

PARADOJAS, MITOS Y APORÍAS EN LA VIDA UNIVERSITARIA

Leonardo Carvajal

Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

Cualquier renovación de una institución inevitablemente comienza con las autocríticas que puedan difundir los actores que en ella viven para crear conciencia de la necesidad de los cambios. En esta conferencia, partiendo de unas reflexiones conceptuales, el autor propone revisar algunos de los mitos sobre la autonomía universitaria, que han obstaculizado el desarrollo pleno de las universidades públicas del país. Así mismo, argumenta que ante cualquier paradoja y aporía no se debe mantener una pasiva perplejidad, sino que se deben revisar los criterios y normas que rigen el modelo laboral y gerencial de las instituciones. Finaliza con algunas medidas de cambio que aseguren la sostenibilidad de un nuevo modelo de universidad.

Palabras clave: escritura, universidad, paradoja, autonomía.

ABSTRACT

PARADOX AND MYTHS IN UNIVERSITY LIFE

In order to create awareness of the need for changes, any renewal of an institution inevitably begins with self-criticism by insiders. On the basis of various conceptual observations, the author proposes to revise some of the myths concerning university autonomy which have condemned the full development of public universities in Venezuela. At the same time, it is argued that when facing a paradox, rather than assuming passive perplexity, one should reexamine the criteria and standards of institutional labor and management models. Finally, some measures are proposed to ensure the sustainability of a new university model.

Key words: university, paradox, autonomy.

RÉSUMÉ

PARADOXES, MYTHES ET APORIES DANS LA VIE UNIVERSITAIRE

Touterenovationd'une institution commence inévitablement par uneautocritiqueprovenant des acteurs qui ensontmembres. Sur la base de quelques observations conceptuelles, l'auteur propose unerévision de certainsmythes qui ontcondamné le pleindéveloppement des universitéspubliques au Vénézuéla. De même, ilfaitvaloir que devanttouteparadoxe et aporie,ilfaudraitplutôttréviser les critères et les règles des modèles de travail et de gestion des institutions. L'auteur propose certainesmesures pour assurer la viabilité d'un nouveau modèled'université.

Mots-clé: université, paradoxe, autonomie.

RESUMO

PARADOXOS, MITOS E APORIAS NA VIDA UNIVERSITÁRIA

Qualquer renovação dum instituição inevitavelmente começa com as autocríticas que podem ser difundidas pelos atores que nela vivem para criar consciência da necessidade das mudanças. Nesta conferência, partindo dum reflexões conceituais, o autor propõe a revisão dalguns dos mitos sobre a autonomia universitária, que têm obstaculizado o desenvolvimento pleno das universidades públicas do país. Igualmente, argumenta que ante qualquer paradoxo e aporia não se deve manter uma passiva perplexidade, mas se devem revisar os critérios e as normas que regem o modelo laboral e gerencial das instituições. Termina com algumas medidas de mudanças que garantem a sustentabilidade dum novo modelo de universidade.

Palavras chave: universidade, paradoxo, autonomia.

1. CUALQUIER RENOVACIÓN COMIENZA CON LA AUTOCRÍTICA

Agradezco la honrosa invitación que me formuló la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela para iniciar con esta conferencia el segundo semestre de estudios de este año académico 2011. Con esta puedo retomar y ampliar un conjunto de reflexiones críticas sobre la universidad venezolana que comencé a enhebrar y publicar desde hace una veintena de años.

Es así como en 1990 publiqué un artículo, “Autonomía universitaria: tótem y tabú” en la revista *Paideia* (Carvajal, 1990, pp. 33-34); luego, en 1991, un breve ensayo: “El modo de desgobierno universitario” en la revista *El ojo del huracán* (Carvajal, 1991, pp. V-VII); posteriormente, en 1994, mi conferencia “Gobierno y administración universitarios: entre el liberalismo y el conservatismo” fue insertada como capítulo en el libro colectivo *Reconversión universitaria* (Carvajal, 1994, pp. 129-148); en 1996 continué con el artículo “Autonomía: anacronismos, dogmatismos y racionalidad” que se publicó en la revista *SIC* (Carvajal, 1996, pp. 159-161); más adelante, en 1998, en el “Prólogo” que me tocó escribir para el libro colectivo *Universidad, Estado y Evaluación* (Carvajal, 1998, pp. 7-12) nuevamente insistí, con descarnados análisis, sobre ciertos excesos y defectos de la vida universitaria; y, en 1999, fueron editadas las ponencias de un taller, celebrado en 1996, en el libro *Gerencia y financiamiento de la Educación Superior*, en el que se incluyen las reflexiones que formulé al inicio de ese taller, bajo el nítido título de “Otro discurso y otra práctica para la educación superior” (Carvajal, 1999, pp. 14-17).

Criticar desde adentro –fui profesor de planta en la Universidad Central de Venezuela (UCV) entre los años 1975 y 1998– las debilidades de la universidad pública constituía para mí un deber intelectual y moral porque pensaba, y pienso, que cualquier renovación de una institución inevitablemente comienza con las autocríticas que puedan difundir los actores que en ella hacen vida para crear conciencia de la necesidad de los cambios.

2. ¿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 de que es la universidad la que mantiene una mayor cantidad de rasgos

de su modelo primigenio surgido hace ocho siglos. Evidentemente, 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 Martín 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 con 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, 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” 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). Otros incluso iban más 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 esas 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 más bien antitéticas, puesto que una se basa en la revelación, la fe y los dogmas, mientras que la otra se basa en la razón y la investigación científica. La primera tendría así 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, Ángel Lombardi, por ese entonces rector de la Universidad del Zulia y actualmente rector de la Universidad Católica Cecilio Acosta, replicaba la inconveniente equiparación de la universidad con la Iglesia, explicando que incluso la dos veces milenaria Iglesia Católica había decidido renovarse en profundidad y que los líderes religiosos del Concilio Vaticano II no habían asumido posturas timoratas y conservadoras. Más 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 César Villarroel, en un esclarecedor texto, 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).

Más 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, donde 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 esta 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.º 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” (1970, p. 1).

¿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 Albert 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 más variados fenómenos y que constantemente, unas 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” (1943, p. 296).

3. 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. Más bien asumo acá un sentido lato del término, como lo trata el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* (1992): “Relato o noticia que desfigura lo que realmente es una cosa, y le da apariencia de ser más valiosa o más 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”. La verdad es que eso se constriñe a la organización y administración de su patrimonio, el cual genera apenas una minimísima parte de las rentas que la institución 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 de Educación pertinente y el Ministerio de las Finanzas, amén del fil-

tro que supone su previa aprobación por el Consejo Nacional de Universidades. En materia financiera, la universidad es autónoma para imaginar, desear, planificar, solicitar y hasta exigir... pero es el Poder Ejecutivo Nacional el ente que decide todo en esta materia y por lo tanto, las instituciones universitarias no son propiamente independientes. Tal es la realidad histórica desde que Antonio Guzmán Blanco despojó la universidad pública de la autonomía financiera, que sí tenía, mediante el Decreto del 12 de junio de 1883 (Leal, 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 Simón Bolívar y José María 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, 1981, pp. 176-180). Por ser realmente autónoma, autosuficiente y hasta boyante en términos financieros, la UCV, en vez de depender de los aportes del Poder Ejecutivo Nacional debió prestar en varias oportunidades dinero a este. Así, por ejemplo, en 1835 le facilitó primero 3.500 pesos, luego 1.000 y finalmente 1.324 al Gobierno Nacional. Más 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 hizo lo propio al pedir “un suplemento de diez mil pesos”. Por supuesto, como acotaba Manuel Caballero, en ningún caso el Gobierno Nacional 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 (TSJ) ha suspendido en varias ocasiones las elecciones para renovar las autoridades rectorales y decanales en casi todas las universidades autónomas alegando que estas no pueden realizarse 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. El TSJ invoca 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” (p. 1) de los profesores, estudiantes, empleados, obreros y egresados de esas instituciones universitarias. Por lo tanto, el Tribunal ordena 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, 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 logrado 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 de saber que puedo estar nadando contra la 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: desde 1946 los venezolanos somos actores de un modelo político democrático, pues, fue a partir de ese año cuando se le reconoció a las mujeres y a las personas analfabetas el derecho al sufragio directo y universal para elegir a los integrantes de los Poderes Legislativo y Ejecutivo. Esto hace que, en el plano político, todos seamos iguales: 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. 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.

Algunas instituciones de la sociedad 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. Sin embargo, existe una multitud de organizaciones sociales donde no es pertinente registrarse por el mismo patrón o hablar de derechos políticos y de la igualdad de todos sus miembros por no ser espacios o circuitos de participación política. 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 esta 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, vicerrector 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”.

Por ende, tampoco 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 más 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. En este caso se produciría un voto “disparitario”, más bien un disparate.

4. 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 constructor porque objeto tajantemente la pertinencia del concepto de docencia. También creo necesario proponer, en vez de ese repetido modelo de las tres funciones, otro más complejo en el que se destaquen cuatro procesos que promueven la consecución de cuatro propósitos de la institución universitaria; tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 1

HASTA AHORA	MI PROPUESTA	
	Procesos	Propósitos
Funciones		
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 alumno 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 haber un maestro sin un aprendiz, un proceso de enseñanza sin otro de aprendizaje. Todo esto 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, más 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 *ídola* de los que habló Francis Bacon. En cuanto a las actividades de extensión, lo que algunos 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 creen 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, como: 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 se proyecta a todas las sociedades, en un mundo no *ancho* y *ajeno* sino globalizado. Debo añadir también, como nuevo dato muy positivo, que la proyección social de la universidad 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, voluntariado social o servicio social comunitario del estudiantado.

Ahora bien, quiero justificar por qué considero necesario ampliar la citada trilogía de funciones a una tetralogía de procesos y propósitos. Por la simple

razón de que el autogobierno en lo académico y en lo administrativo es de la esencia de la universidad. Si ese autogobierno no fuese eficiente, el funcionamiento de la universidad se entrabaría 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 desarrollado 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 profesores se constituyan como 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 vaya 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, nuestra universidad se ha negado a modernizarse en esta materia, pues mantiene un modelo gerencial con hiperconcentración de poderes en sus órganos colegiados. Yo escribía hace veinte años que la teoría de Charles de Montesquieu acerca de la división de los poderes se explica muy detalladamente en varias carreras de la universidad, pero esta no 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 galimatíaco de des-gobierno, en suma, el que emana de esas auténticas “ollas podridas” que son las sesiones de estos órganos de cogobierno. (Carvajal, 1991, p. VI)

A partir de esto se postula: 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 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. 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 como eran hace un siglo?

5. UNA PARADOJA, UNA APORÍA Y UNA CONSTELACIÓN MÍTICA

Partimos de la paradoja que podría bautizarse 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% 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% del presupuesto, mientras que en los ya citados países de Cuba, Argentina, Brasil y Uruguay recibieron porcentajes de 15%, 16%, 35%, y 20%, respectivamente (García Guadilla, 1997, pp. 50-51). En cuanto al Gobierno de Hugo Chávez, el porcentaje para la educación superior se ha mantenido también por encima del 40% del 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 en 1975, cuando yo ingresé en la UCV como profesor a tiempo completo, 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 2 y 5 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, en comparación con los de toda América Latina e incluso con los de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (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 el tercio restante, los profesores activos, hace rato que dejó de ser una auténtica generación de relevo porque entre ellos el nefasto fenómeno de la rotación laboral o el abandono de la carrera profesoral es una epidemia altamente extendida. Los salarios se han empobrecido, como vimos, y la carrera profesoral no les ofrece 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— un incentivo salarial adecuado para desarrollarla por lo que deben abandonarla.

Tal realidad constituye, para el futuro académico de las universidades, 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 *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 hay que cambiar ese modelo drásticamente porque mientras este se mantenga, aunque

el petróleo se vendiese a 200 dólares el barril y contásemos con un Gobierno Nacional muy benevolente, la viabilidad financiera de la universidad no sería posible.

Cambiar el actual modelo supone que no son solo una o dos aristas las que se deben modificar para que los ahorros, los mayores ingresos y el uso eficiente del dinero puedan provenir de varias vías complementarias, con lo que se asegure efectivamente la sostenibilidad de un nuevo modelo. Propondré, entonces, una decena de medidas de cambio, complementarias entre sí, que no agotan todas las que deberían tomarse. Algunas de ellas, estoy consciente, 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. Decir esto no implica plantear que ellas deban autofinanciarse, tesis que no comparto porque la universidad no es una organización económica, ya que presta un servicio público. Pretender obligarla a autofinanciarse sería tan descabellado como exigirles lo mismo a los hospitales públicos y a los cuerpos policiales. 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 Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), institución privada, el 81% de su personal era docente y tan solo el 19% era de empleados y obreros; en cambio, tanto en la UCV como en la Universidad Simón Bolívar (USB), gubernamentales, la proporción era de 45% y 55% respectivamente (Salvato, 1999, p. 69). 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% de personal docente y 49% 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 hecho 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 más eficiente el uso del calendario y podando el currículo de contenidos superfluos o redundantes. Esto 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, según 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 pasen 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 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 la gratuidad de la educación impartida en las instituciones universitarias del Estado. Asimismo, la Carta Magna enfatiza 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 se les debe exigir a estos 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% de su salario a los profesionales egresados de las universidades oficiales y otro impuesto del 0,5% 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 por que 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. Jubilarse a los cincuenta o cincuenta y cinco años de edad a un investigador es un despilfarro que este país no puede seguir manteniendo. Vemos 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. ¿Decir esto choca con el mito de los derechos adquiridos? Hay que estar consciente del país en el que vivimos y de la etapa histórica por la que transitamos. Cuando José Gregorio Hernández se jubiló de su cargo de profesor universitario, a finales del siglo XIX, con 15 años de servicio, 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. La edad promedio de vida actual es de 73 años y, en el caso de los profesionales, se ubica en torno a los 80 años.

Novena: Hay que cambiar el modelo de trabajo basado en los tiempos de permanencia del profesor en la institución. Hay que fundarlo, más 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, investigación, extensión o 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, hermoso y surgido de las mejores intenciones pero no ajustado a la realidad. Una creencia que, pensada para 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, en tal sentido, no es solo

enseñar, sino coparticipar con sus alumnos en la labor investigativa que exige el genuino cultivo de la ciencia” (Mayz Vallenilla, 1984, p. 43). 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 de esas 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. Esto 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 docente, se le pautan 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; sin embargo, esto 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 Programa de Promoción del Investigador (PPI) (Requena, 2003, p. 246).

Cuando un modelo teórico está desfasado de la realidad —en magnitudes de un 90%— no hay que empeñarse en continuar regañándola, sino más bien conviene revisar el modelo teórico. 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 más 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? Debo señalar, además, que incluso

muchos trabajos de ascenso, hechos a marchas forzadas, en realidad no constituyen aportes para el conocimiento científico, sino son meras aplicaciones de fórmulas fosilizadas, recetas contenidas en unos 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 no tienen la capacidad o tal vez el interés de 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 dos primeros. 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 desempeñe. Postulo una universidad realista que deje de pretender guiarse por hermosas e inútiles ficciones románticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

- Carvajal, L. (1990). Autonomía universitaria: tótem y tabú. *Paideia*, 28 (noviembre-diciembre), 33-34.
- Carvajal, L. (1991). El modo de desgobierno universitario. *El ojo del huracán*, 7 (mayo-julio), V-VII.
- Carvajal, L. (1994). Gobierno y administración universitaria: entre el liberalismo y el conservatismo. En A. Lovera (Comp.), *Reconversión universitaria* (pp. 129-148). Caracas: Tropykos / Fundación Gual y España / APUCV-IPP.
- Carvajal, L. (1996). Autonomía: anacronismos, dogmatismos y racionalidad. *SIC*, 584 (mayo), 159-161.
- Carvajal, L. (1998). Prólogo. En *Universidad, Estado y Evaluación* (pp. 7-12). Caracas: Fundayacucho.
- Carvajal, L. (1999). Otro discurso y otra práctica para la educación superior. En A. Lovera (Ed.), *Gerencia y financiamiento de la educación superior* (pp. 14-17). Caracas: Consejo Nacional de Educación / CONICIT / Fundayacucho.
- Carvajal, L. (2010). Debajo del conflicto, la crisis estructural. *SIC*, 730 (diciembre), 436-439.
- Carvajal, L. (2011). Autonomía universitaria y libertad de cátedra versus control político, en la historia venezolana. En Varios, *Universidad, política y democracia* (pp. 15-45). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Castillo, E. (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, (116). Caracas: Unesco-Cresalc.
- Colomine, L. (1994). Sectores políticos rechazan revisión de la autonomía universitaria. *El Nacional*, 25 de noviembre de 1994, D-1.
- Constitución De La República Bolivariana De Venezuela. (1999, 30 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36.860, (Ordinario), diciembre 30, 1999.
- Ferreira, J. Á. (2011). *Gerencia universitaria: componentes presupuestarios, mimeo*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- García Guadilla, C. (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 (pp. 47-80). Caracas: Unesco-Cresalc.
- García Guadilla, C. (1998). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: Unesco-Cresalc.
- Leal, A. (1994). Universitarios rechazan pretensión de revisar autonomía universitaria. *El Nacional*, 19 de noviembre de 1994, D-7.

- Leal, I. (1981). *Historia de la UCV 1721-1981*. Caracas: Rectorado de la Universidad Central de Venezuela.
- Ley de Universidades. (1970, 8 de septiembre). *Gaceta Oficial de la República*, 1.429, [Extraordinario], septiembre 8, 1970.
- Ley Orgánica De Educación. (2009, 13 de agosto). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929, (Extraordinario), agosto 15, 2009.
- Lombardi, Á. (1995). La universidad sufre de anacronismo funcional. *El Globo*, 14 de enero de 1995, 9.
- Mayz Vallenilla, E. (1984). *El ocaso de las universidades*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Muñoz, S. (1994). Defenderemos la autonomía categóricamente. *El Nacional*, 22 de noviembre de 1994, C-3.
- Parra Pérez, C. (1943). *Páginas de historia y polémica*. Caracas: Litografía del Comercio.
- Ramírez, T. (2011). Democracia política, democracia académica y democracia universitaria. En Varios, *Universidad, política y democracia* (pp. 105-113). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Requena, J. (2003). *Medio siglo de ciencia y tecnología en Venezuela*. Caracas: Fonciéd / Pdvsa.
- Salvato, S. (1999). El financiamiento del gasto universitario. Propuestas para un nuevo esquema. En A. Lovera (ed.), *Gerencia y financiamiento de la educación superior* (pp. 49-87). Caracas: Consejo Nacional de Educación / CONICIT / Fundayacucho.
- Villarroel, C. (1990). *La universidad y su productividad académica*. Caracas: Dolvia.