Desde el sistema docente creo que también ha habido una involución porque la fórmula de contratación docente sigue siendo muy precaria, no hay un sistema de concurso público, está al albedrío del decano y de este con respecto al grupo al que pertenezca. No hay un sistema de renovación docente medianamente transparente, por eso para enseñar en la UNMSM, tienes que ser del grupo del decano. Ese es un tema que impide justamente romper con ese círculo vicioso de no renovación, cooptación, anquilosamiento por parte de las mismas autoridades.

Las autoridades han ido de mal en peor, el rector anterior estuvo envuelto en varios escándalos de corrupción, vendió el campus en un convenio con la municipalidad de Lima para hacer un anillo vial y luego se arrepintió porque los estudiantes se le vinieron encima pero el campus ya está vendido. Esa es una muestra muy gráfica sobre la incompetencia de las autoridades y, obviamente el Estado no puede intervenir por la autonomía. Además, hay pocas formas de fiscalizar, eliges a tus representantes estudiantiles en el Consejo de Facultad y luego no tienes como fiscalizarlo un año, por eso el representante puede hacer lo que le da la gana. Ahora, hay como 10 universidades con facultades tomadas por los estudiantes, y no pasa nada, pero eso te da cuenta de lo poco legítimas que son las elecciones de autoridades y consejeros estudiantiles, así como la poca capacidad de fiscalizar de la gente. Esto ha generado muchos problemas y lo va a seguir haciendo, por eso la propuesta de formular una nueva ley universitaria, la que tenemos es de los años 20 construida con la reforma de Córdoba.

¿Cuál es la relación entre la universidad y el Estado?

El interés que le pone el Estado a las universidades está ligado a una estrategia política de captación de votos, creando más universidades públicas. El año pasado, que fue un año electoral, se crearon un sinnúmero de universidades públicas, de hecho cada año se crean nuevas, a las que se les da un presupuesto mínimo o hacer que se peleen por él, incluso ha llegado a haber muertos. Por ejemplo, un caso reciente fue en Huancavelica, que es una zona muy pobre al sur del país, el año pasado por elecciones, un congresista de la región creó una nueva universidad pública, a dos horas de la anterior; esta no tenía presupuesto para funcionar, no tenía campus y no se le ocurrió mejor cosa que quitarle presupuesto a la universidad que ya existía. Este problema terminó con 5 muertos, no fue poca cosa, porque el tema de la educación pública es una demanda muy sentida por la gente.

Justamente este es un tema que está en debate, esa estrategia electoral de los congresistas de crear universidades sin presupuesto, sin infraestructura, genera una masa de desocupados y algunos conflictos, además de frustración en las expectativas de la gente. Todavía es pronto para hablar de lo que pueda hacer Ollanta al respecto, pero por ahora hay un panorama lamentable.

Es evidente que al Estado no le ha importado, por lo menos al gobierno del APRA que tiene su propia universidad. Es claro que no hay una línea política para hacer de las universidades centros de investigación, por ejemplo, somos un país que

[2] Manuel Burga, Rector de la Universidad Mayor de San Marcos (Lima) en el periodo 2001-2006.

no tiene investigación propia y no hay una política para promoverla. El presupuesto que se asigna es para pagar docentes, autoridades y nada más. Tampoco hay articulación de las universidades para demandar al Estado, los rectores y decanos se han quedado en sus problemas internos, sin capacidad de interpelar al Estado.

¿Cuál es la relación entre universidad y sociedad?

Ese es otro de los temas importantes, la universidad ha tendido a ensimismarse. Por ejemplo, en los 90 se empezaron a crear un montón de carreras técnicas, tipo ecoturismo, comercio internacional en la Universidad de San Marcos, porque la idea del gobierno de ese entonces era que por ahí iba el desarrollo del país, una mirada muy tecnócrata. De hecho en algunas universidades se sacaron carreras, como sociología y filosofía. Creo que esto ha pesado para que no existan vasos comunicantes. Entras a la universidad y empiezas una carrera individual de éxito, y aunque convives con grupos muy politizados no se retroalimenta, no hay dialogo, sino un ensimismamiento muy fuerte de las universidades.

Desde la sociedad, esa mirada de la educación superior como un instrumento de movilidad social sigue estando muy presente, pero hay una desconfianza de que la universidad pública pueda garantizar esa movilidad. De ahí que, los sectores populares estén más pendientes de poder ahorrar y pagarse una universidad privada, que de apostarle y exigirle al Estado mejoras en la educación superior. Ahora, no sé qué tanta acogida tendría entre la gente, que las universidades se organicen y salgan en una marcha a pedir presupuesto, como lo hicieron alguna vez, debido a esa mirada de desconfianza. Hay una distancia fuerte entre universidad y sociedad. La universidad que no dialoga con la sociedad y no ha hecho el esfuerzo de mirar las necesidades nacionales, por donde puede ir un plan nacional medianamente articulado.

¿Cómo ves actualmente el movimiento estudiantil peruano?

Ahora no lo veo, creo que el movimiento estudiantil peruano tiene una crisis de larga data. Si se lo piensa en los años 20, que tuvo como una etapa de efervescencia además al calor de estos nuevos partidos que se formaban, el partido socialista y el APRA. De hecho, Haya de la Torre[3] fue dirigente estudiantil, Mariátegui no, pero siempre tuvo mucha acogida en esos sectores. En las siguientes décadas hay movimientos estudiantiles muy politizados, vinculados al APRA y a los partidos de izquierda, que pasan por diversas fases. En los años 80 estuvieron mediados por el conflicto armado interno y en los 90 hay como una suerte de resurgimiento por el fujimorismo[4], es donde se empezaron a activar varios movimientos articulados a la crítica de la intervención militar.

Haciendo un balance del movimiento estudiantil de los 90 –revisando documentos sobre la caída del fujimorismo se ve que los estudiantes jugaron un rol muy importante– podríamos decir que no se remata en una renovación de la universidad. Estos dirigentes estudiantiles no pasan luego a ocupar cargos en el gobierno estudiantil, no se llega a reconstruir la federación, en este momento no tenemos una federación de estudiantes de Perú –desde los 80 no existe a nivel nacional–, aunque existen federaciones por facultad. Hay estudiantes activos y organizaciones políticas, pero no tenemos un movimiento estudiantil en la medida en que no tenemos un colectivo articulado. Si hipotéticamente, Ollanta anunciara que quiere dialogar con los principales dirigentes universitarios no tendría con quien hablar, porque la federación de estudiantes nunca se llegó a reconstruir. Existieron algunos intentos con la Comisión de Reestructuración de la Federación Universitaria de San Marcos, que ya va a tener 20 años de existencia, pero no ha logrado nada por los intereses políticos que hay de por medio. Y a nivel de las universidades de provincia, pasa más o menos lo mismo no hay una articulación orgánica de las acciones que se hacen.

... hay una desconfianza de que la universidad pública pueda garantizar esa movilidad. De ahí que, los sectores populares estén más pendientes de poder ahorrar y pagarse una universidad privada ...

Tampoco hay una mirada clara de la universidad que se quiere, más allá de que te aseguren gratuidad, más allá de que te aseguren comedor y vivienda universitaria, los grupos estudiantiles no tienen un proyecto de universidad medianamente sustentado, lo que hay sobre todo son demandas economicistas, no plantean reformas de las mallas curriculares, ni plantean políticas de investigación científica y académica. A mi parecer, eso es lo más lamentable, que no se logra salir del economicismo de la ultraizquierda, mientras siga así no creo que vaya a haber movimiento estudiantil.

¿Cuál es la relación de estos colectivos estudiantiles con otros movimientos sociales?

Responde a cosas muy puntuales, se activan en coyunturas específicas por lo que no es permanente. En los 90 hubo mucha coordinación de los grupos universitarios con la CGTP –Confederación General de Trabajadores del Perú– y con el movimiento de mujeres para coordinar acciones contra el fujimorismo. En esta última elección cuando parecía que ganaba Keiko Fujimori[5], se dieron muchas instancias de articulación para organizar cosas conjuntas, pero el movimiento es muy reactivo; no ves una relación de los trabajadores articulados a algún sindicato de la universidad. Por ejemplo, estos grupos que protestan por el tema de recursos naturales, contra la

[3] Víctor Raúl Haya de la Torre, pensador y político peruano. Fundador del APRA en el año 1924.
[4] Alberto Fujimori, Presidente del Perú desde 1990 hasta el año 2000.
[5] Hija de Alberto Fujimori, candidata a la presidencia del Perú en el 2001. Quedó en segundo lugar, tras perder con Ollanta Humala.

minería o contra el petróleo, no tienen en la universidad un interlocutor.

En el 2009 hubo una protesta súper grande por los decretos que se iban a aplicar en Bagua[6], donde hubo una masacre, pero la Universidad de Bagua no propuso nada al respecto. Tampoco en Lima, aún cuando posteriormente se organizaron marchas de solidaridad, pero se ve que no existen relaciones fluidas, articuladas y permanentes. Son reactivas y responden de acuerdo a coyunturas, aún cuando estas funcionen, por ejemplo con lo de Fujimori y ahora último con lo de Keiko donde las marchas fueron muy masivas, no se puede hablar de canales establecidos, ni de plataformas conjuntas.

¿Siguen vigentes los beneficios estudiantiles?

Los beneficios estudiantiles no se lograron desmantelar, Fujimori interviene militarmente las universidades en el 92. En San Marcos funcionó la Base Militar San Marcos hasta el 98 y después se intervino administrativamente, sacó a los rectores y decanos elegidos y puso a los suyos. En un inicio, se intenta privatizar estos sistemas de beneficio pero encuentra una resistencia muy grande, no se quiere comprar el pleito y lo que empieza a hacer es focalizar a partir de sistemas de becas, sobre todo ubicando a los estudiantes más pobres.

Se instala un sentido tecnocrático, una comisión de asistencia social que evalúa quienes son los más necesitados, que funciona hasta ahora; pero por ejemplo, el comedor y la vivienda, aunque hayan disminuido, siempre han sido gratuitos. Con el modelo de Toledo y de Alan García, se mantiene la focalización de esos servicios, no se han cortado del todo. También aumentaron las matriculas, por ejemplo, si antes pagabas 1 sol ahora pagas 50, es poco ya que 50 soles al año representan 15 dólares, pero en otras universidades subió mucho más, por ejemplo, en la Universidad Agraria que es pública se paga 600 soles. En ese sentido se está volviendo más elitista. Otro elemento, para que la gente estudie y trabaje, existían dos horarios, en la mañana y en la tarde, pensado sobre todo en los sectores populares, actualmente el turno de la noche se abolió y no se ha restituido, lo cual restringe la posibilidad de estudiar.

¿Cómo miras en perspectiva el movimiento estudiantil?

La verdad soy poco optimista, es necesario resolver varias cosas de fondo. Para empezar, se requiere salir del economicismo básico, el asunto no es la gratuidad, porque ya tenemos gratuidad y veo difícil que se pueda quitar. El tema es la calidad académica, la mediocridad en la que estamos y la politización mediocre que se vive en las universidades. Mientras los nuevos estudiantes no salgan de ese patrón básico de protesta, de reivindicación poco articulada, va a ser difícil que se renueve. Aunque creo que ahora, en general el Perú, está viviendo una etapa de atreverse a exigir otras cosas, de cuestionar el crecimiento y creo que el triunfo de Ollanta ha sido precisamente por estas inconformidades.

Creo que cambiar o hacer reformas a la ley universitaria, ayudaría un poco a revitalizar al movimiento estudiantil y a la universidad pública en general. Esta forma de elección de autoridades es una de las causas que ha contribuido a perennizar camarillas de autoridades mediocres y corruptas. Igual, si se incrementan los presupuestos, si hay una política más articulada desde el Estado sobre lo qué se quiere como universidad pública, podrían ser medidas que revitalizarían a la universidad y al movimiento estudiantil. Por ahora, en el corto plazo, es todavía gris el panorama. Y mientras no ubiques cual es el tema prioritario, el movimiento estudiantil no va a tener mayores opciones de despegar porque va a seguir ensimismado.

¿Cuáles serían las características centrales de la universidad peruana en relación a las universidades de América Latina?

Creo que hay varias cosas similares. En el tema del movimiento estudiantil, por ejemplo, en las reivindicaciones economicistas, porque además son temas que calan rápido y que congregan gente. Quizá en el caso de Perú hay una particularidad que tiene que ver con la influencia del maoísmo en las universidades peruanas, a través de Sendero y otros partidos de izquierda. Generaron un estilo de hacer política un poco polarizador y de hecho vemos grupos que todavía persisten.

Otro tema es el aislamiento, que a diferencia de Argentina o México, la universidad pública en Perú se quedó rezagada. La vuelta a la democracia después de Fujimori, no significó una renovación, un nuevo ímpetu para las universidades y para el movimiento estudiantil. Se ha mantenido muy aletargada, muy marginal, ha perdido mucha centralidad, en San Marcos en particular y en las universidades públicas en general, cosa que creo, no ha pasado en la UNAM o la UBA. Desde la misma universidad hay esta sensación de fracaso y eso es una característica, este autoaislamiento de la universidad, ese no poder recobrar el lugar que perdió hace tiempo.

¿Qué relación tiene la universidad pública peruana con otras Universidades de América Latina?

A nivel de movimiento estudiantil, siempre llega gente, pero creo que no hay articulación, precisamente porque no tenemos gremios y federación universitaria consolidada. Como no hay una representación, a los eventos por ejemplo va el que puede pagarse. A nivel institucional la universidad debe tener sus canales, sus convenios. Pero a nivel de movimiento estudiantil la articulación es bien débil.

Una de las promesas de este gobierno progresista que ha empezado con Ollanta, es justamente darle un nuevo impulso a la educación pública. No sabemos qué va a hacer todavía, pero hay expectativas con respecto al nuevo rol que pueda tener la universidad pública. Hay que empezar mirando que tipo de universidad tenemos, qué está pasando con los estudiantes. Esperemos que esto ayude a superar la larga crisis que estamos viviendo.

[6] Provincia de la Amazonía peruana, situada al norte, en la frontera con Ecuador. En Junio del 2009, (en el gobierno de Allan García) se dio una intervención policial para desalojar aproximadamente a 5000 manifestantes indígenas y colonos, que tenían bloqueada una carretera contra un decreto que favorecía a transnacionales y mineras para explotar petróleo y minerales. Oficialmente se reportaron 25 indígenas, 9 policías muertos y 100 heridos.

universidad argentina

Entrevista a Flavio Guberman*

¿Cómo se piensa y vive actualmente la universidad pública?

Partamos del hecho de que las universidades argentinas son gratuitas, no tienen examen de ingreso, salvo algunas excepciones y para algunas carreras particulares, con lo cual ingresan muchos jóvenes a estudiar a la universidad. Aunque son una fracción mínima si tomamos en cuenta que el 60% de los adolescentes no termina la escuela secundaria, y de los que terminan sólo ingresan una fracción mínima a la universidad, los que a su vez sólo un 15% logran graduarse. Eso va dando la pauta de cómo se va desgranando el derecho del acceso a la educación universitaria.

En Argentina hay cuatro universidades de primer nivel, la Universidad de Buenos Aires –UBA–, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de La Plata, cada una tiene carreras que hacen punta y eso se debe a la preeminencia que hubo de la Reforma de 1918, que siempre se mantuvo viva. En Argentina de hecho, aún mantenemos niveles de cogobierno igualitario entre estudiantes, graduados y docentes, que han sido una lucha histórica del movimiento estudiantil.

Durante el primer peronismo, el movimiento estudiantil tuvo una lucha muy fuerte para hacer cumplir las demandas de la reforma. De 1957 a 1967 los reformistas del movimiento estudiantil gobernaron las universidades nacionales, esta es como la edad de oro de la universidad pública argentina; la edad de los premios nobel de medicina, etc.

Después se da una relación más conflictiva, sobre todo a partir del tercer gobierno peronista, de la dictadura militar y del proceso de normalización universitaria a partir de 1983, con el retorno a la democracia. En este período, que va de 1985 a 1989, se planteó la expulsión de los profesores de la dictadura, hacer retornar a los exiliados y cubrir los espacios de los desaparecidos. Fue un período corto pero muy intenso, donde se movilizó mucho y puso nuevamente de relieve los valores reformistas del debate de los 70 sobre una universidad al servicio de los trabajadores y el pueblo. Se volvieron a retomar los ideales de la reforma de 1918 que habían quedado un poco diluidos en el período anterior.

Además de las universidades mencionadas, tenemos otras que son importantes, la Universidad Tecnológica Nacional –UTN–, que es una universidad peronista. En esta, tienes niveles de cogobierno y algunas de las demandas reformistas están presentes, pero tiene otra lógica porque, aunque surge como una universidad para los pobres, posteriormente asumirá la formación técnica para la producción y el desarrollo industrial. Es la universidad de la sustitución de importaciones por excelencia. Y por último está el Instituto Balseiro, que forma a los profesionales en energía atómica, es uno de los pocos en Latinoamérica, es relevante en términos de producción de conocimiento pero no tanto en cantidad de estudiantes.

¿Cuál es la relación que existe entre universidad y Estado?

Primero, las universidades al ser públicas tienen financiamiento estatal y pensar que el Estado no incide, al mirar los perfiles profesionales y la orientación de la formación sería ingenua. Sin embargo, la autonomía de las universidades nacionales deja bastante margen de acción.

Actualmente, desde el gobierno de Kirchner, el Estado se ha propuesto establecer áreas prioritarias de desarrollo, cosa que en principio no veo con malos ojos. Por ejemplo puedes mirar que existe primacía en la inversión para proyectos dentro de las ciencias básicas y las ciencias aplicadas. De hecho cuando fui consejero graduado de la carrera de Sociología, existieron varios debates sobre este tema, ya que desde el Secretario, que tiene a cargo políticas universitarias y desde el Consejo Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología –CONICET– se planteó destinar mayores recursos en estas áreas. Esto lo que ha hecho es cuestionar a las Ciencias Sociales, ya que, si no tenemos nada que aportar en la relación entre sociedad y los movimientos sociales más activos, lo que se plantea es real. Donde está la orientación y la responsabilidad como cientistas sociales.

Otro de los problemas son los cupos para el ingreso a las carreras. Si nuestra realidad fuera como la Cuba, en donde existe una planificación social de la producción del conocimiento, donde hay instancias de participación y control tanto del movimiento estudiantil, como de los movimientos de obreros, de campesinos cooperativistas y demás, esto tendría más sentido. Pero en una situación donde no todo el mundo accede a la universidad, plantear cupos es hacer más injusta una situación que ya es injusta. Por eso, aquello que puede estar bien en Cuba, está muy mal en sociedades tan desiguales como las nuestras.

Por lo demás, en general la relación entre universidad y Estado es cordial, la mayor parte de las conducciones de las universidades nacionales son afines. En relación a la década de los 90, las universidades reciben un poco más de financiamiento estatal y eso ha limado bastantes conflictos. Sin embargo el movimiento estudiantil tiene una relación un poco más áspera con las políticas gubernamentales.

* Licenciado en Sociología en la Universidad de Buenos Aires-Argentina. Estudiante de Maestría en Investigación Social en la Universidad de Buenos Aires. Militante Universitario, co-fundador de la Agrupación Sociólogos Para Qué? (SPQ?) (1995) y de El Viejo Topo (1996).

¿Cómo miran las élites a la universidad pública?

La existencia de universidades nacionales con una trayectoria importante y con un gran prestigio social, ha menguado la tendencia de migración de las élites a las universidades privadas. Con esto no digo que las *elits* no se forman en las universidades privadas, muchas de estas han empezado a tener relevancia sobre todo en la formación de posgrados como la Universidad Torcuato Di Tella, la Universidad de San Andrés, la Universidad Católica y en parte la Universidad del Salvador, estas dos últimas clericales. El sistema universitario argentino tiene varias universidades privadas, pero son muy pocas las que tienen un prestigio académico, por lo menos reconocible a primera vista.

Como mencioné, en posgrados se han posicionado universidad privadas como la Universidad Torcuato Di Tella y la FLACSO, que son importantes en Ciencias Sociales, pero las universidades públicas nacionales como la Universidad de Quilmes, la Universidad de San Martín, la Universidad de Buenos Aires o la Universidad de La Plata, siguen teniendo mucho peso.

Como ves, este recambio en Argentina es relativo, me parece que es un proceso que puede generarse pero no es una cosa de ciclo completo y puede llegar a ser un peligro. Pero los miembros de las *elits* todavía prefieren, por prestigio social, enviar a sus hijos a las universidades públicas nacionales.

El sistema universitario argentino tiene varias universidades privadas, pero son muy pocas las que tienen un prestigio académico...

¿Cuáles han sido las principales transformaciones que ha sufrido la universidad pública en los últimos años?

El discurso fundamental de la década de los 90, planteaba que el neoliberalismo buscaba la destrucción de la universidad a partir de la eliminación de su carácter público y de una elitización total de estas. Una fracción del movimiento estudiantil, por el contrario, planteábamos que el neoliberalismo no venía a destruir la universidad pública, sino a reformarla y creo que se demostró que esto era acertado. Efectivamente, durante estos últimos años se han dado varias reformas, con lo que podemos decir que los procesos de neoliberalización en la universidad penetraron muy capilarmente, a través de nichos, de maneras muy contradictorias, a veces con avances que luego se transforman en retrocesos.

En los 90 se planteaba "ni la universidad que tenemos, ni la que nos quieren imponer". Había claridad de que, cuando desde el Estado y los empresarios se habla de una universidad vinculada a la sociedad, se piensa vinculada a las empresas y salvo excepciones esto ha penetrado en todas las universidades. Durante la década de los 90 existieron intentos para el arancelamiento de las carreras universitarias de grado y de posgrado. En 1993 se presentó una Ley Federal de Educación, en la que se incluía la apertura para el financiamiento externo por parte de empresas, la participación de estas en los planes de estudio y la incidencia de organismos internacionales en la evaluación de los programas y de los resultados –los operativos de calidad como se llaman actualmente–; todas esas cosas se lograron frenar, al impedir el paso de la ley, lo cual no significó que en algunas universidades se hayan concretado en los hechos.

Actualmente tenemos empresas en los laboratorios de formación química y civil, empresas de medicina pre-paga en la Facultad de Medicina, grandes empresas en Ciencias Económicas. Este me parece que es uno de los puntos más característicos en la transformación de la universidad. Por otro lado, están también, los sistemas de pasantías y de empleo precario que han permeado con fuerza.

En cuanto a los programas de investigaciones, actualmente las perspectivas son ajenas a las necesidades de las universidades, es decir, no están vinculadas al interés nacional, sino a problemáticas particulares de determinados sectores de élite. Incluso en las Ciencias Sociales se ve esta lógica acomodaticia, con la paulatina eliminación de marcos teóricos y la desaparición de investigación más vinculadas a la transformación social. Me parece que, con esto se nota que, los programas del Banco Mundial, han surtido su efecto y evidentemente el financiamiento dicta las órdenes de las investigaciones.

¿La meritocracia también es parte de la lógica universitaria?

La meritocracia en la universidad de Argentina, desde la reforma de 1918 y salvo los períodos de intervención militar, en general se ha respetado. El acceso por concurso para docentes, por ejemplo, es una demanda histórica del movimiento estudiantil y posteriormente de los gremios docentes.

Ahora, el problema es que esto es bastante relativo. Para ser docente universitario en la UBA, que es uno de los casos más extremos pero que se repite en el resto de universidades, debes pasar por algunos niveles: primero entras como ayudante de segunda, lo cual implica tener la posibilidad de dar clases, pero limita el trabajar en cualquier otro empleo. Después, cuando te gradúas pasas a ser ayudante de primera; estas dos formas de asignación son *ad honorem*. Cuando se logra una renta –muchos años después en algunos casos 10 años– el salario que corresponde a un ayudante de educación simple, es de casi 800 pesos, considerando que un salario mínimo en Argentina es de 2.300 pesos.

Hay formas complementarias a estos salarios, por ejemplo las becas de iniciación a la investigación que da el Estado a través del CONICET. Pero en general es una situación de precariedad total, no cuentas con sistema de licencias y existe una cobertura mínima de salud. Por ello, ser docente universitario en Argentina lleva entre 10 y 15 años. La meritocracia, como dice Bourdieu, termina siendo un sistema de elección de los elegidos, el merito lo que en realidad hace es justificar una situación que es desigual en origen y en trayecto.

En cuanto a la carrera de investigación es igual. Aunque se dio el acceso de muchas capas sociales a la universidad, el filtro, el cuello de botella ya no se da en el pregrado, sino que pasó al posgrado y a la carrera de investigador. En parte uno de los

efectos de las políticas neoliberales, fue precisamente devaluar los títulos de pregrado y trasladar prestigio y formación a los posgrados que tienen costos elevados.

Añadido a esto, la lógica meritocrática neoliberal genera problemas en la misma producción de conocimiento. En la actualidad, hacer una carrera académica no significa, necesariamente, producir conocimiento, porque la lógica cuantitativista –*papers*, número de seminarios asistidos, número de publicaciones–, genera una sobre-exigencia de los docentes e investigadores que terminan publicando extractos o fragmentos de investigaciones, o incluso reencauchando proyectos anteriormente elaborados. Esto genera un conocimiento fragmentario e imposibilita pensar el objeto de estudio como una unidad con múltiples dimensiones.

¿Cuáles crees que son los vínculos entre universidad y sociedad?

Considero que hay mucha relación en todos los niveles y con todas las clases sociales. La universidad en ese sentido es muy transversal, desde cuestiones más familiares y elementales, hasta la participación, por ejemplo, de los gremios de los docentes universitarios en centrales de trabajadores. El movimiento estudiantil ha dado varios dirigentes sociales y me parece que la militancia social y la militancia universitaria tienen muchos vasos comunicantes.

Numerosos estudiantes participan en movimientos sociales de desocupados, en ONG, en organizaciones de trabajadores, sindicatos o cooperativas. A nivel del Estado, este también se nutre de funcionarios formados en la universidad pública y de políticos nacidos del movimiento estudiantil universitario. También está el otro lado, muchos graduados que participan en las grandes empresas en cargos de dirección.

Me parece que la universidad atraviesa todas las funciones, pero rescato este lado de la vinculación más social. Quizá una de las preocupaciones, es que a los profesionales nos cuesta vincular nuestro conocimiento específico, nuestros saberes, en el movimiento social; ingresamos como uno más, eso tiene su parte positiva, pero también es privar al movimiento de una legitimidad social que te da la universidad y muchas veces no hacemos uso de eso. Insertarse como sociólogos o como abogados en el movimiento social, no es tan fácil, por lo que a veces se termina funcionando como consultores y no como militantes.

¿A nivel interno dentro de la universidad cuales son las exigencias que hace el movimiento estudiantil?

El movimiento estudiantil argentino es bastante fuerte y tiene mucha tradición en las demandas gremiales, acceso a bibliotecas, a comedores estudiantiles, boletos de transporte subsidiados y demandas que no son sólo históricas, sino muy sentidas por el movimiento. Además es muy politizado, con lo cual las demandas no van sólo hacia la universidad o hacia la gestión de esta, sino también hacia el Estado, por el aumento de presupuesto, de infraestructura, de ampliación de programas de investigación y demás.

Para muchos de nosotros, y por ejemplo para el grupo estudiantil donde participaba esta fue una de sus razones de existencia, es la necesidad de pensar una política de conocimiento vinculada a sujetos sociales, a clases sociales particulares. No sólo defender lo que existe –que no siempre es una buena alternativa por el carácter contradictorio que tiene la universidad pública– sino también mirar el correlato con la sociedad. Si no representa un beneficio social para las mayorías populares no tiene sentido. Ese es el desafío, pensar una política de conocimiento y una democratización en el acceso, en la permanencia y egreso de los universitarios.

En cuanto al movimiento estudiantil a nivel nacional, es necesario considerar que no se puede analizar al movimiento a la luz de lo que sucede en la UBA, en La Plata, en Rosario y en Córdoba. El movimiento estudiantil es sumamente complejo. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Comahue –Neuquén– donde está la fábrica recuperada Zanón, es un movimiento muy radicalizado. Otro ejemplo, la Universidad Nacional de Cuyo está muy vinculada a lo que es explotación vitivinicultora y minera, por eso la lógica de los estudiantes es completamente distinta a la que encuentras en la Universidad de La Plata.

El movimiento estudiantil argentino es bastante fuerte y tiene mucha tradición en las demandas gremiales, acceso a bibliotecas, a comedores estudiantiles, boletos de transporte subsidiados...

Tienes con esto, realidades muy diversas, formas de reproducción de las desigualdades sociales distintas y eso hace que las universidades tengan múltiples y variadas lógicas de funcionamiento. Esto es necesario tener en cuenta, porque se tiende a hablar del movimiento estudiantil organizado a partir de lo que sucede en las grandes ciudades.

Otro elemento importante, es que desde 1983 hasta el 2002 la fuerza predominante del movimiento estudiantil era la Franja Morada, perteneciente a la visión cívica radical –segunda fuerza política nacional– esta representaba un 40% del movimiento estudiantil y captaba muchas de las instancias de representación. Estaba también el peronismo, que representaba entre un 20% y 25%, este por no compartir los ideales reformistas se mantenía al margen de las federaciones universitarias. Después está el amplio arco reformista de izquierda, que iba desde los moderados hasta la izquierda partidaria y radicalizada, era otro sector importante pero muy disgregado. A partir del 2002, esa lógica del movimiento estudiantil se rompe. Se cae el imperio de los radicales y se inicia una recomposición del movimiento.

Actualmente viene ganando la izquierda partidaria –a la cual no pertenezco ni adscribo– pero es un factor importante dentro de la organización estudiantil, porque responde al estallido social del 2001-2002, donde el movimiento estudiantil ve los límites de actuar como movimiento gremial e inicia una vinculación con otros movimientos sociales y partidos de izquierda. No sé si es la mejor forma, pero es lo que está sucediendo.

¿Qué crees que caracterice a la universidad pública de Argentina y la diferencie de las demás de América Latina?

Creo que la masividad y la gratuidad son las grandes diferencias, no es sólo un tema cuantitativo, es también una diferencia de cualidad, en cuanto a pensar qué tipo de universidad se quiere en relación con la sociedad. En términos de ideales me parece que, por distintas razones históricas, el ideal reformista ha logrado mantenerse vivo en Argentina en mayor medida que en otras grandes universidades reformistas de América Latina, como la Universidad de Chile, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de San Marcos en Perú. Parece que la dictadura chilena, la lucha contra el llamado terrorismo en Perú han arrasado con esa tradición importantísima del movimiento universitario y del movimiento estudiantil en general. Afectó no sólo a su identidad, sino también a cómo se produce conocimiento y en que perspectiva, en qué clave se entiende al productor de conocimiento.

Después de manera relativa y mucho más cercana, creo que se parece un poco a la universidad de México. Aunque la universidad argentina ha quedado, en términos de producción de conocimiento y en cierta medida en masividad y democracia del ingreso, un poco rezagada con respecto a esta. En términos de calidad de formación, es igual que las universidades de tradición de los otros países, la San Marcos tiene buena formación, tanto como la Universidad de Chile, la Universidad de Sao Paulo, la Nacional de Bogotá o la Universidad Central de Quito. Me parece que puede haber diferencias de matices, orientación y tradiciones, pero creo que hay un nivel relativamente parejo. Considerando que no hablamos de las universidades de los 60-70, sino que estamos pensando las universidades en otro contexto, con otros problemas, con otras necesidades sociales, imbricadas en procesos latinoamericanos complicadísimos y muy contradictorios.

¿Cuál es el vínculo entre la universidad pública argentina y las otras universidades latinoamericanas?

La universidad pública argentina está en completa relación con otras universidades, no sólo a nivel latinoamericano, sino con las principales universidades del mundo. El intercambio, los posgrados en el exterior, los sistemas de becas financiadas por la Unión Europea, son cotidianas. Las políticas de intercambio han sido importantes e interesantes, siempre priorizando, porque las universidades tradicionales se vinculan con las universidades tradicionales y las universidades de segundo orden, con las de segundo orden. La relación con la universidad de México, de Sao Paulo, de Chile, es histórica y persiste, quizá no con la lógica que uno quisiera, por ejemplo, con el intercambio de formación de equipos de investigación, sino más bien con la lógica del convenio.

A nivel de movimiento estudiantil, desde Argentina hay como una sensibilidad especial, pero no puedo decir que haya una relación estable con otros movimientos estudiantiles. De hecho, internamente, la relación con los movimientos de estudiantes secundarios es bastante complicada.

universidad mexicana

Entrevista al Colectivo Palabras Pendientes*

¿Cómo se piensa y se vive actualmente la universidad pública mexicana?

Para empezar a hablar sobre la universidad pública –en adelante UP– es conveniente situar la estructura nacional universitaria, en México existe un problema de centralización, a pesar de que cada estado[1] tiene su universidad, las principales están asentadas en la capital de la república. El resto se hallan olvidadas en términos de presupuesto, recursos para investigación y del propio desarrollo de la infraestructura universitaria. Las dos grandes universidades de este país son: la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM– y el Instituto Politécnico Nacional. Ambas se asientan en la capital. Es cierto que hay algunos campus de la UNAM y del Politécnico fuera del Distrito Federal –DF–, pero la mayoría de la población estudiantil y académica –profesores e investigadores– están en el DF, esto se observa incluso con los temas salariales, puesto que hay un Sistema Nacional de Investigadores –SNI– aunque el 80-85% de quienes forman parte de ese sistema, están en la capital.

Hay estados que tienen apenas dos miembros en el SNI, y ser parte –o no– de ese sistema tiene impacto en términos de infraestructura para investigación y recursos para estudiantes. También estaría la UAM –Universidad Autónoma Metropolitana–, las tres universidades quedan en el DF y sobre estas recae el peso de la estructura universitaria. Ese fenómeno de centralización no es sólo de la universidad, mas bien estaría inmersa en una dinámica nacional.

Las universidades pequeñas o estatales funcionan por cooperación, esto implica el pago de cuotas por eso la única universidad gratuita sería la UNAM, no hay una homologación de estas cuotas, sino que hay una relativa autonomía para poder imponer las mismas.

* Integrantes de la Revista Palabras Pendientes y de la Galería Autónoma Ciudad Universitaria. Estos son dos proyectos mantenidos por una organización de estudiantes de la UNAM. Ambos intentan responder a la necesidad de generar espacios de difusión y de discusión en el seno del movimiento estudiantil mexicano.

[1] Entiéndase como sinónimo de provincia para Ecuador o departamento para otros países.

Lo que se promueve con las políticas públicas no permite hacer crecer el sistema universitario en las regiones fuera de la capital, ya que centralizan los recursos en las universidades del DF, no se estipula que así deba ser, pero es la forma en que funciona el sistema. Por eso, muchas personas prefieren venir a estudiar en el DF que estudiar en las universidades de sus estados.

En realidad es un sistema universitario débil, las dos grandes universidades –UNAM y el Politécnico–, cuando llevan a cabo reformas, tienen mucha influencia en las universidades de los otros estados. Obviamente hay mucha mediación en esto, porque en las legislaciones de las universidades, no está copiarle los planes de estudio a la UNAM, pero así se practica, porque es la universidad más grande y la que tiene mayor incidencia política.

¿Cómo es la relación de la Universidad con el Estado?

A la visión de autonomía hay que entenderla históricamente, en la UNAM es un debate que surge y se tensiona en el proceso revolucionario[2] que hubo aquí. La universidad en un principio representaba los intereses de cierta pequeña burguesía que había sido afectada por dicho proceso, y se escudaban en la noción de autonomía. Eso en un primer momento, posteriormente la autonomía sí empieza a ser un proyecto de reivindicación popular. El gran problema que va a haber, es que hay gente que afirma que a la autonomía se la van a quedar las autoridades o la burocracia universitaria; en cambio la comunidad universitaria –académicos, trabajadores de la educación, trabajadores administrativos y estudiantes– va a quedar desplazada.

A esto se suma que a partir del fraude electoral del 2006[3], hubo una crisis en el bloque de dominación, lo cual implicó que ciertas facciones quedaran relativamente excluidas en esa fractura, y se replegaran institucionalmente como la propia universidad; desde la que se generan discursos como los de universidad pública gratuita y se amparan en la noción de autonomía. Ahora contextualizando, como decíamos: hay un gran sector de la burguesía que no tiene legitimidad política y por esa razón, la universidad funge como contrapeso. Ante eso, el movimiento estudiantil ha reivindicado la autonomía pero desde otra perspectiva, no sólo en función del libre pensamiento, sino con el proyecto de universidad que tiene el país.

Podemos observar la relación que tiene la universidad en términos de superestructura, es decir, la formación académica, –en un primer momento– de cuadros intelectuales que eran útiles para el Estado –manteniendo la relación de la educación con las políticas públicas estatales–, a partir del Plan Nacional de Educación en donde se contemplan algunos ejes estratégicos para la educación superior, media y básica. Existe una relación directa del conocimiento que se genera con las políticas de Estado, a la que podríamos llamar ideológica, y también política.

La UNAM ha servido como trampolín político y para formar cuadros, aunque ahora debido a las transformaciones de los últimos años carecen de ese sentido, incluso para el Estado. Ha habido modificaciones con el afán de mercantilizar la educación. Y ha dejado de ser vista como un derecho constitucional, y comienza a ser entendida más en términos de servicios.

... se observa una tendencia hacia la tecnocratización de la educación, esto quiere decir que el modelo de enseñanza se ha transformado en uno por competencias ...

Al término de autonomía lo utiliza todo mundo como puede, no todas las instituciones de educación superior son autónomas, por ejemplo, el Instituto Politécnico Nacional no lo es, a sus autoridades las elige el Presidente de la República, esto para referirse a una acepción jurídica de autonomía. Aunque la UNAM o la UAM si son autónomas, dichas instituciones en el Estado tienen una estructura jurídica que les permite en el papel autogobernarse, es decir, poseen una institucionalidad para nombrar a sus autoridades, consejos para representarse, planes de estudio, etc.

En el caso de la UNAM, la relación que tiene con el Estado ha sido problemática, de tira y afloja, siempre resulta un problema político cuando hay que aprobar el presupuesto de la UNAM y de todas las universidades; en esa negociación, los rectores se reúnen, van al senado y cuentan con un margen de negociación.

Se dice que hay recursos condicionados a las universidades y en buena medida es así porque los actores para la negociación no son sólo las universidades y el Estado, también hay delegaciones empresariales, una de las más fuertes es el Consejo Coordinador Empresarial, que cuenta con una comisión de educación y una comisión legislativa; éstas –al margen de la representación que tienen a nivel de legisladores y senadores– trabajan para hacer recomendaciones a las universidades públicas, a las comisiones de educación superior del Senado y a la Cámara de Diputados. Dicho sector empresarial tiene mucha influencia en la determinación de los presupuestos universitarios.

La otra cara está en el movimiento estudiantil, que ha defendido como bandera de lucha la cuestión de la autonomía para poder desarrollar vida dentro de la universidad.

[2] La Universidad Nacional de México se funda en el año de 1910, por el gobierno porfirista, dos meses antes del estallido de la Revolución Mexicana, es hasta el año de 1929 que se planteará la autonomía universitaria.

[3] En elecciones generales para la presidencia en México se cometió un fraude, en el cual el candidato, Andrés Manuel López Obrador del PRD (Partido de la Revolución Democrática) gana las elecciones, las cuales son boicoteadas por el PAN (Partido de la Acción Nacional) y en las que Felipe Calderón (actual mandatario) sale elegido presidente de la república.

Para dar una idea de la complejidad de esta relación, casi todos los presidentes priistas[4] que tuvo México, salieron de la UNAM y del Politécnico –como Ernesto Zedillo–, en el gobierno panista –que profundizó el proyecto neoliberal iniciado por el PRI– sus cuadros provenían de universidades privadas. Esto evidencia como se ha sostenido el aparato de Estado con cuadros provenientes –en buena parte– de las universidades públicas. Con la profundización del proyecto neoliberal se recompuso el aparato de Estado al igual que la universidad.

La influencia del sector privado también ha venido modificando estructuralmente la universidad...

A principios de los ochenta muchos investigadores se fueron a trabajar al extranjero, hubo una "fuga de cerebros"; para lo cual el Estado buscó una remediación, implementando un sistema de ingreso diferenciado para investigadores, –a partir del SNI–, y luego tuvo su contraparte académica en un programa de estímulos. Estos fueron diseñados en la Secretaría de Educación Pública –SEP[5] –, a través de mecanismos de evaluación, a manera de intercambio de puntos por dinero. Ellos delimitan lo que se va a evaluar, cómo se va a pagar, tienen comisiones encargadas de evaluar a los profesionales –académicos e investigadores– con esto se controla recursos para asalariar a la planta académica de las universidades.

Para resaltar el tema de la autonomía observamos dos elementos: primero, los que definen los criterios son la SEP, esto tiene un impacto doble en la universidad: uno, son ellos quienes a través de sus programas de estímulos económicos los que marcan la pauta en la universidad sobre cuáles deben ser los productos académicos; este es un problema de autonomía porque la universidad no se está autogobernando como jurídicamente le correspondería. La segunda parte, radica en el hecho de negociar recursos y el ingreso con cada académico e investigador de manera individual; los sindicatos de académicos y trabajadores administrativos, han perdido esa posibilidad de negociar.

Frente a lo que nos cuentan, sobre estos cambios que han reformado a la universidad ¿Cuáles resaltarían como los que se han dado de manera profunda?

A los cambios podríamos verlos en diferentes ámbitos, por un lado, en términos económicos y por otro, observamos que el proyecto pedagógico se ha transformado. Ahora, si bien estos se han dado en los últimos años, se vienen trabajando desde hace más tiempo, –entendamos al periodo neoliberal como la agudización de las políticas capitalistas dentro de la educación–, en ese sentido, en la parte económica estaría el presupuesto, a pesar de que no ha variado en relación a años atrás, no es lo mismo ya que la demanda es mucho mayor, entonces de manera relativa hay una disminución en la matrícula.

En términos pedagógicos hay una gran transformación, habría que revisar dentro del aula en el proceso enseñanza-aprendizaje. La transformación en los planes de estudio es algo que se ha agudizado en los últimos años y se observa una tendencia hacia la tecnocratización de la educación, esto quiere decir que el modelo de enseñanza se ha transformado en uno por competencias, a sistemas de evaluación muchas veces externos a las mismas universidades.

Cuando surgen estos estímulos a la producción académica, podemos observar cómo se va priorizando la forma sobre el contenido, los productos académicos se convierten en algo administrativo y dejan de ser procesos integrales. Hay también una orientación a la privatización de la universidad –a pesar del movimiento estudiantil del 99– podemos ver que hay una serie de procesos que se han implementado; la privatización se ha venido dando de dos maneras: de forma abierta con cuotas, o discretamente a partir de la restricción en algunos servicios, concesión de cafeterías, copias, o los procesos de educación continua con aranceles muy elevados.

Manifestaban antes que se aumentaba la demanda, pero que ha disminuido la oferta de la universidad ¿Significa que cada vez menos gente ingresa?

Digamos que no crecen en la misma proporción, el número de la matrícula se puede mantener, la demanda crece y la oferta no lo hace de manera semejante, se ha utilizado para decir que el presupuesto de las universidades sigue siendo idéntico, es más, crece un poco, pero la demanda lo hace de manera más acelerada, quedando por fuera gente en edad para ingresar.

En ese sentido se pueden anotar al menos tres transformaciones estructurales: 1.- la modificación de los planes de estudio, 2.- la intervención del sector privado empresarial en el sistema de educación superior universitario, y 3.- un sistema de becas y estímulos que modifican –con los criterios que se imponen desde fuera de la universidad, o se copian dentro– los contenidos a través de negociar el ingreso con profesores e investigadores individualmente.

Tenemos una reforma generalizada a los planes de estudio, lo cual modifica el contenido en términos de conocimiento en las licenciaturas y se acompaña de una serie de lineamientos que sustituye conocimiento por habilidades, competencias y aptitudes[6].

[4] Apelativo coloquial que surge de PRI (Partido Revolucionario Institucional) el cual gobernó México desde el año 1929, –primero bajo el nombre de Partido Nacional Revolucionario– hasta el año 2000. El panismo viene de PAN (Partido Acción Nacional) en el cual su candidato Felipe Calderón salió electo presidente de la república en el año 2006 (a la actualidad) tras controversiales comicios.

[5] Las Secretarías vendrían a ser el equivalente de los Ministerios para el caso ecuatoriano.

[6] Dicho discurso surgió del proceso o declaración de Bolonia con el que está buscando entrar el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES– en América Latina y el proyecto que implementa es el *Tuning*, transformando de esta forma la relación de enseñanza-aprendizaje. La declaración de Bolonia es una promesa de 29 países para reformar las estructuras de los sistemas de educación superior y se llevó a cabo en el año de 1999. Por su parte el proyecto *Tuning* se genera en Europa a partir del año 2001 y se crea en AL en el año 2004 con el objetivo de promover homologaciones en la enseñanza en el continente pero a su vez se enfoca en cambiar los contenidos y las intenciones de muchas carreras y disciplinas.

La influencia del sector privado también ha venido modificando estructuralmente la universidad, ya que una parte sustancial de los mecanismos de evaluación para el ingreso a las universidades públicas las hace este sector, es el Centro Nacional de Evaluación –CENEVAL–, quien elabora los exámenes de ingreso a las universidades públicas.

Parece además, haber una tendencia creciente a que las empresas financien parte de la investigación que se desarrolla en las universidades, su ventaja es que pueden utilizar estudiantes de posgrado para hacer investigaciones, financian a profesores e investigadores para que elaboren sus proyectos, y utilizan el conocimiento que se genera, aunque no hay cifras de cuanto dinero proviene del sector privado para investigación, esto supone una transformación en la educación superior.

La tercera, se ha dado a través de negociar el ingreso con profesores e investigadores y, nos permitimos hacer el siguiente señalamiento: el neoliberalismo ha creado mercancías donde no las había –y eso es más que una consigna–, ¿Cómo explicar esta tesis? Si se piensa en términos del capital, el valor de algo se determina por el tiempo socialmente necesario empleado para producir ese algo, siendo la variable a medir para asignar un salario equivalente; mediante los mecanismos de evaluación del SNI y los programas de estímulo académico a los profesores, quienes tienen una lista de actividades y asignaciones en puntos que al final de la quincena se transforman en dinero.

Esto permite orientar el trabajo académico e investigativo, hacia donde están interesados quienes construyen ese tabulador, mismo que se transforma en el dinero con el cual se van a mantener investigadores y profesores. Por su parte la educación que se adquiere en el aula tiene mucha menor puntuación –300 puntos– que publicar un artículo en una revista internacional –hasta 3000 puntos– Una clase te toma un semestre y recibes trescientos puntos, en cambio hacer investigación te permite conseguir muchos más puntos, aquí observamos una disparidad. Esta sería la tercera transformación estructural, la generación de mercancías en el ámbito académico.

Hay un cambio del patrón de reproducción del capital en México, en donde la flexibilidad del trabajo va a ser la predominante; esto ha generado en la universidad, una masa de trabajadores de la educación sin plazas laborales, además los que logran conseguir algo lo hacen con sueldos mínimos e inestabilidad –es el reflejo de lo que pasa en todo el país–. En los 80 en México se dio "la guerra del trabajo" y hubo un fuerte impacto en todos los ámbitos, incluida la universidad. La UNAM que es la más grande, cubre cerca del 40% de su oferta académica con profesores de asignatura –contratados temporalmente– y no con profesores de planta, los primeros tienen un trabajo precarizado, no gozan con sistemas de estímulo y cobran al final de la quincena unos 70 dólares.

¿Cómo se maneja e influye la meritocracia en la educación universitaria?

Se encuentra atravesada por la modificación en los planes de estudio y la configuración histórica, desde los años sesenta hasta los noventa la población estudiantil creció mucho, masificando la educación y generando una saturación del mercado laboral, esto provocó que un gran porcentaje de estudiantes que realizan la licenciatura no tuviera posibilidades de insertarse, bien porque el aparato productivo está colapsado o porque no haya una planificación respecto de los graduados que se reciben anualmente.

La mayoría de organizaciones mantiene sus luchas afuera, aunque si hay quienes lo hacen al interior...

La meritocracia y los títulos se han convertido en un filtro, si tienes una población de un millón de personas y no puedes emplear a todas, creas un tamiz económico para las personas que sí se pueden insertar al mercado neoliberal. Por otra parte el sistema de posgrados funciona con becas y muchos de los estudiantes ingresan bajo esta modalidad, así se tiene una válvula de escape al mercado laboral. Si terminaste el pregrado y no encuentras una plaza de trabajo, la opción inmediata es ingresar a la maestría o doctorado, con esto aseguras dos o cinco años de estudio y captas una población potencialmente trabajadora, generando una colección de títulos ya que el mercado laboral está contraído.

Tenemos también el Plan Bolonia, y uno de sus puntos centrales es la contracción de tiempos, programas y planes de estudio; lo cual cuenta además con el respaldo de los estudiantes, ya que a éstos les conviene aceptar este tipo de modificaciones. El resultado que se provoca a posteriori, es asegurar que los masterados completen los conocimientos no recibidos en las licenciaturas. La flexibilización laboral tiene su correlato en la flexibilización de contenidos de estudio y con las formas de titulación.

Para poder tener una visión de contexto resaltamos tres elementos: 1.- El Tratado de Libre Comercio (1994), e inicio de la profundización de las políticas neoliberales, la pesadilla de México. 2.- El apartado sobre educación, plan maquiavélico, que si bien no existe se lo está realizando. 3.- La movilidad académica de los profesores, la autonomía de proyecto nacional se quiebra.

Esto es clave por la penetración imperialista al proyecto de educación, a tal punto llega este impacto que en el país se da una relación rara "entre menos estudias más trabajo tienes"[7]. A partir de los años ochenta hay una reestructuración de la industria, para esto se necesita una mayor tecnificación de la misma, así como, obreros calificados. Los estudiantes de pregrado tienen dos opciones en los actuales momentos: estudiar un posgrado o migrar a EE.UU.

[7] Por ejemplo la industria automotriz en México y la industria aeroespacial-aeronaves, son maquilas de más de cuarenta mil trabajadores, ellos deben tener un nivel mínimo de capacitación técnica (computación, maquinaria), es un trabajo precario, pero calificado.

¿Existe un vínculo universidad y sociedad, o con movimientos sociales?

Si existen vínculos entre movimiento estudiantil y sociedad, pero ha venido a menos. Se ha perdido el actor interno dentro de la universidad, el movimiento no es un actor determinante; cuando hay modificaciones a los reglamentos, –por ejemplo– no hay participación del estudiantado.

La UNAM está en mejores condiciones que el resto de universidades mexicanas y, probablemente que de la mayoría en el continente ...

La mayoría de organizaciones mantiene sus luchas afuera, aunque si hay quienes lo hacen al interior; se intentan realizar asambleas pero no hay cohesión interna, ni actores para demandar reivindicaciones universitarias. Esta situación responde a la coyuntura del país, no hay un factor que aglutine, ni un programa político interno que tenga ejes de lucha, existen sí, pequeños procesos.

Esto depende de la crisis política nacional, hay que tener en cuenta que las autoridades de la UNAM tienen proyectos desarrollistas y neodesarrollistas, entrando en conflicto con los grupos que gobiernan el país. Los rectores se ponen en contra de los bloques de dominación y hacen que sean vistos como rectores progresistas.

Una característica del movimiento estudiantil mexicano es que no hay federaciones de estudiantes nacionales ni a nivel universitario, esto es histórico, en algún momento las hubo, pero eran un tanto corporativas. No existe cogobierno, hay un consejo de estudiantes aunque la representación es mínima, un cubículo por cada escuela. Las estructuras universitarias tienen consejos estudiantiles pero son arrasados al momento de decidir, además no hay canales de comunicación entre representantes estudiantiles.

No es una representación real, no se encuentra respaldada por las organizaciones estudiantiles, ya que no es importante pelear por estos cargos de representación, están viciados. La forma de gobierno universitaria no permite que exista una verdadera representación, las organizaciones pequeñas mantienen sus demandas al margen de estas entidades. La comunidad no participa de estos procesos, por ejemplo en la Facultad de Filosofía de los trece mil estudiantes que la integran, tan solo participaron cien en la última elección. Hay mucho desprestigio, apatía y falta de legitimidad por la comunidad hacia estos espacios.

¿Cuál es la imagen que la sociedad mexicana tiene frente a la universidad pública?

Después de la huelga de 1999 hubo un boom en los medios de comunicación por cuestionar mucho el papel de las universidades públicas y de los estudiantes, ser estudiante de la UNAM era sinónimo de ser huelguista. El extremo fue que se llegaron a poner anuncios para empleo en el periódico que dicen: "Si usted es de la UNAM ni se presente", se podría afirmar que hay una percepción negativa.

La otra cara de la moneda es que la UNAM tiene clínicas odontológicas, veterinarias, que sirven para que los estudiantes realicen sus prácticas y tengan una vinculación con la gente, porque además es una de las pocas maneras que muchas colonias populares tienen para acceder a estos servicios.

Si nos ubicamos en el espacio de los medios de comunicación y observamos el discurso político oficial, si hay un cuestionamiento sobre el aprovechamiento de recursos, existen diputados que mencionan que hay que disminuir el presupuesto porque no se está produciendo nada. Si uno mide así la percepción de los medios de comunicación sobre la universidad pública, podría decirse que son espacios propicios para la formación del pensamiento "radical" desde su óptica.

Incluso dentro de la universidad se satanizó al movimiento estudiantil, las mismas autoridades universitarias se encargaron de hacer mala fama a las organizaciones, se forjó la idea de que se había secuestrado a la universidad, esto fue un golpe fuerte al interior. También se generó una crisis del imaginario de universidad como posibilidad de ascenso social, pues para qué estudias si vas a ser desempleado.

¿Qué pasa con el movimiento estudiantil en México?

Realizamos una lectura desde finales de los noventa, gran parte de lo que queda del movimiento estudiantil tiene sus inicios cuando se levantó contra la inserción de las políticas neoliberales, con este movimiento podríamos decir que llega la privatización y por todo esto se convierte en un referente nacional, reivindica la huelga. Es un poco complicado hablar del movimiento estudiantil como una masa unificada bajo las mismas demandas; lo cierto es que el movimiento está disperso y ha sido muy golpeado. Hay organizaciones que trabajan dentro de la universidad, pero finalmente en estos años el movimiento se ha movido sobre cosas coyunturales: planes de estudio, concesiones, demanda por la educación continúa; la gran exigencia ha sido por la gratuidad de la educación. Los operadores políticos han aprendido a manejar al movimiento estudiantil, configurando un movimiento atomizado, lo más común en estos años son las organizaciones pequeñas.

El movimiento en 1999 venía de una fragmentación similar a la de hoy, en el 86-87 se logró un congreso que en el 90 terminó dividiendo al movimiento. Una parte fue a parar a los partidos políticos, a pelear puestos de representación popular. Antes del año 99 hubo algunas protestas, luego, se observa una oportunidad de masificación, es su momento más álgido. Posteriormente sufre un desgaste, pierde los canales de comunicación y retroalimentación con la sociedad. La movilización logró detener algunas de las reformas estructurales del neoliberalismo –en el 99–con la ayuda de otros actores: campesinos, barrios, indígenas, obreros; se consiguió frenar la reforma, aunque luego terminaron implantándola paulatinamente facultad por facultad, y el movimiento fue reprimido.

Hoy en día, donde hay colectivos estudiantiles no se aplican los cobros por servicios, pero no es un actor de conjunto que represente a los estudiantes, sino que lo hacen en organizaciones pequeñas. Lo que unifica al movimiento, no es la lucha por la educación pública, más bien lo que los aglutina es dado por la coyuntura nacional. Por ejemplo, en los actuales momentos lo que permitió juntarlo fue el alto a la militarización en el país o en el 2006 lo hizo por lo de Atenco[8].

Nosotros acusamos la falta de capacidad de coordinación y organización, hay una caracterización pobre y una falta de ubicación del enemigo, no se tiene claro a quién hay que enfrentar dentro de la universidad por la defensa de la educación pública. Se tiene visiones desarticuladas, en buena medida esto se debe a que no existen canales de comunicación.

A partir de eso ¿Cuál sería la comparación que establecen con otros países de América Latina?

La UNAM está en mejores condiciones que el resto de universidades mexicanas y, probablemente que de la mayoría en el continente, es una masa gigantesca y dejarla un día sin presupuesto generaría un problema político de gran magnitud.

Lo que intentamos destacar obedece, a lo que creemos son procesos estructurales; el neoliberalismo –el capital en general– declaró la guerra a la universidad pública, al espacio público, y con eso también a los estudiantes universitarios.

Para abordar la pregunta en perspectiva con respecto a las otras universidades de AL, se puede mencionar que el Proyecto Tuning (europeo) empezó a funcionar en el 2004, con la implementación de los lineamientos de la Declaración de Bolonia; el cual fue un acuerdo entre secretarios de Educación y gobernantes, el Tuning es un acuerdo entre rectores y Secretarios de Educación. En el 2005 pidieron recursos a la Unión Europea para venir a popularizar el Tuning en AL –no sólo a México–, estuvieron en Brasil, Ecuador, Colombia, etc, e hicieron muchas conferencias promoviéndolo.

Se busca crear el Espacio Latinoamericano de Educación Superior –ELES–, promocionándolo y facilitando listas de universidades que ya están adscritas; por ejemplo la UNAM se adscribió en el año 2010, y de eso no fluyó nada de información. La creación de este ELES se plantea como una copia del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES–, entre cuyos acuerdos están la movilidad académica y estudiantil, la homologación de planes de estudio, etc. Estos programas ya tienen su eco en AL, de hecho las universidades más importantes del continente son parte de este Tuning. La perspectiva es crítica porque definitivamente ellos si se están organizando para modificar las estructuras universitarias, y de este lado no ha habido la capacidad siquiera para caracterizar ese proceso hasta hoy.

[8] En la ciudad de San Salvador de Atenco en el año 2006, hubo fuertes manifestaciones que culminaron con aproximadamente 290 personas afectadas (entre detenidas y heridas), además de dos personas muertas.

Podríamos acotar que la UNAM fue refugio del pensamiento crítico latinoamericano en los 60 y 70, por todo el exilio proveniente de AL –producto de las dictaduras– y con perspectiva latinoamericana. Con los cambios antes expresados y por las dinámicas que se están adoptando para hacer investigación actualmente, se va dejando ese pensamiento de lado.

Actualmente no hay una regeneración de ese pensamiento ni condiciones para hacerlo, este es un problema serio, porque la izquierda en AL, no tenía espacios de reflexión política, entonces la universidad asumía un poco el papel –Vania Bambirra siempre afirmaba esto– de qué ciertas teorías revolucionarias surjan en estos centros. Ya que además, la universidad tenía –aunque sea figuradamente– cierta autonomía en relación al Estado y permitía espacios de discusión. Uno de los cambios cualitativos que ha habido es que nos están quitando esos espacios de reflexión, sobre todo en lo que respecta al pensamiento latinoamericano, que fue una de las cosas más ricas que tuvo particularmente la UNAM.

américa latina

la rebelión de calibán
o la canibalización del *calibán*
antropofagia y trasgresión cultural

Víctor Silva Echeto* y Rodrigo Browne Sartori**

Resumen

Desde una perspectiva epistemológica y estableciendo un debate-diálogo con *La Tempestad* (1611) de William Shakespeare, el texto da cuenta de la polémica entre Fernández Retamar y Rodó alrededor de sus personajes –Próspero, Calibán, Ariel–, para cuestionar esa particular manera de ver qué se ha construido sobre ellos; hace una crítica desde el *Manifiesto antropófago* (1928) de Oswald de Andrade, a las lecturas hegemónicas que se han venido dando desde *La Tempestad* para entender a occidente. Reposiciona la figura de Calibán –anagrama de caníbal– y propone una reinterpretación acerca de cómo se ha venido entendiendo a América Latina en términos de su aparente salvajismo intrínseco. Plantea una lectura crítica sobre esa idea canibalizante que ubica al mal salvaje de forma denigrante, para sugerir una autoaceptación deglutora con respecto al saber occidental. El caníbal es reinterpretado afirmativamente y pone en cuestión aquellas maneras denigrantes que usualmente han sido utilizadas para menospreciar a los subalternos. Finalmente se posiciona la antropofagia desde una perspectiva nómada y rizomática como posibilidad emancipatoria.

Palabras clave: antropofagia, caníbal, salvaje, emancipación.

Abstract

From an epistemological perspective and establishing a dialogue-debate *The Tempest* (1611) by William Shakespeare, the text gives an account of the controversy between Fernandez Retamar and Rodó around their characters –Prospero, Calibán, Ariel–, to question this particular way of see what has been built up them a critique from the *Manifiesto Antropófago* (1928) by Oswald de Andrade, a hegemonic readings have been taking from *The Tempest* to understand the West. Resets the figure of Calibán, –an anagram of cannibal– and proposes a reinterpretation about how it has been understood to Latin America in terms of its apparent intrinsic savagery. It raises a critical reading of the idea that places the wrong "canibalizante" wild demeaning way, to suggest a swallowing self-acceptance with respect to Western knowledge. The cannibal is reinterpreted into question in the affirmative and denigrating those ways that have usually been used to belittle subordinates. Finally, anthropophagy is positioned from a nomadic and rhizomatic as emancipatory possibility.

Keywords: anthropophagy, cannibal, savage, emancipation.

* Doctor en Estudios Culturales: Literatura y Comunicación por la Universidad de Sevilla. Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad de Sevilla. Actualmente profesor e investigador de la Universidad de Playa Ancha (Chile) y de la Universidad ARCIS (Chile).

** Doctor en Comunicación por la Universidad de Sevilla. Actualmente ejerce como docente e investigador del Instituto de Comunicación Social y como Director de la Escuela de Graduados de la Facultad de Filosofía.

El proyecto antropófago que encabezó Oswald de Andrade transformó a las culturas y las maneras de entenderlas y performativamente de practicarlas. Lo que Roberto Fernández Retamar recoge de Shakespeare y –polemizando con la obra Ariel de Rodó– expone como una re-lectura de la *calibanización*: "el hombre bestial situado irremediablemente al margen de la civilización" (1995:28). Las mediaciones del lenguaje que se le inculcan son también las que separan la civilización de la barbarie: "Calibán.- Me habéis enseñado a hablar, y el provecho que me ha reportado es saber cómo maldecir. ¡Qué caiga sobre vos, la roja peste, por haberme inculcado vuestro lenguaje!" (Shakespeare, 1951:18).

La figura del *Calibán* de *La Tempestad* se sumerge en las podredumbres de la canibalización conceptual de "Oriente" (frente a los Prósperos de occidente y los intelectuales y fieles Arieles), llegando a plantear como sinónimo al nativo con el antropófago pre-colombino de la Europa clásica. Los cuentos y relatos de Colón y sus aliados levantan la voz y –salvo excepciones como la de Michel de Montaigne– diseminan la inhumanidad del *Calibán* = caníbal = antropófago. Por tanto y como se sabe, los *calibanes* son víctimas directas del libre hermeneuta Colón y sus discípulos en el ejercicio de la colonización.

La operación y el extraño bisturí contrametodológico, contrahipotético y antiepistemológico de los antropófagos brasileños fue más bestial y radical que la propia tradición occidental que definía (con todo el poder de las ciencias humanas) al canibalismo como el peor de los pecados, digno de combatir y eliminar en nombre de Dios, el hombre y la victoriosa cultura europea.

Es así que en *La Tempestad*, Próspero se refiere a Calibán señalando que es el hijo que dio a luz una bruja, "un pequeño monstruo rojo y horrible"… "criatura atrasada" que "hacía ladrar a los lobos" y penetraba "en el corazón de los siempre enfurecidos osos" (Shakespeare, 1951:24).

Con esa huella de Calibán, los antropófagos brasileños reabren el apetito cultural y proponen **una nueva era de la antropofagia**.

La era de la antropofagia implica la rebelión y rebeldía de *Calibán*.

La era de la antropofagia implica la rebelión y rebeldía de *Calibán*. Se terminó la figura del esclavo colonizado y maltratado. También se acabaron las simpatías y "generosidades" románticas del "buen salvaje". Renace el mal salvaje. *Calibanes* que transgreden las decisiones de Próspero y se transforman en los *bárbaros* de los nuevos tiempos. Su hambre no tiene límites, derriba fronteras y milita en los espacios intermedios que cruzan y destiñen la armonía binaria. *Calibán* es polígamo, plural, poliglota, polivalente, heterogéneo, autofágico, panfágico, heterofágico: "antropofagia da grande taba do mundo" (O. de Andrade, 1999:s/n).

Como el (anti)héroe Macunaíma de Mário de Andrade: "preto retinto e filho do medo da noite (…) criança feia" que "passou mais de seis anos não falando" (M. de Andrade, 2004:13).[1] No hablar la lengua de la metafísica occidental, del logocentrismo y del significado trascendental era una de las estrategias político-simbólicas de Calibán/antropófago.

El despertar de *Calibán* no es siempre en el mismo sitio, no pertenece a nada ni a nadie. *Calibán* no tiene identidad, no tiene sentido de pertenencia. La pregunta sobre la existencia de una cultura latinoamericana es secundaria. *Calibán* no congenia con América Latina. Latinoamérica es otro invento producido por el poder de la colonización, tal cual como el propio *Calibán* y los caníbales.

La mixtura es sintomática a la nueva era antropófaga. *Calibán* se alimenta de las muertes de Dios, el Hombre, la representación, el Estado, la Hipótesis, y el propio autor que lo escribió. *Calibán* desautoriza al autor. Esta es la canibalización de *Calibán*: la subversión a la escritura shakesperiana (y sus consecuencias) como acto de resistencia frente a la autoridad que le nombró y definió como tal. La cultura popular menospreciada y expulsada por los sectores dirigentes criollos.

Las coincidencias aumentan… En Uruguay, por ejemplo, en el siglo XIX se describía a la sexualidad popular como una "*inclinación a la barbarie*", calificando a los sectores populares de "*República de Carives*", utilizando "la antinomia civilización y barbarie en un sentido más que el de Sarmiento, en un sentido que hace recordar el Ariel y Calibán shakesperiano" (Barrán, 1993:15).

También es *Calibán* Pierre Ebuka, nativo de una tribu caníbal de África central, quién se trasladó a Alemania para graduarse como epistemólogo en la Universidad de Heidelberg. Según sus compañeros –el exótico Ebuka– estaba considerado como uno de los principales especialistas en el movimiento prerrafaelista y al mismo tiempo aseveraba, entre otras cosas, la existencia de posibles relaciones entre epistemología y canibalismo, "basándose en que epistemología es básicamente teoría del conocimiento científico y que no hay fórmula superior de conocimiento que la metabolización de lo por conocer..." (Vázquez Montalbán, 2000:13).

El menú de Ebuka se compone de contundentes tradiciones que le permiten potenciar al mestizo que lleva dentro: tripas de español al estilo del mondongo del barrio de Triana, solomillo de aduanero francés al *foc-demi-cru* de abadesa de *Perigord*, *brochette* de azafata griega aromatizada con salvia de la isla de Skorpios, salchichas blancas de carne molida de agente de cambio y bolsa de Munich

[1] Negro retinto e hijo del medio de la noche. Niño feo que pasó más de 6 años sin hablar.

con patatas criadas en las proximidades de cementerios de minorías étnicas.

En este contexto y comprendida como una renovación de los manifiestos caníbales, Nicholson escribe: "Queremos hacernos como ellos. Queremos que ellos se conviertan en parte de nosotros. Queremos que su carne sea nuestra carne" (Nicholson 1997:251).

Macunaíma es *Calibán*. La renovación de la escritura de Macunaíma es la rebeldía *calibana*. La rapsodia es la fantasía instrumental que evoca la improvisación al (des)componer los sonidos y al formular las bases del antihéroe de los *calibanes*. "Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma" (M. de Andrade, 2004:77)[2].

Es que los plurales y heterogéneos *calibanes* llevan en sí el soporte simbólico de una "comunidad". Cuando un *Calibán* –asumido como tal– muere, retorna al polvo del cual nació. Por tanto, es parte del medioambiente y circula por los aires sociales. Otros, luego, respiran dichos aires y alimentan su espíritu y pulmones de las partículas que engalanan a los *calibanes*. Todos han respirado a todos. "Los hemos respirado a todos, los hemos inspirado y espirado a Cortés y a Fritz Haarman y al Marqués de Sade" (Nicholson, 1997:182). También esta alimentación *calibana* descubre en su dieta a Shakespeare, Martí, Darío, Retamar, Rodó y todos aquellos que dejan de ser autor para solidarizar con el proyecto de la nueva era antropófaga. *Calibán* es Malinche, mujer abandonada y traicionada tanto por el colonizador Cortés como por el cacique indígena. Malinche la Eva mexicana como la representó José Clemente Orozco en su mural de la Escuela Nacional Preparatoria. "Por eso la tesis hispanista, que nos hace descender de Cortés con exclusión de la Malinche, es el patrimonio de unos cuantos extravagantes –que ni siquiera son blancos puros–. Y otro tanto se puede decir de la propaganda indigenista, que también está sostenida por criollos y mestizos maniáticos, sin que jamás los indios le hayan prestado atención" (Paz, 1980:78).

A fin de cuentas, el cuerpo está en permanente desterritorialización. Flujos mutantes de las subjetivaciones y tendencia a la (de)formación infinita. Esa es la fealdad de *Calibán*: la desfiguración de sí mismo. La sensación de asco y rechazo de Miranda.

Y, por la misma lógica, también lo hemos comido: gusanos, peces, reyes, mendigos; una vieja historia, una vieja cadena del ser. Y si eso no es inmortalidad, ¿qué es? Mil años después de la muerte de un hombre aún estamos consumiendo su cuerpo, aunque algo ha cambiado por supuesto; y también nosotros seremos comidos, nuestros átomos, nuestras partículas, nuestro ADN (Nicholson, 1997:279).

[2] "Hubo un momento en que el silencio fue tan grande escuchando el murmullo de Uraricoera, que la india tupinambá parió un/a niño/a fea. Ese/a niño/a es la que llamaron de Macunaíma".

La canibalización de *Calibán* es la venganza del caníbal hacia el propio Colón. Los *calibanes* también se engulleron al conquistador. Los *calibanes* re-colonizaron a Colón y lo hicieron parte, a su manera, de la nueva era de la antropofagia.

Esto se debe a las ingeniosas cartografías que Oswald de Andrade dilucida en el "Manifesto Antropófago II". Mapeos interculturales que esbozan los recorridos nomadológicos de los antropófagos tupinambá. Los antropófagos tupinambá son *calibanes* y cosmopolitas. Los antropófagos Caeté son sedentarios, arbóreos y estáticos, gozan de canibalismo chauvinista que los hace echar raíces. Su carácter hiperactivo y múltiple les permite crecer desde la noción *rizomática* y asignificante (recordamos que Macunaíma no habló la lengua del conquistador por 6 años). La alimentación *Calibán* es nómada y vagabunda. Los Tupinambá como buenos *calibanes* saben ser y actuar como nativos, saben ser exiliados y logran otear desde el afuera, desde la periferia que activa los golpes, estimula el giro, el cambio, la mutación hacia la nueva era antropófaga (Tupinambá).

Bibliografía

Andrade, Mário de, *Macunaíma o herói sem nenhum caráter*, Belo Horizonte, Río de Janeiro, Garnier, 2004.

Andrade, Oswald de, "*Manifiesto Antropófago*" en *Revista de Antropofagia (1928-1929)*, Sao Paulo, Abril da Metal, 1929.

Barrán, José Pedro, *Historia de la sensibilidad en el Uruguay, tomo 1, la cultura Bárbara (1800- 1860)*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias, Banda Oriental, 1994.

Nicholson, Geoff, *El festín*, Barcelona, Tiempos Modernos, 1997.

Paz, Octavio, *El laberinto de la soledad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.

Shakespeare, William, *La tempestad*, Buenos Aires, Austral, 1951.

Vázquez Montalbán, Manuel, *"El festín de Pierre Ebuka. Reflexiones sobre los riesgos de la decadencia europea"* en *Theatrum*. 1, Barcelona, 2000.

poscolonialidad y antropofagia

Carlos Celi*

Resumen

Este texto intenta debatir alrededor de la constitución de la idea de modernidad y como ésta no pudo efectuarse sin la instauración de la colonialidad en cuanto cara oculta. A partir de distintos autores que ya han tratado acerca del tema, se pretende posicionar la necesidad de cuestionar las formas con que occidente ha construido conocimiento y por tanto dominación. Compartiendo algunas posiciones con Walter Mignolo y alejándose en otras, se establece un debate con el texto Imperio de Negri-Hardt. Se aleja de Mignolo en cuanto a la necesidad de pensar sin occidente, formulando más bien que no es posible una descolonización sin incluir lo más crítico del pensamiento europeo a partir de la necesidad de antropofagizar occidente. Se propone la fagocitación en términos negativos críticos y epistemológicos como una posibilidad de emancipación del pensamiento y de nuestras realidades.

Palabras clave: modernidad, colonialidad, poscolonialidad, canibalismo, antropofagia, criticidad negativa.

Abstract

This text tries to set a debate surrounding the constitution of the idea of modernity and how it could not be carried out without coloniality being installed as a hidden face of it. Starting with different authors that have approached this topic, we want to position the need to question the ways the West has constructed knowledge hence domination. Sharing some positions with Walter Mignolo and moving away from others, a debate is set with the Negri-Hardt text Empire. Taking distance from Mignolo as far as the need to think without the West, proposing that decolonization is not possible without including the most critical European thought and the need for an anthropophagy of the West. Phagocytosis is proposed in negative critical and epistemological terms, with a view to the possibility for the emancipation of thought and of our realities.

Keywords: modernity, coloniality, postcoloniality cannibalism, anthropophagy, negative criticism.

* Licenciado en Sociología y Ciencias Políticas Universidad Central del Ecuador. Maestría en Estudios Latinoamericanos con mención en Políticas Culturales. Estudiante de Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Introducción

En los textos escogidos para elaborar este escrito aparece una constante, la de develar permanentemente los excesos y fisuras del orden civilizatorio imperante; excesos en los que se esconde un discurso de lo "normal" y en los cuales se intenta ocultar toda esa realidad oprobiosa y asfixiante del que se sirve el sistema civilizatorio moderno/colonial para imponernos su visión única del mundo como "real", legal, válida, blanca e imperial. Fisuras, por otra parte, en las cuales aparecen resistencias que se oponen a lo existente, sugiriendo múltiples maneras de proponer, construir/destruir y subsistir en constante crítica con esa visión lineal que comporta el falso "fin de la historia".

Las diferencias, estimo, radican en múltiples factores que van desde los lugares de enunciación de los autores (centros, periferias), perspectivas de partida y llegada con sus escritos, pasando por matices conceptuales propios de sus diferentes formas de aprehensión del mundo hasta debates de precisión conceptual entre ellos; pero existe una apuesta de sentido que le es inherente a todos los escritos y es esa posibilidad de resistir/proponer desde los mismos.

Estos textos –sin ser los únicos ni mucho menos– intentan recuperar una politicidad que desde la caída del muro de Berlín en 1989, se encontraba postergada, atrapada en la imposibilidad de proponer más allá de los dictámenes subyacentes a las políticas hegemónicas de las esferas del capital.

Mucho del pensamiento crítico fue denigrado al punto de la omisión en los circuitos académicos "oficiales" por la relación directa (no pocas veces forzada) entre pensamiento crítico y socialismo "real" –caído en desgracia–, pues lo que se buscaba era la penetración acrítica del sistema y la profusión de sus bondades; la banalización permanente de las desigualdades como algo rápido de rebasar a sabiendas que no era más que pura retórica.

El volver a llamar a las cosas por su nombre (dominantes, excluidos, imperialismo, etc.) remite a una responsabilidad teórica, la que retoma los pensamientos subyacentes o arrinconados para enfrentar críticamente a los pensamientos hegemónicos, quienes hacen ver la colonialidad del poder –transformada en desigualdades de raza, género, distribución, educación, etc.– como algo superficial o fácilmente superable una vez que las fuerzas del capital se hayan desplegado en su máximo esplendor, o que los subalternizados hayan logrado comprender y aplicar debidamente las recetas dictadas desde los centros.

Al hablar de responsabilidad teórica, lo que se pretende es tratar de establecer líneas de secuencia directa e indirecta entre lo propuesto y los procesos a los que aluden dichas posturas o en los que se encuentran inmersos. La urgencia que conlleva el tratar de entender lo microsocial así como la necesidad de articularse a resistencias globales, teniendo en cuenta lo relativamente fácil que resulta el que se diluyan en la mera fractalidad de los acontecimientos y la aparente im-

posibilidad de escapar a los latigazos del capital "benigno".

Las diferencias y precisiones conceptuales son necesarias, pues conllevan a enriquecer estos debates y no a anularlos; sino más bien a generar tensiones críticas –lo ilógico y preocupante sería el que sean iguales entre si, a manera de un pensamiento único, dando cuenta de una visión unilineal de la realidad desde las resistencias– en un mundo (o mundos) donde lo que prima es homogeneizar las diferencias e intentar llevar al límite de la irrepresentabilidad las necesidades, en la cual las diferencias pueden existir "exóticamente" siempre y cuando no cuestionen el orden establecido; donde las obscenas desigualdades sociales pretenden ser escondidas por una pluri-multiculturalidad de supermercado global.

Problematización: colonialidad

En el siglo XVI los misioneros españoles juzgaron la inteligencia humana en función de si los pueblos tenían o no una escritura alfabética. Este fue un momento crucial en la construcción del imaginario Atlántico. La traducción fue el instrumento específico para establecer la diferencia colonial en el siglo XVI y su actualización en los siglos XVIII-XIX; a partir de aquí la historia pasó a ser la vara de medición. Los *sin historia* se situaban en un tiempo anterior al presente y los *con historia* podían escribir la de los anteriores (Mignolo, 2003:61).

Se tratará de imponer historias y miradas locales como formas de comprensión de realidades alejadas –ontológica y geográficamente– y convertirlas en universalidades hegemónicas así como de disciplinamiento, Coronil citando a su vez a Wallerstein dirá que:

> A partir del siglo XIX, los saberes sociales se han organizado por medio de disciplinas académicas desarrolladas fundamentalmente en los centros imperiales europeos y en los Estados Unidos. Como ha señalado el reporte de la comisión Gubelkian, en el siglo XIX cinco países producían casi el total de los saberes académicos, divididos entre las humanidades y las ciencias sociales y naturales; los conocimientos sociales se enfocaban fundamentalmente en sus propias realidades. (Coronil 2003:15)

Entendemos a la modernidad en el sentido que le otorga Bolívar Echeverría, como un "carácter peculiar de una forma histórica de totalización civilizatoria de la vida humana. Por *capitalismo*, una forma o modo de reproducción de la idea económica del ser humano: una manera de llevar a cabo aquel conjunto de sus actividades que está dedicado directa y preferentemente a la producción, circulación y consumo de los bienes producidos." (Echeverría, 1991:4-5); para Echeverría la constitución de la modernidad está ligada indisolublemente al capitalismo.

Echeverría, además propone ciertos fenómenos o rasgos característicos del proyecto de modernidad prevaleciente, así plantea: el humanismo, el racionalismo moderno instrumental, el progresismo, el urbanicismo, el individualismo, y el economicismo; como formas concretas de comprensión o de ethos en los que se habita esta modernidad, que se impuso por sobre otras posibles formas de modernidad que no lo hicieron o que fueron desplazadas.

La modernidad, entonces, configura una forma de organización del mundo y de vivir en él de determinada manera sobre la base de la acumulación de bienes, capitales y saberes que necesariamente implican una desacumulación de estos en sus mismas tierras pero sobre todo en otros lugares del planeta.

En ese sentido para Mignolo así como para Quijano la colonialidad del poder es la cara oculta de la modernidad, es el dispositivo que produce y reproduce *la diferencia colonial*. La diferencia colonial consiste en clasificar grupos de gente o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la *diferencia* y la inferioridad con respecto a quien clasifica. *La colonialidad del poder* es, sobre todo, el lugar epistémico de enunciación en el que se describe y se legitima el poder. En este caso el poder colonial (Mignolo, 2003:39), evidenciándose en los distintos campos del saber, en que de algún modo se desconoce el poder de la colonialidad (Coronil 2003:10) y los grados de influencia ejercida históricamente por esta.

... donde las obscenas desigualdades sociales pretenden ser escondidas por una pluri-multiculturalidad de supermercado global.

La propuesta de Mignolo expone como punto de partida la colonialidad desde la modernidad. La colonialidad, por cierto, no es un punto de llegada como lo es todavía la idea de modernidad, es un punto de partida que no se sabe a dónde llegará (Mignolo, 2003:54); para lo cual es necesario "pensar desde" los márgenes de la modernidad entendiéndose como pensamiento de frontera, puesto que se halla en los bordes mismos de ésta.

La intención del pensamiento fronterizo es trabajar por la restitución de la diferencia colonial que la traducción colonial trató de universalizar como orden universal. El pensamiento fronterizo no se puede pensar al margen de un entendimiento de la diferencia colonial. Esta es la densidad geohistórica del Sistema-Mundo moderno/colonial (*en adelante S-M m/c*) y las contradicciones diacrónicas y diatópicas entre fronteras internas (idénticas/emancipación/intra-imperial), externas (diferentes/liberación/inter-civilizacional).

Lo que evidencia una complejidad y una simultaneidad de maneras de entretejer posibles formas de entendimiento en donde las alternativas a la epistemología moderna no únicamente puedan provenir de la epistemología occidental.

La colonialidad adopta en el discurso de Mignolo una doble dirección: por un lado, es el concepto que permite *conectar* su discurso con otros semejantes (en la historia de Asia, África o Europa.); por otro, *articula* la lógica y la genealogía conceptual de su propio discurso.

En esa doble función del pensamiento colonial se esboza un otro paradigma, porque:

> Tienen en común la perspectiva y la crítica a la modernidad desde la colonialidad; esto es, no ya la modernidad reflejada a sí misma en el espejo, preocupada por los horrores del colonialismo, sino vista por la colonialidad que la mira reflejarse a sí misma en el espejo. Y porque cuestionan la propia lógica mediante la cual la modernidad se pensó y se sigue pensando como modernidad y posmodernidad. El paradigma otro no es, no puede ser, reducido a la hegemonía de la posmodernidad o del proyecto posmoderno puesto que en ambos casos el paradigma otro es reducido al silencio, como lo fueron otras formas de pensamiento durante quinientos años de colonialidad/modernidad. (Mignolo, 2003:27)

Para poder entender este paradigma otro, es necesario elaborar herramientas conceptuales que radicalicen e intenten distanciarse de la epistemología y la hermenéutica clásicas, puesto que representan conocimientos y formas de entender el mundo, construidas desde las culturas de la erudición. La base de idiomas eruditos comunes como el griego o el latín muestran la dificultad de escapar al pensamiento occidental porque este se constituye como referente similar para quienes intentan traspasar dicho pensamiento, al establecer un lenguaje de base común inteligible para ir más allá de las fronteras locales del conocimiento.

El eurocentrismo se convierte en metáfora para describir la colonialidad del poder ...

No se trata de poner de moda nuevos términos, sino de fortalecer aquellas categorías que permitan dar cuenta –de una mejor manera– del pensamiento fronterizo, en contraposición con aquellas fronteras rígidas del conocimiento que han subalternizado a otras formas de aprehensión del mismo.

Mignolo plantea "nuevos" lugares de enunciación; creemos que ahondaría mucho más en sus mismas tesis, si les otorgara el carácter de lugares subyacentes de enunciación; escondidos, tapados, olvidados intencionalmente por los saberes oficiales. Además en sintonía con lo planteado por el autor, siguiendo a Foucault en lo referente a conocimiento académico disciplinar versus conocimiento no académico popular. Si bien es cierto, la propuesta de pensamiento fronterizo es relativamente nueva, el conocimiento popular, que es la base explicativa de todo esto, no lo es.

El pensamiento fronterizo sería precisamente el del rumor de los desheredados de la modernidad; aquellos para quienes sus experiencias y sus memorias corresponden a la otra mitad de la modernidad, esto es, a la colonialidad (Mignolo, 2003:27). El cual se basa en las diferencias coloniales instituidas como verdades absolutas de estratificación y subalternización del mundo; por un lado el racismo (matriz que permea todos los dominios del imaginario S-M m/c), y por otro el occidentalismo (metáfora omnicomprensiva en torno a la cual se (re)constituyen las diferencias coloniales).

Aníbal Quijano identifica la colonialidad del poder con el capitalismo y su consolidación en Europa desde el siglo XV al XVIII. El eurocentrismo se convierte en metáfora para describir la colonialidad del poder desde la subalternidad. A esta forma canónica y proveniente desde Europa también se la puede entender como WASP –por sus siglas en inglés– (White, Anglo-Saxon, Protestant) a la cual habría que añadirle: varón, heterosexual y para estas latitudes no sería protestante sino católico, como lo definitorio excluyente; pues en la medida que te acerques o te alejes de lo WASP se tendrá o no acceso a las instituciones funcionales (iglesia, educación, Estado, etc.).

Esta manera de entender "lo superior" persiste fuertemente en las ex-colonias, y en los mismo centros con los migrantes o minorías (étnicas, de preferencia sexual, tendencia ideológica, opción de vida, etc.) se da de manera solapada en algunos casos y con represión abierta en otros.

Surge entonces una necesidad de trascender a la hermenéutica y a la epistemología desde el pensamiento fronterizo cuestionando esa distinción clásica entre sujeto cognoscente y lo conocido, puesto que es preciso acortar –y borrar en la medida de lo posible– esa distancia obscena entre ambas ya que éstas separaciones epistémicas coloniales encierran diferencialidades de orden subalternizador (económicas, coloniales, género).

Es útil aclarar el énfasis que pone Mignolo al diferenciarse intencionalmente de otras propuestas que surgen desde occidente:

> Curiosamente, el paradigma otro al que me refiero es compatible pero diferente en el que se sitúa el propio Wallerstein. Y por cierto, aún más diferente del pensamiento de la posmodernidad, tanto en su fase nihilista (Vattimo), psicoanalítica (Zizek), marxista (Jameson) o de la incompleta modernidad (Habermas) como así también en la de las vertientes posmodernas del feminismo noratlántico. En cambio, pienso que el paradigma otro está en consonancia con el pensamiento crítico de las mujeres de color. (Mignolo, 2003:29)

Para Mignolo un paradigma otro, marca una discontinuidad en la historia de la modernidad, contada desde la perspectiva de la propia modernidad, e introduce la mirada opuesta (Mignolo, 2003:32). Como ya se ha enfatizado reiteradamente la colonialidad es la cara inversa e inevitable de la modernidad. Por tanto para él, la posmodernidad no es sino poscolonialidad en el sentido literal del término.

Debatiendo con Imperio

Las tesis de Negri-Hardt (en adelante N-H) en Imperio, acerca de la configuración de un nuevo orden civilizatorio, vendrían a ser confirmaciones poscoloniales de una rearticulación de las formas de dominación en todo el mundo que no superan de ninguna forma la condición interpretativa del S-M m/c, antes bien las reafirman. La poscolonialidad es olvidada por N-H en Imperio, puesto que su lugar de enuncia-

ción es el centro, dando por sentado de esta manera, la forma específica de dominación ejercida por la colonialidad.

En N-H el imperio no sólo gobierna un territorio y una población, también crea el mundo mismo que habita, no posee fronteras fijas, abarca todos los aspectos de la vida, es un orden parasitario. Los estados aparecen como los poseedores del monopolio de la fuerza. El imperio en sí mismo es un espacio de comunicación (flujo de información), de una forma u otra, el poder estaría en el manejo de la información. El problema fundamental es comunicativo, las resistencias contra-imperiales están incomunicadas. En Mignolo también se enfatiza en la incomunicación como estrategia diferenciadora, en una subordinación letrada. Si el imperio no tiene un centro, las luchas tampoco deben tenerlo para N-H.

Uno de los límites en la propuesta de Negri-Hardt es que no hay un afuera, ya no existe un otro, todos seríamos parte de esta fiesta post-histórica, contraponiéndose de manera profunda con Mignolo, puesto que una de las condiciones para la recreación del conocimiento subalterno, es el acentuarse en esa condición de diferente producida históricamente por la colonialidad como necesidad para la articulación/producción de conocimientos. Para el Subcomandante Marcos, hoy en día habría más afueras que adentros.

La migración en N-H revestiría un carácter positivo; para Marcos no, ya que en el imperio se deja fuera a los desechables[1]. Mignolo habla de la sumisión como una condición del migrante, quien deberá cumplir "las obligaciones" impuestas por el Estado para poder beneficiarse, "las migraciones masivas, como lo estamos viendo desde 1970, van del Sur al Norte. El Sur aquí es […] el lugar donde se acumula el sufrimiento y la opresión" (Mignolo, 2003:34).

N-H propone la deserción (evacuación de los puestos) y el éxodo como forma de resistencia. Según ellos ya no es un problema de distribución de la riqueza, sino de creación de mundo. Ambos ponen énfasis en la capacidad de circulación de la multitud, aunque habría que tener en cuenta que ésta, se produce *en contra y a pesar*, primero porque la gente no migra por su voluntad y luego porque cada vez son mayores los impedimentos para hacerlo, a sabiendas de que estas manos de obra son imprescindibles para el capital por un lado, y para la reproducción mínima de los medios de subsistencia por el otro. En países donde está vedada la posibilidad de satisfacer las necesidades impuestas por el sistema, migrar no es una opción, es un acto de supervivencia.

Siguiendo a Marcos y a Mignolo, las restricciones para poder transitar libremente en los países primermundistas habrían aumentado, lo cual mostraría esa condición occidentocéntrica de N-H, puesto que existen pasaportes y ciudadanías de primera (como los de USA, CEE, Japón y

[1] Marcos, subcomandante. "millones de personas padecen la persecución xenófoba, la precarización laboral, la pérdida de identidad cultural, la represión policiaca, el hambre, la cárcel y la muerte" 1997. Pág. 10.

otros pocos más), que efectivamente permiten una libre circulación; así como pasaportes y ciudadanías de segunda (todos los países del tercer mundo, Europa oriental, y otros más). Esta situación de ilegalidad, a su vez, abarata costos en la mano de obra de los migrantes, generando un mercado de mayor explotación desde los contratantes para con los contratados.

Este éxodo no se daría para huir al sistema, al contrario se da por la imposibilidad de asimilación reproductiva del mismo y con el afán de poder entrar en él en mejores condiciones, es decir, el estatus asfixiante al cual se le rinde cuentas opera en función de que se den estos éxodos masivos para salir y poder volver a entrar. Aunque dada la cantidad –cada vez mayor– de personas que lo hacen, estos actos resultarían contra-hegemónicos de manera inconsciente.

En países donde está vedada la posibilidad de satisfacer las necesidades impuestas por el sistema, migrar no es una opción, es un acto de supervivencia.

La reproducción cultural de la mayoría de personas provenientes de países coloniales/periféricos se da masivamente desde tantos puntos de llegada como legiones de migrantes-excluidos tiene el planeta, alterando significativamente las maneras de operar socialmente en los países a los que se llega; pero no hay que olvidar que el S-M m/c también opera desde el otro lado, es decir exportando historias locales e imponiéndolas como universales (mass-media, políticas neoliberales, moda, gustos, consumo, etc.).

Para N-H el fin del imperialismo es la condición para la emergencia del "Imperio" como la forma de entender una nueva época. Bajo el imperio, no existen estados imperiales en lucha por controlar el mercado o por conquistar poblaciones, sino un mercado global atravesado por redes transnacionales. El imperialismo en cambio es entendido como la extensión de soberanía de los estados-nación (intervención política-económica) acogiendo la visión de Lenin.

Coronil en cambio, afirma que se da una relación imperialista –siguiendo con Lenin–, como un fortalecimiento del Estado nacional en relación al mercado sin desestimar el poder actual de las transnacionales; en cambio para N-H la fuerza estaría en las transnacionales, con una paulatina pérdida de soberanía de los estados nacionales. Coronil diferencia tres tipos de imperialismo: el colonial, nacional y el global; estos tuvieron formas prevalecientes en diferentes épocas de acuerdo al desarrollo del capital, pero se mantienen superponiéndose y justificando los unos a los otros hoy en día, con preponderancia –eso sí– del imperialismo global.

La diferencia entre imperio e imperialismo no sería sólo un problema semántico. El carácter del imperialismo global aumentaría la cantidad de excluidos, así Marcos afirma: "extraña modernidad esta que avanza hacia atrás" (Marcos, 1997:1).

La propuesta de Hardt y Negri en cambio supone que el imperio es una nueva forma organizativa e intelectiva del mundo basada en la tecnología (el éter), en la desterritorialización, en la decadencia del Estado-nación, en la libre circulación de la multitud, en la deslocalización del poder como centro; si bien existen puntos de confluencia cabe recalcar que la propuesta de N-H es hecha desde un ángulo de visión que da prioridad al centro y que en cierta forma agrega a lo colonial pero no se habla desde ahí.

Enajenaciones y resistencias

N-H al plantear la noción de biopoder afirman que éste se habría introyectado en cada uno de nosotros, en ese sentido la expansión imperial no coloniza sino incorpora. En Mignolo la construcción del biopoder (como paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control) no es explícita, pero se da de forma subyacente al hablar de las condiciones del saber y como éste ejerce una relación de oposición entre conocimiento/ignorancia, además del modo en que se ejercen estas formas de dominación desde el saber. Se podría afirmar que la noción de biopoder es uno de los mayores aportes que N-H (siguiendo a Foucault) hacen en el Imperio, incorporando el consumo como condición "natural" de los seres humanos.

Los otros autores -Marcos y Coronil- si bien no abordan de manera manifiesta el tema, coinciden en que existen "bolsillos de resistencia" (Marcos, 1997), aunque estos no operen en la mayoría de personas, puesto que habría una internalización del ser, ligado a la reproducción sistémica del consumo y a la sutilidad con que se ejerce y naturaliza el biopoder, por lo que resulta muy difícil hablar de una oposición global al mismo.

La posibilidad emancipatoria no se encuentra sólo en sujetos con "conciencia para-sí", sino en todas aquellas personas que sufren algún tipo de discriminación o explotación; que a estas alturas vendría a ser la mayor parte de la humanidad. El problema radica en cómo articular esos muchos no en el discurso de los pocos.[2]

Uno de los temas en los que se ponen de acuerdo Coronil, Negri-Hardt, Marcos y Mignolo, es en afirmar que la modernidad se encuentra en crisis, que hay un cambio en la configuración del capital; pero en lo que revisten aún mayor similitud aunque con diferentes nombres es en las resistencias (como necesidad y en tanto confirmación de existencia de las mismas). Es una reactualización del concepto de proletariado, como en N-H lo es la multitud (dominados, descentrados). En Mignolo los desheredados (tomado de Franz Fanon), aunque estrictamente no haya un nombre que identifique la resistencia moderno/colonial; o el cosmopolitismo crítico, ligado más bien a proyectos intelectuales que emergen desde las periferias territoriales, simbólicas o a la disidencia desde el centro; en Marcos, tenemos los "bolsillos de resistencia" locales.

Todas estas propuestas afirman una necesidad de organizarse e interrelacionarse entre ellas, tomando como algo negativo la falta de comunicación entre las resistencias. Resulta obvio que existan diferencias entre las propuestas, así como entre los tipos de resistencia y, al haber en todas, resistencias explícitas y propuestas diversas más que diferencias de sentido, estas sugieren distintos lugares de enunciación, posicionando ese "desde donde" que resulta primordial para comprender cómo, para qué y contra quiénes se resiste.

Si bien es cierto, se contraponen en muchos puntos, resulta más propositivo visualizar sus líneas de complementariedad, suponiendo esto una riqueza más que una falencia. Las resistencias/propuestas son procesos que se dan independientemente de que se encuentren teorizadas o no, es esa dialéctica entre teoría/praxis lo que permite entender y pelear por "un mundo en el que quepan muchos mundos".

Hacia una posible descolonización

Como se ha mencionado a lo largo del texto, "Desde el siglo XVI la modernidad y la colonialidad van juntas; no hay modernidad sin colonialidad" (Mignolo, 2003:34), y viceversa, no hay colonialidad sin modernidad, pues "la gran mentira es hacer creer que la modernidad superará la colonialidad cuando, en verdad, la modernidad necesita de la colonialidad para instalarse, construir y subsistir" (Mignolo, 2003:35). Ese reconocimiento de la colonialidad como cara oculta de la modernidad y parte constitutiva de ésta, permite establecer líneas de análisis que pueden contribuir tanto a evidenciar como a construir epistemologías radicales.

Por otra parte, creemos necesario retomar los planteamientos contra-hegemónicos que se articularon con un tipo de razonamiento que incluye lo más crítico del pensamiento negativo occidental, en esos linderos del pensar en los que la razón negativa occidental acecha, vigila, y devasta al saber oficial, se configura un tipo de accionar no alineado, en constante crítica, que le recuerda permanentemente al pensamiento instituido el delgado límite entre civilización y barbarie –en que para existir como hoy lo hace tuvieron que pasar ríos de sangre– generando un continuo cuestionamiento de lo existente hasta llevarlo a la exasperación.

Walter Mignolo al afirmar que: "Los movimientos indígenas en América Latina no dejan lugar a dudas sobre el hecho de que el futuro de la humanidad no podrá ya surgir de las bases del pensamiento de la modernidad europea, sino que tendrá que ser un trabajo conjunto donde el lado oscuro (explotado, dominado) entra decisivamente a participar en el conflicto y a diseñar el futuro" (Mignolo, 2003:47), precisa que se debe dejar de lado lo mejor de la tradición crítica y emancipatoria europea, olvidando que la misma constitución de su propuesta proviene de ella. Al contrario de Mignolo, se cree posible en la medida en que no se desconozca la tradición crítica del pensamiento moderno.

[2] Tomando en cuenta la visión "evangelizadora" que tuvo la izquierda hasta entrados los años 80, con respecto a esa visión desarrollista de la historia, al intentar "educar" a los obreros y campesinos en las técnicas de la revolución.

Retomando lo que plantea Dipesh Chakrabarty en su texto, al margen de Europa:

> Debería estar claro a estas alturas que la provincialización de Europa no es un proyecto que rechace o que descarte el pensamiento europeo. La relación con un cuerpo de pensamiento al que debe en gran parte la propia existencia intelectual no puede consistir en tomarse una «venganza poscolonial», […] El pensamiento europeo resulta a la vez indispensable e inadecuado para ayudarnos a reflexionar sobre las experiencias de la modernidad política en las naciones no occidentales, y provincializar Europa se convierte en la tarea de explorar cómo este pensamiento –que en la actualidad es la herencia de todos nosotros y nos afecta a todos– podría ser renovado desde y para los márgenes. (Chakrabarty, 2008:45)

Muchas veces la dificultad de poner en lengua común propuestas desarticuladas o incomunicadas entre sí, requieren de occidente como un traductor que modula y homogeniza los distintos saberes provenientes desde diferentes epistemologías[3], esto permite establecer marcos de comprensión general que posibilitan enunciar formas de oposición compartidas e interrelacionadas pero no muchas veces conocidas entre sí, de no ser por este ejercicio de traducción.

Esta hegemonía de la traducción tiene también su correlato con respecto a las formas de construcción teóricas que se dan desde occidente; en este sentido Chakrabarty se pronuncia para referirse a los académicos del primer mundo y al hecho de construir historia desde el tercer mundo:

> […] los «grandes» y los modelos de la empresa historiográfica son siempre, al menos culturalmente, «europeos». «Ellos» trabajan ignorando relativamente las historias no occidentales, lo cual no parece afectar a la calidad de su obra. Se trata de un gesto, sin embargo, que «nosotros» no podemos devolver. No podemos permitirnos una igualdad o una simetría de la ignorancia a este nivel sin arriesgarnos a parecer «anticuados» o «desfasados». […] Este problema de ignorancia asimétrica no es sencillamente una cuestión de «servilismo cultural» […] por nuestra parte o de arrogancia cultural por parte de los historiadores europeos. El predominio de «Europa» como sujeto de todas las historias es parte de una condición teórica mucho más profunda bajo la cual se produce saber histórico en el tercer mundo. La paradoja cotidiana de las ciencias sociales del tercer mundo consiste en que *nosotros* encontramos tales concepciones, pese a su ignorancia inherente sobre «nosotros», eminentemente útiles para comprender nuestras sociedades. ¿Qué es lo que permitió a los modernos sabios europeos desarrollar tal clarividencia respecto de sociedades acerca de las que eran empíricamente ignorantes? ¿Por qué no podemos nosotros, de nuevo, devolver la mirada? (Chakrabarty, 2008:58-59)

[3] Aunque en este trayecto se suele perder mucho, es necesario aún recorrer este camino. Esta es una de las dependencias más atroces y soterradas que se tiene de occidente, el monopolio del entendimiento y de la traducción ligado al control del logos; pero incluso para lograr esta descolonización se requiere todavía de un trabajo de traducibilidad. Coincidiendo con lo que afirma Chakrabarty: "una lengua no es más que un dialecto respaldado por un ejército" (2008: 76); en ese sentido el poder ejercido por Europa en cuanto a la traducibilidad de idiomas resulta esclarecedor para darnos cuenta como se administra el logos.

Compartiendo con Chakrabarty la idea de ignorancia asimétrica y de las formas canónicas de producción de saber académico desde occidente, nos damos cuenta que no se "demanda un rechazo terminante y simplista de la modernidad, los valores liberales, los universales, la ciencia, la razón, los grandes relatos, las explicaciones totalizadoras, etc." (Chakrabarty, 2008:76). En ese sentido se considera innecesario e imposible –sin tomar en cuenta a lo más radical del pensamiento moderno– terminar con esa relación heterogénea y asimétrica entre occidente y la producción de saber desde los sectores subalternos, siendo más productivo evidenciar esa tensión que se da entre ambos en cuanto a la generación de proyectos radicales.

… se considera innecesario e imposible […] terminar con esa relación heterogénea y asimétrica entre occidente y la producción de saber desde los sectores subalternos …

A la inversa, es decir, desde los saberes interpretados también se da un ejercicio de traducción que permite que se logre tragar al saber occidental[4] antropofagizarlo y devolverlo trastornado, mutado y convertido en resistencias. Esto es lo que se viene haciendo desde hace más de quinientos años. El problema radica en que, de no darse este acto de traducibilidad desde los saberes interpretantes, difícilmente se podría conocer formas de oposición provenientes de otras latitudes e incluso cercanas entre sí pero distanciadas por la imposibilidad de la traducción, de ahí la necesidad para con occidente, de ahí la urgencia por avanzar en la descolonización.

Reconocer que la reflexión académica tal como la concebimos hoy en día y la posibilidad misma de construir este tipo de textos, provienen de una forma de comprensión que nos obligó a aprehender occidente –a esto no hay que verlo necesariamente como un estigma–; entendiendo que es necesaria la construcción de proyectos éticos-teóricos serios para pensar con cabeza propia, sin desconocer la ya larga tradición de pensamiento crítico latinoamericano y subalterno emprendidos con este fin.

Si la modernidad es un proyecto incompleto, ésta ya no podrá completarse solamente en el terreno de la modernidad misma, sino en el terreno de la descolonización, esto es, desde la perspectiva abierta por el "descubrimiento" de la co-

[4] Esa necesidad de la etimología griega para dar a entender conceptos diferenciadores como *gignosko* (conocer, reconocer) –planteado por Mignolo– dan cuenta de la dificultad que conlleva el deshacerse tan fácilmente de los preceptos occidentales, por cuanto la validez –aunque eurocéntrica– de estos, permite entender y hacerse entender de propuestas provenientes de otras partes.

lonialidad (Mignolo, 2003:49). Cabría acotar que esta incompletitud es necesaria, pero entendiendo a la modernidad como algo inconcluso en el sentido de que ésta habría permitido la incorporación de tiempos, espacios y mundos que hasta entonces no lo habían hecho.

Vemos que en la práctica, se basó en una ausencia de relaciones intersubjetivas y en un aprovechamiento de la explotación *ad infinitum* de personas y recursos naturales; es decir, el reconocimiento intersubjetivo se daba en la medida que le permitía un mayor acceso instrumental a dichos recursos partiendo de un no-reconocimiento –o en un reconocimiento asimétrico– de las poblaciones insertadas a la modernidad, en otras palabras de la constitución de la colonialidad en pleno.

Como Mignolo afirma, el pensamiento fronterizo no es un punto de llegada, es un punto de partida; pero cabría puntualizar que, es necesario que no haya un solo punto de partida sino varios. Luego, la razón negativa moderna postula elementos suficientes como para empezar a pensar desde ahí; en tercera, los pensamientos ejercidos desde las fronteras aún requieren de occidente para poder articularse entre estos saberes, en los que más que un idioma (o idiomas en común) se necesita de estructuras de traducibilidad similares para establecer líneas de inteligibilidad compartidas; por último y desprendido de lo anterior. Esto ha permitido y sigue permitiendo que se generen lazos, que se conozcan y compartan luchas, que se sepa –en mayor o menor medida– de las distintas resistencias.

Aunque Chakrabarty lo haga desde otro ángulo, creemos que se siguen trayectorias parecidas cuando propone provincializar Europa:

> Ésta es una historia que intentará lo imposible: procurar su propia muerte buscando aquello que resiste y escapa a los mayores esfuerzos humanos por traducir diferentes sistemas culturales y otros sistemas semióticos, para que el mundo pueda imaginarse, una vez más, como radicalmente heterogéneo. Esta tarea, como he mencionado, es imposible dentro de los protocolos de conocimiento de la historia universitaria, pues la totalidad de la institución académica no es independiente de la totalidad que ha sido creada por lo moderno europeo. Tratar de provincializar esta «Europa» supone considerar lo moderno inevitablemente impugnado, escribir, por encima de los relatos de la ciudadanía recibidos y privilegiados, otras narraciones de nexos humanos que extraigan sostén de pasados soñados y de futuros en los que las colectividades no se definan por los rituales de la ciudadanía, ni por la pesadilla de la «tradición» creada por la «modernidad». Desde luego, no existen espacios (infra)estructurales donde tales sueños puedan habitar. Pese a ello, éstos reaparecerán en la medida en que los temas de la ciudadanía y del Estado-nación dominen nuestros relatos de transición histórica, pues esos sueños son lo que lo moderno reprime para poder existir. (Chakrabarty, 2008:80)

La descolonización paulatina es necesaria, pero no es posible si se desconoce a occidente y se parte exclusivamente desde racionalidades otras, sino empujando conjuntamente la posibilidad de irse tragando, engullendo a occidente. Ejercer lo que en su momento desde otra perspectiva –la del arte– Oswald de Andrade (1926) propuso, la antropofagia cultural. Desde esta óptica en cambio se plantea la necesidad de antropofagizar a occidente, de irlo disolviendo en ácidos intestinales de a poco, hasta extraer el tuétano epistémico que nos es necesario para proponer con fuerza aquello que histórica y geográficamente nos ha sido negado: la posibilidad de pensar, escribir y hablar con nuestras propias voces.

La descolonización paulatina es necesaria, pero no es posible si se desconoce a occidente ...

Canibalismo o antropofagia

Esta tentativa aparece como parte de un manifiesto que se escribió inicialmente para el VI ELES-Q[5], agrupando a un colectivo de estudio, compromiso político, activismo estudiantil, y amistades generadas alrededor de la sociología en tanto pretexto, pero que abarcaban prácticamente la totalidad de nuestro mundo de vida para ese entonces; al que autodenominan Fagia, en el cual se intentó reflexionar durante cerca de diez años sobre la necesidad y dificultad para generar pensamiento desde estas latitudes, en consonancia con el pensamiento marxiano y con otras escuelas críticas se trató de pensar acerca de las maneras múltiples en las que opera el poder en nuestras cotidianidades; también se abarcó el pensamiento latinoamericano crítico, así como las complejas realidades latinoamericanas, el cine, la literatura y muchas otras temáticas que ahora sencillamente se escapan.

En buena medida parte de estas reflexiones se las debe a David Chávez[6] y a su constante contrapunteo y crítica a la realidad existente. También se encuentra en deuda con otros escritos y autores como Vilém Flusser, Eduardo Subirats, Norval Baitello Junior, Jenaro Talens, Rodrigo Browne, Manuel Vásquez Medel, Víctor Silva Echeto, Carlos Jáuregui y varios otros con quienes no se ha podido reflexionar lo suficiente en este texto, con los cuales se comparte muchas cosas y se critica otras, pero que se espera poder generar un debate fructífero y cuestionador en el futuro.

Sin pertenecer necesariamente a una misma corriente de pensamiento se puede decir que los antes citados se han enfocado más en la semiótica, la estética, los media y las teorías de la comunicación; estableciendo líneas epistemológicas de debate y posibles salidas (in)disciplinadas que pongan en cuestión las maneras de abordar el conocimiento hoy en día, también analizan el carácter

[5] Sexto Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Sociología, el que se llevó a cabo en Quito, del 21 al 26 de julio del 2002 y posteriormente se publicó en el primer número de la revista La Pepa (abril 2003).

[6] De hecho, la versión preliminar de lo que sigue fue construido en gran parte por él.

actual del objeto (de conocimiento y de consumo) y como éste ha logrado tener una primacía en tanto objeto de consumo, por sobre los sujetos que se encuentran en proceso de objetivación.

Continuando con la propuesta diremos que, existen múltiples y muchas historias de los pueblos antropófagos a lo largo de la historia, incluso desde lo que hoy se conoce como occidente. Los motivos para tragarse a otros eran variados y se daban por diversos motivos que no eran exclusivamente el hambre. Junto con Browne, citando a Baitello este dice:

> […] el matar y comerse a un enemigo implicaba incrementar el ego personal y grupal de ese conjunto social. Además, como asegura Baitello Junior (2000) "en algunas sociedades tribales existía la creencia de que la persona que consumía el cuerpo de otra adquiría las cualidades de ésta, sobre todo si se trataba de un enemigo fuerte, valiente y líder de su tribu". Baitello Junior es claro al indicar que lo importante para los antropófagos son las imágenes que perciben, que captan, o que el grupo que conforma la tribu –como receptores *interpretantes*– aprecia de un cuerpo que se expone en un momento determinado, en el que, como admiradores del mismo, quisieran tenerlo consigo o ser como él: las imágenes son algo que el cuerpo proyecta. Bajo esta posición, lo sustancial para la antropofagia son las imágenes que el cuerpo produce. (Browne, 2002a)

Si una de las mayores razones por la cual se la practicaba era para adquirir la fuerza, inteligencia, destreza del fagocitado y si asumimos que occidente posee algunas de estas cualidades, no es descabellado trabajar en estas imágenes para esbozar propuestas.

La fagocitación antropófago-simbólica tiene mucha historia, pero no necesariamente se lo ha hecho desde posturas epistemológicas conscientes, sino desde tácticas y estrategias de resistencia práctica y resignificacional cotidiana, a sabiendas de que el poder también lo hace, incorporando y asimilando permanentemente todo aquello que le es útil. Es necesario avanzar, en propuestas epistemológicas que permitan una autoafirmación consciente de aquello que se viene haciendo desde hace mucho, tomando posición desde la explotación y la exclusión.

Por otra parte, las representaciones acerca de los pueblos conquistados, hechas por Europa en los años posteriores a la conquista fueron muy ricos en relacionar y confundir a las Indias Occidentales[7] con pueblos antropófagos, más allá de que esto sea cierto o no, de lo que se trata más bien es de intentar autoafirmar aquello que ha sido construido con ánimo despectivo, es decir, si se trata de menospreciar, subhumanizar a partir de la degradación salvajizante y convertir en pueblos antropófagos a los pueblos conquistados, habría que preguntarse ¿Y por qué no?

En este sentido habría que acotar y diferenciar entre canibalismo y antropofagia a partir de las precisiones hechas por Eduardo Subirats, para quien el canibalismo es propio de la rapacidad del capitalismo, "el canibalismo se transformó en un concepto agresivo y sádico y, por lo mismo, sugiere una oposición con la utopía antropófaga" (Browne, 2004:2) ya que para Subirats la antropofagia "(...) reivindica la libertad, la armonía como naturaleza y como creación poética" afirma Browne[8] citando a Subirats (Browne, 2004:2) en oposición con el canibalismo que mas bien encarna los valores del capitalismo.

La fagocitación antropófago-simbólica tiene mucha historia...

Así para Subirats:

> […] la *Antropofagia* no se confunde tampoco con la canibalización deconstruccionista o hibridista de los lenguajes humanos, de su memoria y sus esperanzas, de acuerdo con las normas del consumo de excrementos comodificados, de la destrucción industrial delirante y la producción administrada de simulacros escatológicos. (Subirats, 2000:91)

En ese sentido para Browne siguiendo a Subirats dirá:

> Somos víctimas de unas sociedades predadoras y *controladoras*, binarias, que necesitan oxigenarse con estrategias alternativas como las provenientes del grupo encabezado por Oswald de Andrade y Tarsila do Amaral y que, desde una antropofagia simbólica, permiten devorar la palabra, […] emanciparla de su servidumbre logocéntrica y cristiana. (Browne, 2002b:3)

Browne, basándose en Baitello Junior, plantea que habríamos pasado de una comunicación *tridimensional* (gestos, sonidos, olores, movimientos) a una *bidimensional* (objetos, artefactos, imágenes) para luego entrar en una comunicación *unidimensional* (de pictogramas a ideogramas y de ahí a letras), que a su vez habría dado paso a la comunicación *nulodimensional* (códigos binarios, cifras, algoritmos) donde prima el simulacro, jibarizados en nuestro rol de consumidores de imágenes y símbolos (Browne, 2004:2-3).

Por tanto habría una intención hegemónica caníbal capitalista que intenta arrasar con todo: personas, recursos naturales, sentidos comunes, etc. Que instala la competencia devoradora como forma "natural" de relacionamiento entre los seres humanos a partir del consumo y de los signos del consumo, que intentan

[7] Cristóbal Colón buscaba las Indias Orientales y por tanto las tierras del Gran Khan (Can) y encontró a los Caribae, de ahí algunos autores plantean la confusión y relacionamiento con palabras como Canibae, Caníbal. Para 1611, William Shakespeare presenta su obra *La Tempestad* en donde hay un personaje llamado Calibán/Caliban y autores como Fernández Retamar (*todo Calibán, 1998*) plantean que es un anagrama de Caníbal. Este juego de palabras, más allá de que sea cierto o no, evidencia una búsqueda obsesiva por parte de los europeos para encontrar este tipo de relaciones y argumentar su proceder genocida, etnocida y epistimicida. Dicho de otra forma, si no hubiera estos juegos de palabras, igual se habría buscado la forma de sinonimizar lo Caníbal con los pueblos sometidos, para justificar cristianamente su accionar.

[8] Browne afirma: "Baitello Junior, en este ámbito, no sólo se refiere a las revalorizaciones del fenómeno antropófago, sino también aporta una lectura metafórica en el ámbito del consumo de imágenes que él denomina *iconofagia* (vinculado, para nosotros, con lo que Subirats llama *canibalismo de sociedad capitalista*)." (Browne, 2004:2)

anular a partir de un exceso sígnico las relaciones interpersonales y justificar la explotación como algo necesario; en cambio, la antropofagia trata de recuperar a partir de las precariedades materiales una incesante resistencia emancipadora que devora lo que tiene a mano por necesidad.

La diferencia que se debe hacer entre canibalismo y antropofagia nos permite ver dos tipos de práctica fagocitadora, el canibalismo del capital se ensaña en la opulencia, el oro, el hiperfasto. En cambio la antropofagia resistente, muchas veces producto de este canibalismo, pero también proveniente de diferentes latitudes, tiempos y otras prácticas fagocitadoras –no necesariamente capitalistas– se proyecta como su sombra, su negación deformada y bizarra. Esta antropofagia producida por líneas punteadas como proyección negada del capitalismo, termina configurando su negación y generando algo distinto y perturbador, renegando de la condición miserable que produce la concentración de la riqueza (cultural, económica) en pocas manos.

Esta antropofagia como efecto, como residuo, como suplemento, estorba, manosea; antropofagia producida por necesidad, por ausencia, por exclusión, se llena de lo que se puede, de lo que se tiene a mano, de lo que sobra pero se llena al fin, muchas veces de residuos dejados por anteriores; se llega más o menos a lo mismo, pero las rutas son antagónicas, supersaturación por ausencia no por abundancia, es decir, por el exceso residual de un primer mundo que excreta y excreta significantes sin parar. Barriga hinchada de estos, desnutrición crónica, sin conocimiento de que quien lo porta, emula, imita a la gordura, pues son bichos sígnicos por la imposición de un consumo que no llega como tal sino como la baza. Canibalismo excluyente que produce una antropofagia excluida, igual excesiva, pero no de forma intencional, sino como necesidad –sin conocimiento necesariamente de que lo es–, es un llenar los vacíos con lo que haya, entrelazándose no voluntariamente, sino por el efecto en red de una exclusión generalizada. Canibalismo oprobioso, inmoral, obsceno.

Esta antropofagia como efecto, como residuo, como suplemento, estorba, manosea ...

¿Antropofagia o colonialismo?

En todas partes aparece el caos. La nuestra es una sociedad caótica que se muestra desordenada, pobre, sucia y fea. Vivimos en medio de lo burdo y lo grotesco, en medio de la falta de buen gusto y buenas costumbres. Aquí todo está infectado de un cierto sentido monstruoso, todo: el Estado, el capitalismo, la psiquis individual, el pensamiento, la sexualidad, la historia, las artes, las lenguas, etc.; aunque los enclaves de la sociedad civilizada y primer mundista existen, están permanentemente amenazados por la invasión del desorden originado en la pobreza.

Nuestro caos ha surgido de la pobreza, ha sido una respuesta histórica ilícita, una conspiración de los dominados largamente ejecutada en lugares oscuros e indecorosos. Una historia poco relatada y oculta que existe como fuerza latente en las vidas de la mayoría de las mujeres y hombres latinoamericanos.

Acá se existe de otra manera, la experiencia del mundo se da bajo la presencia constante de una dimensión material y simbólica destructiva que violenta las formas impuestas hasta convertirlas en aberraciones, las manipula hasta corromperlas, pervierte la norma, deforma las instituciones, deteriora la economía, etc.; con el recurso de intrincados artilugios en cada lugar se devela al poder, simulamos que le creemos pero actuamos con la sospecha permanente de que nos miente.

Cuando se piensa en la manera de existir del mundo latinoamericano es inevitable preguntarse, si nuestros ejercicios de reflexión alcanzan a contener esa condición desordenada y negativa. Hay un pensamiento que interpreta esta condición como una modernidad deficitaria que pertenece a una sociedad constituida en forma incompleta y decadente, una especie de "modernidad empobrecida" que debería convocarnos a completar esa configuración social que ha tomado un rumbo equivocado y fatal.

Esta es la materia sobre la que se sostiene el colonialismo teórico, esa mirada que asume –implícita o explícitamente– las palabras científicas, los modelos teóricos y los sistemas conceptuales que funcionalizan y legitiman el orden social moderno originado en Europa como parámetros que servirían para explicar la realidad latinoamericana. Otra forma de entendimiento en cambio, asimila la tradición crítica del discurso negativo moderno desplegando su capacidad de poner en crisis y evidenciar las contradicciones de la propuesta moderna del mundo. Sin embargo, esta interpretación crítica puede reproducir el mismo esquema colonial de pensamiento, puede limitarse a importar modelos esquemáticos de conocimiento crítico para entender nuestras sociedades.

Ahora bien, existe otra posibilidad a partir del pensamiento crítico, aquella que radicaliza la negatividad porque está contaminada del movimiento de negación de lo moderno que caracteriza a la vida social en América Latina, aquel que asimila formas y estructuras propias de la modernidad para desfigurarlas.

Este tipo de interpretación pone en escena una especie de "razón negativa", que piensa la realidad como el *no-ser* de otra a la que trata de asemejársele, que habla desde el carácter violento inevitablemente contenido en ese *no-ser*, para ello se recurre a la utilización de las mismas formas culturales y discursos del mundo occidental moderno, para luego deformarlas hasta adquirir formas pantagruélicas, los pone en medio de diversos juegos interpretativos que producen una pérdida de consistencia de la razón moderna y el sistema social que ella explica como imperativos de verdad. Es la presencia de otra realidad que obliga a ir más allá de las teorías europeas o norteamericanas, que obliga a hablar de otras cosas,

a explicar o denunciar otros problemas, a desentenderse de las trampas ideológicas que esconden las contradicciones.

Es un modo de conocer que se traga la ciencia moderna para devolverla trastornada, llevada a su límite explicativo al contrastarla con una realidad de la que no alcanza a dar cuenta del todo. Eso es lo que podemos denominar como antropofagia. Una reflexión sobre lo social que no tiene relación con el saber especializado, en parte se relaciona con el filosófico, pero está más allá de éste; por ello se mueve entre la literatura y el ensayo.

Es también un epistemicidio para con lo hegemónico, no muy consciente por parte de quienes han sido largamente excluidos de la historia en todos los sentidos, un permanente sobrevivir y adaptarse a las imposiciones del capital y del sentido común imperante en determinadas épocas. La apuesta por volverlo consciente corre el riesgo de visibilizarse y empezar el blanqueamiento (en todos los sentidos posibles) y el camino hacia la academización de la propuesta. Sin embargo, creemos que vale la pena correr el riesgo ya que de todas maneras se ha venido dando; en ese sentido generar teorías epistemicidas desde una visión política radical es poner en escena y proponer desde lugares de enunciación epistemológicamente descartados por ser poco académicos, por no alcanzar el estatuto de objetos de investigación o por ser enunciados desde quienes aparentemente no son sujetos válidos para realizarla.

Aunque desde la misma academia podríamos decir que, debido a necesidades semejantes se han desarrollado pensamientos promiscuos que a su vez han engendrado disciplinas bastardas "pues habiendo tomado formas metodológicas de muchas partes vienen creando en el camino otras nuevas, para nada puras, sino mas bien híbridas, barrocas, cholas; que permiten abordar de una mejor manera los objetos de estudio" (Celi, 2010:2). Estas formas promiscuas-bastardas de construir pensamiento nos permiten "apostarle a algo que se le podría llamar teorías epistemicidas cholas, que trastornan y hacen mutar al canon hegemónico" (Celi, 2010:2).

Ahora bien, esta última parte puede sonar un tanto romántica por ser poco factible, pero no nos olvidemos que históricamente en este continente han existido y existen pensadores con la suficiente sensibilidad y manejo crítico como para hacerlo; por otro lado, hay que rescatar esas prácticas cotidianas muchas veces inconscientes, de apuesta antisistémica por parte de quienes se encuentran excluidos de los manjares de la academia y el capital.

Al parecer, lo más significativo del pensamiento latinoamericano tiene un componente preponderante de esta forma de negatividad, que sólo puede encontrar su correlato más específico en una sociedad dominada por la negatividad. Son teorías que tienden a abandonar el estatuto del saber moderno valiéndose de los discursos en que éste se sostiene. Al fin de cuentas, es un saber que hace saltar en pedazos los preceptos esenciales de las formas de conocimiento moderno, en la medida en que corresponde a una sociedad que permanentemente está violentando las estructuras de la sociedad moderna.

De todas formas, hasta ahora, ha predominado un tipo de conocimiento sobre América Latina que trata de encontrar un sentido histórico sustancial, que se desentiende de la negatividad latente en el continente y que supone la existencia de una sociedad enmarcada en los parámetros de la modernidad oficial, la misma que requiere modificar sus estructuras sociales hasta construir una sociedad ideal.

... sólo las sociedades subalternizadas que han subsistido violentando constantemente a la modernidad en todos los ámbitos de la vida social pueden tener la capacidad de extralimitar su negatividad práctica hasta desmantelar las estructuras de dominación modernas.

Pensar América Latina supone dejar de lado el saber especializado y técnico de los profesionales de las Ciencias Sociales, supone ir más allá del estatuto funcional de estas ciencias que en nuestra realidad muestran de la mejor manera su caducidad. No podemos evitar tener en cuenta el contenido ideológico de los discursos científicos; detrás del discurso funcionalista está presente la noción de que la única realidad social posible es la modernidad y que todas las sociedades deben ajustarse al funcionamiento racional de las esferas de la vida social establecido por ella. Hay que recordarles a los académicos que esta concepción ha sido puesta en cuestión desde sus mismos lugares de origen, y que peor aún puede practicarse en una sociedad tan distante de los fundamentos del mundo moderno.

Mientras ese lejano buffet sobre gobernabilidad, democracia, participación ciudadana y otros suculentos platos occidentales se degustan en prestigiosas universidades y centros de investigación; una de las pocas posibilidades de practicar discursos reflexivos capaces de ofrecer algo nuevo se relacionan con una necesidad de radicalizar la negatividad, trasladándola desde las prácticas de supervivencia social en que se basa ese ejercicio permanente de la negatividad, hacia el ámbito del conocimiento.

Dentro de esa perspectiva no cabe la noción positiva de pensar en un discurso que organice y estructure teorías, se trata de un pensamiento que sólo puede subsistir como negativo, es decir, practicando una permanente destrucción de las formas de conocimiento positivas que son el correlato del poder. No se trata de la deconstrucción o la crítica estructural del pensamiento, se trata de llevar hasta los límites la imposibilidad de interpretación y, especialmente, de las estructuras sociales modernas.

En la actualidad la radicalización del sentido dominante de la modernidad sobre nuestras sociedades está produciendo un salto hacia la radicalización de la negatividad latente en nuestras sociedades, puesto que esta irrupción de la modernidad basada en la transnacionalización de la economía pone en riesgo las condiciones más elementales de reproducción social en nuestro continente.

La modernidad nos condujo hacia el extremo del predominio del hombre positivo, abandonar esa condición histórica sólo es posible recurriendo a experiencias históricas que contradigan la forma de sociedad dominada por el capitalismo, ello implica una necesaria recuperación catastrófica de la violencia histórica, del sentido de devastación total subyacente; sólo las sociedades subalternizadas que han subsistido violentando constantemente a la modernidad en todos los ámbitos de la vida social pueden tener la capacidad de extralimitar su negatividad práctica hasta desmantelar las estructuras de dominación modernas.

Bibliografía

Browne, Rodrigo, *Resistencia y re-lectura antropófaga, estudios culturales e (in)disciplina,* Valdivia, Universidad Austral de Chile, 2004.

Celi, Carlos, *Para donde puede/debe ir la comunicación,* Quito, Ponencia presentada para la Universidad Politécnica Salesiana, Semana de comunicación, 2010.

Chakrabarty, Dipesh, *Al margen de Europa*, Barcelona, Editorial Tusquets, 2008.

Coronil, Fernando, "*¿Globalización liberal o imperialismo global? Cinco piezas para armar el rompecabezas del presente*", Documento inédito, 2003.

Foucault, Michel, *Defender la sociedad*, México D.F, Fondo de Cultura Económica, 2000.

La Pepa, Ediciones noctámbulas, "América Latina: ¿Canibalismo científico o colonialismo teórico?", Quito, Abril, 2003.

Marcos, Subcomandante, *7 piezas sueltas del rompecabezas mundial (El neoliberalismo como rompecabezas: la inútil unidad mundial que fragmenta y destruye naciones.),* 1997.

Mignolo, Walter, *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo,* Madrid, Akal, 2003.

Negri, Antonio; Hardt Michael, *Imperio,* Buenos Aires, Paidós, Colección Estado y sociedad #95, Segunda reimpresión, 2002.

Quijano, Aníbal, "*Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*", en S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera, C. Millán (editores), Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial, Colección Pensar/Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

Subirats, Eduardo, *Antropofagia contra globalización o el Paraíso en América Latina*, *Quimera*, Barcelona, 2000.

Páginas web

Browne, Rodrigo, *De antropófagos devoradores de imágenes a iconofágicas imágenes que nos devoran*, en: Razón y palabra Número 27, junio-julio 2002. Disponible: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n27/rbrowne.html#rb. Acceso: 13/06/ 2011.

_____, *Antropofagia simbólica: Propuesta (desde los márgenes) para una Teoría del Emplazamiento.* Disponible: www.cica.es/aliens/gittcus/Rodrigo.htm. 2002. Acceso: 13/06/ 2011.

Echeverría, Bolívar, *Modernidad y Capitalismo (15 tesis),* 1991. Disponible: http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/Modernidad y Capitalismo (15 tesis).pdf. Acceso: 13/06/ 2011.

espacios

buenos días damitas y caballeros,
no he venido a molestarles ni tampoco a incomodarles
apuntes teóricos para una etnografía del transporte público en quito

Amalia Ospina P.*

Resumen

Cuando viajamos en el bus pocas veces nos ponemos a observar el comportamiento y la atmósfera comunicacional que allí se despliega de manera permanente. Este texto trata de establecer algunos puntos de partida para el análisis etnográfico del bus urbano en Quito, bajo la metodología y técnicas propuestas desde la antropología móvil y el interaccionismo simbólico. A partir de estas formas de aproximación al objeto de estudio, se pretende poner en evidencia las prácticas cotidianas de los actores que confluyen en este escenario móvil y evanescente. Al observar la vida cotidiana se van descubriendo prácticas excluyentes colonizadas y colonizantes como el racismo y sexismo. La intención es desentrañar su lógica, observar cómo se desenvuelve la naturalización de los estereotipos cotidianamente y de manera sigilosa. El objetivo es llegar a una interpretación de interpretaciones, y dejar levantados los elementos categoriales para la elaboración de una "descripción densa" que permita visualizar las relaciones de poder cotidianas que se viven en esta ciudad.

Palabras claves: transporte urbano, conflictos sociales, espacialidad, antropología móvil, ciudad.

Abstract

When we take the bus, rarely do we observe the behavior and communicational environment deployed in it. This article tries to establish some starting points for an ethnographic analysis of the urban bus in Quito, under the methodology and techniques propose by transportation anthropology and symbolic interactionism. By applying these ways of approaching the object to be studied, we want to reveal the daily practices of the actors that meet in this mobile and evanescent scenario. When observing daily life, we discover exclusive colonized and colonizing practices such as racism and sexism. The intent is to fathom the logic behind, and observe how the naturalization of stereotypes develops on a daily basis and secretive manner. The objective is to be able to reach an interpretation of interpretations, and to set up the categorical elements for a "dense description" that may allow us to visualize daily power relations experienced in the city.

Keywords: urban transport, social conflicts, spatiality, transportation anthropology, city.

* Estudiante egresada de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador. Activista, articulista, bloguera. Editora, correctora de estilo y fotógrafa. Facilitadora y sistematizadora.

Siga reinita. Atrás hay donde. Ahí caben cinco. Y murmurando en silencio obscenidades a su colega lleva adelante catorce cuadras regocijado con su clientela; el atrasado ya le da alcance y lo adelanta por cuadra y media; sube la gente ahí amontonada como sardinas en la cafetera. Los dos chóferes en gran disputa como dos buitres tras de su presa. Toda la gente paralizada ruegan al chofer que se detenga. No para a señoras no para a viejitos y con los chapas ya se hace el loco, el de los chicles salió volando...

Cacería de Lagartos. Colón-Camal

Introducción

Muchos de los ecuatorianos y ecuatorianas pasamos buena parte de nuestras vidas subidos en un transporte público. Ese tiempo de estar y no estar, convierte ese "no-lugar" de transición en un lugar con densidad simbólica del cual nos apropiamos de manera fortuita y que, por tanto, sin darnos cuenta, forma parte de nuestras vidas cotidianas, se encarna y naturaliza en nuestros imaginarios sociales y urbanos.

El bus en Quito es entonces, uno de los escenarios de interacción simbólica, conflictividad y naturalización de comportamientos sociales que por lo general ponen de relieve las desigualdades, evidenciadas a través de sus actores y su respectiva performatividad en la vida cotidiana. El texto tratará de hacer un análisis crítico del proceso de naturalización de esos comportamientos a través de la conflictividad y la atmósfera comunicacional de los actores que allí confluyen.

En el país muy poco se ha estudiado sobre los medios de transporte y sus significados sociales. La carencia de estudios y la escasa reflexión sobre el tema en el Ecuador ha motivado este ensayo, que intenta desentrañar los sutiles mecanismos del poder, la dominación y los estereotipos como elementos que se juegan en la cotidianidad. En América Latina y el mundo ya empieza a ser un tema de interés, sociólogos e investigadores de las ciencias humanas se han dado cuenta que los buses son espacios donde se expresan problemáticas sociales de gran importancia y que pueden por tanto, ayudar al entendimiento de una sociedad, de una cultura. El espacio del bus reúne a diferentes actores de la sociedad que manifiestan sus necesidades, así como sus sueños y fantasías. Se evidencian angustias, temores, pero también formas de comportamiento en torno a la violencia, la inseguridad, lo público, el arte, la solidaridad.

Antecedentes históricos

Es difícil obviar el tema de la movilidad en el territorio urbano, pues se trata de un sector estratégico que implica diariamente a un gran número de habitantes. Según el Municipio, el Distrito Metropolitano de Quito (DMQ) tiene un área de 430.000 hectáreas y cuya centralidad urbana principal es la ciudad de Quito donde se asienta una población de 2'239.191 habitantes (datos del Censo de Población y Vivienda 2010). El transporte urbano se convierte dentro de estas dimensiones en un sector clave del desenvolvimiento social. La información del año 2007 dice que el sistema de Transporte Público Colectivo moviliza 2,4 millones de pasajeros al día[1]. Estos datos ayudan a sustentar la importancia del tema, pues se trata de una problemática que afecta de una u otra manera a millones de personas, entidades públicas y privadas, entre otras. Los medios de transporte tienen una implicación fundamental en la vida social en varias dimensiones: económica, cultural y política, lo que permitirá hacer un recorrido por micro escenarios urbanos que nos llevarán a reflexiones en torno a cómo se está construyendo la ciudad a través de sus actores y cómo a su vez se evidencian conflictos de racismo, sexismo y trabajo informal dentro de este espacio urbano.

... los buses son espacios donde se expresan problemáticas sociales de gran importancia ...

Los medios de transporte en el Ecuador han sabido negociar a través de sus sindicatos con los distintos gobiernos de turno para obtener preferencias arancelarias a la importación de vehículos, repuestos, etc.; siempre con el ánimo de presionar en torno al alza de los precios en los pasajes[2]. Cabe recordar algunas palabras de Velasco Ibarra: "¡Vuestra profesión es tan sublime! ¡Cuántas veces he pensado si hubiera sido chofer! Por eso, porque vuestra profesión es tan sublime, tiene tanto de sublimidad, por eso vuestra alma es tan independiente y tan libre"[3].

Históricamente han sido los "mimados" de la derecha y prácticamente todos los gobiernos han negociado con ellos, pues representan un sector estratégico de gran importancia política y económica. El gremio de transportistas urbanos es muy poderoso y capaz de paralizar al país. Han intentado en reiteradas ocasiones subir los pasajes, pero los gobiernos han visto la manera de frenar esos intentos con numerosos subsidios y facilidades en la compra de combustible, repuestos y autobuses. También han gozado de ciertos beneficios reales lo cual les ha permitido mantener y modernizar poco a poco el sistema de transporte a nivel nacional. Los transportistas se ubican en la clase media, media-baja y por tanto han establecido relaciones con los grupos de poder que se han construido sobre una base racial y de clase, lo cual les ha situado frente a los políticos y a la población en general, como trabajadores que

[1] Municipio del Distrito Metropolitano de Quito. *Plan Maestro de Movilidad 2008-2025.*

[2] Recuérdese que el último paro importante de transportistas sucedió en el año 1999, en donde se dio una paralización del transporte urbano, transporte pesado, taxis, en distintas épocas del año. En términos generales este gremio ha sabido negociar con los gobiernos de turno para obtener algunas prebendas a su favor, lo cual ha impedido por un lado que se alce el precio de los pasajes y por otro, evitar una movilización de transportistas.

[3] Discurso de 19-III-1955. Tomado de: El proceso de dominación política en el Ecuador. Agustín Cueva. Editorial Planeta. Quito. 1988. Pág. 140.

requieren de poco desarrollo intelectual situándolos más bien en el trabajo de fuerza o manual.

En gran medida los medios de comunicación se han encargado de desprestigiar a este sector a lo largo de los años. A través de noticieros o programas "de la comunidad" han estigmatizado a choferes y cobradores desde una perspectiva racial y de clase que se ha generalizado entre la "ciudadanía". De esta forma la perspectiva común hacia los transportistas se construye sobre la base de estos prejuicios y estigmas sociales de manera negativa.

El bus [...] se convierte en lugar, en la medida en que es habitado, transitado o atravesado.

Con estos antecedentes se pretende realizar un recorrido por las relaciones que entraña la atmósfera del bus urbano en Quito. A través del interaccionismo simbólico es posible leer en estos espacios la conducta externa de las relaciones interpersonales, el individuo y su accionar, para comprender los procesos de interpretación y la conducta humana. Los métodos del interaccionismo simbólico enfatizan en la importancia de la forma en que relaciones particulares dan lugar a entendimientos simbólicos. Se lee entonces la interacción en el escenario de la vida cotidiana, los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir y dar significado a sus prácticas sociales. La intención es realizar una especulación elaborada sobre dichas expresiones, una interpretación de interpretaciones, y dejar levantados los elementos categoriales para la elaboración de una "descripción densa".

¡Venga! ¡Suba, rapidito! 12 de Octubre, 6 de Diciembre, Comité…

El bus es un medio de transporte que alberga a centenares de personas todos los días y que por tanto, representa un lugar importante de interacción. Allí se pueden observar ciertos comportamientos y sobre todo, relaciones sociales que dejan ver esas conflictividades guardadas por los individuos en su vida cotidiana, y por efecto de un pacto social de comportamiento se mantienen al límite del estallido. El bus es también un espacio público evanescente, que existe y se convierte en lugar, en la medida en que es habitado, transitado o atravesado. El espacio antropológico es por tanto, como dice Certeau (1996), vivencial y fractal. Los gestos y comportamientos identificados en el bus nos dicen algo más, ocultan una realidad más amplia que incorpora las diferencias culturales. Dicho medio encierra redes de comunicación verbal y no verbal, produciendo un conjunto de signos que emergen y dan sentido a la interacción entre la gente.

Para el interaccionismo simbólico, el accionar de los individuos se explica a partir de relaciones estructurales, de posiciones sociales o roles que cumplen en la estructura social, las cuales a su vez, se forman por las relaciones interpersonales que ocurren en la vida cotidiana. El "yo" es creado socialmente y por consiguiente no es receptor pasivo de estímulos externos, sino que es un activo participante en la creación y construcción de la realidad social. Así, un accionar no es un fenómeno aislado sino relacionado. Todas las personas actuantes están no solamente inmersas en un permanente diálogo consigo mismas, sino también en una actividad que tiene por finalidad el predecir y unir líneas de acción y crear relaciones sociales.[4]

La interacción se da entre personas que la producen voluntariamente o no, y a través de ello crean entendimiento mutuo. Los individuos son portadores, en su comportamiento y accionar de un bagaje de clase, cultural, social, político específico que determina hasta cierto punto su acción, pero en la medida en que interactúa con el otro va construyendo realidades que no responden automáticamente a esas conformaciones estructurales iniciales. Existe por tanto, la capacidad de definir por uno mismo la situación en la que nos encontramos y actuar en función de ella, pues en el ejercicio de la interacción media la reflexión e interpretación, así como la capacidad de "conversar" socialmente con una contraparte general y anónima. El individuo ve y juzga sus propias acciones a la luz de las expectativas de la sociedad.

Herbert Blumer da tres premisas para entender el interaccionismo simbólico:

1. Las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos.
2. El contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos.
3. El contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra. (Rizo, 2010)

Estas premisas se entienden a la luz de principios básicos:

- La capacidad de pensar está moldeada por la interacción social.
- Los significados y símbolos le permiten a la gente un accionar distintivo en la interacción.
- La gente es capaz de modificar los significados y símbolos que ellos usan en la interacción sobre la base de la interpretación de la situación.
- La gente es capaz de hacer esas modificaciones porque tienen la habilidad de interactuar con ellos mismos, lo que les permite examinar diferentes cursos posibles de acción, determinando las ventajas y desventajas relativas y escoger una.

George Herbert Mead habla de la relación entre el "yo" y el "otro" como posibilidad de reconocimiento y reflexión, es decir, el "yo" existe en la medida en que otros te reconocen, no existe de manera aislada. En el interaccionismo simbólico no se estudian las cualidades del indivi-

[4] http://sapiens.ya.com/metcualum/mella1998is.pdf. Acceso: 15 de junio de 2011.

duo sino su relación con los otros. La comunicación debe ser entendida como una relación interpersonal, como interacción social. El actor cuenta con que su interlocutor exprese una respuesta ante sus actos y supone que los demás harán la misma cosa. Es este proceso de dirección mutua lo que recibe el nombre de interacción social.[5]

El resultado de este tipo de estudios es interpretar y contrastar diferentes construcciones hipotéticas de la realidad que tratan de comprender cómo se da el proceso de asignación de significados a la realidad cotidiana, al lenguaje hablado o escrito, a la interacción de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares. (Rizo, 2010).

Siga no más para atrasito que está vacío, si hay ESPACIO...

La percepción del espacio es crucial para entender el comportamiento de los individuos. El espacio es antropocéntrico y en la vida cotidiana se convierte en una representación. Se constituye de nociones como: derecha-izquierda, arriba-abajo, cerca-lejos, y plantea la periferia hasta llegar al punto fijo o centro. Los espacios determinan límites y fronteras, en donde las personas se definen como tales con respecto a otras. El cuerpo es nuestra primera noción de territorio y frontera, es decir, de nuestra más cercana e íntima construcción mental y experiencia física del espacio y también de nuestro reconocimiento con el otro (Heller, 1984).

El espacio también expresa identidad y es la identidad del lugar la que lo funda, lo reúne y lo une (Augé, 1992:51). Antes de continuar, es preciso hacer la distinción entre espacio y lugar como lo propone Michel de Certeau. Este autor dice que el lugar es el "orden según el cual los elementos se distribuyen en relación de coexistencia (…) los elementos considerados están unos a lado de otros, cada uno situado en un sitio propio y distinto, que cada uno define. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones" (Certeau, 1996:129). Por otro lado, el espacio está conformado por variables de dirección, velocidad y tiempo "es un cruzamiento de movilidades", el espacio solo es tal cuando está habitado, cuando existe el desplazamiento de un elemento móvil, en definitiva es "un lugar practicado".

El lugar antropológico es principio de sentido para quien lo habita y de inteligibilidad para quien lo observa. Incluye los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza (Augé, 1992:87). Existen muchos lugares que están cargados de sentido a los cuales se considera como identificatorios, relacionales e históricos. Los identificatorios tienen que ver con el territorio y el lugar de pertenencia; el relacional se fundamenta en la relación de coexistencia antes mencionada, lo cual significa que en un mismo lugar pueden coexistir elementos distintos, pero les une la relación de identidad al ocupar un lugar en común. Finalmente, es histórico en la medida en que conjuga identidad y relación, el individuo vive en la historia, las relaciones se inscriben en el espacio y en el tiempo.

[5] http://sapiens.ya.com/metcualum/mella1998is.pdf. Acceso: 15 de junio de 2011.

El bus es para ellos el lugar donde practican su vida cotidiana, es un lugar aprehendido.

Para Marc Augé los lugares actualmente, son ante todo, algo geométrico donde se trazan caminos y establecen itinerarios, donde los seres humanos se cruzan, encuentran y reúnen. Si los lugares son de identidad, relacionales e históricos, a los no-lugares[6] se los puede entender como espacios que no pueden definirse ni como espacios de identidad, ni relacionales, ni históricos. Se trata de lugares que no integran lugares antiguos y que son puntos de tránsito. Los medios de transporte se constituyen en un no-lugar principalmente por el desplazamiento de las fronteras que suponen su movilidad. "Son espacios constituidos con relación a ciertos fines y la relación que los individuos mantienen con esos espacios" (Augé, 1992:98).

Es importante hacer una diferenciación entre los actores que practican este no-lugar como tal y los que lo practican como su *lugar* de trabajo. Este es el caso del chofer y el cobrador, pues este lugar sí les genera identidad, son lugares relacionales e históricos. El bus es para ellos el lugar donde practican su vida cotidiana, es un lugar aprehendido. Pero para otros este es en efecto un no-lugar, el bus se convierte en un espacio de anonimato en el cual los individuos están juntos y son libres, donde los actores crean identidad, pero una identidad evanescente como lo señala Bolívar Echeverría, pues si ésta existe lo hace bajo el modo de su evanescencia, de un condensarse o esfumarse permanentemente. Es necesario por tanto, que existan actores que practiquen esas identidades.

Un no-lugar existe al igual que un lugar pero no lo hace bajo una forma pura, estas dos acepciones se hallan intrincadas en el juego de identidad y relación. "Mientras que la identidad de unos y de otros constituía el lugar antropológico, a través de las complicidades del lenguaje, las referencias del paisaje, las reglas no formuladas del saber vivir, el no-lugar es el que crea la identidad compartida de los pasajeros, de la clientela o de los conductores del domingo" (Augé, 1992:04).

[6] Augé nos habla de los lugares en el marco de la sobremodernidad que se caracteriza por la sobreabundancia de tres aspectos esenciales: el espacio, el tiempo y los acontecimientos. Si los lugares son lugares de identidad, relacionales e históricos, en la sobremodernidad, se crea el no-lugar. Según Augé, la sobremodernidad responde a la ideología del sistema de la globalización que se concentra en las apariencias, en la evidencia y en el presente. Es un sistema que está dispuesto incluso a captar a aquellos que tratan de analizarlo o criticarlo. Esto oculta las desigualdades aparentando igualdad a través de la construcción de una población uniforme y una urbanización del mundo.

Es preciso concebir a la movilidad desde el espacio y el tiempo. El hecho de no poder replantearse el concepto de tiempo es lo que define el pensamiento contemporáneo atrapado en una aceleración que lo rebasa. El tiempo de la vida cotidiana, al igual que el espacio, es antropocéntrico (Heller, 1984:635) y se refiere al ahora, su punto de referencia es el presente, pues separa el pasado del futuro. El tiempo sirve para la orientación práctica, y su experiencia interior se expresa en la duración.

Esta forma de percepción del espacio supone una reconfiguración de las nociones de lo público y privado. Una de las heridas que ha provocado el capitalismo es sin duda, la progresiva eliminación del espacio público como un espacio de accionar político, lo que degenera en la privatización creciente de la conciencia ciudadana. El espacio del bus contiene un orden social que escapa de la lógica "racional" del Estado o de un gobierno por ejemplo, y se reconstruye como una "dinámica de interpretación de los espacios tanto públicos como privados y como una forma de juntarse, una forma de hacer comunidad" (Germán, 1999). Existe dentro de este espacio un orden propio, con jerarquías propias en donde lo intimo y privado se dejan invadir por lo público y ajeno. "El mismo ciudadano irrumpe en este sentido, penetrando en lo público desde lo privado" (Silva, 1992:122).

Es necesario repensar el espacio público desde la antropología urbana, ese espacio en constante construcción y que existe en tanto es habitado. Manuel Delgado explica que el espacio público es un territorio desterritorializado, que se pasa el tiempo territorializándose y volviéndose a desterritorializar, que se caracteriza por la sucesión y el amontonamiento de componentes inestables (Delgado, 1999:46). Es un escenario insólito donde la estructura social es inestable, pues se organiza en torno al anonimato, a relaciones efímeras basadas en la apariencia, fundadas en el simulacro y el disimulo, en la percepción inmediata. Lo público da cabida a sociedades instantáneas, ritualizadas, espontáneas y sobre todo impredecibles (Delgado, 1999:12).

Por otro lado, Jordi Borja habla de un espacio público posibilitador de transformaciones sociales, de cambio, pues éste se constituye como "espacio político, de formación y expresión de voluntades colectivas, el espacio de la representación pero también del conflicto. Mientras haya espacio público, hay esperanza de revolución y de progreso" (Borja, 2003:29).

La *poiesis* del bus se presenta en tanto espacio organizativo y ejercicio político de configuración alternativa de ciudadanía y poder, es "capaz de desplazar a la lógica e instaurar un orden propio, polirítmico, arbitrario, multidimensional" (German: 1999). Los sujetos presentan una alternativa de manifestación ciudadana, de participación política, pues esa apropiación que se expresa en el bus se constituye como una forma de conocimiento, relacionamiento social y aprehensión de la urbe.

Mirando por la ventana

Existen algunas aproximaciones alrededor del término ciudad, primero entendida como una realidad político-administrativa, o como un ente jurídico determinado por el derecho, pero también se comprende como un asentamiento de construcciones estables, habitada por una población numerosa y densa. Sin embargo, la ciudad también puede ser concebida en tanto ámbito de confrontación de valores e intereses, de formación de proyectos colectivos y hegemonías, de reivindicación de poder frente al Estado (Borja, 2003:24).

Por tal motivo, la ciudad está en constante construcción y debe ser conquistada por sus habitantes para poder convertirse en ciudadanos. En definitiva, "la ciudad es pasado apropiado por el presente y es la utopía como proyecto actual. Es el espacio suma de tiempos" (Borja, 2003:27).

En el otro lado se encuentra el concepto de lo urbano y sus derivaciones en urbanismo, urbanización, urbanitas y urbanidad que Manuel Delgado resume en un tipo de sociedad que podría darse en la ciudad, pero que puede trascenderla en tanto territorio. Este espacio nunca es plenamente territorializado, ni termina de tener límites definitivos. El concepto de urbanidad es importante pues su característica principal es la movilidad, los equilibrios precarios de las relaciones humanas, la agitación como fuente de vertebración social cuyo destino es disolverse al poco tiempo de haberse generado, lo que no significa que esté desestructurado sino que está estructurándose, creando protoestructuras (Delgado, 1999:12).

La ciudad es otro elemento importante para este análisis si se la entiende como una construcción social, como una construcción simbólica que está conformada por un conjunto de ejes de sentido o isotopías como son el adentro-afuera, delante-detrás, antes-después, centro-periferia, ver-ser visto e interior-exterior o norte-sur. Desde el bus se establecen varias de estas relaciones pero sobre todo aquella que se refiere a la relación adentro-afuera, crea imaginarios urbanos y determina una figura espacial y temporal en las que se condensan pasado, presente y futuro.

... la ciudad está en constante construcción y debe ser conquistada por sus habitantes ...

La aceleración del tiempo, la sobreabundancia de espacio y la velocidad de la movilidad nos hace sentir que la ciudad está desapareciendo, que ya no existe en ningún lado, considerando el permanente descentramiento de la ciudad, víctima de ese enfoque constante hacia lo exterior y por tanto fuera de sí mismo, la territorialidad o la percepción de un suelo en cuanto construcción de identidad va por momentos desapareciendo. Analizar la ciudad desde el bus resulta interesante por cuanto, son espacios antropologizados que adquieren distintas pregnancias de acuerdo a las diversas significaciones que se tengan de la ciudad.

El que es rico, rico se queda, el que es pobre de igual manera

Los actores urbanos al formar parte de un espacio inestable, en constante construcción y movimiento, se caracterizan por esos mismos elementos. Son coautores de la ciudad y se ven influenciados por ella, víctimas de su propia creación consciente e inconsciente. Son personajes de una alteridad que se generaliza, paseantes a la deriva, trabajadores y vividores de la vía pública. Según Jordi Borja, el habitante de la ciudad no es necesariamente un ciudadano; sino que la transformación de habitante en ciudadano es una conquista cotidiana que implica ante todo, participar de la conflictividad de la urbe. Este actor social debe adquirir una predisposición a la acción, la voluntad de ejercer libertades urbanas, de asumir la dignidad y de considerarse igual a los otros (Borja, 2003:25).

Las relaciones urbanas conformadas por estos actores, son "estructuras estructurantes, puesto que proveen de un principio de vertebración, pero no aparecen estructuradas –esto es concluidas, rematadas–, sino estructurándose, en el sentido de estar elaborando y reelaborando constantemente sus definiciones y sus propiedades" (Delgado, 1999:25). Lo urbano, al ser habitado consiste en esa reunión de extraños que son puestos a la intemperie y por ello se mimetizan, se vuelven invisibles y se cubren con máscaras, pero que inevitablemente se construyen individual y colectivamente (Borja, 2003:28). Manuel Delgado, citando a Anthony Giddens, dice que en lo urbano existe un proceso de institucionalización de relaciones sociales que es temporal ya que sus tiempos y sus márgenes de incertidumbre son los que determinan el papel activo que se asigna al libre arbitrio de los actores sociales (Delgado, 1999:25).

Vendedores Ambulantes

La ciudad también es sede del poder y la dominación que en teoría hace iguales a sus ciudadanos ante la ley, pero las realidades físicas y sociales son más bien excluyentes y evidencian los privilegios de unos sobre otros ante el disfrute de las libertades urbanas. Dentro de la dinámica interna del bus se pueden identificar actores que en su interrelación dejan observar esas diferencias en las "libertades urbanas", encarnando la desigualdad social a través de personajes evanescentes como por ejemplo, los vendedores ambulantes.

El comercio informal se trata de un fenómeno social, atravesado por los efectos de una modernización periférica dentro de un país dependiente al interior del capitalismo, lo que ha generado nuevos tipos de relaciones sociales y de violencia estructural producto del precario desarrollo del mercado y la industrialización. El trabajo informal/ambulante se expresa como un intento de los sectores populares por participar en la esfera económica y cultural de la que han sido históricamente excluidos; permite entrever representaciones de identidad que mezclan el conjunto de valores sociales que se transmiten en forma de texto (oralidad) y de prácticas simbólicas donde se van construyendo distintas imágenes sobre la vida de los comerciantes, su problemática y sobre el Ecuador en general.

El bus es un escenario donde confluyen infinidad de discursos en el que predomina la expresión oral a través de lo que se denomina la *performance*, entendida como la:

> Escenificación que pone al descubierto las normas sobre las cuales se construye realidad social subrayando el papel activo que el sujeto ejerce en su propia constitución. Se trata de un acto muy complejo que si por un lado quiere deconstruir los fundamentos de la identidad (y del poder), por otro también puede afirmarlos dentro de una estrategia política predeterminada. (Vich, 2001:50)

El vendedor crea identidades en su *performance* y a través de la simulación asume una construcción del discurso y de lo que es, de tal manera que muestra pero a la vez oculta. Usa la oralidad como una estrategia para sobrevivir a una sociedad que los violenta constantemente. A través de la *performance* se visibilizan los procesos de construcción de las identidades y su negociación frente al poder.

La ciudad también es sede del poder y la dominación que en teoría hace iguales a sus ciudadanos ante la ley ...

Desde este lugar de enunciación se evidencia la condición de subalternidad donde los sujetos ponen énfasis en las relaciones de poder en los que se encuentran inscritos, a la vez que se conectan con su vida cotidiana y con el grupo del que se sienten parte. En el bus por ejemplo, algunas personas piden dinero a los pasajeros destacando su precaria situación económica y su desesperación, a la vez que interpelan a la audiencia para que se identifique con su situación, ubicándoles en el mismo estrato social.

El vendedor informal utiliza un discurso, una performatividad consciente en la que identifica al pasajero como su igual, con la finalidad de acercarse desde la sensibilidad y de comercializar cuando dice: "*hoy soy yo quien te pide, mañana puedes ser tú*" o cuando dice: "*0,25 ctvs. no enriquecen ni empobrecen a nadie*" ó "*el que es rico, rico se queda y el que es pobre de igual manera*". En este momento el vendedor asume una posición inferior y de vulnerabilidad económica frente al pasajero pero cuida de no distanciarse por completo de él, ya que le recuerda que comparten un mismo "espacio de pobres" (espacio delimitado de clase) como el bus, y además afirma que en cualquier momento lo que le está pasando a él como vendedor ambulante le puede ocurrir a cualquiera de los pasajeros: *se puede virar la tortilla…*

Las *performances* del trabajador informal se inscriben en una realidad social marcada por la pobreza económica y la exclusión política, lo cual genera discursos que terminan configurándose como instancias interpelativas de la realidad so-

cial, "por ello estos discursos callejeros no pueden ser entendidos como 'meros reflejos' de las relaciones sociales sino más bien como parte de sus agentes constitutivos" (Vich, 2001:49).

Entre pasajeros y otrxs actores

En el bus se relacionan un conjunto de personas de diversas proveniencias, clases sociales, oficios, colores, culturas, tamaños, olores, religiones, posiciones políticas, educación, etc., que comparten momentos de tránsito casuales. Esta diversidad permanente, propia de los espacios públicos, genera una atmósfera particular. Las personas que han coincidido en sus itinerarios, al compartir un mismo espacio actúan de un modo determinado, pues existe implícitamente un contrato o pacto que define y admite ciertas normas de comportamiento. Como lo dice Augé:

> El viaje en metro (en este caso se aplicaría al bus)[7], si se define en general como individual, es simultáneamente contractual (...) un espacio contractual en el que cotidianamente se practica la coexistencia de opiniones diversas que, si bien no cuentan con la autorización de ser pregonadas, nada obliga a ocultarlas. (Augé, 1987:77-78)

Al ser un espacio que alberga posturas tan diversas y muchas veces disímiles, se convierte en un espacio de conflicto y tensión que está atravesado por muchos vectores. Existe, entre ellos el miedo a ser tocados. El viaje en autobús es ante todo un viaje solitario, sin embargo, nos obliga a "convivir" por un momento con desconocidos.[8]

Compartir el espacio del transporte público nos somete como pasajeros al incómodo estrechamiento con el otro diferente, siempre en el intento de salvar las distancias. Pero también conscientes de que a la final, terminaremos convirtiéndonos en una sola masa de personas a la deriva de los tiempos y velocidades del conductor.

El cobrador es indispensable pues opera como catalizador de algunos conflictos dentro de la dinámica del bus ...

[7] Lo escrito entre paréntesis es mío.

[8] Elias Canetti en su libro *Masa y Poder*, habla de este fenómeno y afirma que nada teme el ser humano más que ser tocado por lo desconocido, siempre estamos pendientes de las intenciones del otro, tratamos inmediatamente de identificarlo y clasificarlo. Esta aversión al contacto, no desparece cuando nos mezclamos con la gente en espacios públicos como la calle, restaurantes, buses, parques, etc. Canetti señala que es solo en las masas cuando se pierde ese temor, pues es la única situación en que el temor se convierte en su contrario. Cuando nos abandonamos a la masa se deja de prestar tanta atención a quién está al lado nuestro y dejamos de tener temor al contacto, creemos que todos somos iguales, es por eso que incluso se busca la estrechez porque allí sentimos al otro como nos sentimos a nosotros mismos.

Esta idea del contacto con el otro nos lleva también a pensar en la importancia del cobrador en los buses de nuestro país, este personaje mantiene las relaciones de contacto físico con los demás, permite que exista todavía una relación humana. El cobrador es indispensable pues opera como catalizador de algunos conflictos dentro de la dinámica del bus; es la humanización del servicio de transporte, todavía no se trata de un servicio automatizado en el que una máquina cobra sin importar quién esté manejando. El cobrador juega un papel importante, se convierte en vendedor cuando invita a la gente a subirse al bus, en administrador cuando cobra los pasajes y organiza a los pasajeros dentro del limitado espacio que tiene; además es quien se encarga de calcular los tiempos y de dirigir el tráfico a su favor; el que soporta o saca la cara ante los reclamos enardecidos y excluyentes de los pasajeros; en definitiva es el brazo exterior, el asistente indispensable del chofer, al cual por su lado le toca lidiar con la congestión vehicular.

Conflicto

La conflictividad social puede reflejarse en el bus en tanto espacio de relacionamiento humano donde existe un contacto cotidiano. Agnes Heller lo dice de la siguiente manera: "resulta evidente que la totalidad de las relaciones personales de una persona o de un grupo no pueden darnos una imagen clara de las relaciones sociales, pero, por el contrario, toda relación personal refleja algo de la naturaleza de la totalidad social" (Heller, 1984:600). Las categorías de Heller plantean que el contacto cotidiano no establece una relación entre un hombre y otro, sino que, lo que se relaciona es una persona que ocupa un puesto determinado en la división del trabajo con otra persona que ocupa otro puesto.[9]

La disputa es el enfrentamiento de intereses particulares, esta no se puede entablar con cualquiera y menos cuando se asientan sobre relaciones basadas en la desigualdad. Las personas exponen repetidamente los argumentos correspon-

[9] Agnes Heller habla de que las relaciones marcadas por la división del trabajo se dividen en dos: aquellas basadas en la igualdad y las basadas en la desigualdad. Ésta última se divide en relaciones de *dependencia* o de *inferioridad-superioridad*. Estas relaciones no suponen un contacto personal –lo que las vuelve alienantes– aunque compartan bases reales de desigualdad social, personal, racial y de cualidades humanas como el saber, la cultura, el gusto, etc. El contacto con los demás en la vida cotidiana está caracterizado por la función instrumental del otro, y está alienada si es que esa función domina todas las relaciones humanas.
Cuando pasamos a la acción verbal dentro de las relaciones cotidianas encontramos *la comunicación*, *la discusión y la persuasión*, las cuales se ven influenciadas por las divisiones de las relaciones entre personas. Existen en el ambiente de las relaciones cotidianas afectos de orientación que determinan mi relación con los demás, como el amor, odio y la indiferencia. En el espacio cotidiano también se desarrollan y con mucha frecuencia, colisiones y estallidos que Heller los separa en discusión y conflicto. Los actores que habitan la ciudad son heterogéneos y convierten este espacio en un lugar conflictivo donde los proyectos humanos son contradictorios y responden a demandas y valores diversos, a necesidades e intereses opuestos. (Borja, 2003:27)

dientes a sus afectos e intereses particulares. El conflicto, por otro lado, es "la forma de aquellas fricciones cotidianas en las que también pueden estar presentes los intereses y afectos particulares, pero cuya motivación principal viene dada por valores genéricos y principalmente morales." (Heller, 1984:651). El conflicto es positivo cuando se trata de algo importante y decisivo, de lo contrario es un signo de intolerancia. El término del conflicto no es la discordia, sino la ruptura, lo que a su vez le distingue de la discusión.

El bus brinda un escenario en donde se manifiestan conflictos signados por estas características pero que suelen quedar ocultos, debido a los efectos del pacto social que se sostiene entre los actores que allí confluyen. Puede darse por ejemplo, una relación de conflictividad entre el chofer o cobrador del bus, con lxs pasajerxs o de éstos con los vendedores informales, o entre pasajeros. Estas relaciones por lo general establecen jerarquías y distinciones que interpelan a algún principio moral, racial, etáreo y de género. Podemos observar esto cuando se sube al bus una mujer indígena con su hijo en brazos y nadie le cede el asiento, o cuando no se le acepta la mercadería a un vendedor negro, o en el caso de que un chofer no se detiene adecuadamente o en el lugar indicado y estalla el conflicto. Esto sin contar con la conflictividad que también se expresa de manera colectiva en los medios de comunicación, quienes hacen descripciones valorativas del trato que se da y recibe en el transporte público.

Buenos días damitas y caballeros, no he venido a molestarles ni tampoco a incomodarles…

Los procesos de naturalización de la dominación y los conflictos que se dan en la sociedad no tienen otro objetivo que perpetuar relaciones desiguales y mantener de esta forma un orden social establecido que favorece a la parte dominante. Estos no se dan siempre de manera consciente, sino que se encuentran incorporados en las percepciones y visiones del mundo de cada persona y se materializan en una realidad objetiva.

Pierre Bourdieu en su libro *La dominación masculina* habla de dos formas generales en que se ejerce la dominación: objetivamente y subjetivamente. La primera dice, se presenta a través de presiones objetivas relacionadas al espacio, por ejemplo, cuando existen segregaciones y se establecen lugares prohibidos para cierta gente. La segunda como resultado de la primera, permite que estructuras y divisiones objetivas se conviertan en principios de visión y división del mundo, conforme a la oposición masculino-femenino, a sub-espacios femeninos en un mundo masculino, en la oposición casa-espacio público, cultura-naturaleza. Estas oposiciones existen dentro de la objetividad pero también en las estructuras mentales bajo la forma de pares, de opuestos, de adjetivos y, es la concordancia que existe entre estas oposiciones objetivas y los principios de división subjetivos, que hacen que todo parezca dado, o lo que Bourdieu llama: *el habitus.*

El *habitus* es un sistema de categorías, una matriz de percepciones, pensamientos, acciones y apreciaciones que integran todas las experiencias pasadas. Los *habitus* son el producto de la incorporación y somatización de estructuras objetivas en lo cotidiano. Por tanto, si esas divisiones parecen "naturales como se dice a veces para hablar de lo que es normal (…) esta experiencia es la forma más absoluta de reconocimiento de la legitimidad; aprehende al mundo social y a sus divisiones arbitrarias como naturales, evidentes, ineluctables, comenzando por la división socialmente construida entre los sexos" (Bourdieu, 2000:21).

La naturalización y legitimación de la dominación no se asientan únicamente por esta razón, sino que responden también a la asimilación inconsciente de la dominación simbólica, a través de esquemas de percepción y acción que constituyen el *habitus* de los dominados y dominadores. Para que se mantenga la dominación es preciso que los dominados la sostengan y esto se da cuando "aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas aparecer de ese modo como naturales" (Bourdieu, 2000:50).

Los efectos de naturalización operan a través del principio de división social que construye la diferencia anatómica y esta diferenciación socialmente construida se convierte posteriormente en el fundamento y garante de la apariencia natural de la visión social que la apoya. Ésta lógica dice que si las diferencias entre blancos y negros, por ejemplo, son "culturales" estarían abiertas al cambio, a su modificación; pero si son naturales, entonces son permanentes, inevitables y fijan la diferencia para siempre. Se legitima así, "una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada" (Bourdieu, 2000:37). El habitus y la naturalización de la dominación son efectos que operan de manera "automática" en la lógica cotidiana del bus. Los actores que allí se encuentran están en tensión permanente practicando y portando consigo ideas naturalizadas, buscan diferenciarse del otro, provocando de manera implícita o directa exclusión y/o rechazo a personas negras, indígenas, o de otras nacionalidades (sobre todo colombianos), frente a los niños, a las mujeres o los ancianos.

Para que se mantenga la dominación es preciso que los dominados la sostengan ...

Los estereotipos se alzan sobre la base de la diferencia, pero estableciendo oposiciones binarias de representación como: bueno/malo, civilizado/primitivo, cultural/natural, feo/atractivo, etc. La diferencia crea identidades sociales y un sentido subjetivo de sí mismo, el estereotipo es una diferencia que genera una hendidura entre el yo y el "otro" entre el "nosotros" y "ellos".

Como resultado de la colonización europea en África y América Latina, la visión eurocéntrica-occidental del mundo se acentuó y permitió que desde allí se levante la diferencia

El bus es [...] un no-lugar público conformado por estructuras estructurantes ...

simbólica. Desde entonces, lo europeo simboliza lo "civilizado/cultural" en contraste con lo "primitivo/natural" de África y América. Las diferencias socioculturales se desplazaron al cuerpo humano y se articularon definitivamente a la naturaleza y la cultura, lo cual llevó a considerarse como la prueba incontrovertible para su naturalización sobre la base de la diferencia racial.

Surgen entonces los estereotipos como conjunto de prácticas representacionales que buscan reducir a las personas a pocos rasgos esenciales y fijos en su "naturaleza". El estereotipo "reduce, esencializa, naturaliza y fija la diferencia" (Hall, 1997:21) hasta la eternidad, excluyendo todo lo que no pertenece a los "tipos", es decir, a las instancias que indican lo que vive de acuerdo a las reglas establecidas. El estereotipo mantiene así el orden simbólico y social, produciendo la hegemonía de un sector que, al dirigir muchos campos del orden social al mismo tiempo y que cuenta con un consentimiento amplio, llega a considerarse natural e inevitable. La violencia simbólica se expresa en el estereotipo pues otorga el poder de representar, marcar y clasificar lo que en el discurso produce una forma de conocimiento específico y racializado del "otro", implicado en las operaciones de poder (Hall, 1997:22).

Para nosotros, el mecanismo de perdurabilidad del estereotipo sigue las reglas explicadas más arriba por Bourdieu, cuando se refiere al *habitus* y a la naturalización, ya que con la misma participación del subordinado:

> Las víctimas pueden quedar atrapadas en su estereotipo, inconscientemente confirmándolo por medio de los mismos términos por los que trata de oponerse y resistir […] cuando los hombres negros actúan como machos, parece que desafían el estereotipo (infantilización) pero, en el proceso, confirman la fantasía que reside detrás, la estructura profunda del estereotipo (agresivos, súper sexuados). (Hall, 1997:25)

En la vida cotidiana y en los medios de comunicación, el funcionamiento excluyente del estereotipo, se encuentra arraigado y naturalizado en la mentalidad ciudadana. "Los negros *(e indígenas)* están constantemente expuestos a agresiones sutiles o burdas que denigran su humanidad y el acceso a recursos importantes tales como la educación y puestos de trabajo que les podrían permitir una movilidad social."[10] (De la Torre, sf:31). Lxs negrxs e indígenas viven una condición de anomia donde no se asegura que las reglas del juego existentes se apliquen a ellos de la misma forma, el racismo mestizo transforma al negro en algo menos que humano, convirtiéndolo en objeto de odio (De la Torre, sf:38). Los grupos subordinados siempre estarán bajo la visión que les aprisiona pero además no pueden darse el lujo de transitar por la ciudad mal vestidos, o de manera exuberante, en estado etílico, corriendo, etc.; ya que inmediatamente se los relaciona con valores negativos incorporados en la sociedad. Cuando se racializa al negro como criminal, por ejemplo, se oculta el alto nivel de violencia de los mestizos contra los negros.

Testimonios cuentan que en el bus, los mestizos procuran no sentarse junto a un negro, pero si es una mujer negra se sientan con gusto pues comienzan a morbosearle. Esto puede entenderse como sexismo urbano que se presenta de la misma manera que el estereotipo racial pero dirigido hacia las mujeres como objetos sexuales. En las mujeres se intenta naturalizar los estereotipos afirmando que su biología es su destino.

> La ciudad y los espacios de tránsito han sido construidos desde una visión masculina del espacio, donde la percepción de inseguridad es mayor por parte de las mujeres, ya que se trata de espacios públicos cerrados, oscuros, deteriorados, en definitiva, que las expone y violenta. (Falu, 2007:158)

Conclusiones

Estas categorías de análisis permiten esclarecer y profundizar en las implicaciones que tiene nuestro accionar dentro de un no-lugar como el bus. Por su lógica evanescente nos da la impresión de que no fija estereotipos y comportamientos naturalizados pero lo que hace en realidad es dejar entrever una serie de comportamientos que refuerzan y sostienen la estructura dominante. No pocas veces nos hemos repetido o escuchado que el busero y el cobrador son unos tales y cuales; que el negro que se subió es choro/ladrón; que no me siento al lado de la indígena porque huele feo; vele a ese mujerón qué rica, le cedemos el asiento, o mejor si vamos apretaditos así hay como agarrar; de repente escuchamos por ahí una conversación espontánea hablando de la inseguridad, o criticando lo cholo del uno, lo indio del otro. El bus es por tanto un no-lugar público conformado por estructuras estructurantes, es decir, que mantienen un movimiento constante de configuración y que por lo general dejan salir aquello que se encuentra naturalizado, donde podemos ver con claridad lo que Bourdieu llama el *habitus*.

Esto se conjuga con la *performatividad* no solo del vendedor informal sino de todos quienes ocupan este "espacio practicado", de sus relaciones de poder manifiestas que se erigen sobre la base de estereotipos. Sin embargo no es posible desmerecer este no-lugar asignándole la potestad única de evidenciarnos el lado negativo de la sociedad, sino también entenderlo como sitios donde las personas portan sus sueños y expectativas, donde el humor y la solidaridad también se hacen presentes. Donde la *poiesis* y la configuración espontáneas de éste como un espacio público poco regulado y normado por las instituciones estatales, puede brindar a la sociedad una trinchera poco explorada pero muy enriquecedora.

Cabe destacar la transformación en lugares plenos de significación y sentido para quienes los habitan cotidianamente: el chofer y el controlador, para ellos este no es un no-lugar de tránsito, sino un lugar del que se apropian y que lo viven mientras trabajan en él.

¡Servidos Gracias!

[10] Las cursivas son mías.

Bibliografía

Augé, Marc, *El viajero subterráneo. Un etnólogo en el metro,* Barcelona, Gedisa editorial, 1987.

_____, *Los No lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad,* Barcelona, Gedisa editorial, 1992.

_____, *Por una antropología de la movilidad*, Barcelona, Gedisa editorial, 2007.

Borja, Jordi, *La Ciudad Conquistada*, Madrid, Alianza Editorial, 2003.

Bourdieu, Pierre, *La Dominación Masculina*, Barcelona, Editorial Anagrama, Segunda edición, julio 2000.

Canetti, Elías, *Masa y Poder*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.

Carrión, Fernando y Dörte Wollrad, *La ciudad, escenario de comunicación*, Quito, FLACSO/ Fundación Friedrich Ebert Stiftung, 1999.

Certeau, Michel, *Artes de hacer I. La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana, 1996.

Cueva, Agustín, *El proceso de dominación política en el Ecuador*, Quito, Editorial Planeta, 1988.

De la Torre, Carlos, *Afroquiteños: ciudadanía y racismo*, Quito, Centro Andino de Acción Popular, s/f.

Delgado, Manuel, *El animal público. Hacia una antropología de los espacios públicos*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1999.

Falu, Ana y Olga Segovia, *Ciudades para convivir: sin violencias hacia las mujeres*, Santiago de Chile, Ediciones SUR, 2007.

Geertz, Clifford, *La Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2000.

German, J. (1999), *"La poética popular del bus"*, Ponencia para la semana de comunicación en Quito y publicado en el compilado "Comunicación y ciudad".

Hall, Stuart, *Representation. Cultural representations and sygnifying pactices*, London: Sage, 1997.

Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península, 1984.

Ibarra, Hernán, *Notas sobre las clases medias ecuatorianas*, Ecuador Debate (Quito) no. 74 (2008): 37-62.

Knapp, Mark, *Comunicación no verbal*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1988.

Monsiváis, Carlos, *Los rituales del caos*, México, Gedisa, 1999.

Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, *Plan Maestro de Movilidad 2008-2025*.

Silva, Armando, *Imaginarios Urbanos*, Tercer mundo editoriales, 1992.

Vich, Víctor, *El discurso de la calle: Los cómicos ambulantes y las tensiones de la modernidad en el Perú*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú, 2001.

Vich, Víctor; Zavala, Virginia, *Oralidad y poder*, Bogotá, Grupo Norma Editorial, 2004.

Wolf, Mauro, *Sociologías de la vida cotidiana*, Madrid, Ediciones Cátedra S.A., 1982.

Páginas web

Bourdieu, Pierre, "*La dominación masculina*", Universidad de Guadalajara. Disponible: http://www.udg.mx/laventana/libr3/bordieu.html#cola). Acceso: 26/09/2010.

Canetti, Elías, "*Masa y poder*". Disponible: http://blogs.que.es/13746/2006/7/14/masa-y-poder-elias-canetti. Acceso: 24/05/2009.

Gil, L. Marcela, Carlos Mario Henao y L. Alejandro Peñuela, "*Etnografía:Una Visión desde la Orientación Analítica*". Razón y palabra, Número 38. Disponible: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n38/lgil.html). Acceso: 24/05/2009.

Pedrosotom, "*Por una Sociología del Transporte*", Omnibus amarillo. Disponible: http://pedrosotom.blogdiario.com/i2009-05/. Acceso: 24/05/2009.

Rizo, Martha. "*Aula abierta. Lecciones básicas. El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación*". Portal de la comunicación. Disponible: http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab_lec/17.pdf. Acceso: 26/09/2010.

Serrano, Alfredo, "*Viviendo con Filosofía. Las Ilusiones de la Modernidad (Bolívar Echeverría)*". Disponible: http://viviendoconfilosofia.blogspot.com/2008/07/las-ilusiones-de-la-modernidad-bolvar.html. Acceso: 26/09/2010.

producción ecuatoriana

"es viernes para siempre, marilín": itinerario hacia el no lugar

Ana María Pozo de la Torre*

Resumen

En este artículo se analiza el cuento "Es viernes para siempre, Marilín" del escritor ecuatoriano Huilo Ruales Hualca, tomando como categorías centrales la importancia del espacio en la construcción del personaje y en la consolidación de su identidad narrativa. Se establece una relación imperturbable entre la categoría del espacio y la categoría de la identidad mientras se busca develar la violencia simbólica que la ciudad puede ejercer sobre sus habitantes.

Palabras clave: ciudad, espacio, identidad, enunciación, marginal.

Abstract

We analyze the story "Es viernes para siempre, Marilín" (Its friday forever, Marylyn) written by the Ecuadorian writer Huilo Ruales Hualca, taking as core categories the importance of space in the construction of the character and the consolidation of the narrative identity. An imperturbable relation is set between the categories of space and identity while aiming to reveal the symbolic violence the city exercises to its inhabitants

Keywords: city, space, identity, statement, marginal.

I. Introducción

> en esta avenida (esquina de reina victoria y colón) culmina el kito que ya no sabe dónde meterse, y empieza el kito nortícola que se mete donde le parece. éste es el kito de los grandes hoteles. terrazas y finanzas. hasta el sol aquí trabaja como parte interesada. lo que no soportan sus asiduos oficinistas y feligreses es que no haya un muro de-berlín para impedir que los otros kitos vengan a joder la fiesta con sus ganas de miga de fiesta (…) (Ruales Hualca, 1997:93)

En este fragmento del cuento "*Es viernes para siempre, Marilín*", Huilo Ruales Hualca[1] representa la drástica metamorfosis de Quito que, a partir de una pseudo-modernización, pues en teoría no hemos vivido la *modernización*, ha experimentado un cambio radical de su fisonomía, dividida ahora en sur y en norte, como dos mundos aislados, en-

* Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Navarra. Candidata a Magister en Estudios de la Cultura, con mención en Literatura Hispanoamericana, por la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

[1] Huilo Ruales Hualca, escritor ecuatoriano, nació en Ibarra en 1947. Durante la década de 1980, promovió la creación de talleres literarios y de nuevas revistas como *La pequeña lulupa*. En 1983, publicó su primer libro de relatos, *Y todo este rollo a mi también me jode*. En 1989, ganó el Premio Joaquín Gallegos Lara con *Loca para la Loca;* y en 1993, se le concedió el Premio Nacional de Literatura Aurelio Espinosa Polit por *Fetiche y Fantoche*. Entre sus últimas publicaciones se encuentra *Esmog* y *Paquetecuento*.

frentados e irreconciliables. Por un lado, está el norte cuyo deseo es igualar o representar la idea de "gran metrópoli", por otro, el sur como espacio decadente y temido por sus propios habitantes.

Hoy en día, algunas ciudades latinoamericanas experimentan ese proceso de exclusión que si bien no siempre es física –*no hay un muro de Berlín*– se lleva a cabo a través de los imaginarios urbanos que, como muros simbólicos, nos atraviesan sin que nos demos cuenta y conforman, en nuestra mentalidad, una determinada manera de ver a los otros, a aquellos que para nosotros constituyen lo marginal. En el caso de Quito, como recrea Huilo Ruales Hualca, la división tajante se da entre el norte y el sur, develando la existencia de una serie de ciudadanías que han sido secuestradas por una construcción rígida de ciudadanía cuando en realidad estamos ante un Quito múltiple y esquizofrénico: "y eso es lo precioso. lo terrible. ciudad sin patas ni cabeza. su solo leitmotiv: el desdoblamento [sic]. (….) además de ser mil-caras, doble-cara. loca de día y más loca de noche" (Ruales Hualca, 1997:92).

Huilo Ruales escoge el sur, *ese Sur,* como espacio para su ficción literaria y lo conforma como una ciudad prohibida. A partir de las líneas imaginarias que cruzan a través de él, a partir de aquel imaginario que los ciudadanos han construido en su cotidianidad, se convierte en un espacio ficticio, en un *Sur* vedado que da cuenta de una determinada estética de lo urbano: la estética de lo marginal. Por tanto, es importante tener en cuenta el lugar de enunciación del autor. Huilo Ruales *mira* el Sur desde el Norte, lo que no implica necesariamente una visión prejuiciosa[2], y este encuentro con el Sur en cuanto Otro, lo lleva a ejercer cierta violencia sobre lo que ve, de modo que surge un *kito* mítico, alucinatorio. No corresponde al Quito real, pero sí a la imagen que se tiene sobre éste, un *kito* producto de una imagen hiperbolizada, caricaturizada por Ruales, es cierto, pero en todo caso reflejo de la mentalidad de sus propios habitantes.

... la dinámica de la ciudad nos pide que delimitemos nuestro espacio frente al espacio de los otros ...

En el relato que se propone analizar, se observa el tránsito alucinatorio de un personaje, burócrata innominado, desde el norte hacia el sur. El propósito de este trabajo es analizar el recorrido que éste realiza y qué relación establece con los distintos espacios en los que se desenvuelve. Por tanto, resulta imprescindible hacer referencia al capítulo "Andares de la ciudad" de *La invención de lo cotidiano* de Michel De Certeau, en cuanto lleva a interpretar ese recorrido cómo una enunciación discursiva que es simbólica en sí misma; "Espacio/Tiempo" (*Modernidad Líquida*) de Bauman y *Los no lugares, espacios del anonimato* de Marc Augé, ya que permiten observar la resemantización que el personaje, a través de su devenir cotidiano, hace de los distintos espacios. Por último, y dado que se busca definir de qué manera el personaje configura una identidad específica en cada lugar y cómo, narrativamente, los espacios sirven para la construcción (o destrucción) del personaje, es importante aludir también a *Culturas viajeras* de James Clifford.

[2] En el caso de Huilo, en realidad se trata de una fascinación por lo lumpenesco. "Creo que lo lumpenesco está en acercarse a quien fuera, allí está un alma latiendo como una bestia por los ángulos de su jaula: igual de tierno que un niño, igual de depredador que un ángel".

II. La narración anónima o el no lugar de enunciación

Ya que se trata de un narrador en primera persona, se debe empezar por definir el tiempo y el espacio desde el cual se narra, esto es, la focalización específica que determina nuestra percepción de los hechos narrativos. El personaje, como entidad que *es en* el tiempo, realiza un retrato en tiempo presente de la ciudad de *kito*, el sanviernes de fiesta, desde un ventanal anónimo, de un edificio que, intuimos, también es anónimo; empero, el tiempo de la narración se remonta a un pasado que se siente como inmediato. Este pasado se filtra en su monólogo a partir de aquello que observa en la "esquina reina victoria y colón", develando cómo los lugares, dotados de sentido por las personas que los habitan, son unidades simbólicas que apelan a una memoria y, en última instancia, al relato de una vida:

> sabes lo que acabo de ver con estos ojos que se han de hacer lodo, marilín? y sin pagar entrada. y sin posibilidad de bis porque en eso consiste el arte de la performance, tal cual el arte de la vida (…) esta versión de edipo que vengo de saborear, y casi sentir que me habían plagiado. fue la performance-madre. aunque a la final sea siempre la misma historia. (Ruales Hualca, 1997:90)

El narrador mira cómo una madre asesina a su hijo travesti y la visión de este homicidio grotesco lo lleva al recuerdo de dorita-auster, de quien le atrajo "su condición de antípoda de mi madre. lo cual, salvo por su cuerpo de paquidermo, terminó por no ser cierta. la dorita era mi madre corregida y aumentada" (Ruales Hualca, 1997:94), y a partir de éste, a la memoria de su recorrido descendente por la ciudad. Por otra parte, la cita evidencia el tema fundamental del cuento: la relación perversa entre madre e hijo como fundante de la relación entre mujer y hombre.

El narrador precisa muy pocos detalles no sólo de dónde se encuentra, sino de cómo es ese lugar. "Habitar las ciudades (…) se ha vuelto aislar un espacio propio", nos dice Canclini en *Culturas Híbridas*. En otras palabras, la dinámica de la ciudad nos pide que delimitemos nuestro espacio frente al espacio de los otros, así como delimitamos nuestra identidad respecto a la de ellos. Sin embargo, ¿qué sucede en el momento en que no existe un espacio propio? Si no hemos podido construir un espacio íntimo, ¿somos arrojados a una ciudad que consideramos atroz?

Existen algunos datos aislados sobre el espacio que –pareciera accidentalmente–

el personaje lanza en medio de su monólogo. Sabemos, por ejemplo, que él y marilín, un espectro femenino sin entidad física, están a dos centímetros del cielo, solos, y que por el ventanal no se filtran las vibraciones de la noche. En realidad no importa tanto el dónde se está, como la visión que este lugar le da sobre la ciudad: "acércate al ventanal, estira tu cuello de princesa y mira: no son hormigas incendiándose, son montones de imbéciles festejando (…)" (Ruales Hualca, 1997:90). El narrador se asemeja a Ícaro, puesto que "pone a distancia [y] transforma en un texto que tiene delante de sí, bajo los ojos, el mundo que hechizaba y del cual quedaba poseído. Permite leerlo, ser un Ojo solar, una mirada de dios (…)" (De Certeau, 1996:104).

... es un lugar vacío de sentido que no es ni identificatorio, ni relacional ni histórico.

Sin embargo, la ciudad-panorama que deriva de esta mirada no es una ciudad-ordenada ni llega a convertirse en un simulacro teórico, puesto que no es el Ícaro que sobrevuela exitoso la ciudad, sino el Ícaro vencido, con las alas disminuidas, que despeñado hacia el fondo irremediable, es golpeado por la visión de una ciudad en fragmentos, como trance desequilibrado, ya en los albores de la muerte. Al final del relato, el narrador, arrojado, completamente escindido de sí mismo, le dice a marilín:

> mira al cuerpo desnudo y borracho que la acoje en su capa. flaco y enjuto cual un vampiro senil. míralo. con ella se yergue al borde de la cornisa: van a bailar un vals. un valse al vacío. mira marilín antes de saltar: es nuestro reflejo (…) marilín. (Ruales Hualca, 1997:115)

La última palabra, marilín, aparece fragmentada; su disposición gráfica indica cómo el personaje completa su caída final hacia la ciudad, el suicidio, e invierte la mirada de arriba hacia abajo, de modo que sólo observa, desde el vacío, la figura distorsionada del espectro.

Por otra parte, no es una mirada directa de la ciudad, sino que está mediada por el ventanal. En uno de los poemas en prosa de Baudelaire, se lee:

> El que mira desde fuera por una ventana abierta no ve nunca, ve tantas cosas como el que mira una ventana cerrada. No hay objeto más profundo, más misterioso, más fecundo, más tenebroso, más deslumbrante, que una ventana iluminada por la luz de un candil. Lo que puede verse al sol es siempre menos interesante que lo que sucede tras un cristal. En ese agujero negro o luminoso vive la vida, sueña la vida, alienta la vida. (Baudelaire, 2000: 117)

Podríamos añadir que mirar hacia fuera a través de una ventana conlleva, inevitablemente, entrecruzarse con el propio reflejo que el cristal produce. En este sentido, la visión de la ciudad que tiene el narrador no deja de ser una visión de sí mismo y, aunque, en ese momento, él sea el dios caído que aéreamente observa *kito*; en su mirada se encuentra también la ceguera del transeúnte, de aquel que se ha mezclado con la ciudad como en un encuentro amoroso, de aquel cuya memoria de lo habitado está, como lo define De Certeau, formada por fragmentos de trayectorias y alteraciones de espacios, puesto que las características del transeúnte constituyen todo lo que él ha sido. En conclusión, la visión que tenemos de *kito*, por un lado, deriva de la caída en proceso del narrador hacia el vacío, y por otro, de la experiencia opaca y ciega que éste ha tenido en tanto transeúnte de la ciudad.

Ahora bien, ¿por qué el narrador da tan pocos detalles de dónde se encuentra? ¿Qué tipo de lugar es éste? La respuesta debe partir del hecho de que el relato se presenta como una crónica del progresivo desarraigo del personaje. El suicidio final concreta su imposibilidad de encontrar un lugar que le permita definir su identidad, por tanto, extirpado de toda posibilidad de ser en el espacio, solamente puede estar. Este *estar* es importante en cuanto le concede una visión vertical de la ciudad, pero no construye un espacio que tenga algún significado para el narrador. Si se toma en cuenta la distinción de Marc Augé entre lugar antropológico y no lugar, la habitación del narrador (si es que es una habitación), se presenta como un no lugar dado que no tiene un significado que vaya más allá de su localización geográfica; es un lugar vacío de sentido que no es ni identificatorio, ni relacional ni histórico.

Por otro lado, se presenta también como un lugar liminal, esto es, un lugar de paso que no puede servir como espacio de nadie. Siguiendo a Bauman, pertenece a la primera de las categorías de espacios públicos no civiles: es un lugar inhóspito que desalienta la permanencia por su impenetrabilidad. Según la terminología de este autor, es también un no lugar, puesto que el narrador es tan sólo un residente temporario cuya expresión simbólica de identidad no se expresa en el espacio.

Es decir, en este espacio apenas aludido, se observa la disolución de lo privado e íntimo en lo público y externo. El lugar antropológico por antonomasia, el interior de la habitación, por el desarraigo del personaje, expulsado de la ciudad misma como máquina fagocitadora, se convierte en no lugar. El narrador, que en todo su recorrido nunca ha encontrado un lugar que *fundar*, ha perdido la dimensión espacial simbólica que constituye al ser y por tanto no puede dar sentido al espacio que habita. Por esta razón, el monólogo sólo puede aludir a los lugares ya perdidos, evocados por el delirio de la memoria. La ciudad como el gran espacio no civil se ha filtrado en el personaje. Éste ha perdido toda civilidad, toda máscara y, por ende, como se verá al final, toda identidad.

III. El itinerario de la ciudad prohibida

El recorrido que hace el personaje por la ciudad está compuesto de tres lugares: el ministerio, el ghetto de los ciegos y la casa de su madre. El andar como enunciación discursiva parte del hecho de que "andar es no tener un lugar. Se trata del proceso indefinido de estar ausente y en pos de algo propio" (De Certeau, 1996:116). Por esta razón empieza, justamente, en el momento en que decide abandonar a dorita-auster. "El desenvolvimiento discursivo (verbalizado, soñado o andado) se organiza a partir de la

relación entre el lugar de donde sale (un origen) y el no lugar que produce (una manera de andar)" (De Certeau, 1996:115). Sin embargo, el personaje está privado de un origen y, por tanto, de un lugar de retorno, de modo que no sólo es un andante sino un migrante dentro de la ciudad; como extranjero, busca crear un sentido de pertenencia.

Por esta razón, el primer lugar, el ministerio, adquirirá los valores de un lugar antropológico. El narrador intentará crear ciertos lazos de sociabilidad, no obstante, estos sean endebles. Canclini, en *Culturas híbridas*, sostiene que las urbes a las que los migrantes llegan se rehacen como ciudades ensombrecidas. Solamente a través del uso creativo de los recursos sociales y comunicacionales, la ciudad de los medios no será la ciudad de los miedos (Canclini, 1998:17). No obstante, y debemos preguntarnos, ¿no son estos medios los que afianzan lo íntimo en detrimento de lo social, reduciendo a los habitantes a su propio espacio y nuevamente dejando a un lado aquello que, al serles desconocido, se convierte en algo temible?, ¿no son los medios los que cada vez ayudan a transformar los espacios públicos en no civiles? Los medios permiten la exclusión de lo local; así pues, transmiten una determinada idea sobre el miedo materializado en la marginalidad y en lo diferente a la vez que introducen a los sujetos en la red de lo global. La sociabilidad posible, por tanto, es aquella que se basa en la distancia que exige lo global.

El personaje, desprendido de todo espacio, en su intento de huir de dorita-auster, se queda por las noches en el ministerio, donde cumple el papel de gris funcionario. Una noche suena "uno de los cien mil teléfonos de el ministerio", esta llamada, no contestada, lo lleva a buscar a otro sobreviviente:

> penetrar paulatinamente en la ciudad unida, atrapada y rota en la urdimbre telefónica. qué complejidad infinita y perfecta de cordones umbilicales los cables telefónicos de kito (…) me bastaba marcar un número, al azar, para acceder a la otredad (…) me colocaba el auricular en la garganta y respiraba. aló, me suplicaba la voz, aló. y yo, solamente dejaba escuchar el sonido de garganta abierta. La respiración de anciano agonizante. un gemido. un maullido (…). (Ruales Hualca, 1997:96)

Los medios, por tanto, se convierten en un instrumento de perversión en tanto posibilitan que el personaje ejerza su poder sobre los otros; estos terminan siendo violentados sin preverlo, puesto que al recibir sus llamadas experimentan el horror y el asco. Por otra parte, muestra la soledad del narrador que desea tener algún tipo de contacto, desea introducirse en el espacio de lo global, ya que se encuentra separado de cualquier intimidad y relación local. La posibilidad de encuentro, aun cuando se base en un lazo perverso con el mundo, hará del ministerio su morada: "fui dios en esos tiempos telefónicos" (Ruales Hualca, 1997:98).

Cuando es descubierto, empieza un nuevo deambular por kito:

> un año anduve levitando de tanta libertad entrando y saliendo de la noche de este kito esquizofrénico un anio más que caminé para abajo huyendo de los resoplidos de la paquidermo dorita-auster (...) hasta que cierto marzo (…) accedí a dos niveles kitánicos: el limbo de las tinieblas y el kinto infierno de donde no se vuelve. (Ruales Hualca, 1997:102)

El narrador llega al sur donde encuentra hospedaje en un ghetto de ciegos. Para aquellos habitantes del norte, el ghetto forma parte de ese trecho de la ciudad no tomado en cuenta en sus mapas mentales. Es un lugar vacío, según Bauman, porque es un lugar invisibilizado. Es inaccesible no por su barrera, sino porque al no tener sentido resulta insignificante. Sin embargo, para los ciegos, la casa en la que viven es un lugar antropológico: ahí viven, atestados pero "fiesteros". Ellos, los marginales, expulsados según Monsiváis, del Nosotros de la Nación, "crean sus reservas de hacinamiento y tradiciones que serán el centro de la cultura popular de hoy" (Monsiváis, 1998:25).

La sociabilidad posible, por tanto, es aquella que se basa en la distancia que exige lo global.

En este caso, a diferencia de la tradición literaria de lo marginal, la incapacidad física no refleja un mal moral, sino que son aquellos que ven, el narrador y la esposa del jefe Jonás, los que encarnan todo tipo de perversión. El narrador va a convertirse en ese Otro que los ciegos rechazan y temen: "me marcaban incisivamente la distancia de ser un animal de otra especie depredadora. sus diálogos de boca a oído, y sus desplazamientos oscuros, parecían los preparativos de alguna maldad en mi contra" (Ruales Hualca, 1997:104). Como extranjero, nunca llegará a ser legitimado dentro del orden de los ciegos; de otro lado, no podrá dar un sentido antropológico a la casa, ya que, aislado por *ver*, las relaciones sociales serán escasas y perversas: considera a Jonás su único amigo "en todas las galaxias", pero eso no lo impide engañarlo con su esposa, Esther. Al no tener ningún vínculo, no puede fundar ahí su lugar y le es posible escapar.

Así pues, al final de este episodio, el narrador va a asumir esa diferencia ("yo, animal de otra especie me había quedado solo en la habitación", "me hacían sentir culpable de mi vista"), y va a huir del lugar, ejerciendo sobre sí mismo la violencia de la expulsión. Sin embargo, él ya ha atravesado la frontera entre norte y sur, ha ingresado en ese kinto infierno de donde no se vuelve, de manera que ya se ha constituido a sí mismo como un ser marginal. Incluso, se puede decir que ha ido más allá, puesto que ni siquiera la marginalidad representada en los ciegos lo acepta.

Es en el tercer lugar, la casa de la madre, donde el personaje se da cuenta de que ha sido privado tanto de su origen como de su lugar de retorno. Antes de llegar ahí deambula por la ciudad entera, "en un safari cuasireligioso por el kito de las boites, el ultra-kito de la noche" (Ruales Hualca, 1997:108). En este *kito* nocturno y tenebroso, asume completamente su identidad como ser marginal:

> la única forma de asimilar el ping pong del goce y la desolación de ser falso no fue otra cosa que ser cierto: que no ser. en definitiva, como a través de un río cruzar

> cuerpos sin palabra alguna, rozar almas como se huele una flor de jardín ajeno. (Ruales Hualca, 1997:108)

Este no ser hará que entienda, como se ve en el final, la vida como un performance caduco.

Encuentra la casa de su infancia hecha escombros. Al no encontrar el anclaje que necesitaba y que lo hizo volver, se lleva a cabo una expulsión simbólica en tanto el narrador se desprende, también, de la reminiscencia del paraíso perdido. El espacio de su infancia, por tanto, sirve como metáfora de su propio aniquilamiento y la voz de la madre viene a ser la sentencia que lo expulsa, definitivamente, hacia el no lugar: "vos eres la otredad de la otredad de ese kito nuestro ke estás en los suelos" (Ruales Hualca, 1997:112).

Al final del relato el protagonista cree, por fin, haber encontrado refugio en marilín:

> mira los árboles del ejido: allí cuelgan como piñatas los ángeles de la gasolina. es la armonía que necesitaba nuestra performance. vos y yo la entendemos más que nadie: performancearse es entrar en la ranura donde no cabe ni la memoria ni el olvido. (Ruales Hualca, 1997:115)

El final nos lleva inmediatamente al inicio del cuento, "¿sabes lo que acabo de ver con estos ojos que se han de hacer lodo, marilín? y sin pagar entrada. y sin posibilidad de bis porque en esto consiste el arte de la performance, tal cual el arte de la vida" (Ruales Hualca, 1997:89); y aquello que añade después de observar cómo el travesti es apuñalado por su madre: "ni qué actores, carajo, y nadie aplaude, salvo yo" (Ruales Hualca, 1997:91).

IV. Performance o identidad

El inicio y el final del cuento, en una perfecta simetría circular, son el final del itinerario que el protagonista ha hecho por la ciudad. Siguiendo a Clifford, el itinerario es la historia de las localizaciones y la localización de las historias. Es decir, el itinerario del personaje por la ciudad, más allá de haber sido un recorrido, ha constituido su vida. De la metáfora de la cultura como un viaje, y dado que el viaje implica una continúa adaptación a una serie de lugares, se puede desprender una noción de identidad desde su dimensión lúdica. Clifford, recordando a las damas viajeras, burguesas y blancas, dice: "son inusuales y se las califica de especiales en los discursos y prácticas dominantes (…) las mujeres viajeras se veían forzadas a prestar conformidad, a disfrazarse, o rebelarse discretamente dentro de un conjunto de definiciones y experiencias normativamente masculinas" (Clifford, 1999:47). El simulacro y la copia son los elementos que condicionan la dimensión preformativa de la identidad.

Antes se ha mencionado que el protagonista, en el momento en el que cruza hacia el kinto infierno, se convierte en un ser marginal. Es importante subrayar que no se trata solamente de una marginalidad económica o social, sino que el personaje representa, también, una marginalidad existencial, es decir, una incapacidad de dar sentido a su propia vida. La ciudad en su totalidad es un espacio fagocitador que lo expulsa y lo priva de la posibilidad de comunicación con el mundo, lo va cercando hasta el no lugar desde el cual habla, le va privando de cualquier tipo de relación social humana. La acción fagocitadora de la ciudad y como la ciudad, en sus afanes de civilidad, busca consolidar una cultura homogénea, *idéntica*, excluye al marginal hacia esos no lugares en donde éste busca determinar cuál es su identidad.

Ahora bien, ¿de qué manera se construye la identidad del marginado? Los marginales son marginales porque existe un centro que los etiqueta y les da una identidad problemática, una identidad asignada desde fuera de ellos mismos. En la cultura, las identidades no se forman como categorías cerradas en sí mismas, sino precisamente, por aquello que excluyen; la exclusión sería una forma perversa de relación entre distintas representaciones identitarias: "una identidad no puede constituirse totalmente por ella misma y así necesita de Otra frente a la cual deba entrar en relación para poder transferir, desde ahí, todo lo que molesta y quiere expulsar de sí misma" (Vich, 2001:29). La ciudad, como espacio de convivencia de estas identidades, se presenta como un lugar hostil que funciona como hogar únicamente para la cultura homogénea; por tanto, el espacio de los marginales, desde la visión pesimista de Ruales Hualca, siempre será un no lugar inhabitable.

El protagonista, al haber sido siempre un extranjero y al haberse construido como un ser marginal, al igual que las mujeres burguesas del siglo pasado, marginales para la cultura masculina dominante, opta por el simulacro y la copia. El personaje, al haber perdido tanto el lugar de origen como el de retorno y al no haber podido construir lazos de sociabilidad que den significado a los lugares en los que ha habitado, asume la performatividad como identidad. Por esta razón, al final, el narrador que ya ha cruzado toda frontera de lo vivible y solo puede ver el final de su caída, pasa a formar parte de ese performance, de esos ritos que constituyen lo marginal, convirtiéndose él también en uno de esos fantasmas urbanos de una ciudad desconocida y, por tanto, prohibida, solo que al final no hay nadie quien lo aplauda.

Bibliografía

Auge, Marc, *Los no lugares. Espacios del anonimato*, Barcelona, Gedisa, 1996.

Bauman, Zygmunt, *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.

Clifford, James, *Itinerarios transculturales*, Barcelona, Gedisa, 1999.

Canclini, Néstor, *Culturas Híbridas,* México, Editorial Grijalbo, 1989.

_____, Nestor, "¿Ciudades multiculturales o ciudades segregadas?", en *Debate Feminista.* Año 9, Vol.17, Abril 1998.

De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Gallimard, 1996.

Monsiváis, Carlos, "Los espacios marginales", en *Debate Feminista,* Año 9, Vol.17, Abril 1998.

Ruales Hualca, Huilo, "Es viernes para siempre, Marilín", en *Historias de la ciudad prohibida,* Quito, Libresa, 1997.

Vich, Victor, "Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia", en *Estudios Culturales: discursos, poderes, pulsiones;* Lima, Fundación Ford, 2001.

violencia simbólica y sexualidad

naturalización de los cuerpos:
entre el lenguaje y el poder

Paulina Jiménez P.*

Resumen

Cuestionar las "esencias naturales" de mujeres y hombres constituye la posibilidad de desnaturalizar los cuerpos, al evidenciar la fuerza institucional del poder. Desmitificarlo de su capacidad "todopoderosa", autónoma y cosificante que invisibiliza el empoderamiento de los actores sociales –entonces, vencidos antes de la enajenación–, implica una labor de reflexión y denuncia en torno al binario "indisoluble" sexo-género, reflejando la condición inacabada del ser humano.

Este artículo conjuga tres categorías: lenguaje, poder y cuerpo, alrededor de un estudio de caso con respecto a las representaciones de género, en niños y niñas del sexto año de educación básica. El análisis evidencia no sólo la violencia simbólica de un orden masculinizado donde se gestan los "moldes" de hombres y mujeres, sino la posibilidad de transformar esta realidad inequitativa, gracias a la desacralización del lenguaje. Es decir, a través del reconocimiento de los sujetos en tanto que agentes sociales.

Mujeres y hombres: ¿sustantivos o verbos?...

Palabras clave: naturalización, desnaturalización, locus, sujeción, institución-legitimación, poder, lenguaje, género.

Abstract

The possibility to question the "natural essence" of women and men is the possibility to denaturalize bodies, by witnessing the institutional force of power. To demystify its "all-powerful", autonomous and objectifying capacity that renders invisible the empowerment of social agents – then, defeated before alienation-, implies reflecting on and accusing the "insoluble" sex-gender binary, thus showing the unfinished condition of humans.

This article conjugates three categories; language, power and body, surrounding a case study regarding gender representations in boys and girls in six grade of elementary education. The analysis shows not only the symbolic violence of a masculinized order where the "molds" for men and women are generated, but also the possibility to transform this inequitable reality, thanks to de desacralization of language. That is, via the recognition of subjects as social agents.

Women and Men: Nouns or verbs?

Keywords: naturalization, denaturation, locus, subjection, institution-legitimation, power, language, gender.

* Comunicadora Social de la Universidad Central del Ecuador. Este estudio constituye un extracto de la tesis para la obtención de la licenciatura en la Facultad de Comunicación Social (FACSO).

"No hay naturaleza, sólo naturalización o desnaturalización"

Jacques Derrida

Introducción

Hablar de naturalización de los cuerpos significa entender el lenguaje y el poder como dos vertientes que convergen en un eje de acción: el cuerpo –*locus*[1]–. Implica poner sobre tela de juicio la idea putrefacta de que mujer y hombre son creaciones de la naturaleza, cuando existe un complejo tejido de relaciones y mecanismos de poder que los produce, vale decir, constituye y legitima, a través del lenguaje, madre[2] de todas las instituciones.

La desnaturalización comprende una ardua tarea que implica develar el poder desde su lado oscuro y olvidado: la constitución de sujetos –sujeción–. En este caso, la transformación de machos y hembras en hombres y mujeres, respectivamente, cada cual con su propio *destino*[3]. Así, el proceso de institución-legitimación de una definición social que se esencializa por mecanismos de poder, sobre la base de la diferencia sexual, cuya carta de presentación es la idea de mujeres y hombres eternos e inmutables que se deben a su carga biológica y, con formas de ser *a priori;* descarta la noción de construcción social del mundo.

Es en este sentido, el presente estudio de caso evidencia las representaciones en torno a la feminidad y masculinidad, de un grupo de niñas y niños[4]; ubica el cuerpo como *locus* que permite constituirlo, como una producción socio-cultural e histórica, es decir como una construcción simbólica instituida e instituyente que supera la perspectiva de una mera materialidad fáctica que persiste en el tiempo, según el pensamiento de Judith Butler; también como blanco de lectura a través de la interpretación del lenguaje verbal y no verbal, por medio de un estudio cinésico, proxémico y paralingüístico, ya que revela la aprehensión del *deber ser femenino y masculino*, otorgado por los agentes sociales –madre, padre, profesor, sacerdote–, considerando que la puesta en marcha de los actos, comportamientos y prácticas concretas son la máxima expresión de legitimación del orden social, vale decir, de reconocimiento.

La realización propiamente del estudio de caso fue posible gracias a la utilización de varias técnicas de recolección de información como sociodramas, observación de campo: *collages,* dibujos y entrevistas semidirigidas; con el fin no sólo de rastrear cuáles son los estereotipos –formas de ser– y roles legítimos de hombres y mujeres, sino de evidenciar las relaciones de poder que se gestan asimétricamente y en contraposición a la equidad y siguiendo una jerarquía vertical, donde el hombre corona la cima.

Es así que el lenguaje articulado y la comunicación no verbal (apariencia física, uso de artefactos, utilización del espacio, las expresiones faciales y corporales, por citar algunas categorías) se convierten en textos de lectura en el presente artículo, en la medida que son considerados como praxis colectivas que abrazan los sentidos socialmente producidos en torno a la feminidad y masculinidad.

En otras palabras: se habla de la producción socio-cultural e histórica del cuerpo –*locus*– que lo aleja de una visión binaria de la semiótica, en cuanto el lenguaje verbal y el comportamiento, ya que no son concebidos como meros datos, como una estructura dualista que liga significante-significado. Se visualiza la existencia de un margen institucional que lo produce, controla y regula; ubicando al sujeto como constructor de realidades y, por tanto, como sujeto social.

La magia social del lenguaje: una estructura estructurante[5]

El mundo está nombrado, tiene nombres propios y nombres comunes: está ordenado, organizado, clasificado, tipificado. Si bien el lenguaje permite asir la realidad, en la medida que constituye la matriz de significaciones que vuelven el mundo intelegible –objetivación de la realidad–, otorgándole un sentido estructurante y estructurado, que perfila la forma de percibir, pensar y actuar; su real dimensión se vislumbra al comprender su capacidad creativa que produce el mundo cuando lo nombra, lo cual no debe leerse linealmente. La facultad productiva no es más que la imposición de una cierta visión del mundo que se cumple en tanto es reconocida socialmente, es decir, aprehendida, como afirma Pierre Bourdieu.

[1] Cada sociedad en el contexto de su momento histórico, bosqueja un saber particular del cuerpo, que se dice a sí mismo en la cosmovisión del mundo. Sin embargo, dicha construcción no es inocente ni natural, por tanto, es ajena a la voluntad individual de los seres humanos. Así, en el presente estudio, el cuerpo concebido como locus quiere decir: producto de los procesos histórico-sociales y de las interpretaciones culturales, pero sobre todo, fruto de las relaciones de poder, el cual regula no sólo el uso sexual y reproductivo de la "carne"; otorga identidades definidas para los sujetos, es decir, los produce. Por otro lado, al ser un efecto del poder y blanco de los procesos socio-culturales, el cuerpo se convierte en un elemento teórico-conceptual, clave para la reflexión epistemológica con respecto al sujeto en el mundo.

[2] Cuando se afirma que el lenguaje es la madre de todas las instituciones, no se pretende insertar una lógica del feminismo radical o del hembrismo –enfoque anadas. Es decir, instituye a través de su legitimación de un deber ser que se materializa en habitus –estructurante–.

[3] El término alude al efecto que produce el poder: la forma de ser asignado a mujeres y hombres es asumida y aprehendida como esencia. Es decir, fuera de cualquier intento de cuestionamiento o dubitación; constantemente reproducida en roles sociales y comportamientos determinados.

[4] La investigación cualitativa realizada conjugó tres categorías: lenguaje, poder y cuerpo para analizar las representaciones en torno al género en niños y niñas, a través de una lectura fenomenológica del cuerpo –lenguaje verbal y no verbal–; aterrizó sobre un paralelo del sexto año de educación básica, de la Unidad Educativa Municipal Eugenio Espejo, en el 2009; como parte de la tesis para la obtención de la licenciatura en Comunicación Social, en la Universidad Central.

[5] Si bien la capacidad creativa del lenguaje obedece al poder de imponer una visión del mundo que se cumple en tanto es reconocida, entonces actúa como un bloque mental que configura y determina la forma de concebir el mundo –estructura–. Sin embargo, dicha cosmovisión no es inerte ni ajena ni externa a los sujetos sociales, sino que extiende su fuerza institucional –a través de la cual se dice a sí misma–, en comportamientos y prácticas determinadas. Es decir, instituye a través de su legitimación de un deber ser que se materializa en habitus –estructurante–.

Es precisamente en la magia social del lenguaje que reside la real dimensión del poder. A saber: la realidad es aprehendida fuera de cualquier intento de cuestionamiento o dubitación. Es decir, es internalizada como algo "normal" incluso "natural", donde la noción de la constante construcción social del mundo no tiene cabida (Bourdieu, 2001:71)[6]. De ahí la necesidad de abordar el poder desde una mirada integral: el poder como sujeción y el poder como subordinación y control, por tanto, como una fuerza externa que ejerce presión sobre las y los sujetos a cambio del reconocimiento social; lo cual no significa que se encuentren separados o frente al poder como entes aislados.

La sujeción es abordada desde la producción de cuerpos, según el planteamiento de Butler, que evidencia el proceso sociocultural e histórico en la construcción de los individuos, desmantelando así, la idea de voluntad como condición fundamente de la constitución de los agentes sociales. Es decir, el poder si bien es una fuerza externa que ejerce presión sobre los sujetos a cambio del reconocimiento social, no significa que se encuentra al otro lado del camino, separado o aislado de la comunidad. Éste comprende un entramado de relaciones discursivas que se encuentran en permanente pugna.

Los actores sociales son producidos por el poder, a través de la aprehensión –institución-legitimación– de *habitus*[7]*:* la puesta en marcha de prácticas y comportamientos específicos que se reproducen en el *mundo de la vida*[8]. De esta forma, el *habitus* es la máxima expresión de legitimación del poder. Cuando una acción constantemente se repite, no sólo construye un arquetipo de dichas acciones, sino tipifica a sus actores. Sin embargo, la tipificación no es un simple fenómeno de caracterización o categorización, es un *acto de institución* en el sentido que implica la asignación de un deber ser en el cual los sujetos se constituyen como tales.

[6] He aquí el poder oficialmente reconocido. El poder que ejerce la autoridad sobre los subordinados es olvidado e ignorado. Los individuos se someten a ella bajo el supuesto de que la autoridad no es la autoridad en sí misma, sino su delegado, su portavoz, para lo cual es necesaria una institución: familia, escuela, iglesia. Por ejemplo, las y los hijos están sometidos a los padres en tanto representan a la autoridad, a la institución legítima –como tal tiene el poder oficial para decidir por y sobre los hijos e hijas– denominada familia. De lo contrario, si la autoridad ejerce el poder por nombre propio desaparece su eficacia específica. De hecho, se gesta dentro de un tejido de relaciones de jerarquía específicas: el padre y sus jefes, el padre y otras autoridades.

[7] El término *habitus* fue categorizado por Bourdieu y es entendido como fruto de la aprehensión (campo subjetivo) de una forma determinada de ser –percibir, pensar y actuar–, sin dejar de lado su interrelación con las estructuras objetivas –campo objetivo–. Es decir, las instituciones –enfoque del poder como ente externo, autónomo y cosificante–.

[8] El mundo de la vida es una categoría clave –se inserta dentro de la fenomenología– para visibilizar la dimensión social en la que se construye la producción de sentido que determina la manera de percibir, pensar y actuar de los sujetos en el día a día. Esta categoría permite rastrear las representaciones sociales y las prácticas cotidianas, pensadas como la interiorización –aprehensión– de un *deber ser*. Pero que es internalizado como algo normal, natural y familiar. Es decir, fuera de cualquier intento de cuestionamiento o dubitación. He aquí la magia social del lenguaje, según las palabras de Bourdieu.

> La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho en otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución. Lo que hay que destacar es la reciprocidad de las tipificaciones institucionales y la tipicalidad no solo de las acciones sino también de los actores. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas […] siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales. (Berger; Luckmann, 1978:76)

Al evidenciar la institucionalidad de los actos como la puesta en marcha de un deber ser asignado socialmente, se descarta la posibilidad de concebir al sexo como una instancia meramente biológica que designa la diferencia sexual de manera dicotómica, si es la cultura la que atribuye una interpretación al cuerpo, en un periodo histórico dado y, a partir de entonces, surgen las concepciones respecto de lo que es el hombre y la mujer. Es decir, la diferencia sexual también constituye una construcción histórica-social y cultural que está a merced de los mecanismos de poder que la producen, controlan y regulan, recordando la premisa de Butler.

Si bien el cuerpo es una categoría histórica lo es en la medida de una materialidad continuamente construida, que cobra significación a través de directrices culturales preexistentes. Es decir, el cuerpo es un *locus* instituyente e instituido (he aquí la doble vía en la que actúa el poder –producción de sujetos–) atravesado por un *conjunto de posibilidades continuamente realizables*, lo que implica:

> (a) que su aparición en el mundo, para su percepción, no está determinada por ninguna suerte de esencia interior, y (b) que su expresión concreta en el mundo se debe entender como el poner de manifiesto y el volver específico un conjunto de posibilidades históricas. De modo que queda planteada una práctica que hace de tales posibilidades, determinaciones. Posibilidades que, a su vez, son necesariamente coaccionadas por las convenciones históricas vigentes. (Butler, 1998:4)

Es precisamente en la magia social del lenguaje que reside la real dimensión del poder.

La sujeción es la configuración de un *deber ser* –definición social impuesta a mujeres y hombres, que se cumple a través de comportamientos y prácticas– que depende de un lapso histórico dado, que institucionaliza y es institucionalizad a través de mecanismos de poder, llámese: familia, educación, iglesia, medios de comunicación –subordinación: el poder como ente externo y aislado del sujeto–; pero también gracias a la constante materialización de una forma determinada de ser, que se evidencia en el habitus –sujeción, constituye a los sujetos, proceso de aprehensión–.

Es entonces que el deber ser femenino y el deber ser masculino no son más que la imposición y posterior aprehensión de una forma determinada de ser (percibir, pensar y actuar) que se manifiesta en el

habitus, el cual es otorgado por los agentes sociales de acuerdo a la diferencia sexual. Es decir, los machos se convierten en hombres y las hembras en mujeres. A este proceso de institucionalización –asignación– y legitimación –internalización– de una identidad de género anclada a la diferencia sexual, es al que se denomina naturalización de los cuerpos. Así, hombre y mujer superan, y por mucho, su calidad de sustantivos, cuando en realidad son verbos: los *actos de nominación* o de institución se materializan en prácticas concretas que, a la vez, vislumbran la legitimación del deber ser masculino y femenino otorgado, de acuerdo a la diferencia sexual.

> La esencia social es el conjunto de esos atributos y de esas atribuciones sociales que produce el acto de institución como acto solemne de categorización que tiende a producir lo que designa. Así, el acto de institución es un acto de comunicación, pero de un tipo particular, significa a alguien su identidad, pero a la vez en el sentido de que la expresa y la impone expresándola frente a todos [...] notificándole así con autoridad lo que él es y lo que tiene que ser. (Bourdieu, 2001:81)

El acto de nominación "mujer" u "hombre" comprende la asignación de una definición social –esencializada– que es oficialmente reconocida, es decir, legítima y legitimada. Por esta razón, la esencia social al ser institucional e institucionalizada es fatal, en la medida que encierra a cada individuo en el deber ser. Es un encierro del cual no puede salir: al hacerlo pone en peligro su deseo de supervivencia social que es ampliamente explotable. "*Quien promete la continuación de la existencia explota el deseo de supervivencia*" (Butler, 2001:18). Es obligatorio asumir las categorías sociales que funcionan como mandatos disciplinatorios, bajo regímenes reguladores, si el deseo es vivir en sociedad.

La identidad de género al contemplar una esencia oficialmente asignada, constituye un acto de nominación y como tal, responde a la autoridad simbólica. A la vez que instituye, es institucionalizada: se incorpora en los individuos a manera de prácticas, acciones y comportamientos, reproduciendo la nominación otorgada que alberga un deber ser y, por tanto, asegura la permanencia de una determinada visión del mundo. En este sentido, existe un proceso de retroalimentación entre la nominación y los *habitus*, que perpetúa el orden que a la vez que instituye, es instituido.

... el mundo es una construcción socio-cultural ...

La nominación al asegurar su reproducción en los *habitus* o comportamientos determinados, evidencia el poder simbólico de los ritos de institución –condiciones institucionales bajo las cuales se da el reconocimiento del discurso legitimado–: establece los límites y consagra dicha diferencia entre lo lícito y la transgresión. Los ritos de institución, también llamados por Bourdieu como ritos de consagración o legitimación, delimitan lo que debe y no ser. En consecuencia, el mundo está dividido: se vislumbra el mundo del orden –donde se encuentran los aptos– y el mundo de lo ilícito –yacen los no aptos–. El rito de legitimación actúa en doble vía: mientras no deja a los aptos cruzar al lado "anormal" no permite a los trasgresores rebasar la frontera hacia el mundo "normal".

Al pronunciar la palabra: ¡Mujer!, ciertamente se da cuenta tanto de su significado como de lo que no es –por oposición con el mundo masculino–, pero también se alude a la concepción legítima y legitimada de lo que una mujer debe ser. De ahí se comprende que nombrar el mundo significa asignar un deber ser, una esencia social. Es en este sentido que se entiende la institución dentro del marco de la productividad: los actos de nominación que asignan legítimamente un deber ser, se cristalizan en roles o prácticas sociales, produciendo formas de ser específicas que se encarnan en el cuerpo de un hombre o una mujer, de acuerdo al sexo biológico.

Cuando la línea determina la división del orden social entre lo permitido o prohibido, la atención se centra en el hecho de paso –de ahí también la expresión de *rito de paso* que Bourdieu no acepta, en cuanto olvida el poder de la institución–, cuando lo importante es la línea, dice el sociólogo francés. Si bien la frontera separa un antes y un después, lo realmente importante yace en la otorgación oficial de quién debe ocupar cada lado.

Más aún que los signos externos del cuerpo –vestimenta, decoraciones, insignias–, los signos incorporados como: maneras de hablar, formas de estar, de comer, de caminar, los modales y el gusto actúan como principios de diferenciación y producción de las prácticas sociales bien determinadas. Es así como se regula el orden social: por el juego de diferencias que perfilan a un grupo y a otro. Cada cual se instituye en su bando, no sólo por su reconocimiento como tal, sino por las prácticas sociales propias de su grupo.

Ya en este punto, si el lenguaje es una estructura estructurante ¿cómo los agentes sociales pueden superar los límites de la determinación institucional? La condición inacabada del ser humano constituye la clave: el mundo es una construcción socio-cultural y, en esta medida, surge la posibilidad de la deconstrucción.

En el mismo momento que "se hace la pregunta por la cosa" inicia la primera jugada contrahegemónica, ya que se bordea las fronteras de la fuerza enajenante del sistema. De ahí que de manera progresiva los sujetos, hacedores de realidades a través del lenguaje –pensamiento–, edifican posibilidades para fisurar el orden establecido. Por lo tanto, la fuerza institucional es determinante hasta que su capacidad reificante o magia social, –recordando a Bourdieu– es invisibilizada. Si hay construcción deviene la deconstrucción…

De la carne unisexo a la sexualidad genitalmente centrada

La real dimensión de la sujeción se revela cuando se entiende que la perspectiva heterosexual del hombre y de la mujer

consiste en la visión occidental de habitar el cuerpo actualmente. La epistemología es clave para visualizar la historicidad que produjo una sexualidad genitalmente centrada, donde se edificó el género –feminidad y masculinidad– sobre el sexo, convirtiéndolos parte de una dicotomía indisoluble –haciéndolos incluso equivalentes– y tautológica, ya que posiciona el antiguo y agotado debate entre natura versus cultura. Sin embargo, apareció como una luz en el camino, un elemento de reflexión que desató el nudo teórico: el cuerpo.

Esta vez, concebido no como un percha biológica, en la que "[…] se cuelgan o superponen los distintos mecanismos culturales, especialmente los relacionados con el comportamiento y la personalidad" (Nicholson, 2003:60); sino como *locus*, es decir como un "[…] lugar concreto, social e históricamente situado, a través del cual y en el cual se construye el género" (Kogan, 1993:37).

Tomás Laqueur, historiador y anatomista, da cuenta de la construcción sociohistórica y cultural de la diferencia sexual, dejando sin fundamento al determinismo biológico, que olvida la construcción social del ser humano. Deja en evidencia no sólo el tejido de relaciones, dispositivos y mecanismos de poder, bajo el que se constituyen los sujetos –el cuerpo como *locus*–, sino la magia social del lenguaje en tanto que institución, al configurar una forma específica de ver y vivir el mundo.

No fue sino hasta el siglo XVII que gobernaba una perspectiva unisexo, en la que el individuo femenino tal y como se lo conoce hoy, simplemente no existía. La "mujer" sólo cumplía la función de denominar –como cualquier otro nombre podría hacerlo– la versión menos desarrollada e inferior del hombre, en tanto los órganos reproductores eran concebidos en una escala de grado, más no de clase, en la medida que la vagina, por falta de calor, no podía ser expulsado como el falo. De modo que constituía un pene interno.

Si bien la visión unisexo evidencia lo masculino como patrón o canon del mundo –cultura falogocéntrica[9]–, no es adecuado hacer una lectura desde una perspectiva machista. Hacerlo implica reducir el

[9] El falogocentrismo resulta de la convergencia del logocentrismo –visión occidental del mundo que se fundamentada en un modelo binario, siendo el juego dicotómico: bien y mal, la fuente primaria de la cual se despliega una gama infinita de ordenaciones que se agotan en la cara dual del mundo–, y el falocentrismo, la legitimación del orden masculino en detrimento de la mujer, siguiendo el pensamiento de Jacques Derrida. Es decir, la autoridad del logos –razón– encuentra en el canon masculinizante y masculinizado su único centro de interés, concediendo privilegios al hombre. De modo que lo femenino se configura como el rostro marchito del original, –lo bueno, lo honorable, lo activo–. Por otro lado, la categoría no alude al pene en tanto que órgano genital, que desde la teoría freudiana se lee como la *envidia del pene* o *castración* por parte de las mujeres, sino a una visión masculinizada del mundo. Jacques Lacan es quien rescata los conceptos malentendidos de Freud y hace una re-lectura del falo en tanto que símbolo. De modo que la envidia del pene se entiende como el malestar del sector femenino frente a los privilegios culturales concedidos al hombre, desterrando el significado literal: celos por el pene en cuanto órgano anatómico.

efecto institucional del poder. Por ello, la categoría de *episteme*[10] permite dilucidar el lenguaje como estructura estructurante: gobierna la forma de concebir la realidad al revelar la relación entre el ser humano y su lugar en el mundo, al determinar sus límites, su perímetro traza las fronteras de todas las cosas creadas. Las mismas que encuentran su punto de regulación y reproducción en la praxis. Nótese la importancia de descubrir y desentrañar el episteme en la medida que evidencia un orden establecido, dice Michel Foucault.

No es fortuito que la visión metafísica, donde el ser humano se confunde con el universo y la comunidad, en una infinita red de semejanzas entre micro y macrocosmos, atraviese la concepción de la carne unisexo; mientras que la visión del cuerpo sexuado se origina gracias al enfoque mecanicista que no ve sino el cuerpo como sede de "lo real y verdadero". De ahí que los órganos genitales se convirtieron en la evidencia incontrovertible de la feminidad y masculinidad. La vagina y el pene pasaron a ser sinécdoque de mujer y hombre, respectivamente.

... la magia social del lenguaje en tanto que institución ...

Hasta el siglo XVII, la semejanza desempeñó un papel constitutivo en el saber cultural de Occidente, donde la diferencia sexual existía en tanto que los órganos genitales masculinos eran canon de los femeninos. Es decir, si la mujer se perfila como ser, lo era como sombra del hombre semejante a él, no como un ser ontológicamente distinto. Aristóteles confirma el papel fundante de la semejanza en la cosmovisión de la Antigua Grecia: "´lo que es natural es placentero´: el semejante ama al semejante, la corneja ama a la corneja. De hecho la cópula heterosexual parece una idea tardía" (Laqueur, 1994:104). Si la heterosexualidad, hoy en día, es considerada una relación natural, es porque existe una base ideológica de antemano que postula lo diferente y distinto como opuesto y/o complementario dentro de los límites de lo correcto, normal y permitido.

El episteme que rigió hasta finales del siglo XVII, fue el cuerpo entendido como refugio del cosmos, donde fuerzas metafísicas lo producen y regulan. A partir de entonces, con la llegada del individualismo, la verdad ya no se buscaba sino en la carne misma, como fruto de la naturaleza. De ahí que varios autores caracterizan al nuevo paradigma como mecanicista, en cuanto el juego simbólico que lo gobernaba, ya no se decía a sí mismo a través de las semejanzas que representaban tanto el mundo visible como invisible: "El mundo se enrollaba sobre sí mismo: la tierra repetía el cielo, los rostros se reflejaban en las estrellas y la hierba ocultaba en sus tallos los

[10] Por episteme debe entenderse: "[…] todas las relaciones que han existido en determinada época entre los diversos campos de la ciencia […] Todos estos fenómenos de relaciones entre las ciencias o entre los diversos 'discursos' en los distintos sectores científicos son los que constituyen lo que llamo –dice Foucault– episteme de una época". (Foucault, 2007:5)

secretos que servían al hombre" (Foucault, 2007:26).

Pero, ¿qué produjo el salto epistemológico de la carne unisexo al cuerpo sexuado? Aparentemente, el avance científico en el campo de la medicina[11], fue el factor principal que produjo una ruptura epistemológica, en el siglo XVII. Sin embargo, la re evaluación del placer ocurrió un siglo antes de que la ciencia aporte sus conocimientos con respecto a los órganos sexuales y la función reproductora. Los esfuerzos de la ciencia son minúsculos, en la medida que se desarrollaron dentro de la perspectiva del sexo único. En otras palabras, la representación actúa independientemente de la estructura real de la anatomía o sobre lo que se conocía sobre ella. "Era la ideología y no la precisión de las observaciones lo que determinaba cómo se veían y cuáles eran las diferencias que importaban" (Laqueur, 1994:161).

Mujer y hombre, la forma moderna de habitar el cuerpo

Que el cuerpo del hombre constituya el patrón de la anatomía femenina, revela la falta de necesidad de crear nombres y conceptos específicos para el aparato reproductor y órganos sexuales de varón y hembra; en tanto que no eran concebidos como géneros pertenecientes a diferentes sexos. Ausencia guiada por la percepción de la visión unisexo, donde las palabras utilizadas para designar las partes femeninas, retornaban y aludían a los órganos genitales del hombre. Era un callejón cuya única salida era el lenguaje masculinizado.

La carne sexuada contempla un modelo de divergencia biológica que, se asentaba sobre una anatomía y fisiología de lo inconmensurable, que reemplazó a una metafísica de la jerarquía vertical, en la que el varón constituía la medida de la mujer. Cabe resaltar que este punto de quiebre no sucedió de la noche a la mañana, ni en todas partes al mismo tiempo: las dos interpretaciones del cuerpo parecen haber coexistido. Si en el antiguo modelo. La diferencia entre hombres y mujeres residía en el género que otorgaba un rango social, un lugar en la sociedad –roles–. Con la nueva perspectiva, se trasladó al sexo a la biología. Es decir, el sexo actuó como categoría socio-cultural, más no ontológica. He aquí una demostración de que las formulaciones del género precedieron a las del sexo.

El género constituía una proyección del sexo biológico, pero esta vez, entendido en su relación ya no con el cosmos, sino como la máxima evidencia de lo "real y verdadero". Para entender el cuerpo sólo era necesario examinarlo, porque la verdad se encontraba en sí misma. Así, dejó de ser el refugio y la representación del universo, para convertirse en una carne, fruto de la naturaleza[12]. El orden social encontró sus raíces en las supuestas realidades de la naturaleza, convirtiéndose la diferencia sexual en la base y fundamento de lo femenino y masculino.

"Ese sí es mariquita" exclamó a los cuatro vientos un niño mientras observaba la imagen de un bebé con una blusa rosada y una muñeca a su alrededor. El lenguaje articulado es un objeto de lectura que evidencia la aprehensión de estereotipos. No se hicieron extrañar las risotadas de otros estudiantes mujeres y hombres, mientras continuaban observando imágenes que transgredían el deber ser masculino –el famoso Ken vestido de mujer y con maquillaje, una Barbie maquillada con bigote y manejando un tractor, una adolescente con cabello corto y jugando fútbol, así como un hombre adulto cocinando–. Esta técnica de investigación perseguía vislumbrar la fuerza de la diferencia sexual como fundamento ontológico del ser humano. Efectivamente, la feminidad y la masculinidad se piensan equivalentes al sexo y se encuentran anclados.

Hombre y mujer más que sustantivos son verbos[13]

Durante los sociodramas los niños y las niñas –simularon un domingo familiar en casa– que pertenecen a los tipos de familias tradicional y monoparental, siguieron al pie de la letra el estereotipo femenino y masculino a la hora de elegir la vestimenta (blusas y faldas para representar a la abuela –Laura–, a la mamá –Margarita– y la hija –Fernanda–; pantalón y camisas para representar al abuelo –José–, al papá –Marco– y al hijo –Daniel–), siendo el color rosa –ternura, debilidad, sumisión, delicadeza, calidez– y el azul –

[11] Los descubrimientos y observaciones concretas, tal es el hecho de que los vasos epigástricos que van a los senos no tienen su origen en el útero –explicación de la ausencia de menstruación durante la lactancia: la sangre se convierte en alimento para el recién nacido–; así como la diferenciación entre secreción vaginal y semen y la comprobación de que la arteria del ovario no es la versión femenina del vaso deferente, como afirmó Galeno; no pudieron en todo su conjunto ejercer la influencia necesaria para dibujar una brecha en el modelo unisexo y provocar un punto de quiebre para la existencia de hombre y mujer como seres ontológicamente diferentes, cada uno con su propio sexo.

[12] Nótese que antes del descubrimiento de la fecundación, el huevo se consideró un nido en el que el espermatozoide, cual personita en miniatura, se hospedaba y crecía conforme el embarazo –teoría del preformismo–. La mujer, en este caso, representaba un rol pasivo a la hora de la concepción. Solamente después de las investigaciones a finales del XIX, con respecto a la fertilización, a la hembra se le otorgó una función primordial en la reproducción –fábrica de nuevos individuos– cuando se comprobó que el espermatozoide penetra en el óvulo, para formar un nuevo ser. (Laqueur, 1994:296–298) Inmediatamente, la fertilización se convirtió en una versión en miniatura del matrimonio monógamo; con lo cual la realidad social encontraba justificación en los procesos biológicos, designando un deber ser naturalizado.

[13] La observación de campo y los estudios fenomenológicos que se realizaron durante un mes, siguiendo diversas técnicas de investigación de carácter cualitativo con la finalidad de evidenciar la fuerza institucional del lenguaje y su estrecha relación con los aparatos de poder, en este caso la familia y la educación, ya que la aprehensión del deber ser femenino y el deber ser masculino se visibilizan en comportamientos y prácticas concretas que no son sino la prueba fehaciente de la legitimación del poder. La investigación se cristalizó en el sexto año de educación básica, de la Unidad Educativa Municipal Eugenio Espejo, en el 2009. Se trata de una institución laica, donde las y los estudiantes pertenecen a una clase media. Gracias a que el propósito de esta propuesta es evidenciar la producción socio-cultural de la feminidad y masculinidad que se cumple a través de un complejo tejido de instituciones, las técnicas de investigación respondían a una categorización de la familia: familia monoparental –de aquí en adelante se denominará FM– (mas no disfuncional que alberga un sentido peyorativo, constituida por la madre o el padre y los hijos e hijas) y familia tradicional –FT– (constituida por el triángulo: madre, padre, hijos/hijas).

lucidez, rudeza, fuerza interior, frialdad, pensamiento– los predominantes. Mientras que los artefactos (bisutería para los personajes femeninos: vinchas, pulseras, collares, anillos) y una gama de artículos de maquillaje no se hicieron esperar en las niñas para ponerse en los zapatos de los personajes femeninos. Este mismo patrón se repitió cuando las y los estudiantes a través de la técnica del dibujo representaron a la mujer y al hombre, a quien además lo asocian directamente con una pelota de fútbol mientras que a la primera, lo hacen con muñecas.

En nuestra cultura, las niñas pueden disfrutar de las manifestaciones afectivas mucho más que los niños ...

La delicadeza, la sutileza, la dulzura, la calidez y ternura –relacionados con el mundo anímico y emocional– muy bien representadas en el rosa son actitudes y comportamientos que se reproducen constantemente en los movimientos corporales –cinésica– en el tono de voz, en la ocupación social del espacio –proxémica–. A decir: ladear las caderas, recogerse el cabello mientras caminan, las manisueltas, cruzar las piernas al sentarse, hablar despacio y más agudamente, colocarse las manos en la cintura, son los comportamientos que siguen el canon de una mujer delicada y sutil. El estudio proxémico, específicamente la disposición de los asientos durante el sociodrama, dio cuenta que las niñas de la FT no ocupan los asientos de la cabecera de la mesa sino los laterales, al dramatizar la hora del almuerzo. Así mismo, son copilotos en los autos –quienes manejan son los niños–.

Mientras tanto las cualidades asociadas con el pensamiento, la racionalidad y la autoridad –color azul– en los niños de la FT, se cristalizan en prácticas como las siguientes: Marco lee el periódico mientras Margarita prepara los alimentos, este no cuida de sus hijos e hijas, lidera las conversaciones, ocupa el asiento de la cabecera durante el almuerzo y conduce el auto –área de dominio y control–, entrega el dinero a Margarita cuando decide irse de compras –después de su petición, claro está–, da la mano a su esposa antes de bajarse del auto, lleva las compras. El tono de Marco y José es exageradamente grave. Si Margarita menea las caderas y cruza las piernas al sentarse, Marco y José apoyan el tobillo de una pierna sobre el muslo de la otra, caminan "jugando al robusto y malote, sacando pecho".

En nuestra cultura, las niñas pueden disfrutar de las manifestaciones afectivas mucho más que los niños, a quienes se les instiga a demostrar fortaleza y rudeza en cuanto a la sensibilidad ésta se considerada un sentimiento propio de mujeres, de hecho, "[...] se enseña que el contacto físico frecuente entre padre e hijo es algo poco masculino" (Knapp, 1992:214). De ahí que el contacto físico entre mujeres es bien visto, mientras que los hombres deben evitar a toda costa caricias y besos, que son reemplazados por firmes palmadas en el dorso o un fuerte apretón de manos. Los

hombres sufren un proceso más complejo durante la construcción de su identidad, pues están siempre a la defensiva, evitando no pisar terreno femenino.

El análisis de la proximidad durante el contacto táctil corrobora los comportamientos antes descritos. Los niños de las dos clases de familia a la hora de saludarse entre sí, evitan la mirada y alejan la posibilidad de un acercamiento íntimo entre sus rostros y, por ende, el contacto con sus mejillas, ubicando su cabeza en sentido centrífugo. Se trata de un saludo que está acompañado de fuertes palmadas en el dorso del otro, donde la proximidad es moderada ya que varía entre una distancia personal próxima –de 30 a 60 centímetros– y una distancia personal remota –el otro sujeto se encuentra al alcance sea de la mano o del brazo extendido–. De ahí que la rudeza y la supuesta parquedad en los hombres se hace carne en prácticas como éstas, cargadas de una fuerte violencia simbólica y reproduciendo la esencia socialmente asignada, restringida a la castración de la expresividad emocional, por ejemplo.

Por el contrario, la emotividad a flor de piel se vislumbra entre las niñas. Sus mejillas se rozan mientras se abrazan cálidamente. Hay un contacto pecho con pecho y sus rostros "no huyen". Hay una proximidad íntima donde se celebran emociones y sentimientos. No hay peligro de ser reprendida.

Es interesante vislumbrar que los niños de las FM asumen la paternidad como una responsabilidad y no como un "acolite" para la esposa. Es decir, existe una internalización de este rol que legítimamente es asignado a ellas. Sin olvidar que colaboran activamente a la hora de preparar los alimentos: "están y son parte de la jugada". Marco es cómplice de Margarita.

Las niñas de la FT que representaron a Margarita cuya área de control constituía la cocina[14], expresaban un sentimiento de invasión cuando Marco o Daniel trataban de ingresar a dicho espacio. La alerta ante la invasión se manifestaba de inmediato, ya sea verbalmente o con movimientos corporales que le indicaban al otro: "este es mi territorio y no permito que ingreses". "¿Abuelo, qué haces aquí?" –refiriéndose a la cocina– "Fuera, fuera, fuera", exclamaba Laura indicando la salida a José. "¡Tú hasta quemas el agua! No sabes hacer nada", se dirigía Margarita hacia Marco. Expresiones que aunque trilladas dejan ver cuáles son los espacios legítimos para ellos y ellas con sus respectivos roles: ¿el hombre es de la calle, la mujercita de la casa?

[14] La cocina en tanto que un espacio privado es asignado socialmente como lugar oficial y legítimo para las mujeres, ya que las actividades que aquí se desarrollan son parte de las tareas domésticas, antagónicamente a las labores del espacio público –el estudio, la prestación de servicios profesionales–. Si los frutos vienen de la madre tierra y ésta pertenece al mundo femenino, no es casual que la alquimia de los alimentos sea otorgada a la mujer. Se trata de la división del mundo social, cuyo patrón de medida constituye la visión binaria heredada de Occidente y se fundamenta en los juegos dicotómicos que se desprenden de las categorías: hombre y mujer, siendo ésta última el rostro marchito de su original, lo masculino. He aquí la cultura falogocéntrica.

Cuando el hijo desea ayudar en la preparación de los alimentos, la madre exclama: "Daniel, ¿qué haces aquí, tú anda a jugar", no sólo impidiendo a toda costa su participación en los quehaceres domésticos, sino legitimando las tareas de la casa como actividades legítimas de mujeres: la cocina es su espacio de poder y control y ningún hombre puede ingresar sin su permiso. Daniel es instigado a jugar en su habitación. En este caso, la violación del territorio ocurre físicamente, cuando apenas desea entrar al "territorio ajeno".

En la FT sin duda, la madre es dueña y señora de la casa: lidera la esfera privada y su hija colabora activamente en las tareas domésticas. Tanto Margarita como Fernanda preparan los alimentos, ya sea para el desayuno o el almuerzo. Daniel, el hijo, realiza pequeños encargos como ir a la tienda. Sin embargo, mientras su madre y hermana realizan los quehaceres domésticos, se dedica la mayor parte del tiempo a jugar videojuegos. Marco, el padre, lee el periódico del domingo, en la comodidad del sofá.

No es sino en la FM donde se evidencia una ruptura en la forma de asumir la feminidad anclada oficialmente en la esfera privada. El rol femenino transgrede la esfera privada y comienza a ganar terreno en la esfera pública, específicamente en el ámbito profesional.

Algunos comportamientos recogidos durante las dramatizaciones sociales revelan las conquistas de la independencia femenina y el empoderamiento de sí mismas en cuanto mujeres que poseen las riendas de su vida. Es decir, existe una ruptura de la dependencia económica del hombre –esposo–, en medio de una relación conyugal, ya que la introducción de la mujer en el ámbito laboral –o en el mejor de los casos la profesionalización– permite la solvencia económica.

Las niñas de la FM que interpretaron a Margarita no sólo sabían conducir el auto –no ocupaban el lugar del copiloto como en el caso de las niñas de la familia tradicional–, poseían un lugar específico para *su* dinero –monedero, carterita, incluso un cofre– (no dependían de la voluntad del esposo –Marco– ni solicitaban el dinero para ir de compras al supermercado, comportamientos que surgieron con las niñas de la familia tradicional), le otorgaban un espacio especial a la apariencia física –maquillaje y ropa a la moda–. No eligieron el rol de amas de casa y durante las conversaciones manifestaban enfáticamente las actividades realizadas en el ámbito laboral. Sin olvidar el realce de los estudios de posgrado, por parte de una de las niñas.

Si bien la sublimación de los estudios de cuarto nivel constituye un fenómeno actual, ligado directamente a mantener un lugar de trabajo seguro y estable, relacionado con el área profesional. Lo importante fue descubrir una escisión en el deber ser femenino, en la medida que el comportamiento de las niñas da cuenta de un empoderamiento en contraposición a la subordinación, sumisión y abnegación maternal frente al hombre que se construye como forma de ser para la mujer.

De esta forma, se establece la división entre grupos instituidos y legítimos de los que no lo son. Claro, la eficacia de los ritos de institución y su correspondiente división del mundo y de los individuos es que pasan desapercibidos. Al tratar de forma diferente a hombres y a mujeres, el rito consagra dicha diferencia, lo legitima e instituye. La división del mundo femenino y masculino queda demarcada. El uno se delimita en tanto la existencia del otro, por oposición. Los individuos, hombres y mujeres, también quedan divididos. El mundo masculino tiene que ser lo que no es el femenino y lo que se le asocia: lo húmedo, lo privado, lo verde, lo crudo, la leche, etc. (Bourdieu, 2001:79).

La institución al delimitar las fronteras del deber ser y consagrar diferencias asigna e impone nombres, esencias sociales, identidades –en este caso de género– que son expresadas e impuestas frente a todos, notificando públicamente lo que es y en lo que tiene que convertirse. En este sentido, la *institución* es una acto de comunicación "[…] le es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente como se le ha significado" (Butler, 1998:81). Esto funciona como un imperativo, como *ideal regulatorio,* en palabras de Michel Foucault, o normativamente, según Butler que se reproduce mediante un conjunto de prácticas que producen el cuerpo que gobiernan. Al decir mujer se produce la feminidad: una forma específica de ser y de no ser –masculinidad–.

.... se establece la división entre grupos instituidos y legítimos de los que no lo son.

En la medida que el orden social obliga a ser –conocer y reconocer–, como tal al sujeto, el grupo social lo reconoce y lo trata como tal. He aquí la oficialización del deber ser: "compórtate como lo que eres". Él mismo y el grupo social conocen y reconocen la fronteras del deber ser, por tanto, pueden sancionar o aprobar. A saber, la magia social de la institución reside en otorgar una forma determinada de percibirse a sí mismo y una manera social determinada de percibir a los otros, que ha sido oficialmente legitimada e instituida, es decir, naturalizada. Los sujetos asumen el nombramiento no como una creencia fácil de discutir o de poner a prueba, sino como un deber ser que actúa como un imperativo, como una segunda naturaleza que debe cumplirse. Entonces, el deber ser deviene en destino.

Los actos de nominación, cuyos ritos de institución son inmanentes, actúan como mecanismos internos, ya que constituyen a los sujetos, legitimando un deber ser para hombres y mujeres. Son dispositivos que están inscritos a manera de bloques semánticos y con los cuales se lee la realidad, cuya estabilidad y perpetuación yace en las prácticas sociales que actúan `mágicamente`. La división del mundo social explota las distinciones preexistentes u objetivas. Por ejemplo, a partir de las diferencias biológicas sexuales se fundan y justifican las diferenciaciones sociales ancladas al género. La magia social de

estos mecanismos se evidencia en la naturalización de los cuerpos. Un proceso tan sutil, tan latente que pasa desapercibido. Sin embargo, en esta sutileza y latencia descansa la producción y reproducción del orden establecido, del deber ser imperativo que a la vez que produce los cuerpos los gobierna.

Hacia la desacralización del lenguaje

Hablar de género significa caminar sobre una ruta ya trazada. Ciertamente, dichos estudios revolotean con fuerza en la década de los setenta, desde Estados Unidos. Diversas corrientes de pensamiento se cultivaron en el seno de la academia feminista. En nuestro país, emergen con ímpetu en la década de los noventa, enfocados en la dominación masculina, la discriminación laboral, académica y política de la mujer; sin olvidar las múltiples investigaciones antropológicas que evidencian la perpetuación de la esfera pública y privada como lugares legítimos de hombres y mujeres, respectivamente y, sin dejar de lado, los análisis sobre violencia simbólica en los medios de comunicación masiva que ocultan la *voz* femenina, revelando el rol único y protagónico del varón.

Feminidad y masculinidad son términos que suenan familiares. Sin embargo, alumbran nuevos caminos si son tratados desde ópticas que han sido borradas de la memoria. En este sentido, el lenguaje y el poder apuntalaron de manera indisoluble hacia el mismo blanco: el cuerpo. Si se afirma que el lenguaje es la madre de todas las instituciones al imponer una cierta visión del mundo que se cumple en tanto es reconocida, y que se materializa y reproduce en los roles sociales (los cuales se desarrollan en espacios sociales definidos –públicos y privados– socialmente tanto para mujeres como para hombres); entonces el primer peldaño a subir para desnaturalizarlos es la desacralización del lenguaje.

La desacralización del lenguaje debe ser pensado no como una mera sustitución de términos o palabras, sino como un proceso de deconstrucción de la producción social de los sentidos lo cual implica en primera instancia, el cuestionamiento –la puesta en marcha del pensamiento crítico que deja sin piso al poder cosificante de la institución– y la reflexión de las esencias socialmente impuestas sobre diferencias "reales", juntas desembocan en prácticas concretas de transformación hacia la construcción de una existencia social impugnadora más saludable.

Por saludable debe entenderse al intento por construir un orden social más equitativo que responde a una nueva visión del ser humano en el mundo. Contempla fisurar la concepción masculinizada de la realidad a través de prácticas contrahegemónicas que visibilizan la posibilidad de gestar no un mundo "feminizado", –no algo como "mujeres al poder"– sino transparentar el reconocimiento de la mujer como sujeto social que desemboca en un quehacer sociocultural diferente y, por lo tanto, tejen otra cosmovisión –capacidad productiva del lenguaje que configura los límites de una forma determinada de concebir la realidad–.

En otras palabras la desnaturalización de los cuerpos constituye un arduo trabajo que implica cuestionar, debatir y reflexionar el sentido putrefacto de esencias sociales "colgadas" sobre la diferencia sexual, que abrazan una profunda violencia simbólica inmersa en la diferenciación como efecto del poder, que se monta sobre las diferencias reales. Esta vez, hay que escindir la categoría de género –masculinidad y feminidad– y sexo –diferencia sexual–, y evidenciar como han sido asociadas para convertirlas en equivalentes.

Hablar de género significa caminar sobre una ruta ya trazada.

Si bien dicho cuestionamiento es necesario, este resulta sólo el primer peldaño a subir, ya que la institucionalidad del poder se materializa en los aparatos sociales –familia, educación, iglesia, medios de comunicación–, que reproducen el deber ser masculino y el deber ser femenino. Siendo los agentes sociales –papá, mamá, sacerdote, maestros y maestras– constituyen portavoces oficiales del orden. Sin embargo, la institucionalización constituye una determinación sólo cuando los agentes responden positivamente a la subyugación y a la enajenación de lo establecido, justificando la creencia "todopoderosa" que lo sustenta.

En esta medida, los esfuerzos pueden/deben elevarse hacia la sensibilización con respecto al empoderamiento para el cambio y la transformación –dando cuenta de la continua construcción sociocultural de los sujetos–, en pro de una existencia social más saludable. Un elemento clave que viene a decir: "Nada es estático, todo se transforma, todo evoluciona"... haciendo fuerza contra la idea dominante en el hecho de que hombres y mujeres se deben a su carga biológica, legitimando relaciones de poder asimétricas, dentro de una perspectiva jerárquica vertical, siendo el hombre quien se encuentra en la cúspide –falogocentrismo–.

Los frutos de un feminismo comprometido con la fundación de un orden social equitativo, no se reducen a la constitución de un mundo *feminizado* –por decirlo de alguna forma– en contraposición del machismo y que, significaría "elevar" a la mujer como un ser ontológicamente superior al hombre. Hacerlo implicaría concebir el feminismo como la otra cara del machismo, con la misma carga simbólica violenta que evidencia un juego infantil e inútil de quién es mejor que otro.

De esta forma, el feminismo no es sino el reconocimiento de la mujer como sujeto social: un posicionamiento político en el mundo que se ejerce desde el empoderamiento, que se traduce en una profunda revolución de la praxis en la vida cotidiana no sólo por parte de las mujeres sino de los hombres –la inserción laboral y la independencia económica por parte de la mujer; comprender el matrimonio y la maternidad como decisiones y no como obligatoriedad social; compartir e

intercambiar roles sociales en la esfera pública y privada, aprehender el género como parte de la sexualidad–. Es decir, atraviesa todo el ser y se cristaliza a nivel objetivo –prácticas y comportamientos– y subjetivo –forma individual de asumir y *vivir* la vida–.

De ahí que no son en vano los esfuerzos por desacralizar el lenguaje si sus efectos se traducen en la praxis, en cuanto configuran la forma de asumir el mundo: mujer y hombre son verbos no sustantivos en tanto práctica. Mientras: ellas y ellos, nosotros y nosotras, las y los...

Bibliografía

Berger, Peter; Luckmann, Thomas, *La construcción social de la realidad,* Buenos Aires, Amorrortu Ediciones, 1968.

Bourdieu, Pierre, *¿Qué significa Hablar? Economía de los intercambios lingüísticos,* Madrid, Editorial Akal, 2001.

Butler, Judith, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo,* Buenos Aires, Editorial Paidós, 2002.

_____, *Género en disputa*, Buenos Aires, Editorial Paidós SAICF, Argentina, 2002.

_____, *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción,* Madrid, Ediciones Cátedra S.A., 2002.

_____, "Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista", México, *Debate Feminista Nº 17*, 1998.

Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. Volumen I,* Trigésima primera edición en español, Madrid, Siglo XXI, 2007.

Knapp, Mark, *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno,* Tercera edición, Barcelona, Ediciones Paidos, 1992.

Kogan, Liuba, *Género–cuerpo–sexo: apuntes para una sociología del cuerpo,* En: *Sexualidad, género y roles sociales,* Buenos Aires, Fondo de la Cultura Económica de Argentina, S.A., 1998.

Laqueur, Thomas, *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud,* Madrid, Ediciones Cátedra, 1994.

Le Bretón, David, *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1995.

Nicholson, Linda, *La interpretación del concepto de género*, En: *Del sexo al género, los equívocos de un concepto,* Madrid, Ediciones Cátedra, 2003.

Páginas web

Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina,* Barcelona, Editorial Anagrama, 2000. Disponible en: http://www.udg.mx/laventana/libr3/bordieu.html#cola. Acceso: 24/08/2007.

mapensantes

Renate Marsiske (México)

Licenciada en Sociología por la Universidad Münster (Alemania). Realizó estudios de Sociología, Economía, Estudios Latinoamericanos en las universidades de München y Münster, Alemania Federal 1971. Estudios de posgrado en Sociología, Colegio de México (1972-1974). Maestra de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM (1994). Maestra de Doctorado en Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (2011). Profesora de Licenciatura en Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesora de posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, posgrado en Derecho, Instituto Tecnológico de Monterrey. Investigadora titular en el Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación –antes CESU– de la UNAM, desde 1979. Co-fundadora del Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Colombia, sede: UTCP Tunja. Sus líneas de investigación son: Historia de la Universidad Nacional de México, 1910-1929; Historia de los movimientos estudiantiles en América Latina y de las universidades en Europa; Teoría de la historia social.

Patricio Ycaza (1952-1997)

Abogado, historiador, profesor universitario, militante, dirigente político vinculado a sectores sindicales, autor de la Historia del Movimiento Obrero Ecuatoriano. Publicó numerosas investigaciones y era miembro de la Asociación de Historiadores de América Latina y el Caribe.

Kintia Moreno

Socióloga con mención en Ciencia Política de la Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Presidenta de la Asamblea de Estudiantes de Sociología de la PUCE (2008-2009). Estudiante en la Maestría de Estudios Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB-Ecuador) en el periodo 2011-2012 y miembro del Consejo Editorial de "Malaidea: Cuadernos de Reflexión".

Patricio Pilca

Egresado de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Central del Ecuador. Al momento se encuentra terminando su tesis de grado sobre "Transformaciones de los imaginarios de revolución en las y los estudiantes de la Escuela de Sociología de la Universidad Central del Ecuador" (2011).

Yomaira Placencia

Egresada de la carrera de Sociología de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Presidenta de la Asociación de Estudiantes de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la UCE (2009-2010).

Santiago Cabrera

Egresado de la carrera de Sociología de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Presidente de la Asociación de Estudiantes de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Central del Ecuador (2008-2009).

Bayardo Tobar

Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador. Presidente de la FEUE (1972-1975).

Edgar Isch

Militante de movimientos sociales y ex Ministro de Ambiente del Ecuador. Magister en educación superior, docente y consultor en organismos nacionales e internacionales. Autor de libros y artículos sobre temáticas sociales y ambientales. Correo electrónico: edgarisch@yahoo.com

Margarita Aguinaga

Libre pensadora, militante feminista y de izquierda. Forma parte de la casa Feminista de Rosa (Quito) y de la Asamblea de Mujeres Populares y Diversas del Ecuador. Socióloga de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Actualmente trabaja en el Instituto de Estudios Ecuatorianos (IEE) y participa en la Mesa de Investigación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) sobre la Descolonización del Poder y Economía Solidaria. Ha realizado varios escritos sobre análisis de coyuntura ecuatoriana y latinoamericana, y aportes investigativos al debate del feminismo ecuatoriano.

Geovanni Atarihuana

Licenciado en Sociología de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Se desempeñó como Presidente de la Federación de Estudiantes Secundarios del Ecuador (FESE) durante 1989-1991, Presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios de Quito (FEUE-Quito) en los años de 1995-1997, Presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE-Nacional) durante 1999-2001. Secretario para la Región Andina de la Organización Continental Latinoamericana de Estudiantes (OCLAE) en los años 2000-2001. Fue Asambleísta Constituyente en Montecristi en el año 2007. Actualmente es Subdirector Nacional del Movimiento Popular Democrático (MPD).

Diego Carrión

Economista de la Universidad Central del Ecuador. Master en Desarrollo Cultural Comunitario por el CULT, República de Cuba; profesor de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador e investigador del Instituto de Estudios Ecuatorianos (IEE). Vinculado con el "Colectivo La Rezurda", "Comuna Universitaria" y actualmente con "coMuna hormiga". Investigación en temas relacionados a educación popular, metodologías de investigación participativa y organización política. Actualmente trabaja sobre ruralidad, colonialismo interno, economías campesinas e inversión pública.

Colectivo de Estudiantes de Sociología

Grupo de estudiantes de la Universidad Central del Ecuador (UCE) de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas, quienes militaron durante la primera década de este milenio.

Carlos Torres

Estudiante de Economía de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Representante Estudiantil a la Comisión de Evaluación Interna UCE. Presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE-Quito) en los periodos 2010-2011 y 2011-2013. Miembro del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) y del Movimiento Independiente Nueva Universidad.

Alexander Gamba (Colombia)

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, actualmente se encuentra adscrito al Posgrado de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha trabajado en educación popular con comunidades campesinas, indígenas y afrodecendientes en Colombia. Fue docente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Editor de la "Revista CEPA", fundada por Orlando Fals Borda y dirigida por Renán Vega Cantor. Sus temas de investigación son: Teoría social latinoamericana; Autoritarismo y derecha en Latinoamérica. Correo electrónico: alexandergamba@comunidad.unam.mx

Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH)

Investigadores del OPECH. El Observatorio Chileno de Políticas Educativas es un espacio multidisciplinario de investigación, análisis, difusión y documentación sobre las Políticas Educativas en Chile y nace del trabajo conjunto entre el Equipo de Psicología y Educación de la Universidad de Chile (EPE) y el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). El observatorio desarrolla diversas actividades como el estudio de la realidad educativa actual, emitiendo análisis para su uso académico, como también para su divulgación en la opinión pública. Además se apoyan investigaciones, se articulan encuentros entre actores educativos y se elaboran propuestas para la mejora educativa del país. Página web: http://www.opech.cl/index.html

Cecilia Millán La Rivera (Chile)

Licenciada en Antropología por la Universidad Austral de Chile (Valdivia). Magíster en Investigación Social y Desarrollo por la Universidad de Concepción. Estudiante de Doctorado en Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México. Se ha desempeñado como docente en las cátedras de Antropología Sociocultural, Interculturalidad, Teorías Sociológicas, Programación Neurolingüistica en la Universidad San Sebastián y Universidad Bolivariana. Investigadora del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas (CTIT). Correo electrónico: ceciliapazmlarivera@yahoo.com

Gabriela Canedo (Bolivia)

Socióloga de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba. Dra. en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, México). Se ha desempeñado como docente de las cátedras de: Sociología de los Movimientos Sociales, Interculturalidad y Políticas de la Diferencia en la Universidad Mayor de San Simón. Dictó cátedra en el Doctorado del CIDES "Pueblo, nación e identidad". En su vida estudiantil formó parte del Centro de Estudiantes y fue Consejera Facultativa (1994-1995). Actualmente es consultora del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), miembro del Equipo de Reflexión Interdisciplinar (EPRI-CCI) e investigadora independiente.

Anahí Durand (Perú)

Socióloga de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Se desempeñó como Secretaria General del Centro de Estudiantes de Sociología y miembro de la Comisión por la reconstrucción de la Federación Universitaria de San Marcos. Integrante del "Colectivo Amauta" que se activó durante los años del Fujimorismo. Magister en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México (FLACSO-México). Actualmente es docente en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya e investigadora del Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Flavio Guberman (Argentina)

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Estudiante de Maestría en Investigación Social en la UBA. Militante universitario, co-fundador de la agrupación "Sociólogos Para Qué?" (SPQ?) (1995) y de "El Viejo Topo" (1996). Delegado por el Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales a diversos congresos de la Federación Universitaria de Buenos Aires. Consejero Estudiantil de la Carrera de Sociología de la UBA (2001-2003). Consejero Graduado de la Carrera de Sociología (2005-2007). Se desempeñó como docente de la cátedra de Metodología de Investigación en la Carrera de Ciencias Políticas de la UBA. Actualmente trabaja como Investigador del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y para el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA). Ha realizado diversos trabajos de investigación sobre historia del movimiento estudiantil (Estudiantes contra la Ley de Educación Superior -1998) y sobre las derechas universitarias en los 50's y 60's.

Colectivo "Palabras Pendientes" (México)

Integrantes de la "Revista Palabras Pendientes" y de la Galería Autónoma Ciudad Universitaria. Estos son dos proyectos mantenidos por una organización de estudiantes de la UNAM, ambos intentan responder a la necesidad de generar espacios de difusión y discusión en el seno del movimiento estudiantil mexicano.

Víctor Silva Echeto

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de la República de Uruguay. Magíster en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Andalucía. Doctor en Estudios Culturales: Literatura y Comunicación por la Universidad de Sevilla. Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad de Sevilla. Actualmente profesor e investigador de la Universidad de Playa Ancha (Chile) y de la Universidad ARCIS (Chile).

Rodrigo Browne

Doctor en Comunicación por la Universidad de Sevilla, Magíster en Comunicación Audiovisual por la Universidad Internacional de Andalucía y Licenciado en Comunicación Social por la Universidad de Playa Ancha. Actualmente ejerce como docente e investigador del Instituto de Comunicación Social y como Director de la Escuela de Graduados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile (Valdivia).

Carlos Celi

Licenciado en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad Central del Ecuador (UCE). Maestría en Estudios Latinoamericanos con mención en Políticas Culturales por la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB-Ecuador). Estudiante del Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido catedrático de Historia de América Latina, Realidad Nacional, Teorías Sociales y Políticas, Plan de Tesis, en la Facultad de Comunicación Social (FACSO); profesor ayudante de Antropología Social y Teorías de la Cultura en la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la UCE. Autor de artículos en diferentes revistas y publicaciones. Se desempeñó como investigador en el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN).

Amalia Ospina P.

Egresada de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador (FACSO-UCE). Activista, articulista, bloguera. Editora, correctora de estilo y fotógrafa. Facilitadora y sistematizadora.

Ana María Pozo De La Torre

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Navarra. Especialización superior en Lingüística y Lexicografía, realizada en la Real Academia Española y en colaboración con la Asociación de Academias de la Lengua. Candidata a Magister en Estudios de la Cultura, con mención en Literatura Hispanoamericana, por la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB-Ecuador). Actualmente es becaria de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) para la Academia Ecuatoriana de la Lengua, trabaja como profesora de comunicación y literatura en la Universidad de los Hemisferios (Quito-Ecuador).

Paulina Jiménez

Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Central del Ecuador (UCE). Actualmente editora, correctora de estilo y articulista del periódico institucional de la UCE "Latitud Central". Se ha dedicado al periodismo científico, ha escrito para la revista institucional de la Escuela Politécnica Nacional "E-Ciencia". También se ha desempeñado como docente de bachillerato en las áreas de Lenguaje y Comunicación, así como en Teoría Social. Locutora radial del programa "Todos tenemos swing", de La Santa Comunicaciones.

ECUADOR DEBATE

caap

N º 83

Centro Andino de Acción Popular *Quito-Ecuador, agosto del 2011*

COYUNTURA

Diálogo sobre la Coyuntura: Un balance del liderazgo de Correa y el régimen político
Conflictividad socio-política: Marzo – Junio 2011

TEMA CENTRAL

Independencia Judicial y derechos en Ecuador
Abogados, justicia y poder: una aproximación empírica
¿Cambio de personas para cambiar la justicia?
Entre el derecho y la protesta social
Economía y política como determinantes del voto judicial: explorando la toma de decisiones en la Corte Suprema del Ecuador (1993-2009)
Cambios en la administración de justicia indígena en Ecuador después de la Reforma Constitucional de 1998

DEBATE AGRARIO-RURAL

La relación del gobierno de Rafael Correa y las bases indígenas: políticas públicas en el medio rural

ANALISIS

La huelga de los mineros de la Escondida de Agosto de 2006
La reforma al mercado de valores

RESEÑAS

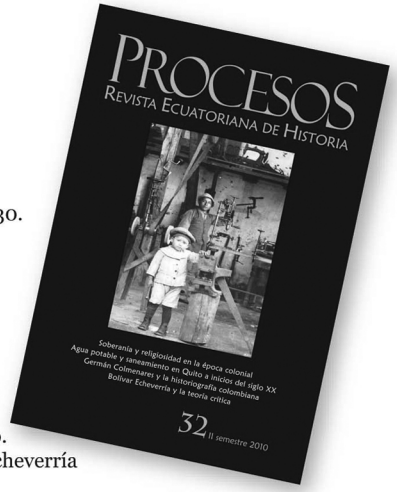
Los trabajos de la memoria

Suscripciones: Anual 3 números: US $ 45 – Ecuador: $ 15,50
Ejemplar suelto: Exterior US $ 15,00 – Ecuador: $ 5,50
Redacción: Diego Martín de Utreras N28-43 y Selva Alegre – Telef. 2522-763
Apartado aéreo 17-15-173 B Quito-Ecuador

PROCESOS
REVISTA ECUATORIANA DE HISTORIA

ISSN: 1390-0099

UNIVERSIDAD ANDINA SIMON BOLIVAR
Ecuador



ESTUDIOS

La canonización de Raimundo de Peñafort en Quito (1603). Un ritual barroco entre la exhibición y el ocultamiento.
Lizardo Herrera

Abastecimiento de agua y políticas de saneamiento en Quito, 1880-1930.
Sofía Luzuriaga Jaramillo

DEBATES

Germán Colmenares: un historiador visto en fragmentos
Óscar Almario García

Teoría crítica ex-céntrica. Valor de uso, modernidad barroca y utopismo. Aproximaciones al pensamiento de Bolívar Echeverría
Wladimir Sierra Freire

RESEÑAS • REFERENCIAS • EVENTOS

Procesos es una revsita semestral producida por el Área de Historia de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Está abierta a la colaboración de académicos del Ecuador y el resto del mundo.
Procesos consta en los índices académicos HAPI (Hispanic American Periodicals Index), PRISMA (Pro-Quest Gran Bretaña), LATINDEX y CLASE (Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM). Una versión digital está disponible en *www.repositorio.uasb.edu.ec*

CANJE:
Centro de Información
UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR
Toledo N22-80 (Plaza Brasilia) • Teléfono: (593-2) 3228094, fax: (593-2) 3228426
E-mail: biblioteca@uasb.edu.ec • http: www.uasb.edu.ec
Quito- Ecuador

SUSCRIPCIONES:
Valor de las suscripciones bianuales (cuatro semestres)
Ecuador: USD 23,00 • América: USD 53,00 • Europa: USD 70,00 • Resto del mundo: USD 80,00
CORPORACIÓN EDITORA NACIONAL
Roca E9-59 y Tamayo • Apartado postal 17-12-886 • Teléfono: (593-2) 255358, fax: Ext. 12
E-mail: cen@cenlibrosecuador.org
Quito - Ecuador

CORPORACIÓN EDITORA NACIONAL