

15



COLECCIÓN

Moral y Luces / Simón Rodríguez

La Revolución Bolivariana en la Educación Universitaria

Humberto González Silva

Comandante Hugo Rafael Chávez Frías
Presidente de la República Bolivariana de Venezuela

Maryann Hanson
Ministra del Poder Popular para la Educación

Junta Administradora del IPASME
Favio Manuel Quijada Saldo
Presidente

José Alberto Delgado
Vicepresidente

Pedro Miguel Sampson Williams
Secretario

Fondo Editorial IPASME
José Gregorio Linares
Presidente



Gobierno **Bolivariano**
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la Educación



LA REVOLUCIÓN BOLIVARIANA
EN
LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Humberto J. González Silva

COLECCIÓN



Moral y Luces / **Simón Rodríguez**

La Revolución Bolivariana en la Educación Universitaria

Autor: Humberto J. González Silva

Depósito Legal: lf 65120103781818

ISBN:

Diseño de portada: María Carolina Varela

Diagramación: Freddy Moreno

Edición: Janeth Suárez

Corrección: Mildred Pineda

Impreso por:

Comité Editorial:

José Gregorio Linares

Sagrario De Lorza

Alí Ramón Rojas Olaya

Ángel González

Fondo Editorial Ipasme

Locales Ipasme, final calle Chile con Av. Presidente Medina.

Urbanización Las Acacias

Municipio Bolivariano Libertador, Caracas.

Distrito Capital, República Bolivariana de Venezuela

Apartado Postal: 1040

Teléfonos: +58 (212) 633 53 30

Fax: +58 (212) 632 97 65

E-mail: fondoeditorial.ipasme@yahoo.com

Página web: <http://fondoeditorialipasme.wordpress.com>

Presentación

En las últimas tres décadas del siglo XX, el mundo académico internacional coincide en calificar en profunda crisis a la universidad. De allí que los debates y posturas se ubicaban en los extremos de quienes postulaban la necesidad de reformarla hasta quienes planteaban que urgía una transformación radical de dicha institución, sin olvidar las variadas posiciones intermedias.

Obviamente, la abundante discusión teórica expuesta en libros, revistas especializadas, simposios, conferencias, congresos, debates en aula e instituciones diversas ha enriquecido el campo de la educación superior, al tiempo que emergieron propuestas concretas en diversos espacios que, en la mayoría de los casos, conformaron reformas que más tarde o más temprano fueron subsumidas en la dinámica del sistema imperante, desembocando en el efecto perverso de una mayor y renovada adecuación de las universidades a los mandatos del neoliberalismo, es decir, fue sometida la universidad a la salvaje fuerza de la privatización.

En nuestro país, desde mediados de la década de los ochenta, este fenómeno se reflejó en el rápido crecimiento de la oferta educativa privada de este subsector, al tiempo que se sometía a la universidad pública a un proceso sistemático de depauperación desde la esfera de un Estado que seguía los mandatos del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, cuya tesis se sintetiza en la minimización del Estado, lo que significaba la reducción drástica del gasto social: salud, educación, vivienda, transporte, en fin los servicios públicos, los cuales debían privatizarse y dejarlos a la sola regulación de la “mano del mercado”.

Este es, a grandes rasgos, el ámbito histórico-social general del cual parte el profesor Humberto González en los análisis que realiza en los tres textos reunidos en el presente libro, centrados en las transformaciones que se están operando en el ámbito de la Educación Superior venezolana en el marco de la Revolución Bolivariana.

Los tres trabajos a los cuales nos referimos se presentan bajo el título *La Revolución Bolivariana en la Educación Universitaria*, y tienen como característica haber sido escritos con intervalos de dos a tres años de diferencia: “*La Revolución Bolivariana en la Educación Universitaria*” (2008); “*Sobre la educación superior y el trabajo en el marco de la Revolución Bolivariana*” (2005) y “*Sobre formación integral y nuevos tiempos*” (Ponencia presentada en el Seminario Itinerante “*Formación Integral, Ética y Nuevos Tiempos*”, mayo 2003).

No obstante la distancia temporal, los trabajos acopiados revelan una clara unidad de pensamiento manifiesta en el desarrollo de una coherencia conceptual que asume el compromiso retador no de reformar, sino de transformar la educación superior venezolana acompañando el proceso de cambios revolucionarios que se está desarrollando en el país desde 1999.

Es importante acotar que el profesor Humberto González formó parte, desde su fundación, de los equipos de trabajo del Ministerio de Educación Superior -luego Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, hoy Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria- y que la grandeza de estos textos está en que sintetizan los argumentos y conceptos debatidos en largas sesiones en las cuales se “inventaban” la Universidad Bolivariana y la Misión Sucre, en el más amplio espíritu Robinsoniano, es decir con Simón Rodríguez presente en esos debates aguijoneando a través de los retos planteados por el Presidente de la República.

Y así como rendimos homenaje a nuestro gran Simón Rodríguez al nombrarlo, es oportuno mencionar aquí las palabras de Darcy Ribeiro, profesor latinoamericano nuestro también, quien advertía en su libro *La universidad nueva: un proyecto* -publicado por primera vez en 1973, y reeditado en el 2008 por el Ministerio del Poder Popular para la Cultura- lo siguiente:

“Reúno en este libro diversos estudios donde vuelvo a enfocar crítica y prospectivamente la experiencia universitaria latinoamericana. Todos ellos reiteran, en esencia, mi descontento con nuestra universidad tal cual es. Descontento con su connivencia con las fuerzas responsables por la dependencia y el atraso de América Latina. Descontento con la mediocridad de su desempeño cultural y científico y, más aun, con su irresponsabilidad frente a los problemas de los pueblos que las mantienen.

A una visión ingenua, mi postura parecería pesimista. En verdad ella es optimista, aunque radicalmente optimista. Quien como yo critica y propone con tanta vehemencia lo hace porque cree que es practicable erradicar la connivencia, superar la mediocridad y vencer la alienación que denuncia. Obviamente mi discurso no se dirige a los que están contentos con nuestras sociedades y con las universidades que las sirven y los que abusan de ellas. Escribo para los que están predispuestos a deshacer la América Latina que existe para edificar aquí y ahora la primera civilización solidaria.”

Son certeras palabras que reiteran que la urgencia de transformar la universidad es una vieja aspiración y necesidad latinoamericana. Ello excusa la larga cita.

La invitación es a la lectura, reflexión y aportes al libro del compatriota Humberto González, que hoy dejamos en sus manos y que constituye en sí mismo un valioso testimonio histórico.

Sagrario De Lorza

La Revolución Bolivariana en la Educación Universitaria

Humberto J. González Silva

Caracas, noviembre 2008

A partir de 1999 viene produciéndose un cambio profundo en la educación superior venezolana de la mano de las transformaciones que en todos los ámbitos de la vida social está impulsando el gobierno bolivariano. El desarrollo de un proyecto nacional dirigido a la inclusión social, la participación protagónica del pueblo como médula de la democracia y el desarrollo de un modelo productivo endógeno y centrado en el ser humano, requiere de una transformación ética y del desarrollo de las capacidades para pensar y realizar nuestro futuro, necesidades que hacen de la educación en general y de la educación universitaria en particular, una de las más altas prioridades.

La reivindicación de la educación superior como derecho humano y deber del Estado, de su carácter público y su valor estratégico para un desarrollo humano integral, sustentable y soberano, es la visión de largo plazo en la que se inscriben estos cambios. Como derecho humano, se plantea la meta de universalización, con el propósito de que la educación superior sea un espacio abierto a la formación permanente de todos y todas, para garantizar la participación de la sociedad en la creación, transformación y socialización de conocimientos. Como factor estratégico para el desarrollo, se plantea la transformación de la educación superior en función de profundizar su compromiso con el pueblo, los valores de cooperación solidaria, justicia, igualdad y participación, el fortalecimiento del pensamiento crítico y de las capacidades para la creación intelectual en todos los cam-

pos, la más estrecha vinculación con los proyectos de desarrollo, las comunidades, servicios públicos y la industria, así como con la activa participación y orientación en los procesos de unidad latinoamericana y caribeña y de solidaridad con los pueblos del mundo.

Sobre estas bases se han producido cambios significativos en los alcances, estructura y funcionamiento de la educación superior venezolana y se plantean como líneas estratégicas para el período 2008-2013: la universalización de la educación superior; el fortalecimiento de las capacidades nacionales para la generación, transformación y socialización de conocimiento; la creación de una nueva red de instituciones y la transformación de las existentes; el impulso de un nuevo modelo educativo incluyente; la consolidación de la municipalización de la educación superior en estrecha vinculación con las comunidades del país; la articulación de la educación superior como sistema y su consolidación como espacio privilegiado para la consolidación de la Unidad de Nuestra América y la cooperación solidaria con los Pueblos del Sur.

En busca de una perspectiva dinámica de los avances, cambios, contradicciones y prospectiva se presentan aquí algunos rasgos que a nuestro juicio caracterizaron la situación de la educación superior en Venezuela durante el período final del siglo XX, los elementos fundamentales de las políticas desarrolladas hasta 2007-2008, señalando los cambios experimentados en el mapa de la educación superior venezolana y la prospectiva condensada en la Misión Alma Mater.

El antecedente inmediato: 1980-1998

En Venezuela, como en toda América Latina y el Caribe, durante los últimos años del siglo pasado se experimentó la imposición del modelo neoliberal como plataforma única de pensamiento que pretende reducir las distintas esferas de la vida al interés económico, dirigido a la reproducción y acumulación de capital. Las políticas sociales aparecieron entonces como especie de medicina para los sectores más desfavorecidos por los ajustes económicos y la educación como un servicio de interés individual, cuyo interés está centrado en su tasa de retorno, desnaturalizando el valor cultural, ético, público y profundamente humano del conocimiento, propugnando su desarraigo de los problemas colectivos y su conversión en mercancía accesible sólo para aquellos que califican como clientes en función de su poder adquisitivo.

Si bien los objetivos del proyecto neoliberal no llegaron a consolidarse plenamente, las estrategias adelantadas sí alcanzaron a afectar profundamente las condiciones de vida y el tejido social venezolano, a disminuir las esferas de lo público y debilitar los ámbitos de acción y la capacidad del estado nacional, a captar ideológicamente a sectores significativos de la población y desnaturalizar las políticas sociales y educativas.

En el terreno de la educación superior, los efectos pueden ser medidos en distintas dimensiones, entre las cuales resaltan: la privatización de hecho, la colonización de las instituciones públicas, la naturalización de mecanismos de exclusión y la minimización del papel del Estado en la conducción de las políticas públicas. El apretado resumen de Crista Weise, al referirse a las políticas de educación superior en Bolivia en el contexto ideológico y discursivo del período neoliberal que ubica entre 1985 y 2000, se aplica en buena

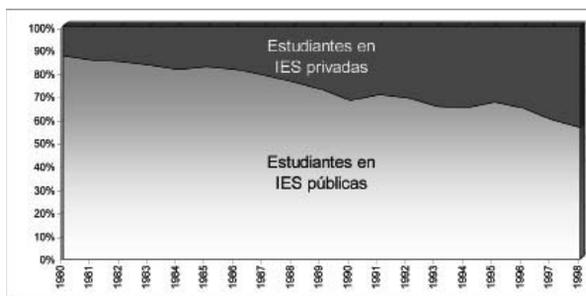
medida a la situación venezolana durante estos años finales del siglo pasado:

En una compleja dinámica entre actores signada por relaciones contradictorias, de conflicto y de poder, el Estado desarrolla una política no formalizada, con dispositivos débiles, pero que como consecuencia de pactos y alianzas coyunturales, transforman el campo y las instituciones universitarias, introduciendo nuevas racionalidades, discursos y prácticas en el seno de una institución que ha sido vaciada de sentido y responde reactivamente desde la retaguardia de la historia, restringiendo su función social a la profesionalización. La Universidad sufre un proceso de mercantilización y tiende a convertirse en una organización sin identidad que busca falsas vías de legitimación, y que poco ha podido hacer respecto a su propia transformación, frente a un Estado raquíutico, permeable a las influencias de los poderes paraestatales, que regula a posteriori, y que intenta liderar políticas sobre eventos que suceden a pesar de él.¹

El proceso de privatización puede ser apreciado comparando el número de estudiantes de educación superior en IES privadas y públicas. Como muestra el gráfico 1, entre 1980 y 1998, el porcentaje de estudiantes de educación superior en instituciones privadas, se elevó continuamente del 13% de la matrícula total a 44%, es decir, de alrededor de una décima parte hasta cerca de la mitad. En el caso de los egresados el porcentaje de las instituciones privadas se elevó de 18% en 1980 a 54% en 1998.

¹ *Crista Weise (2005) "La Construcción de políticas universitarias en el período neoliberal. Estado y Universidad en una década de desconcierto: El caso de Bolivia". Tesis para optar al grado de magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina.*

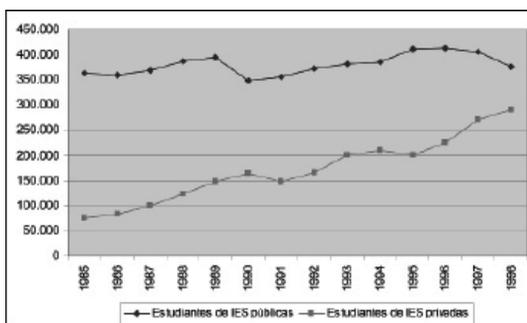
Gráfico 1: Porcentaje de estudiantes en IES oficiales y privadas. 1980-1998



FUENTE: Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU)

La explicación de la disminución continua de la participación de las IES públicas en la matrícula total se encuentra en el estancamiento de su crecimiento, como puede verse en el gráfico 2. Mientras tanto, las políticas estatales favorecieron el crecimiento del sector privado. De hecho, entre 1990 y 1998, en las instituciones privadas el incremento en el número de estudiantes fue de 77,3%, mientras en las instituciones públicas fue apenas de 7,9%.

Gráfico 2: Número de estudiantes en IES oficiales y privadas. 1983-1998

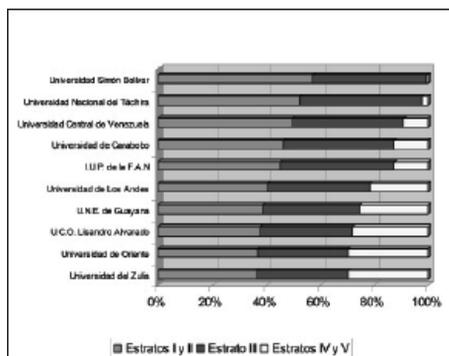


FUENTE: Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU)

Por otra parte, la matriz de opinión dominante en la época impulsó en distintas ocasiones proyectos de ley para eliminar la gratuidad de la enseñanza superior, propuesta varias veces retirada ante la protesta estudiantil y las sucesivas crisis de gobernabilidad que caracterizaron los años noventa (explosión popular de 1989, rebeliones armadas de 1992, destitución del Presidente en 1993, crisis bancaria de 1994, inminencia de la derrota electoral de los partidos tradicionales en 1997-98). Sin embargo, la gratuidad de la educación básica se vio comprometida por la introducción de contribuciones monetarias como requisito para inscribirse en las escuelas públicas.

La expansión del discurso mercantilista invadió las instituciones de educación superior públicas, en las cuales se generalizó la visión del estudiante como cliente y se realizaron algunas adopciones acríicas de los usos de la gerencia privada, con débil resistencia de sectores internos. La exclusión como racionalidad se impuso en las formas de selección de estudiantes para las Universidades públicas, al punto de que en casi todas ellas la mayoría de los admitidos eran provenientes de la educación media privada y de los sectores poblacionales con mayor poder adquisitivo. Como se observa en el gráfico 3, en las principales Universidades públicas de la época entre el 99% y el 70% de los estudiantes de nuevo ingreso provenían de los estratos I, II y III, que reflejan al 20% de la población total venezolana, mientras que admitían entre 1% y 30% de estudiantes provenientes de los estratos IV y V, correspondientes al 80% de la población.

Gráfico 3: Distribución de los Estudiantes de Nuevo Ingreso por Estrato Socioeconómico. 1997-2000.



FUENTE: Dirección General de Planificación Académica. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (DGPA-MPPES)

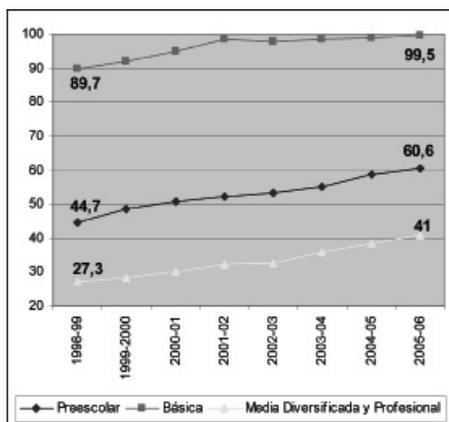
Los Cambios en la Educación Superior Venezolana (1999-2007)

Desde 1999, el Gobierno Bolivariano ha ubicado como máxima prioridad el fortalecimiento de todo el sistema educativo venezolano para hacer realidad el ejercicio de la educación como derecho humano, para lo cual ha sido indispensable rescatar la iniciativa del Estado como garante de oportunidades educativas de calidad para todos, tal y como lo señala el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, que refiere:

Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad...

Se ha revertido la tendencia de las últimas décadas a la disminución del presupuesto público dedicado a la educación, pasando del 3.2% del PIB en 1998 al 5,4% en el año 2007, lo que en términos de inversión representa un incremento en valores reales de 184% .² Esto se ha traducido en un aumento de cobertura en todos los niveles educativos (ver Gráfico 4) y ha significado que el nivel de escolaridad promedio de la población mayor de quince años se haya elevado de 8,17 años en 1998 a 9,25 en el año 2007.

Gráfico 4: Tasas Brutas de escolaridad por nivel educativo. 1998-2006



FUENTE: Sistema de Indicadores Sociales de Venezuela (SISOV)

La prioridad otorgada a la educación como proceso fundamental para el cumplimiento de los fines esenciales de la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, la promoción de la prosperidad y bienestar

² Según datos del Sistema de Indicadores Sociales de Venezuela (SISOV, www.sisov.mpd.gob.ve), el gasto real en educación, medido en bolívares del año 2000, fue en 1998 de 2, 426 billones y en 2006 de 6,887 billones.

del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en la Constitución, se expresa también en otras realizaciones, como por ejemplo:

- La eliminación del cobro de matrícula en los planteles oficiales y la consiguiente disminución de trabas para el acceso a la educación obligatoria;

- La creación de las Escuelas Bolivarianas (escuelas de turno de todo el día, con cobertura de servicios de alimentación y recreación para todas las niñas y todos los niños);

- La recuperación de la infraestructura de las escuelas básicas y la construcción de nueva infraestructura educativa;

- El relanzamiento de la educación técnica (eliminada en los años 70);

- El Plan Simoncito dirigido a garantizar el acceso universal a la educación inicial;

- El Plan Nacional de Lectura, como parte del cual se han distribuido gratuitamente millones de libros;

- La Misión Robinson que ha logrado la eliminación del analfabetismo;

- La Misión Robinson II, dirigida a todos aquellos adultos que no habían culminado la educación primaria; y

- La Misión Ribas, concebida para la incorporación de todos aquellos que no lograron culminar sus estudios de educación secundaria.

Además, con la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en 1999, la autonomía universitaria y la gratuidad de la educación superior se consagran como derechos constitucionales, zanjando la discusión sobre las posibilidades de cobro de matrícula en las IES oficiales.

En este marco, las políticas para la educación superior del Gobierno Bolivariano se han venido construyendo bajo los ritmos y contradicciones propios del proceso revolucionario venezolano, abriéndose paso entre la tradición de las Universidades como instrumento de legitimación y reproducción de élites, la afirmación del corporativismo como nueva fe de las universidades nacionales tradicionales y las tendencias internacionales a la mercantilización de la educación superior y el conocimiento.

Desde los hechos se han venido construyendo nuevas realidades en el sector universitario al calor del empuje del proceso de transformación, y las políticas han ganado direccionalidad y sentido para delinear un sistema universitario que contribuya activamente a la transformación social, política, económica y cultural de la Nación.

Durante los primeros años de la Revolución Bolivariana (1999-2002), las políticas de Educación Superior se centraron en un esfuerzo de expansión de la matrícula estudiantil, alineado a la política de inclusión educativa en todos los niveles, liderada por el rescate de la voluntad del Estado, mediante la eliminación de trabas al ingreso, la reivindicación del carácter público de la educación y el llamado a las instituciones de educación superior existentes a sumarse al impulso de transformación nacional. La creación de nuevas instituciones de educación superior oficiales abarcó a la Universidad Experimental de Yaracuy, la transformación del Instituto Universitario Politécnico de la Fuerza Armada Nacional (Iupfan) en Universidad Nacional Experimental Politécnica (Unefa), la nacionalización de la hasta entonces Universidad privada del Sur del Lago (ahora Unesur), el otorgamiento de la condición de Universidad Experimental al Instituto Universitario de la Marina Mercante y la creación

del Instituto Universitario de Tecnología del Estado Bolívar.

El esfuerzo fundamental en la expansión de la matrícula durante esos años estuvo a cargo de algunas Universidades Experimentales y de los Institutos y Colegios Universitarios. De parte de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), principal generador de políticas y acciones durante la época, se desarrolló un amplio proyecto para el mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación superior. Sus objetivos, planteados en términos de “elear la calidad y promover la búsqueda de la excelencia” y “disminuir las desigualdades en el acceso y el desempeño de los estudiantes en el sistema de educación superior”, dan cuenta de una intención de inclusión y fortalecimiento del sistema educativo público, limitado sin embargo por la creencia de que las Universidades con algunos cambios pero conservando su actual modelo institucional, pudieran responder a los requerimientos nacionales.

Con la creación del Ministerio de Educación Superior en el año 2002, pero sobre todo de la mano de la aceleración del proceso revolucionario, a partir de la respuesta popular al Golpe de Estado de abril de 2002 y en respuesta al golpe mediático-petrolero de 2002-2003, empieza a consolidarse un cambio de perspectiva. Las bases de este cambio comenzaron a sentarse previamente con la formulación de las Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2006, publicadas en 2001 por el Viceministerio de Educación Superior del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Ellas referían un marco crítico de la educación superior venezolana y establecían igualmente una perspectiva global de transformación, afirmando el carácter público de la educación superior, su condición de derecho humano fundamental y deber

del Estado, así como el valor estratégico de la educación superior para el pleno desarrollo nacional. Esta perspectiva es desarrollada en la discusión de propuestas para una nueva Ley de Educación Superior, que aún cuando no devino en una transformación legal, propició un amplio proceso de consulta y debate, cuyas conclusiones han servido de referentes a los avances que posteriormente se producirían.

Las características y los debates generados durante la creación de los nuevos institutos universitarios de tecnología en los estados Barinas y Apure, apuntan con claridad a que el propósito de inclusión de las políticas de educación superior pierde sentido si no se acompaña de una profunda transformación de la direccionalidad, la institucionalidad y los modelos educativos de la Universidad tradicional. Sin embargo, las acciones que impulsaron más profundamente el cambio de perspectiva fueron sin duda la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela y de la Misión Sucre en el año 2003.

En palabras del entonces Ministro de Educación Superior, Héctor Navarro:

“...nunca la exclusión social tiene tanto impacto como cuando se refiere a la exclusión de las oportunidades de estudio. Y es que allí, cuando a un niño o a un joven se le impide estudiar, se está consolidando un círculo de exclusión y de marginalidad que afecta a dichos jóvenes, a su familia y a sus descendientes los cuales a su vez, reproducirán estos círculos de exclusión afectando a la sociedad en su conjunto.

La Misión Sucre se ha diseñado como la estrategia para romper, por la vía de la Educación Superior, los círculos de exclusión y consiste en incorporar a la Educación Superior, antes que finalice el año 2004, a todos los bachilleres que así lo deseen, de acuerdo a la Constitución (esto es, sin más limitaciones que las que se

derivan de sus aptitudes, vocación y aspiraciones).

La Misión Sucre es, probablemente, la tarea más trascendente en materia de Educación Superior, que se haya emprendido en nuestro país, especialmente si, como lo tenemos propuesto y es el objetivo, la misma se realiza ofreciendo elevados estándares de calidad, entendiendo este concepto profundamente vinculado a valores como compromiso, solidaridad y no sólo a lo meramente técnico.³

El nuevo modelo de educación superior en gestación se caracteriza por:

- Una formación con un claro compromiso social, ético y político, bajo valores de cooperación, solidaridad y justicia social.

- Una formación integral, basada en el diálogo permanente entre los estudiantes, con los profesores y las comunidades, a fin de crear y fortalecer la cultura de la cooperación y el aprendizaje compartido.

- Programas de formación estrechamente vinculados a los planes de desarrollo.

- La formación se realiza en las comunidades, las escuelas, las fábricas, los consultorios populares. Es una formación para el servicio a las comunidades, arraigada en los contextos sociales.

- Los programas de formación giran en torno a proyectos, realizados conjuntamente con las comunidades, planteando y abordando problemas reales en contextos concretos.

- La investigación y la innovación forman parte integral de la formación. En la investigación participan profesores

³ Héctor Navarro Díaz, *Ministro de Educación Superior (2002-2004), en la Presentación de los Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre.*

y estudiantes, en grupos interdisciplinarios, abordando los problemas que surgen de la práctica.

- Las unidades curriculares lejos de estar fragmentadas y con un componente puramente conceptual, están integradas y vinculadas entre sí y con las prácticas de campo.

- Las comunidades están permanentemente presentes en los espacios universitarios, que se convierten en áreas al servicio de la comunidad, para la participación, discusión y búsqueda de soluciones para los problemas éticos, políticos, sociales, culturales, ambientales, científicos, técnicos y económicos, abordando los retos de la transformación socialista.

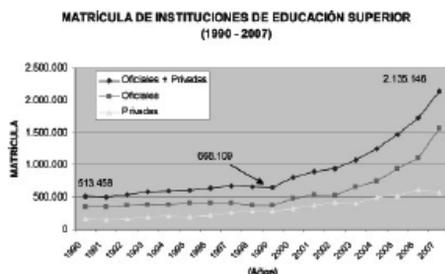
Por supuesto, este enfoque alcanza distintos niveles de realización en cada contexto y se confronta con las limitaciones y contradicciones de lo nuevo. Sin embargo, su extensión alcanza todo el territorio nacional y sus protagonistas lo han enriquecido permanentemente, generando un amplio caudal de experiencias y reflexiones, hasta el punto de haber sentado las bases de cambios más amplios que superen la sensación de “educación superior paralela” con las que se les ha intentado desconocer y minimizar.

Pese a la resistencia de quienes han encontrado un confortable espacio en el establishment académico, puede asegurarse que hoy se ha expandido la conciencia de que la transformación profunda del sistema universitario resulta indispensable para que la educación superior contribuya efectivamente a la construcción de una sociedad nueva y esté a la altura de los tiempos.

Los logros en términos de inclusión y reivindicación del carácter público de la educación superior que han acompañado el nuevo modelo, pueden expresarse en

números. En 1998 se contaban en Venezuela, 668.109 estudiantes de educación superior. En el año 2007, el número de estudiantes creció en 220% para ubicarse en 2.135.146 (ver gráfico 5). Como puede observarse el aumento del sector privado se mantuvo y el cambio en el ritmo de crecimiento experimentado a partir de 1999, se explica fundamentalmente por la recuperación del incremento del sector público. De hecho el crecimiento de la educación superior privada fue entre el año 2000 y 2007 de 72%, mientras que la educación superior pública creció en 231%. Esta situación ha revertido la tendencia a la privatización, si en 1998 el porcentaje de estudiantes de educación superior que cursaba en instituciones privadas era de 48%, en 2007, el 27% de los estudiantes cursaba en instituciones privadas y el 73% en instituciones públicas.

Gráfico 5: Número de estudiantes en educación superior por sectores (oficial y privado). 1990-2007.

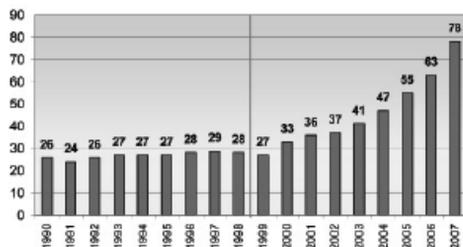


FUENTE: DGPA-MPPES

La capacidad de las inversiones públicas y la reformulación de modelos institucionales y académicos han sido

fundamentales para que en 2007, 78 de cada mil habitantes estudien en la educación superior, contra los 28 de cada mil que estudiaban en 1998. (ver gráfico 6)

Gráfico 6: Estudiantes de educación superior por cada mil habitantes. 1998. 2007



FUENTE: DGPA-MPPES

Esta expansión de la cobertura ha supuesto el ingreso de estudiantes de familias cuyos integrantes nunca antes habían tenido acceso a la educación superior. Para hacerla posible y garantizar condiciones apropiadas para la continuidad de los estudios se han concentrado esfuerzos en el apoyo socioeconómico a los estudiantes, la municipalización de la educación superior y políticas de educación inclusiva dirigidas a sectores tradicionalmente relegados de la Universidad (personas con discapacidad, pueblos indígenas, personas privadas de libertad).

En materia de apoyo socioeconómico, el Cuadro 1 presenta el número de becas otorgadas a estudiantes de educación superior.

**Cuadro 1: Número de becas otorgadas
a estudiantes
de educación superior. 1998 y 2007.**

| Tipo | 1998 | 2007 |
|--------------------------|---------------|----------------|
| IES | 47.895 | 99.309 |
| Fundayacucho | 3.091 | 80.442 |
| Misión Sucre | 0 | 81.592 |
| OPSU | 0 | 6.198 |
| Convenio Cuba -Venezuela | 0 | 3.887 |
| TOTAL | 50.986 | 271.428 |

FUENTE: DGPA-MPPES

El crecimiento del número de becas en el período considerado es de 432%. Habría que señalar que antes de 1999 la tendencia fue sustituir las becas por créditos educativos, en consonancia con la consideración de la educación como beneficio individual medido por tasa de retorno. Desde 2003 todos los créditos fueron reconvertidos en becas, acentuando la responsabilidad social de los estudiantes y graduados.

En cuanto a la municipalización de la educación superior, fueron establecidas en el marco de la Misión Sucre, más de 1700 Aldeas Universitarias (centros de estudios creados en infraestructuras comunitarias con la participación de distintas instituciones de educación superior y la participación de actores locales), en las cuales cursan más de 500 mil estudiantes en los 335 municipios que integran el territorio nacional. Al acortar las distancias entre los centros de estudio y los lugares de residencia se ha favorecido el acceso de poblaciones alejadas de los grandes centros urbanos, de quienes residen lejos del centro de las grandes ciudades, de trabajadores y personas con responsabilidades familiares.

En materia de políticas para garantizar una educación superior de calidad a las personas con discapacidad se han realizado avances significativos desde 2003, con el establecimiento de una normativa nacional, una actividad permanente de difusión y concientización con base al tema de la igualdad de derechos, la inclusión de estudiantes con discapacidad en la mayoría de las instituciones, la creación de redes de apoyo, el incentivo a la innovación tecnológica relacionada con apoyos técnicos para la vida independiente y la construcción de unidades de apoyo en las instituciones. A través de la Misión Sucre se ha incrementado la presencia de oportunidades de estudio en los centros de privación de libertad y gracias a la municipalización y a los esfuerzos de algunas instituciones (especialmente la Universidad Bolivariana de Venezuela, Universidad Simón Rodríguez, Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora) se ha ampliado el acceso de los pueblos indígenas a la educación universitaria. En este último caso, se caracteriza sin embargo, la necesidad de profundizar esfuerzos fundados en la interculturalidad y alineados con la Constitución Nacional y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (aprobada el 13 de septiembre de 2007), en el sentido de que éstos "...tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje".

Entre los últimos cambios experimentados en la educación superior venezolana, ocupa un lugar destacado la creación del Sistema Nacional de Ingreso Estudiantil a la Educación Superior en el año 2008. Este ha tenido como

motivación revertir la situación en la cual algunas universidades públicas reciben en mayor grado a estudiantes provenientes de los sectores con mayor poder adquisitivo y de instituciones de educación media de carácter privado, para avanzar hacia la justicia social en este terreno. Los resultados de la aplicación del nuevo sistema permitieron asignar el 30% del total de vacantes en las IES públicas, ingresando 76,3% de aspirantes provenientes de liceos públicos y 23,7% de colegios privados, proporción congruente con los porcentajes de estudiantes que cursan en los dos tipos de institución. Igualmente el porcentaje de ingresos por sector socioeconómico resultó más justo, asignando 15,3% de las plazas a los estratos 1 y 2 (mayor poder adquisitivo), 32,2% al estrato 3 y 52,2% de las plazas a los estratos 4 y 5 (los más pobres). Las conclusiones presentadas por la oficina encargada del Proceso Nacional de Ingreso a la Educación Superior, describen las características fundamentales de esta primera aplicación:

- El diseño del proceso estuvo caracterizado por la consulta, el diálogo y el acuerdo consensuado, con todas las IES.
- El Estado retomó su rol rector en materia de ingreso a la educación superior.
- Se priorizó la inclusión de las poblaciones históricamente excluidas (los más pobres, las personas con discapacidad y los indígenas).
- Se recuperó la confianza del pueblo en el Estado venezolano al cumplirse la oferta de un nuevo sistema que atendiera a la flexibilidad, la municipalización y territorialidad, la igualdad de condiciones, la equiparación de oportunidades y diversificación de la oferta de programas así como de la universalidad.
- Orientación hacia la satisfacción de las necesidades del

país en conformidad con el Proyecto Nacional de Desarrollo Simón Bolívar. Se otorgan 10 mil becas para estudiantes que optaron por carreras prioritarias.

- Se creó el Registro Único del Sistema Nacional de Ingreso Estudiantil a la Educación Superior. La inscripción en este Registro será obligatoria para todo aspirante a ingresar a la educación universitaria, para garantizar una base cierta para las estadísticas y la planificación del sector.

- Se estableció el Certificado de Registro en el Sistema Nacional de Ingreso Estudiantil a la Educación Superior (Siniees), con el cual se realizará el seguimiento de la movilidad de cada estudiante.

- Se realizaron dos procesos de asignación a lo largo del año 2008 de acuerdo al comportamiento de los ingresos y egresos estudiantiles, a los fines de optimizar la gestión de las plazas universitarias.

- El modelo de asignación multivariable se sustentó en los criterios de equidad, mérito, respeto a las aspiraciones de los estudiantes y territorialidad para ordenar el ingreso.

- La asignación en las instituciones oficiales se correspondió con la composición socioeconómica del país.

Para abordar integralmente el tema del ingreso, el Siniees se extenderá a la totalidad de las plazas en el año 2009 y está en diseño el Sistema Nacional de Orientación, el cual se plantea que acompañe a los estudiantes desde los estudios de primaria y secundaria hasta su graduación en la educación superior.

Políticas 2008-2013

En consonancia con el Plan Nacional Simón Bolívar, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior ha

planteado como objetivos estratégicos para el Plan Sectorial de Educación Superior 2008-2013, los siguientes:

1. Universalizar la Educación Superior.
2. Fortalecer las capacidades nacionales para la generación y apropiación social de conocimientos.
3. Impulsar un nuevo modelo educativo, con centro en la formación ética, dirigido a la transformación social, la comprensión de nuestras realidades y entornos, la producción socialista.
4. Crear nuevas instituciones de educación superior y transformar las existentes.
5. Municipalizar la Educación Superior, en estrecho vínculo con cada uno de los espacios y comunidades.
6. Construir un sistema de educación superior, fundado en la cooperación solidaria, capaz de vincular los esfuerzos y recursos existentes.
7. Fortalecer el papel de la educación superior en los procesos de unidad latinoamericana y caribeña y en el desarrollo de vínculos solidarios con los pueblos del mundo.

Estos objetivos deben ser entendidos como dimensiones que se entrecruzan y fortalecen mutuamente en la dirección de garantizar el derecho humano a la educación superior y su papel estratégico para el desarrollo humano, integral, sustentable y soberano. Entendiéndolos como objetivos integrados y para facilitar la exposición del enfoque, los discutimos a partir de cuatro núcleos centrales: la universalización y la municipalización como estrategias y metas sociales y políticas; la redefinición de las funciones universitarias; la necesidad de construir un nuevo sistema de educación superior y la nueva orientación internacional, para finalmente presentar un apretado resumen de la Misión Alma Mater, como principal acción estratégica para concretar estas políticas.

La Universalización y la Municipalización de la Educación Superior como estrategias y metas sociales

La educación es un derecho humano fundamental reconocido. Como derecho humano no podría estar condicionado y su carácter universal no debería estar puesto en duda al menos desde las sociedades que se reivindicuen como democráticas. Sin embargo, en el caso de la educación superior, su carácter de derecho humano es consecuentemente negado, limitado o condicionado en discursos nacionales e internacionales, por el valor que la educación superior tiene desde el punto de vista de la legitimación de élites y de la división social del trabajo. Las discusiones que desplazan el foco hacia la factibilidad del ejercicio de este derecho o a la supuesta contradicción entre calidad y universalización de la educación deberían haber sido superadas hace ya tiempo.

El tema de factibilidad se convierte en una discusión superada cuando se observan tasas de matriculación en educación superior por encima del 90% en países como Finlandia y Grecia y, desde Nuestra América, cuando se constatan los fantásticos incrementos de cobertura en este nivel en Cuba y Venezuela, aún frente a limitaciones de recursos económicos en la Cuba bloqueada o frente a los rezagos que aún persisten en otros niveles educativos en Venezuela. Los argumentos que oponen cantidad a calidad, recuerdan al presidente de la British Royal Society, quien a comienzos del siglo XIX, cuando se discutía en el Parlamento inglés una ley para extender la educación básica a las clases populares, se opuso a dicha propuesta por considerar —en sus palabras— que al final ésta resultaría “perjudicial para su moral y felicidad; les enseñaría a despreciar su posición en la vida en

vez de hacerlos buenos trabajadores en la agricultura y otros empleos a que los destina su rango; en vez de enseñarles subordinación, los volvería rebeldes y refractarios (...); los habilitaría para leer panfletos sediciosos, libros viciosos y publicaciones contrarias a la Cristiandad...”

En los años setenta del siglo pasado, desde América Latina, Oscar Varsavsky y Darcy Ribeiro insistieron en la legitimidad de mantener como horizonte la Universidad para todos y todas, como propósito ético que debería traducirse en el esfuerzo continuo para que la educación superior estuviera al alcance de sectores cada vez más amplios de la población, vinculado al compromiso de una universidad transformadora y comprometida en poner el conocimiento al servicio del pueblo. Más recientemente, desde distintos foros vinculados a la Unesco, se postula la necesidad de plantear que la educación para todos estaría incompleta sino se tiene en perspectiva la educación superior para todos, asociando esta meta a la educación a lo largo de toda la vida y la construcción de sociedades de conocimiento donde precisamente el acceso a los saberes científicos, tecnológicos y humanísticos resulta un factor decisivo para la repartición del poder en el mundo y al interior de los países, y la posibilidad de generar un desarrollo humano integral y sostenible.

La educación superior para todos y todas es hoy una posibilidad, un compromiso y una meta social de primer orden para garantizar la participación de todos y todas en el conocimiento. El creciente componente científico-tecnológico en todas las esferas de la vida, la complejidad de los procesos sociales, políticos y económicos, y la consecuente exigencia social de mayores niveles de eficacia, responsabilidad y conocimiento en su abordaje, pero sobre todo las

radicales diferencias en el acceso a los medios de decisión que significa el acceso a la educación superior, así lo obligan.

La educación superior para todos y todas no admite exclusiones y por tanto refiere a jóvenes recién egresados o egresadas de la educación media, tanto como a trabajadores, amas de casa, dirigentes comunitarios, no admite discriminaciones y por tanto, exige esfuerzos específicos para hacerse accesible a las personas con discapacidad, a las poblaciones pequeñas o alejadas de los centros urbanos, a las comunidades indígenas, a las personas privadas de libertad.

Las limitaciones de la escolaridad en el nivel medio exigen un esfuerzo nacional para garantizar la cobertura total, con calidad y condiciones que garanticen aprendizajes adecuados, integrales y pertinentes para que todas las personas puedan comprender el mundo donde viven, desenvolverse productivamente y acceder a nuevos conocimientos y saberes que les empoderen. Esta meta compromete en un doble sentido a la educación universitaria: En primer lugar, contribuir al mejoramiento y expansión de la educación media a través de la investigación cooperativa, la generación de propuestas, el mejoramiento de materiales educativos, la creación de redes que estimulen y apoyen la educación a este nivel y la formación de profesores y profesoras comprometidas y comprometidos. Pero resulta también indispensable, la garantía de que la educación superior esté abierta a todos quienes egresen de la educación media para continuar su formación.

La educación superior para que sea para todos y todas no solamente debe ser accesible, sino estar en función de los intereses de las mayorías, de la Nación y la humanidad. Esto hace a la convicción de que no basta un sistema universitario accesible a todos, sino se redefinen sus medios y

fines para que estén al servicio del pueblo. Sus medios y su organización deben responder a distintas necesidades educativas y a distintas poblaciones, realizando las adaptaciones de horarios y sistemas educativos, acercando los espacios académicos a las comunidades, reconociendo y acreditando saberes y experiencias. Pero sobre todo, medios y fines deben estar en función de los intereses populares, de la erradicación de todas las formas de explotación, dominación y opresión, de la consolidación de formas de producción que humanicen la vida, de la soberanía política, económica, cultural, científica y tecnológica, de la unidad de los pueblos sobre la base del respeto, de la construcción de un mundo pluripolar. En palabras de Freire, se trata de “prestigiar la academia, esto es, ponerla al servicio del pueblo”⁴.

Esto supone la reflexión constante sobre las dimensiones éticas, sociales, políticas, económicas, culturales, ambientales, implicadas en lo que se estudia, pero también prioridades de estudio y centros de interés que se evalúan desde su valor social. Ciencia para todos, en la que todos participan a distintos niveles pero, ante todo, ciencia, conocimiento y saberes que privilegian el interés colectivo sobre el de las corporaciones, el desarrollo endógeno frente a los modelos consumistas, el pensamiento latinoamericano emanado por igual de sus intelectuales y de sus pueblos. Supone también una educación vinculada a las comunidades reales, sus acervos, intereses y problemas, pues es el reconocimiento permanente de nosotros mismos, la única base posible para generar conocimiento pertinente a nuestras realidades. Esto no implica de ninguna manera, el aislamiento o el menosprecio del conocimiento y el saber que se produce

⁴ Paulo Freire. *El Grito Manso. México, siglo XXI, 2004.*

desde otros lados del planeta, la Universidad y el sistema universitario tienen mucho que aprender de otros y tiene el deber de constituirse en espacio de diálogo e intercambio con todo el mundo, conforme a su vocación internacional, pero rescatando las palabras de Martí: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”.

La universalización, entendida como una educación superior para todos y todas es pues una meta social indeclinable, pero también una estrategia, dirigida al empoderamiento del pueblo para garantizar la capacidad de pensar y realizar su futuro. Por eso se identifica la universalización con la idea de una Educación Superior para el Poder Popular.

Indisolublemente asociada a la universalización está la municipalización de la educación superior. La municipalización es la que ha animado y hecho posible la Misión Sucre, llevando la educación superior a todo el territorio, acercando la Universidad a las comunidades, reduciendo las distancias entre lugares de estudio, trabajo y residencia. Esto ha redundado por supuesto en una explosión de oportunidades de estudio para sectores de la población que de otra manera no podrían acceder a la educación superior (nótese que no por falta de talento o mérito) y ha convertido en familiar la imagen de los libros en hogares que hasta ahora no habían podido contar con ningún estudiante universitario en la familia o la de grupos de personas de distintas edades que caminan rumbo a sus casas por las noches, al salir de sus aldeas universitarias, o que recorren los barrios como parte de procesos de investigación-acción que se traducen en proyectos comunitarios elaborados junto a los Comités de Tierras Urbanas, los Consejos Comunales o los ancianos de las comunidades indígenas.

La municipalización entonces no es tan sólo cercanía física entre la Universidad y el lugar de residencia, sino que cambia el sentido tradicional de la Educación Superior. La idea de “ir a la Universidad” por la cual las personas salen de las comunidades rurales o pobres (para no volver) a través de la educación, está dejando su lugar a un proceso inédito: La educación universitaria llega a la comunidad para quedarse, impulsar la comunidad y su desarrollo endógeno. Médicos, médicas, educadores, educadoras, especialistas en gestión social de las comunidades, formados en las comunidades para servirlos, generando una auténtica apropiación de la educación superior por parte de las grandes mayorías. Otra vez, la municipalización es estrategia y meta, medio y fin.

La redefinición de las funciones universitarias

El nuevo sistema universitario que está surgiendo va haciendo familiares nuevas funciones universitarias. En la crítica a las tradicionales funciones de docencia, investigación y extensión, van ganando su espacio la formación integral, la creación intelectual y la vinculación social.

Han sido fundamentales en este sentido los aportes de Víctor Morles:

Se confronta el modelo hoy dominante de universidad con cuatro planteamientos centrales: (a) el escenario mundial de corto y mediano plazo (globalización, tecnificación de la sociedad, alienación del ser humano, economía de mercado, degradación ambiental y crisis del sistema de valores), (b) con la probable evolución hacia una sociedad signada por el conocimiento como poder, (c) con las restricciones derivadas de la historia y, (d) con la necesidad de racionalizar los recursos. Todo lo cual conduce a la conclusión de que es necesario no solamente reformar la educación superior, como plantean enfoques reformistas dirigidos por el Banco Mundial, la Unesco y algunos sectores académicos.

micos, sino que es preciso transformarla, comenzando por un replanteamiento de su misión. En este sentido se propone una reformulación de las tres funciones de la universidad hoy dominante (docencia, investigación y extensión) de manera que se expresen mediante tres nuevos conceptos: (a) educación superior (profesional, de postgrado y avanzada continua); (b) producción intelectual (científica, técnica y humanística); y (c) interacción, o acción, social (extensión, cooperación y comunicación).⁵

La docencia hace clara referencia al ejercicio del docente e ineludiblemente a las clases. Una carrera universitaria tradicional se conforma por distintas clases o materias. Un programa de formación del nuevo sistema de educación universitaria se caracteriza por actividades dirigidas a la formación integral, con el protagonismo y la corresponsabilidad de estudiantes, profesores y profesoras. Y como escribimos en otro momento:

Cuando hablamos de formación integral no nos referimos a aquella imagen del joven bien educado y presentable en sociedad, que puede hablar de cualquier tema con elegancia, para que sus interlocutores puedan exclamar ¡qué interesante! O para que un visitante extranjero se maraville ante la cultura que despliegue un nativo. Estamos hablando de temas un poco más escabrosos y comprometedores como la interrogante continua sobre lo que sabemos y cómo lo sabemos, de la capacidad para crear preguntándonos desde planos inesperados, de la verticalidad en nuestras lecturas de la realidad y la capacidad para la búsqueda y construcción de sentidos, del reconocimiento de nuestras limitaciones y nuestra ubicación como parte de una colectividad situada histórica y culturalmente, de la conciencia de nuestra tro-

⁵ Víctor Morles: "La Universidad Latinoamericana actual: Necesidad de replantear su misión" en: <http://blog.ucsar.com/wp-content/uploads/2007/11/la-universidad-latinoamericana.pdf>

picalidad y nuestra acción y relaciones con el ambiente, del reconocimiento de los otros como diversos, de la reflexión ética integrada como práctica continua.⁶

La integralidad de la formación comprometida con las comunidades supone la participación en la gestación y realización de proyectos concretos en beneficio de esas comunidades, el estudio de problemas contrastando teorías y realidades, la reflexión crítica individual y en grupo, donde los profesores orientan las actividades con base en su experiencia y promueven la inmersión de los estudiantes en las disciplinas de estudio y en el hacer transdisciplinario de trajar con las situaciones reales, en diálogo continuo y por tanto en continuo aprendizaje de todos quienes participan. No se trata entonces de clases y docencia sino de talleres, proyectos, seminarios, estudio independiente, situaciones de aprendizaje y formación integral.

Morles señala que “la adopción generalizada que se hace de la investigación científica como función esencial de la universidad (...) es hoy, realmente, una visión estrecha de la universidad, de la ciencia y de las potencialidades creadoras del hombre”. La investigación científica propiamente dicha (desde los distintos enfoques que puedan considerarse) no es el único medio ni el más valioso de lograr saberes nuevos, es solamente una de las formas y postula entonces que:

Estamos convencidos de que en estos momentos y en nuestro medio, más que investigación científica de fronteras (...) hay urgencia de producir ciencia mediante la crítica científica y la teorización, es decir, cuestionando racionalmente la realidad y creando explicaciones coherentes, soluciones viables y deseables, sobre los grandes problemas de nuestros pueblos. Porque,

⁶ Humberto J. González Silva, “Sobre formación integral y nuevos tiempos”, Ponencia presentada en el Seminario Itinerante “Formación Integral, Ética y Nuevos Tiempos”, Coro, mimeo, 2003.

más que de simple información y de análisis puntuales -pero también de ellos- estamos necesitados de teorías maduras y reflexiones audaces sobre nuestros ingentes problemas y sobre la posibilidad de resolverlos.

Por otra parte, el concepto de creación o producción intelectual rescata el valor de la generación de nuevas técnicas, el desarrollo tecnológico, la innovación y los procesos creativos de las humanidades, como parte fundamental de la acción que lleva a nuevas creaciones, saberes y formas de hacer.

El punto es especialmente importante cuando de fundar un sistema universitario comprometido con su pueblo y su país se trata. La labor de la Universidad y del sistema universitario es investigar, conocer y transformar, es generar una mayor comprensión crítica de nuestras realidades en el contexto planetario, trabajar junto a las comunidades para diagnosticar problemas, idear proyectos y llevarlos a cabo, ser actores fundamentales de la soberanía tecnológica que se traduce en innovaciones que apuntan hacia un nuevo modelo productivo, contribuir a la reflexión social sobre los dilemas éticos, políticos, culturales y económicos que nos plantea el mundo contemporáneo, ayudar a pensar y cambiar el mundo, preservar y enriquecer nuestro patrimonio cultural.

El nuevo sistema universitario y la nueva Universidad no sólo están al servicio del pueblo sino que le pertenecen y son (o tiene que ser) instrumento valioso para su liberación y la construcción de una vida digna y una patria soberana, éstas son sus tareas y estos sus emprendimientos principales. No se trata pues sólo de investigar, sino de producir conocimiento, innovación y cultura al servicio del pueblo y la Nación, haciendo uso en cada caso de los métodos y criterios de evaluación que son propios de cada labor.

La vinculación social expresa con claridad que la Universidad y el sistema universitario se ven a sí mismos como un interlocutor más, que entabla diálogos creativos y proyectos conjuntos con las comunidades, las industrias, las organizaciones sociales. No es el espacio de producción de conocimiento sino un espacio especializado para esta función, que sólo se traduce verdaderamente cuando el conocimiento se convierte en propiedad social, en nuevos modelos productivos, en productos socialmente compartidos, en nuevas formas de conciencia ambiental, en mayor participación y control social sobre la gestión pública, en riqueza social. Es un sistema universitario en contacto permanente con su pueblo y abierto a su evaluación y a sus aportes.

Las tres funciones mencionadas no son por supuesto actividades aisladas sino dimensiones del nuevo hacer universitario. La integración de estas funciones es lo que se persigue: Universidades que investigando, forman en vínculo con la comunidad; que se relacionan con los servicios comunitarios (el consultorio, la escuela, el taller de formación) y en el servicio forman, generan, transforman y socializan conocimiento; que se enlazan con la industria y con las comunidades para convertirlas en espacios de formación permanente, de innovación y desarrollo tecnológico.

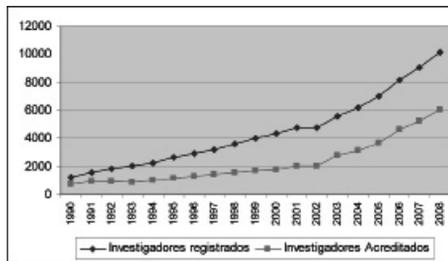
El fortalecimiento de las capacidades para la generación y apropiación social de conocimiento

El fortalecimiento de las capacidades para la generación y apropiación social de conocimiento aparece en el centro de la agenda de las políticas para la educación superior. La atención responde por una parte, a la constatación de las debilidades del sistema científico-tecnológico venezolano, en cuanto al número de investigadores, su conexión entre

sí y con los distintos subsistemas sociales que pudieran ser a la vez usufructuarios y escenarios para la producción de conocimiento, y por otra parte, el inmenso potencial de crecimiento en volumen y significación determinado por las necesidades y la prioridad otorgada por el Estado a la actividad científica, tecnológica y de innovación.

En cuanto al número de investigadores, el Boletín 2008 del Programa de Promoción al Investigador (PPI) editado por el Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología (ONCTI) reporta un incremento sostenido en los investigadores registrados y entre los acreditados por el programa. Como puede observarse en el Gráfico X y el Cuadro X, existe un punto de inflexión en el año 2003, donde a partir de la revisión de los criterios para acreditación, el crecimiento en el número de investigadores se acelera.

Gráfico 7: Número de investigadores registrados y acreditados en el PPI



Fuente: ONCTI. Boletín 2008. Programa de Promoción del Investigador

Cuadro 2: Número de investigadores registrados y acreditados en el PPI

| | Investigadores registrados | Investigadores Acreditados |
|------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1990 | 1218 | 741 |
| 1991 | 1580 | 923 |
| 1992 | 1872 | 928 |
| 1993 | 2050 | 898 |
| 1994 | 2282 | 1018 |
| 1995 | 2635 | 1188 |
| 1996 | 2925 | 1275 |
| 1997 | 3232 | 1398 |
| 1998 | 3597 | 1538 |
| 1999 | 4015 | 1689 |
| 2000 | 4343 | 1802 |
| 2001 | 4766 | 2077 |
| 2002 | 4766 | 2077 |
| 2003 | 5569 | 2827 |
| 2004 | 6222 | 3148 |
| 2005 | 6999 | 3710 |
| 2006 | 8208 | 4626 |
| 2007 | 9080 | 5222 |
| 2008 | 10187 | 6038 |

FUENTE: ONCTI. Boletín 2008. Programa de Promoción del Investigador

Según la misma publicación, el número de investigadores por cada mil personas de la población económicamente activa, pasó de 0,1 en 1990 a 0,18 en 2002, elevándose a 0,48 en 2008, todavía lejos de los estándares mundiales. El 69% de

los 6038 investigadores acreditados en 2008 se concentran en cuatro estados (Distrito Capital, Zulia, Mérida y Miranda). El 85,4% en las Universidades oficiales, confirmando la tendencia latinoamericana a que la actividad científica se concentre en el sector universitario público. La distribución según las áreas de conocimiento definidas por el PPI se presenta en el Cuadro Y.

Cuadro Y: Distribución de investigadores acreditados por el PPI en 2008.

| Área de Conocimiento | Número de investigadores | Porcentaje |
|--|--------------------------|------------|
| Ciencias Ambientales y Agropecuarias | 1054 | 17% |
| Ciencias Biológicas y Salud | 1293 | 21% |
| Ciencias Físicas, Químicas y Matemáticas | 776 | 13% |
| Ciencias Sociales | 2107 | 35% |
| Ingeniería, Tecnología y Ciencias de la Tierra | 808 | 13% |

FUENTE: ONCTI. Boletín 2008. Programa de Promoción del Investigador

Algunos académicos han señalado que pese a la presencia de investigadores destacados y a la fortaleza relativa de algunos centros, en Venezuela no existe propiamente un sistema científico-tecnológico. En las duras palabras de Parra (2002)⁷ las políticas públicas no han logrado vencer las tradiciones en la producción de conocimiento, caracterizadas por el individualismo, el aislamiento, la escasa pertinencia y la especialización disciplinar, configurando un modelo de producción de conocimiento que no trasciende el ámbito académico, ni implica de manera directa a las empresas, las organizaciones sociales y comunidades.

Con la llegada del gobierno revolucionario en 1999, el Estado reconoce a la ciencia, la tecnología y la innovación como instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, tal como quedó expresado en el Artículo 110 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV). Asimismo, establece que además de los recursos que el Estado asigna para la ciencia, la tecnología y la innovación, el sector privado también está obligado a aportar recursos para los mismos fines.

Teniendo como base lo expresado en la C RBV, se promulga la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (Locti) y su Reglamento parcial. Entre otros aspectos la Locti establece la obligación de las grandes empresas de aportar un porcentaje de sus ganancias brutas para la inversión en ciencia, tecnología e innovación. Estos recursos han permitido incrementar la inversión en CTI al 2,11% del PIB en el año 2007.

Junto a este incremento en los recursos disponibles, el

⁷ Parra Sandoval, María C. (2002) *Las políticas de ciencia y tecnología en Venezuela y su impacto en el sistema universitario*. Disponible en: www.scribd.com. <http://www.scribd.com/doc/2628713/politicas-cientificas-en-venezuela>

Gobierno Bolivariano, a través del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología, está desarrollando desde 2005 la Misión Ciencia con la finalidad de promover y coordinar el desarrollo y seguimiento de las acciones dirigidas a la utilización del conocimiento científico tecnológico por parte de los actores sociales e institucionales, motivando su incorporación y articulación a través de redes económicas, sociales, académicas y políticas, que permitan la producción y el uso intensivo y extensivo de ese conocimiento en función del desarrollo endógeno, científico y tecnológico del país para mejorar las condiciones de vida de la población y satisfacer racionalmente sus necesidades fundamentales. En el marco de la Misión Ciencia se desarrollan los siguientes programas:

- Redes Socialistas de Innovación Productiva (RSIP)
- Apoyo Tecnológico a MIPYME y Cooperativas
- Actualización de docentes en la enseñanza de la Ciencia
- Programa de Desarrolladores de Software
- Fortalecimiento de Institutos Universitarios Tecnológicos
- Formación de Talento (Becarios de Postgrado)
- Formación de Talento (Becarios de Pregrado Convenio Fundayacucho)
 - Programa de Extensión Rural
 - Red de Videoconferencias
 - Apoyo a la Inventiva Popular
 - Plan Nacional de Alfabetización Tecnológica
 - Creación de Infocentros, Mega Infocentros e Infomóviles, mediante los cuales se brinda a las comunidades el acceso a Internet.

Para el sector universitario el reto está en superar las tradiciones individualistas y vencer las barreras creadas entre

instituciones y con la sociedad, para gestar modelos de trabajo que apunten a la vinculación viva con las comunidades, empresas y organizaciones, al trabajo cooperativo en auténticas comunidades de conocimiento, al reconocimiento del carácter transdisciplinario de los problemas concretos y a la definición de prioridades que interroguen y vivifiquen el conocimiento existente. A esto apunta la redefinición de las funciones universitarias, la creación de programas nacionales de formación basados en el trabajo por proyectos, la Red de Instituciones Alma Mater, la revaloración de la innovación como objetivo y fuente de conocimiento, el impulso a las empresas universitarias.

La acción como sistema

Las tareas de universalización y municipalización, por un lado, y por otro las respuestas necesarias para los proyectos estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo (bien sean la Siembra Petrolera, la Revolución Petroquímica, el Plan Ferrocarrilero Nacional, el Satélite Simón Bolívar o el Servicio Nacional de Salud) en términos de formación y creación intelectual, no son posibles mediante el esfuerzo aislado de las instituciones. El lector habrá notado la mención continua en los puntos anteriores del sistema universitario. En términos de López Segrera:

Lo que hace falta es que las universidades operen realmente en Red en un sentido amplio: compartiendo recursos materiales y humanos, laboratorios y profesores, sistemas de gestión, de financiamiento, de evaluación y de certificación. Esto implica poner en vigor la visión de la educación superior como bien público que se ofrece sin ánimo de lucro. Esto requiere una ruptura con la tradición de las universidades de trabajar como entidades autónomas y autosuficientes.

Hoy contamos en Venezuela con un sector universitario más que con un sistema. Instituciones creadas en distintos momentos con distintas concepciones que poco se interrelacionan entre sí y que suelen competir por espacios y recursos, algunas de ellas expandidas por el territorio nacional, otras ofreciendo las mismas carreras en los mismos espacios. Pocas posibilidades para la movilidad estudiantil a través del sistema y ausencia de reglas comunes. No es casual. El sector es expresión de la ausencia de Proyecto Nacional que caracterizó las últimas décadas de la Cuarta República, combinadas con el tejido de intereses corporativos que se expresan en las distintas instituciones privadas y públicas.

La creación de un sistema de educación superior no es una tarea de corto alcance, exige el surgimiento de una nueva ética fundada en la cooperación solidaria, del desarrollo de mecanismos de articulación, incluyendo nuevos modelos de gestión que la propicien, y del ejercicio de la complementariedad de capacidades para el aprovechamiento cabal de los recursos. La tarea implica la confrontación con la mentalidad corporativa desarrollada por los motivos antes señalados y alimentada por sectores, que a falta de capacidad para convertirse al capitalismo académico predominante en sus países de referencia, parecen conformarse con la disputa por la renta petrolera, la alianza política con los sectores más retardatarios y el alquiler de sus espacios a empresas transnacionales.

La cooperación solidaria exige el debate de las comunidades universitarias y el desarrollo de una conciencia política de que todas las instituciones son públicas y se deben al colectivo nacional. Implica también la consistencia de las políticas de Estado y la valoración de las experiencias que están en curso y que vayan conformando la viabilidad de “actuar juntos” con propósitos colectivos.

En materia de articulación, desde la Misión Alma Mater⁸ se ha planteado la figura de programas nacionales de formación, entendidos como conjuntos de estudios vinculados a necesidades estratégicas de formación y conocimiento que dictan distintas instituciones, las cuales se conforman como una comunidad de conocimientos, para garantizar una actividad académica de alta calidad, facilitando la movilidad estudiantil y docente, la realización de proyectos conjuntos y el desarrollo y uso compartido de recursos. Estos programas constituyen el primer experimento de gran escala (incluirán a sesenta instituciones) de trabajo como sistema, pero en otros terrenos es indispensable incentivar la compatibilidad de programas formativos, la movilidad académica y el desarrollo de proyectos académicos conjuntos, orientados por agendas nacionales.

Por otra parte, la articulación supone la creación de subsistemas. Ya hemos hecho referencia a esta idea al Sistema Nacional de Ingreso, al Sistema Nacional de Orientación o la necesidad de actuación en red para la generación y apropiación social de conocimiento. Junto a estos subsistemas es menester acometer la creación de un subsistema de información de la educación superior y se ha creado en el año 2008 el Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior (Ceapies), reuniendo a destacados académicos de distintas universidades, regiones del país y campos de conocimiento. En Venezuela, la acreditación de postgrados tiene una larga tradición, sin em-

⁸ *La Misión Alma Mater plantea constituirse como referente para un nuevo sistema de educación superior fundado en la cooperación solidaria y plantea la creación de 17 Universidades territoriales, 10 Universidades especializadas y la transformación de los Institutos y Colegios Universitarios en Universidades Experimentales. Todas las instituciones tiene como referentes educativos los aquí expuestos y como referente para sus modelos de gestión la acción en red, articulada y complementaria.*

bargo existe una deuda pendiente en materia de acreditación de programas de pregrado y de instituciones que el Ceapies viene a subsanar. Los primeros pasos han permitido integrar a Venezuela en el sistema de acreditación de carreras universitarias de Mercosur (Arcusur), y la experiencia que se está adquiriendo en este primer proceso de acreditación de carreras de agronomía y arquitectura en que participa Venezuela servirá de base para sentar las bases del sistema venezolano.

La construcción de la educación superior como sistema tiene también una clara orientación internacional, pero como señala López Segre:

Es necesario integrar los sistemas nacionales de educación superior, como estrategia clave en la formulación de políticas de educación superior. El lograr la integración regional de sistemas de educación superior implica, previamente, su adecuada articulación nacional

La nueva orientación internacional

Los procesos de unidad latinoamericana y caribeña, impulsados por los pueblos y gobiernos progresistas de Nuestra América, están en el centro de la agenda de transformación. El claro carácter antiimperialista de la revolución latinoamericana es el que nos impulsa a reconocernos como hermanos y actuar como tales. La educación superior tiene un importantísimo papel que jugar en el proceso de unidad y sus procesos, su conformación como sistema, sus programas y modelos de gestión tienen que estar diseñados y pensados en la perspectiva de integración y cooperación con los pueblos del Sur.

La Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en Cartagena en junio de este año, estableció como

uno de sus objetivos centrales la conformación de un Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, proponiendo incluso algunas de las acciones necesarias para avanzar en este sentido. El incremento de la movilidad académica en la región, la realización de programas regionales de formación y creación intelectual en asuntos estratégicos, el mutuo conocimiento de los sistemas e instituciones, forman parte de la agenda.

El Gobierno Bolivariano ha actuado decididamente para conformar esta dimensión de la política universitaria: En el marco del “Compromiso de Sandino”, firmado por los gobiernos de Cuba y Venezuela, se desarrolla el Programa Nacional de Formación en Medicina Integral Comunitaria (Pn-fmic), con 26.407 estudiantes en todo el territorio nacional, 3.747 estudiantes venezolanos cursan estudios de Medicina en Cuba y desde el año 2007 comenzó actividades la Escuela Latinoamericana de Medicina de Venezuela (ELAM), donde se han incorporado cerca de 700 estudiantes de 16 países de Nuestra América y África.

En el año 2006 se creó la Universidad Iberoamericana del Deporte (UID) y en 2007, el Instituto Latinoamericano de Agroecología “Paulo Freire” (IALA); ambas instituciones reciben estudiantes de América Latina, el Caribe y África.

1800 estudiantes de 25 países del sur cursan estudios en otras instituciones de educación superior venezolanas en el marco del programa de alumnos internacionales, con becas aportadas por el Gobierno Bolivariano.

La Universidad de Los Pueblos del Sur, en proceso de conformación, sería una de las más claras expresiones de la alta prioridad de la nueva orientación internacional. Creada como centro de pensamiento alternativo de los pueblos del sur e impulsora del intercambio de estudiantes y profesores,

la Universidad se piensa como parte de una red con nodos en los distintos países del Sur.

Sin embargo, la nueva orientación internacional no es asunto de una o varias instituciones sino del sistema universitario como un todo.

La Misión Alma Mater

La Misión Alma Mater, como hemos señalado anteriormente, es la principal acción estratégica del Estado para convertir en realidades las políticas públicas en educación superior. La Misión Alma Mater nace con el propósito de impulsar la transformación de la educación superior, propulsar su articulación tanto territorial como con el proyecto nacional de desarrollo, garantizando el derecho de todos y todas a una educación superior de calidad.

La Misión ha sido concebida como la creación de una referencia para una nueva institucionalidad, caracterizada por la cooperación solidaria, cuyo eje es la generación, transformación y socialización de conocimiento pertinente a nuestras realidades y retos culturales, ambientales, políticos, económicos y sociales. En función de estos propósitos se plantean como objetivos de la Misión Alma Mater:

1. Desarrollar y transformar la Educación Superior en función del fortalecimiento del poder popular y la construcción de una sociedad socialista.

2. Garantizar la participación de todos y todas en la generación, transformación y difusión del conocimiento.

3. Reivindicar el carácter humanista de la educación universitaria como espacio de realización y construcción de los seres humanos en su plenitud, en reconocimiento de su cultura, su ambiente, su pertenencia a la humanidad y su

capacidad para la creación de lo nuevo y la transformación de lo existente.

4. Fortalecer un nuevo modelo académico comprometido con la inclusión y la transformación social.

5. Vincular los procesos de formación, investigación y desarrollo tecnológico con los proyectos estratégicos de la Nación dirigidos a la soberanía política, tecnológica, económica, social y cultural.

6. Arraigar la educación superior en todo el territorio nacional, en estrecho vínculo con las comunidades.

7. Propulsar la articulación del sistema de educación superior venezolano, bajo principios de cooperación solidaria.

8. Potenciar la educación superior como espacio de unidad latinoamericana y caribeña y de solidaridad y cooperación con los pueblos del mundo.

En el marco de esta misión está prevista la transformación y/o creación de 60 instituciones de educación superior, como a continuación se desglosa:

- Transformación de 29 Institutos y Colegios Universitarios en Universidades Experimentales
- Creación de 17 Universidades Territoriales
- Creación de 10 Universidades Especializadas
- Creación de 2 Institutos Especializados
- Creación de la Universidad Bolivariana de los Trabajadores
- Creación de la Universidad de los Pueblos del Sur

Se plantea que todas las instituciones creadas o transformadas en el marco de la Misión Alma Mater se constituyan como una red, donde las Universidades especializadas actúen como nodos de relación con las instancias públicas rectoras en los sectores clave y las universidades territoriales sean a su vez redes que conjuguen instituciones de

educación superior, aldeas universitarias, instituciones de enseñanza media, empresas y comunidades en sus ámbitos territoriales.

Hasta el momento en que se escribe este artículo han sido creadas: la Universidad de las Artes (concentrando institucionalmente institutos de estudios superiores en Artes Plásticas, Danza, Teatro y Música), el Instituto Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire (en alianza inédita entre el Movimiento Sin Tierra de Brasil y el Gobierno Bolivariano), la Universidad Bolivariana de Trabajadores Jesús Rivero (organizada para generar procesos de aprendizaje con los trabajadores y desde los centros de trabajo). Así mismo están en proceso de creación la Universidad Venezolana de los Hidrocarburos y la Energía (cuyas actividades se iniciarán en septiembre de 2009), la Universidad de la Seguridad (que conjuga los institutos de educación superior de formación policial, bomberil, penitenciaria y de policía científica), la Universidad de las Telecomunicaciones e Informática (cuyo lanzamiento coincide con la explosión del sector a raíz de la puesta en órbita del satélite Simón Bolívar), la Universidad de los Pueblos del Sur (pensada como impulsora de una red de universidades de los países del sur, destinada a la cooperación académica y el fortalecimiento del pensamiento alternativo), la Universidad de las Ciencias Básicas (en coordinación con el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas) y la Universidad del Turismo. Están en construcción 8 universidades territoriales, entre las cuales destacamos la Universidad de los Pueblos Indígenas en el Estado de Amazonas, cuyo diseño e implementación están siendo profundamente discutidos con las organizaciones indígenas. Y están en proceso de transformación los 29 institutos y colegios universitarios oficiales, que en enero de 2009 co-

menzarán a dictar programas nacionales de formación que conjugan en un continuo los estudios conducentes a certificaciones profesionales, técnicos superiores, ingeniería o licenciatura y a títulos de postgrado.

La idea es que la gran red Alma Mater sea un catalizador para la reconstrucción del sistema universitario venezolano para la constitución de verdaderas comunidades de conocimiento, bajo los principios y objetivos que conforman las políticas aquí descritas. Los avances alcanzados hasta el momento y la velocidad con la que se concretan constituyen sin duda una señal clara de esperanza.

Sobre formación integral y nuevos tiempos

Humberto J. González Silva

Ponencia presentada en el Seminario Itinerante
“Formación Integral, Ética y Nuevos Tiempos”

Ministerio de Educación Superior

Jornada de Acarigua, 22 y 23 de mayo de 2003.

Quiero agradecer su presencia y particularmente el diálogo que podamos establecer a partir de este seminario. La oportunidad de hablar ante un público atento e interesado por el tema de conversación que uno plantea, es invaluable. Y más aún si es que se tiene la fortuna de conformar esa oportunidad como un intercambio.

Tener el compromiso de hablar sobre el tema de la formación integral en la educación superior y los nuevos tiempos ha sido una oportunidad para poner en orden ideas sueltas sobre las que he venido hablando y discutiendo desde hace tiempo.

Al respecto quiero leerles unos párrafos de Mario Kaplún, de un artículo aparecido en la Revista Comunicación, donde desarrolla el concepto de la educación como comunicación. Entre otras cosas nos dice:

“Comunicar es conocer. El sentido no es sólo un problema de comprensión sino sobre todo de expresión. Se llega al pleno conocimiento de un concepto cuando se plantea la oportunidad y a la vez el compromiso de comunicarlo a otros.” (Kaplún, 1998:14)

Sin pretender y, más bien seguro de que no he llegado a conocer plenamente estos conceptos de los que hablaré, sí puedo decir que esta ocasión así como muchas otras ocasiones docentes nos permiten confirmar la sentencia: Es en la medida que asumimos el compromiso de expresar

nuestras ideas y de intercambiar sobre ellas, cuando cobran todo su valor y su cuerpo.

“... La construcción del conocimiento y su comunicación no son, como solemos imaginarlas, dos etapas sucesivas en la que primero el sujeto se lo apropia y luego lo vierte sino la resultante de una interacción: se alcanza la organización y la clarificación de ese conocimiento al convertirlo en un producto comunicable y efectivamente comunicado.” (Kaplún, 1998:14)

He aquí una de las bases pedagógicas para valorar la interacción comunicativa como caldo imprescindible de la generación de conocimientos, del análisis de la realidad, del diseño de cursos de acción, lejos de la percepción de la producción y de la actividad intelectual en general como un proceso exclusivamente solitario. Los espacios educativos, como el que queremos que nos brinde este seminario, se definen así como espacios de intercambio, pues, siguiendo con Kaplún:

“Educarse es involucrarse en un proceso de múltiples flujos comunicativos. Un sistema será tanto o más educativo cuanto más rica sea la trama de interacciones comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos.” (Kaplún, 1998:14)

I.

La idea de formación integral acompaña a la educación y al pensamiento pedagógico prácticamente desde su nacimiento. Y no podría ser de otra manera, pues, consultando el Diccionario de la Real Academia Española, formación tiene las siguientes acepciones:

| |
|---|
| Formación. Del lat. <i>formatio</i> , -onis. 1. f. Acción y efecto de formar o formarse. 2. [f.]Figura exterior o forma. El caballo es de buena FORMACIÓN. 3. [f.]Perfil de entorchado con que los bordadores guarnecen las hojas |
|---|

de las flores dibujadas en la tela.

4. [f.]Geol. Conjunto de rocas o masas minerales que presentan caracteres geológicos y paleontológicos semejantes.

5. [f.]Mil. Reunión ordenada de un cuerpo de tropas para revistas y otros actos del servicio.

Y dado que la primera acepción nos remite a formar o a formarse, veamos también los significados que el diccionario atribuye a estos términos.

Formar

Del lat. formare.

1. tr. Dar forma a una cosa.

2. [tr.] Juntar y congregar personas o cosas, uniéndolas entre sí para que hagan aquellas un cuerpo y éstas un todo.

3. [tr.]Hacer o componer varias personas o cosas el todo del cual son partes.

4. [tr.]Criar, educar, adiestrar.

5. [tr.]Mil. Poner en orden. FORMAR el escuadrón.

6. intr. Colocarse una persona en una formación, cortejo, etc.

7. [intr.]Entre bordadores, perfilar las labores dibujadas en la tela con el torzal o felpilla.

8. prnl. Adquirir una persona más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral.

Pese a que han existido y existen quienes entienden formar como “dar forma a una cosa” y han tratado a las víctimas de su acción de formación precisamente como cosas, y de que tampoco han faltado quienes entiendan la formación como juntar y congregar personas en un salón de clase o simplemente como poner orden y formar el escuadrón; creo que puede afirmarse al vuelo y sin horrorizar a nadie que todos los pedagogos cuyas ideas han sobrevivido al paso del tiempo han apuntado más bien al pronominal y a entender la formación como el proceso de desarrollo de las aptitudes (o capacidades), habilidades (o competencias) de las perso-

nas y a formar como educar. Aunque vale la pena resaltar que entre nosotros más se piense en el desarrollo intelectual o cognitivo que “en lo físico o en lo moral”.

Pero antes de entrar a discutir ese sesgo, veamos también los significados que el DRAE asigna a “integral”:

Integral.

Del b. lat. *integralis*.

1. adj. Global, total.

2. [adj.]Fil. Aplicable a las partes que entran en la composición de un todo sin serle esenciales, de manera que el todo puede subsistir, aunque incompleto, sin alguna de ellas.

3. [adj.]V. parte integral.

Y siguiendo la sugerencia del diccionario, veamos “parte integral”:

Parte integral, o integrante: La que es necesaria para la integridad o totalidad del compuesto, pero no para su esencia. El brazo o la pierna son PARTES INTEGRANTES del hombre.

Como evidentemente los brazos y piernas son importantes pero no hacen al hombre, esta última definición, unida a las anteriores, nos permite leer la formación integral como aquel proceso que apunta al desarrollo de la totalidad de la persona y de la persona como totalidad, lo cual supone partes necesarias pero no apunta a ellas sino a la integridad del sujeto.

Leída así la formación integral, como decía al principio, es natural que se asuma como el objeto de la educación, pues de lo contrario hablaríamos de for-

Parcial, (del b. lat. *Partialis*).

1. adj. Relativo a una parte del todo.

2. [adj.]No cabal o completo. Eclipse PARCIAL.

3. [adj.]Que juzga o procede con parcialidad, o que la incluye o denota. Escritor PARCIAL, juicio PARCIAL.

4. [adj.]Que sigue el partido de otro, o está siempre de su parte. Ú. t. c. s.

mación parcial, o lo que es lo mismo de formación no cabal, incompleta o que juzga o procede con parcialidad o que pretende, tal vez, que sigamos a ciegas el partido de otro.

La educación valiosa es pues sinónimo de formación integral, de aquella que tiene como foco la persona. Parece contradictorio que sea en medio de la explosión tecnológica del siglo XIX, con el empuje del conocimiento traducido en ferrocarriles, luz eléctrica y producción industrial, cuando se institucionalice el sentido de la educación parcial, adquiriendo desde entonces lenguaje y justificaciones. Pero no parece tan extraño si se recuerda que la educación no era entonces concebida como bien universal y derecho de todos. Brunner (2001) recuerda, por ejemplo, cómo el presidente de la British Royal Society, a comienzos del siglo XIX, cuando se discutía en el Parlamento inglés una ley para extender la educación básica a las clases populares, se opuso a dicha propuesta por considerar –en sus palabras– que al final ésta resultaría “perjudicial para su moral y felicidad; les enseñaría a despreciar su posición en la vida en vez de hacerlos buenos trabajadores en la agricultura y otros empleos a que los destina su rango; en vez de enseñarles subordinación, los volvería rebeldes y refractarios (...); los habilitaría para leer panfletos sediciosos, libros viciosos y publicaciones contrarias a la Cristiandad...”¹

Y entonces, la universalización de la educación básica no trataba ya de educación, sino de adiestramiento para las rutinas industriales, de vencer las inclinaciones naturales y

¹ Por su parte, Luis Beltrán Prieto señala en *el Estado Docente* que “...el gobernador Berkely, de Virginia, en el año de 1670 consideraba dañoso que hubiera escuelas públicas, porque fomentaban la desobediencia, la herejía y las sectas, así también los cabildos coloniales prohibían el acceso de los pardos a las escuelas, porque “hormigearán las clases de estudiantes mulatos y pretenderán entrar en el seminario”.

desarrollar los hábitos y las competencias mínimas para manejarse eficientemente en el cumplimiento de instrucciones.

“De la mano de la Revolución Industrial, la educación de masas se hace cargo de adaptar la fuerza laboral a los nuevos requerimientos de la economía y la ciudad. El educador norteamericano William T. Harris expresó en su tiempo este ideal con claridad: “En la sociedad industrial moderna, la conformidad con el tiempo del ferrocarril, con el comienzo del día laboral en la fábrica y con otras actividades características de la ciudad requiere de total precisión y regularidad (...) El alumno debe cumplir sus deberes en el tiempo fijado, debe levantarse al sonido de la campanilla, moverse en línea, retornar; en suma, realizar todos los movimientos con igual precisión” (Brunner, 2001:206)

Porque cuando antes señalaba que la formación integral es inherente a una educación valiosa, tenía que haber señalado también que precisamente por eso, las élites sociales, económicas y políticas de lugares distintos del planeta han tenido históricamente cuidado de acceder a esa educación valiosa, asegurándose de preservarla de la masificación de los servicios educativos, la cual, también en distintos lugares del planeta, ha generado circuitos diferenciados, caracterizados no solamente por la estrechez de instalaciones y facilidades de unos y la opulencia de otros, sino también por los contenidos, valoración y sentidos de la formación, de manera que puede verificarse una tensión en todos los sistemas educativos entre el derecho de todos a una educación de calidad y la tendencia a ofrecer formaciones específicas insuficientes para unos y formaciones fundamentales más calificadoras para otros (APPC, 2001)

A este respecto, apunta la UNESCO (1998) que:

“En el pasado, los estudios superiores eran un distintivo de la élite. Por consiguiente, los títulos universitarios facultaban a sus poseedores para desempeñar funciones dirigentes en virtud de su carácter exclusivo. A este respecto, la situación actual es muy

diferente a causa de la masificación de los sistemas de enseñanza que han hecho banal la posesión de un título superior”

Esta tradición intenta pervivir aun cuando hoy “el acceso a la educación postsecundaria ya no garantiza un buen empleo y ha aumentado el desempleo entre profesionales...”

Y uno de los mecanismos de esos intentos de sobrevivencia es la segmentación de la oferta.

“La segmentación está dada por la generación de circuitos educativo-laborales, asociados a los diferentes tipos de instituciones. Así, una misma carrera y un mismo título o grado académico conduce a diferentes circuitos educativo-laborales, dependiendo de la institución que lo otorga.” (González, 1990:25).

Esta tendencia a la segmentación opera tanto tácita como explícitamente. Presento un botón de muestra. Se trata ahora de la Ley de Educación Superior Argentina (Ley Nro. 24.521, sancionada el 20 de julio de 1995).

| | |
|--|--|
| <p>Artículo 17: Las instituciones de educación superior no universitaria, tienen por funciones básicas:</p> <p>b) Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas.</p> | <p>Artículo 28: Son funciones básicas de las instituciones universitarias:</p> <p>a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales.</p> |
|--|--|

Puesto un artículo frente a otro de la misma ley, pueden evidenciarse las diferencias. No se trata sólo de grados o distinciones en los destinos profesionales. No es una diferencia de estilo como entre quien practica béisbol para divertirse y quien se entrena para las grandes ligas. Se establece que la solidez profesional, la responsabilidad, el espíritu crítico, la mentalidad creadora son asuntos de quienes acceden a la educación universitaria y no de aquellos que sólo pueden acceder a instituciones definidas (por carencia) como no-universitarias. Se sustrae, pues, de la formación integral a un tipo de instituciones de educación superior y a quienes acceden a ellas, y el “carácter instrumental” de la formación se reafirma como educación parcial e incompleta. Curioso es además, que entre los profesionales que se forman sin atributos como la solidez profesional o la responsabilidad, estén los maestros y profesores de educación obligatoria.

La primera tesis que planteo es que la educación de calidad implica necesariamente una formación integral. Que la formación sesgada e instrumental es una educación de segunda. Y, por tanto, que la formación integral se constituye como un derecho social.

II.

Desde otros flancos también se ha ido instituyendo la formación parcial como práctica. La negación de la formación integral se gesta tanto en la conformación de instituciones educativas como negocio, como en la ritualización de las prácticas educativas, la separación de los saberes escolares y la vida real, la simplificación de la reflexión educativa. Se gesta a diario en un sistema escolar que trata a la historia y la geografía como recitaciones y a la matemática como ejercicios. Asuntos que por ahora no trataré, porque quiero subrayar que muchas de estas tendencias que se reconstru-

yen en la cotidianidad, se cobijan en tramas urdidas desde discursos e ideas que se tejen a su vez en la aceptación pasiva de la tendencia profesionalizante en la formación que se denuncia en la presentación de este seminario.

Una fuente de esos discursos es la teoría del capital humano, para cuya descripción nos valemos de las palabras de Jérôme Gleizes:

“La teoría del capital humano la desarrolló Gary Becker en 1964. Se define como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos, de savoir-faire, etc. La noción de capital expresa la idea de un stock inmaterial imputado a una persona (i.e. idiosincrásica) que puede ser acumulado, usarse. Es una opción individual, una inversión. Se evalúa por la diferencia entre gastos iniciales: el coste de los gastos de educación y los gastos correspondientes (compra de libros...), el coste de productividad, es decir, el salario que recibiría si estuviera inmerso en la vida activa, y sus rentas futuras actualizadas. El individuo hace, así, una valoración [arbitraje] entre trabajar y continuar una formación que le permita, en el futuro, percibir salarios más elevados que los actuales. (...)

El conocimiento no se mide más que por su contribución monetaria, y no porque pueda aportar a un proceso de acumulación y de conocimiento. La teoría del capital humano niega, así, el carácter colectivo del proceso de acumulación de conocimiento, haciendo del individuo un ser que maximiza sus rentas futuras optando entre trabajar y formarse.”

Una concepción que me recuerda una cuña que oí alguna vez de una agencia dedicada a vender anillos y otras cosas relacionadas con las graduaciones. La cuña decía más o menos así: “Tú ya te sacrificaste mucho estudiando, ahora disfrútalo, lúcete con tu anillo”. La teoría del capital humano y la cuña instrumentalizan el estudio hasta el punto de convertirlo en mercancía: Se estudia por lo que se pueda obtener después en términos de aumento de la renta personal o de caras anonadadas ante el brillo del anillo. El valor del

conocimiento y el aprendizaje, el aporte social y la responsabilidad de darlo, el gusto por el estudio, desaparecen ante las consideraciones de los costos y beneficios de obtener un título. Se obvian en la cuenta los tremendos costos de imponer esta concepción, en términos de la calidad y sentido de lo humano, de los valores intrínsecos del estudio y de los efectos sociales del conocimiento. En la reducción de la vida a las exclusivas consideraciones económicas e individualistas se reafirma un modelo de sociedad que hace prosperar la ruindad humana y la ruina social.

Hay que apuntar además, que esta manera de ver las cosas se apuntala en una oferta engañosa, pues, como hemos dicho anteriormente, hoy en día la obtención de un título o certificado de educación superior no garantiza la obtención de mejores remuneraciones, y sobretodo no la garantiza si ese título no está acompañado de las capacidades profesionales, de acción y desenvolvimiento social, de capacidad creativa y de aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprendidas en la idea de la formación integral.

Otra concepción que hace pareja con la versión descrita del “capital humano” es la del desarrollo de “recursos humanos”. Así como la primera impulsa la reducción de la educación a instrumento y mercancía al servicio del individuo, la segunda impulsa la reducción de la educación y de las personas a instrumentos de la producción económica, pues un recurso es “un medio de cualquier clase que, en caso de necesi-

En un contexto en que la tendencia predominante es privilegiar formaciones profesionales y pensamientos instrumentalizados al servicio del pensamiento único, es esencial revalorizar una formación de ciudadanía en la que el espíritu crítico pueda encontrar un lugar para evitar la pura instrumentalización...

En un contexto donde se desarrollan mercados de formación uni-

dad, sirve para conseguir lo que se pretende”.

Bajo la idea de la educación como desarrollo de recursos humanos se pone en juego una racionalidad instrumental que entiende a la educación superior como empresa y a sus

egresados como producto a ser adquirido o utilizado por los empleadores, pregonando la necesidad de adaptar la oferta educativa a las exigencias del mercado.

versitaria, el riesgo de formaciones específicas insuficientes para unos y de formaciones fundamentales más calificadoras para otros es más bien grande. Junto a la necesidad de responder a las nuevas realidades, se impone “salvaguardar la Universidad y su razón de ser de la comercialización y de la despiadada lógica de la rentabilidad” APPC; 2001:12

“Esta concepción evidentemente fragmentadora y simplificadora de la formación, sustenta buena parte de las propuestas en las cuales el desarrollo de competencias queda restringido a la preparación de operadores simbólicos capaces de procesar información, de resolver problemas y responder a nuevas situaciones de la economía marcadas por las dinámicas macroeconómicas del capital transnacional, sin que ello implique la contextualización y valoración social, cultural y ética de los problemas a resolver y de las maneras de responder a tales situaciones.”(Téllez y González, 2003: 4)

Creo que no hay que hacer demasiados esfuerzos para encontrar las huellas y apreciar los saldos negativos de concepciones como estas en nuestra educación en general y en la educación superior muy particularmente. Y, precisamente,

“Por esto, resulta vital preguntarnos acerca de las prácticas que contrarresten estas concepciones y sus efectos en las instituciones educativas, de los desafíos que ello plantea en el ámbito de la formación, en el campo de la producción intelectual y académica, y de las acciones a promover en el sentido de experiencias formativas asociadas a la formación integral. Especialmente si asumimos que ésta tiene como dimensión fundamental la

educación ético-política anudada a la re-creación permanente de la vida democrática que, indudablemente, constituye el mayor de los retos planteados a la educación en nuestros días, pues se trata de reinventar maneras de mirar el mundo y a nosotros mismos en él, de reinventar las relaciones con los otros y con nosotros mismos". (Téllez y González, 2003:4-5)

La segunda tesis que planteo es que en Venezuela han ganado demasiado espacio las ideas y la práctica de una educación empobrecedora y profesionalizante, bajo la promesa falsa de que cualquier educación nos ayudaría como país y que sólo tendríamos que salir a comprarla en el mercado.

Porque, en buena medida, la influencia que han tenido esas concepciones en la conformación de la educación superior venezolana ha sido producto de su adopción acrítica, como moda, y se ha inhibido su cuestionamiento en la creencia de que resultaban inocuas.

... existe una presión sobre-adaptativa que lleva a adaptar la enseñanza y la investigación a las demandas económicas, técnicas, administrativas del momento, a adaptarse a los últimos métodos, a las últimas recetas del mercado, a reducir la enseñanza general, a dejar al margen la cultura humanística. Pero siempre en la vida y en la historia, la sobreadaptación a condiciones dadas fue, no signo de vitalidad, sino anuncio de senectud y de muerte, por pérdida de sustancia inventiva y creativa. Edgar Morin (1999)

III.

Cuando hablamos de formación integral no nos referimos a aquella imagen del joven bien educado y presentable en sociedad, que puede hablar de cualquier tema con elegancia, para que sus interlocutores puedan exclamar ¡qué interesante! O para que un visitante extranjero se maraville ante la cultura que despliegue un nativo. Estamos hablando de temas un poco más escabrosos y comprometedores como la interrogante continua sobre lo que sabemos y cómo lo sabemos, de la capacidad para crear preguntándonos desde planos inesperados, de la verticalidad en nuestras lecturas de la realidad y la capacidad para la búsqueda y construcción de sentidos, del reconocimiento de nuestras limitaciones y nuestra ubicación como parte de una colectividad situada histórica y culturalmente, de la conciencia de nuestra tropicalidad y nuestra acción y relaciones con el ambiente, del reconocimiento de los otros como diversos, de la reflexión ética integrada como práctica continua.

Sentidos de la formación que implican necesariamente compromisos y no sólo ejercicios discursivos.

No se trata pues, tan solo de la incorporación curricular de asignaturas humanísticas a las carreras científicas o técnicas. Sino de que la formación sea realización de lo humano...

Ana María Machado (1997), reseñando un ensayo de John Fowles, llamado El árbol, apunta por ejemplo, que:

Conocer profundamente la naturaleza es un arte, además de una ciencia.

La esencia de ese arte está en nuestra naturaleza personal y en

“...superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos

su relación con el resto de la naturaleza.

Ese tipo de conocimiento o relación no es reproducible por ningún otro medio, ni por la ciencia ni por cualquier arte.

Y nos recuerda que la formación integral hace referencia a asuntos como éstos y otros, como que:

... cada uno de nosotros acepte humildemente el hecho de que hace parte de la naturaleza y no debe pretender dominarla, que cada uno de nosotros tiene un "yo" salvaje que está escondido pero es natural, y que es necesario que haya un cierto retiro y silencio para estar en contacto con él. [Pues] la

dolencia fundamental de nuestro tiempo es la alienación de creer que la naturaleza existe para que la utilicemos, para que ella sea útil para nosotros y pueda ser explotada económicamente. Con esa actitud no sólo corrompemos el agua y devastamos la selva, sino que nos corrompemos y devastamos nosotros mismos. 182

prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia” (Unesco, 1998).

O a asuntos como la interpretación, que exige adentrarse en el terreno del pensamiento original, que obliga a tomar posición respecto al significado de lo que se hace y a asumir los riesgos y rupturas que el desarrollo de una posición supone (Goetz y LeCompte, 1990).

A la reconfiguración de las categorías establecidas, la formulación de nuevas relaciones mediante combinaciones originales de los elementos, la extrapolación, la imaginación de conexiones y metáforas improbables. Al desarrollo del pensamiento lúdico, al manejo de la ambigüedad, al pensamiento divergente y especulativo, y no solamente a la disección de fenómenos y al manejo de procedimientos establecidos.

La formación integral refiere al desarrollo de nuestras propias perspectivas y juicios, a la consideración de las perspectivas de otros, a su análisis y respeto. Al desarrollo de las capacidades para el diálogo y el trabajo conjunto.

Y la desadaptación

“La cultura también es lo que desadapta al hombre, lo tiene preparado para lo abierto, para lo lejano, para lo otro, para el todo (...) La Educación en el sentido pleno de la palabra, quizás no es más que el justo pero difícil equilibrio entre la exigencia de objetivación, es decir de adaptación, y la exigencia de reflexión y desadaptación. Este equilibrio tenso es lo que mantiene al hombre en pie”. Paul Ricoeur citado en APPC, 2001:9

La tercera tesis apunta a que la formación integral es un ejercicio que involucra aventura y riesgos, preguntas, dudas, incertidumbres, construcciones parciales siempre abiertas a nuevas elaboraciones... es pues asunto que compromete la construcción de lo humano en nosotros mismos y que por su naturaleza, tiene que ser una tarea permanente.

IV.

Al nombrar los nuevos tiempos, las referencias más frecuentes son a la explosión tecnológica y particularmente a las tecnologías de la información y comunicación. Así mismo al proceso de globalización. Me permito citar ampliamente un artículo de Brunner que ilustra esta tendencia:

La explosión en la producción de conocimiento.

“Se estima que la “riqueza global de conocimiento acumulado se duplica cada cinco años”. La Universidad de Harvard demoró 275 años en completar su primer millón de volúmenes; reunió el último en sólo cinco años. Las revistas científicas han pasado de diez mil en 1900 a más de cien mil en la actualidad. En el caso de las matemáticas, un analista señala que se publican anualmente 200.000 nuevos teoremas. Y las publicaciones de historia de sólo dos décadas –entre 1960 y 1980- son más numerosas que toda la producción historiográfica anterior, desde el siglo IV a.c. También la especialización es cada vez más pronunciada y pulveriza el conocimiento hasta el infinito. Un estudio de comienzos de los años noventa identifica 37.000 áreas activas de investigación científica; todas ellas en plena ebullición. Sólo en la disciplina de las matemáticas existen más de 1000 revistas especializadas, las cuales califican la producción de la disciplina en 62 tópicos principales divididos, a su vez, en 4.500 subtópicos”. 207

La producción de información y su disponibilidad

“Hoy existen los medios de comunicación y, a su lado, las redes electrónicas y una verdadera industria del conocimiento. Los medios tradicionales se han vuelto más potentes. Así, por ejemplo, se estima que a comienzos de la década (de los noventa) se publicaban anualmente, en el mundo, cerca de 900 mil títulos de libros; un 80% más que veinte años antes. A eso se agrega ahora la información electrónicamente transmitida. Ya en 1980 un ciudadano promedio en una sociedad industrializada estaba expuesto a cuatro veces más palabras/día que en 1960; durante ese tiempo, la información electrónica creció a una tasa anual compuesta de más de un 8%, aumentando al doble cada diez años. Luego, si ayer el problema era la escasez de información, o la lentitud de su transmisión, el peligro ahora es la “saturación informativa”. 207

“La televisión presenta 3.600 imágenes por minuto, por canal. Cada emisora de radio, en promedio, genera alrededor de 100 palabras en igual tiempo. Un diario puede contener unas 100 mil palabras y varios cientos de imágenes. Las revistas y los libros agregan un flujo a escala similar. Además, cada persona está expuesta a unos 1600 avisos publicitarios por día y recibe varios miles de palabras adicionales a través de las comunicaciones telefónicas y de fax”. 208

Apunta entonces a los ineludibles efectos de estos cambios sobre el proceso educativo:

“El cambio tecnológico en curso afecta la propia estructura del proceso educacional, sin detenerse en las puertas de la escuela. Tiene que ver con las tecnologías de la palabra, con la transmisión del conocimiento y la información y con la organización del espacio y el tiempo informativos.”

Y señala las competencias que exigen estos cambios tecnológicos y la globalización:

“El cambio tecnológico y la apertura hacia la economía global basada en el conocimiento llevan necesariamente a replantearse las competencias y destrezas que las sociedades deben enseñar y aprender. Si bien las especificaciones precisas variarán según las sociedades, los principios subyacentes tienden a converger: se requiere mayor flexibilidad y atención a las características personales del alumno; desarrollar las múltiples inteligencias de cada uno para resolver problemas ambiguos y cambiantes del mundo real; habilidad para trabajar junto a otros y comunicarse en ambientes laborales crecientemente tecnificados; destrezas bien desarrolladas de lectura y computación; iniciativa personal y disposición a asumir responsabilidades. Es decir, todo lo opuesto de aquello que busca la educación masiva y estandarizada.” 209

Se trata sin duda de cambios vertiginosos, tratados como vértigo, ante los cuales a veces sólo proponemos la agregación de novedad. Cayendo en muchas oportunidades en la actitud cándida de suponer que la adquisición de computadoras equivale a la incorporación de la tecnología en la educación o, peor aún, de la educación en la tecnología.

Brunner lo deja claro, se trata de algo más que eso. Por nuestra parte, agregamos varios puntos.

El primero es que las tecnologías de la información y la comunicación a las que solemos hacer referencia no son las únicas tecnologías ni las más nuevas. La robótica, la nanotecnología, la biotecnología no sólo representan nuevos campos de producción de saber, sino que inducen interrogantes y cambios en el campo de la reflexión ética, política o estética. La aparición de la bioética, por ejemplo, es una manifestación de ello.

El segundo es que existen otras variables de los nuevos contextos de la producción con claras incidencias educativas. Como, por ejemplo: la variabilidad en las profesiones, la rápida obsolescencia del conocimiento técnico, la desburocratización de las organizaciones, la contracción estructural del empleo, la internacionalización. Ante las cuales se plantea la necesidad de cambios educativos dirigidos a:

- El aprendizaje a lo largo de toda la vida
- La versatilidad y la flexibilidad
- La capacidad de emprender, el riesgo
- La capacidad de problematizarse y manejarse en la complejidad
- La comunicación
- La participación en redes de relaciones plurales

En la descripción del perfil de un graduado para el siglo XXI, Unesco (1998) incluye tanto:

El dominio de conocimientos avanzados, generales o especializados; Y la capacidad para aplicarlos a situaciones concretas;

Como:

competencias sociales y capacidades de comunicación que le permitan desenvolverse en un contexto de mundialización cada vez mayor.

Capacidad para crear relaciones, dotes de persuasión, competencias de autogestión, capacidades para dirigir y coordinar, perspicacia adecuada para las actividades empresariales, conocimiento de lenguas extranjeras.

Y además:

motivación y dedicación a la especialidad que escogió, así como una gran flexibilidad y perseverancia para resolver problemas.

El tercer agregado es que los cambios no son solamente tecnológicos sino en las maneras de pensar y de actuar...

Ana María Machado (1997), citando a Sven Birkets (1994), apunta las pérdidas y ganancias que la postmodernidad conlleva para el individuo:

Ganancias

1. Aumento de perspectiva global, admitiendo la complejidad de las interrelaciones.
2. Expansión de la capacidad de las neuronas, lo que permite acomodar simultáneamente una gran cantidad de estímulos.
3. Comprensión relativista de las situaciones, que permite erradicar viejos preconceptos y tender a la tolerancia.
4. Disposición para experimentar nuevas situaciones.

Pérdidas

1. Sentido fragmentario del tiempo, que afecta la experiencia de duración y profundidad.
2. Reducción en la capacidad de concentración y una impaciencia general en búsquedas prolongadas.
3. Sacudida de la creencia en narrativas (y en las grandes teorías basadas en narrativas, como las de Cristo, Marx, Freud), que antes daban forma a la experiencia subjetiva.
4. Divorcio del pasado y del sentido de la historia como proceso acumulativo y orgánico.

5. Extrañamiento de su propio lugar y comunidad.
6. Ausencia de cualquier visión fuerte de un futuro personal o colectivo.
7. Encogimiento de la esfera individual autónoma.

Se trata de formación integral para la gente de hoy. Y, por tanto, de gente que vive cambios que la educación tiene que tener en cuenta y descubrir en las nuevas generaciones sus signos, sin reducirse a quejarse de “los jóvenes de hoy”, en esa queja tan vieja como inútil. Son cambios en las personas ante los cuales, la educación tiene que redefinir sus papeles para trabajar con las ganancias que se producen y combatir las pérdidas. Más aún cuando esas pérdidas apuntan a temas como los nombrados, pues tales pérdidas comprometen seriamente los espacios democráticos y humanos hasta hacerlos irreconocibles.

La industria cultural, al confeccionar la intersubjetividad, controla el discurso, es decir: cancela la premisa de una sociedad democrática: la comunicación de las diferencias. En la tendencia de la totalidad social contemporánea a recaer en la barbarie, el mundo administrado encuentra una fuerza de apoyo en la industria cultural.

Cruz Rivero, Juan Wolfgang (1999) El triunfo de la razón tecnocrática, en Razón y palabra, Número 14, Año 4, Mayo - Julio 1999, Revista electrónica.

Cuarto, que los nuevos tiempos son también de reafirmación y profundización de viejas injusticias, de aparición de nuevas formas de exclusión, de poderes desbordados. Así como de emergencia de nuevas formas de resistencia y de construcción alternativa.

A este respecto escribe Kliksberg (2002):

El nuevo siglo se inicia con avances tecnológicos excepcionales. En áreas como las comunicaciones, la informática, la robótica, la biotecnología y otras, la tasa de innovación es acelerada. Ello ha multiplicado la capacidad de producción de bienes y servicios, y abierto nuevos campos para las inversiones. Sin embargo, al mismo tiempo que la humanidad tiene hoy crecientemente la posibilidad de derrotar toda tesis maltusiana, por el enorme poder de producción generado por la revolución tecnológica en desarrollo, buena parte del género humano ve cómo se agravan sus problemas de supervivencia diaria.

Ganadores y perdedores

El mundo tiende a dividirse cada vez más en ganadores y perdedores. Estos últimos superan muchas veces a los primeros. Sobre 6.200 millones de personas, 3.000 millones ganan menos de dos dólares diarios, y 1.300 millones, menos de un dólar diario. Son pobres. Su número creció en relación a 1980. Las distancias sociales aumentan. Las diferencias de ingresos entre el 20% de la población mundial que vive en los países más ricos y el 20% que vive en los más pobres era de 30 a 1 en 1960, pasó a ser de 60 a 1 en 1990, y en 1997 ya había llegado a 74 a 1.

Ricos y pobres:

El 20% más rico es dueño del 86% del producto bruto mundial, tiene el 82% de las exportaciones, y recibe el 68% de las inversiones extranjeras. El 20% más pobre tiene el 1% en todos esos rubros. Las tres personas más ricas del mundo tienen activos superiores al producto nacional bruto sumado de los 48 países más pobres. La ONU califica a las desigualdades actuales de "grotescas" y señala que con una contribución de sólo el 1% de la riqueza de las 200 personas más ricas del mundo, se podría dar acceso a educación primaria a todos los niños del planeta. (Kliksberg, 2002:24-25)

En América Latina:

El 5% de la población de América Latina es dueña del 25% del ingreso nacional. Del otro lado, el 30% de la población sólo tiene un 7,5% del ingreso nacional. Es la mayor brecha del planeta. Superior aún a la de África, 23,9% vs 10,3%, y muchísimo mayor a la de los países desarrollados, 13% vs 12,8%. Para medir desigualdad se usa con frecuencia el llamado coeficiente de Gini. Cuánto más se acerca a 1, peor es. El de los países más equitativos del mundo, como los nórdicos, está entre 0,20 y 0,25, el de los países desarrollados en 0,30, el promedio mundial, considerado muy malo, en 0,40, el de América Latina es 0,57, el peor del orbe. (Klikberg, 2002:28)

El **quinto** añadido es que para nosotros los nuevos tiempos además son de reconstrucción de la nación, de proceso constituyente y de irrupción de actores sociales tradicionalmente excluidos.

La cuarta tesis es que los nuevos tiempos no refieren solo a la tecnología y el conocimiento, sino que se conforman como una realidad compleja llena de oportunidades, amenazas y retos, que la educación tiene que ayudarnos a enfrentar y que la educación tiene que comprender para que pueda reconstruirse a sí misma con sentidos pertinentes.

V.

Tomo prestadas palabras de Carlos Tünnermann para esta parte:

Decía Darcy Ribeiro que “Nuestro desafío en el campo científico es rehacer la ciencia – tanto las humanas como las deshumanas- creando estilos de investigación útiles a nuestras sociedades como herramientas de aceleración evolutiva y de autosuperación”. Si renunciamos a la creación científica y nos conformamos con el papel de apéndices de los países avanzados, estamos también renunciando a la posibilidad misma del desarrollo. Las naciones que se contentan con recibir la ciencia por correspondencia jamás llegan a constituirse en sujetos de su propia historia. Tünnermann, 35

La promoción de desarrollo científico y tecnológico representa así una tarea concreta, en la cual las universidades pueden poner en juego todos sus recursos para luchar contra una de las modalidades de la dependencia que más nos ata al subdesarrollo: la dependencia científica y tecnológica. A las universidades les corresponde principalmente estimular el espíritu creativo y la investigación científica que representa el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico-tecnológico. A ellas les incumbe la gran responsabilidad de introducirnos, en forma autónoma y no como simple apéndice intelectual, en la civilización científica contemporánea. Tünnermann, 38

Por nuestra parte reafirmamos el punto de vista de que ese desarrollo científico y tecnológico, para que no sea mero apéndice, requiere de las condiciones éticas, de compromiso y de capacidad de riesgo de las que antes hablamos.

Recordamos también que nuestros problemas no son sólo de orden técnico, científico y económico, sino también de carácter social, cultural y ético. Y ellos están referidos a las capacidades de la nación para gobernarse, pensarse con autonomía y generar fuerzas de transformación, justicia social, cultura política democrática, conservación ambiental...

Y así mismo, que el abordaje de tales tareas, por parte de la educación superior, exige una activa búsqueda de pertinencia, la cual refiere necesariamente al diálogo activo con la realidad, al

alejamiento de la aceptación pasiva de las cosas como las hemos venido haciendo y a la generación y puesta a prueba de alternativas.

Otro perfil:

Kliksberg (1992) propone un perfil deseable para el gerente social que en buena medida podría servir de referencia para cualquier profesional universitario: a) Capacidad para gerenciar complejidad

“A las nociones de probabilidad y riesgo se han sumado otras, como “desconocimiento”, que destacan que hay variables incidentes que ni siquiera sabemos que existen. Frente a la complejidad hay dos posibilidades. Una tradicional es la de “reprimir” la incertidumbre no admitiendo mayormente su existencia y reprimiendo decisiones en función del pasado. Otra es tratar de enfrentarla preparando al gerente para manejarse en esa situación”
b) Orientación a la articulación social

*“Existen, entre otros riesgos, los del elitismo y la manipulación tecnocrática. Se puede tratar de articular desde arriba, del “laboratorio”, o hacerlo más sofisticadamente con apariencias populistas pero intención manipuladora. Ambas vías conducirán a resultados carentes de solidez y a legítimas “formaciones reactivas”. El profesional debe estar preparado para, en cambio, actuar como favorecedor de procesos que deben surgir de sus mismos protagonistas, y ser conducidos por ellos.”*c) Capacidades para la concertación

*La capacidad de operar proyectos multiinstitucionales, como muchos de los que nos toca adelantar como nación, tropieza con hechos preexistentes como el enfeudamiento, característico de los aparatos públicos, basado en búsquedas de poder de sectores burocráticos definidos, múltiples alineamientos de intereses, etc. El profesional deberá disponer de calidades especiales para “concertar” en estas condiciones...*d) Gerencia de frontera tecnológica

Flexibilidad, trabajo por proyectos, rotación horizontal de recursos humanos, metas cambiantes, adaptabilidad, innovación, pensamiento estratégico, creación de condiciones para la innovación, acción en equipo de carácter interdisciplinario, participación, experimentación, riesgo... Son características exigidas a la nueva gestión, y casi opuestas a los usos dominantes en nuestra realidad y fomentados desde nuestra educación.

e) Formación para el compromiso... En lugar de una neutralidad sistemática, se requiere una identificación activa, entre otros aspectos, con la democratización, el cambio, el desarrollo...

Esto supone un profesional dispuesto a meterse en problemas, lo cual no puede ser producto de una enseñanza conformista

La quinta tesis es que la formación integral es un asunto crucial de cara a la reconstrucción del país sobre bases de justicia social, democracia participativa y desarrollo sostenible

VI.

La formación integral deviene en el tratamiento de temas, como la capacidad de expresión y comprensión, la formación ético-política, la formación estética... temas que si bien como señalábamos al principio no constituyen la formación integral, sí forman parte de ella. Se debate acerca de si, por ejemplo, la ética ha de ser una materia autónoma o ha de ser transversal al currículo, de manera que sea tratada en cada uno de los espacios curriculares o en algunos.

A favor de uno u otro punto de vista se esgrimen buenas razones. En la Ley de Educación Superior Argentina, por ejemplo, se definió la ética como materia autónoma obligatoria e inmediatamente se reformó la ley para no establecer precisiones en este sentido.

Viviana González Maura (2002) señala como, en la educación superior cubana, los procesos de perfeccionamiento curricular, inspirados en el principio de la necesaria unidad de la teoría y la práctica en la formación del profesional, han dado pasos de avance en la determinación de los componentes académico, investigativo y laboral y su necesaria

integración en los planes de estudio en las universidades, “lo que ha permitido el tránsito de una formación profesional academicista a una formación profesional centrada en las necesidades de la práctica profesional” y, sin embargo, como:

No obstante estar declarados en los documentos rectores, perfiles y planes de estudio, la necesidad de la formación de un profesional integral, el centro de atención del perfeccionamiento de los programas de disciplina y asignaturas en los centros universitarios en los últimos diez años, ha girado en torno a la formación y desarrollo de habilidades profesionales que capacitan al estudiante para un desempeño eficiente, mientras que el desarrollo de la motivación profesional y los valores asociados al desempeño, si bien se le ha prestado una atención especial a través de actividades extracurriculares, no han sido trabajados suficientemente desde una perspectiva curricular. (González Maura, 2002:4)

Para González Maura, las investigaciones constatan que “la formación y desarrollo de intereses profesionales en el centro universitario es posible si se logra un trabajo de Orientación Profesional centrado en el estudiante como sujeto de su formación profesional dirigido a lograr una actuación profesional responsable”. Lo cual implica un redimensionamiento de la Orientación Profesional, que es entendida como un “proceso de educación de la personalidad para la actuación profesional, proceso que se inicia mucho antes que el estudiante ingresa a la universidad pero que se desarrolla con fuerza durante el proceso de formación profesional y en el que el docente, y la concepción de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la carrera, juegan un papel determinante”.

Por su parte, François Vallaeys, en la presentación de la experiencia de un curso de ética dirigido a gerentes sociales, señala que:

El único punto de apoyo para abrir un espacio de cambio y reflexión personal acerca de temas éticos (que no sea un discurso vano de reafirmación permanente de la propia conducta y la imagen que uno quiere dar a los demás) se sitúa a este nivel de los paradigmas de interpretación de la realidad

La estrategia que plantea se fundamenta en la mayéutica socrática, intentando develar los prejuicios que actúan en la interpretación de la realidad, criticarlos desde un punto de vista ético y reconstruirlos, partiendo de los argumentos de la persona para abrir brechas en su sistema de creencias, fundamentar tesis opuestas a la opinión común a fin de “asombrar” al estudiante, para que luego el estudiante “asombrado” emprenda por sí mismo “una reflexión crítica que ya no se sostiene tanto en sus certezas adquiridas, sino en una exigencia de justificación más libre y radical, que es justamente la justificación ética”.

En este caso, el papel del profesor es de acompañar al estudiante y continuar “abriendo nuevas perspectivas de interpretación de la realidad (tesis no conformes con la opinión común, la “doxa” del desarrollo), para que el estudiante tenga siempre libre acceso a un “espacio potencial” de juego, reflexión creativa y cambios personales, entre él y la realidad laboral apremiante”. Para esta dinámica pedagógica resulta “imprescindible resaltar y apoyarse desde el inicio del curso en los problemas, dificultades, fracasos que el estudiante ha podido encontrar en su vida profesional, evidenciando con él que “el desarrollo no funciona muy bien”, que sus técnicas profesionales no son del todo perfectas, y relacionar estas carencias con la dimensión ética eludida por el enfoque tecnicista”.

Por nuestra parte, escribimos junto a Magaldy Téllez que el enfoque de la formación integral compromete al con-

junto de la dinámica institucional y no sólo a los planes y programas curriculares, pues las instituciones contribuyen a esta formación a través de proyectos educativos que conjuguen prácticas de docencia, investigación y proyección hacia la sociedad, para involucrar a profesores y estudiantes en experiencias intelectuales, ético-políticas y estéticas que les permitan sentirse implicados en la comprensión y transformación de sus ámbitos de acción y de sí mismos. Es en estas experiencias, como experiencias de formación, donde radica la condición fundamental para la revitalización de la tarea formadora de las instituciones de educación superior, indisociable de su finalidad cultural y crítica.

En tal sentido, la pregunta crucial que se abre es la relativa a si nuestras instituciones están ofreciendo una educación integral, concebida ésta como un proceso complejo, abierto e inacabado mediante el cual se contribuye no sólo a desarrollar competencias profesionales, sino también y, fundamentalmente, a forjar en los estudiantes nuevas actitudes y competencias intelectuales; nuevas formas de vivir en sociedad movilizadas por la resignificación de los valores de justicia, libertad, solidaridad y reconocimiento de la diferencia, tanto como por el sentido de lo justo y del bien común; nuevas maneras de relacionarnos con nuestra memoria colectiva, con el mundo en que vivimos, con los otros y con nosotros mismos; lo que implica la sensibilización ante las dimensiones éticas y estéticas de nuestra existencia. (Téllez y González, 2003:19)

La sexta y última tesis es que la formación integral compromete al conjunto de la dinámica institucional y no sólo a los planes y programas curriculares, implica compromiso ético y el esfuerzo para inventarla y reinventarla, pues no existen caminos únicos para fortalecerla.

La formación integral en el sentido que estamos dándole apunta temas como:

- El reconocimiento de que la equidad y la justicia social no sólo se realizan con la democratización y la igualdad de oportunidades en el acceso, el desempeño y el egreso, sino también en el tipo de formación que se genera y, por tanto, en el ambiente socioformativo y las actividades y experiencias que la educación superior propicia y realiza. Que la oferta de estudios involucra compromisos de la institución con la población a la cual sirve (y no solamente de estos últimos con aquella). Compromisos que se inician en el reconocimiento de la particularidad de las características, necesidades y formas de expresión de la gente y en la apertura a recrear la educación superior como escenario para su realización plena.

- La necesidad de asumir los procesos formativos en su complejidad, pues si no hay reflexión sobre esta complejidad, los procesos de “transformación”, se convierten en reformas administrativas condicionadas al reacomodo de poderes internos.

- La generación de condiciones para la participación de los estudiantes en actividades de investigación, extensión y formación vinculadas a los campos de desempeño profesional y a las comunidades del contexto, a lo largo de toda la carrera. En busca de que los estudiantes estén en contacto con problemas reales, tratados con la participación de actores efectivamente involucrados, de manera que puedan construir y reconstruir conocimientos en contextos complejos, integrar saberes, aprender a lidiar con la incertidumbre, desarrollar capacidades para el diálogo y valorar las dimensiones éticas, técnicas, políticas, estéticas, culturales y ambientales entre otras presentes en el ejercicio profesional,

y, así mismo de favorecer la generación de relaciones múltiples con los campos de desempeño profesional y el entorno sociocultural que permitan la construcción de proyectos de vida profesional.

Referencias

APPC – Association pour la Pensée Complexe (coord.) (2001) *Pensar la reforma de la Universidad. Versión provisoria de los cuadernos de propuestas para el siglo XXI.* Fundación Charles Léopold Mayer. Alianza para un mundo responsable, plural y solidario.

Birkets, Sven (1994) *The berg Elegies – The Fate of Reading i a Electronic Age.* New York: Fawcett Columbine.

Brunner, J.J. (2001) Preguntas desde el siglo XXI, *Revista Perspectivas* (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile), vol. 4, N° 2, 2001, pp.203-211.

Cruz Rivero, Juan Wolfgang (1999) El triunfo de la razón tecnocrática, en *Razón y palabra*, Número 14, Año 4, Mayo - Julio 1999, *Revista electrónica.*

Goetz, J.P. y M.D. LeCompte (1990): “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa” (Tomado de Editorial Morata. Madrid) En: *Aportes*, N°35, pp.49-62. *Dimensión educativa*, Bogotá.

González Maura, Viviana (1999): El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XIX. No. 3. 1999. En: <http://www.campus-oei.org/valores/viviana.htm>

Kaplún, Mario (1998) *Procesos educativos y canales de comunicación.* Comunicación. N° 103, Tercer trimestre de 1998. Centro Gumilla, pp 11-15.

Kliksberg, Bernardo (1992) ¿Cómo formar gerentes sociales?, en Kliksberg, B. (comp.) *¿Cómo enfrentar la pobreza? Aportes para la acción.* PNUD,CLAD, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

Kliksberg, Bernardo (2002) *Hacia una economía con*

rostro humano. Fondo de Cultura Económica- OPSU-LUZ, Maracaibo.

Ley de Educación Superior Argentina (Ley Nro. 24.521), sancionada el 20 de julio de 1995.

Machado, Ana María (1997) Lectura, libro y nuevas tecnologías, en Lectura y nuevas tecnologías, memorias del 3er. Congreso Nacional de Lectura. Fundalectura, Colombia, pp. 170-187.

Morin, Edgar (1999) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Nueva Visión, Buenos Aires.

Téllez, Magaldy y González S, Humberto (2003) Las políticas para la educación superior en Venezuela. Un espacio de diálogo entre el Estado y las instituciones. Mimeo, Caracas.

UNESCO (1998): La educación superior para una nueva sociedad: la visión estudiantil.

Vallaey, François Enseñando ética, capital social y desarrollo: dilemas, estrategias, y experiencias, en: www.iadb.org/etica/documentos/ar2_val_ensen.doc.

Sobre la educación superior y el trabajo en el marco de la Revolución Bolivariana

Humberto J. González Silva
Caracas, enero 2005

Educación y trabajo

Educación y trabajo son una pareja de múltiples e imprescindibles complementariedades, pero con relaciones históricamente difíciles. La educación y la formación para el trabajo han sido consideradas a menudo como polos opuestos, la primera atendiendo al desarrollo general del sujeto, y la segunda a la capacitación técnico-instrumental. Como se apunta en un documento del Instituto Nacional de Educación Tecnológica de Argentina:

Existe una larga y antigua antinomia entre Educación y Formación para el Trabajo. Sin embargo, (...) estas distinciones son hoy obsoletas, sobre todo al referirse a la educación de jóvenes y adultos, para quienes un eje fundamental de estructuración de su vida cotidiana, lo constituye su relación con el mundo del trabajo y, a través de él, con el ejercicio de una ciudadanía plena. Entonces, cuando se habla de formación para el trabajo, se hace referencia al cumplimiento de un derecho social básico en un doble sentido: el derecho a la educación y el derecho al trabajo...¹

Del lado de la complementariedad, pueden extraerse por ejemplo algunas líneas de la Observación 13 del Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos Económicos,

¹ Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (2005): Programa nacional de educación en establecimientos penitenciarios y de minoridad y programa de educación para el trabajo y la integración social. República Argentina. P. 6. www.inet.edu.ar

Sociales y Culturales, acerca del Pacto Internacional referido a este tema. Se afirma en este documento que:

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues disponer de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana.²

Lo cual permite establecer algunas definiciones de partida sobre las relaciones entre educación y trabajo: La educación se plantea como valiosa por sí misma y como un derecho humano intrínseco. Es también un medio para superar la marginación económica y social y salir de la pobreza, superación que supone múltiples dimensiones (culturales, sociales, económicas, éticas, políticas), entre las cuales se encuentra sin duda la integración al mundo del trabajo en condiciones favorables para la persona y la comunidad de la cual forma parte. Pero no se agotan allí las potencialidades de la actividad educativa, pues se vincula (desempeña un papel decisivo) a la participación, la emancipación de la mujer, la protección de los niños, la promoción de los

² *Aplicación del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general 13, El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto), (21º período de sesiones, 1999), U.N. Doc. E/C.12/1999/10. <http://www.law.wits.ac.za/humanrts/gencomm/epcomm13s.htm>*

derechos humanos, la protección del medio ambiente y el control demográfico, así como a otras metas humanas como la valoración de la diversidad, la paz y la convivencia, tal como se señala más adelante en el texto.

La ubicación de la formación para el trabajo (formación ocupacional, profesional o técnica) como una de las dimensiones de la educación es recogida explícitamente en la observación 13, cuando se afirma que “la enseñanza técnica y profesional forma parte del derecho a la educación y del derecho al trabajo” y, constatando que la enseñanza técnica y profesional no es exclusiva de un nivel educativo específico se concluye que: “En consecuencia, el Comité considera que la enseñanza técnica y profesional constituye un elemento integral de todos los niveles de la enseñanza”. Aseveración que desarrolla en el punto 16 del texto que venimos comentando:

La iniciación al mundo del trabajo y la tecnología no debería limitarse a programas de enseñanza técnica y profesional concretos, sino entenderse como componente de la enseñanza general. Con arreglo a la Convención de la Unesco sobre la Enseñanza Técnica y Profesional (1989), esa enseñanza se refiere a “todas las formas y niveles del proceso de educación que incluye, además de los conocimientos generales, el estudio de las técnicas y de las disciplinas afines, la adquisición de habilidades prácticas, de conocimientos prácticos y de aptitudes, y la comprensión de los diferentes oficios en los diversos sectores de la vida económica y social”

Pese a que estas definiciones son consensuales internacionalmente, la tradición de la separación entre quienes estudian y quienes trabajan, entre labor intelectual y trabajo manual siguen definiendo las prácticas escolares en la mayoría de los casos. Tradición fortalecida por la concepción mecánica que separa el momento del aprendizaje del momento de la aplicación de lo aprendido.

Se separan así la enseñanza académica (empobrecida por su excesivo peso discursivo, la pasividad de los estudiantes y una pretendida separación de la “vida real”, cuando en realidad esta actitud forma parte y contribuye a consolidar “una vida real” fragmentada y segregadora) y la educación para el trabajo (reducida a la capacitación instrumental y tendiendo a la instrumentalización de la persona).

Todo ello ocurre mientras que, desde los requerimientos de la globalización y las transformaciones productivas, se clama por la integración entre la educación vocacional y la académica (reforzamiento del contenido académico, convergencia de la educación científico-humanística y técnico profesional, movilidad entre los niveles vocacionales y la universidad, enseñanza académica con base a pedagogías sustentadas en proyectos productivos), el estudio basado en el lugar de trabajo (experiencias de trabajo relacionadas con la escuela, adopción del modelo de aprendices, empresas escolares) o la colaboración entre empresas y escuelas (asociación entre empresas y escuelas, involucramiento de empresarios en la formación vocacional, desarrollo de diseños institucionales para favorecer esa colaboración).³

Educación Superior y Trabajo

Si en la escuela primaria o secundaria perviven las concepciones que separan la educación y el trabajo, la situación se acentúa cuando se habla de la educación superior, la cual en buena medida se define a partir de su oposición con la “educación inferior”:

³ *Esta enumeración es tomada de José Joaquín Brunner: Competencias de empleabilidad. Revisión bibliográfica (en: http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html). Algunos de estos conceptos se comentan más adelante.*

Para Fichte, uno de los fundadores de la Universidad de Berlín creada en 1810 (...) a la escuela inferior le corresponde la práctica del instrumento general de todo entendimiento, y del edificio científico, la armazón y el esqueleto general del material disponible, sin crítica, mientras que el colegio superior recibe como propiedad exclusiva el arte de la crítica, la diferenciación entre lo verdadero y lo falso, entre lo útil y lo inútil, y el subordinar lo menos importante a lo importante; por lo que la primera se convertiría en escuela del uso científico del intelecto, como mera capacidad de asimilación de memoria, el último, en escuela de uso del intelecto como capacidad de apreciación.⁴

Esta separación alude, sin duda, a la división de la sociedad en clases superiores e inferiores (entre opresores y oprimidos, entre quienes mandan y quienes obedecen, entre los que piensan y los que memorizan sin derecho a crítica) y se reproduce en ese elitismo académico que alude siempre (palabras más, palabras menos) a la “elevación” de la Universidad (y por tanto a la superioridad de los universitarios sobre los demás) más que a los rigores del oficio del investigador, la dedicación al estudio, la honestidad en la crítica, la libertad de pensamiento, el respeto a la diversidad, el diálogo de saberes o cualquiera de las otras características de una educación superior que se precie de serlo.

Pero también en los desencuentros entre la educación superior y el trabajo (y con particular énfasis en nuestro contexto latinoamericano) confluye el rechazo a las presiones (antes de las oligarquías locales y ahora de los poderes transnacionales) para que la universidad se adapte a las necesidades de la empresa y del mercado, que se centre en la producción (eficiente) de recursos humanos y servicios

⁴ Jorge Ares Pons (1999): *Universidad, Educación Superior, y Nivel Terciario. En Universidad e Historia de la Psicología en el Uruguay*. ED. Multiplicidades. –CEUP, 2ª Ed. Montevideo. Citado por. Graciela P. Antelo Filgueira- Daniella M. Repetto Pereira (2004): *La educación superior no universitaria en Uruguay. Estudio descriptivo*. IESALC-UNESCO, en: www.iesalc.unesco.org/ve

útiles (eficientes) para la economía, a que asuma la eficiencia y la gerencia como filosofía (única). Este rechazo defiende con justicia la autonomía universitaria como espacio cultural de disidencia y desadaptación⁵, lugar de ejercicio del pensamiento crítico y creativo, de libertad de pensamiento, de comunicación y de creación, promotor del cuestionamiento y el debate abierto, renuente a la mentalidad reproductora y convencional. Valores que cobran sentido, no como privilegio de unos pocos, sino como parte del compromiso por la construcción de una sociedad de dignidad, libertad, igualdad, solidaridad y justicia (para todos y todas), y que aparecen opuestos al autoritarismo del “pensamiento único” y la instrumentalización de las personas y la vida pregonada con tanto vigor por el neoliberalismo.

He aquí que en este punto parece necesario detenerse en el segundo término de la ecuación educación-trabajo. El concepto de trabajo que corresponde a la idea de educación que vamos dibujando no puede ser el de trabajo esclavo, opresor o subordinado, es, más bien el trabajo como acto creador consustanciado con la tarea de vivir en la sociedad y el planeta. En palabras de Graciela Messina:

...una tarea central para todos es recuperar la singularidad y la especificidad como sujetos. Esta especificidad implica conectarse no sólo con el trabajo como work o trabajo socialmente necesario y homogeneizante- cuya característica es que sus productos pueden ser usados por otros- sino con la dimensión del trabajo como labour, como ejecución individual en la cual las personas se reconocen y valoran, como obra (lo opuesto a trabajo alienado) y no como una carga o faena, impuesta e inevitable para garantizar la supervivencia. De este modo, el sujeto que se reconoce en cada práctica está en condiciones de dejar de ser un

⁵ “... la sobreadaptación a condiciones dadas fue, no signo de vitalidad, sino anuncio de senectud y de muerte, por pérdida de sustancia inventiva.” Edgar Morin(1999) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa.*

*sujeto domesticado por la sociedad para pasar a ser un sujeto que mira el mundo en que habita y crea comunidad.*⁶

Esta discusión inicial nos permite abordar ahora lo que es el tema central de este artículo: la reflexión sobre la relación entre educación superior y trabajo en el contexto específico del proceso vertiginoso de cambios éticos, políticos, sociales, económicos y culturales que van conformando la Revolución Bolivariana.

Educación Superior y Trabajo en el marco de la Revolución Bolivariana

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela señala en su artículo 3 que el Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes consagrados en esta Constitución. Para el logro de estos altos fines, la educación y el trabajo son los procesos fundamentales.

Educación y trabajo resultan pues de los temas fundamentales en la refundación de la República planteada por el proceso constituyente y siguen distinguiéndose entre los elementos fundamentales de la Revolución Bolivariana y de la discusión sobre el Socialismo del Siglo XXI. La invitación del Presidente de la República a este respecto no deja lugar a dudas:

Un socialismo nuevo, del siglo XXI, es eso: estudio, capa-

⁶ Graciela Messina: *Modelos de formación en las microempresas: en busca de una tipología*. En: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro273/epieck12.pdf>

citación para el trabajo, trabajo digno y bueno, salud gratuita y de calidad para todos, y poco a poco iremos obteniendo una sociedad de incluidos, donde no haya miseria, donde no haya excluidos.⁷ Insisto en esto porque vamos a necesitar mucha organización social para el trabajo.

La vinculación entre educación y trabajo es descrita una y otra vez como prioridad y como apuesta para la construcción de una nueva sociedad sobre bases de equidad y justicia. En el mismo programa Aló Presidente, el Presidente lo ejemplifica:

...es lo que hemos dicho, Misión Sucre Productiva, que sería Misión Sucre II. Es decir, ustedes están aquí estudiando la teoría, van al barrio y siguen haciendo teoría y praxis. Pero necesitamos —y no cuesta mucho— que ustedes al mismo tiempo hagan un curso, aquí mismo, para mantenimiento de computadoras, como lo dijo el ministro, y se capaciten para el trabajo ya, temprano, temprano; para alguna tarea de las que nos hagan falta. Y empezemos nosotros, a través de las compras del Estado, a darle prioridad a esas cooperativas o empresas de producción social, como ya he dicho, para que comiencen a trabajar y a tener algún ingreso, aunque sea modesto, para que puedan trabajarle a Pdvsa en forma de contratos. Y vamos eliminando la figura de las viejas contratistas, a través de las cuales se enriquecía una minoría y la mayoría explotada. A eso me refiero cuando hablo del socialismo.⁸

Los elementos del planteamiento sobre las vinculaciones entre educación superior y trabajo en el marco de la Revolución Bolivariana, están expuestos con claridad:

1. Misión Sucre, el Plan Extraordinario del Gobierno Bolivariano dirigido a la inclusión en la Educación Superior, se reconfigura como espacio no sólo de educación formalmente entendida sino como Misión Sucre Productiva.

⁷ Aló Presidente - Programa Nro. 238. Desde la Sede de la Universidad Bolivariana. Maturín - Estado Monagas. Domingo, 30 de octubre de 2005.

⁸ Idem

2. La educación se define como praxis, acción de los educandos en provecho de su comunidad, reflexión, discusión teórica, estudio en contexto.

3. Pero además el espacio y el tiempo educativos son espacio y tiempo de construcción de una comunidad que comparte y aprende a compartir, que se organiza y emprende propuestas de producción en la perspectiva de una economía social.

4. Este último aspecto supone que los estudiantes se integran (“desde ya, temprano”) desde el inicio de sus estudios y a lo largo de ellos a la acción productiva.

5. Para ello cuentan con el apoyo del Estado, de sus empresas, de los diferentes niveles de gobierno (Es la propia Pdvsa la que tiene que venir aquí con la Misión Sucre, es la propia CVG y es la gobernación y son todos los entes del Estado, los que tengan más capacidad⁹), y

6. La iniciativa está dirigida a la construcción de poder popular, de una nueva economía sustentada en nuevas formas de propiedad y una nueva sociedad en que el pueblo es protagonista.

Estos ejes se toman como guías para el resto de nuestra exposición.

⁹ *Idem*

De la Misión Sucre a la Misión Sucre II¹⁰

La Misión Sucre es anunciada en julio de 2003, justo en el acto de inauguración de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Su propósito inicial es garantizar el acceso a la educación universitaria a todos los bachilleres sin cupo y transformar su condición de excluidos del subsistema de educación superior¹¹. Este planteamiento es recogido en la consigna de saldar la deuda social acumulada con quienes habían sido excluidos de la posibilidad de realizar estudios superiores. Los avances experimentados en este sentido hablan de que para noviembre de 2005, se habían registrado 330.346 nuevos ingresos a la educación superior por esta vía, por lo cual, la Misión Sucre abarcaba a esa fecha casi el 25% de la matrícula de la educación superior venezolana, más por ejemplo que todos los estudiantes registrados en universidades privadas.¹²

Sin embargo, el enfoque de acceso universal rápidamente se amplía ante la necesidad de conjugar la visión de justicia social inspiradora de la Misión, con la comprensión acerca del carácter estratégico de la educación superior para el desarrollo humano integral sustentable, la soberanía nacional y la construcción de una sociedad democrática y participativa, para lo cual es indispensable garantizar la participación de la sociedad toda en la generación, transformación, difusión y aprovechamiento creativo de los saberes y haceres.¹³

¹⁰ Para la fecha en que esto se escribe, aún no existen definiciones formales de la Misión Sucre II, se hace énfasis en esta breve presentación de los aspectos de la Misión Sucre más vinculados al tema.

¹¹ Ministerio de Educación Superior (2003): *Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre*

¹² Datos a enero 2006, publicados en la página www.alopresidente.gob.ve

¹³ *Idem*

A ello se aúna la convicción de que la inclusión total en la educación superior supone la reconfiguración de sus prácticas, criterios y sentidos, pues, como se ha señalado:

Para que la enseñanza superior responda a las necesidades de los alumnos en distintos contextos sociales y culturales, es preciso que los planes de estudio sean flexibles y los sistemas de instrucción variados, con utilización incluso de la enseñanza a distancia; por consiguiente, en la práctica, tanto la enseñanza secundaria como superior han de estar disponibles “en diferentes formas”.¹⁴

Pero no se trata tan solo de la creación de nuevas formas para los mismos contenidos. Para alcanzar sus fines, la Misión Sucre apunta a la transformación profunda de la educación superior venezolana y las primeras orientaciones para esta transformación ya eran señaladas por el Presidente de la República en octubre de 2003¹⁵:

La Misión rebasa las aulas,

Esos muchachos, a través de la Misión Sucre, deben salir de clase a hacer trabajo social, (...) Esos hombres y esas mujeres tienen que establecer vinculaciones sociales, tenemos que diseñar un mapa a ver cuál va a ser la interrelación, y no sólo la de ellos, sino de todos nosotros. La Misión Sucre tiene que impactar a la Misión Robinson, tiene que ayudar a levantarla, a darle más fuerzas; (...) porque además estos estudiantes nuestros van a ser bachilleres, y se espera que tengan facilidades para enseñar matemáticas o computación cuando aquella oleada de los que eran analfabetas vengán avanzando y vengán avanzando y exigiendo más y cada día más...¹⁶

¹⁴ Aplicación del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general 13, El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto), (21º período de sesiones, 1999), U.N. Doc. E/C.12/1999/10. <http://www.law.wits.ac.za/humanrts/gencomm/epcomm13s.htm>

¹⁵ El Sentido de la Misión Sucre (Extracto de las palabras del ciudadano Presidente de la República Bolivariana de Venezuela Hugo Rafael Chávez Frías, en la juramentación de los coordinadores regionales de la Misión Sucre, realizada en la Sala Plenaria de Parque Central, el sábado 11 de octubre de 2003). Ministerio de Educación Superior.

¹⁶ *Idem*

La Misión es un espacio de interacción, orientada hacia lo regional, hacia lo local, tomando como punto de referencia la cultura específica de las poblaciones con sus necesidades, problemáticas, acervos, exigencias y potencialidades.

La Misión Sucre tiene que interactuar con todo el país. Yo me imagino en un pueblo por allá en Apure (...) Esa Misión Sucre tiene que interconectarse con su entorno, con lo que está pasando más allá del aula, dónde están los niños de la calle, eso tiene que ser un problema de la Misión Sucre: dónde están los problemas, vamos a hacer un análisis aquí, los problemas más graves que están aquí en nuestro entorno.¹⁷

La Misión Sucre tiene que conectarse con la Misión Barrio Adentro, tiene que hacer estudios, censos, orientación a las masas campesinas, a los indígenas, a los pescadores, al pueblo como un todo.

Reivindica su valor ético-político:

La Misión Sucre es como Sucre, llevando antorchas, una antorcha de conocimiento, de fuerza moral, de unidad. La Misión Sucre tiene que contribuir a la unidad del pueblo, a profundizar la unidad del pueblo más allá de los partidos, más allá de candidaturas, más allá de la coyuntura electoral...

Y la vinculación educación-trabajo se levanta de nuevo como leiv motiv de las preocupaciones. Ésta aparece como formación en el trabajo,

como oportunidad de inserción laboral que posibilita los ingresos económicos para proseguir la formación, *(¿qué creen ustedes que vamos a hacer con el caudal de desempleados que van a venir a sentarse a estudiar?... ¿Cuántas horas de clase van a ser diarias? ¿Cuatro horas de clases? Cuatro horas diarias, en la mañana clase y en la tarde hacer algo, a trabajar, a ir creando unidades productivas, incluso en función de lo que ellos van a comenzar a estudiar...)*

como respaldo a los planes nacionales de desarrollo,

¹⁷ *Idem*

como vía para fortalecer la comunidad,
como generadora de compromiso social...

Y en todo caso desde ya, pues se trata de una vinculación que ha de vivirse desde el principio y a lo largo de todos los programas de formación: “La formación se basa en la vinculación activa entre los estudios, el trabajo y la vida social”¹⁸.

Valga resaltar antes de continuar, que la Misión Sucre es vista como una estrategia de transformación de todo el sistema de educación superior, una base de experiencias y conocimiento que permita impregnar a todas las instituciones, un punto de encuentro para la sinergia institucional (pues la Misión implica la acción conjunta de las IES). Así los planteamientos que se hacen sobre la vinculación educación-trabajo están contextualizados en la Misión Sucre pero no refieren sólo a ella, a pesar de que ha de tenerse conciencia plena que el marco institucional de la Misión está diseñado para responder a estos enfoques mientras que los marcos institucionales actuales de las IES pueden operar como obstáculos severos para la extensión de los cambios propuestos, lo cual avizora un panorama que incluye conflictos, contradicciones, avances y retrocesos.

El Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social funge como marco de la relación educación superior-trabajo, al respecto apunta el Presidente:

...una de las cosas que deben comenzar a conocer, ahora mismo, los estudiantes de la Misión Sucre es el Proyecto Nacional. Mucha gente no conoce el Proyecto Nacional

¹⁸ *Ministerio de Educación Superior (2004): La Misión Sucre y la Municipalización de la Educación Superior.*

de Desarrollo... mucha gente no sabe en Aragua que en el sur de Aragua hemos decretado una zona especial de desarrollo, y no saben ni siquiera qué es una zona especial de desarrollo... o en el Sur del Lago o en el Norte del Guárico, o aquí mismo en Barlovento. Una Zona Especial de Desarrollo Económico Sustentable, llamada Zedes, es una región delimitada que se define con el interés de identificar situaciones, problemáticas y resolverlas aprovechando las ventajas... Esas zonas especiales las hemos decretado por el gran potencial que tienen por la ubicación geográfica...

Las prioridades nacionales definidas por el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social son referente obligatorio para la Misión Sucre, pero no se trata en este caso de una relación lineal o unilateral. Como se apunta en uno de los documentos del Ministerio de Educación Superior¹⁹, el proyecto de país que plantea la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela apunta a un estilo de desarrollo integral y sustentable, cuyo énfasis está en el respeto y el ejercicio pleno de la dignidad humana. Ello implica una clara distancia con los modelos de desarrollo que sólo atienden al crecimiento económico, olvidando que en definitiva el objetivo de la economía es satisfacer las necesidades de la gente. La óptica multidimensional del desarrollo humano, integral y sustentable, la recoge el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social²⁰ formulando la necesidad de construir cinco equilibrios:

- Equilibrio Político, dirigido a construir el Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que establece la Constitución, caracterizado por la vida en libertad, la participación corresponsable de la ciudadanía, el imperio de la justicia, la igualdad, la solidaridad y el pleno ejercicio de los derechos humanos.

¹⁹ *Ibid.* Nota 9.

²⁰ *Se hace referencia aquí al Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007. El Plan 2007-2013, como Primer Plan Socialista profundiza esta visión de integralidad del desarrollo, aunque con un perfil más claro sobre la sociedad que se está construyendo.*

- Equilibrio Económico, que implica la diversificación de la actividad productiva, disminuyendo la excesiva dependencia de la explotación y exportación de petróleo crudo, sobre las bases de nuestras potencialidades como nación. Que exige el despliegue de nuevas ramas de producción agrícola, industrial y de servicios, tanto como una mayor calidad del gasto, en el sentido de mejores servicios públicos, especialmente en salud, educación, energía, agua, transporte, seguridad jurídica y personal.

- Equilibrio Social, dirigido a alcanzar y profundizar el desarrollo humano, mediante la ampliación de las opciones de las personas, el ofrecimiento de mayores y mejores oportunidades efectivas de educación, salud, empleo, de ingresos, de organización social y de seguridad ciudadana. El cual empalma con el equilibrio político, al subrayar la necesidad de ganar poder para la gente y fortalecer su capacidad de organización, incidencia en las decisiones públicas y acceso a los recursos para construir un futuro mejor. Y confluye con el equilibrio económico, al plantear la necesidad de construir y desarrollar una economía social, sustentada en la solidaridad.

- Equilibrio Territorial, relacionado con el desarrollo armónico de todo el territorio, la gestación de nuevos patrones de poblamiento, producción, inversión y distribución de riqueza; la difusión y diversificación de la actividad productiva; la garantía de condiciones de vida dignas y de acceso a servicios de calidad en cada lugar del territorio; el fortalecimiento de la democracia participativa y protagónica en los ámbitos locales; la protección del patrimonio ambiental y su aprovechamiento racional en un contexto de desarrollo sustentable; así como con el reconocimiento, afirmación, enriquecimiento y ejercicio pleno de nuestra diversidad cultural.

- Equilibrio Internacional; que compromete a la República Bolivariana de Venezuela con la búsqueda de un orden internacional equitativo, con el respeto y la defensa del principio de soberanía nacional y con la integración latinoamericana y caribeña.

La amplitud de miras del proyecto nacional llama a un equilibrio en la selección de prioridades para la educación superior, de manera que se conjuguen necesidades de formación relacionadas, entre otros aspectos con:

- La soberanía agroalimentaria
- El apoyo a la acción comunitaria organizada
- El desarrollo del turismo y los servicios conexos.
- La creación de nuevas ramas industriales y el fortalecimiento de las existentes.
- El fortalecimiento del Estado y la gestión pública bajo la perspectiva de la democracia participativa, la acción intersectorial y la formación para el compromiso social.
- El desarrollo y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; la expansión de nuestras capacidades para el acceso y la producción de información.
- La educación escolar y no escolar. Integral y en especialidades críticas.
- La atención en salud, con prioridad en la prevención, atención primaria y la medicina familiar.
- La Economía Social y el desarrollo de tecnologías apropiadas social y ambientalmente.
- La protección ambiental y el aprovechamiento racional de los recursos naturales.
- El desarrollo tecnológico ligado a industrias básicas y particularmente a la industria petrolera.

El concepto de Núcleo de Desarrollo Endógeno, ubicado en el centro de la estrategia de cambio profundo del país, supone la armonía de actividades humanas: la producción y las artes, la educación y un nuevo urbanismo, la salud, la organización social y la relación armónica con el ambiente. Ello exige la conjunción de capacidades técnicas y creativas diversas, el Núcleo cuya actividad productiva fundamental sea la agricultura requiere de periodistas y administradores, educadores y médicos, mecánicos y electricistas tanto como de capacidades técnicas para la agricultura sustentable que implica, por supuesto, la protección ambiental.

La posibilidad de contar con la educación superior en cada rincón del país, para garantizar esas relaciones dinámicas sustentadas en el diálogo de saberes que orienten la producción, transformación, difusión y aplicación de conocimiento, forma parte del otro concepto que no puede dejar de mencionarse con respecto a la Misión Sucre: **la municipalización**. Proceso que abarca no sólo las dimensiones de accesibilidad y flexibilidad imprescindibles para que todos y todas tengan acceso a la educación superior, sino que se inspira en conceptos de pertinencia cultural y arraigo:

Se trata de propiciar estudios superiores con pertinencia social, con sentido de arraigo y propósito, inmersos en geografías concretas pero con visión global²¹, comprometidos con el impulso y la promoción del desarrollo endógeno y sustentable de cada una de las regiones, de manera que los espacios educativos se expandan a todos los ámbitos de la vida social y no se restrinjan a las aulas.

Esta directriz es parte integral de una visión de conjunto que comprende a la Misión como un proceso de movilización social, dirigido a garantizar la participación de todos y todas en la cul-

²¹ "El civismo implica por un lado poseer un sentido de responsabilidad con respecto a la comunidad local de cada uno, y por otro lado comprender el vasto contexto cultural de la "aldea mundial". Unesco (1998): "La educación superior para una nueva sociedad: la visión estudiantil":

tura y el conocimiento, a construir ciudadanía, a generar comunidades de conocimiento y espacios flexibles y accesibles para el aprendizaje permanente. Se comprende a la Misión Sucre como un esfuerzo del Estado y de la sociedad toda para universalizar la educación superior y garantizar el derecho de todos y todas a participar en ella, para lo cual es imprescindible transformar sus instituciones, sus lógicas y sus prácticas, de manera que la educación superior cumpla con su función de ser un factor estratégico en la construcción de una nueva república.

En esta perspectiva, la municipalización confluye con la búsqueda del Equilibrio Territorial planteado en el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social, en los términos de favorecer, con una perspectiva de largo plazo, un proceso de modificación del patrón de poblamiento, producción, inversión y distribución de riqueza, que pasa por:

- La difusión y diversificación de la actividad productiva en cada uno de los espacios del país, de acuerdo a sus particulares potencialidades;*
- La garantía de condiciones de vida dignas y de acceso a servicios de calidad en cada lugar del territorio;*
- El fortalecimiento de la democracia participativa y protagónica y de la organización popular en los ámbitos locales;*
- La protección del patrimonio ambiental y su aprovechamiento racional en un contexto de desarrollo sustentable;*
- El reconocimiento, afirmación, enriquecimiento y ejercicio pleno de nuestra diversidad cultural.²²*

Para finalizar estas líneas de descripción conceptual de la Misión Sucre como referente para la creación de una nueva relación entre educación superior y trabajo, es indispensable insistir sobre su dimensión ético-política y su inscripción en el proceso de cambios, pues allí radica la clave para su viabilidad. Se trata de transformaciones radicales que implican tanto riesgos y conflictos como capacidades sociales, políticas y morales para superarlos. La Misión Sucre, como todas las misiones, es una experiencia revolucionaria de construc-

²² *Ministerio de Educación Superior (2004): La Misión Sucre y la Municipalización de la Educación Superior*

ción de la democracia participativa y protagónica, es una de las expresiones del poder constituyente activado, es un acto político que amerita sustentarse en procesos de reflexión y estudio cada vez más sistemáticos e incluyentes. Como se señala en el libro de memorias del II Congreso Pedagógico Nacional dedicado a la Misión Sucre, todas las misiones...

... y más aún las llamadas Misiones Educativas (Robinson, Ribas y Sucre), están contribuyendo a enlazar todos los elementos de transformación que van apareciendo, y que es necesario ubicar en una visión que permita comprenderlos como parte de un gran esfuerzo de conocimiento, de construcción de ciencia y de saberes, que supere las tradicionalistas y conservadoras formas de conocer, pensar, aprender y educar sostenidas y defendidas por la institucionalidad conservadora que se niega a morir para dar paso a otras formas culturales, pertinentes con las nuevas situaciones que emergen por todas partes.

... crear conocimiento es asunto de todos porque esta es una de las características de la Revolución Bolivariana: dar conocimiento al pueblo para darle poder. En esta tónica las Misiones son los espacios que por ahora, están asumiendo la vanguardia. Estas como agentes educativos, socializadores y creadores de la nueva cultura que humaniza, promueven permanentemente en las luchas cotidianas las condiciones para llegar a ser una Nación donde impere la justicia social, objetivo fundamental de todo lo que hacemos en este proceso revolucionario y Bolivariano.²³

La educación como praxis

Los problemas y las angustias que genera la refundación de la República suelen tener lados muy prácticos:

Ah, pero nosotros necesitamos crear técnicos para enviarlos a trabajar en proyectos específicos. Cuando yo hablo de las caraotas no es un ejemplo cualquiera, no. Miren, es horroroso, a mí me da tristeza la cantidad de dólares que nosotros tenemos que gastar importando caraotas, casi todas las caraotas que nosotros nos comemos son importadas, teniendo nosotros cuántas tierras, cuánta gente desempleada, para sembrar caraotas para

²³ Ministerio de Educación y Deporte: Misión Sucre. II Congreso Pedagógico Nacional. Caracas, Círculo Militar, 19 y 20 de abril de 2005.

*todos nosotros y para exportarlas incluso. Pero no sólo las carao-tas, ¿saben que estamos importando también, pero por toneladas, barcos llenos de pollos?, ¿cómo vamos a estar importando pollos nosotros, si criar pollos es tan fácil?*²⁴

Y aunque criar pollos pueda parecer fácil, desde distintos ámbitos se denuncia cómo la educación superior incapacita más que capacita para criarlos. La Universidad tiene en común con las otras estructuras escolares (también puede pensarse que les ha heredado) el distanciamiento con la práctica. En palabras de Messina²⁵: “Desde su origen la escuela se ha sustentado en la ruptura entre trabajo y estudio, entre trabajo manual e intelectual, entre los que estudian y los que trabajan...”. Y parece estar establecido en muchos de los participantes de los procesos educativos la convicción de que lo propiamente educativo, lo académico, implica separación de lo concreto. No en balde, “la educación-trabajo tiende a ser considerada por la propia gente de educación como “un tema aparte”, un tema “técnico”, estigmatizado por algunos como un campo que se aparta de la academia y sus reglas de juego”²⁶.

Así como la tradicional división social del trabajo ha dejado sus huellas con la consecuencia de que mucha educación superior sea considerada libresca, también concurra en ello la devaluación de la exigencia académica, pues lejos de la reflexión, el diálogo, el debate, la crítica y la argumentación, en buena medida las aulas universitarias se conforman con jugar algunos de los roles que según Brunner²⁷ ya se consideran insuficientes para las escuelas, liceos y otras instituciones no-universitarias: la adquisición de cuerpos relativamente estables de conocimiento (memorización) para un mundo de información lenta y escasa, y el desarrollo de destrezas técnicas específicas ligadas al oficio u ocupación.

²⁴ *El Sentido de la Misión Sucre (Extracto de las palabras...*

²⁵ *Graciela Messina: Modelos de formación en las microempresas: en busca de una tipología. En: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro273/epieck12.pdf>*

²⁶ *Idem*

En este trabajo de Brunner que acabamos de citar y al cual también hicimos referencia en las definiciones introductorias, éste realiza una amplia revisión bibliográfica, para ubicar las exigencias del mundo del trabajo en una época que caracteriza como de acelerada transformación por efectos de la globalización, el progreso técnico y los cambios en la organización de las empresas de todo tipo, en la cual la propia naturaleza del trabajo está cambiando, igual que el funcionamiento de los mercados laborales y, como consecuencia de ello, la relación entre educación y trabajo está puesta en el centro del debate público. Algunos de los rasgos que identifica con los cambios en la propia naturaleza del trabajo son:

- El aumento del componente de información/conocimiento de la mayoría de ocupaciones por efecto de la revolución tecnológica;
- la elevación de los requerimientos educacionales de la fuerza de trabajo; la concepción de la educación como un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de la vida;
- la disminución de la estabilidad en el empleo por la transformación de las ocupaciones;
- el imperativo de la flexibilidad y la intensificación de la competencia;
- la movilidad laboral, el cambio de las ocupaciones y la continua redefinición de competencias.

Apuntando además que en la mayoría de las economías el desempleo se transforma en un problema de primera magnitud, particularmente entre los jóvenes.

²⁷ Brunner, J. J. (s/D): *Competencias de empleabilidad. Revisión bibliográfica. En: http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html*

Desde estas premisas, señala que la educación -superando las ideas de la separación entre las actividades académicas y el trabajo, tanto como el énfasis en la enseñanza de técnicas específicas- debe centrarse en el desarrollo de competencias fundamentales y de competencias cognitivas superiores (aquellas que permiten un desempeño eficaz en situaciones relativamente complejas, tales como la capacidad de resolver problemas, aprender a aprender, actuar creativamente y tomar decisiones), así como de aquellas que denomina competencias de empleabilidad, definidas como aquellas disposiciones requeridas para funcionar eficazmente en economías que cambian rápidamente y se hallan sujetas a una fuerte presión competitiva.

Dentro de este nuevo enfoque se postula que las competencias propiamente laborales, específicas a la ocupación o lugar de trabajo, se adquieren, precisamente, on the job o mediante el uso de esquemas de enseñanza con un fuerte componente de estudio basado en el lugar de trabajo o mediante el uso de modelos de tutores y aprendices de un oficio²⁸.

²⁸ Brunner, *op. cit.*

Aunque este discurso se enmarca en la óptica del capital transnacional, nos sirve aquí para resaltar cuatro aspectos indispensables para que la formación responda a las necesidades ingentes del proceso de cambio (el cual ocurre, y no puede olvidarse, en medio de las dinámicas descritas):

a. el reconocimiento de que ante la disponibilidad actual de información (aunque no puede negarse que a veces no es tan amplia ni tan disponible como se supone), el tema de cómo poder seleccionarla, utilizarla crítica y creativamente e interactuar con las diversas fuentes que la producen, toma mucha mayor relevancia que la acumulación de información. Lo cual se traduce en que una educación con sentido hoy en día más que intentar decir muchas cosas, debe perseguir el desarrollo de competencias fundamentales para buscar, procesar y hacer uso de la información y posicionarse ante ella con cabeza propia;

b. Que los problemas y desafíos concretos (sembrar ca-raotas, criar pollos o dirigir una industria petrolera soberana, por ejemplo) son temas complejos, pues en ellos no interviene solamente la técnica (aunque sí tiene un papel fundamental, pero ésta es justamente un terreno dinámico en transformación continua, cuya interpretación, uso y aplicación exige una sólida formación en cuanto a competencias fundamentales), sino que son también problemas de organización, relaciones humanas, comercialización, manejo de conflictos, incertidumbre, que exigen competencias cognitivas superiores como resolver problemas, aprender a aprender, actuar creativamente y tomar decisiones.

c. Que la formación requerida no es solamente cognitiva, pues se trata de desarrollar disposiciones anímicas, modos de pensar, actuar e interrelacionarse.

d. Que el ámbito para el desarrollo de estas competencias no puede reducirse a aulas de clase, que ha de considerar múltiples estrategias de enseñanza, entre las cuales juega un lugar destacado la acción en la realidad misma, puesto que sólo en ella puede afrontarse y comprenderse el hecho de que las respuestas o abordajes académicos -sin el desarrollo de un juicio profesional (es decir, sin la acción creativa de quien pretende utilizarlos)- no bastan para configurar un curso de acción apropiado.

Pero aún bajo estas consideraciones, estaríamos todavía dentro de una concepción fragmentadora y simplificadora de la formación, para la que el desarrollo de competencias queda restringido a la preparación de operadores simbólicos capaces de procesar información, de resolver problemas y responder a nuevas situaciones de la economía marcadas por las dinámicas macroeconómicas del capital transnacional²⁹. Pues es indispensable poner en primer plano que un proceso de transformación exige de profesionales transformadores y ello exige una formación que en cada paso propicie una reflexión crítica de lo que se hace, su contexto y las premisas en la que se sustenta cada curso de acción profesional, pues.

...la sociedad requiere algo más que personas adiestradas para la función específica del mundo del trabajo. Necesita profesionales con motivaciones y capacidades para la actividad creadora e independiente, tanto en el desempeño laboral como investigativo, ante los desafíos del conocimiento e información científico-técnica y de la realización de su ideal social y humano. El fortalecimiento de la formación integral de los futuros profesionales es impostergable, porque la sociedad necesita de la ciencia y

²⁹ Magaldy Téllez y Humberto González S (2004): *Las políticas para la educación superior en Venezuela: Un espacio de diálogo entre el Estado y las instituciones, en: La universidad se reforma II. Caracas, UCV-ORUS-UNESCO-UPEL-MES.*

la tecnología como factores estratégicos del desarrollo. (...) La Educación Superior debe tributar a la sociedad con la formación de hombres (y mujeres, añadimos nosotros) capaces de identificar, asimilar, utilizar, adaptar, mejorar y desarrollar tecnologías apropiadas, que brinden soluciones adecuadas en cada momento, formación que debe combinar la calificación técnica, social y humana.³⁰

En palabras de Viviana González³¹, ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad y concepción del estudiante, como objeto de la formación profesional a la de sujeto de su formación profesional.

La educación se estructura entonces a partir de la acción de los estudiantes en contextos reales de acción, dando significación a la reflexión teórica como respuesta a problemas y preguntas legítimas, mostrando entonces las limitaciones y potencialidades de las teorías. Se trata de que los estudiantes, con el apoyo de sus profesores, estén en contacto con problemas reales, tratados con la participación de actores efectivamente involucrados, de manera que puedan construir y reconstruir conocimientos en contextos complejos³², integrar saberes, aprender a lidiar con la incertidumbre, desarrollar capacidades para el diálogo y valorar las dimensiones éticas, técnicas, políticas, estéticas, culturales y ambientales entre otras presentes en el ejercicio profesional.

³⁰ Martha Arana Ercilla y Nuris Batista Tejeda La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. En: <http://www.campus-oei.org/salactsi/ispajae.htm>

³¹ Viviana González Maura: La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. En: <http://www.campus-oei.org/valores/gonzalezmaura.htm>

³² Michael Gibbons (1998) señala la importancia creciente del “conocimiento producido en el contexto de aplicación” y apunta que “los currículos verdaderamente transdisciplinarios abarcarían, entre otras cosas, la elaboración de programas de enseñanza orientados a la comprensión de sistemas complejos, basados en la participación en los equipos que buscan soluciones para los problemas...” pág. 47.

Estas ideas han ido adquiriendo desarrollos concretos en algunas de las instituciones de educación superior creadas por el Gobierno Bolivariano, un ejemplo de ello se presenta en estas líneas sobre el desarrollo de prácticas de campo en el currículo del Iutap ³³

*El Iutap*³⁴ *como producto del proyecto revolucionario actual, está enmarcado en la filosofía de la construcción de un nuevo paradigma en la educación superior. Esta modalidad pasa por la aplicación de ejes transversales a lo largo del currículo, iniciando con Ambiente, Comunicación Oral y Escrita y Desarrollo Personal-Social, ejecutados en la Carrera Tecnología de Producción Agroalimentaria y con miras a implantarse en Construcción Civil. (...) se lleva a cabo una nueva filosofía del aprendizaje, enmarcados en la propuesta global de (...) la “educación permanente” durante toda la vida, de tal forma de ir creando y recreando conocimientos, para dar respuestas concretas y efectivas al entorno social, económico y político.*

Se ha concebido el aula como una comunidad de interaprendizaje, donde el educador es un coaprendiz, orientador, facilitador y provocador de conocimientos. En el Iutap éstas se han denominado Aicon, que significa Aulas Integrales del Conocimiento, donde los alumnos diariamente y en cada unidad curricular ejercen diversos roles, enmarcados en los ejes transversales antes mencionados, estos van desde ejercer el liderazgo, coordinando toda la sesión de trabajo, estableciendo agendas concretas, haciendo uso de las secretarías y otros roles que integralmente van formando al ciudadano del mundo actual (...) Las unidades curriculares lejos de estar fragmentadas y con un componente puramente conceptual, están integradas y vinculadas entre sí y con las prácticas de campo.

(...) desde inicios del Curso de Orientación Universitaria, los alumnos comienzan a tener contacto con el campo de la realidad, se trata de integrarlos a situaciones concretas del quehacer diario en el área de su profesión, de suerte que el cerebro cognitivo se dé la mano con el cerebro práctico y el lógico analítico, con miras a ese desarrollo integral, apartando la retórica declarativa del currículo y evidenciando con la praxis lo que posteriormente se

³³ Tomado de: Janio Guerrero (2003) “Desarrollo de prácticas de campo en el currículo del IUTAP”, en *El IUTAPISTA*, Mantecal, marzo 2003. Janio Guerrero es el coordinador de la Comisión Organizadora del IUTAP.

³⁴ Instituto Universitario de Tecnología del Estado Apure, ubicado en Mantecal, creado en el año 2002.

convierte en un programa de acción. Todas las unidades curriculares, desde el I semestre hasta el V se vinculan con las prácticas diarias de campo (...)

Pero no sólo es esta integralidad la que se da a lo largo del currículo, sino que dicho componente práctico, siendo sistémico, permite el uso de teorías, concepciones, métodos, variables y otros, no sólo del semestre que se administra, sino de otros más avanzados. Esto permite un flujo curricular del conocimiento, pudiendo moverse consecuentemente, conforme dictamine la práctica propiamente.

El Iutap por fortuna dispone de espacios e instalaciones para el desarrollo de estas actividades prácticas. Comenzando por 2.88 hectáreas, que es nuestro entorno inmediato, donde se ubica la I Fase del Proyecto Granja Agroalimentaria Sustentable (GRAS), concebido integralmente para prácticas docentes, de investigación, extensión y producción. Allí hay cabida para las carreras Tecnología de Producción Agroalimentaria y Construcción Civil, las primeras ofertas curriculares del Iutap.

Las prácticas agroalimentarias van desde la producción de abono orgánico con la técnica del compostero, la producción de hortalizas vía canteros, así como la producción de semillas de estos rubros a título experimental. También se tiene previsto el desarrollo de frutales y la conservación y mejoramiento del semillero de pastos existente. El espacio disponible se ornamenta con plantas que le confieren mayor energía integral a edificaciones y espacios comunes.

A la par de las prácticas de campo en la sede académica del Iutap, se ejecutan actividades (visitas guiadas) a unidades de producción agrícola. Esto le permite al futuro profesional evidenciar diferentes formas de aprendizaje, comparando sistemas de producción, con lo cual se amplía la gama de sus conocimientos. Estas y otras actividades refieren el comportamiento sistémico del currículo del Iutap.

Educación, trabajo y construcción de comunidad

Pero el sentido de la educación como praxis no se agota en el tema del aprendizaje para la acción desde la acción misma. En el encuentro entre la educación superior y la comunidad están involucrados en lugar central: el arraigo, el autorreconocimiento, el diálogo, la convivencia, como se re-

salta en el Encuentro Internacional de Jóvenes voluntarios de los proyectos UNIR, celebrado entre el 24 y el 26 de abril de 2002, en la Universidad Nacional Agraria La Molina de Lima, con participación de delegados de distintos países latinoamericanos y del Caribe. Como resultado de esta reunión se produjo el “Acuerdo Latinoamericano y del Caribe en el Centenario de la Universidad Nacional Agraria La Molina: Por una formación para el encuentro con los pobres del campo y la ciudad”³⁵. Las propuestas recogidas en este acuerdo apuntan a:

- Incorporar el encuentro con las comunidades como componente fundamental del proceso de formación profesional.
- Tomar en cuenta el trabajo con las comunidades como indicador del aprendizaje de los alumnos.
- Conocer y utilizar experiencias como la de los proyectos UNIR para enriquecer la vida universitaria.
- Valorar y respaldar institucionalmente el trabajo de los grupos de alumnos voluntarios para que sirvan como ejemplo de servicio a las comunidades.
- Concertar esfuerzos entre autoridades, profesores y alumnos de las universidades y las comunidades para lograr el desarrollo.

Y en el acuerdo se identifican como ventajas que ofrece este encuentro con los pobres del campo y la ciudad para la formación personal y profesional de los jóvenes:

- La convivencia con las personas del campo permite el fortalecimiento de las relaciones humanas y el descubrimiento de las aptitudes de las comunidades rurales que permiten un aprendizaje mutuo y hablar un mismo lenguaje

³⁵ www.humanidades.uach.cl

generando la capacidad de adaptación de los universitarios para una mejor relación con el otro.

- Permite un cambio sustancial en la formación profesional humanizándola y poniendo en una mano la tolerancia y en otra la humildad.

- Genera actitudes, y logra beneficios que se multiplican como eslabones para alcanzar lo que antes parecía inalcanzable.

- Permite verificar que hay un hilo conductor entre la formación profesional y personal que es la ética profesional.

- Permite el mejor conocimiento de la realidad social con una visión integral y desarrolla la capacidad de responder a las necesidades sociales, comprendiendo que es mejor la participación conjunta en la toma de decisiones.

- Ayuda a fortalecer la conciencia social y a valorar la cultura nativa y respetarla aprendiendo en el intercambio de conocimientos entre universitarios y hombres de campo.

- Crea espacios multidisciplinarios, desarrollando la capacidad de trabajar en equipo y de aprender haciendo, conociendo nuestras limitaciones y fortaleciendo la capacidad de aprendizaje.

- Fomenta valores morales y éticos, de solidaridad, paz, sensibilidad social y compromiso con la pobreza rural.

- Permite desarrollar la capacidad de presentar alternativas sostenibles y sustentables y concretas.

Esta comprensión de la vinculación de la educación superior con las comunidades como espacio de convivencia, caracterizado por el diálogo de saberes, se constituye en el lugar por excelencia para la realización de valores como la solidaridad, el respeto por la diversidad, la humildad y la responsabilidad social y ambiental. Valores confrontados directamente con el egoísmo, el consumismo y la instru-

mentalización de la vida. Es en este sentido que entendemos las palabras del Presidente al dirigirse a los estudiantes de la Universidad Bolivariana:

Yo lo que les pido a ustedes es que se capaciten al máximo no sólo en la parte académica y no sólo en lo individual, porque se trata de que hay que dejar atrás el viejo paradigma que no sirvió para nada, de una educación individualista, egoísta, una educación desconectada, un modelo educativo pues desconectado del entorno, de la sociedad, unas universidades cerradas, puertas adentro, dándole la espalada al drama nacional.³⁶

La vinculación con la comunidad no es sin embargo una condición suficiente para que la formación favorezca la cohesión social. Es necesario señalar algunas prevenciones al respecto:

a. Existen múltiples ejemplos en que se establece una relación entre la universidad y la comunidad, en la que sólo pesan los intereses, estilos y necesidades de la primera. Es el triste caso de algunas prácticas profesionales en las cuales los estudiantes se reúnen con personas de una comunidad, levantan información, comprometen a informantes clave, sacan a flote altas expectativas y luego se retiran, hacen sus trabajos escritos, los presentan, pasan a la siguiente asignatura y las o los estudiantes, el o la profesora y la institución se olvidan del asunto. He aquí una manera radical de enseñar antivalores: se utiliza a las personas como si se supusiera que las comunidades están ahí para ser utilizadas como laboratorio. Lejos de esas prácticas, las relaciones educación superior-comunidad tendrían que estar sustentadas en compromisos mutuos, verificables y perdurables, se trata de establecer una relación de colaboración y no de utilización. El

³⁶ *Aló Presidente, No. 181*

cambio de perspectiva es entender a la educación superior como parte de la comunidad con compromisos específicos con ella.

b. Es indispensable tener en cuenta que la formación de valores es un proceso complejo que no se reduce a ejercicios discursivos ni actividades específicas, sino que implica toda la formación y el marco en que se realiza. La formación de nuevos valores requiere la vivencia de esos valores durante la formación, pero en tantos nuevos y confrontados con otros valores dominantes, esto exige un esfuerzo consciente y sistemático de reflexión de los propios preconceptos y las propias prácticas, tanto como de la construcción de nuevas maneras de hacer, pensar e interactuar.

Educación en el trabajo

Mas no se trata solamente del trabajo y la inserción comunitaria como práctica formativa, sino como acción transformadora de las realidades del trabajo y la comunidad, que efectivamente se traduzca en mejoramiento de las condiciones de vida y en poder popular. Este es el criterio que están llamados a cumplir los estudiantes que se forman como médicos de nuevo tipo en los consultorios de Barrio Adentro (combinando el estudio de la Anatomía con la presencia en la comunidad y la atención al paciente, en momentos distintos e igualmente valiosos que se retroalimentan y enriquecen unos a otros): La comunidad en la que aprenden es la comunidad a la que pertenecen y a la que deben servir desde el mismo momento en que inician sus estudios, contribuyendo y participando junto a los otros miembros de la comunidad en la transformación de sus condiciones de vida, generando

cambios en los conceptos sobre la salud y la enfermedad, la relación médico-paciente, el papel de la comunidad y la familia en la construcción de entornos saludables, incidiendo sobre las prácticas de higiene y prevención, fortaleciendo la capacidad de participación y control social sobre los servicios. Es formarse en la acción transformadora y no sólo para ella.

Pero esta educación en el trabajo tiene una dimensión más. Y es que, cuando hablamos de una educación superior para todas y todos, el estudiante ya no es sólo aquel joven que puede ser sostenido por su familia o con ayuda de una beca mientras se forma, es también el adulto o el joven con compromisos que necesita incorporarse ya a ganar su propio sustento y el de los suyos o bien el que trabaja y estudia. Las características de la nueva educación superior, en cuanto a su flexibilidad para adaptarse a distintas situaciones y necesidades formativas forman parte de la respuesta, pero la estrecha relación de la educación superior con la sociedad tiene que significar también la posibilidad, promoción y apoyo a la incorporación inmediata de los hombres y mujeres que estudian, la acción transformadora incluye la transformación de las condiciones de vida y trabajo de quienes participan como estudiantes.

Este es un punto concreto en que la acción del Estado revolucionario no puede verse como una acción fragmentada por sectores. Quienes estudian deben incorporarse a la acción comunitaria y la participación política, a la construcción de la economía social y la nueva Pdvsa, a las industrias y empresas de comercialización, a los nuevos sistemas de salud y educación, a la gestión pública, así como quienes están incorporados en cada una de estas esferas de la vida del país deben incorporarse al estudio.

Aquí, es necesaria sin duda la acción de todo el Estado y toda la sociedad, pero es indispensable la conciencia y toda la acción que desde la propia educación superior pueda emprenderse. En el país muchos estudiantes han tomado la palabra del Presidente de convertir cada aula en una cooperativa, las posibilidades de capacitación e inserción efectiva de estas organizaciones de la economía social luce posible, pero el camino no está despejado de obstáculos. Se requiere creatividad, constancia y conjunción de esfuerzos para traducir este planteamiento en experiencias concretas que puedan sistematizarse y divulgarse. He aquí uno de los retos abiertos en cuanto a la nueva relación entre educación y trabajo.

FONDO EDITORIAL IPASME

Presidente:

José Gregorio Linares

Asesores:

Alí Ramón Rojas Olaya y Ángel González

Edición:

**Janeth Suárez, Freddy Best, Darcy Zambrano
y Odalys Marcano**

Diseño Gráfico:

Luis Durán, María Carolina Varela y Lorena Ramírez

Plan Revolucionario de Lectura:

**Luis Darío Bernal Pinilla, Yuley Castillo, Verónica Pinto,
Mervin Duarte, Saudith Feliberti, Enricelis Guerra**

Administración:

**Tibisay Rondón, Juan Carlos González Kari
y Yesenia Moreno**

IPASME va a la Escuela:

Alexis Cárcamo

Informática:

Enderber Hernández

Apoyo Logístico:

Eduardo Ariza y Víctor Manuel Guerra

Distribución:

Jazmín Santamaría y Ronald Carmona

Secretaría:

Gladys Basalo

Trasporte:

Richard Rico

Este libro fue impreso en los talleres de...
Caracas, Octubre 2010

LA REVOLUCIÓN BOLIVARIANA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La construcción de la nueva sociedad pasa necesariamente por la transformación de la arquitectura cultural que reproduce las relaciones de producción del antiguo régimen, para así edificar una maquinaria radical de producción de subjetividades que sean el motor de los nuevos tiempos.

Durante sus primeros diez años, la Revolución Bolivariana ha librado una ardua batalla en el ámbito universitario venezolano para garantizar, como primer paso, la inclusión de las mayorías populares en dicho sector, ya que habían sido progresivamente excluidas de los centros de educación superior del país.

La significativa elevación del presupuesto público dedicado a la educación, la creación del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, la Misión Sucre, la municipalización de la educación universitaria, la creación de nuevas universidades experimentales y diversos institutos de tecnología, así como la difícil pero continua lucha por la constitución de un nuevo currículo educativo basado en valores y principios socialistas, configuran el mapa de esfuerzos que Venezuela ha realizado en el camino de la liberación plena de su conciencia.

A través de los ensayos que componen el presente volumen, el profesor Humberto González Silva elabora un relato amplio de cada uno de los episodios que comprenden la historia del pueblo bolivariano en el tránsito de ese camino.

José Gregorio Linares
Presidente Fondo Editorial Ipasme

