

LA LEY DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, 2010: UNA MIRADA CRÍTICA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSITY EDUCATION LAW, 2010: A CRITICAL VIEW
FROM THE PHILOSOPHY OF EDUCATION POINT OF VIEW

A LEI DE EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2010:
UM PANORAMA CRÍTICO DESDE O PONTO DE VISTA DA
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

JOSÉ PASCUAL MORA GARCÍA
amihedure@gmail.com
Universidad de los Andes.
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Trujillo, edo. Trujillo. Venezuela



Fecha de recepción: 01 de marzo 2011
Fecha de aprobación: 12 de marzo de 2011

Resumen

En el marco de discusión actual y de la revisión de la Ley de Educación Universitaria (LEU-2010), y ante la necesidad de reactivar el diálogo universitario en la construcción de la Ley de Universidades, nos proponemos hacer una revisión desde la filosofía de la educación, analizando: su consistencia epistemológica, su teleología, su axiología, su gnoseología y su lógica jurídica. Nuestro trabajo apuesta por una mirada crítica sobre la LEU evitando el sesgo de la polarización política estéril. Por eso cuando expresamos la mirada crítica la hacemos desde las categorías de la educación crítica (Giroux). Este trabajo responde a una línea de investigación desarrollada desde hace 10 años, sobre la idea de que la vigilancia epistemológica no debe obedecer sólo al tiempo coyuntural sino ser una razón permanente del docente universitario. La razón de ser de la universidad es la esencia que determina su vida; si no la defendemos, la universidad dejará de ser el centro donde se producen los saberes, la alteridad y la diversidad de pensamiento.

Palabras clave: educación crítica, filosofía de la educación, universidad.

Abstract

Within the framework of the current discussion and review of the University Education Law [LEU (for its acronym in Spanish), 2010], and due to the need to retake the dialogue within the university to discuss the construction of a University Law, we propose to carry out a revision from the philosophy of education point of view, analyzing the following: its epistemological consistency, teleology, axiology, gnoseology and judicial logic. Our paper pretends to have a critical view on the LEU, avoiding the sterile political polarization bias, since our critical view will be based on the critical pedagogy categories (Giroux). This paper responds to a line of research developed about 10 years ago, based on the notion that an epistemological watch should not be solely based on a pivotal timeframe, but rather be a permanent reason for university professors. The raison d'être of the university should be the essence that determines its existence; if we do not defend it, the university will cease to be the center where knowledge, alterity and diverse thought are produced.

Keywords: critical pedagogy, philosophy of education, university.

Resumo

No marco de discussão atual e da revisão da Lei de Educação Universitária (LEU, 2010), e diante da necessidade de reativar o diálogo universitário na construção da Lei de Universidades, nós nos propomos fazer uma revisão desde a filosofia da educação, analisando: sua consistência epistemológica, sua teleologia, sua axiologia, sua gnosiologia e sua lógica jurídica. Nosso trabalho aposta por um olhar crítico sobre a LEU evitando o enviesado da polarização política estéril, a causa disso quando expressamos a olhada crítica a fazemos desde as categorias da educação crítica (Giroux). Este trabalho responde a uma linha de pesquisa desenvolvida desde há 10 anos, sobre a idéia de que a vigilância epistemológica não deve obedecer só ao tempo conjuntural mas ser uma razão permanente do docente universitário. A razão de ser da universidade é a essência que determina sua vida; se não a defendemos, a universidade deixará de ser o centro onde se produzem os conhecimentos, a multiplicidade e a diversidade de pensamento.

Palavras chave: educação crítica, filosofia da educação, universidade.

INTRODUCCIÓN



a filosofía de la educación es una disciplina de la filosofía que se entronca con la educación y tiene como finalidad el estudio del problema educativo desde la óptica filosófica, por lo que se expresa a través de la epistemología, la axiología, la teleología, la gnoseología, la lógica jurídica, etc. Consideramos que las herramientas de esta disciplina pueden ayudar a encontrar resultados concretos acerca de los vacíos, silencios y aciertos de la Ley de Educación Universitaria, 2010 (LEU-2010), teniendo en cuenta que la gran mayoría de los foros y conferencias realizados al respecto han demostrado estar sesgados por la polarización política que vivimos en Venezuela. Lamentablemente, son más las discusiones bizantinas que los aportes concretos.

Cuando asignamos a la filosofía de la educación el adjetivo *crítica*, queremos indicar que seguimos algunos de los conceptos de Henry Giroux y pensadores de la Escuela de Frankfurt, tanto de sus fundadores (Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm y Herbert Marcuse) como de la segunda generación de teóricos críticos (Jürgen Habermas y Peter McLaren). Partiendo de sus postulados nos proponemos exponer algunas reflexiones de la Ley de Educación Universitaria que fue aprobada por la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela el 23 de diciembre de 2010 y que posteriormente fue vetada por el presidente Hugo Chávez, luego de la resistencia de la comunidad estudiantil y académica nacional.

El estudio epistemológico de la necesidad de reformas en la universidad tiene como antecedentes importantes los esbozados por Margarita Blandria (2000), quien señala: “la universidad anda al garete; está en crisis, con

la agravante de no tener una lúcida conciencia de la crisis y, a pesar de los esfuerzos de los universitarios probos, reproduce estrepitosamente las formas de vida de un país azotado por los vicios y la voracidad de la dirigencia política: la actividad electorera, la picardía, el lenguaje procaz, la chabacanería, la persecución, la extorsión, el chantaje, la irresponsabilidad [...] se han institucionalizado en la vida universitaria en abierta conspiración contra el trabajo intelectual, trayendo como resultado la banalización de los estudios universitarios, lo cual se traduce en un afán de obtener y otorgar la mayor cantidad de títulos en el menor tiempo posible y con el menor esfuerzo posible” (pp. 211-212). Hace diez años que fue enunciada esta reflexión y pareciera que la universidad no ha dado muestras de revisión de sus umbrales; por eso, si la universidad no demuestra efectivamente una voluntad de cambio desde dentro, verá arder sus cimientos desde afuera. Esa pareciera ser una de las consejas que nos deja la Ley de Educación Universitaria que está en consideración. La universidad debe revisarse y evaluarse internamente para mejorar el camino.

La universidad que nació en el siglo XI es una corporación académica que maduró a lo largo de nueve siglos en una relación entre profesores y alumnos. Pero ha experimentado cambios a lo largo de su historia, sin que por eso deje de seguir apegada a su razón de ser.

En el caso de la universidad venezolana, es una creación del siglo XVIII: la Real y Pontificia Universidad de Caracas (1721), hoy Universidad Central de Venezuela, y la Real Universidad de San Buenaventura de los Caballeros de Mérida (1810), universidad de origen episcopal (1785), hoy Universidad de Los Andes. Luego, entre los siglos XIX, XX y XXI, han sido creadas las universidades que integran el actual subsistema de educación universitaria. Internamente la universidad debe revisarse para mejorar el camino, como lo he expresado en mi libro *La universidad venezolana a debate* (2009), pero sin intervenciones externas; no porque tenga miedo a evaluarse sino porque necesita de su propia dinámica reguladora. La razón de ser per se de la universidad es la autonomía. Así como la razón de ser per se del niño es crecer, también a la universidad, si se le cercena su libertad interna, se le anula. La universidad, tal como la conocemos, tiene 200 años, pero si destruimos sus pilares fundacionales nos encontraremos ante su muerte.

Exponemos a continuación algunas ideas maceradas a lo largo de más de 10 años, que invitan a la transformación y reforma que la universidad necesita, en sintonía con una comprensión global, holística y hologramática.

Para efectos propedéuticos presentaré en seis pares categoriales el análisis de la LEU-2010, desde la perspectiva de la filosofía de la educación. Veamos:

1. LA PLURALIDAD IDEOLÓGICA VS. LA SOCIEDAD SOCIALISTA / PATRIA SOCIALISTA

El tema neurálgico de la fallida LEU-2010 ha sido el de la autonomía, y con razón: porque “la autonomía es a la universidad como la libertad a la democracia”, en palabras del exrector de la Universidad Central de Venezuela, Dr. J. M. Bianco. Por eso iniciamos señalando que la universidad no nació para ser puesta al servicio de una ideología o parcialidad política en forma exclusiva; la universidad es por excelencia el espacio del pensamiento abierto y de la diversidad, y no puede ser la caja de resonancia de ningún proyecto unívoco, por sublime que pretenda ser.

Cuando se enuncia en la LEU-2010 (cap. 1, artíc. 3) que la educación universitaria define su teleología “en el marco de la construcción de una sociedad socialista”, no se está respetando la diversidad que es intrínseca al sistema democrático; el artíc. 3, numeral 2, se inicia con una filosofía de acción amplia, pero limita la pluralidad ideológica al condicionarla en su fin último a la construcción de una sociedad socialista: “Un bien irrevocablemente público, al servicio de la transformación de la sociedad, en función de la consolidación de la soberanía, defensa integral e independencia nacional, el fortalecimiento del Poder Popular y del diálogo de saberes, el desarrollo territorial integral, el modelo productivo endógeno y sustentable, la unión e integración de los pueblos de América Latina y El Caribe, la solidaridad y la cooperación con los pueblos del Sur y del mundo, la preservación de los equilibrios ecológicos y de todas las formas de vida en el planeta, en el marco de la construcción de una sociedad socialista.” La educación siempre ha generado un modelo social a partir de la influencia ideológica dominante, pero eso no quiere decir que deba imponerse tal ideología en la ley. Si eso fuera así, cada vez que un partido asumiera el gobierno debería reestructurar la ley para ponerla a su servicio. Una cosa es la sociedad y otra la construcción de la nación. La LEU debe estar en función de la construcción de la nación; que la ideología dominante sea coyunturalmente el liberalismo o el socialismo no quiere decir que deba imponerse en el espíritu de la ley. Por eso decimos que en la LEU-2010 no se puede imponer la ideología dominante, ésta es una pugna que se debe dilucidar coyunturalmente. Es necesario que la ley deje abierto el espacio a los modelos emergentes subyacentes en la ideología dominada. Debemos apostar por los verdaderos problemas y no por los pseudoproblemas.

En los principios y valores, contenidos en el artículo 4, se exponen los lineamientos axiológicos, y en el numeral 12, se señala, refiriéndose a la territorialidad, que “consiste en asumir el territorio de influencia de las instituciones universitarias como espacio de creación, transformación y difusión del conocimiento, con el compromiso de impulsar su apropiación colectiva desde el diálogo de

saberes, el modelo productivo socialista, la participación y control social sobre la gestión pública, la superación de desigualdades sociales en y entre territorios y relaciones armónicas con la naturaleza.” Se incorpora aquí el concepto de “modelo productivo socialista”, que no sólo es contrario a la Constitución de 1999, sino que como categoría económica no existe; en todo caso, se debería hablar de modo de producción socialista para ser consecuentes con las categorías marxistas. En la concepción marxista de la historia no se habla de *modelo productivo* sino de *modo de producción*; así, tenemos el modo de producción esclavista, el modo de producción feudal, el modo de producción capitalista y el modo de producción socialista; siendo éste un modo de producción en transición.

Lo propio sucede cuando, al hablar de las instituciones de educación universitaria de gestión popular, en el artículo 14 la LEU-2010 señala: “Las instituciones de educación universitaria de gestión popular serán aquellas creadas por iniciativa de las organizaciones del poder popular de forma autogestionada o cogestionada con el Estado. Estas instituciones están especialmente orientadas a la autoformación colectiva, integral, continua y permanente del pueblo en las diversas áreas del saber, a fin de establecer las condiciones de organización y autoorganización popular para impulsar y consolidar las nuevas relaciones sociales de producción, en el marco de la construcción de la patria socialista bolivariana. Podrán ser financiadas con recursos propios, públicos o mixtos.” Nuevamente nos encontramos aquí con una inconsistencia relativa a la visión unívoca hacia la cual se orientarán las instituciones de educación universitaria de gestión popular, como es “la construcción de la Patria Socialista Bolivariana”. Observamos que un gran acierto, como es el impulsar la educación universitaria de gestión popular, pretende ser manipulado para ser puesto al servicio de la llamada “Patria Socialista Bolivariana”.

El concepto de *patria socialista bolivariana* es un híbrido que no se corresponde ni histórica ni filosóficamente. No tiene correspondencia histórica, porque la patria se construye en el tiempo de larga duración; por eso estamos celebrando los doscientos años de los procesos de independencia (1810-2010). De manera que si tuviéramos que adjetivar cada proceso de la patria tendríamos que hablar de *patria boba*, *patria positivista*, *patria conservadora*, *patria economicista*, *patria reproducciónista*, *patria neoliberal*, etc. Pero la patria es un proceso que se construye entre todos los factores ideológicos: los dominantes y los dominados (Althusser, 1978). Sería excluyente y simplista el atribuir a sólo la ideología dominante la responsabilidad de la construcción de la patria. Tal inconsistencia se origina porque la LEU-2010 confunde *patria* con *Gobierno*. La patria es un concepto inherente al concepto de Estado-nación, que se construye en el tiempo de larga duración,

o lo que los historiadores franceses Fernand Braudel y Jacques Le Goff denominan *tiempo estructural*. La patria no se decreta ni se fundamenta en una ley, es un proceso histórico de *longue durée*.

Filosóficamente, el concepto de patria socialista bolivariana tampoco se corresponde. La patria es una categoría decimonónica que sirvió para construir en el inconsciente colectivo la conciencia de nación; por eso se crearon los símbolos de la nación en el siglo XIX y se sacralizó la casta de los Libertadores que hoy son el fundamento del imaginario social.

El apartado de las características generales de la formación integral no sólo presenta inconsistencias características deformantes, ambiguas y contradictorias en algunos de sus contenidos. Veamos:

En el mismo artículo 48, numeral 1, se señala que la formación integral debe construir: “1. Espacios educativos que servirán a la comunicación, caracterizada por la libre expresión y la confrontación de las ideas, el respeto y la valoración de la diversidad, la multiplicidad de fuentes de información, la reivindicación de la pregunta y la integración de todos los participantes como interlocutores válidos”. Todo el numeral es excelente salvo cuando incorpora la idea de “interlocutores válidos”, pues establece una petición de principio al señalar que de entrada todos los interlocutores son válidos, cuando bien sabemos que el proceso de formación es progresivo (se parte del nivel de las opiniones, que Platón denominaba *doxa*, hasta alcanzar el nivel de *episteme*, o sea, el nivel científico). Es cierto que, como decía el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, “todos aprendemos de todos” y “todos enseñamos a todos”, para significar que los participantes como interlocutores tienen un conocimiento previo, que algunas veces puede ser válido; pero no como pretende la LEU, que por decreto siempre sea válido, he allí la deformación. Por otro lado, la validez es un valor veritativo que se predica de un razonamiento, no de una persona. Uno puede discutir lo que piensa una persona, se discuten las ideas. En consecuencia, la expresión *interlocutor válido* es impropia desde el punto de vista gnoseológico y lógico.

Luego, en el mismo artículo 48, numeral 2, se repite el término “Patria Socialista” pero sin el adjetivo de bolivariana, que había sido enunciado en el artículo 14. Esto no sólo es un obstáculo epistemológico, al no mantenerse un lenguaje común mínimo a lo largo del texto legal, sino que despacha la única categoría que es Doctrina Estado según la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. En ese sentido, podríamos pensar que lo que priva en la LEU es el desarrollo del enfoque socialista más que el ideal bolivariano.

Así mismo, el artículo 48, numeral 14, apunta que la formación integral debe desarrollarse para ponerla al servicio del modelo productivo socialista. Veamos: “Relación, vinculación e inserción de los y las estudiantes desde el inicio de la trayectoria educativa en el mundo del trabajo, contribuyendo a la construcción del modelo productivo socialista”. La universidad históricamente no evolucionó para formar un ejército al servicio del Gobierno, y ni siquiera al servicio del Estado. La universidad supo preservar celosamente sus saberes para proteger la investigación abierta, en el entendido de que una formación bajo el tutelaje del Gobierno o en maridaje con el Estado sería un freno al avance de la ciencia. Sería cometer el mismo error del pasado de quienes han pretendido que la universidad debía alinearse con la lógica del mercado como su único desiderátum.

Desde la pedagogía crítica, Henry Giroux cuestionaba la lógica única que pretendía imponerse en la universidad, al decir: “las escuelas son algo más que reservas empresariales. Tienen la finalidad mucho más radical de educar ciudadanos [...] Todos sabemos que nuestro sistema educativo tiene niveles. Algunas instituciones son de tipo profesional. Otras son lugares de verdadero aprendizaje, aunque principalmente de elite. ¡Harvard nunca se definirá como una institución cuya principal misión sea la promoción del crecimiento industrial! Apela a la vida del espíritu, la vida buena, etcétera. ¡Alta retórica! Podemos distinguir en general, sostengo que la ideología instrumentalista prevalece” (Giroux, 1997: 22-23). Lo propio sucedería si a la universidad venezolana se le impone que la principal misión sea la construcción del “modelo productivo socialista”. Así como la universidad no puede reducirse a la formación de funcionarios exclusivamente para ser puestos al servicio del mercado, así tampoco puede reducirse a la formación de un ejército socialista, para alimentar “patrullas”, “batallones”, “milicias”, etc. La universidad debe ser consistente con su misión universal, en el sentido hegeliano, que incorpora todos los credos, razas, ideologías y, sobre todo, el libre pensamiento, que rechaza el celestinaje ideológico, la servidumbre de inteligencia y el tutelaje del Estado. El Estado Docente no puede ser una camisa de fuerza para la investigación abierta ni para el pensamiento plural y diverso.

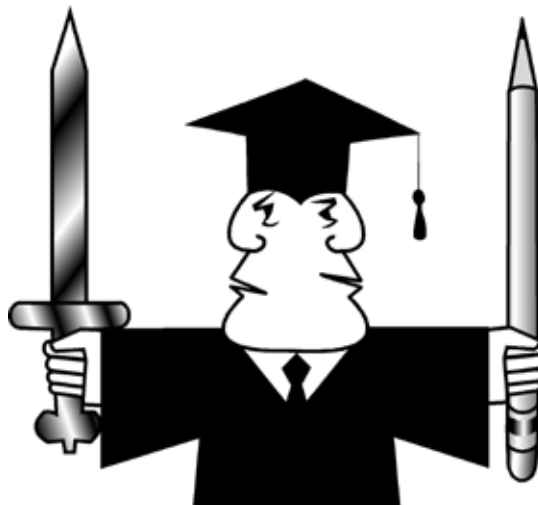
Al referirse en el artículo 64 a la educación universitaria y al servicio comunitario, la LEU-2010 también coloca su teleología en función del modelo productivo socialista: “La educación universitaria debe contribuir a la construcción del modelo productivo socialista mediante la vinculación, articulación, inserción y participación de los estudiantes y trabajadores universitarios, conjuntamente con las comunidades, en el desarrollo de actividades de producción de bienes materiales, transferencia tecnológica y prestación de servicios. Estas actividades se sustentan en una relación horizontal y or-

gánicamente creciente, de intercambio y encuentro de saberes, conocimientos y experiencias, a partir del reconocimiento mutuo, en el marco de la sociedad democrática y participativa.” Es necesario que revisemos aquí qué se quiere decir con que la comunidad universitaria y extrauniversitaria se vinculen en la producción de conocimientos (producción de bienes materiales, transferencia tecnológica y prestación de servicios) en una relación horizontal, creciente y de intercambio. Estos sofismas deforman el concepto de *universidad*, porque la producción de conocimientos no se construye históricamente en una relación horizontal; lo que puede ser horizontal es la relación de poder, no el acto investigativo. Si fuera así tendríamos una producción en serie de los Newton, Einstein, Heisenberg, Fernández Morán, Benaserraf, etc. Ya Marcel Roche nos alertaba en una oportunidad que en Venezuela estamos acostumbrados a igualar por abajo y a repartir por igual entre el mediocre y el investigador de punta.

Por otra parte, ¿cómo se puede estar en función de la construcción del modelo productivo socialista y al mismo tiempo señalar que se apuesta a una sociedad democrática? La relación es al revés: que en la construcción de una sociedad democrática se desarrollen todas las ideologías, entre las que cabe la socialista.

En Venezuela pareciera que estamos condenados a regresar al pasado para repetir los mismos errores. Mientras el mundo exige de la universidad y del profesional universitario una nueva cultura caracterizada por la pluralidad, la diferencia y, sobre todo, los discursos múltiples, nosotros estamos apostando a sistemas obsoletos y con lógicas únicas. El problema que avizoramos desde ahora es que no hemos construido ni el utillaje mental que necesita el docente ni los procesos cognitivos del nuevo discente.

El socialismo no es el único modelo de sociedad. Epistemológicamente ha sido definido por la historiografía marxista como “la dictadura del proletariado” (Carlos Marx, Crítica al programa de Gotha) y como un modo de producción en transición hacia la sociedad comunista. Esta pareciera ser una de las inconsistencias teóricas más relevantes de la LEU-2010, pues no se habla de la construcción de la nación apegada a la Constitución de 1999, sino que se presenta el modo de producción socialista, que no está definido en la misma como modelo de nación.



El tema de la construcción de la sociedad siempre será coyuntural. La LEU debe estar en función de la construcción de la nación, que es su razón per se; la sociedad es el resultado de los diferentes procesos. A lo largo de los siglos XIX y XX los paradigmas sobre los cuales cabalgó la educación fueron diversos; así, pues, entre 1830 y 1950 se caracterizó por el paradigma liberal, cuyo objetivo fundamental fue la organización del sistema escolar; luego estuvo influenciada por el modelo economicista y reproductorista, hasta la década de 1980, cuando emergió con fuerza el modelo neoliberal (Tedesco, 1986).

La razón de ser de la universidad es la pluralidad ideológica y por ello no puede ser arrodillada ante nadie. La universidad no puede ser la celestina ni la mercenaria del pensamiento del poder de turno. Esta es una conquista que quedó expresada en el Manifiesto de Córdoba (1918) y en las luchas del movimiento estudiantil de 1968. La universidad venezolana logró conquistar la autonomía a lo largo de más de doscientos años. Nació como universidad colonial hasta convertirse con Bolívar, en 1827, en una universidad republicana. Fue Bolívar el que dejó plasmada en sus estatutos la expulsión del censor regio que controlaba hasta los libros que se permitía leer; fue Bolívar el que devolvió al claustro universitario el principio rector de su gobierno autónomico y fue Bolívar el que eliminó el servicio militar a los estudiantes. Bolívar fue un defensor de la universidad sin restricciones.

El movimiento estudiantil debe inspirarse en las máximas del Manifiesto de Córdoba para seguir defendiendo las banderas de la autonomía universitaria, en la búsqueda de una universidad plural y democrática, pero comprometida socialmente. Debemos recordar que la responsabilidad social fue uno de los logros propuestos por la Reforma Universitaria de Córdoba y estaba tipificada en la extensión universitaria. Pero para eso el movimiento estudiantil debe mantenerse puro por la dignidad de su misión social, en aras de la verdad moral e intelectual. Hemos hecho un daño nefasto a nuestras generaciones emergentes al intentar comprar sus conciencias con dádivas circunstanciales; aunque nos duela, debemos reconocer con vergüenza que nos ha faltado ética con nuestras generaciones de relevo, y eso ha sido igual en las universidades con Gobiernos de derecha o de izquierda, autónomas o experimentales.

2. PROFESORES VS. TRABAJADORES ACADÉMICOS

Ya habíamos alertado en nuestro análisis acerca de la Ley Orgánica de Educación, 2009, que en el capítulo 1, artículo 5, se aniquilaba la profesión docente con la denominación a secas de “los trabajadores y las trabajadoras de la educación”, lo cual sugiere una enajenación del concepto de maestro y de la profesionalización docente (Mora García, 2009). Permítaseme un poco de imaginación y veamos cómo suena en nuestros oídos el cambiar los títulos profesionales ahora según la propuesta de la LEU-2010: en vez de *médico, trabajador de las enfermedades*; en vez de *policia, trabajador de los hampones*; en vez de *capitán o coronel, trabajador de la guerra o de los fusiles*, o bien, *del terrorismo*. En efecto, cambia totalmente el sentido profesional. Las profesiones no se definen según su objeto de trabajo, sino que han construido su rol profesional a través de la lucha gremial y sindical.

Pues bien, la LEU-2010, artículo 8, numeral 7, relativo a los propósitos de la educación universitaria, señala: “Crear espacios, programas y condiciones que faciliten la incorporación de los trabajadores y las trabajadoras a los estudios universitarios.” Es la primera vez que se reemplaza en el texto legal el término *profesor(a)* por “trabajador de los estudios universitarios”. Más adelante se nos denomina “trabajadores académicos” y se minusvaloriza el rol del docente investigador, inherente al profesional universitario.

En el artículo 11, numeral 2, literal i, se ratifica el cambio del título profesional, al denominarlos: “Trabajadores y trabajadoras académicos”, veamos: “La matrícula estudiantil de las instituciones de educación universitaria, así como la nómina de los trabajadores y las trabajadoras académicos, administrativos y obreros.”

Veamos un detalle adicional: ¿cómo podemos comprender la denominación de “trabajadores obreros”? Ni siquiera el mismísimo Carlos Marx reemplazó el término *obreros* en su teoría de la historia; al revés, cuando habló de proletariado se refirió al movimiento obrero como categoría económica. Un obrero es quien vende su fuerza de trabajo, sin más; si participa en otro tipo de relación laboral pierde su condición.

Para reforzar la importancia de la labor del profesor en la universidad nos remitimos al filósofo Jacques Derrida, quien nos indica en su obra *Universidad sin condición* que el derecho primordial de la universidad consiste en decirlo todo públicamente, aunque sea como ficción y experimentación del saber: “esto distingue a la institución universitaria de otras instituciones fundadas en el derecho o el deber de decirlo todo. Por ejemplo, la confesión reli-

giosa o la ‘libre asociación’ en la situación psicoanalítica” (Derrida, 2002: 14-15).

La deconstrucción derridiana tiene en la universidad el espacio por antonomasia, “la deconstrucción tiene su lugar privilegiado dentro de la universidad y de las humanidades como lugar de resistencia irredenta e incluso, analógicamente, como una especie de principio de *desobediencia civil*, incluso de disidencia en nombre de una ley superior y de una justicia de pensamiento” (Derrida, 2002: 19). Se pregunta acerca del significado de la palabra *profesar*, asociada desde luego a la de *profesor*: luego de algunas precisiones etimológicas sostiene que “*profesar* es dar una prueba que compromete nuestra responsabilidad, declarar abiertamente, declarar públicamente [...] Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un compromiso” (ídem: 33). Para él, es útil distinguir entre *profesor* y *docente*, pues “la idea de profesión implica, más allá del saber, del saber-hacer y de la competencia, un compromiso testimonial, una libertad, una responsabilidad juramentada, una fe jurada que obliga al sujeto a rendir cuentas ante una instancia que está por definir” (ídem: 48).

El concepto de docente se reduce a un acto más administrativo, se trata de un sujeto competente y funcionario dentro de una institución que dispersa una doctrina; es un Dozent, alguien que enseña a unos discípulos y cuya cualificación está legitimada por el Estado Docente. Tiene una visión reproductiva del currículo. Así es quien enseña con un proceder dogmático; el profesor es quien despliega un comportamiento crítico apoyado en la libertad de pensamiento.

3. INVESTIGADOR VS. CREADOR INTELECTUAL

“La Universidad es una corporación con autonomía, cuya misión es buscar la verdad en la comunidad de investigadores y discípulos”, K. Jaspers.

Tradicionalmente la definición de *universidad* estaba emparentada con la de *investigación*: una universidad sin investigación no es una universidad. Sin embargo, sorprende que en la LEU-2010 la investigación no esté considerada en ninguna de las definiciones de la educación universitaria plasmadas en el artículo 3, y no comparto con quienes quieren hacer ver que cuando se habla de “creación intelectual” se alude directamente a investigación. Simplemente porque no siempre la investigación es una creación intelectual. Si fuese así seríamos genios todos.

Tampoco se alude a la investigación en los principios de la educación universitaria que se definen en el artículo 4, y sólo en el artículo 28 se enuncia el término

investigación taxativamente, como una responsabilidad de los Centros de Estudios Territoriales: “Cada Consejo Territorial de Transformación Universitaria tendrá un Centro de Estudios Territoriales definido como un espacio abierto académico-comunitario para la integración de saberes y conocimientos, que potencie la vinculación social y oriente la acción de las Instituciones Universitarias mediante la formación, la creación intelectual, la interacción con las comunidades y el desarrollo socioproductivo, en función de la concreción de redes de proyectos para el desarrollo integral del Eje Territorial correspondiente. En cada Centro de Estudios Territoriales, participarán los núcleos académicos de las instituciones de educación universitaria, las misiones, las organizaciones del Poder Popular, organismos y entes del Estado encargados de investigación, planificación y gestión de proyectos.” Como ya estamos acostumbrados a la ambigüedad epistemológica de la LEU, observemos que se les escapó el término “investigación”, por primera vez, en vez de “creación intelectual”.

De esta manera, desaparece la autonomía universitaria en materia de investigación; en adelante estaría tutelada por una figura parauniversitaria a la que denominan Consejo Nacional de Transformación Universitaria. Con esta visión queda definitivamente la investigación bajo el dominio del Gobierno y en maridaje con las políticas de turno.

Esta figura es un genocidio académico, que ya se experimentó cuando se eliminó la convocatoria del PPI en los últimos años y no se saldaron suficientemente los compromisos con los investigadores. En enero de 2011 el Ministerio de Ciencia y Tecnología reactivó el programa PPI pero con el nombre de Programa de Estímulo a la Investigación (PEI), para lo cual está convocando a un Registro Nacional de Investigadores (RNI) cambiando el reglamento anterior e incorporando algunas figuras que no representan un cambio sustantivo, como no sea que se solicite de manera complementaria la pertinencia social de las investigaciones.

Por cierto que el reglamento del PEI retoma las denominaciones de *investigador A, B y C* para referirse a los niveles más elevados de los investigadores según su productividad. Curiosamente, aquí sí se retoma el oficio de investigador que había negado la LEU. Pero se somete al investigador a la tortuosa labor de incorporar a la página web toda la data que ya estaba en el anterior Sistema de Promoción del Investigador (SPI), como si fuera que las evaluaciones anteriores, en los últimos 12 años, no hubiesen sido realizadas por los funcionarios del Gobierno actual. No entendemos las incongruencias de estas políticas en materia de ciencia y tecnología, pareciera que las hacen sin establecer ninguna conexión entre los diseñadores de estos programas, los representantes del poder nacional y los respectivos ministros.

Mientras escribía este trabajo, en medio del clima de confusión reinante, recibí una Carta Abierta elaborada por la profesora Patricia Rosenzweig Levy, vicerrectora académica de la ULA, y refrendada por los directivos nacionales de los CDCH, representantes del sector científico venezolano, los vicerrectores académicos de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Metropolitana, la vicerrectora de investigación y postgrado de la UPEL y representantes de AsoVAC, AsoInVIC y APIU, dirigida al Ministro del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, Dr. Ricardo Menéndez Prieto, a los fines de solicitar de manera inmediata el diferimiento del proceso de registro en el Programa de Estímulo a la Investigación y la convocatoria PEI-2011, así como la reformulación de la Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología. En el texto se expresa que: “Son varias las observaciones recogidas que avalan esta petición. La primera de ellas expresa lo excluyente que resultan los mecanismos de inscripción al Programa y la creciente saturación del sistema para la carga de la data. Consideramos que es conceptualmente inconcebible en general; no están establecidos de manera clara los mecanismos de evaluación y se exige, por ejemplo, la renuncia a los derechos de la firma del investigador. Todos estos parámetros fueron generados sin consultar con ninguno de los sectores comprometidos. Consideramos, igualmente, que el PEI no debe sustituir, de ninguna manera, al Programa de Promoción del Investigador, el cual sí fue concebido con un baremo claro, preciso y transparente, y donde sí hubo una amplia participación del mundo académico y científico. En todo caso, si el PEI va a sustituir al PPI –del cual aún se mantienen deudas, que esperamos sean saldadas–, hay que establecer un período de transición para adecuarlo y donde, por ejemplo, se pudiera usar la base de datos de los investigadores existente. Por ello es necesario diferir la convocatoria PEI-2011 y abrir un escenario para el diálogo.”

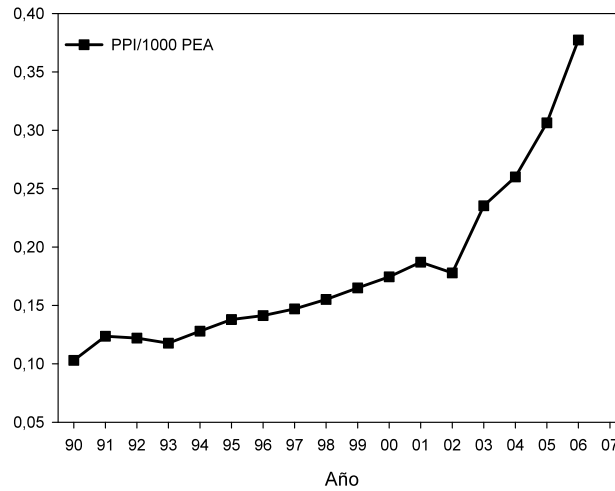
Esta política en materia de ciencia y tecnología resulta incomprensible, sobre todo cuando se había realizado un trabajo encomiable al frente del Ministerio de Ciencia y Tecnología por parte de la Dra. Daissy Marcano. En el año 2007 la Dra. Daissy Marcano, entonces presidenta del Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología (ONCTI), presentaba en el VII Congreso Iberoamericano de los Indicadores en Ciencia y Tecnología (Sao Paulo, del 23 al 25 de mayo de 2007) un recuento a la comunidad internacional en el que señalaba un balance positivo. Incluso en términos de investigadores por habitantes se experimentaba un crecimiento, y nos ubicaba entre los países de América Latina con una proyección en ascenso por cada 10.000 habitantes. Venezuela reportaba para el año 2007 un total de 5.222 investigadores reconocidos por el PPI. Pero la situación cambió desde que en el año 2009 se experimentó un silencio en las convocatorias anuales para la clasificación y evaluación de los investigadores, así como el incumplimiento o

retraso del pago de los trimestres de las becas-premio establecidas en el reglamento del PPI de los investigadores clasificados. Circunstancia que se agravó con la reforma de la LOCTI (artíc. 53), aprobada en primera discusión en la Asamblea Nacional, en la que se eliminaba el ONCTI, organismo al cual se adscribe el PPI. (Curiosamente, en el 2011 se reactiva el ONCTI.) Esta situación generó una gran incertidumbre en la comunidad científica nacional, sobre todo porque permitía ser el referente nacional de la metaevaluación de la calidad de la investigación de nuestras universidades, dando estímulo a los postgrados, a la conformación de grupos y centros de investigación, a la creación de redes académicas nacionales e internacionales, y propiciando incentivos a las publicaciones científicas en revistas indizadas nacionales e internacionales. La proyección de la Dra. Marcano nos auguraba

buenas noticias, pero hoy nos cobija una gran impotencia que nos afecta a todos los investigadores; si tomamos en cuenta que un investigador para poder alcanzar la máxima categoría del PPI, nivel IV, o la de Emérito, tenía que atravesar una tortuosa carrera de más de 25 años de investigación sistemática y de sacrificios hasta familiares.

En la versión de la Dra. Daissy Marcano, presidenta del ONCTI, en el VII Congreso Iberoamericano de los Indicadores en Ciencia y Tecnología, nos señala:

“En el período 90-98 la tasa de crecimiento promedio anual fue de 5,5% y el crecimiento total del mismo período fue de 51,3%. En el período 99-2005 la tasa de crecimiento promedio fue de 10,6% y el crecimiento total del mismo período fue de 85,4%.”

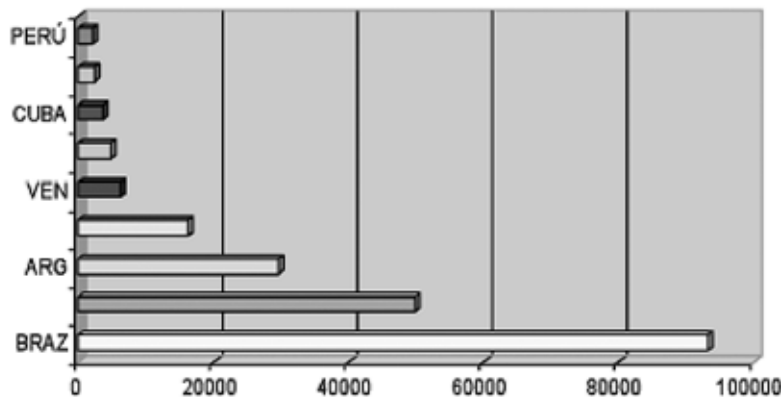


Cuadro 1

Tasa de crecimiento promedio anual, 1990-2007.

Fuente: Marcano (2007)

Publicaciones en SCI 2002 - 2006



Cuadro 2

Publicaciones en el SCI, 2002-2006.

Fuente: Marcano (2007)

Y si tomamos en cuenta los indicadores bibliométricos podemos constatar la productividad medida a través de las publicaciones científicas. Como sabemos, la bibliometría es una metodología que nos permite conocer el sentido teleológico de los productos: a dónde van los artículos, cuáles son, cuál es su impacto, quién, cuándo y dónde publica.

En relación al análisis comparativo de las publicaciones registradas en América Latina, tomando como referencia el *Science Citation Index*, tenemos (ver cuadro 2):

El porcentaje de artículos publicados en Venezuela según los campos en el área de las denominadas ciencias duras entre los años 2001-2005 es el siguiente:

Botánica y zoología	9.81%
Ingeniería	7.00%
Biología y bioquímica	6.70%
Agricultura	4.76%
Ciencias de los materiales	3.59%
Agricultura	0.24%
Ciencias espaciales	0.24%

Botánica y zoología	0.19%
Matemáticas	0.19%
Microbiología	0.18%
Química	0.16%
Ecología / ambiente	0.14%
Farmacología	0.13%

Venezuela reporta para el año 2007 un total de 5.222 investigadores reconocidos por el PPI. Discriminados por área de conocimiento y género, el resultado es el siguiente:

Doctores: 2843 (54%)

52% Hombres
48% Mujeres

Magísteres: 1944 (37%)

56% Hombres
44% Mujeres

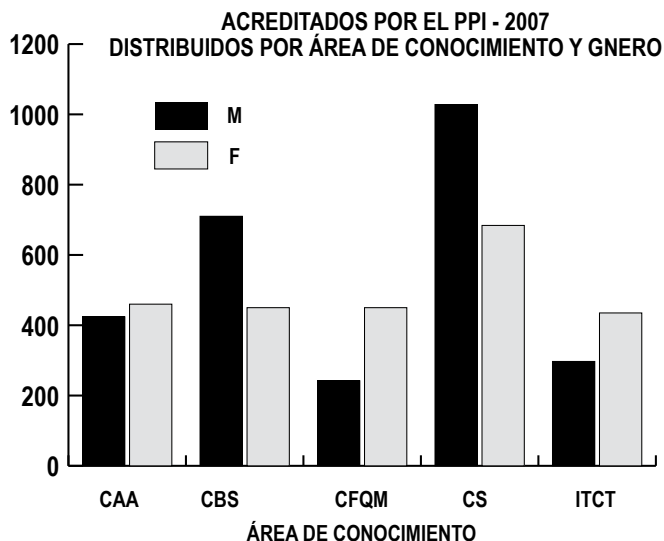
Especialistas: 162 (3%)

30% Hombres
70% Mujeres

Lic. / equiv.: 225 (4%)

TSU: 12 (0,2%)

CAA	Ciencias ambientales y agropecuarias
CBS	Ciencias biológicas y de la salud
CFQM	Ciencias físicas, químicas y matemáticas
CS	Ciencias sociales
ITCT	Ingeniería, tecnología y ciencias de la tierra



Cuadro 3
Investigadores acreditados por áreas.

Fuente: Marcano (2007)

Podemos inferir que el área conocimiento con mayor número de investigadores es la de las ciencias sociales, con 1.028 investigadores. Y la de menor productividad de investigadores es el área de ciencias físicas, químicas y matemáticas. Con este perfil de país en materia de investigadores es importante determinar el nivel que quisiéramos alcanzar en los próximos 20 años, a fin de que sea más sustentable la producción de ciencia y tecnología con las necesidades endógenas. La proporción de los investigado-

res de acuerdo con las categorías del PPI puede observarse en el cuadro 4.

En Venezuela todavía estamos lejos, con 1,8 investigadores por cada 10.000 habitantes, de los índices presentados por algunos países de América Latina, Europa y Asia. Veamos: Chile tiene 5 investigadores por cada 10.000 habitantes; Brasil tiene 6 por cada 10.000 habitantes; España tiene 7 por cada 10.000 habitantes;

	Doctores %	MSc %	Especialización %	Lic/Equivalente %
Candidato	30,70	59,03	5,01	5,31
Nivel I	62,85	28,86	2,59	5,14
Nivel II	75,67	20,63	1,39	2,32
Nivel III	88,08	10,60	0,99	0,33
Nivel IV	94,71	2,88	0,48	1,92
Emérito	100,00	0,00	0,00	0,00

Cuadro 4
Fuente: Marcano (2007)

Proporción de los investigadores según las categorías del PPI.

Alemania tiene 32 por cada 10.000 habitantes; y Japón tiene 40 por cada 10.000 habitantes.

4. EVALUACIÓN VS. META-EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra propuesta es que la investigación debe seguir siendo una dependencia autónoma de la universidad, sometida a revisiones que sean cónsonas con el proceso de transformación de la sociedad. En este sentido, proponemos que las investigaciones superen la teleología de la investigación universitaria centrada en la titulación y el abultamiento del currículo sin densidad histórica y cultural. La saturación de cátedras sin densidad social ni real, en la que la vida *raspa* a la escuela, debe ser superada. La universidad debe ser capaz de recuperar su visión prospectiva, pero teniendo en cuenta las *formas de representación* de una comunidad educativa y de una sociedad, que son los “dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado” (Eisner, 1987: 84).

La universidad debe superar la relación saber-poder enquistada en una clase política. La autonomía mal entendida, en complicidad con la estructura política universitaria, ha convertido a la universidad en una universidad de la *Cosa nostra*; sí, así como suena, cual *Camorra* o *Piovra*, hasta el punto de que bien pudiéramos decir que dentro de la universidad hay otra universidad que habla el lenguaje propio de la *Cosa nostra*, con sus gánsteres y, por supuesto, con su respectivo don Corleone. Esta situación ha creado una contracultura organizacional que en forma soterrada ha afianzado a una clase en el poder. La incor-

poración de nuevos docentes a la universidad es inducida por el rito iniciático de juramento ante el clan de la *universidad nostra*. Cada nuevo docente debe jurar en forma genuflexa defender los caprichos de unos pocos que se encargan de manipular el voto para perpetuarse en el poder.

Quisiéramos incorporar al respecto algunas de las interesantes reflexiones del profesor Juan Puig, destacado investigador de la Universidad de Los Andes, quien expresa sus ideas en el trabajo *Algunas observaciones a las propuestas para la discusión de la Ley de Educación Superior*, difundido por correo electrónico y que retomamos en uno de sus apartados: “8) El mecanismo actual de acceso al cuerpo docente y de investigación se presta fácilmente a la manipulación política y grupal y entuba a la academia por un solo ritual, cuya rigidez no tiene en cuenta la enorme complejidad y las múltiples facetas de la población que se dedica a labores profesionales o de creación intelectual. 9) Los partidos políticos intervienen directamente en la confección de listas para optar por todos los cargos electos destinados a dirigir la vida académica, desvirtuando de esa manera la esencia misma de la autonomía, al politizar de manera desconsiderada y abusiva a instituciones que por su misma naturaleza deben estar bien alejadas de la disciplina partidaria y de los acuerdos de poder. 10) Las autoridades universitarias deben mostrar un Nivel Intelectual sobresaliente. El alto nivel en el escalafón no va necesariamente de la mano con un alto nivel intelectual” (Puig, 2011).

La necesaria metaevaluación de la investigación en la universidad pasa por la revisión de las políticas maquiavélicas que la han deformado. Al respecto proponemos consultar dos trabajos complementarios a la reflexión que

hacemos: el primero, *La crisis del saber académico y la investigación en la atmósfera postmoderna* (Mora García, 1997); y el segundo, *La metaevaluación de la investigación* (Mora García, 2001).

Esta revisión debe analizar la microfísica del poder en la Universidad de Los Andes, especialmente los elementos perversos que perviven en la relación saber-poder, a los que no escapan la investigación y la incorporación de nuevos profesores. Es así como se ha obligado a las nuevas generaciones que desean entrar a la universidad a repetir discursos trasnochados y desconectados de las comunidades académicas; de hecho, “cada nuevo opositor se ve enfrentado a la tarea de ser aceptado y afronta este reto bajo el signo de la sumisión intelectual a quienes le van a juzgar o a aquellos de quienes depende institucionalmente. De esta manera, sólo estamos produciendo discursos circulares y redundantes que se repiten a sí mismos de forma reiterada. Es como si existiera un cliché del titular o del catedrático y quienes quisieran acceder a esos puestos tuvieran que evaluarse en función de su mayor o menor parecido a dicho cliché. Todos han de hablar de paradigmas. Han de repetir modelos habermasianos. Han de llenar capítulos enteros de citas (especialmente de extranjeros) y disfrazar en lo posible sus propias opiniones. Si pertenecen a un grupo han de evitar celosamente citar a nadie del otro grupo (salvo, claro, que forme parte de la comisión juzgadora) y al final han de presentar un programa enorme y bien saturado nuevamente de citas” (Zabalza, 1999: 68).

La universidad debe ser un espacio para el pensamiento abierto, la divergencia y la diferencia bien entendida. La universidad es un espacio en donde el otro debe ser respetado: “en lugar de entender cada una de esas posiciones como alternativas plausibles dentro de un espectro de opciones válidas y viables, se ha tendido a la división y a la negación de la posición del otro (la del que piensa de otra manera, que por supuesto siempre se considera no sólo como distinta sino como menos legítima que la propia) [...] Ha resultado evidente el esfuerzo de los diversos grupos por controlar y administrar la aparición de nuevas plazas de profesorado (especialmente cátedras). Esa ha sido nuestra mala herencia y el motivo de tantas y tan profundas rupturas” (Zabalza, 1999: 69). Este fenómeno genera un deterioro moral paulatino que sufre nuestra universidad venezolana.

5. EL SABER PANSÓFICO VS. LA BANALIZACIÓN DEL SER UNIVERSITARIO

La hiperespecialización y la compartimentación de estancos generaron la fragmentación del saber pansófico y

pampédico que acompañaba al profesor universitario. La definición de profesor, desde que nació, en el siglo XI, es la de un hombre sabio que enseña y escribe. Lamentablemente, como dice José Ortega y Gasset en su trabajo *Misión de la universidad* (1930), nos convertimos en “bárbaros especializados”.

La universidad que nació para ser el alfarero de la verdad lentamente se fue convirtiendo en el espacio del pensamiento instrumental y banal.

¿Acaso podemos defender con fuerza esa responsabilidad en el docente universitario actual? Las estadísticas conspiran en nuestra contra. A manera de ejemplo, en un análisis del volumen de investigación en la Universidad de Los Andes (2001) se señala: “la investigación en la ULA es uno de los activos importantes de la institución. Pese a ello, sólo una parte minoritaria del personal docente está vinculado a ella, lo que no excede de 20%. Evidentemente, esto tiene que superarse con una política agresiva de mantenimiento de quienes ya son investigadores activos y de aquellos que pueden llegar a serlo, racionalizando sus ocupaciones tanto en el pregrado como en la administración académica” (Comisión para el cambio universitario, 2001: 41). Las estadísticas luego de 10 años no mejoran substantivamente, alcanzando sólo un incremento del 10%, para un total de 30%.

Se requiere entonces que el docente asuma responsablemente su *ethos*: la condición de intelectual. Hoy por hoy, en la sociedad del conocimiento, es una verdad indiscutible.

Por eso nos preguntamos: ¿Está la universidad venezolana siendo consecuente con el desiderátum para el cual nació? ¿Cuál es su capacidad de sindéresis al abordar la coyuntura que vive el país? Frente a la simpleza y la falta de densidad del discurso político, ¿dónde está el intelectual orgánico que actúa con conciencia fundadora? ¿Por qué hemos perdido nuestro protagonismo en las decisiones de la sociedad? Pareciera que se está cumpliendo aquella premisa según la cual el saber ya no se discute en la universidad sino en el acontecimiento. ¿Acaso la cultura massmediática y telemática terminará desplazando a la cultura académica y a la universidad? Obsérvese que el problema de fondo es más grave de lo que nos imaginamos: si la universidad no responde a su razón de ser, dentro de poco se estará discutiendo si es conveniente cerrarla.

Cuando decimos que la universidad está apartándose de su razón de ser queremos significar que erróneamente su ser está siendo puesto al servicio de intereses que no son intrínsecos a su naturaleza. El hombre sabio que

escribía y enseñaba se transformó en funcionario, en las derechas y en las izquierdas. El problema trasciende la alineación político-partidista.

En el artículo 11, numeral 2, literal n, cuando se habla de “trabajadores y trabajadoras”, se busca minar en la universidad la razón de ser per se del profesor universitario, al equiparar su labor como productor de conocimientos a la labor de todos los sectores que hacen vida en ella. Es una constante en la LEU-2010 el intentar banalizar la función del profesor. Veamos: “La socialización y aplicación de productos, invenciones y patentes que fueren creadas en las instituciones de educación universitaria, por sus trabajadores y trabajadoras, así como por sus estudiantes, a fin de garantizar el desarrollo soberano del país, como bienes públicos para ser utilizados de forma pacífica en el avance de la ciencia y la tecnología.”

Revisemos este sofisma. Ya no sólo es que se deba incluir a los miembros de la comunidad universitaria en el poder de decisiones a través del voto paritario, sino que además se les establece responsabilidades en materia de producción de conocimientos. Si esto es así, entonces no debería haber concursos para entrar a la universidad por una condición laboral, sino que se podría abrir un concurso abierto para entrar a la universidad, a secas. Y, para ser consecuentes con la democracia, a todos los que votan debería dárseles la oportunidad de participar como candidatos a los cargos de dirección; el votar garantiza una reciprocidad en el estado de derecho: si uno elige, puede ser elegido; por tanto, a lo mejor tendríamos un obrero o un empleado en la condición de rector algún día. Esta reflexión no la hago porque ellos no puedan hacerlo o porque no tengan derecho, sino porque debemos estar claros en cuanto a los fines y roles que cada uno ocupa en la universidad. Cada quien en su lugar, si un obrero o empleado se prepara, concursa y gana, entonces podrá hacer carrera como profesor. Pero no se debe caer en esa ambigüedad, o se es obrero o se es investigador; en la universidad la condición del investigador por antonomasia es inherente a la del profesor.

La jerarquía académica no se conquista con el voto, se construye a través de una larga carrera académica e investigativa. Para medianamente ser un investigador promedio y con un nivel competitivo nacional e internacional, un profesor debe realizar un mínimo de 40 horas semanales de investigación, además de las horas docentes y de extensión, de manera que no es un improvisado. Claro que la universidad debe revisarse profundamente para reconocer a su capital humano, porque las tribus académicas se empeñan en frenar sus esfuerzos. Siempre hemos dicho que en la universidad somos investigadores a pesar de la universidad, es decir, a pesar de las tribus académicas.

6. PENSAMIENTO CIENTÍFICO VS. PENSAMIENTO ALTERNATIVO

La investigación debe incorporar los saberes históricamente marginados por la modernidad cultural y al mismo tiempo rechazar la dialéctica de la negación aplicada al pensamiento humanístico y social, considerado como pensamiento débil. Hoy por hoy los saberes se discuten en una relación horizontal. En este punto hay que destacar una de las mejores inclusiones de la LEU-2010, que incorpora en el artículo 4 la valoración de nuestra cultura de resistencia: “*Interculturalidad e Intraculturalidad*: es una concepción de la educación universitaria que visibiliza, reconoce y reivindica a los pueblos originarios, comunidades afrodescendientes y la influencia de otras culturas, sus historias, idiomas, cosmovisiones, valores, saberes, conocimientos y mitologías, entre otros, así como también sus formas de organización social, política y jurídica existentes, todo lo cual constituye el patrimonio de la Nación.”

La incorporación del pensamiento alternativo, místico y mágico-religioso es fundamental en nuestra comprensión del mundo. Somos hijos del pensamiento mágico más que de la razón y por eso es necesario recuperar esos saberes anclados en la cultura de resistencia. La verdad científica se comparte en la pluralidad de saberes. El pensamiento alternativo es tan válido como el pensamiento científico. El pensamiento alternativo hizo su entrada a través del denominado postsecularismo. La postmodernidad ha demostrado que no hay una única y mejor manera de hacer las cosas; “muerto el sujeto” de la modernidad, la postmodernidad lo rescata de nuevo en la metáfora del pensamiento débil. El pensamiento débil, otrora desechado por el criterio cartesiano de racionalidad matemática de la modernidad cultural, vive un renacer.

La universidad debe dar entrada a la Nueva Era y no descalificar despectivamente como metafísicos a quienes incluyen en sus cátedras los principios que ayudan a la autorregulación de la vida misma. En este sentido, quiero ofrecer como ejemplo el trabajo que realiza en la Universidad de Los Andes (Táchira) el profesor Gabriel Armando Carvajal, quien en el programa de la cátedra de autodesarrollo incorporada en la licenciatura en Educación, mención Física y Matemática, ha incluido la lectura de autores otrora desechados por la ortodoxia universitaria, por ejemplo, Deepak Chopra, *El tercer Jesús* (2008). Pero la producción teórica del autor es prolífica; citaremos algunos textos: *Jesús* (2009), *El libro de los secretos* (2005), *Jamás moriremos* (2008), *Las siete leyes espirituales del éxito* (1994), *Cuerpos sin edad, mentes sin tiempo* (2002), *Sincrodestino* (2003), *Curación cuántica* (1994). Por alguna razón, “los filósofos y los teólogos —en su subempleo secular— son hoy tan buscados y codiciados como los informáticos” (Naisbit y

Aburdene, 1992: 339). También en los cursos de Ética y Filosofía de la Educación se incorporan las lecturas de la filosofía práctica, como las de Lou Marinoff: *Más Platón y menos Prozac* (2001) y *Pregúntale a Platón* (2003).

Es bueno destacar que la realidad ha desplazado, en algunos casos, la vanguardia del saber académico que tenía la universidad. Así, por ejemplo, en disciplinas que tradicionalmente eran rígidas, como la gerencia y la administración, se incorporó el pensamiento alternativo. Para el gerente de la *new age* el problema de la gerencia más que afuera está dentro sí mismo. La influencia más notoria viene del pensamiento oriental, de la cultura taoísta y el confucianismo, expresamente de los denominados libros sagrados como el *Chuang Tzu* (1993) y el *Libro de cambios* o *I Ching*, con más de 5000 años. El *I Ching* se ha convertido en un manual práctico para mejorar la calidad de vida, los logros y la autorrealización, lo cual puede verse en el libro *The I Ching of Management* (1966), de Sadler, especie de manual para orientar a los gerentes y administradores en el espíritu taoísta. A partir de entonces se ha generado una oleada que busca orientar los negocios partiendo de la conformación del yo interior. Nuestra propuesta busca repensar una universidad en la perspectiva del pensamiento complejo, la inter y transdisciplinariedad y el dominio de la incertidumbre.

7. LA PARIDAD DEL VOTO VS. LA CULTURA BALCÁNICA


La universidad que históricamente nació como una comunidad de intereses entre profesores y alumnos hoy se amplía a todo el sector laboral. La paridad del voto establecida en el artículo 86 de la LEU queda enunciada así: “En las universidades, todos los sectores de la comunidad universitaria ejercerán en igualdad de condiciones el derecho político a la participación para elegir a las autoridades, voceros y voceras ante los órganos colegiados. La comunidad universitaria la integran: los y las estudiantes inscritos en la institución, de cualquier nivel y programa de formación; las trabajadoras y trabajadores académicos, independientemente de su condición y categoría; y las trabajadoras y trabajadores administrativos y obreros que conformen la nómina universitaria respectiva. La igualdad de condiciones en la participación electoral de la comunidad universitaria implicará la cuantificación de un voto por cada votante para la determinación de los resultados electorales.”

La paridad del voto universitario no deja de ser polémica, todavía se recuerda las reflexiones del exrector de la Universidad Central de Venezuela y exministro de Educación Superior, Luis Fuenmayor Toro, cuando en un ar-

tículo de prensa señalaba: “¿Por qué quienes plantean con tanta seriedad y entusiasmo la realización de una constituyente en la universidad no extienden su planteamiento a la Academia Militar y a las instituciones de educación superior de formación de oficiales de las otras fuerzas? ¿Es que acaso las instituciones de formación de oficiales de la Fuerza Armada Nacional no son instituciones universitarias? ¿Será que se tiene miedo de efectuar la proposición señalada? ¿No son acaso las universidades y las escuelas de formación de oficiales de la Fuerza Armada Nacional estructuras que se basan en el conocimiento para establecer sus diferentes jerarquías? ¿No se parecen bastante acaso un General de División y un Profesor Titular? ¿Por qué entonces se dice que el voto de un estudiante debe ser igual al voto de un profesor y no se dice que el voto de un cadete debería ser igual que el de un general? ¿Podrán entonces los cadetes de la Academia Militar votar para elegir al director de esta institución? ¿Valdrá su voto igual que el voto de los generales o el desorden sólo se llevará a las universidades autónomas? Si los obreros y los empleados universitarios tienen derecho a votar en las elecciones de las autoridades universitarias, ¿también votarán los obreros y empleados de las escuelas militares en la selección de sus directores?” (Fuenmayor Toro, 1º de agosto de 2007: 58).

No nos hagamos ilusiones, el problema de la igualdad ante la ley no se resuelve en la universidad decretando la paridad del voto. El problema es más complejo. La igualdad del voto incorpora un nuevo problema de carácter de los derechos humanos: si elijo puedo ser elegido. Entonces, mientras no superemos la cultura balcánica de los grupos de control político, de nada servirá el voto paritario, porque los mandarines de siempre retomarán el poder. Por eso se necesita un voto consciente que responda a una vocación de calidad y no de mediocridad en la universidad. Mientras existan grupos que se esconden en las capillas de pensamiento, que dan cabida a la cultura balcanizante, seguirán manipulando el voto de todos; de nada serviría incorporar nuevos colectivos en la elección del claustro universitario si no se supera esa visión balcanizante que liquida la libertad de pensamiento.

8. A MANERA DE EXCURSO FINAL

En el análisis que hemos hecho de algunos de los artículos más conflictivos de la LEU-2010, se han demostrado las debilidades de esa ley en relación a los fundamentos epistemológicos, teleológicos, gnoseológicos, axiológicos y lógico-jurídicos, y, por otra parte, se han expuesto algunos de los puntos neurálgicos que debe revisar la universidad en ese proceso de metaevaluación que debe realizar para adaptarse a los cambios que exige el mundo de hoy. 

José Pascual Mora García

Licenciado en Filosofía. Magíster en Gerencia Educativa.
Doctor en Historia. Profesor del Departamento de Pedagogía
de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Rafael
Rangel". Coordinador del Grupo de Investigación: Historia de
la Educación y Representaciones (HEDURE).

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis (1978). *La filosofía como arma de la revolución*. México: FCE.
- Belandria, Margarita (2000). Algunas ideas para la reforma de nuestra universidad. *Dikaiosyne*, 5, Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Derrida, Jacques (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Eisner, Elliot (1987). *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ferrández, Adalberto (1990). Bases y fundamentos del curriculum. En: Rivilla Medina y María Luisa Sevillano (coord.), *El Curriculum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid: UNED.
- Ferrández, Adalberto (1996). *Iniciación al contenido del curriculum*. [Material mimeografiado].
- Fuenmayor Toro, Luis (1º de agosto de 2007). Universidad. *Últimas Noticias*, Caracas: p. 58.
- Giroux, Henry (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En: M. Castells et al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona-España: Paidós.
- Giroux, Henry (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. México: Paidós.
- Habermas, Jürgen (1990). *El discurso filosófico de la modernidad*. Argentina: Taurus.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata
- Mora García, José Pascual (1997). La crisis del saber académico y la investigación en la atmósfera postmoderna. *Investigación*, 3, Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Mora García, José Pascual (2000). Universidad, curriculum y postmodernidad crítica. *Cuaderno del Doctorado en Educación*. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Mora García, José Pascual (2001). La metaevaluación de la investigación. *Investigación*, 4, Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
-

BIBLIOGRAFIA

- Mora García, José Pascual (2001). La universidad a debate. En: E. López, *Una visión de la transformación universitaria*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes.
- Mora García, José Pascual (2003). La universidad, una mirada desde la filosofía. *Dikaiosyne*, 10, Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Mora García, José Pascual (2004). El curriculum como historia social (aproximación a la historia del curriculum en Venezuela). *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Mora García, José Pascual (2008). La filosofía de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la historia de la educación actual. *EDUCERE*, 12 (41), Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Mora García, José Pascual (2009). Una mirada desde la historia de la educación a la nueva Ley Orgánica de Educación (2009): consistencias e inconsistencias epistemológicas. *EDUCERE*, 13 (46), Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Mora García, José Pascual (2009). *La universidad venezolana a debate*. Caracas: IPASME.
- Naisbit, J.; y Aburdene, P. (1992). *Megatendencias 2000*. Bogotá: Norma.
- Núñez Tenorio, Rafael (1978). *Teoría y Método de la Economía Política Marxista*. Caracas: UCV.
- Puig, Juan (2011). *Algunas observaciones a las propuestas para la discusión de la Ley de Educación Superior*. [material mimeografiado] Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Santos, Guerra (1999). Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje. En: B. Jiménez (ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tedesco, Juan Carlos (1986). Los paradigmas de la investigación educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 18. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zabalza, M. A. (1999) De la genealogía a la biografía: ¿Qué ha pasado con la didáctica en los últimos 25 años? *Profesorado*, 2 (2), Granada: Universidad de Granada.