

CURRÍCULO, POLÍTICA Y ESTRATEGIA UNIVERSITARIAS (PARTE I): PARADOJAS EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANAS

Nixon Albeiro Zambrano Medina

RESUMEN

Este primer ensayo de la serie *Currículo, Política y Estrategia Universitarias*, comprende dos tópicos: (1) Interrogantes previos a un proceso de reforma del currículo de la UPEL; y (2) paradojas de la tradición venezolana en políticas de educación superior. Primero, el autor hace un inventario de preguntas que deberían esclarecerse previamente y encuentra que, en conjunto, apuntan hacia un diagnóstico estratégico de las demandas del entorno y de las potencialidades internas. Así, se inquiere sobre: (a) los perfiles demográfico, socio-económico familiar, actitudinal, cognoscitivo, aptitudinal y motivacional de los aspirantes a ingresar a la carrera de Pedagogía; (b) el contenido científico, tecnológico y cultural del nuevo currículum; (c) los problemas didácticos, las condiciones de trabajo y las limitaciones socio-económicas que enfrentará el futuro egresado; y (d) las competencias cognitivas, didácticas y de investigación de los profesores de la UPEL que administrarán el currículum reformado. Segundo, en cuanto a las paradojas de la política universitaria del Estado venezolano, se efectúa una comparación entre los gobiernos socialdemócratas —que ostentaron el poder entre 1958 y 1998— y el régimen revolucionario socialista bolivariano que ha prevalecido desde 1999 hasta hoy. Específicamente, se analiza lo divergente y lo convergente en relación con dichas políticas.

Descriptor: Currículo universitario, política de educación superior, estrategia de cambio organizacional.

CURRICULUM, POLICY AND STRATEGY OF UNIVERSITIES (PART I): PARADOXES IN VENEZUELAN HIGHER EDUCATION POLICIES

Nixón Albeiro Zambrano Medina

ABSTRACT

This first essay of the series on *Curriculum, Policy y Strategy of Universities*, addresses two topics: (1) Several questions that should be answered before starting any process of curriculum reform; and (2) paradoxes in the tradition of Venezuelan higher education policy. First, the author makes an inventory of preliminary questions and finds that, as a whole, those interrogates point to a strategic assessment of the environmental demands and the internal capabilities. Thus, it is asked about: (a) the demographic, socioeconomic, attitudinal, cognitive, aptitudinal, and motivational profiles of the prospective student; (b) the new scientific, technological y cultural curriculum subjects; (c) the didactic problems, work conditions and socioeconomic limitations that the new graduates will face; and (d) the cognitive, didactic y research skills of UPEL ordinary professors that will manage the new curriculum. Second, in analyzing the State university policies tradition, the author compares two types of government actions: (a) those that came from social-democratic parties that run political power between 1958 and 1998; and (b) the performance of the Revolutionary Socialist Bolivarian Government that has held political power between 1999 and today. Specifically, the author analyzes divergent and convergent issues in these traditional policies.

Key words: University curriculum, higher education policy, strategy for organizational change.

Introducción

Desde finales de 2010, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) ha iniciado un proceso de reforma curricular. Este es el primero de una serie de dos artículos, en los cuales el autor se propone inscribir ese intento reformador del currículo, en un marco de referencia más amplio que provea insumos para delinear una estrategia de transformación general de la Universidad, a mediano y a largo plazo.

En esta primera entrega, el autor expone sus puntos de vista sobre: (a) interrogantes que deben responderse antes de iniciar cualquier modificación del currículo, en la UPEL; y (b) las políticas gubernamentales de educación superior que han prevalecido en los últimos 50 años, en Venezuela.

Interrogantes a Responder antes de Definir el Tipo de Reforma Curricular

Modificar el plan de estudios supone responder a muchas interrogantes críticas en varias áreas. La primera de estas podría ser el prospectivo estudiante que recibiría esa nueva formación docente universitaria: ¿Cuál es su perfil demográfico? ¿Cuál es su nivel socio-económico familiar? ¿Cuáles son sus criterios para escoger una carrera o especialidad profesional? ¿Con qué conocimientos básicos cuenta? ¿Cuáles son sus habilidades o destrezas para aprender? ¿Cuáles son sus necesidades de crecimiento personal? ¿Qué expectativas ulteriores de desarrollo profesional tiene? Y, no menos importante aún, ¿Cuál es el tamaño de esa población joven que estaría interesada en optar por ese nuevo currículo de la UPEL? O, en lenguaje técnico, ¿Cuál es la demanda potencial de bachilleres interesados en ingresar a la Universidad?

Otra área en la cual se deberían despejar incertidumbres es en cuanto a las asignaturas que se incluirán en ese nuevo plan de estudios: ¿Cuál es su pertinencia en relación con los cambios científicos, tecnológicos y culturales que actualmente revolucionan al mundo? ¿Cómo encajan esas materias dentro de la realidad económica y social que embarga al país? ¿Cuán aptas o dotadas (p. e., en instalaciones y equipos) están las escuelas y liceos venezolanos para recibir docentes con esos nuevos conocimientos científico-tecnológicos y destrezas didácticas? En

atención a esos contenidos curriculares de gran actualidad y pertinencia, ¿cuenta la Universidad con los profesores capacitados para formar profesionales docentes aptos para aplicar, facilitar o mediar esos nuevos contenidos de aprendizaje, en los subsistemas de educación primaria y secundaria del país?

Luego, en cuanto al docente promedio que actualmente se desempeña en esas escuelas: ¿Hasta qué punto han sido evaluados los problemas didácticos que enfrenta? ¿Qué se sabe de las condiciones de trabajo y de las limitaciones que enfrentan esos profesores? ¿Cómo podría el nuevo docente egresado de la UPEL adaptarse e, incluso, liderar cambios constructivos en esas instituciones y comunidades educativas?

Por otra parte, en relación con las familias de donde provienen los infantes, niños, niñas y adolescentes que asisten a esas escuelas en donde se desempeñarán los futuros egresados de la UPEL, cabría preguntarse: ¿Cuáles son sus aspiraciones acerca del futuro profesional de sus hijos e hijas? ¿Qué bases caracterológicas, cognoscitivas y afectivas han logrado los padres proveerles a estos últimos? ¿Con qué recursos económicos, culturales y didácticos cuentan esos hogares para apoyar la labor de los docentes, en las escuelas y liceos?

De igual modo, en lo que respecta al profesor de la UPEL que “administrará” las distintas asignaturas del nuevo currículo: ¿Cuáles son sus competencias cognitivas, didácticas y de investigación? ¿Cuán actualizado se encuentra en su especialidad? ¿Cuáles son sus condiciones de trabajo? ¿Cómo altera el nuevo currículo su carga de trabajo actual? Y un par de dudas cruciales adicionales: (a) ¿cuáles son sus necesidades de crecimiento personal y profesional?; y (b) ¿Qué disposición hacia el cambio o la innovación tiene ese profesor ordinario promedio de la UPEL?

Pero también surgen interrogantes en relación con el contexto nacional y local en el cual tendrá lugar este intento de cambio curricular, esto es, ¿Qué factores —tanto internos como externos a la UPEL— podrían obstruir, limitar, neutralizar, anular o, al contrario, auspiciar, facilitar, apoyar e, incluso, expandir el esfuerzo de transformación curricular que se ha iniciado? Por ejemplo, un factor interno podría

ser la reacción de los profesores ordinarios al cambio propuesto. Esta respuesta profesoral podría variar entre dos extremos que van desde la abierta oposición a su instrumentación, pasando por la posibilidad de una apatía generalizada, hasta una reacción sumamente entusiasta de inmediata participación activa en el proceso de transformación curricular.

Por otro lado, la intervención de factores externos podría ilustrarse con el caso de una posible reacción favorable (o desfavorable) del *Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior*, a través de organismos como Consejo Nacional de Universidades (CNU) y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

En la siguiente sección, el autor desea abordar precisamente las potenciales reacciones de esos organismos rectores de la política universitaria nacional a un intento de transformación curricular como el que ahora se inicia en la UPEL. Específicamente, se busca aportar una visión contextual de lo acontecido como políticas públicas en materia de educación superior, en Venezuela, durante los últimos 50 años: Una información que permite anticipar tales reacciones.

Paradojas de la Tradición Venezolana en Políticas de Educación Superior

De acuerdo con la crítica histórica (p. e., Rodríguez, 2013), el germen de las universidades se encuentra en los gremios medievales de maestros y aprendices de la religión y de la filosofía que —al igual como sucedía con otros oficios y artes de la época— se asociaban para apoyarse mutuamente en su interés por dominar sus respectivas áreas del conocimiento y buscar alguna subvención económica por parte de los reyes, príncipes o prelados. Desde aquellas formas de organización inicial, la naturaleza y el destino de las instituciones universitarias han estado estrechamente asociados a una interminable diatriba ideológica, de la cual participan tanto la comunidad académica interna como la opinión pública externa.

En Venezuela, ese debate sobre la esencia y el sentido del quehacer universitario, se inició en los años sesenta del siglo XX —al calor de las luchas por consolidar la nueva era democrática— y se ha prolongado más allá de la primera década del XXI, en medio de las tensiones que se han suscitado entre los partidarios y

los opositores de la revolución socialista bolivariana. Antes y ahora, la discusión ha estado centrada reiteradamente en tópicos como la crisis presupuestaria, el respeto a la autonomía y el incremento de la matrícula estudiantil en estas casas de estudio.

Ello ha conducido inexorablemente a la formación de ciertas paradojas y mitos, por una parte, sobre la naturaleza y los fines de la universidad y, por otra, en relación con la política gubernamental en este ámbito del quehacer nacional. Así, existen creencias arraigadas y premisas ideológicas contrapuestas tanto en quienes hacen vida académica en los recintos universitarios como en los funcionarios que deciden las políticas en materia de educación superior desde el alto gobierno.

De manera que al mismo tiempo que divergen en aspectos cruciales de la política universitaria, los gobiernos de las llamadas Cuarta y Quinta República comparten algunas premisas en cuanto a los roles que debe cumplir la Universidad en el espacio social, económico y cultural de Venezuela y del mundo. Aquí, interesa ver primero las divergencias:

Lo Divergente en las Políticas de Educación Superior

Más allá de las conquistas que aparecen en el folleto *Logros de la revolución socialista bolivariana en educación universitaria 1999-2010*, publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2011), la política universitaria del gobierno socialista-bolivariano (1999-2013) diverge de la instrumentada por los gobiernos social-demócratas (1959-1998), en los siguientes aspectos:

1. Pareciera que los líderes de la política universitaria bolivariana asumen que “los hábitos hacen al monje”, en el sentido de que un título universitario confiere automáticamente competencias a un profesional. En su afán de promover la inclusión de nuevos contingentes de jóvenes en el subsistema de educación superior venezolano, esos directivos de la revolución socialista parecen haberle dado más importancia a la producción de títulos universitarios que al contenido de la formación profesional que requieren los egresados universitarios. Ejemplo de ello podría ser el Programa Nacional de Formación en Medicina Integral Comunitaria

(PNFMIC), iniciado en el año 2005. En diciembre de 2010, egresaron de este programa bandera de la educación universitaria socialista, 8.581 médicos integrales comunitarios. En relación con los resultados de esta innovación curricular universitaria —inspirada en la noble intención de atender las necesidades salud de la población más pobre del país— conviene citar la opinión del Dr. Maiqui Flores (2012, Agosto 4), quien en la condición de Coordinador Nacional del Postgrado Especialidad de Gestión en Salud Pública del IAES (Instituto de Altos Estudios en Salud Dr. Arnoldo Gabaldón), participó en el diseño curricular del PNFMIC.

En primer lugar, el Dr. Flores (ob. cit.) defiende las bases filosóficas, sociológicas y humanitarias del PNFMIC, al comentar lo siguiente:

La formación del Médico Integral Comunitario se fundamenta en la promoción y protección de la salud, como estrategia esencial de la calidad de vida, formación centrada en la salud colectiva, humanización del servicio de salud, participación directa en y con las comunidades desde la formación, en nuevos escenarios de aprendizaje: comunidad, consultorios populares, escuelas, espacios laborales, centros de integración docente – asistencial.

Así, la idea no era formar excelentes especialistas clínicos, entrenados científicamente para brindar asistencia médica de alta calidad en los grandes centros hospitalarios y las más sofisticadas clínicas de Venezuela y del mundo: Médicos equipados con herramientas de última tecnología para evaluar y tratar casos complejos en salas de emergencia, unidades de diagnóstico, pabellones de cirugía y unidades de cuidados intensivos. Tampoco se deseaba competir ni mucho menos imitar a las universidades nacionales —como la ULA, UCV, UDO, LUZ, UC— que, hasta ese momento, habían efectuado importantes esfuerzos para adaptar continuamente sus planes de estudio en medicina, a fin de mantenerlos a tono con los avances portentosos de la ciencia médica que ordinariamente se suscitan en los países desarrollados.

Al contrario, como bien lo explica Flores (2012), la intención estratégica curricular universitaria del gobierno socialista revolucionario era preparar a un nuevo

médico de cara a la realidad social del país. En este sentido, este nuevo profesional de la medicina sería reconocido por:

Su condición humanista, creatividad y capacidad de servicio para el desarrollo de programas de promoción para la vida y protección de la salud, como estrategia esencial para mejorar la calidad de vida de los colectivos en sus territorios. Resolviendo el 80% de los motivos de consulta y canalizando y preparando para la referencia sistematizada al 20% de la patología que no puede resolver.

La concepción de este médico no era competir ni compararlo con los médicos tradicionales, él estaría formado con competencias distintas y atendiendo a sus pacientes en su entorno, y al culminar su primer año de ejercicio en una comunidad de no más de 250 familias y/o 1500 habitantes, iniciar un Diplomado en salud pública para complementar su formación: en gerencia, epidemiología, investigación y calidad de los servicios. Luego, iniciar el postgrado en MEDICINA GENERAL INTEGRAL donde culminaría su formación y egresaría como especialista ejerciendo en su misma comunidad.

Ahora bien, por sí solo, el título del artículo de Flores —*¿Qué hace un médico integral comunitario en un hospital universitario tipo IV de alta complejidad?*— sintetiza una de las principales desviaciones en las cuales ha incurrido la gerencia nacional bolivariana de salud pública, a la hora de instrumentar dicho programa, a saber: Colocar a los médicos egresados del PNFMIC en puestos de trabajo para los cuales no fueron preparados en lo absoluto.

Quizás, esos líderes de la política gubernamental actual pasan por alto no sólo el perfil del médico egresado del PNFMIC que lo hace apto para desempeñar su profesión en ciertos ambientes sanitarios y no en otros, sino también la posibilidad aún más grave de que una persona pueda ostentar un título universitario en cualquier profesión y, sin embargo, no estar lo suficientemente preparada para desempeñar el cargo como tal. Por ello, aquella máxima que reza que “el hábito no hace al monje” resulta pertinente en el caso de la actual política universitaria bolivariana.

Pero la lección que encierra esta experiencia con el PNFMIC no sólo debe ser aprendida por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, en

Venezuela; sino también debe constituir una enseñanza para la gerencia y las comunidades académicas de las distintas universidades nacionales, incluida la UPEL.

Así, se debe tener mucho cuidado en promover reformas curriculares que abrevien la duración de la carrera universitaria o flexibilicen los requerimientos para la obtención del título universitario, en desmedro de la calidad profesional del egresado. En el caso específico del proceso de transformación curricular que actualmente se adelanta en la UPEL, valdría la pena preguntarse si ha habido una evaluación previa de la calidad de los profesionales que actualmente egresan de la UPEL o de la demanda de profesionales de la educación que efectúa, en la actualidad, el entorno escolar venezolano. Así, se podría responder a la pregunta de por qué cuatro años y no cinco o más años como algunos expertos podrían sugerir.

Además, convendría recordar que los profesores que, antiguamente, egresaban de los institutos pedagógicos —antes de que todos estos institutos pasaran a integrar a la naciente UPEL— no eran aceptados para cursar estudios de postgrado en la mayoría de las universidades de Norteamérica y de Europa, por el simple hecho de haber cursado un pregrado universitario de apenas cuatro años de duración. Si bien es cierto que no es obligante que un profesional venezolano curse sus estudios de postgrado en pedagogía en el exterior, sin embargo, habría que justificar muy bien, curricular y académicamente, el por qué los estudios de pedagogía toman menos tiempo en Venezuela que en otros países del mundo.

Aquí, lo importante es tener claro que la duración de una carrera universitaria siempre está en función del perfil del profesional que se quiere formar y, este último, debe responder a las demandas de competencias o destrezas que impone una comunidad nacional o local que confronta unas necesidades muy concretas, en este caso, en materia de educación.

No caben aquí argumentaciones acerca de las exigencias mínimas que están haciendo a sus estudiantes de pedagogía otras instituciones de educación superior del país; por cuanto competir en este plano es atentar contra la ciencia, en detrimento de la academia y en perjuicio de la calidad de la educación universitaria que se imparte. Las cuentas que saquen los directivos nacionales universitarios, en este ámbito, deben

ser muy realistas y de cara a la búsqueda de la excelencia. Lo contrario, sería atentatorio contra la existencia misma de la Universidad, en el sentido de permitir que egresen de su claustro universitario profesionales sin las mínimas competencias científicas, teóricas y prácticas, indispensables para el ejercicio de una carrera profesional en la vida ciudadana.

Así, el énfasis en graduar nuevos profesionales en áreas críticas para el desarrollo del país como, por ejemplo, la salud y la educación, nunca debería estar divorciado de la calidad de la formación profesional que una universidad imparte.

2. El gobierno socialista bolivariano pretende que la educación universitaria pueda convertirse en un mecanismo para lograr la igualdad social; en tanto que los regímenes políticos de la era social-democrática pretendían favorecer con ella el ascenso social de un sector de la población hacia estratos socio-económicos más elevados. Esta discrepancia surge porque los gobiernos de la Cuarta y la Quinta repúblicas difieren en la concepción de fondo acerca de las relaciones entre economía y educación y, más específicamente, el impacto que esta última pudiera tener en la distribución del ingreso económico de los individuos dentro de la sociedad venezolana. En este sentido, valdría la pena revisar los paradigmas económicos —de inspiración neoclásica y marxista— sobre los cuales se han construido estas visiones antitéticas de las relaciones entre el sector dedicado a la producción de bienes y servicios, por una parte, y el sistema educacional de un determinado país, por otra. La discusión comienza con la revisión de la teoría económica que sirvió de base de sustentación para la política universitaria instrumentada por los gobiernos social-demócratas venezolanos, anteriores a 1.999.

La teoría del capital humano. Un connotado grupo de economistas de las décadas de los años sesenta y setenta del siglo pasado (Becker, 1964; Schultz, 1961; Mincer, 1970 y 1974; Blaug, 1970 y 1976) propuso esta denominación para una nueva teoría que permitía evaluar el impacto económico de la educación, en la sociedad capitalista. Fundamentado en los principios de la Teoría Económica Neoclásica, este remozado enfoque de las relaciones entre economía y educación

sostiene que una sociedad puede incrementar su ingreso económico invirtiendo sus recursos financieros en dos ámbitos básicos: (1) Capital físico, esto es, instalaciones, equipos y nuevas tecnologías; y (2) capital humano como, por ejemplo, las inversiones que se hagan en salud y educación.

Levin (1989) —uno de los más destacados críticos de la Teoría del Capital Humano— resume de la siguiente manera el conjunto de problemas en los cuales se interesa dicha teoría:

(a) La relación entre la inversión en la educación que efectúa una sociedad y su crecimiento económico; (b) la relación entre la inversión educativa que realiza un individuo y el retorno económico que obtiene; (c) las relaciones entre la distribución de las inversiones en educación que efectúan los miembros de una sociedad y la distribución de los ingresos resultantes; (d) la demanda por educación como un resultado de la rentabilidad de la inversión individual por ella; y (e) la inversión global en entrenamiento en el puesto de trabajo así como también el reparto de la carga financiera entre el trabajador y la empresa. (Levin, ob. cit., p. 14)¹

En concordancia con los principios de la teoría neoclásica económica, los defensores de la teoría del capital humano explican la relación entre la educación y la distribución del ingreso económico, con base en la existencia de un mercado de trabajo libre y competitivo, en el cual cada trabajador recibe un salario que debe ser igual a su productividad marginal. Este mercado de trabajo no es homogéneo sino que está integrado por gente que cuenta con características diferentes de acuerdo con la cantidad y la calidad de las destrezas que haya adquirido a través de la educación formal, la experiencia laboral y el entrenamiento recibido directamente en los puestos de trabajo que haya desempeñado.

Becker (1964) argumenta que tales competencias hacen más productiva a la persona que desempeña un cargo y, en consecuencia, las diferencias en salario

¹ Original en inglés: (a) the relation between a society's educational investments and its economic growth; (b) the relation between an individual's educational investment and the economic returns to that investment; (c) the relation between the distribution of educational investment within the population and the distribution of earnings; (d) the demand for education as a response to its profitability as an investment; and (e) the overall investment in on-the job trainings as well as the division of the financial burden between the worker and the firm. (p. 14)

obedecen a diferentes niveles de productividad individual. De manera que cada quien puede mejorar su capacidad productiva adquiriendo nuevas competencias, a través de la educación formal o informal. Sin embargo, cada uno de estos tipos de inversión tiene sus costos y sus beneficios tanto para el individuo como para la sociedad (Levin, 1989).

De acuerdo con la teoría del capital humano, el mercado de trabajo —a través del libre juego de la oferta y la demanda— tenderá a alcanzar, tarde o temprano, un punto de equilibrio en el cual la cantidad de fuerza de trabajo que se oferta es igual a la cantidad que se demanda. Así, una de las más controversiales premisas de esta teoría es que el desempleo no es un fenómeno natural en un mercado laboral genuinamente libre y competitivo, donde todos los individuos (empleadores y empleados) se comportan como entes eminentemente racionales que tratan, en todo momento, de maximizar sus ganancias o utilidades.

Tal visión del mercado de trabajo tiene implicaciones directas para los sistemas educativos y las instituciones universitarias. Una de ellas es que el mecanismo del libre mercado siempre tratará de premiar toda suerte de inversiones que los individuos hagan para mejorar sus habilidades productivas. Así, un mayor grado de escolaridad podría ser equivalente a más y mejores destrezas para trabajar y, por tanto, mayor productividad, lo cual a su vez redundaría en un mejor salario o utilidad.

Un sustrato remozado para la Teoría del Capital Humano es el neoliberalismo económico que proponen Friedman y Friedman (1980). Estos autores afirman que el principal secreto para alcanzar —de manera relativamente estable— dicho equilibrio en el mercado laboral es eliminar la posibilidad de que se presenten interferencias externas a las fuerzas interiores que mueven dicho mercado. Estas interferencias pueden ser propiciadas por el Estado —como en el caso en que se formulen nuevas leyes o se establezcan regulaciones gubernamentales en materia de precios de bienes o servicios—, por acciones o mecanismos de presión ejercidos por asociaciones de trabajadores (como los sindicatos) u organizaciones dedicadas a la defensa del consumidor. Cualquiera de estas fuerzas podría romper ese modelo “perfecto” de

libre competencia, dando como resultado problemas de exceso o escasez en la oferta o la demanda.

En las universidades venezolanas, en particular, la aparición de un baremo —que define tanto el acceso a los cargos dentro del escalafón académico como las remuneraciones correspondientes— ha promovido la existencia de una meritocracia universitaria que representa, en su más pura esencia, la aplicación de los principios laborales provenientes de la teoría del capital humano, a saber: A mayor educación profesional y productividad académica, mejor escalafón y, por tanto, más alto ingreso económico personal.

Según Carnoy y Levin (p. e., 1989), el punto débil de la *Teoría del capital humano*, se encuentra en la noción de pleno empleo que, en forma utópica, supone una ilimitada capacidad de mercado de trabajo para absorber y recompensar toda suerte de inversiones en educación.

Tanto la teoría del capital humano como la teoría económica neo-liberal sirvieron así de base de sustentación para la política de educación superior que instrumentaron los gobiernos social-demócratas anteriores a la presente era revolucionaria. Ello permitió, por una parte, justificar la existencia de un escalafón de cargos y sueldos para recompensar por su trabajo a los profesores universitarios y, por otra, la cada vez más enconada competencia entre los estudiantes egresados del bachillerato por ingresar a una educación universitaria reservada, fundamentalmente, para una élite estudiantil dispuesta a prepararse para competir por los mejores cargos y remuneraciones, en un mercado laboral capitalista que, a su vez, fue concebido para premiar, al menos en teoría, a los profesionales más capacitados o productivos.

Todo este enfoque político económico se resume en que la educación es vista como un mecanismo de movilidad ascendente dentro de la escala social, lo cual implica que a mejores niveles de educación que ostente el individuo, mayor será su productividad y, en consecuencia, tendrá derecho a disfrutar de un más alto ingreso económico personal o el acceso a un peldaño social más elevado.

La teoría marxista de las relaciones entre economía y educación. A partir de 1999, el gobierno revolucionario da un giro de 180° en la política universitaria venezolana, al fundamentarla en una concepción económica marxista de la educación que cuestiona abiertamente los postulados neo-liberales que sirven de fundamento a la *Teoría del capital humano* y, en este sentido, supone que:

1. Las relaciones que establecen los seres humanos a la hora de producir los bienes materiales o prestar los servicios que se requieren dentro de la sociedad, determinan la existencia de clases sociales y, a través de estas, de las relaciones sociales y de poder que en la sociedad prevalecen.

2. Al pasar de la sociedad feudal —fundada en la propiedad de la tierra— al modo de producción capitalista, un grupo social que pululaba en las nacientes ciudades —la burguesía— se hizo propietario de los nuevos medios de producción representados por las fábricas industriales y, esta condición dominante, le permitió extraer una plusvalía del grupo social que sin derecho de propiedad alguna, se vio obligado a vender su fuerza de trabajo en el mercado laboral.

3. Esa nueva clase dominante optó por promover la existencia de un Estado y otras instituciones encargadas de formular y promover la difusión de una ideología dirigida a justificar las relaciones sociales que emergen con la revolución industrial. Entre esas instituciones de corte ideológico se encuentran los sistemas educativos, concebidos para formar la clase de ciudadanos y profesionales aptos para desenvolverse en la sociedad capitalista y en sus respectivas industrias y empresas de servicios. Así, con la creación de estos aparatos ideológicos del Estado, la idea era preparar en la superestructura educativa, el tipo de individuos que se requería a nivel de la infraestructura de la sociedad.

4. En la sociedad capitalista, el mercado de trabajo es fragmentado en diferentes segmentos con características claramente definidas (clase social, sexo, educación, experiencia, tipo de cargo y nivel de salarios que devengará quien lo ocupe).

5. En las industrias o empresas capitalistas, la estructura del cargo equivale, por una parte, al conjunto de criterios que se aplicarán para la selección, la promoción y el control gerencial del empleado o trabajador; y, por otra, a la definición de los

lineamientos a ser tomados en cuenta a la hora de especificar las condiciones de trabajo con las cuales deberán contar quienes lo desempeñen.

6. En términos generales, la segmentación implica una división técnica y social del trabajo que contempla, básicamente, tres tipos de cargos: (a) el cargo independiente, especialmente diseñado para individuos autónomos y creativos que pertenezcan a las clases media y alta de la sociedad; (b) el trabajo subordinado, apto para sujetos pertenecientes a las clases baja y media-baja, sin mayores inquietudes e iniciativas personales y proclives a acatar —resignadamente— las normas impuestas exteriormente por el patrono o por sus representantes que desempeñen los puestos directivos o gerenciales de la empresa; y (c) los operarios encargados de trabajos manuales eminentemente repetitivos, mecánicos o semi-automatizados, esto es, oficios que no requerirán del uso de competencias intelectuales que vayan más allá de la educación primaria o del entrenamiento elemental en labores de rutina como atender a una alarma, presionar un interruptor o pulsar un determinado botón de una máquina o computadora.

7. La segmentación del mercado laboral le permite al capitalista neutralizar el descontento de los trabajadores, manteniéndolos en abierta competencia entre unos y otros, en la búsqueda de contrataciones, ascensos, mejores salarios, bonificaciones y otras condiciones laborales.

8. El arma favorita de los capitalistas para propiciar y mantener la división entre los trabajadores es el desempleo. Así, promueven la creación de un “ejército de reserva” que presiona los sueldos y salarios hacia la baja a través de la libre competencia por cargos en el mercado laboral.

9. Así, los salarios no dependen de la productividad ni del nivel educativo alcanzado por un obrero, empleado o trabajador; sino de la competencia entre estos últimos y de la forma arbitraria del capitalista organizar la producción, seleccionar el personal apropiado y fijar los distintos niveles de salarios, todo lo cual conduce a que el trabajador subsista como tal y no como un ser humano con un abanico de necesidades naturales y sociales. Todo lo cual redundará en que el capitalista acumule cada vez más una mayor plusvalía.

10. De acuerdo con los líderes de la actual revolución socialista venezolana, la solución a todo este régimen de desigualdad e injusticias estriba en la creación de un Estado Socialista que: (a) elimine la propiedad privada, la división (técnica y social) del trabajo, la generación de la plusvalía, el desempleo (o, lo que es equivalente, el ejército de reserva”); (b) instaure una sociedad igualitaria, en la cual —entre otros logros— se acabe no sólo con la distinción entre ricos y pobres sino también con la asignación de una clase social al trabajo manual y de otra al quehacer exclusivamente directivo o intelectual; y (c) utilice la educación sistemática (primaria, secundaria y universitaria) como un mecanismo para lograr la inclusión de los sectores más pobres y desfavorecidos al trabajo productivo, en el camino que conduce hacia la igualdad social.

Dado este conjunto de premisas, no es extraño que la política del actual gobierno revolucionario venezolano esté orientada a equiparar no sólo las remuneraciones de docentes, empleados y obreros universitarios, sino que les confiera los mismos derechos para la toma de decisiones tanto académicas como administrativas (en especial, a la hora de elegir a las autoridades universitarias).

Lo Convergente en las Políticas de Educación Superior

Un adagio popular afirma que las “*ideologías extremas se tocan*”. Nada más cierto que este refrán en el caso de algunas políticas universitarias en las cuales han coincidido los diferentes gobiernos venezolanos, desde el inicio de la era democrática, en 1958. A continuación, se comentan algunas de esas posturas políticas que ya constituyen una tradición venezolana, fundamentalmente, cuando se piensa en el tratamiento que los regímenes democráticos le han dado a las universidades autónomas y experimentales nacionales:

1. La educación es una prioridad para el Estado (capitalista o socialista), pero las universidades nacionales (autónomas y experimentales) parecen no formar parte de esa prioridad. En consecuencia, a la hora de formular el presupuesto de la nación, los gobiernos —tanto los desarrollistas capitalistas, de antes, como el régimen socialista actual— han venido relegando consistentemente a las

universidades a una situación crónica de déficit presupuestario, que lesiona drásticamente las condiciones socio-económicas de los profesores universitarios venezolanos y de sus respectivas familias, al tiempo que dificulta, cada vez más, no sólo las labores institucionales de docencia —por la sobrecarga de estudiantes— sino también las actividades de investigación y de extensión.

Tales circunstancias han llevado a los docentes universitarios a experimentar situaciones verdaderamente extremas. Por ejemplo, se supone que un profesor universitario debería estar al día con la información que, constantemente, se publica en su área o campo de conocimientos. Sin embargo, la mayoría de las revistas científicas de las diferentes especialidades y áreas de conocimiento, deberían traerse desde los principales centros de investigación del mundo en el exterior, ya que la producción autóctona en algunos casos es escasa o inexistente.

El caso es que, frecuentemente, se escucha a los profesores universitarios lamentándose de no poder un libro en el mercado editorial nacional; mucho menos, podrían aspirar a comprar una publicación periódica en moneda extranjera. De igual manera, un docente universitario tampoco cuenta con los recursos económicos indispensables para viajar a un congreso o evento de su especialidad. Esta paradoja en cuanto a prioridades y asignación de recursos, se encuentra íntimamente conectada con otra suposición que se ventilará de inmediato.

2. Los gobiernos presionan a las universidades (autónomas y experimentales) para que aumenten anualmente la matrícula estudiantil, pero no reconocen la necesidad de incrementar proporcionalmente (y ajustado por inflación) el presupuesto universitario. Aun cuando las autoridades gubernamentales, del pasado y del presente, han puesto en práctica esta misma política, sin embargo, difieren en la solución que proponen para resolver esta situación.

En la llamada era de la social-democracia venezolana, se insistía en que las casas superiores de estudio: (a) No podían admitir a todos los egresados de secundaria, por cuanto se suponía que no todos eran aptos para cursar una carrera

universitaria; y (b) debían tornarse productivas o conseguir fuentes alternas de financiamiento.

Por otro lado, en la era actual, se insiste en que las universidades deben abrir sus puertas de manera gratuita a todos los bachilleres del país, pero también generar ingresos propios sin afectar la situación socio-económica de los estudiantes y de sus familias.

Así, desde ambas perspectivas, las universidades venezolanas deben hacerse productivas y, en este sentido, podrían establecer convenios con empresas o industrias, públicas o privadas, para investigar en ciertas áreas o formar el personal calificado, de acuerdo con los planes de investigación y desarrollo que tengan esas organizaciones productivas o de servicios. En teoría, esto luce sensato; pero en la práctica, la realidad es que muy pocas universidades del país cuentan con las instalaciones y la tecnología física y social de punta, para ofrecer tales servicios con el nivel de calidad, de innovación y de eficiencia que puedan requerir otras empresas o instituciones, dentro y fuera del país.

Una solución relativamente equilibrada a este problema, podría ser que se permitiera un incremento de la matrícula universitaria que fuese proporcional a los fondos presupuestarios nacionales “disponibles”, cada año, para las universidades y, en este sentido, los gobiernos —tanto de derecha como de izquierda— abandonasen el tradicional clientelismo de buscar votos dentro del sector estudiantil, ofertando cupos de ingreso a la educación superior que las universidades no están en condiciones de asumir.

Ello implicaría que ambos sectores —gobierno y universidades— respondan seriamente a algunas preguntas que, desde hace muchos años, se han planteado los especialistas en economía de la educación como, por ejemplo: ¿Cuál es la demanda potencial que tienen las distintas profesiones en el mercado de trabajo venezolano? ¿Cuáles son las proyecciones a futuro de esa demanda? Además, debieran preguntarse si todos los oficios o trabajos socialmente aceptados requieren de un título profesional que vaya más allá del técnico superior universitario.

Por otro lado, cuando se comparan los costos y los beneficios en que incurren tanto el individuo que cursa una carrera universitaria como el Estado o la sociedad que la financia, ¿cuál es la *tasa de retorno a la inversión* que se genera para ambos? Técnicamente, aquí habría que contrastar no sólo los ingresos que devengará esa persona con los impuestos que pagará al Estado, a lo largo de todo su ejercicio profesional; sino también otros costos y beneficios individuales y sociales, tangibles e intangibles que se generan, directa o indirectamente (Carnoy y Levin, 1985). Por esta vía, se podría calcular cuán productivo es para una sociedad que todos sus ciudadanos alcancen un título universitario.

De lo contrario, mientras no se hagan esos estudios, prevalecerá tanto la mera intuición del estudiante en la escogencia de una determinada carrera como la improvisación del Estado en materia de asignación presupuestaria. Hasta ese día, no será extraño encontrar ingenieros, en la calle, como conductores de taxis; o licenciados en educación vendiendo pólizas de seguro; e, incluso, personas con título de doctor ejecutando simplemente funciones de bibliotecarios.

3. Tradicionalmente, los gobiernos suponen que se puede mejorar la calidad de la educación universitaria mejorando exclusivamente la función docente. Desde este modo de pensamiento, lo central es que la calidad de la educación depende, básicamente, del esfuerzo o el empeño en el trabajo académico que pongan de manifiesto los docentes universitarios. Así vista, la condición de profesor universitario requiere de una elevada dosis de desprendimiento por parte de quien la ejerza, al punto de que sus necesidades personales deberían quedar relegadas a un segundo plano.

Hoy día, tal situación tiende a agravarse por cuanto, ideológicamente, se sustenta en una política de justicia social que, en apariencia, busca igualar los ingresos económicos de quienes desempeñan funciones intelectuales y oficios manuales en esta sociedad. Así, se considera ecuaníme que un herrero o un plomero tengan un salario equivalente al de un profesor universitario. Y en verdad, sería difícil

argumentar en contra de esta medida, pues la idea es que todo ciudadano alcance un nivel de vida socialmente digno.

Pero diera la impresión que el asunto crítico aquí no es precisamente la mejora de todos; sino que la presión igualitaria en cuanto a los ingresos o salarios que se pagan por los distintos tipos de trabajo, pareciera ser hacia abajo antes que hacia arriba. En estas condiciones no resulta extraño conseguir a, por ejemplo, un plomero que gane en una hora de trabajo, lo que no se gana en una jornada diaria un profesor universitario.

En lugar de ese tipo de paradojas salariales, lo justo debería ser que ambos tipos de salarios se igualaran hacia arriba, lo cual significaría que esos diferentes profesionales alcancen una digna remuneración.

Más allá de esta circunstancia, los políticos de ambas corrientes deberían tomar en cuenta los estudios organizacionales que han puesto en evidencia que un empleado o trabajador no puede pensar con claridad —no sólo las cosas relativas al quehacer ordinario sino, más importante aún, los problemas y los retos de la ciencia y la tecnología— a menos que tenga resueltas lo que Maslow (1943) llamó necesidades fisiológicas y de seguridad, a las cuales ubicaba en los dos primeros peldaños de la pirámide motivacional humana.

Lo que quizás no alcanzan a ver los funcionarios de ayer y de hoy del Ministerio de Educación Superior es que la calidad de la educación universitaria no depende de un solo factor sino de un conjunto de variables que, como tal, deben articularse para generar los resultados deseados.

En ese grupo de variables destacan: (a) la materia prima que ingresa a la Universidad, representada por el estudiante admitido que, se supone, viene con una vocación definida y ciertas motivaciones, inteligencias y destrezas para aprender; (b) los conocimientos, la experiencia y las competencias didácticas de que hace gala el profesor universitario; (c) las destrezas de investigación científica o filosófica con las cuales debe contar este último para poder cumplir con el deber de iniciar al educando en tales campos del saber; y (d) las instalaciones y tecnologías con que cuente la institución universitaria.

REFERENCIAS

- Becker, G.S (1964). *Human capital*. New York: Columbia University Press.
- Blaug, M. (1970). *An introduction to the economics of education*. Baltimore, MD: Penguins Books.
- Blaug, M. (1976). Human capital theory: A slightly jaundiced survey. *Journal of Economic Literature*, 14(3), pp. 827-855.
- Carnoy, M. y Levin, H. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Flores, M. (2012, Agosto 4). ¿Qué hace un médico integral comunitario en un hospital universitario tipo IV de alta complejidad? [Documento en Línea]. Disponible: <http://maiquiflores.over-blog.es/article-venezuela-que-hace-un-medico-integral-comunitario-en-un-hospital-universitario-tipo-iv-de-alta-com-108807543.html> [Consulta 2013, febrero, 03]
- Friedman, M. y Friedman, R. (1980). *Free to choose: A personal statement*. New York: Harcourt Trade Publishers.
- Levin, H. M. (1989). Mapping the economics of education. An introductory essay. *Education Researcher*. 18 (4). 13-16.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mincer, J. (1970). The distribution of labor incomes: A survey with special reference to the human capital approach. *The Journal of Economic Literature*, 8(1), pp. 1-26.

Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings*. New York: National Bureau of Economic Research.

Rodríguez, L. E. (2013, Enero 20). *Historia de las universidades: El marco medieval. Origen y Consolidaciones* [Documento en línea]. Disponible: Universidad de Salamanca: <http://universidades.universia.es/universidades-de-pais/historia-de-universidades/historia-universidad-espanola/marco-medieval/> [Consulta: 2013, Enero 20]

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51 (1), 1-17.