

# HACIA UNA UNIVERSIDAD SIN MITOS

Leonardo Carvajal

## 1. ¿ES LA UNIVERSIDAD UNA INSTITUCIÓN CONSERVADORA?

Si examinásemos las distintas instituciones de las sociedades occidentales: económicas, militares, eclesiásticas, educativas, entre otras, no me cabe duda que es la universidad la que mantiene una mayor cantidad de rasgos de su modelo primigenio, en este caso surgido hace ocho siglos. Evidentemente que toda institución debe mantener una tensión dialéctica entre la preservación de su identidad y la necesidad de su renovación, para poder mantener su pertinencia ante los cambios de su entorno. Aquellas que no puedan responder a los retos del contexto, luego de pervivir durante algún tiempo como obstáculos para el progreso, van desapareciendo. Por eso, se necesita tener permanentemente una actitud favorable a la renovación de la institución, para que esta no tenga que pagar el precio de ser atrapada por una obsolescencia que no se advirtió a tiempo. De allí que no sea conveniente aferrarse a conceptos de manera dogmática. Mi posición es que todo debe ser discutido, que todo debe ser recurrentemente sometido al “libre examen” que alguna vez predicó Lutero, so pena de que se fosilicen el pensamiento y la acción. Y cuando digo todo, es todo, incluyendo el para muchos sagrado concepto de autonomía.

Veamos, como un ejemplo entre tantos, que en medio de diatribas de determinados momentos políticos, personas a las que mucho respeto formularon, con la mejor de las intenciones, enfoques refractarios a la discusión de ese criterio medular. Así, José María Cadenas declaraba, en noviembre de 1994, que el equipo rectoral de la UCV “rechaza la idea de revisar la autonomía universitaria” (Leal, A., 1994, D-7) y un ex-rector, Carlos Alberto Moros Ghersi, por esos mismos días apoyaba tal postura al sentenciar tajantemente que el concepto de autonomía “no admite discusión” y ello porque –tal cual un mito de origen– esa autonomía “es una potestad que surge con las primeras instituciones en el medioevo” (Colomine, 1994, D-1). Y otros

incluso iban mas allá, como el entonces rector de la UCV, Simón Muñoz, quien expresamente equiparaba a la universidad con la iglesia, al indicar que “gracias a la autonomía, las universidades han sido como la iglesia: han persistido a través de los siglos y a través de los sistemas y han sido refugio de las mejores causas...” (Muñoz, 1994, C-3).

Basten estas referencias para ilustrar una desviación defensiva que se ha venido entronizando: sacralizar o mitificar algunos o muchos de los rasgos del modelo conceptual-normativo-operacional de la institución universitaria. Se llega al extremo de compararla con la institución eclesial, obviando que en su ethos ambas instituciones deben ser mas bien antitéticas, puesto que la una se basa en la revelación, la fe y los dogmas, mientras que la otra se basa en la razón y la investigación científica. Tendría así la primera justificación para ser conservadora y poco dada a la duda metódica, mientras que la segunda, por el contrario, perdería su razón de ser si quisiese fundarse sobre dogmas y tabúes. Pero es que, además, Angel Lombardi, por ese entonces rector de la Universidad del Zulia y actualmente rector de la Universidad Católica Cecilio Acosta, replicaba a la inconveniente equiparación de la universidad con la iglesia, explicando que incluso la dos veces milenaria Iglesia Católica había decidió renovarse en profundidad y que los líderes religiosos del Concilio Vaticano II no habían asumido posturas timoratas y conservadoras. Mas bien, la tesis de esos líderes, como Juan XXIII, fue que: “La Iglesia ha estado por siglos con las ventanas cerradas. Vamos a abrirlas, aunque haya riesgo de pulmonía” (Lombardi, 1995, p.9). Finalizo mi mención a este asunto medular, la autonomía, indicando que el enfoque adecuado para tratarlo es el histórico, tal cual lo planteó, en un esclarecedor texto, César Villarroel, al señalar que en el fragmentado mundo político feudal la autonomía “era la muralla jurídica de las universidades”, mientras que en la época contemporánea “la universidad deja de ser un estado frente al Estado” y, por lo tanto, han de modificarse varios de los rasgos de su autonomía (Villarroel, 1990, pp.40-43).

Mas bien poco se ha hecho en las universidades en la dirección de renovar conceptos. Quiero invitar a pensar lo que significa que, en pleno siglo XXI, se siga manteniendo en la jerga universitaria la trilogía conceptual medieval de campus, cátedra y claustro. ¿Campus? ¿Campus entendido como el espacio físico cerrado, que goza de inviolabilidad territorial, en el cual se reúnen los profesores y los estudiantes, en la era en la que cualquier docente se puede “encontrar” con sus estudiantes de cualquier rincón del planeta por medio de Internet? ¿Cátedra? ¿No era ella acaso una suerte de “trono académico” desde el cual el maestro medieval leía la tesis del día que luego explicaría con el fin de que sus alumnos la repitiesen, según la fórmula de *lectio-explicatio-repetitio*? ¿No está acaso asociada la cátedra al *magister dixit*, o

sea, al principio de autoridad, tan así que –según las normas de la Iglesia Católica– cuando el Papa habla *ex cathedra*, desde la cátedra, su palabra es infalible? ¿Y claustro? ¿Por qué claustro y no congreso, asamblea o encuentro? ¿Acaso claustro en su origen latino no significa cerrojo, barrera, clausura, sentidos muy pertinentes para las reuniones conventuales, pero nada convenientes para una institución que debe ser transparente y estar abierta a múltiples conexiones con la sociedad?

Invito también a que se reflexione sobre lo desfasado de la formulación –que figura en el artículo 1 de nuestra Ley de Universidades y en los cuerpos normativos internos de nuestras instituciones universitarias– acerca del propósito fundamental de las universidades. Porque allí se dice que: “La universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad...”

¿Buscar la verdad? ¿Existe acaso la verdad, una presunta única y mayúscula verdad? ¿Existen acaso únicas verdades para cada asunto ubicadas en los presuntos anaqueles de un mundo objetivo, al cual accederían los esforzados investigadores y las encontrarían? Yo no voy a hacer reflexiones filosóficas al respecto, que muchas cabrían. Lo único que diré –ahora que recientemente unos premiados con el Nobel acaban de refutar, al parecer, la teoría de la relatividad de Einstein la cual, a su vez, también refutó teorías previas– es que en el conjunto de las centenares de ciencias que se cultivan en el planeta existen miles de teorías que tratan de interpretar los mas variados fenómenos y que constantemente una constelaciones teóricas van cediendo su preeminencia a otras que, temporalmente, explican mejor la realidad, pasando así las desplazadas a formar parte de los museos arqueológicos contentivos de teorías y métodos científicos. ¿Buscar la verdad bajo el supuesto de que existe una única verdad? Provoca recordar el escepticismo del mandatario romano que se preguntaba cuál era la verdad. A él lo evocaba años atrás Caracciolo Parra Pérez, al señalar que la ciencia histórica se construía en medio de “una controversia interminable” y se preguntaba con sorna: “¿La Verdad con mayúscula? Aquí te quiero Pilatos” (Parra Pérez, 1943, p.296).

## 2. UN MITO ANTIGUO Y OTRO RECIENTE

Debo aclarar que no utilizo el término mito en la acepción de la antropología cultural, tal como precisamente la delinearon Malinowski, Eliade y otros. Mas bien

asumo acá un sentido lato del término, tal cual lo maneja el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua: “Relato o narrativa que desfigura lo que realmente es una cosa y le da apariencia de ser mas valiosa o atractiva”.

Visto así el concepto, creo que es un mito el que en la Ley de Universidades –la de 1970 que, en realidad, es la de 1958 con algunos retoques– se establezca, en su artículo 9, que una de las facetas de las universidades autónomas es su “autonomía financiera”. Porque, la verdad es que esa faceta de su autonomía se constriñe a la organización y administración de su patrimonio, el cual le genera apenas una mínima parte de las rentas que recurrentemente necesita para su funcionamiento.

No son autónomas las universidades para decidir qué presupuesto van a utilizar cada año, ya que quienes determinan cuál será su cuantía son el ministerio educativo pertinente y el ministerio de las finanzas, amén del filtro que supone su previa aprobación por el Consejo Nacional de Universidades. Las universidades, en materia financiera, son autónomas para imaginar, desear, planificar, solicitar y hasta exigir...Pero quien lo decide todo en esta materia es el Poder Ejecutivo Nacional y por lo tanto, ellas no son propiamente autónomas. Y tal es la realidad histórica desde que a la universidad pública Antonio Guzmán Blanco la despojó de la autonomía financiera que sí tenía, mediante Decreto del 12 de junio de 1883 (Leal, I., 1981, p.169). De allí en adelante, las universidades siempre fueron dependientes de los recursos que tuviese a bien erogar el Poder Ejecutivo Nacional.

En cambio, la universidad republicana que normaron Bolívar y Vargas sí fue plenamente autónoma en lo financiero en virtud de que le adjudicaron como patrimonio siete prósperas haciendas de cacao, caña de azúcar y café en la región Centro Costera del país y una veintena de casas para arrendar en Caracas y Valencia (Leal, I., 1981, pp.176-180). Por ser entonces realmente autónoma, autosuficiente y hasta boyante en términos financieros, la UCV, en vez de depender de los aportes del Poder Ejecutivo Nacional, mas bien le debió prestar en varias oportunidades dinero a éste. Así, por ejemplo, en 1835 le prestó primero 3.500 pesos, luego 1.000 y finalmente 1.324 al Gobierno Nacional. Mas adelante, en 1848, el Gobierno de José Tadeo Monagas obligó a la UCV a prestarle 3.948 pesos y, en 1854, el Gobierno de José Gregorio Monagas también la obligó a prestarle “un suplemento de diez mil pesos”. Por supuesto, como acotaba Manuel Caballero, en ningún caso Gobierno Nacional alguno le canceló a la UCV esos préstamos recibidos (Caballero, 1974, pp.12-14).

Pero los mitos no vienen todos del pasado. También se incuban en el presente. En los últimos meses, el Tribunal Supremo de Justicia ha venido suspendiendo las

elecciones para renovar las autoridades rectorales y decanales en casi todas las universidades autónomas por cuanto, según ese Tribunal, ellas no pueden realizarse tan solo con la participación como electores de los profesores de escalafón y del grupo de estudiantes elegidos por todos sus compañeros como votantes del claustro. Invoca el TSJ como fundamento para su decisión el contenido del numeral 3 del artículo 34 de la Ley Orgánica de Educación del 2009. Allí se dice que debe existir “igualdad de condiciones de los derechos políticos” de los profesores, estudiantes, empleados, obreros y egresados de esas instituciones universitarias. Por lo tanto, ordena el Tribunal que todos y cada uno de los integrantes de estos cinco sectores ejerzan su derecho al voto para elegir a las autoridades universitarias.

Está naciendo, promovido como principio indiscutible por parte del actual Gobierno chavista, el mito de la democracia política al interior de las universidades. Lo interesante es que este mito, el de la igualdad de los derechos políticos en el mundo de la academia, ha tenido la capacidad de permear rápidamente la psique de no pocos dirigentes estudiantiles opuestos al Gobierno Nacional, pero que comparten su visión acerca de la “igualdad política” que debe existir entre estudiantes, profesores, obreros, empleados y egresados.

A pesar, entonces, de saber que puedo estar nadando contra corriente expresaré mis argumentos en contra de la indebida extrapolación al mundo académico de un criterio que en el plano estrictamente político o en el sindical y gremial sí es plenamente válido. Me explico: a partir de 1946 los venezolanos somos actores de un modelo político democrático, pues fue a partir de ese año que se le reconoció a las mujeres y a las personas analfabetas su derecho al sufragio directo y universal para elegir a los integrantes de los Poderes Legislativo y Ejecutivo. Antes de esa fecha, no éramos una democracia en lo político. En el plano político, pues, todos somos iguales, ya que el voto de cada quien no vale ni más ni menos que el de los demás: hombres y mujeres, jóvenes y ancianos, ricos y pobres, blancos y negros, creyentes y ateos, analfabetos y doctores...

Lo que ocurre es que las normas constitucionales, bajo el criterio de eliminar discriminaciones odiosas entre los venezolanos, establecen las mínimas condiciones para ser electo a diputado a la Asamblea Nacional o Presidente de la República. En el artículo 188 de la Constitución se señala que para ser candidato a diputado, apenas se necesita ser venezolano, o por nacimiento o por naturalización, ser mayor de 21 años y haber residido cuatro años en la entidad política en la que se postula. Y para

ser candidato a la presidencia de la República, en el artículo 227 de la Constitución se dispone que se debe tener la nacionalidad venezolana por nacimiento, ser mayor de 30 años, de estado seglar y no estar sometido a condena mediante sentencia definitivamente firme. Evidentemente, si esas son las condiciones para ser electo, las existentes para los electores también son las mínimas, relativas a la nacionalidad y a la mayoría de edad, los 18 años. Por ser así, vivimos en una sociedad políticamente democrática, donde gozamos de igualdad de derechos políticos.

Pero no todas las instituciones de la sociedad tienen que regirse por el mismo patrón porque no son espacios o circuitos de participación política. Algunas sí son asimilables al canon político. Por ejemplo, para elegir la directiva de un sindicato o la junta directiva de un condominio, como todos somos igualmente miembros del sindicato o residentes en el condominio, todos votamos y el voto de cada quien vale igual que el de los demás.

Pero existe una multitud de organizaciones sociales donde no es pertinente hablar de “derechos políticos” y de la igualdad de todos sus miembros. En un hospital no sería lógico que para elegir su directiva votasen todos los pacientes y los médicos, las enfermeras y los obreros, en igualdad de condiciones. O que eligiesen a la directiva de un aeropuerto la totalidad de los pasajeros, mecánicos, pilotos, azafatas y controladores de vuelo. O que en una selección de fútbol, en nuestra vinotinto, los veintidós jugadores hiciesen una votación para elegir a su director técnico y el esquema de juego que deben seguir en cada partido. Y en el sistema de orquestas juveniles, ¿podría alguien argumentar la “igualdad de derechos políticos” y llevar a votar en igualdad de condiciones sobre decisiones a tomar en materia musical a José Antonio Abreu, a Gustavo Dudamel, a los violinistas de la orquesta y a los miles de nuevos aprendices que en ese sistema se forman?

Puedo continuar con múltiples ejemplos. Preguntar, para el caso del ejército, si los miles de soldados deben votar las decisiones a tomar al unísono con centenares de capitanes y con decenas de generales. O si en las iglesias se debe aplicar también la “igualdad de derechos políticos” para los feligreses, los sacerdotes y los obispos. ¿Y en la familia? Por poner un caso hipotético ¿los cuatro hijos y la muchacha del servicio doméstico deben votar, junto con el padre y la madre, y en “igualdad de derechos políticos”, si van todos de vacación a la montaña o la playa?

Concluyo: no debe haber igualdad de derechos políticos tampoco en la universidad, porque ella no es un espacio político sino académico, en el que se hace

investigación científica y se forma en saberes y valores a quienes aspiran a ser profesionales. Por tanto, su esencia está conformada por la dialéctica maestro-aprendiz. La tesis de la universalización del voto es una pueril demagogia porque en la universidad no rigen ni deben regir las mínimas condiciones para poder ser elegible, como sí ocurre en el campo político democrático. Así, el artículo 28 de la Ley de Universidades establece, con sensatez, que para ser rector, vicerector o secretario de una universidad no se exige tan solo la venezolanidad o la mayoría de edad, sino requisitos meritocráticos, tal como “poseer título de Doctor” y haber ejercido actividades de docencia o investigación en alguna universidad “durante cinco años por lo menos”.

Tampoco, por ende, tienen que regir conceptos igualadores a la hora de establecerse los requisitos para ser elector universitario. No son comparables al respecto estudiantes de 18 años que inician su formación con docentes de postgrado que tienen muchos años de ejercicio profesional e investigativo. Además, como bien lo explicó Tulio Ramírez, la universalización del voto no produciría la “paridad” entre los sectores, sino mas bien una inconveniente disparidad (Ramírez, 2011, p.110). Porque en la UCV, por citar un caso, los estudiantes de pregrado y postgrado suman sesenta y dos mil mientras que los docentes apenas unos siete mil. Digo yo, que en ese caso se produciría un voto “disparitario”, más bien un disparate...

### 3. LA “SANTÍSIMA TRINIDAD” DE DOCENCIA-INVESTIGACIÓN-EXTENSIÓN

De manera rutinaria, impropia y hasta dogmática, se suele aludir a la presunta trilogía de funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión. Examinaré con algún detalle este constructo. Porque objeto tajantemente la pertinencia del concepto de “docencia”. También creo necesario proponer, en vez de ese repetido modelo de las tres funciones, otro, mas complejo, en el que se destaquen mas bien cuatro *procesos* que promueven la consecución de cuatro *propósitos* de la institución universitaria, tal cual el siguiente cuadro que iré explicando de seguidas:

HASTA AHORA

MI PROPUESTA

<b>Funciones</b>	<b>Procesos</b>	<b>Propósitos</b>
Docencia	Enseñanza-aprendizaje	Formación profesional
Investigación	Investigación	Creación y crítica del saber
Extensión	Extensión	Proyección social
	Gerencia	Autogobierno eficiente

¿Por qué no “docencia”? Por la sencilla razón de que denominar así a la función, como se suele decir, o al proceso como yo propongo, implicaría poner todo el foco de atención en la actividad de enseñanza que desarrollan los profesores. Así era en la época del *magister dixit*: el maestro enseñaba y los alumnos repetían. Nótese, de paso, que la palabra a-lumno es palabra peyorativa, pues significa, al pie de la letra, aquel que está despojado o carece de luces. Pero así como sabemos que no pueden existir monedas con una sola cara, tampoco puede existir un maestro sin un aprendiz, un proceso de enseñanza sin otro de aprendizaje. Y todo ello sin siquiera aludir a teorías específicas, hoy dominantes, como la del constructivismo que enfatiza en la necesidad de que el maestro en su didáctica tenga muy en cuenta los saberes previos que traen los estudiantes, tesis que, sin tanto empaque teórico, ya había enunciado el pensador Gilbert Keith Chesterton hace un siglo, cuando acuñó aquello de: “Si quieres enseñarle inglés a John, mas importante que conocer el inglés es conocer a John”. De manera, pues, que reafirmo que el proceso es de “enseñanza-aprendizaje” y que tiene el propósito de “formar profesionales” en las distintas áreas de la ciencia y la tecnología.

El proceso de investigación, por su parte, tiene el doble propósito de crear o generar conocimientos científicos y de realizar la permanente revisión crítica de los saberes científicos y sociales, los *idola* de los que habló Bacon siglos ha. En cuanto a las actividades de extensión, lo que pretenden es proyectar a la institución universitaria al conjunto de la sociedad y, también, a comunidades y sectores sociales específicos. Y, ¿cómo se hace esto? Formulo la pregunta porque algunos pretenden que las universidades están divorciadas o alejadas de la sociedad y deberían, por lo tanto, “descubrir” y valorar este propósito.

Afirmo, en cambio, que la proyección social y comunitaria de la universidad no depende tan solo de las contemporáneamente denominadas actividades de extensión, a saber: cursos de educación continua; trabajos de asesoría a comunidades, empresas o entes estatales; eventos culturales. Considero que los productos de los dos primeros procesos esenciales de la vida universitaria, la enseñanza-aprendizaje y la investigación, constituyen una recurrente proyección hacia las comunidades y las sociedades, concepto este último que sobrepasa los linderos nacionales. Me refiero a que cuando una universidad gradúa profesionales se está proyectando a la sociedad. Igualmente, cuando genera nuevos conocimientos ciertamente que se proyecta a todas las sociedades, en un mundo no “ancho y ajeno” sino globalizado. Debo también añadir, ese sí como nuevo dato muy positivo, el que la proyección social de la uni-



versidad también se fortalece cuando se masifican ensayos de formación profesional mas allá del interior de las aulas de clase, en los espacios de las comunidades o de las instituciones sociales, en toda una riquísima gama de experiencias, llámense pasantías, o voluntariado social, o servicio social comunitario del estudiantado.

Ahora bien, quiero justificar el por qué considero necesario ampliar la citada trilogía de funciones a una tetralogía de procesos y propósitos. Por la simple razón de que es de la esencia de la universidad su autogobierno en lo académico y en lo administrativo. Si ese autogobierno no fuese eficiente, el funcionamiento de la universidad se entraría y la calidad de sus productos (en formación profesional, en generación de conocimientos y en proyección a la sociedad) disminuiría intensamente.

Hasta ahora las tareas gerenciales no se han asumido con respeto. Se cree que cualquier excelente académico, con buena voluntad, puede ser decano o rector. Lo que exigen las almas bien intencionadas es que sean profesores de los peldaños superiores del escalafón los que ocupen esos cargos y no advenedizos politiqueros. Tal exigencia es correcta, pero no es suficiente para asegurar que los tales se constituyan en gerentes eficientes de la institución. Que alguien me explique cómo se garantiza, por poner el caso, que un excelente investigador con categoría de profesor titular por tal hecho va a trocarse en un adecuado gerente, como rector o vicerrector, de una comunidad como la de la UCV, con sesenta y dos mil estudiantes, siete mil profesores y otros ocho mil empleados y obreros... Lo primero no garantiza lo segundo. Suponer que sí, implica desconocer y banalizar la complejidad de las tareas gerenciales.

En realidad, la universidad se ha negado a modernizarse en esta materia. Ella mantiene un modelo gerencial con hiperconcentración de poderes en sus órganos colegiados. Yo escribía hace veinte años que la teoría de Montesquieu acerca de la división de los poderes se explica muy detalladamente en varias carreras de la universidad, pero ella no se la aplica a sí misma lo cual genera la altísima inoperancia de los órganos de cogobierno universitario: "Los consejos universitarios, de facultades y de escuelas, entes colegiados, concentran las tareas de planificación, programación, dirección y coordinación administrativa de sus comunidades; de elaboración y revisión de normas; de análisis y resolución de disputas a propósito de la aplicación de la legislación interna a los individuos (...) dichos cuerpos colegiados deben enfrentar semana a semana agendas abarrotadas de una frondosa casuística la cual suele, además, llegar en estado bruto, es decir, sin previos análisis y síntesis técnicos y sin ser conocida de antemano por quienes sobre tales asuntos van a decidir. Resultado:

sesiones maratónicas, discusiones incompletas o mal llevadas de los asuntos por carencia de todos los insumos analíticos adecuados, decisiones simplistas, incoherentes o ambiguas (...) Cada uno de esos órganos de cogobierno concentra un exceso de funciones: debe resolver toda la casuística administrativa, legislativa y jurisdiccional (...) Las consecuencias: no se planifica a mediano y largo plazo; las discusiones estratégicas siempre están postergadas; se decide varias veces sobre lo mismo; las normas deben rehacerse en demasía; no existe un seguimiento del cumplimiento institucional de las políticas y las normas. Modo galimático de desgobierno, en suma, el que emana de esas auténticas 'ollas podridas' que son las sesiones de estos órganos de cogobierno" (Carvajal, 1991, p.VI).

De allí que postule: a) la división de las funciones de gobierno al interior de las universidades. Deben crearse organismos diferentes que atiendan por separado a lo normativo, lo ejecutivo y lo jurisdiccional. b) en cuanto a los órganos ejecutivos, las competencias deberían desconcentrarse. No es pertinente, por ejemplo, que los consejos universitarios sigan conociendo y aprobando el ingreso y egreso de los profesores, cuando esa competencia debería quedar en el ámbito de las escuelas. Es que no se ha entendido que han cambiado las circunstancias y las dimensiones. Lo explico con un ejemplo: cuando el rector Felipe Guevara Rojas, en su enfrentamiento con el profesorado de la Facultad de Medicina de la UCV, en 1912, decidió expulsar a once de ellos, estaba desmantelando esa Facultad pues la totalidad de su personal docente era de apenas catorce profesores (Carvajal, 2011, p.22). En cambio, ya en las últimas décadas esa misma Facultad de la UCV contaba con varios centenares de profesores. ¿Cómo es posible que los trámites para sus ingresos y egresos se mantengan tal cual eran hace un siglo?

#### 4. UNA PARADOJA, UNA APORÍA Y UNA CONSTELACIÓN MÍTICA

Partimos de la paradoja que podría bautizar como la de "una universidad rica con un profesorado y un estudiantado empobrecidos". ¿A qué me refiero? A que el segmento de la educación superior venezolana, sea cual sea el Gobierno de turno, ha venido recibiendo un porcentaje muy alto del presupuesto educativo total del Estado. Esa proporción es, con mucha ventaja, la mayor de toda América Latina. Así, por ejemplo, en 1985, nuestra educación superior recibió el 43 por ciento del presupuesto educativo total del Gobierno, mientras que en países como Cuba, Argentina, Brasil y Uruguay ese segmento de la educación recibió el 13, 19, 19 y 22, respectivamente (Brunner, 1990, p.131).

No variaron las proporciones para 1995, año en el que nuestra educación superior continuó recibiendo el 43 por ciento del presupuesto educativo total del Gobierno, mientras que en los ya citados países de Cuba, Argentina, Brasil y Uruguay los respectivos porcentajes fueron de 15, 16, 35 y 20 respectivamente (García Guadilla, 1997, pp. 50-51). En cuanto al Gobierno de Chávez, el porcentaje para la educación superior se ha mantenido también por encima del cuarenta por ciento de presupuesto educativo global del Estado.

¿Qué ocurre entonces? ¿Por qué ahora no se pueden comprar libros y revistas para las bibliotecas universitarias, las becas estudiantiles se estancan en montos miserables y no hay dinero para mantener el servicio de los comedores estudiantiles? ¿Por qué, cuando yo ingresé en la UCV como profesor a tiempo completo, en 1975, el salario de un profesor Instructor alcanzaba a ser ocho veces el salario mínimo y el de un profesor Titular llegaba a diecinueve veces ese salario mínimo; mientras que, en el 2011, las proporciones de los salarios para las mismas categorías docentes apenas llegan a ser dos y cinco veces, respectivamente, del salario mínimo?

Insisto, entonces, en el carácter paradójico que supone este drástico empobrecimiento de las condiciones laborales de los docentes y de los servicios de apoyo a los estudiantes, mientras que la universidad venezolana es, comparativamente con toda América Latina e incluso con los países de la OCDE, la mejor tratada financieramente por los gobiernos.

Hay dos problemas de fondo que se relacionan con esta paradoja. En primer lugar, el que muchas universidades públicas ya estén destinando dos terceras partes de su presupuesto para el pago de personal docente al pago de personal pasivo, a jubilados. En segundo lugar, el que los profesores activos hace rato que dejaron de ser una auténtica generación de relevo, porque entre ellos el nefasto fenómeno de la rotación laboral o del abandono de la carrera profesoral es una epidemia altamente extendida. Los salarios se han empobrecido, como vimos, y a los nuevos profesores que han ingresado desde mediados de los noventa del siglo pasado –con mayores credenciales académicas en promedio que las generaciones anteriores– la carrera profesoral no les ofrece el incentivo salarial adecuado para desarrollarla y deben abandonarla.

Tal realidad se constituye, para el futuro académico de las universidades, en una auténtica aporía o callejón sin salida, pues ellas no son sus terrenos y edificaciones sino, sobre todo, sus comunidades de enseñantes e investigadores que trabajan y

crean en cadena. Mi posición al respecto es que ante cualquier paradoja y aporía no debemos mantener una pasiva perplejidad sino buscar cómo explicarlas y superarlas. Debemos entrar a revisar lo que denomino una especie de zona mítica, el terreno de los criterios y normas que rigen el modelo laboral y gerencial de las instituciones. He venido sosteniendo (Carvajal, 2010, p.437) que a ese modelo hay que cambiarlo drásticamente, porque mientras él se mantenga aunque el petróleo se vendiese a 200 dólares el barril y contásemos con un Gobierno Nacional muy benevolente hacia la universidad, la viabilidad financiera de ésta no sería posible.

Cambiar el actual modelo supone que no son solo una o dos aristas las que se deben modificar, sino muchas de ellas para que los ahorros, los mayores ingresos y el uso eficiente del dinero puedan provenir de varias vías complementarias, con lo cual se asegure efectivamente la sostenibilidad de un nuevo modelo. Propondré, entonces, una decena de medidas de cambio, complementarias entre sí y que no agotan todas las que deberían asumirse. Algunas de ellas estoy consciente que chocan contra mitos muy arraigados.

*Primera:* Las universidades pueden y deben, sin duda alguna, incrementar los recursos que reciben por concepto de contratos por sus servicios de asesorías y producción tecnológica con instituciones del Estado y con empresas privadas. Pero decir esto no implica plantear la tesis de que ellas deban “autofinanciarse”. Esa tesis no la comparto porque la universidad no es una organización económica, sino la prestadora de un servicio público. Pretender obligarlas a “autofinanciarse” sería tan descabellado como exigirle a los hospitales públicos y a los cuerpos policiales que se “autofinancien”. Las universidades, en cambio, sí deben contribuir con su financiamiento, mediante la prestación de este tipo de servicios en unas magnitudes razonables, mayores a las actuales.

*Segunda:* En Venezuela, el peso del personal administrativo y obrero en la plantilla total de las universidades gubernamentales es muy alto. Así lo evidenciaba un estudio que hacia finales del siglo pasado mostraba que en la UCAB, privada, el 81 por ciento de su personal era docente y tan solo el 19 por ciento lo era de empleados y obreros; en cambio, tanto en la UCV como en la USB, gubernamentales, la proporción era de 45 y 55 por ciento respectivamente (Salvato, 1999, p.69). Y en otro estudio se demostró, unos pocos años después, que el conjunto de las universidades gubernamentales venezolanas mantenía, en sus plantillas totales, una relación de 51 por ciento de personal docente y 49 por ciento de personal administrativo y obrero

(García Guadilla, 1998, p.102). Sostengo que, de cara al futuro, la gran mayoría de los servicios que hoy por hoy realiza el personal obrero sea prestado mediante contratos de servicios establecidos entre la universidad y empresas externas a ellas.

*Tercera:* Muchas de las carreras que ofrece la universidad perfectamente podrían cursarse en cuatro años y no en cinco, organizando de una manera mas eficiente el uso del calendario y podando al currículum de contenidos superfluos o redundantes. Ello implicaría un ahorro en la inversión y una disminución del costo de oportunidad para los estudiantes.

*Cuarta:* El tiempo debe ser aprovechado con intensidad. Muchas universidades trabajan solo en 32 de las 52 semanas que tiene cada año, al ofrecer tan solo dos semestres de 16 semanas cada uno como programación académica. Debería existir una programación continua y el uso intensivo de los meses de verano, estableciéndose un modelo de vacaciones escalonadas para el profesorado y los empleados. En cuanto a los estudiantes, han de hacerse menos laxas las normas de permanencia para impedir que unos cuantos de ellos vegeten largos años en la universidad haciendo perder innecesariamente recursos al Estado.

*Quinta:* Las universidades deben funcionar integradas en redes regionales, sin desmedro de sus autonomías, para optimizar el uso de los recursos físicos, financieros y humanos de que dispongan.

*Sexta:* Deben establecerse sistemas nacionales y regionales de evaluación y acreditación de los programas de las instituciones del sector universitario. Estos sistemas no pueden ser optativos, sino obligatorios.

*Séptima:* Hay que respetar enteramente el principio, establecido en el artículo 103 de la Constitución, que señala que la educación impartida en las instituciones universitarias del Estado es gratuita. Pero si algo enfatiza la Constitución, también, son los principios de solidaridad y corresponsabilidad. Porque si el Estado y la sociedad deben garantizar la equidad para el ingreso y la permanencia de los estudiantes en las instituciones, también debe exigirse a esos estudiantes la práctica de la equidad a partir de su egreso como profesionales, fórmula esta última que acuñó entre nosotros Luis Ugalde. ¿Cómo hacerlo? Estableciendo, como propuso recientemente José Ángel Ferreira, un impuesto del 1 por ciento de su salario a los profesionales egresados de las universidades oficiales y otro impuesto del 0,5 por ciento de su salario a ser pagado por las empresas que los contraten, ambos a beneficio de la universidad pública donde se formaron (Ferreira, 2011, pp.6-7). Este impuesto, que yo llamaría

de solidaridad intergeneracional, no toca ni de lejos el principio de la gratuidad de la enseñanza. Lo que sí acentúa son los principios de la equidad, la solidaridad y la corresponsabilidad.

*Octava:* Las jubilaciones de los profesores deberían darse a partir de los 35 años de servicio. Porque hay que saber diferenciar entre un maestro de primaria, que sí debería ser jubilado después de interactuar cuarenta horas a la semana con niños a lo largo de 25 años de servicio, y un profesor universitario. Jubilar a los cincuenta o cincuenta y cinco años de edad a un investigador es un despilfarro que este país no puede seguir manteniendo. Veamos que países con mayor poderío económico que el nuestro, como España, por ejemplo, han alargado la edad de jubilación del profesor universitario hasta los 65 años. ¿Que decir esto choca con el mito de los derechos adquiridos? Hay que estar conscientes del país en el que vivimos y de la etapa histórica que transitamos. Cuando José Gregorio Hernández se jubiló, a finales del siglo XIX, con 15 años de servicio, de su cargo de profesor universitario, era porque así lo establecía la legislación del momento, pero esa legislación se formuló en un tiempo histórico en el que la edad promedio de vida del venezolano no sobrepasaba los cincuenta años. Mientras que la edad promedio de vida actual es de 73 años y, para el caso de los profesionales se ubica en torno a los ochenta años...

*Novena:* Hay que cambiar el modelo de trabajo basado en los tiempos de permanencia del profesor en la institución. Hay que fundarlo, mas bien, en el cumplimiento de tareas y la generación de productos con excelencia. Cada profesor debe tener su plan de trabajo anual y de mediano plazo, sea en docencia, sea en investigación, sea en extensión, sea en gerencia. Se le debería pagar a cada quien en función de la evaluación que se haga de las tareas que realmente ejecute, de los logros y productos que genere. Se debe acabar con la desestimulante homologación de salarios.

*Décima:* Finalmente, nos topamos con la necesidad de relativizar un mito muy arraigado en la mentalidad universitaria, un mito hermoso y surgido de las mejores intenciones pero que, como todo mito, no está ajustado a la realidad. Un mito que, pretendiendo hacer mucho bien, ha causado claros perjuicios en lo financiero a las universidades y muchas innecesarias vivencias de fracaso existencial a los profesores: el mito de que todo docente debe ser un investigador.

Este credo tiene algunas décadas imperando entre nosotros con formulaciones al estilo de las que ahora entrelazaremos, emanadas de las plumas de dos universitarios –César Villarroel y Ernesto Mayz Vallenilla- a los que mucho respeto pero

de quienes discrepo en este terreno. Decían el uno y el otro que “creemos en una docencia y una investigación para todos los profesores universitarios” porque “la auténtica labor del maestro no es solo enseñar, sino coparticipar con sus alumnos en la labor investigativa que exige el genuino cultivo de la ciencia”. De allí que: “docencia e investigación sean universitariamente inseparables (...) la ausencia de una de ellas vulneraría, en consecuencia, la esencia universitaria” (Villarroel, 1990, p.39).

El problema con estas formulaciones es que confunden lo que es la esencia de la corporación u organización universitaria con lo que deben ser los rasgos del perfil de los profesores. Cualquier organización compleja tiene tres o cuatro tareas esenciales, pero eso no implica que todos y cada uno de sus miembros tengan que desempeñarlas todas. Eso es obvio. En una fábrica automotriz, por ejemplo, se debe diseñar el modelo de los vehículos, construir sus partes, ensamblarlas y comercializarlas. Eso no quiere decir que cada trabajador deba desempeñar los cuatro oficios...

La consecuencia negativa en lo financiero de haber elevado este mito a norma jurídica es que como todo profesor debería ser investigador y enseñante, se le pauta un tiempo de dedicación a tiempo completo o exclusivo y una remuneración acorde, bajo el supuesto de que necesita tal dedicación para poder producir frutos en ambos campos. Pero no ocurre así. Para 1995, se estimaba que “menos del 13% del personal académico a tiempo completo y dedicación exclusiva en las universidades realizaba investigaciones de manera regular” (Castillo, 1997, p.116). Ese estimado de Eduardo Castillo lo corroboraba Jaime Requena quien precisó que, para 1999, de 15.063 profesores a tiempo completo y dedicación exclusiva en las universidades públicas, tan solo 1.409, un 9%, estaban registrados en el PPI (Requena, 2003, p.246).

Digo yo, entonces, que cuando un modelo teórico está desfasado –en magnitudes de un noventa por ciento– de la realidad, no hay que empeñarse en continuar regañando a la realidad, sino mas bien conviene revisar el modelo teórico. ¿Qué quiero decir? Que por mantener la formulación mítica de que “todo docente debe ser un investigador” se han pagado en balde billones de bolívares a miles y miles de profesores universitarios que, en realidad, no lograron cumplir con su deber de investigar. Si se mantuviese la ficción conceptual y jurídica, se mantendrá el despilfarro...

¿No sería mas realista entender que tal vez, en el mejor de los casos, solo uno de cada cinco profesores, un 20%, está apto para ser un investigador consistente? ¿Por qué intentar forzar las cosas? Porque debo señalar, además, que incluso muchos trabajos de ascenso, hechos a marchas forzadas, en realidad no constituyen apor-

tes para el conocimiento científico, sino meras aplicaciones de fórmulas fosilizadas, recetas contenidas en unos fulanos libros de metodología de la investigación. Esos trabajos constituyen ejercicios intelectuales, no lo niego, de los profesores que los realizan, pero no constituyen propiamente aportes para la ciencia. Los extremos se tocan. Algunos hipertrofian tanto la importancia de la investigación que, sin darse cuenta, contribuyen a su banalización...

Hay que ser realistas, vuelvo a insistir. La realidad no es bipolar. Ella se descompone en múltiples gradaciones. No es verdad que si no se es investigador insigne se sería un mero repetidor en clases del contenido de unas fichas amarillentas por el paso del tiempo. Existen profesionales con suficientes conocimientos para contribuir de verdad con la formación profesional de sus estudiantes y, además, con excelentes habilidades pedagógicas para estimular en ellos la curiosidad que es la base del aprendizaje. Tales docentes pueden estar permanentemente actualizados en cuanto a los avances en los campos científicos sobre los que ellos imparten docencia. Pero muchos de los tales no tienen la capacidad o tal vez el interés por trabajar sistemáticamente como investigadores. ¿Por qué estigmatizarlos? Propongo que se establezcan dos escalafones distintos para quien quiera realizarse como docente y para quien quiera hacerlo como investigador. Obviamente, también habrá unos cuantos profesores que recorran simultáneamente ambos caminos. Bienvenidos sean los de este último tipo, tanto como los de los dos primeros. Y también sean bienvenidos los que se destaquen en las tareas de extensión y en las de la complicada gerencia institucional. Lo que debe hacer la universidad es reconocerle y pagarle a cada quien de acuerdo con la bondad y la excelencia que demuestre en cada una de las tareas y proyectos relativos a estos cuatro grandes procesos de trabajo en los que se involucre. Postulo una universidad realista que deje de pretender guiarse por hermosas e inútiles ficciones románticas...

## BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, José Joaquín. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.
- Caballero, Manuel. (1974). *Sobre autonomía, reforma y política en la Universidad Central de Venezuela*. Publicaciones de la Escuela de Historia de la UCV, Caracas.



- Carvajal, Leonardo (1991). “El modo de desgobierno universitario”, revista *El ojo del huracán*, No. 7, Caracas, mayo-julio, pp.V-VII.
- \_\_\_\_\_ (2010). “Debajo del conflicto, la crisis estructural”, revista *SIC*, No. 730, Centro Gumilla, Caracas, diciembre, pp.436-439.
- \_\_\_\_\_ (2011). “Autonomía universitaria y libertad de cátedra versus control político, en la historia venezolana”, en: Varios. *Universidad, política y democracia*, Publicaciones UCAB, Caracas, pp.15-45.
- Castillo, Eduardo. (1997). “Pertinencia de la investigación universitaria: el caso Venezuela”, en: UNESCO-CRESALC. *La educación superior en el siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe*, tomo I, UNESCO / CRESALC, Caracas, p.116.
- Colomine, Luisana. (1994). “Sectores políticos rechazan revisión de la autonomía universitaria”, diario *El Nacional*, 25-11-1994, D-1.
- Ferreira, José Ángel. (2011). *Gerencia universitaria: componentes presupuestarios*, mimeo, Universidad de Carabobo.
- García Guadilla, Carmen. (1997). “El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina”, en: UNESCO-CRESALC. *La educación superior en el siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe*, tomo I, UNESCO / CRESALC, Caracas, pp.47-80.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, 3ra. Edición, CRESALC / UNESCO / FUNDAYACUCHO, Caracas.
- Leal, Adela. (1994). “Universitarios rechazan pretensión de revisar autonomía universitaria”, diario *El Nacional*, 19-11-1994, D-1.
- Leal, Ildefonso. (1981). *Historia de la UCV, 1721-1981*, Ediciones del Rectorado de la UCV, Caracas.
- Lombardi, Ángel. (1995). “La universidad sufre de anacronismo funcional”, diario *El Globo*, Caracas, 14-01-1995, p.9.
- Muñoz, Simón. (1994). “Defenderemos la autonomía categóricamente”, diario *El Nacional*, 22-11-1994, C-3.

- Parra Pérez, Caracciolo. (1943). *Paginas de historia y polémica*, Litografía del Comercio, Caracas.
- Ramírez, Tulio. (2011). “Democracia política, democracia académica y democracia universitaria”, en: Varios. *Universidad, política y democracia*, Publicaciones UCAB, Caracas, pp.105-113.
- República de Venezuela. (1970). *Ley de Universidades*.
- República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*.
- Requena, Jaime. (2003). *Medio siglo de ciencia y tecnología en Venezuela*, FONCIED / PDVSA, Caracas.
- Salvato, Silvia. (1999). “El financiamiento del gasto universitario. Propuestas para un nuevo esquema”, en: Varios. *Gerencia y financiamiento de la educación superior*, Consejo Nacional de Educación / CONICIT / FUNDAYACU-CHO, Caracas, pp.49-87.
- Villarroel, César. (1990). *La universidad y su productividad académica*, Ediciones Dolvia, Caracas.