



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

Educación
Superior y
Sociedad



27

Educación superior,
investigación, ciencia
y tecnología.
Una discusión en América
Latina y el Caribe

Instituto Internacional de Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Colección 25.º Aniversario
Vol. 27
ISSN 07981228 (formato impreso)
ISSN 26107759 (formato digital)
Publicación semestral

:: COORDINADOR TEMÁTICO

UNESCO-IESALC

:: EQUIPO DE PRODUCCIÓN

Andrés Croquer	Sara Maneiro
Ayuramí Rodríguez	Yeritza Rodríguez
Débora Ramos	Yuliana Seijas
César Villegas	Zulay Gómez
José Quintero	

:: CORRECCIÓN DE ESTILO

Elizabeth Sosa
César Villegas

:: DISEÑO GRÁFICO

Alba Maldonado Guzmán

:: DIAGRAMACIÓN

Pedro Juzgado A.

:: TRADUCCIÓN

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: +58 - 212 - 2861020
E-mail: ess@unesco.org.ve / esosa@unesco.org.ve

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

IRESE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa <http://www.unam.mx/cesu/iresie>

REVENCYT: Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología <http://www.revenicyt.ula.ve>

:: COMISIÓN DE ARBITRAJE

• Miembros Unesco-IESALC

Ayuramí Rodríguez (UNESCO -IESALC)

César Villegas (UNESCO -IESALC)

Débora Ramos (UNESCO -IESALC)

Elizabeth Sosa (UNESCO IESALC)

• Miembros Nacionales (Venezuela)

Humberto González (UPEL-IPC)

Miren de Tejada (UPEL-IPC)

Enrique Ravelo (UPEL-IPC)

Moraima González (UPEL-IPC)

Lidmi Fuguet (UPEL-IPC)

Enoé Texier (UCV)

María Cristina Parra (LUZ)

Karenia Córdova (UCV)

Alexis Mercado (CENDES-UCV)

• Miembros Internacionales

Laura Phillips (AUALPI-Colombia)

Pedro Antonio Melo

(Universidad Federal de Santa Catarina-Brasil)

Andrea Páez

(Universidad de San Buenaventura, Colombia)

Helena Hernández, (UniCAFAM, Colombia)

Patricia Martínez

(Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia)

Verena Hitner

(Universidad de los Hemisferios, Ecuador)

Claudia Ballas

(Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador)

Anapatricia Morales

(Universidade Federal do ABC (UFABC-Brasil)

ess

Educación Superior y Sociedad



Educación Superior y Sociedad (ESS)

Colección 25.º Aniversario

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Pedro Henríquez Guajardo

CONSEJO CONSULTIVO EDITORIAL INTERNACIONAL

Francisco Tamarit

Marco Antonio Díaz Rodríguez

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa Oliveira

EDITORA GENERAL

Elizabeth Sosa

La dirección editorial de Educación Superior y Sociedad (ESS) no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.

ess

Educación Superior y Sociedad

· EDICIÓN ·
ANIVERSARIA ·
25
AÑOS

Educación Superior y Sociedad (ESS), es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; disseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is a bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, is dedicated to publishing research results; identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; trazer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover a investigação e a educação superior; disseminar informações sobre políticas e boas práticas; contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** Colección 25.º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes da contextualidade local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

ÍNDICE

DE
CONTENIDO

:: PRESENTACIÓN	11
• Juan Guijarro y Verena Hitner (Ecuador-Brasil)	
:: ARTÍCULOS	
• Hacia un cambio en la matriz cognitiva en el sistema de ciencia, tecnología e innovación de América Latina y el Caribe René Ramírez Gallegos (Ecuador)	17
• Repensando la libertad desde la realidad del sur: una pedagogía universitaria que libere Bradley Hilgert y Ana Carrillo (Ecuador)	51
• Localization of global scientific Knowledge – or: how global Theories became local Buzzwords Philipp Altmann (Ecuador)	75
• La naturaleza: una noción profundamente política Antonio Malo Larrea (Ecuador)	101
• Diseño de un modelo de gestión de capital intelectual para la universidad venezolana Alexis de Jesús Perales (Venezuela)	125
• Tecnología y resolución de conflictos socio-espaciales: la agricultura urbana como alternativa al desarrollismo Elizabeth Rivera Ura, Johan Guerra Pedroza, Manuel Torrealba Febres-Cordero y Gilberto Buenaño Alvarez (Venezuela)	149

Juan Guijarro y Verena Hitner

En el capitalismo cognitivo, la ciencia y la tecnología se han convertido en factores principales para un nuevo patrón de desarrollo intensivo en conocimientos vividos en la actualidad. Este nuevo patrón supone oportunidades, pero también desafíos para los países latinoamericanos. Por una parte, se abre la posibilidad de recuperar y producir conocimientos para impulsar formas alternativas de bienestar y convivencia; por otra parte, la tendencia a la concentración de conocimientos introduce nuevas desigualdades y una brecha cognitiva cada vez más amplia entre los que pueden acceder y disponer de las innovaciones y los que no.

En el año 2018 coinciden dos acontecimientos de especial relevancia para el debate sobre la ciencia y la tecnología en la región: por una parte, se cumplen cien años de los movimientos universitarios que desembocan en el Manifiesto de Córdoba, y cincuenta de los movimientos sociales de 1968; y, por otra, la UNESCO ha convocado la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Pensar esos momentos históricos y el paralelo que se puede hacer de aquél contexto con el que vivimos hoy, es útil para entender el rol que ocupan los conocimientos, la ciencia, la tecnología y la innovación en el contexto actual de nuestras sociedades.

Así que, para reflexionar sobre los desafíos impuestos hoy a la producción de conocimientos en América Latina, es necesaria la consideración del rol que cumplen las universidades en términos de investigación, ciencia y tecnología. En este marco de ideas hay que reflexionar sobre cómo la reforma de Córdoba y los movimientos sociales de mayo de 1968, incidieron en la evolución de nuestros sistemas de producción y reproducción de conocimiento. En la literatura histórica existe un gran consenso sobre el hecho de que la reforma de la Universidad de Córdoba en 1918 introduce a las universidades latinoamericanas en la era moderna.

Su detonante fue una revuelta estudiantil en respuesta al cierre del Hospital Universitario (Sabina, 2008; Tünnermann, 1998, 2008). Para América Latina, el significado del Movimiento de Córdoba –que desde su inicio ambicionaba alcance regional,– emerge de la propia historia de la Universidad en la región.

El proceso de independencia de las colonias tuvo poco impacto sobre muchas de nuestras universidades que se resistían a las transformaciones más radicales¹. Era claramente el caso de la universidad de Córdoba que mantenía aún a inicios del siglo XX algunas de las características del período colonial, destacando sobretudo su vínculo con los jesuitas (Freitas Neto, 2011, n.p.) Así, en 1918, los estudiantes argentinos se levantaron contra lo que consideraban reminiscencias medievales en una sociedad moderna, primero en Córdoba –símbolo provincial del atraso–, después en el resto del país, lo que llevó al presidente de la república a autorizar una intervención de la universidad.

Para la mayoría de los autores, resulta evidente que la reforma de Córdoba representó mucho más que un simple movimiento universitario de la periferia. Fue un movimiento social amplio que aspiraba reorientar el desarrollo de toda América Latina.

Es importante destacar que justo por representar algo más que una simple reforma universitaria, el movimiento de Córdoba se anticipó a las diferentes olas de reforma que experimentó la universidad en el siglo XX. Además de exigir la modernización de los métodos de enseñanza a partir de la incorporación de la función de investigación y la preservación de la libertad académica, el movimiento de Córdoba reivindicaba también la participación de los alumnos, profesores y egresados en el cogobierno universitario, anticipando la demanda que emergería con fuerza mucho después con los movimientos de 1968.

1 Importante distinguir las rutas opuestas que tomaron las Universidades en la América Portuguesa y en la América Española. Por una parte, en la América portuguesa la fundación de instituciones de educación superior estuvo prohibida hasta la elevación del Brasil a reino unido en 1808, con ocasión de la llegada de la familia real portuguesa a la colonia, consecuencia de la expansión napoleónica en Europa. Esa restricción limitó la educación a los niveles más básicos de enseñanza, concentrando en Europa la formación de las elites locales. En la América española, con su estructura administrativa más autónoma que admitió precozmente la figura de los virreinos, se crearon las primeras universidades ya en el siglo XVI, como el caso de las inaugurales Real Pontificia Universidad del México y la Universidad de San Marcos en Lima, ambas de 1551. La fundación de universidades en sus colonias continuó a lo largo de todo el período colonial. Fue esa la situación de la Universidad de Córdoba fundada en 1621. Estas instituciones, como era de esperar, mantenían una fuerte conexión con la Iglesia católica y poseían una estructura de organización medieval semejante a la que predominaba en las universidades europeas antes de la reforma de Humboldt.

Esas reivindicaciones de Córdoba sirvieron para sustentar los debates sobre la educación superior como bien público y patrimonio social compartido, sea por acceder a ella o en lo concerniente al gobierno académico y su misión social. Todo eso hace que las ideas de aquel movimiento sean extremadamente actuales, en la medida que dialogan con las discusiones más contemporáneas de la relación entre producción y reproducción de conocimiento en la región, de contrabalancear las fuerzas privatistas y mercantilizadoras que orientaron la evolución de la Universidad en la región en el período neoliberal.

El innegable dinamismo que los sectores intensivos en conocimiento vienen presentando en los últimos años, hace imposible ignorar el impacto que los procesos de innovación ejercen en la economía y, en consecuencia, en el proceso de producción de conocimiento. En el caso de América Latina, ese proceso de producción de conocimiento depende efectivamente de la Universidad. Sin embargo, el predominio del paradigma liberal en los años 1990 significó el abandono de una visión estructural del desarrollo, que desvinculaba desvinculaba la producción nacional de la producción académica (Carlotto & Hitner, 2018).

Los años 2000 han representado, para parte de América del Sur, una inflexión política importante con efectos no despreciables sobre la ciencia, la tecnología y la innovación. Resultado de la elección en varios países de gobiernos “progresistas”, la región entró en un nuevo período de inserción internacional, con impactos importantes sobre la relación entre producción y reproducción de conocimiento. Las iniciativas de establecer un nuevo patrón de inserción internacional significaron una revalorización de la ciencia, la tecnología y la innovación.

Actualmente, el mundo se halla en una encrucijada civilizatoria provocada por los efectos de la globalización productiva, en un momento de transición del capitalismo industrial al cognitivo. Este fenómeno atiende a un patrón específico y asimétrico de inserción internacional. En este momento, replantear el lugar de la educación superior, en particular, y de los conocimientos de manera general, en las sociedades subdesarrolladas es fundamental.

Por todo lo señalado resulta necesario y urgente el debate sobre qué ciencias, qué tecnologías y qué innovación deben buscar los países de América Latina y el Caribe. En esta dirección el presente volumen temático de la Revista Educación Superior y Sociedad se centra en este debate, recopilando una selección de los mejores

trabajos de investigación presentados en el Encuentro Preparatorio Regional para la CRES 2018 “Los nuevos conocimientos emancipatorios desde Sur: repensando el centenario de la Reforma de Córdoba y el cincuentenario de mayo del ‘68”, realizado en Quito, Ecuador, entre el 15 y 17 de noviembre de 2017.

Los textos son diversos, como plural ha sido el debate del que surgieron, y para su lectura los hemos organizado en dos grandes divisiones: una primera sección refleja las ideas y perspectivas sobre los conocimientos en ALC, y reúne textos con una mirada crítica y de intervención teórica; y una segunda sección sobre nuevas prácticas cognitivas en la región, que refleja cómo se están decantando los debates sobre CTI mediante su aplicación en casos concretos.

La primera sección inicia con el texto de Ramírez, que apunta un diagnóstico incisivo sobre las nuevas formas de colonialismo que provoca la acumulación basada en CTI: el Norte geopolítico genera conocimientos y se beneficia de sus rentas a través de monopolios de propiedad intelectual, mientras que el Sur se vuelve dependiente de esos conocimientos. A partir de este escenario problemático, se plantea un debate a fondo sobre las alternativas y los caminos para generar conocimientos posibles y deseables para la región.

Debate que prosigue el texto de Hilgert y Carrillo quienes se enfocan en las concepciones de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, dos pilares de las universidades que siempre se pensaron como instancias centrales en la producción cognitiva. Centralidad que no siempre se adecúa a las circunstancias prácticas, como reflexionan los autores en el caso de su propia experiencia en un barrio periférico en Ecuador.

Tema que también cuestiona el texto de Altmann desde otra perspectiva más extensa, para examinar la transnacionalización de las teorías estudiando la conformación de las ciencias sociales en Ecuador en los años sesenta, demostrando que nunca hay imitación acrítica, sino complejos procesos de subsunción que bajo las etiquetas al uso revela teorías previas y valores no teóricos que dan cuenta de una “recreación rebelde”.

La noción de transnacionalización teórica también se vincula con el texto de Antonio Malo, que reflexiona sobre la construcción discursiva del concepto de naturaleza bajo el signo del discurso dominante de la economía de mercado, exponiendo mecanismos

de dominio y explotación de carácter utilitario. Asunto que es de suma importancia a la vista de que los países de la región tienen un vasto patrimonio cognitivo en su biodiversidad, que está siendo silenciosamente expoliada por la lógica de la expropiación biopirata.

La segunda sección, como se mencionó, se concentra en los estudios de caso de prácticas concretas de los nuevos conocimientos generados en ALC. En esta dirección el texto de Perales propone, a partir de una exploración amplia y a profundidad, un modelo de gestión del capital intelectual para valorar los activos intangibles en la Escuela Ciencias de la Tierra Núcleo Bolívar de la Universidad de Oriente (Venezuela). La novedad del estudio consiste en presentar un enfoque integral y dinámico enmarcado en las dimensiones del conocimiento organizativo, que puede ser replicado en otros casos.

Interés práctico que también comparte la investigación de Ura, Pedroza, Torrealba Febres-Cordero y Buenaño Alviarez, quienes estudian la ocupación territorial de la Región de los Valles del Tuy (Venezuela), que deriva en varios conflictos socio-espaciales que los autores, partiendo de una discusión que impugna el desarrollismo y reivindica un nuevo paradigma, el buen vivir, propone superar mediante un plan de acción que postula a la agricultura urbana como principal nodo alternativo para el equilibrio de los sistemas socio-ecológicos de la región. Alternativa que puede servir de inspiración para otros casos en la región.

Se trata de textos diversos, pero no necesariamente heterogéneos: hay un horizonte de expectativas compartidas que propone la búsqueda común de alternativas teóricas y prácticas para proyectar a América Latina y el Caribe como región potencia de los conocimientos. Por todo lo cual se trata aquí de aportes para un debate en proceso, que esperamos también pueda alimentar esta publicación, frente a escenarios de progresiva relevancia de las ciencias y tecnologías para nuestras sociedades.

REFERENCIAS

- Carlotto, M. & Hitner, V. (2018).** Políticas alternativas: un balance de experiencias concretas de políticas científico-tecnológicas y de educación superior desde América del Sur (2000-2015). En Ramírez, R. (Cord.). La investigación científica y tecnológica y la innovación como motor de desarrollo humano, social y económico de América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC, CRES 2018. Disponible en: <http://cres2018.org/uploads/Investigaci%C3%B3n%20impresi%C3%B3n>.
- Freitas Neto, José Alves de (2011).** A reforma de Córdoba (1918): um manifesto. *Ensino Superior Unicamp*, maio, 2011.
- Sabina, Elvira (2008).** La reforma de córdoba: impactos y continuidad en las experiencias de la república de Cuba. CLACSO. La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: CLACSO.
- Tünnermann, Carlos (org.) (2008).** *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tünnermann, Carlos (1998).** La reforma universitaria de Córdoba. *Educación superior y sociedad*. V. 9, n. 1, p. 103-127, 1998.

Repensando la libertad desde la realidad del Sur: una pedagogía universitaria que libere

- **Bradley Hilgert**

- Universidad de las Artes , Guayaquil, Ecuador)

- **Ana Carrillo**

- Maestra en Gobierno de la Ciudad por FLACSO-Ecuador

:: RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de cuestionar y re-pensar las dimensiones políticas de los valores implícitos en categorías como autonomía universitaria y libertad de cátedra, dos conceptos fundacionales de la estructura de las instituciones de educación superior. Nuestro aporte se construye en el tránsito entre el marco teórico de las pedagogías críticas latinoamericanas y la reflexión sobre nuestra propia práctica pedagógica en vinculación con los vecinos del barrio Nigéria, al Sur-Oeste de Guayaquil. Indagamos sobre varias maneras de entender la autonomía y la existencia de algunos factores

que condicionan la libertad universitaria. Gracias a los inter-aprendizajes adquiridos a través de esta práctica subversiva, problematizamos la descontextualización de la tradición liberal de la cual se ha rescatado solo el gesto complaciente-individualista con las ideologías incompletas de clase. Abogamos por una reconceptualización historizada de estos valores acorde a los desafíos de la universidad latinoamericana del siglo XXI.

Palabras claves: pedagogías críticas; universidad latinoamericana; liberación.

:: ABSTRACT

This article intends to question and re-think the political dimensions of the values implicit in categories such as autonomy and academic freedom, two concepts foundational for the structure of institutions of higher education. Our contribution is constructed in the transit between the theoretical framework of Latin American critical pedagogies and the reflection on our own pedagogical practice of community engagement with the neighbors of barrio Nigeria, in the South-West of Guayaquil. We investigate different ways of understanding autonomy and the existence

of factors that might condition university freedom. Based on the collective-lessons acquired through this subversive practice, we problematize the decontextualization of the liberal tradition, which has only maintained the individualistic-complacent gesture contained within an incomplete ideology of class. We argue for a historicized reconceptualization of these values that coincide with the challenges of the Latin American University in the 21st century.

Keywords: critical pedagogies; the Latin American university; liberation.

:: RÉSUMÉ

Cet article a pour but de questionner et de repenser les dimensions politiques des valeurs implicites dans des catégories telles que l'autonomie universitaire et la liberté académique, deux concepts fondamentaux de la structure des établissements d'enseignement supérieur. Notre contribution est construite sur la transition entre le cadre théorique des pédagogies critiques latino-américaines et la réflexion sur notre propre pratique pédagogique en lien avec les voisins du quartier Nigeria, au sud-ouest de Guayaquil. Nous avons mené une enquête sur les différentes façons de comprendre l'autonomie et l'existen-

ce de certains facteurs qui conditionnent la liberté universitaire. Grâce aux inter-apprentissages acquis à travers cette pratique subversive, nous problématisons la décontextualisation de la tradition libérale à partir de laquelle seul le geste individualiste-complaisant avec les idéologies de classe incomplètes a été sauvé. Nous préconisons une reconceptualisation historicisée de ces valeurs en fonction des défis de l'Université latino-américaine du 21ème siècle.

Mots-clés: pédagogies critiques; université latinoaméricaine; libération.

:: RESUMO

Este artigo tem como objetivo questionar e repensar as dimensões políticas dos valores implícitos em categorias como autonomia universitária e liberdade acadêmica, dois conceitos fundacionais da estrutura das instituições de educação superior. Nossa contribuição é construída na transição entre o marco teórico das pedagogias críticas latino-americanas e a reflexão sobre a nossa prática pedagógica em relação aos vizinhos do bairro da Nigéria, ao sudoeste de Guayaquil. Perguntamos sobre várias maneiras de entender a autonomia e a existência de alguns fatores que condicionam a liberdade

universitária. Graças às inter-aprendizagens adquiridas através desta prática subversiva, problematizamos a descontextualização da tradição liberal a partir da qual somente o gesto individualista-complacente com as ideologias de classe incompletas foi resgatado. Defendemos uma reconceptualização historicizada desses valores de acordo com os desafios da Universidade Latino Americana do século XXI.

Palavras-chave: pedagogias críticas; Universidade latino-americana; libertação.

:: Introducción. Algunas maneras de hablar

Solo utópica y esperanzadamente puede uno creer y tener ánimos para intentar, con todos los pobres y oprimidos del mundo, revertir la historia, subvertirla y lanzarla en otra dirección.

Ignacio Ellacuría

Este texto inscribe su partida en la experiencia de aprendizaje significativo que tuvimos –y tenemos– en el diseño y la ejecución de un proyecto pedagógico desarrollado desde septiembre 2016, que articula la experiencia de aprendizaje de nuestros estudiantes en conjunto con los vecinos del barrio Nigeria en Guayaquil, Ecuador. Desde el inicio del proyecto hasta el día de hoy, hemos sido testigos de una serie de acontecimientos que giran alrededor de la práctica experimental de este proyecto e incluyen el debate, a veces entorpecido, a veces ausente, sobre las diferentes visiones de los sentidos de la educación y de su fin último que es la gestión social del conocimiento. Las reflexiones que hemos consolidado desde nuestra experiencia nos dan cuenta de las potencialidades del proceso de inter-aprendizaje emprendido con comunidades ‘externas’, de las capacidades de transformación de nuestras propias subjetividades, y de las maneras en que nuestra práctica crítica nos ha otorgado una nueva dimensión para entender las teorías con las cuales llevamos tiempo trabajando.

Gracias a esta experiencia, hemos podido ponderar una serie de aristas, puntos de inflexión y campos de disputa implicados en nuestro quehacer docente; en ocasiones se nos ha develado un camino que nos parece fundamental en la educación: hacer una triangulación constante entre lo enseñado, lo vivido –un tercer componente usualmente no participe de los modelos educativos–relacionalmente, una mirada *desde el otro*. Pensamos que nuestra labor como docentes es permitir al estudiante *aprender a aprender*, a construir socialmente y en conjunto las herramientas que les/nos permitan seguir consolidando sus/nuestros conocimientos propios y pertinentes con el espacio que nos rodea. Así podríamos valorar y poner en circulación aquello que aprenden desde su experiencia y sobre todo encaminar la *praxis*, que no se nutra solo de teorías ajenas, que también cree su propio conocimiento teórico, pero sobre todo, que actúe y experimente en la resolución de las problemáticas y preocupaciones que tenemos como individuos y como colectivo, con toda la complejidad de relaciones que esto significa. Paulatinamente, desde una práctica reflexiva, trabajando en equipo y compartiendo los aprendizajes colectivamente, podemos ahora afirmar que lo aprendido/aprehendido en Nigeria conforma un corpus de conocimiento que nos ayuda a entender la dimensión y el significado de las disputas al interior y exterior de la vida universitaria, las que le dan usos y horizontes a la educación dentro de los proyectos nacionales desde las perspectivas oficiales y desde la ciudadanía.

Durante los últimos diez años, los países latinoamericanos han experimentado tensiones en torno al campo de la educación superior. En nuestro país, la intervención en las universidades privadas y las distintas herramientas de evaluación de los procesos educativos, así como la inversión que el Estado hizo con el fin de fortalecer este sistema, es una señal clara de la voluntad de repensar las funciones sociales de la educación superior (Guijarro, 2016). En este contexto aparecieron universidades como la nuestra, cuyos principios están alineados con las ideas políticas que fundaron la Constitución del 2008: interculturalidad, compromiso social, descolonialidad e inter-aprendizaje en vínculo con la comunidad. Es con estos antecedentes y en nuestro contexto que queremos tejer las ideas devenidas de nuestra experiencia, insistiendo críticamente sobre las maneras en las que entendemos la autonomía y la libertad de cátedra en la actualidad, con el afán de pensar la universidad como una herramienta hacia la construcción del contrato social correspondiente a las conquistas políticas de finales del siglo pasado y a las que nos quedan por pelear.

Los valores contenidos en expresiones políticas como *autonomía universitaria* o *libertad de cátedra* son concebidos en momentos específicos. Queremos trabajar sobre la evidencia de que no son absolutos, son relacionales-sociales e históricos. En principio, esto nos lleva a repensar los múltiples significados de estos términos en la práctica docente contemporánea. Para hacer esto, en este ensayo empezamos con una reflexión crítica de los usos de estos conceptos en nuestro contexto local para así comparar dichos usos con lo planteado por los estudiantes durante la Reforma de Córdoba. Esta base nos permite indagar en la contradicción evidente que subyace en las conceptualizaciones de la educación superior heredadas de Córdoba –como la *Declaración de Cartagena*– cuando se movilizan términos como autonomía universitaria, libertad de cátedra y responsabilidad social. Esta contradicción, argumentamos, constituye uno de los límites del liberalismo y resalta la persistencia de los valores burgueses-liberales en la academia. Finalmente, tomando en cuenta la característica plurinacional e intercultural del Ecuador, construimos un camino para repensar la necesidad de otras prácticas pedagógicas más allá del liberalismo, repensando el sentido democratizador de la reforma. Postulamos que el proceso experimental de inter-aprendizajes a través de proyectos en vinculación con la comunidad que realizamos en el barrio Nigeria de la ciudad de Guayaquil aporta hacia esta utopía.

:: La Reforma de Córdoba y el sentido liberal de la libertad

Queremos comenzar con la afirmación de que las universidades asumen los valores sociales otorgados desde las relaciones de fuerzas, de poderes y de hegemonías. Es por eso que los protagonistas-estudiantes de la Reforma de Córdoba buscaron una universidad que se distancie de la tradición de ser un “fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar” y

de la característica de ser una de las “academias señoriales” (Tünnermann Bernheim, 1998, p. 104). Estas instituciones a la vez, son indispensables en la consolidación de las ideas sobre *bienestar, progreso, desarrollo* que concibe el discurso hegemónico, y en ocasiones contrahegemónico, del momento.¹⁷ Como nos demuestra Juan Guijarro (2016), la universidad ecuatoriana –latinoamericana– encarna los diferentes procesos sociales y su visión al respecto de la forma y legitimidad del conocimiento, las maneras de producir y reproducir este capital, y al mismo tiempo da cuenta de los mecanismos que hacen posible conseguir y perseguir estas voluntades políticas.¹⁸

Debido a esa naturaleza movедiza y dialéctica de ser una institución que reproduce las fuerzas sociales y los intereses de los grupos hegemónicos y al mismo tiempo, debido en parte a la lucha ganada en la Reforma de Córdoba, un lugar de pensamiento libre y crítico donde dichos intereses son cuestionados, la universidad, como lugar privilegiado de la consolidación del conocimiento docto, se constituye como campo de batalla. Esto es especialmente verdad para las universidades latinoamericanas que quedan atrapadas entre el eurocentrismo de la colonialidad y el pensamiento propio de los gestos liberacionistas y decoloniales. En nuestro contexto actual, desde esa posibilidad constituida por el ‘no-lugar’ de la universidad del Sur, se denuncia lo que Nelly Richard llama la internacional academia o la academia metropolitana, esa que se subyuga al centro con su “monopolio del *poder-de-representación*” y refleja las subjetividades de la intelectualidad-élite local (Richard, 1997, p. 348). Los temas *de moda*, las maneras de pensar los problemas sociales, las maneras de plantear sus soluciones o análisis críticos, los términos que pueden legitimar su posición, son centrales en la vida universitaria y a la vez son adaptados a sus lenguajes e intereses. La autonomía universitaria y la libertad de cátedra, dos herramientas que cuando son entendidas a través de una historización crítica nos encaminan hacia la liberación, pueden ser apropiadas y pervertidas para mantener el *status quo* de esa intelectualidad local que nunca pone en crisis su complicidad con la violencia sistemática y estructural de la clase burguesa.

Entendemos esta paradoja a partir de nuestra propia experiencia, como educadores y compañeros de trabajo, creemos que problematizarla y explicarla puede aportar en la construcción de un modelo de Universidad con proyec-

17 Sobre este tema es recomendable revisar Castro-Gómez, S. (2007).

18 Nos referimos también a los procesos administrativos que van dando forma el accionar de la Universidad, no solamente a las leyes, también a los reglamentos, disposiciones y procesos administrativos necesarios. Estas herramientas que marcan el día a día y que, en ocasiones, pasan por detalles menores, también posibilitan o niegan la generación de procesos experimentales, nuevos o alternativos.

ción social. Podemos decir que desde nuestros primeros días de trabajo en la Universidad de las Artes, la *libertad de cátedra*¹⁹ ha sido un nodo de ese campo de lucha, y las maneras y los escenarios en que es invocada reflejan la contradicción y la genealogía de su concepción. Queremos poner sobre el tapete la necesidad de repensar la dimensión abstracta de su uso e intentar llegar a su conceptualización en clave relacional; en este sentido preguntamos: ¿libertad de qué? O más importante aún: ¿libertad para qué? Y en sentido crítico: ¿libertad de quienes con respecto a qué?

Queremos hacer un acercamiento a estas preguntas a través de una reflexión sobre los planteamientos de la Reforma de Córdoba como momento fundacional para pensar estos conceptos. Sin entrar en un reduccionismo economicista, nos parece importante resaltar que el movimiento se enmarca en un momento de transformación social que podría ser entendido como *lucha de clases*. Sin embargo, como evidencia el manifiesto, la Universidad constituye un eje articulador de diferentes grupos sociales: los estudiantes, el proletariado creciente en los centros urbanos, y la clase media en ascenso. Partir de esta mirada política nos permite explicar y entender la heterogeneidad de los intereses reflejados en el manifiesto de los actores que la provocaron.

El principio de autonomía que defendían los estudiantes de Córdoba como una manera de dismantelar las estructuras de poder que quedaron intactas después de la Independencia es uno de los lugares que revela la característica clasista del proceso. Los estudiantes se opusieron a la autoridad que había ejercido la élite universitaria, portadora de ese “derecho divino del profesorado universitario”; advirtiendo sobre el peligro de las relaciones jerárquicas que mantenían y de la distancia que los separaba (*Manifiesto*, 1918, s.p.). Frente a una Universidad sujeta a la clase oligárquica dominante y la autoridad moral de la Iglesia, los estudiantes imaginan un sistema superior de educación democrático. Leamos:

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudios es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia [...] ha venido a probar que el mal era más afligente de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. Manifiesto (1918, s.p.)

Sabemos que los estudiantes tuvieron éxito en su reclamo por la autonomía de la universidad, pero nos parece fundamental entender la importancia histórica de ese éxito. Como vemos en la cita del manifiesto, la idea de autonomía, de

19 Entendemos tanto la *libertad de cátedra* como la *autonomía* como términos diferentes aunque correlativos en distintas escalas, trabajaremos sobre esta diferenciación más adelante en este mismo texto.

cierta forma, era una disputa por los privilegios que concede la educación en el sistema de valores sociales latinoamericanos (Tünnermann, 1998). Esa autonomía permitía a la universidad como institución, liderada por un colectivo con menores privilegios, emprender una de sus funciones características en la actualidad pero impensable en ese momento: la crítica social.

Vista en perspectiva, hoy, es importante detenernos sobre la idea de una clase media emergente como protagonista de la reforma universitaria, que plantea la autonomía como vía para posicionarse en una estructura de beneficios. Pensada de esa manera, la reforma era el reflejo de la lucha de clases que dio origen a los sistemas modernos en los que una burguesía ocupaba el mando del Estado sin una ideología clara, solo movida por un poder legitimado por el crecimiento económico y el acceso a educación (Moreano, 1975). En el fondo, estas tendencias de la democracia liberal, al igual que los procesos independentistas del siglo anterior, son la expresión de la lucha de clases que ejecutaron durante siglos la burguesía en ascenso versus las maneras aristocráticas heredadas de la colonia.

En este contexto, la posibilidad de acceso y los contenidos de las asignaturas, así como sus metodologías, son cuestionadas pues se constituyen en las herramientas que encapsulan ese prestigio. La protesta se expresa vinculando *la obsolescencia de lo anterior* a un sistema de valores caduco –como los de la Iglesia Católica– en favor de nuevos contenidos válidos para actores que en la eferescencia del cambio de siglo se querían propugnar *modernos*.²⁰ Esta disputa de clases se ve reflejada también en la necesidad de crear un sentido de pertenencia frente a la Universidad, y desmovilizar, o tal vez, cambiar de manos la posesión del privilegio.

La noción de autonomía que vemos en la Reforma de Córdoba, nos permite imaginar una universidad menos excluyente: en el año de 1918 el sector de la clase media emergente o pequeña burguesía es representada en su estructura. Para lograrlo se acuña el concepto de *autonomía* –de la institución con respecto a los gobiernos– y el de *libertad de cátedra* –de profesores y estudiantes– con respecto a las autoridades y sus criterios dominantes. Nos parece que son dos nociones diferentes pero que se articulan en el sentido de la posibilidad de auto-determinar como institución y como individuos los sesgos del conocimiento. La *libertad de cátedra* es un principio ético ejecutado de manera cotidiana complementario a los cambios necesarios para hacer posible la *autonomía* en la práctica. Es a través de este mecanismo que se pudo romper el monopolio que la clase oligárquica ejercía sobre el ámbito del conocimiento, ya que se planteaba la apertura a cátedras alternativas a las oficiales posibilitando al alumno optar –hasta cierto punto– por el tipo de conocimientos que quería adquirir.

20 Es posible mirar la Ilustración como un punto de inflexión de este proceso, el postulado ilustrado desarrollado como un poder latente cuyo capital social concentrado –la educación en términos de cultura y buenas costumbres– es el vehículo que legitima la capacidad de las élites –educadas– de educar al pueblo.

Sin embargo, lo que se propone en el manifiesto no es ilimitado y los principios motores son claramente pertenecientes a su clase social --media emergente y pequeña burguesía. A la luz de hoy resultan excluyentes con respecto a los sectores populares. El logro permite ver sus intereses de clase representados en las demandas y en consecuencia el *statu quo* no cambió; únicamente sus beneficiarios. A pesar de esta mirada crítica, nos parece que una comprensión historizada de las reformas será incompleta si no hace hincapié en el gesto liberacionista, el deseo de desprender la educación superior de la clase dominante del momento.

En una lectura contemporánea de estos logros, nos parece que el gesto originario en ocasiones desaparece cuando utilizamos el concepto de libertad *de cátedra*. Los inicios de la vida profesional universitaria implican frecuentemente invocarla únicamente en su sentido negativo: libertad con respecto a la eliminación de todo obstáculo que impida la realización del individuo.²¹ En nuestro caso, de forma ingenua, entendimos que este concepto funcionaba como una herramienta progresista que nos podía servir para evitar interferencias nocivas sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Pero, ¿cómo se determina lo que es nocivo en los planes y programas de educación superior? Como un límite inalienable en el contexto neoliberal, habíamos invocado la *libertad* para emprender una práctica pedagógica que postulaba la descolonialidad e interculturalidad como principios, o por lo menos, poner en ejecución un modelo pedagógico diferente, que nos permitiría articular las inquietudes que tenemos al respecto de las maneras en que la tradición conservadora se moviliza en los espacios académicos.

Cuando en nuestros proyectos de docencia recurrimos a la *libertad de cátedra* para proteger nuestro punto de vista latinoamericanista sobre la asignatura de Historia y Teoría de las Artes, nuestra defensa nos permitió elaborar un syllabus que desafiaba la centralidad de unas pocas pinturas en una disciplina que se pretende universalista.²² Como proyecto colectivo pero aislado de la centralidad del canon, cuestionábamos las maneras en que nos era imposible pensar en contenidos distintos para construir los referentes políticos y estéticos en una Universidad creada justamente para re-pensar las maneras de hacer las artes

21 Juan Guijarro (2016) hace un análisis genealógico al respecto en su texto: "Autonomía Universitaria: política no metafísica". En principio la libertad concebida en términos negativos es pertinente en el modelo liberal, cuyo trasfondo es la libertad individual, lo que no deja de reflejar un cierto sentido romántico de corte decimonónico.

22 Queremos reconocer que, dentro de la construcción de la asignatura de Historia del Arte II en ese tiempo, nosotros formábamos un tipo de bloque que logró articular intereses divergentes para plantear un syllabus alternativo al que se trabaja hoy en nuestra unidad académica. En este sentido, debemos reconocer también los aportes de Alfredo Palacio y Anyely Marín, quienes ya no forman parte de nuestra planta docente.

latinoamericanas.²³ Lo que nuestro argumento interpelaba era la necesidad de espacio suficiente para permitir la incursión en otros contenidos y otras metodologías pertinentes a nuestro contexto. Sin embargo, nuestra prédica tenía un límite y era precisamente el ejercicio de nuestros compañeros que, apelando al mismo derecho, veían nuestra propuesta como un atentado a la *tradición* académica que ellos movilizaban. El debate se convertía en una pelea de puntos de vista que no supimos resolver, lo que dio como resultado contenidos distintos en la asignatura y la conformación de bandos entre los profesores de Historia: los que apostábamos por el trabajo profundo en un syllabus *descolonial* y los que apostaban por una tradición irremediablemente ligada a Europa tanto en cómo se plantean las Artes y como se escribe y reproduce la Historia.

En ese contexto, la *libertad de cátedra* nos servía para hacer frente a aquellas voces que se oponían a nuestra necesidad de cambiar el campo de conocimientos asignados providencial y hegemónicamente a este tipo de asignaturas. Pero de esas primeras maneras de hablar, surgen varias dudas y puntos ciegos cuando se pretende trazar el camino de la libertad así concebida. Entendemos y apoyamos la noción de que ningún individuo (nosotros, en este caso) pueda imponerse sobre un docente para dictaminar los contenidos ni la metodología de una cátedra; solo hoy pensamos en otras formas de entender y resolver este dilema, y eso implica primeramente repensar lo que significan los términos en cada contexto, cuándo se aplican, y en función de qué.

Se nos ocurre, por ejemplo, que la libertad de cátedra, planteada de esta manera, reposa en el derecho del profesor a involucrarse en los puntos de vista ideológicos que quiera profesar, elaborar los contenidos que son acordes a estos puntos de vista y utilizar las metodologías que considere pertinentes para transmitir estos conocimientos o desarrollar esas destrezas en los estudiantes. En términos absolutos, esta forma de pensar la libertad de cátedra no contradice lo planteado en la Reforma, aunque se olvida del derecho del estudiante de elegir libremente los contenidos y métodos que más le sirven; o por lo menos ponerlos en debate. Es decir, esta conceptualización de libertad concebida unilateralmente refuerza la relación de autoridad del profesor sobre el estudiante, poniendo sus intereses por sobre el proceso formativo de otras personas, e individualizando la función de la cátedra en sí.

El punto ciego más grave de este pensar es que no da cuenta de la dimensión social de la educación ya que, desde esa perspectiva, las demandas de la sociedad constituyen impedimentos para la realización plena de libertad individual. Si nos interesa pensar en la educación superior como un aporte hacia la construcción de un nuevo contrato social y si queremos rescatar el gesto liberacionista de la Reforma de Córdoba, hay que interpretar esta conceptualización de la libertad de cátedra como una perversión.

23 Al respecto, la ponencia: "Sin ninguna explicación aparente: para qué darle la vuelta a la narrativa de la clásica Historia del Arte" Ana Carrillo, Jalla 2016.

:: Pensando relacionamente. Autonomía y libertad más allá del liberalismo

El recorrido breve por los planteamientos originales de la Reforma de Córdoba y los interrogantes que abre nos encamina hacia una historización²⁴ de los conceptos de autonomía y libertad de cátedra. Con esto queremos rechazar cualquier construcción de estos términos como conceptos absolutos, tal como hemos visto en las discusiones internas y externas alrededor de nuestra institución de educación superior.

Ya hemos señalado que dentro de su propia realidad histórica, el movimiento estudiantil que dio como resultado la reforma –sin llegar a ser una revolución– representaba los intereses de una clase media emergente y pequeño-burguesa. En este sentido, la inclusión que plantea no es tan radical²⁵, ni mueve transgresoramente las maneras de enseñar; pero en su contexto histórico, planteó la autonomía y la libertad de cátedra como herramientas para mover la universidad hacia una estructuración incluyente frente a una sociedad altamente diferenciada. No son valores absolutos sino estrategias coyunturales que se plantean en positivo: construir una propuesta que permita el ejercicio de una institución como parte de los recursos sociales para conseguir mejores condiciones para el colectivo. En este sentido, es importante pensar en este movimiento y los términos que acuñó como correlativos a su época y a sus necesidades y repensarlos en función de nuestras preocupaciones actuales. En este camino no debemos, por ejemplo, olvidar ni el gesto ni el sentido implícitos.

El gesto de su movimiento es un tipo de parteaguas para la universidad latinoamericana en cuanto su concepción y funciones están en estrecha relación con la sociedad en general. La lectura del manifiesto nos permite mirar la universidad como un micro-cosmos que replica las jerarquías de su sociedad; por eso la urgencia de imaginar una institución más democrática, por eso la exigencia del reconocimiento al “derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los

24 Entendemos la historización aquí en el sentido en el que plantea Ignacio Ellacuría:

Si logramos, por tanto, historizar los conceptos, esto es, decir lo que significan y ocultan aquí y ahora, estamos ayudando a la desideologización de una superestructura, que realmente sirve de refuerzo a unas determinadas estructuras socio-económicas que, de hecho causan lo contrario de lo que dicen querer operar. Es aquí donde la filosofía puede aportar como principio de desideologización y también como apertura de campos para una nueva acción. (1999, p. 592).

25 En el contexto histórico al que nos referimos estaban aún exentas de la posibilidad de constituirse en igualdad las grandes mayorías de la población: clases populares, grupos étnicamente diferentes, o las mujeres y las diversidades sexuales; grupos que solo hoy pelean por una inclusión eficaz en el sistema universitario y en el sistema democrático en general. Para el Ecuador el liberalismo construyó una imagen infantilizada de los indígenas (Prieto, 2004) y racialmente inferior de los grupos como los migrantes chinos (Carrillo, 2012); mientras los estudios sobre la población afro-ecuatoriana están pendientes para la época liberal.

cuerpos universitarios por medio de sus representantes [...] a] la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa" (*Manifiesto*, 1918, s.p.). La universidad debe servir de modelo para la sociedad y por eso tiene que representarla en su totalidad y no solamente a la minoría que ejercía el poder. En este sentido, los estudiantes rechazan el orden establecido y la anulación de su derecho de cambiarlo.²⁶

La idea expresada en aquel manifiesto de que el gobierno de la universidad debe responder a la sociedad establece los orígenes de la concepción de universidad latinoamericana como *bien público* porque por primera vez se comienza a articular una universidad con una misión social. La maduración de esta idea nos costaría más de medio siglo, haciéndose plenamente visible en la *Declaración de Cartagena* (2008), cuyas consecuencias hicieron que la Educación Superior sea identificada enfáticamente como "un *bien público* social, un derecho humano y universal y un deber del Estado" (p. 10, 9, respectivamente). La Declaración de Cartagena, nos permite entender la función social de la universidad latinoamericana, cambiando su lugar de privilegio para pasar a ser un bien público en cuanto asume su responsabilidad frente a las demandas de la sociedad. Nos parece que lo articulado por los estudiantes de Córdoba es un sentimiento parecido, expandido más allá del estudiantado en el caso de Cartagena. Pero en ambos casos, ¿no es que esta idea de responsabilidad representa un límite para la autonomía y la libertad de cátedra entendidas de manera negativa? ¿Cómo debemos entender esta contradicción?

En el ejemplo que abordamos en el primer acápite queda claro cómo la libertad de cátedra puede convertirse en un sin-sentido en cuanto hace imposible la conciliación de objetivos comunes y de hecho propicia la individualización del ejercicio docente. En estas reflexiones, nuestros mayores peligros estaban dados por el temor (individual) de la imposición (colectiva) y también por la complicada conciliación entre la unificación de las mallas curriculares y el ejercicio personal del pensamiento autónomo frente a los contenidos y las formas de dictar clase.²⁷ En no pocos momentos hemos sido testigos de la imposibilidad de conciliar la normativa estatal y los mecanismos de evaluación con la práctica docente, utilizando el lugar de la libertad y autonomía como trincheras.

26 "Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado de la insurrección" (*Manifiesto*, 1918, s.p.).

27 A partir de la necesidad de intervención del Estado en las prácticas de la Educación Superior se emprendió un proceso de evaluación y acreditación de las Universidades. Este proceso supone necesario estandarizar los contenidos de las asignaturas dictadas, hecho que ha provocado que tanto la autonomía como la libertad de cátedra sean mentadas una y otra vez. Sin embargo, nos parece siempre que están enmarcadas en un acto irreflexivo que no concibe un fin último ni una deontología del proceso: ¿qué significan? ¿para qué se aplican? ¿bajo qué mecanismos son posibles?

Es un tema complejo; sin embargo, refleja la ausencia de reflexión de lado y lado y a la vez, nos pone frente a otros problemas en donde el uso del término libertad desmoviliza a la sociedad y sus intereses comunes. En la lógica liberal y neoliberal, el Estado debe reducir su capacidad reguladora para proteger el fin último de la lógica moderna: el individuo, especialmente su propiedad privada. En la experiencia universitaria ecuatoriana, la desregulación de las entidades de educación superior dio como resultado la proliferación de instituciones privadas de educación con pésimos procesos académicos y administrativos, pero que habían acaparado parte importante de la demanda, ofreciendo carreras que prometían a los estudiantes éxitos laborales inmediatos (Guijarro, 2014).

Para pensar el significado de la libertad y la autonomía es imprescindible darnos cuenta de la tensión entre lo individual y lo colectivo. En cuanto a la educación superior, la *Declaración de Cartagena* expresa su conciencia de esta contradicción cuando dice: “Es necesario promover mecanismos que permitan, sino menoscabo de la autonomía, la participación de distintos actores sociales en la definición de prioridades y políticas educativas, así como la evaluación de éstas” (p. 19). Esta aparente incompatibilidad de la libertad individual y los derechos colectivos constituye uno de los límites fundamentales del liberalismo.²⁸ Según Ileana Rodríguez (2009), esta tensión es la primera de las tres discordancias primordiales del liberalismo y forma la base de las segundas dos: “(2) entre libertad e igualdad; y 3) entre un Estado fuerte y un estado no-intervencionista” (p. 20, traducción nuestra). Lo que subraya Rodríguez en su texto es la característica fundacional del individualismo para el pensamiento liberal. La contradicción que amenaza con tumbar el edificio del sistema político viene al momento de determinar cuáles son los individuos que merecen la protección del Estado y es allí donde las clasificaciones sociales provenientes del momento colonial asoman la cabeza. En la Reforma de Córdoba la libertad de cátedra y la autonomía universitaria fueron planteadas para proteger al individuo como representante de una colectividad más amplia frente a una clase dominante; en el ejemplo que venimos analizando, la libertad de cátedra suele ser convocada para proteger a un individuo que se vincula con la clase dominante y que de alguna manera se ha desvinculado de las demandas de una colectividad más amplia.

En nuestra tarea como funcionarios insertos en el sistema de educación superior pública ecuatoriana, nos interesa saber cómo podemos superar estas paradojas y cómo las podemos superar como instituciones. Juan Guijarro (2014) propone la construcción de una autonomía –y podemos agregar libertad– positiva, propositivas; son procesos que estarían enmarcados en varios niveles y momentos de actuación. Plantea así una autonomía reflexiva que esté acorde con el entendimiento crítico tanto de los objetivos de la universidad, lo que

28 Ileana Rodríguez teoriza sobre estos límites en su libro *Liberalism at its limits. Crime and Terror in the Latin American Cultural Text*. Uno de los gestos principales de Rodríguez en este texto es demostrar que el liberalismo, en el contexto latinoamericano, es un concepto ideologizado que debe ser historizado.

significa consensuar al interior de la institución los objetivos planteados, como de sus sentidos dentro de un sistema social complejo. Para ello, la universidad deberá plantear su fin último –el de la educación superior– dentro de una acción coordinada con los deseos sociales (esperamos que planteados por grupos fortalecidos de ciudadanía plena).²⁹ El autor concluye que el estado ideal de la autonomía –también de la libertad– es la concordancia con los objetivos comunes. Si pensamos en los individuos y en las instituciones, podemos decir que la libertad, entendida de la manera en la que la contemporaneidad nos ha permitido entenderla es limitada, problemática y contradictoria, pues como principio nos impide concebir el colectivo como lugar del bienestar y nos desvincula de problemas sociales bajo la premisa de que *no nos conciernen*.

La libertad y la autonomía implican entonces un trabajo positivo de conformación tanto de metas como de objetivos y sentidos que nos permitan concordar colectivamente con los procesos políticos sociales y pensar las maneras en que las universidades deben ayudar a entender y consolidar los proyectos nacionales en clave plurinacional e intercultural. Es decir, no son conceptos abstractos, son totalmente históricos y necesitan de un accionar constante para convertirse en herramientas sociales plenas. Para lograrlo, la universidad debe estar siempre consciente de su calidad de bien público; es decir, es el lugar en donde el colectivo invierte para posibilitar sus expectativas. Para esto debe también preocuparse por cambiar sus metodologías, su institucionalidad y las prácticas docentes que le permitan ser el soporte en términos de conocimientos y herramientas sociales para lograr los objetivos comunes. En este tránsito propuesto es necesario repensar, como síntoma del redireccionamiento de las tradiciones, las funciones de la educación superior en el terreno de la política.³⁰

:: **Nigeria como insumo. Hacia una libertad que libere y una construcción crítica de la autonomía social**

La libertad está condicionada por la revolución, no es una libertad individual, caprichosa, que obedece a los deseos de un individuo, a las ideas de un individuo, sino a una realidad que nos abraza y en la cual participamos [...] Es una crítica y una libertad que siempre cuente con el otro.

Edmundo Desnoes

29 Al respecto, Guijarro (2014) escribe:

Las universidades (como instituciones y agentes) ineludiblemente interactúan con la sociedad, y la experiencia de estas interacciones representa el grado de autonomía universitaria. Por tanto, mientras mayor sea la correspondencia entre los objetivos universitarios y las expectativas sociales, mayor será la autonomía de la universidad. (p. 218)

30 La constitución política del Ecuador, y las normativas sectoriales que se desprendieron de ella están inscritas en la incorporación de derechos y actores políticos claves que nos ayuden a la reconfiguración del Estado monocultural, mononacional, y a la remediación de las inequidades históricas de las que somos partícipes; sin embargo, y a pesar de que queremos hacer un reconocimiento a la expedición de estos marcos jurídicos estamos en un punto de crisis por la imposibilidad de poner en práctica estos principios, pensamos que debemos mirar críticamente las posibilidades y limitaciones de las leyes y el lugar y sentido de nuestra acción.

Queremos empezar este último acápite reconociendo que el pensamiento que venimos desarrollando en este texto es el producto de la praxis en vínculo con la comunidad. Es decir, (inter-)aprendimos esto con los habitantes de Nigeria³¹ donde emprendimos un experimento pedagógico alternativo. Comenzamos esa experiencia convencidos de nuestra libertad individual de cátedra y, a través del trabajo ejecutado de manera reflexiva, queremos cuestionar este pensamiento para poner sobre el tapete la necesidad de re-pensar la autonomía y la libertad de forma relacional con el fin de entablar una estructura posible; intercultural para la educación superior. Lo que nos enseñaron nuestros pares de Nigeria es que el sujeto histórico de la educación superior tiene que provenir de diversos lugares de la sociedad para entender y emprender una construcción positiva de la autonomía y de sus posibilidades cuando es un ejercicio responsable. Lo que queremos contar en esta sección, entonces, son nuestras propuestas para una metodología pedagógica alternativa que parte de nociones historizadas de las funciones de la educación superior, lo que en consecuencia articula una noción pertinente de autonomía universitaria y libertad de cátedra. Esto conlleva un gesto de agradecimiento y reconocimiento: reconocemos la labor relacional con la comunidad, con nuestros estudiantes, con la ayuda de intelectuales y obreros políticos del movimiento “Somos decenio” y de la Pastoral Afro; la necesidad de entender la función política de la Universidad latinoamericana.³²

Nuestro proyecto es un proyecto pedagógico³³ que inició con una pregunta metodológica: ¿cómo hacer una clase que movilice los contenidos teóricos y permita a los estudiantes acercarse a una comunidad simbólicamente tan alejada como los vecinos afro ecuatorianos de Nigeria? Entonces, comenzamos a entender las posibilidades de elaborar una experiencia que sea rica en maneras de aprender y enseñar y altamente productiva en pensamiento crítico. Hemos observado tanto en nuestros estudiantes como en nosotros la construcción de conocimiento sensible y profundo al querer aterrizar, en esfuerzos colectivos,

-
- 31** Nigeria es un barrio de población afro-ecuatoriana -en su mayoría- resultado de la migración interna desde la provincia de Esmeraldas hasta la ciudad de Guayaquil. Sus habitantes tienen en su mayoría empleos informales y su acceso a los niveles medios y superiores de educación formal son deficientes.
- 32** También agradecemos el apoyo brindado por varios colegas de Sam Houston State University, entre ellos James Hynes, William Edgington, Elizabeth Lasley y Michael Henderson, para la realización de la metodología de aprendizaje a través de proyectos y preguntas para el campo artístico.
- 33** Nigeria, como le conocen en la Universidad, lleva tres fases en ejecución y propone la elaboración de un proyecto clase común que moviliza contenidos teóricos pertinentes en la teoría cultural latinoamericana, en una clase semanal dictada en la Universidad; y plantea la formulación de procesos en conjunto con los vecinos del barrio hechos realidad en la clase llevada a cabo en el barrio también semanalmente. El reto es formular conjuntamente preguntas y respuestas que aterrizan en un producto final sustentado teóricamente y expresado a través de prácticas interdisciplinarias en Artes.

la teoría a la práctica en el trabajo vivencial y cotidiano. Se enriquece aún más cuando el aprendizaje atraviesa la construcción de afectos y empatías, de la sensibilización de todos y del entendimiento de nuestras realidades subjetivas y objetivas frente al “otro”. En ese contexto, nuestra práctica siempre ha estado acompañada de críticas que miran con sospecha este método poco convencional de habitar el aula, el libro, el texto, elementos siempre interrogados en nuestra práctica desde la comunidad de aprendizaje –vecinos, estudiantes, profesores.

Lo importante de las fricciones que levantaba el proceso es que nuestra pregunta sobre ¿cómo hacer esto? dio origen a una pregunta política asombrosamente ausente de los contextos educativos: ¿para qué hacer esto o lo otro; de esta manera y no de otra? Es decir, interrogamos la construcción de sentido de nuestras prácticas como docentes, como funcionarios, como sujetos. En esta crisis nacen las respuestas que ahora consideramos insumos para el ejercicio de la docencia. Generalmente se considera que los procesos de “vinculación con la comunidad” son una expresión paternalista de las instituciones educativas que pretenden “repartir” a cuentagotas sus conocimientos, destrezas, habilidades, siguiendo un modelo asistencialista para conseguir el Estado de bienestar. Este sistema no ignora que la desigualdad es un proceso estructural y hace lo justo para permitir la reproducción de la fuerza de trabajo. En ese modelo es difícil hacer efectiva la anulación de las brechas que nos separan, ni siquiera se considera este como un objetivo. Sobre todo, y en eso estamos de acuerdo con las voces que critican: eso solo visibiliza nuestra distancia y ayuda a reproducir el modelo de privilegio.

La escasez e inmadurez de procesos vinculados a la comunidad, o su ausencia reflexiva dan como resultado una especie de pudor prejuicioso y escéptico.³⁴ Creemos que, más que normal, esta actitud es común y refleja sobre todo algunos valores construidos sin experiencia en el campo y en concordancia con valores de clase; su resultado más evidente es la apatía y la desmovilización. Al respecto, podemos decir que es importante pensar en ciertas posturas que se asumen en el ejercicio docente, pero que no se explicitan. En nuestro caso, lo dudoso de nuestra práctica nos obligaba a pensar y repensar las relaciones establecidas entre diferentes/diversos/desiguales, a trabajar en los procesos de manera atenta y, sobre todo, a gradualmente politizar el sentido de nuestra práctica, teniendo que articular una visión construida desde una postura clara sobre el sentido de la educación superior de manera general.

34 Creemos que esto es sintomático de la capacidad del conservadurismo de anular cualquier pensamiento utópico. Franz Hinkelammert (1984) crítica esa razón anti-utópica en su libro *Crítica a la razón utópica*. Nuestro argumento es que dicha razón es una estrategia del pensamiento conservador que permea también el campo de la educación superior.

En nuestro esfuerzo por contextualizar nuestra labor, lo más cercano que teníamos era justamente el marco normativo de la Educación Superior, la hoja de ruta de la política nacional plasmada en el Plan Nacional del Buen Vivir, los principios rectores de nuestra institución y los resultados de aprendizaje que obteníamos –y obtenemos– con los estudiantes y también los deseos y expectativas que ellos tienen sobre los contenidos y métodos de su propia formación. Estos instrumentos, trabajados a través de la mirada crítica de los vecinos de Nigeria, nos hacían entender que el marco normativo apuntaba hacia una universidad que está inscrita en otra clave. Esta universidad que visionamos es sensible a los reclamos de los vecinos de Nigeria sobre la distancia simbólica que nos aleja y a las voces de los líderes políticos afroecuatorianos que cuestionan la ausencia de contenidos que incluyan su historia, el entendimiento de sus realidades, y sus expectativas sobre su inserción en el proceso educativo o en el mercado laboral. Pero, para hacer realidad esta visión desde nuestro accionar, teníamos que abandonar la noción individualista-burguesa-liberal de la libertad de cátedra para, desde una autonomía relacional, pensar nuestras asignaturas desde los deseos y demandas de la sociedad dentro de la cual estamos insertos.

En este sentido, dejamos que nuestra libertad sea condicionada por la búsqueda colectiva de un nuevo contrato social, de un nuevo tipo de relación que no sea paternalista. Nos parece que así, desarrollando esta sensibilidad desde la Universidad –como institución pública– y con los docentes –como agentes políticos–, se pasa a la acción, obteniendo como resultado una educación superior responsable inserta plena y relacionalmente en su lugar social. Es decir, replantea las funciones sociales del conocimiento y las maneras en que este conocimiento se construye e interactúa con la sociedad. Nuestra visión era orgánica y contaba con unos instrumentos jurídicos –siempre perfectibles– pero concebidos en un momento de cambio político importante vinculado con y movido por la emergencia y pronunciamiento de los objetivos y deseos de los movimientos sociales.³⁵

Hemos insistido en la sensibilización y la empatía como herramientas que nos permiten viabilizar la conciencia de un sujeto político. Nos parecen fundamentales y son características que afloran en nuestros estudiantes como producto de esta experiencia. Sobre esto, nos falta por decir que en la vida académica son constantemente invisibilizados y obliterados los componentes que no dan cuenta de una relación racional o instrumental con lo conocido, aquello por conocer. En este caso, el trabajo de estas dos categorías hará, y queremos expresar nuestros deseos también implicados, que se permita formular libremente la preocupación por el otro como mecanismo político para encontrar condiciones más justas de vida y más integrales para el colectivo. Esta preocupación es uno de los principios de la interculturalidad.³⁶ Creemos que el proceso de

35 Estamos hablando del proceso social que dio como resultado la escritura de la constitución política del año 2008.

interaprendizaje en vinculación con la comunidad hará que alguna vez en la vida de algunos de estos estudiantes se replique la manera de hacer un proceso conjunto que asuma que las preocupaciones cotidianas son compartidas, complejas y que pueden buscar soluciones.

Así, llegamos a mirar cómo este trabajo se iba completando en el planteamiento de objetivos políticos-personales-colectivos comunes. La mirada crítica sobre la pertinencia y la contextualización de nuestra praxis como histórica, la de los estudiantes y los vecinos también nos permitía marcar una noción de libertad de cátedra reflexiva, acorde con los objetivos institucionales y una autonomía en sintonía con los objetivos de una nación intercultural y plural. Por eso comprendimos que el sentido de la práctica es profundamente importante y que debíamos repensar los usos de estos elementos para acercarnos a la elaboración de una concepción de libertad más allá de los límites del liberalismo: una libertad que no fragmente, que cohesione y que sea empática; una libertad que se construya en el diálogo positivo con el otro y se constituya en un mecanismo de liberación del individuo entendido como parte del colectivo.

En su contexto, desde su propia realidad histórica, los estudiantes-protagonistas de la Reforma de Córdoba propusieron un cambio estructural en la institución de la educación superior. Planteaban la necesidad de democratizar la universidad para que represente mejor a su sociedad. Buscaron tumbar la tiranía de la iglesia y la clase oligárquica para defender la “capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa” (*Manifiesto*, 1918, s.p.). Sus demandas fueron recibidas con un grado significativo de violencia y su gesto revolucionario fue traducido en un reformismo; sin embargo, gracias a su lucha tenemos a la autonomía universitaria y libertad de cátedra como conquistas ganadas. Lo que lograron, como estudiantes, fue convertirse en sujetos históricos capaces de diseñar el gobierno de su propia casa.

En nuestro contexto actual, frente a una estructura de corte burguesa-liberal que se reproduce dentro de la academia, es urgente re-activar y radicalizar el gesto liberacionista de la Reforma de Córdoba, ahora extendiendo la capacidad de constituirse como sujeto histórico también a los diversos sectores marginalizados de nuestra sociedad, entendiendo que la universidad es una institución con una tremenda incidencia en la realidad histórica que los envuelve. Si la universidad es un bien público y si tiene un lugar en la construcción de un nuevo contrato social, entonces no solo pertenece al profesorado ni al estudiantado sino a la sociedad entera. Por ende, nos toca imaginar una universidad relacional y recíproca que no sólo interviene en la sociedad sino que es intervenida por ella, permitiendo que la proyección social modifique sus propias estructuras, contenidos, autoridades y actores. Esto es devolver a las comunidades que constituyen nuestras sociedades la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa; esto, a nuestro parecer, es una pedagogía universitaria que libera.

36 Siempre agradecemos al compañero Ibsen Hernández por esta claridad.

REFERENCIAS

- Acevedo Tarazona, A. (2011).** "A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado". *Historia y espacio* 7 (36), sin.pag.
- Cabaluz, F. D. (2015).** *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Carrillo, A. (2012).** "Comerciantes de fantasías: el Estado ecuatoriano ante la inmigración china a Quito", en: Ramírez, Jacques (Ed.) *Ciudad-Estado, inmigrantes y políticas*. Ecuador 1890-1950. Quito: IAEN-Instituto de la Ciudad.
- Castro-Gómez, S. (2007).** "Descolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes", en: Castro-Gómez, S. y Grossfoguel, R. (Eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Constitución política del Ecuador (2008).**
- Dalton, R., Depestre, R., Desnoes, E., Fernández Retamar, R., Fornet, A., Gutiérrez, C. M. (1969).** *El intelectual y la sociedad*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Declaración de Cartagena,** Recuperado el 10 de octubre, 2017, de <http://www.unesco.org/ve/documents/DeclaracionCartagenaCres.pdf>
- Dussel, E. (2006).** *20 tesis de política*. México: Siglo XXI Editores/CREAL.

- Ellacuría, I. y Erasmo, A. (Ed.) (1999).** *Escritos Universitarios*. San Salvador: UCA Editores.
- Escobar, A. (2010).** "Latin America at a Crossroads: Alternative Modernizations, post-liberalism, or post-development?", en: *Cultural Studies* (24) 1, 1-65.
- Escobar, A. (2016).** "Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América", en: Gudyñas, E. (Ed.) *Rescatar la esperanza: más allá del neoliberalismo y progresismo*. Barcelona: Entrepueblos.
- Guijarro, J. (2016).** "Autonomía Universitaria: política no metafísica", en: René Ramírez G. (Coord.) *Universidad Urgente: para una sociedad emancipada* (215-240). Quito: SENESCYT-IE-SALC.
- Hinkellamert, F. (1984).** *Crítica a la razón utópica*. San José, Costa Rica: Editorial DEI.
- Lema, L. (2017, agosto).** "Educación e interculturalidad". Ponencia presentada en *II Jornadas de Oralidad y Docencia*. Universidad de las Artes: Guayaquil.
- Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria.** Recuperado el 10 de octubre de 2017, de http://es.wikisource.org/wiki/Manifiesto_Liminar
- Moreano, Alejandro (1975).** "Capitalismo y lucha de clases en la primera mitad del siglo XX", en: *Ecuador: pasado y presente*. Quito: Instituto de investigaciones económicas.
- Plan Nacional del Buen Vivir, 2013-2017, 2013.**
- Plan Nacional del Buen Vivir, 2017-2021, 2017.**
- Prieto, M. (2004).** *Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial 1895-1950*. Quito: Abya-Yala.
- Quijano, A. (2007).** "Colonialidad del poder y clasificación social", en: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores.

Reglamento del régimen académico, 2012.

Richard, N. (1997). "Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: saberes académicos, práctica teórica y crítica cultural", en: *Revista Iberoamericana* 63 (180), 345-361.

Rodríguez, I. (1998). "Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante", en: Castro-Gómez, S. y Mendieta, E. (Coords.) *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: University of San Francisco/Miguel Ángel Porrua.

Rodríguez, I. (2008). "Ciudadanías abyectas: intervención de la memoria cultural y testimonial en la res publica", en: Rodríguez, I. y Szurmuk, M. (Eds.) *Memoria, cultura y ciudadanía*. Santiago: Cuarto Propio.

Rodríguez, I. (2009). *Liberalism at its Limits: Crime and Terror in the Latin American Cultural Text*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Tedesco, J. C. (2003). "Los pilares de la educación del futuro". Ponencia presentada en el ciclo *Debates de Educación*. Fundación Jaume Bofill- Universidad Abierta de Catalunya: Barcelona. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Universidad de las Artes, "Acerca de la UArtes" en <http://www.uartes.edu.ec/acercade.html> acceso 8 de julio de 2017.

Tünnermann Bernheim, C. (1998). "La reforma universitaria de Córdoba", en: *Educación Superior y Sociedad*, 9 (1), 103-127.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2011). "Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial", en Mayorga Balcazar, L. (Ed.) *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*. Lima: Centro de Desarrollo Étnico.

NOTA BIOGRÁFICA

:: Ana Carrillo

Artista Visual, Doctor en Antropología por la Universidad Rovira i Virgili, Maestra en Gobierno de la Ciudad por FLACSO-Ecuador. En el año 2007 conformó junto con Karen Solórzano y María José Icaza la Unidad Pelota Cuadrada –ahora conocido como Frente Popular Unidad Pelota Cuadrada-. Trabaja desde el video y la foterformance, los archivos y el trabajo con comunidades problemáticas que tienen que ver con la hegemonía, las relaciones con la autoridad y los vínculos políticos.

Correo electrónico:

ana.carrillo@uartes.edu.ec

:: Bradley Hilgert

Realizó un Doctorado de Literatura y Cultura Latinoamericanas con doble maestría en Literatura y Cultura Latinoamericanas y Estudios Culturales Latinoamericanos. Escribió su tesis doctoral sobre el pensamiento de Ignacio Ellacuría, S.J. y sus resonancias en la literatura salvadoreña de la misma época. Actualmente es docente e investigador en la Unidad Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales de la Universidad de las Artes (Guayaquil, Ecuador), donde está realizando una investigación colectiva sobre una pedagogía crítica alternativa en vinculación con la comunidad.

Correo electrónico:

bradley.hilgert@uartes.edu.ec