

Publicado en: **Temas para la Discusión**, No 9, CENDES/UCV, Caracas, Abril 2011.

**TENSIONES DE LA EDUCACION SUPERIOR VENEZOLANA
EN UN CONTEXTO DE
EXPLICITA POLARIZACION POLITICA**

CARMEN GARCÍA GUADILLA

Profesora Titular y Ex Directora del Cendes/UCV. Actualmente coordina la Cátedra Unesco y el Observatorio *Pensamiento Universitario Latinoamericano*.

CONTENIDO

CONTEXTUALIZANDO LA HISTORIA RECIENTE

- Década de los '90
- Década 2010
- Propuestas de Leyes para las IES durante las tres últimas décadas

RELEVANCIA DE ALGUNOS EJES

- Autonomía
- Rendición de cuentas
- Ingreso
- Financiamiento
- Diferenciación institucional

RESPONSABILIDADES DE UNA LEY VERSUS RESPONSABILIDADES DE LAS IES

- Modificaciones legales de los sistemas de educación superior en América Latina
- Responsabilidades de las IES

(“El mito del eterno retorno”. Este es el título de un correo electrónico que recibí de una persona que conoce las discusiones que se han dado en la educación superior en Venezuela desde hace más de dos décadas. Lamentablemente, continúa el mensaje del correo, ahora estamos peor por la elevada polarización. ¿Será posible en el contexto actual ponernos de acuerdo sobre aspectos que no pudimos hacer cuando no estaba explícita esta polarización? Seamos optimistas, termina el correo, la universidad debe demostrar estar por encima del resto de las instituciones del país, ya que desde hace más de diez siglos ha sido el espacio plural, de respeto y de entendimiento por antonomasia).

El presente documento surge del momento especial que vivió Venezuela en Enero del 2011, a propósito de la aprobación de una nueva ley de educación universitaria por parte de la Asamblea Nacional, cuyos contenidos fueron rechazados por la comunidad académica del país y sectores claves de la vida nacional, lo cual resultó en un veto de la ley por parte del Presidente de la República unas semanas más tarde. La finalidad del texto es contribuir con las discusiones generadas en ese período, aportando visiones y argumentaciones que sirvan a un debate plural relacionado con la ley y las políticas públicas.

En la primera parte se contextualizan, de manera breve, las políticas públicas durante las dos últimas décadas; en la segunda parte, se proponen los que considero ejes estratégicos a considerar en una nueva ley de educación universitaria, y/o en políticas públicas, tomando en cuenta las dinámicas que han tenido lugar en otros países; y en la tercera parte, se presentan los principales elementos que se han identificado en leyes de educación superior que han sido propuestas en las últimas dos décadas en otros países; así como importancia que tienen las transformaciones de las propias instituciones universidades independientemente de cualquier ley.

CONTEXTUALIZANDO LA HISTORIA RECIENTE

Década de los noventa

Durante la década de los noventa hubo en Venezuela numerosas iniciativas de discusión acerca de la agenda de transformación propuesta por diversos organismos internacionales, especialmente de Unesco. Si bien en algunos países de la región las agendas de Unesco y Banco Mundial compitieron altamente por ocupar el espacio de las políticas públicas, en Venezuela fue la agenda propuesta por Unesco la cual ocupó la atención, pero no de las realizaciones, sino del discurso del deber ser. La conferencia regional celebrada en La Habana (CRES-1996), preparatoria de la conferencia mundial celebrada en París (CMES-1998), aportaron elementos para una agenda de transformación, cuyos elementos fueron incorporados a las reformas, en desigualdad de ritmos, en los distintos países de la región.¹

Sobre la base de los discursos hegemónicos acerca de la transformación de esa década, se debatieron propuestas para Venezuela acordes con las ideas del momento. Muchos de esos debates fueron recogidos en publicaciones, y una buena parte del contenido se asemeja al que se presenta en la actualidad. Se avanzó en la discusión, pero no se hicieron cambios significativos en cuanto a políticas públicas.²

¹ Véase García Guadilla, 2003.

² Entre las iniciativas vinculadas con discusión de los cambios necesarios, se pueden mencionar: Las Jornadas para la Transformación de la Educación Superior, auspiciadas por FUNDAYACUCHO, bajo la dirección de José Domingo Mujica, Ex Decano de la Facultad de Ciencias de la UCV. Esas jornadas fueron celebradas en distintas regiones del país, entre 1996-1997, y algunas de las exposiciones fueron publicadas (Cadenas et al., 1999). También la FAPUV organizó discusiones nacionales. (FAPUV, 1998.). Asimismo se conocieron documentos sobre los cambios necesarios, por parte de Asociación Venezolana de Rectores (AVERU) y del Consejo Nacional de Educación, entre otros. También se creó una Comisión para el Desarrollo de la Educación Superior en concordancia con un Proyecto BID. Asimismo muchas instituciones de educación superior (IES) en el país, se dieron a la tarea de discutir propuestas de cambio para sus instituciones. También el CENDES dedicó un número de su revista periódica al tema de la educación superior en Venezuela. (CENDES/UCV, 1998).

Ahora bien, al contrario de las turbulencias que se vivieron en el escenario político en la década de los noventa, y quizás debido a ello, la educación superior venezolana experimenta pocos cambios en cuanto a las políticas públicas. En Venezuela no se logró en esa década superar el modelo de financiamiento basado en insumos y en negociaciones políticas; no se logró crear mecanismos nacionales de rendición de cuentas para el aseguramiento de la calidad como sucedió en la mayoría de los países europeos en la década de los ochenta y en América Latina en la década de los noventa, incluido Cuba; y no se logró crear sistemas de información actualizada que permitieran tomar decisiones de alcance estratégico.

Esa fue una década donde proliferaron los incentivos a la excelencia académica. Entre ellos, dos de alcance nacional, el PPI (Programa de Promoción al Investigador, creado en 1989 por el CONICIT) y el BA (Beneficio Académico, creado en 1992 por el Consejo Nacional de Universidades), así como varios programas en algunas universidades del país (ULA, UCV, UDO, USB). Sin embargo, todos estos programas fueron desapareciendo, excepto el PPI que logró una base de datos importantes sobre los investigadores. Sin embargo, este programa ha sido sustituido por otro, con características muy diferentes, y cuya crítica fundamental es que en el mismo no ha participado la comunidad académica.³

Aunque no se crearon instancias nacionales para la evaluación y/o acreditación; sin embargo, desde 1988 existe evaluación a nivel de postgrados, bajo la responsabilidad del Consejo Consultivo Nacional de Estudios para Graduados, del CNU.⁴

³ Otras críticas pertinentes pueden verse en la opinión de Danilo López-Hernández, en la sección de Contribuciones de los participantes. También “Carta Abierta al Dr. Ricardo Menéndez Prieto, Ministro del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias” escrita por Directivos de los CDCH a nivel nacional, Vicerrectores Académicos y otros representantes del sector científico del país. (Febrero 2011)

⁴ Las universidades con mayor número de postgrados acreditados son las universidades públicas autónomas. Las cuatro primeras son: UCV con 36% de postgrados acreditados en relación al total, que, para el momento de la consulta, sumaban 634 programas de postgrados acreditados en todo el país; le sigue ULA con 12%, LUZ con 8%, y USB con 7%. A nivel de doctorado la proporción se concentra fundamentalmente en tres instituciones públicas, la UCV (44%), IVIC (17%) y USB (14%) (CCNP, 2011)

Ahora bien, aparte de los programas de incentivos señalados, se puede decir que no hubo políticas públicas significativas. A nivel de las propias instituciones, éstas no lograron revisar la distorsionada distribución del presupuesto, ni la ingobernabilidad que produce la organización por la que se rige. No lograron implementar procesos de autoevaluación que fueran capaces de incorporarse a las nuevas formas de gestión, y a la toma de decisiones. No dieron suficiente visibilidad a los aspectos académicos positivos que –a pesar de la ingobernabilidad de la estructura administrativa- fueron capaces de producir, más debido a la mística de muchos profesores e investigadores, que a los incentivos extrínsecos de los salarios. Y en pocas oportunidades, aunque las hubo, se hicieron cambios más de fondo relacionados con el aprendizaje en un mundo cada vez más complejo. En cuanto a los Gremios, tanto de Profesores, Empleados y Obreros, no lograron entender en algunas universidades públicas que algunos acuerdos –como el de acceso privilegiado de hijos de trabajadores, empleados y profesores a las propias instituciones- formaban parte de la herencia de la sociedad rentista y que, en este sentido, la universidad debía dar ejemplo y saber renunciar a estas prebendas.

En términos generales, ni el gobierno, ni las instituciones, ni los gremios lograron ponerse de acuerdo en modernizar los instrumentos legales habida cuenta de la necesidad de contar con una Ley de Educación Superior , que –sin ser exhaustiva ni detallista- apuntara a superar los principales obstáculos e “irrationalidades” que estaban impidiendo un buen desempeño de la educación superior como sistema nacional coherente y eficiente.

A pesar de ello Venezuela todavía seguía ocupando el segundo lugar de América Latina en cuanto a la *tasa de cobertura* en educación superior, 32%, comparado con 17% que era el promedio que había en la región para mediados de la década de los noventa. Por otro lado, se había logrado consolidar un sistema de educación superior que había cumplido, desde hacía varias décadas, un papel de crucial importancia, no solamente en dar a la sociedad profesionales y nuevos conocimientos, sino también por haber

jugado un rol de relevancia en la inducción y fortalecimiento de valores inherentes a la condición democrática, derechos humanos, movilidad social debido a la expansión del sistema, entre otros.

Década 1999-2010

En la primera década del siglo XXI, las agencias internacionales más dinámicas en cuanto a propuestas de transformación de la educación superior fueron la Unesco y la OCDE,⁵ a diferencia de la década anterior que fue Unesco y Banco Mundial.⁶ Otra diferencia con la década anterior, es que el escenario no es de competencia entre agencias, sino que dentro de Unesco hay dos tendencias, una de ellas que reivindica la posición de Unesco de la década anterior, y que se expresó en la Conferencia Regional de Educación Superior de Unesco en Cartagena, Colombia (CRES-2008), donde se enfatizó el carácter de “bien público” de la educación superior. La otra tendencia se encuadra más bien con la posición de la OCDE, y se expresó en algunas de las posiciones sostenidas en la Conferencia Mundial de Educación Superior de Unesco en París (CMES-2009), donde las tensiones entre “bien público / comercio de servicios” y entre “centro / periferia académica” quedaron sin superarse. Estas tensiones, que se habían expresado de manera visible a comienzos de la década, fueron vistas con mucha preocupación por algunos sectores de la comunidad académica internacional y regional.⁷ Entre ellas se puede señalar: las maniobras de la OCDE por incorporar la educación superior como comercio de servicio (GATS -OMC); la emergencia de nuevos proveedores transnacionales; el crecimiento del sector privado internacional; la competencia de los rankings mundiales de universidades en el escenario global; y la creciente competencia por el conocimiento profundizando la fuga de talentos, a pesar de emergencia de dinámicas asociadas a la “circulación del conocimiento”, que implica utilizar los talentos desde la distancia. Estos fenómenos dieron lugar a que, en muchos países, se diera una relevancia especial a internacionalización dentro de las políticas públicas e

⁵ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

⁶ Para algunos analistas, la OCDE ha sustituido al Banco Mundial en cuanto a principios de orientaciones mercantilistas.

⁷ Sobre las fuerzas transnacionales y crecimiento del sector privado internacional, véase García Guadilla 2005b.

institucionales; tanto así, que la internacionalización ha sido considerada una de las dinámicas más importantes de esa década, así como la evaluación y acreditación lo fue en la década de los noventa.⁸

En cuanto a Venezuela, recién instaurado el gobierno de Hugo Chávez, la educación superior se encontraba con un doble desafío. Por un lado, debía enfrentar las tensiones acumuladas por ausencia de reformas orientadas a organizar el sistema, pero además debía encarar los desafíos emergentes de una nueva agenda de transformación del milenio que comenzaba. Todo esto en los nuevos contextos globales de conocimiento, de fuerte competencia por los talentos, nuevas formas educativas transnacionales, fuertes dinámicas de movilidad (profesores, estudiantes y el propio conocimiento) y alta explosión de la interactividad en los procesos de aprendizaje y en las relaciones con el entorno, debido a los nuevos avances que se dieron en la internet a comienzos del presente siglo.

En cuanto a los debates de transformación de Venezuela en esa década se concentraron en propuestas de leyes de educación superior. Seis en total, como se verá más adelante. Pero además de estos debates, fueron importantes los aportes del grupo del Cipost/UCV, a través del proyecto *Debate sobre la Reforma*, del cual salieron publicados tres volúmenes, bajo el título “*La Universidad se Reforma*”, con el apoyo de ORUS y de Iesalc/Unesco.

En cuanto a las políticas públicas, si bien durante los primeros cinco años (hasta finales del 2004) hubo un avance importante en políticas públicas dirigidas a la calidad, la equidad y la pertinencia para todo el sistema; en la segunda etapa (2005-2010) los nuevos equipos que entraron al escenario de las decisiones en esos organismos discontinuaron los proyectos más importantes que se habían planteado en la etapa anterior. Focalizaron su atención a la nueva institucionalidad en términos cuantitativos, y dieron una nueva orientación a la Universidad Bolivariana, desincorporando las ideas que habían guiado la orientación de esa universidad durante el primer período.⁹

⁸ Para mayor detalle véase García Guadilla, 2010.

⁹ *La orientación, en el primer período de la Universidad Bolivariana, estuvo influenciada por ideas del pensador Edgar Morin, a través de la participación de miembros del CIPOST/UCV. Ideas*

El clima de polarización incidió en una sobrepolitización en la vida del país y por tanto de las instituciones de educación superior (IES); sin embargo, en cuanto a las dinámicas de políticas públicas, hay que diferenciar dos tendencias: la del período 1999-2004, y después del 2005 hasta el presente.

Período 1999-2004¹⁰

Durante este período, la mayoría de los actores que ocuparon cargos claves en la dirección de la política pública de la educación superior, fueron profesores de la Universidad Central de Venezuela (UCV) identificados con el gobierno.¹¹ En ese período, se conformaron políticas públicas dirigidas, por un lado, al mejoramiento de la estructura establecida; por otro lado, a crear nuevas instituciones marcadas por lo ideológico-político en afinidad con el gobierno. Asimismo, se crearon dos nuevos Ministerios, el Ministerio de Educación Superior (MES), y el Ministerio de Ciencia y Tecnología, siendo los principales actores de este último Ministerio, también profesores de la UCV. Las primeras acciones se orientaron a incorporar propuestas de

como la complejidad y transdisciplinariedad, así como otras ideas de Unesco, como la de pertinencia, están presentes en los documentos fundacionales. Sin embargo, a finales de 2004, la Rectora fundadora fue sustituida, y buena parte del equipo se disolvió. A partir de esa fecha, la Universidad entra en un segundo período, enfatizando la orientación ideológica del proyecto del Presidente Chávez.

¹⁰ Para una mayor extensión del análisis de este período, véase García Guadilla et al., 2006.

¹¹ Los principales actores de la política oficial en educación superior durante ese primer período, fueron profesores que en la década de los noventa habían liderado la política universitaria desde sus propias instituciones académicas con posiciones de rechazo hacia la política oficial de entonces, calificada de neoliberal. Una parte significativa de los Ministros de ese primer período –y una buena parte de los miembros de sus equipos-, eran profesores de carrera de la principal universidad pública autónoma, la UCV. El Ministro de Educación (Héctor Navarro) había sido Coordinador de Postgrados de la UCV. El Director de la OPSU (Luis Fuenmayor) había sido Presidente de la Asociación de Profesores, y más tarde Rector, así como Representante de los Profesores ante el Consejo Universitario; la Vice-Ministra de Educación Superior, María Egilda Castellanos, había sido Coordinadora de Extensión y Presidenta de la Asociación para la Investigación Universitaria (APIU).

transformación dentro de un escenario que –en los primeros momentos– parecía que iba a cambiar las relaciones gobierno – universidades.¹²

Las políticas de educación superior en este período se produjeron en dos instancias gubernamentales: a) la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), y b) el Vice Ministerio de Educación Superior, perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), cuando todavía no se había creado el Ministerio de Educación Superior; y, a partir de Enero del 2002, desde el Ministerio de Educación Superior (MES), pasando a ser éste el órgano rector del sistema de educación superior. En el segundo periodo de la década de los dos mil, se cambió el nombre de Ministerio de Educación Superior (MES), en Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) pues los institutos y colegios universitarios de nivel superior fueron transformados en universidades.

- Desde la OPSU se diseñó -durante el período 1999-2004- un conjunto de políticas estructuradas alrededor de un programa llamado *Alma Mater*, dirigido al *Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria*. Los principales componentes fueron: *-Elevación de la calidad, a través la creación de un Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA)*, donde fue muy importante el debate nacional en momentos en que todavía la confianza Gobierno-Universidades no se había roto.¹³ *-Mejoramiento en el modelo del financiamiento*

¹² En Junio del 2000, se promovieron negociaciones por iniciativa de las autoridades de la UCV con las nuevas autoridades de las políticas públicas; y, a partir de esta experiencia se tenían programados actos similares para el resto de las universidades públicas. En esas negociaciones, la universidad se comprometía a involucrarse en procesos de transformación y el gobierno se comprometía a financiar a la universidad convenientemente para facilitar esos procesos. Sin embargo, estas negociaciones se interrumpieron –entre otras razones– debido a un grave conflicto en el 2001, protagonizado por los sectores estudiantiles afectados al gobierno, los cuales ocuparon la sala de sesiones del Consejo Universitario y dependencias centrales de la UCV, apoyados por algunos altos funcionarios del gobierno. Después de este conflicto se produce una radicalización dentro de la universidad, entre los sectores del gobierno que apoyaron la toma y los que se opusieron a ella, que constituían, en aquel momento, la mayoría de la población estudiantil.

¹³ Esta búsqueda de consenso fue liderada por el coordinador del proyecto, profesor de la UCV, Cesar Villarroel. El aporte más importante del SEA en el período analizado fue de tipo conceptual, contribuyendo con foros y publicaciones a resaltar la importancia de la rendición de cuentas. Sin embargo, a pesar que en el 2003 se había adelantado una

público.¹⁴ - Elevación de la excelencia académica.¹⁵ -Mejoramiento en las condiciones en el ingreso.¹⁶ Estos programas fueron descontinuados a finales del 2004, cuando el Director de la OPSU y parte de su equipo fueron desplazados.

- Desde el *Vice-Ministerio de Educación Superior del MECD hasta el 2002 y desde el Vice-Ministerio de Políticas Académicas del Ministerio de Educación Superior del 2002-2004 se adelantaron los siguientes programas durante ese período: -Programas de desempeño estudiantil y desempeño profesoral, -Redes Regionales de Cooperación de la Educación Superior.*¹⁷ Estas políticas también fueron descontinuadas, una vez que la Viceministra de Políticas Académicas del MPPEU, que fue la persona que impulsó este programa, salió del MPPEU para cumplir nuevas funciones como Rectora de la Universidad Bolivariana.

Por otro lado, se crearon programas, que fueron conformando y reforzando una “nueva institucionalidad”, vinculados con el oficialismo. Entre estos se puede mencionar: la gigantesca expansión de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA),¹⁸

metodología para la evaluación de proyectos de creación de universidades y carreras de pregrado, ésta no pudo ponerse en práctica, debido a desacuerdos entre las distintas instancias que debían aprobarla.

¹⁴ Esta fue una de las políticas más importantes y que al momento de ser desplazado el director de este organismo y su equipo, se había logrado diseñar un “modelo de presupuesto calculado sobre bases técnicas” tendiente a fortalecer el modelo de “aplicación de fórmulas”, para superar las limitaciones del modelo incremental o asignación histórica-negociada, que ha sido muy criticado.

¹⁵ Esta política se dirigió al fortalecimiento de la carrera académica, así como de los doctorados y la investigación, dentro del contexto de consolidación del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. También se apoyaron programas de dotación de Bibliotecas y de desarrollo de las TICs.

¹⁶ Dirigido al incremento de la asignación de cupos a través de la OPSU a un 50% en las universidades y 70% en institutos y colegios universitarios; e incrementar los cupos a nivel nacional en un 10%.

¹⁷ Programa que respondía a una estrategia para una concertación entre la educación superior y el Estado. El objetivo de las redes era impulsar la articulación y vinculación entre instituciones de educación superior regionales, así como con los gobiernos regionales y locales, con el sector productivo y con las comunidades del entorno, con la finalidad de elevar la cooperación y la solidaridad nacional.

¹⁸ A pocos meses de instaurado el gobierno de Chávez, se crea la UNEFA, con sede principal en la Región Capital y núcleos en lugares del país requeridos por las Fuerzas

la Universidad Bolivariana,¹⁹ la Misión Sucre,²⁰ y expresiones de esta última como los *Fundos Zamoranos Universitarios*,²¹ y las *Aldeas Universitarias*.²²

La tendencia de la nueva institucionalidad es la que se hace hegemónica en el segundo período (a partir de finales del 2004), cuando fue desplazado –por distintos motivos- todo el equipo directivo inicial del Ministerio de Educación Superior, de la OPSU, y de la Universidad Bolivariana.

Armadas. Durante toda la década de los dos mil, esta universidad emprendió un gigantesco proceso de expansión matricular sin precedentes, pues de 2.800 inscritos en octubre de 2003, pasó a 235.000 en 2009, contando con 61 sedes en casi todos los estados del país.

¹⁹ La *Universidad Bolivariana* fue creada mediante decreto Presidencial en el 2003, como una alternativa al sistema educativo tradicional. Entre sus misión está la de “contribuir a cambiar al Estado venezolano en la refundación del país”. Tiene sedes en siete estados del país.

²⁰ La *Misión Sucre* funciona en una infraestructura conformada por una gran red de espacios denominados para efectos de la Misión: “Aldeas Universitarias” (considerados Ambientes Locales de Desarrollo Educativo Alternativo Socialista). Las aldeas se encuentran discriminadas en tres grupos: a) Escuelas, liceos, casas de cultura, centros penitenciarios y aulas de Instituciones de Educación Universitaria. b) Instalaciones construidas por la Fundación Misión Sucre. c) Edificaciones construidas por la Corporación Venezolana de Guayana, PDVSA, Fuerza Armada, Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Gobernaciones, Alcaldías, entre otras.

²¹ Los *Fundos Zamoranos Universitarios* representan “un sistema de relaciones académicas-comunitarias, de orientación socio-productiva y cultural, en el cual la Unidad de Producción Agroalimentaria tiene su centro de acción. Su finalidad fundamental es contribuir con los planes de desarrollo rural y de seguridad alimentaria del Estado”. Su objetivo es ofrecer un estímulo a los bachilleres de las zonas rurales del país para que se incorporen a las carreras agroalimentarias, y simultáneamente, a las actividades asociadas a la producción de alimentos. Además del Ministerio de Educación Superior, participan otros ocho Ministerios (Planificación y Desarrollo, de Ambiente y Recursos Naturales, de Ciencia y Tecnología, Producción y Comercio, Salud y Desarrollo Social, Infraestructura, Educación, Cultura y Deportes, Agricultura y Tierras), más el Instituto Nacional de Tierras, la Gobernación del Estado Falcón, y FOGADE).

²² Las *Aldeas Universitarias* se ubican en lugares lejanos de los centros educativos. Para su funcionamiento se aprovechan las ofertas de instituciones ya establecidas que, de acuerdo con su especialidad, ofrecen los servicios que necesita una zona específica. Algunos críticos consideran que han tenido pocos resultados: “El año pasado se otorgaron 50 millardos de bolívares y no se ha hecho nada. La única que funciona es la de Santa Elena de Uairén, como parte del Proyecto Gran Sabana, que se construyó en nuestra gestión” (Méndez, 2005).

Las tensiones entre los actores que diseñaron las políticas de OPSU en el primer período del propio gobierno de Chávez y algunos de los actores que les suplantaron a finales en el 2005 de ese mismo gobierno, se ven reflejadas en el desmantelamiento de los programas bandera de las políticas públicas del sistema formal, del período analizado. En carta abierta al Presidente de la República, uno de los miembros de la OPSU señala: *“Atónita asisto al desmantelamiento del Proyecto Alma Mater para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela, lo cual obedece a instrucciones de la actual directiva de la OPSU. (...) me pregunto ¿se puede en nombre de la revolución, en nombre de unas posibles competencias institucionales que correspondan a tal o cual órgano del Poder Público, en nombre de a quién corresponda tal o cual cuota de poder o liderazgo, proceder de un plumazo a enviar todo a la basura y dejar a los verdaderos dueños de los beneficios en el limbo?”*.²³

Período 2005-2010

A partir del 2005 la política pública del Ministerio (PP) de Educación Superior estuvo dirigida fundamentalmente a la inversión en la nueva institucionalidad con nuevos programas y sin ninguna política sobre la transparencia de los grandes recursos financieros invertidos.

Aquí nos vamos a referir a las políticas públicas de educación superior, que, en el caso de Venezuela, se hacen con independencia de las de ciencia y tecnología, que recaen en el Ministerio (PP) de Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias (MPPCTII). Desde este Ministerio hubo programas relevantes importantes, siendo el de mayor relevancia la *Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación* (LOCTI). Sin embargo, en cuanto a la LOCTI, si bien jugó un papel crucial en el desarrollo de la investigación y en el apoyo a las revistas científicas nacionales, esta ley fue modificada en diciembre del 2010. La principal crítica que se ha hecho por una parte importante de los sectores científicos del país, es que la reforma elimina la relación directa academia-empresa, convirtiéndola en una relación “academia-intermediario gubernamental-academia”, y es una instancia gubernamental desde donde se decide la utilización de los recursos.

²³ Scott, 2005

Durante ese período, la política pública del MPPEU y de la OPSU se orienta a favorecer los programas de la nueva institucionalidad, aumentando las tensiones que subyacían en las políticas de la primera etapa. Estos programas emergen adoleciendo de mecanismos de regulación y aseguramiento de la calidad. En este sentido, el propio Director de la OPSU durante 1999-2004, asume una posición crítica en cuanto al rumbo que estaba tomando la educación superior con los nuevos programas, donde se invirtieron grandes cantidades de dinero, sin ningún seguimiento sobre sus logros.²⁴ También criticó el que se estaban abriendo carreras de pregrado en instituciones públicas asociadas al gobierno, sin la aprobación del Consejo Nacional de Universidades (CNU), órgano legalmente facultado para ello.²⁵

Una de las críticas más substanciales de este periodo es que las políticas de inclusión de este gobierno se focalizaron en la cantidad, pero sobre todo que la inclusión estuvo más dirigida a la educación superior, sin que se hubieran superado los problemas de calidad de la educación que antecede a la superior. No se entiende por qué no se puso atención prioritaria en que toda la población tuviera educación pública preescolar y básica de calidad. Sin embargo, hace falta investigación sobre el impacto que pudo haber tenido la cantidad en términos de la buena o mala preparación, pero también sobre el empoderamiento de los jóvenes incluidos, y si consiguieron empleos de acuerdo a sus expectativas. También es relevante considerar el papel que juegan los Infocentros en apoyo a la educación de los sectores que no tienen acceso a internet en sus hogares. Lo extensivo de los mismos ha dado lugar a que, en Enero del 2011, la Fundación Infocentros recibiera el Premio Unesco “Rey Hamad Bin Isa Al Khalifa”.

²⁴ Por otro lado, el propio director de la OPSU durante el período 1999-2004, señala los manejos inadecuados de los fondos en ese programa: “(...) el censo no fue validado a sabiendas de que se inscribieron personas ya graduadas, que sólo buscaban una beca y hasta quienes no eran ni bachilleres. Yo lo exigí, como director de la OPSU, pero esa validación no se realizó. Presentamos informes técnicos criticando la docencia y la calidad de los facilitadores”.

²⁵ “Si el Ministerio de Educación Superior abre programas de pregrado sin autorización del CNU, ¿significa eso que las universidades privadas también pueden abrir programas de pregrado sin solicitar autorización de dicho organismo?” (Fuenmayor, 2005).

Ahora bien, hubiera sido un gran mérito de este gobierno si los mayores esfuerzos de estos doce años los hubiera puesto en elevar la calidad de los niveles anteriores a la universidad, con educación pública de calidad mejor o igual que la de los colegios privados con los más altos logros de formación. Esto hubiera incidido en que las generaciones de estudiantes que acudieron a instituciones públicas, podrían llegar ahora en igualdad de condiciones que los estudiantes que han tenido el privilegio de estudiar en las mejores instituciones privadas. El acceso solo será democrático si todos los actores han tenido las mismas oportunidades de formación previas al ingreso. ¿De quién es la responsabilidad de que los estudiantes tengan altas diferencias de formación a la hora de concursar por las carreras más demandadas o por las carreras que necesitan mejor preparación?

Doce años han pasado para que una formación con calidad de los niveles anteriores al superior hubiera sido posible. Se critica la no creación de escuelas técnicas con articulaciones entre éstas y las universidades, de manera que los estudiantes que así lo requieran pudieran seguir estudiando pero con una destreza que los habilitaría para el trabajo, si fuera necesario. Lo que se llama Fundos Zamoranos Universitarios, en realidad están más cerca de escuelas técnicas e institutos tecnológicos que de universidades. Se critica también que elevando todos estos institutos a universidades, sin la debida preparación, en vez de justicia, se está incurriendo en un engaño pues muchos jóvenes ven frustradas sus esperanzas de superación, al no poder responder a niveles más altos por la deficiente preparación.²⁶

La proliferación y ampliación de la nueva institucionalidad ha dado como resultado incrementos exorbitantes en la matrícula, aunque es difícil para los investigadores tener acceso a esos datos de manera de poder validar los que da el gobierno. De acuerdo a los datos que reporta el gobierno a través de la Web del MPPEU, Venezuela tiene una de las tasas de cobertura más altas del mundo (83%), “el país actualmente supera a naciones como Estados Unidos, Francia, España, Italia, Japón y China”.²⁷ Curiosamente la forma como el

²⁶ Comentarios de José María Cadenas al documento *La educación superior en Venezuela*, Cendes, 1998.

²⁷<http://www.correodelorinoco.gob.ve/educacion-venezuela-categorias/venezuela-posee-quinta-matricula-universitaria-mas-alta-mundo/> (Enero 2011)

MPPEU legitima esta cifra es citando la fuente de los datos de Unesco; sin aclarar que *las cifras que publica Unesco son las cifras enviadas por los gobiernos*. O sea, que esas cifras son enviadas por el gobierno sin que haya sido posible ser corroboradas por los investigadores. A los investigadores venezolanos no directamente vinculados con el gobierno, les ha resultado difícil sino imposible acceder a los datos correspondientes a la nueva institucionalidad.²⁸ Por otro lado, en el contexto de esa tremenda masificación, surge la pregunta sobre la preparación de tantos profesores que se han debido reclutar para la gran expansión de matrícula, pues la preparación del profesor es fundamental en la fórmula de lograr una buena formación.²⁹ Otra crítica ha sido la sumisión o conversión de las nuevas instituciones en escuela de cuadros, con pensamiento único, sin espacio para desarrollar otras ideas, sin tolerancia para que profesores y estudiantes diserten sobre posiciones diferentes a las del gobierno. En la Web de la Misión Sucre, se señala como uno de los propósitos de esa misión: *“Fortalecimiento del movimiento estudiantil bolivariano y la base de apoyo de masa al proceso revolucionario en curso”*.

Todos los países socialistas, entre ellos Europa del Este y Cuba, tuvieron como bandera lo social, y lograron adelantos importantes en cuanto a inclusión durante las primeras décadas de sus revoluciones, especialmente en las áreas de educación y salud. Sin embargo, en el caso de Venezuela, durante una década, se logró inclusión, pero con ayuda de los cubanos, y con las posibilidades que tuvo de construir infraestructura con la renta petrolera, pero ha sido una expansión sin conocimientos de alto nivel. Construir universidades para difundir conocimientos básicos es fácil, pero construir universidades para producir conocimientos de avanzada, especialmente doctorados, es mucho más complejo. Sería paradójico que Venezuela pidiera a Cuba el apoyo para crear postgrados, pues su sistema está menos desarrollado que el sistema de postgrados que existen en las universidades autónomas venezolanas. Sin embargo, como no es fácil crear en poco tiempo sistemas de postgrado, el gobierno venezolano, a través del MPPEU, consolidó en 2010 importantes convenios con Cuba. “(...) mediante el Convenio Integral de Cooperación Cuba-Venezuela, en el componente de

²⁸ Parra-Sandoval, Bozo de Carmona y González (2010)

²⁹ Construir universidades no es lo mismo que construir cuarteles, o construir “mercales” (mercados populares), dicen algunos críticos.

educación universitaria se caacitó el año pasado a más de 5.700 jóvenes venezolanos que realizaron estudios de postgrado en la República de Cuba. Adicionalmente, 3.944 venezolanos asistieron a actividades académicas en la isla caribeña”.³⁰

Mientras en Venezuela los postgrados de las universidades públicas autónomas no están siendo convenientemente financiados. Es aquí donde resulta indispensable entender que no se puede destruir lo que existe porque el país va a perder muchas décadas de esfuerzos. Lo recomendable es lograr acuerdos entre los gobiernos y las IES que realizan investigación e innovación y que tienen programas de postgrados acreditados y de alto nivel, para pensar en estrategias que favorezcan al país en el largo plazo, como se está haciendo en todos los países del mundo, incluida Cuba. Si las instituciones convencionales no reciben los recursos financieros necesarios, pueden desaparecer y perder muchas décadas de esfuerzos; y todos sabemos que las instituciones académicas no se improvisan, son el resultado de muchos años de consolidación.

Propuestas de Ley para las IES durante las últimas tres décadas

Desde la Ley de Universidades de 1958, con modificaciones en 1970, ha habido varias iniciativas aunque ninguna de ellas logró aprobarse.

En la *década de los ochenta*, se propuso un Anteproyecto de Ley de Educación Superior, cuya iniciativa partió del Ministerio de Educación. José Agustín Silva Michelena, ex Director del CENDES, fue miembro de la comisión redactora y coordinó numerosos eventos a nivel nacional para debatir el anteproyecto. Todos los esfuerzos fueron en vano, pues no llegó a aprobarse.

En la *década de los noventa*, circuló una propuesta de Ley de Educación Superior (PLES-1998), por parte del Congreso de la República.³¹ Tampoco llegó a aprobarse.

³⁰ MPPEU, 2011

³¹ En esta propuesta se creaban varias coordinaciones nuevas, con Consejos Estadales y Regionales un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación e Información, una Fundación

La *década del 2000-2010* quedará en la historia como el período de proliferación de propuestas de leyes de educación superior. En total seis.

Durante el período 2000-2005 se conocieron dos. Una de ellas, “*Propuestas para el Proyecto de Ley de Educación Superior*” elaborada por una comisión nombrada en 2003 por la Vice Ministra de Educación Superior, María Egilda Castellanos. Se hicieron múltiples debates a nivel nacional, y contó con el apoyo de ORUS (Observatorio Internacional de Reformas Universitarias), y de Unesco/Iesalc. Paralelamente se llevó a debate nacional también una propuesta coordinada por la UCV, “*Hacia una nueva legislación de la universidad venezolana*” con el apoyo de AVERU (Asociación Venezolana de Rectores de Universidades), también en el 2003. Ninguna de las dos propuestas llegó a feliz término, lamentablemente, pues ambas aportaban elementos para superar la ley anterior. Ambas respetaban la autonomía universitaria, y proponían nuevas instancias intermediarias Estado-Instituciones, orientadas a la coordinación y regulación a tono con las reformas que se estaban llevando en la mayoría de los países del mundo.

Durante el período 2005-2010 hubo cuatro propuestas. Una de ellas fue discutida en la Escuela de Trabajo Social de la UCV, por esa misma fecha, fue PLESA (Proyecto de **Ley de Educación Superior** Alternativo). Aparece como autores el grupo autodenominado “estudiantes críticos”, colectivo por el cambio educativo nacional.³² También circuló un documento bajo la autoría de Luis Fuenmayor Toro,³³ con el título de “*Proposiciones para la nueva ley de universidades. (Documento revisado, corregido y ampliado)*”.³⁴ En este documento se plantean ideas interesantes como la “separación de poderes”, o sea, “separación de funciones o atribuciones” en los Consejos de las universidades o su equivalente en los otros tipos de IES; así como otros planteamientos

Fondo Nacional de Financiamiento para el Desarrollo de la Educación Superior, y Fundaciones de Fondos de Financiamiento en cada una de las instituciones de educación superior. También: - Fondo de Desarrollo Estudiantil en cada una de las IES. Se hacía explícita la autonomía a través del Artículo 15.

³² PLESA, 2011.

³³ Ex Director de la OPSU en la primera década del actual gobierno.

³⁴ El ensayo inicial fue publicado en Debate Abierto, No. 16, julio 2001.

relacionados con la importancia que el autor otorga a la producción de conocimientos.

Al final de la década, en diciembre del 2010, es de todos bien conocido, por lo reciente y por el exabrupto de su desenlace.

Sabiendo de la existencia de una nueva ley bajo la responsabilidad del MPPEU que iba ser entregada a la Asamblea Nacional, sin haber sido discutida por la comunidad académica y en total desconocimiento de ésta, fue entregado (aún cuando algunos representantes del oficialismo no lo asumieron de esa manera, pues no quisieron recibirla en la Asamblea) un *Proyecto de Ley de Educación Superior*, presentado con el aval de 37.000 firmas, elaborado por representantes de varias universidades públicas y privadas, y representantes de la ONG Asamblea Nacional de Educación.

El 23 de diciembre en la madrugada la Asamblea Nacional, con mayoría oficialista,³⁵ aprobó, a toda marcha, la Ley de Educación Universitaria (LEU), entre otras leyes que tuvieron mucha controversia, como la Ley Habilitante (que le da amplios poderes al Presidente Chávez por hasta 18 meses, tiempo que cubre casi el período que resta de su actual mandato).³⁶

En la LEU entregada por el MPPEU a la Asamblea Nacional, no hubo participación ni conocimiento del contenido por parte de la mayoría de la comunidad académica nacional, ni tampoco participaron en ella personas conectoras del tema tanto del lado opositor pero también del lado del oficialismo. Por otro lado, molestó también, tanto del lado opositor como en ciertos sectores del oficialismo, el ocultamiento del proceso de gestión de la ley, ya que solo circuló de manera restringida y a veces secreta, y sólo se

³⁵ Oficialismo: “Conjunto de tendencias o fuerzas políticas que apoyan al Gobierno”, de acuerdo al Diccionario de la Lengua Española.

³⁶ Estas leyes fueron vistas por la oposición como zarpazos jurídicos destinados a destruir los restos democráticos que pervivían en la república venezolana, pues se anulaba la voluntad popular manifestada el 26 de septiembre del 2010, la que dio una mayoría anti oficialista del 52% de la votación general, aún cuando, debido a cambios realizados por el oficialismo en los distritos electorales, éste quedó representado en la Asamblea con el 67% de de diputados.

consegua una versión escaneada días antes que la misma fuera presentada en la Asamblea.

Además de la preocupación por la forma en que había sido fraguada, casi de modo clandestino, y enviada a la Asamblea cuando las universidades estaban de vacaciones para imponerla al menor costo político; también hubo preocupación por el contenido, ya que, según sectores de la oposición, más que resolver problemas académicos, la ley representaba una estrategia destinada fundamentalmente a aumentar la potestad del ejecutivo, y acabar con la autonomía, ya que todos los poderes emanaban del MPPEU, de la misma manera que en el caso cubano.

Comienzo década 2011-

El año comienza con manifestaciones de estudiantes y fuertes declaraciones en contra de la LEU por parte de la comunidad académica de las instituciones convencionales. Por sobre todas las críticas prevalece la concentración de poder por parte del MPPEU y la pérdida de la autonomía de las universidades autónomas, siendo que la autonomía está establecida de manera explícita en la Constitución.³⁷

Debido a diversos factores, difíciles de calibrar en cuanto al peso de cada uno de ellos, manifestaciones de los estudiantes y profesores, declaraciones de asociaciones universitarias y consejos universitarios, declaraciones de los distintos gremios, cartas de personas cercanas al Presidente Chávez, incluyendo personas del propio gabinete, incidieron para

³⁷ En efecto, solo hasta 1999, durante el gobierno de Chávez, se logra reconocer la autonomía universitaria en la Constitución Bolivariana de Venezuela. Artículo 109: *El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, estudiantas, egresados y egresadas de la comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades nacionales experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley.*

que el Presidente, a comienzos de Enero del 2011, decidiera vetar la Ley y devolverla a la Asamblea Nacional. Esta decisión, manifestada en una de las cadenas nacionales de televisión y radio, dejó atónitos tanto a los que elaboraron el proyecto de Ley (bajo la responsabilidad del MPPEU), a los diputados que aprobaron la Ley en la Asamblea Nacional, a los estudiantes del sector oficialista que habían defendido apasionadamente la LEU, así como a los distintos sectores de la oposición.

Parfraseando lo que dijo el Presidente Chávez: “(...) *Hay tres razones para vetar la LEU: -razón teórica: pues hay muchas contradicciones (...); - razón política: pues no hubo participación de todos los sectores (...); -razón técnica: pues es imposible llevarla a cabo tal como se presenta (...)*. Esto, junto con la destitución del Ministro de Educación Superior, responsable del proyecto de la LEU y el nombramiento como Ministra de una persona con un perfil muy diferente al anterior, abrió un espacio de esperanza, a pesar de la poca credibilidad por parte de algunos sectores de la oposición, que consideraron ese retiro como táctico.

Sin embargo, hubo tres elementos que fueron importantes. La LEU fue devuelta a la Asamblea Nacional con la orden que fuera discutida en todos los espacios necesarios del país. El Presidente propuso también que se creara una Comisión Presidencial formada por los más importantes representantes de las distintas universidades, y que se hiciera un debate nacional. El Presidente destituyó al Ministro responsable del proyecto de la LEU, personaje poco respetado en diversos sectores del mundo académico. Se nombró una persona con un perfil muy diferente al ministro anterior, con experiencia de varios cargos en la administración de este gobierno (ex Ministra del Ministerio de Ciencia y Tecnología, y ex Rectora de la Universidad Bolivariana, entre otros). A pesar de su fidelidad indiscutida hacia el Presidente, la nueva Ministra es respetada por la comunidad académica del oficialismo y de la oposición por su adhesión y respeto a los valores de la academia.

Como resultado, todos los sectores, tanto de la oposición como del oficialismo, tomaron la palabra del Presidente. Por ejemplo, la AVERU (Asociación Venezolana de Rectores Universitarios) decidió crear una

Comisión Nacional, con el propósito de unificar las conclusiones que se obtuvieran como resultado de los debates en las distintas casas de estudio. La finalidad era redactar un documento en el que se plantearan las sugerencias de lo que se considera debe estar en la nueva ley. Por otro lado, esta asociación declaró estar dispuesta a participar en la Comisión Presidencial para la creación de lineamientos de la nueva LEU, abogando por la reconciliación y el entendimiento.

El período de debate se reabrió y con ello la confianza de poder reivindicar la universidad como espacio de aceptación de la pluralidad. Esto sería posible, sobre todo, si los académicos que no están en los polos extremos, ni del oficialismo ni de la oposición, deciden y logran tener mayor protagonismo, con la finalidad de recuperar el espacio de encuentro que no existe desde hace tiempo, ni en el país, ni en la universidad. Apostar por ese espacio de diálogo, donde se respeten las diferencias políticas, es fortalecer también la democracia dentro de la universidad. Trabajar sobre la base de acuerdos entre universidades y gobierno (aprovechando la declarada manifestación al diálogo de la nueva Ministra) sería un hecho del cual todos ganarían, tanto las universidades como el gobierno. Ahora bien, para ello habría que entenderse y negociar asuntos polémicos en ambas partes.

RELEVANCIA DE ALGUNOS EJES

A continuación voy a referirme a cinco ejes que considero fundamentales en la discusión de la nueva Ley, tomando en cuenta la experiencia en otros países. Como todo sistema, el de educación superior está constituido por diferentes dimensiones relacionadas entre sí. Estas dimensiones representan ejes interconectados, considerando los más importantes los siguientes: autonomía, rendición de cuentas, ingreso, financiamiento, diferenciación institucional. La *autonomía* tiene que ser responsable, y para ejercerla, dentro de un clima de confianza gobierno-IES, es necesario establecer mecanismos de intermediación que permitan ejercer la *rendición de cuentas*. A su vez el *ingreso*, para que sea inclusivo y no incida en la calidad, tiene que darse en un *sistema diferenciado de instituciones*. Por otro lado, a mayor *financiamiento* público mayor importancia tiene la *rendición de*

cuentas, ya que la obligación de rendir cuentas implica demostrar ser eficientes con el presupuesto asignado, para lo cual es deseable *autonomía*. Las relaciones Estado-IES de algunos de los ejes, como el de rendición de cuentas, el ingreso y el financiamiento, ameritan la creación de nuevas coordinaciones. Estas coordinaciones son concebidas actualmente como espacios de intermediación con participación del gobierno y de las IES, para garantizar la autonomía de las mismas.³⁸

-Autonomía

Este es el eje más controversial de la LEA vetada, y sobre el que más se ha escrito y discutido, tanto en medios académicos, como en medios de comunicación. También es una dimensión que ha estado muy presente en la literatura sobre la universidad en la región.³⁹ En principio, pareciera estar fuera de riesgo, si nos atenemos a la defensa que de este principio hizo la nueva Ministra. En efecto, sus declaraciones sobre la autonomía fueron contundentes. Después de la primera reunión con el CNU en el mes de Enero pasado, dijo *“la autonomía es uno de los emblemas que “nosotros” (los revolucionarios) hemos defendido con nuestra propia vida; (...) pero también, la autonomía hay que respetarla pues está en la constitución nacional”*.

Ahora bien, donde se produce un importante impase es en la cuestión electoral para la designación de las autoridades universitarias, ya que la LEU vetada proponía la votación paritaria de obreros, empleados, estudiantes, y “trabajadores académicos”⁴⁰. La mayoría de los críticos se preocupaban por las implicaciones que esto tiene en la concepción de la comunidad académica, considerando que la comunidad académica forma parte del campo de pertinencia de la autonomía. Otros críticos más enfáticamente plantearon que si la elección se rige por criterios clientelares, el remedio será peor que la

³⁸ Algunos autores también las llaman sistemas de intermediación, concebidos como instancias de mediación “de naturaleza mixta y autónoma e inter institucionales” (Cortázar, 2011.)

³⁹ La dimensión de autonomía y su historia, representa uno de los aspectos sobre los que más se ha escrito, tanto en Venezuela como en la región latinoamericana. Sobre últimas publicaciones regionales, véase Sader, Aboites & Gentili (Edits.) (2008); sobre el caso de Venezuela véase UCV (2008).

⁴⁰ Expresión que se utilizó en la LEU, para referirse a los profesores.

enfermedad, considerando además que la participación no se agota con la mera concurrencia de un proceso electoral.⁴¹

Por otro lado, han sido planteadas en múltiples oportunidades por distintos sectores de la comunidad académica, anomalías (representación inclusiva de todos los jubilados, y no representación de profesores instructores), así como irregularidades (incumplimiento en la obligación de tener doctorado para ciertos cargos y para subir al escalafón de titular). Asuntos que deben ser superados.

En cuanto a la *autonomía responsable*, lo que enseñan las experiencias internacionales es la conveniencia de generar procesos de autorregulación que garanticen un equilibrio entre la autonomía universitaria y la obligación de rendir cuentas a la sociedad, a través de demostrar los logros de acuerdo a las misiones institucionales, con la transparencia debida de sus procesos. Los derechos confieren obligaciones. El derecho de ser autónomo, implica la obligación de ser transparente y rendir cuentas. En este sentido el concepto de autorregulación tiene un estrecho vínculo con el valor de autonomía institucional y con la libertad de la vida intelectual. El conocimiento no se desarrolla bajo condiciones de control externo ni florece allí donde está sometido a una rigurosa planificación. La invención, los descubrimientos, la reflexión y la erudición requieren un clima de libre comunicación y competencia basado en un fuerte componente de autogestión. Las sociedades actuales deben asumir riesgos. Y las sociedades que asumen riesgos tienen instituciones autónomas, para que desarrollen su capacidad de autogobierno en un contexto de rendición de cuentas.

- Rendición de Cuentas – Aseguramiento de la Calidad – Sistemas de Evaluación y Acreditación

Los conceptos señalados han sido utilizados indistintamente. Sin embargo, en Venezuela, “rendición de cuentas” se identifica más con “cuentas financieras”. En esto, las universidades públicas venezolanas, como señala el Ex Rector Giannetto en una de las contribuciones de este debate, sí rinden cuentas, a diferencia de muchas otras instituciones públicas que no lo

⁴¹ Cortázar, 2011.

hacen. Sin embargo, es distinto el panorama sobre el rendimiento de cuentas de los resultados de las actividades de gestión y académicas, o sea, en cuanto al aseguramiento de la calidad, y a la presencia de sistemas de evaluación y acreditación.

Ahora bien, la crítica que a menudo personeros del gobierno venezolano hacen a las IES por no rendir cuentas en cuanto a aseguramiento de la calidad, demuestra el no entender que esta acción implica un proceso cuya responsabilidad se da entre las dos partes, IES y gobierno. Los procesos de evaluación y acreditación a nivel nacional, necesitan instancias de intermediación, financiadas convenientemente por el Estado para que funcionen, y es con la creación de esas nuevas coordinaciones que se desarrollan los procesos de rendición de cuentas en todos los países del mundo.⁴²

De acuerdo con algunos historiadores, es posible hablar de evaluación a partir del momento en que se crean las universidades, especialmente las que fueron establecidas por el gremio de profesores. Este gremio controlaba las normas de su trabajo y hacia cumplir las reglas en forma genuinamente autorreguladora. Sin embargo, la autorregulación se debilita con la implantación del modelo napoleónico de universidad, con gran influencia en América Latina a partir de la Independencia. Surge la noción pública de la universidad, haciéndose responsables a los gobiernos de los sueldos de los profesores y de garantizar mayor continuidad del apoyo financiero.

Durante las últimas décadas los procesos de evaluación y acreditación institucionales, han formado parte de la agenda de transformación de muchos de los países desarrollados (en la década de los ochenta) y de América Latina

⁴² Cortázar (2011) lo expresa de la siguiente manera: “(...) la práctica internacional nos revela la utilidad que tiene disponer de mecanismos intermedios de evaluación, seguimiento y acreditación, autónomos, que contando obviamente con la presencia y la vocería calificada de los representantes del Estado venezolano y con el concurso de personal académico especializado con credenciales probadas, se aboquen a la evaluación, seguimiento y control de los proyectos estratégicos institucionales en los cuales deberán recogerse, tanto las necesidades que tiene el Estado en materia de formación del talento humano e investigación, pero que supongan también la concurrencia y participación de las instituciones que como actores de un proceso de mejora, deben ser inexorablemente reconocidos” (p.12)

(en la década de los noventa). Para el caso de nuestra región ha sido importante la reflexión conceptual sobre la evaluación llevada a cabo por un grupo de brasileños asociados a la *Revista Avaliação*, dirigida por el reconocido especialista, José Días Sobrinho de UNICAMP, y quien fue invitado en varias oportunidades a la UCV para apoyar iniciativas de autoevaluación que se han llevado a cabo en algunas facultades de esa universidad. Para este autor, la evaluación tiene muchas facetas y muchos significados ocultos; y no puede comprenderse solamente como instrumento de medición técnica. Esto porque la evaluación es productora de sentidos, consolida valores, afirma intereses, provoca cambios; y por tanto, tiene una profunda dimensión pública. Días Sobrinho presenta una perspectiva donde plantea dos enfoques de evaluación (que son complementarios): -*La evaluación técnica a nivel nacional*, asumida por los gobiernos a través de coordinaciones mixtas, y que en general toma en cuenta de manera determinante la productividad, la eficacia y el establecimiento de clasificaciones y jerarquías. - *La evaluación institucional, democrática y formativa*, asumida generalmente por sectores de la comunidad académica, concebida como un ejercicio de aprendizaje colectivo sobre el autoconocimiento de la propia institución, para lo cual debe instalarse una capacidad reflexiva permanente sobre los resultados.

El sistema de evaluación, así como el sistema de información, tienen costos. La creación y manutención de un sistema de información exige nuevos recursos, especialmente en la primera etapa, sobretodo de personal bien entrenado y de tecnologías informáticas. Algunos métodos de evaluación se han basado en demasiados indicadores, tratando de medir todo. La experiencia indica, sobre todo para nuestros países, que la clave está en identificar los indicadores más importantes de acuerdo a objetivos y misiones, de lo contrario, se termina con una cantidad de información inútil, difícil de manejar y sobre todo difícil de incorporar a la toma de decisiones.

En situaciones conflictivas y complejas, la intervención del gobierno no resuelve el conflicto y menos la complejidad. Un Estado activo y eficiente no tiene que ser intervencionista, sino regulador, como una manera de resolver los problemas de manera permanente. Las prácticas de regulación deben, por tanto, suplantarse las prácticas de intervención como medidas de control. Esto

porque la implantación de la evaluación a nivel del sistema es un proceso muy complejo y delicado políticamente, por lo que no es recomendable instaurarlo en un ambiente de dudas o de incertidumbre. La burocratización de los procesos evaluativos representa un riesgo cuando una instancia central se encarga exclusivamente de éstos. Es por ello que la tendencia es hacia sistemas autoregulatorios, involucrando los actores pertinentes y un gobierno más dedicado a la supervisión general del sistema, garantizando el funcionamiento a nivel nacional. Para las instituciones, ello implica asumir un papel más activo en la autorregulación y acreditación de programas y carreras, en colaboración con instancias nacionales e internacionales.

Por otro lado, hay que tener claro que la evaluación a nivel de todo el sistema no es una panacea, es un recurso que permite obtener información para elaboración de políticas públicas de manera más organizada. Pero las evaluaciones nacionales no son capaces –ni tienen como objetivo- entender la complejidad de la vida interna de las instituciones. Por ello es importante contar también con autoevaluaciones a nivel institucional orientadas a la autorregulación interna, que pueda permitir transformaciones en la sustancia académica, a través de la construcción de conocimiento institucional.

- Ingreso –Acceso – Inclusión - calidad

Otro aspecto álgido en la LEU vetada fue el planteamiento de libre ingreso a todas las IES. Sería regresar al “ingreso irrestricto” que tenían todos los sistemas de educación superior cuando había una articulación vertical perfecta entre los pocos que salían de la secundaria y los pocos que entraban en la superior.

Pero después de la gran expansión que se produjo en todos los países del mundo hace varias décadas,⁴³ surgieron diferentes respuestas para responder a los desequilibrios: a) continuación de la co-extensión entre la educación secundaria y la superior, a través de la ampliación y creación de nuevas

⁴³ A nivel mundial de 13 millones de estudiantes que había en 1996, se pasó a más de 150 millones en la actualidad. En América Latina, de aproximadamente 500 mil estudiantes que había en 1960, se pasó a más de 18 millones en la actualidad. (García Guadilla, 2010, op.cit.)

instituciones; b) implantación de mecanismos de selección, cuando se hizo mas complejo el entramado de la diferenciación institucional.

El debate sobre el tema del ingreso a la educación superior ha constituido, desde hace tiempo, un punto álgido de discusión por la cercanía que este fenómeno tiene con elementos de justicia social y la dificultad de compatibilizarlo con políticas de calidad. Algunos países han logrado más que otros avanzar en la superación de este dilema “equidad-calidad”. Entre ellos se puede mencionar dos países muy diferentes, Estados Unidos y Cuba. Ambos países han logrado tasas de matrícula muy altas. En Estados Unidos desde hace varias décadas y en el caso de Cuba recientemente, a partir de su programa SUM (Sedes Universitarias Municipales). Se puede apreciar como en ambos casos, la mayor inclusión no se hizo a expensas de la calidad que ya tenían las IES convencionales. Estos ejemplos se plantean, no porque sean modelos perfectos en cuanto a la equidad, sino para señalar que existen diferentes estrategias con las cuales se valen los diferentes países para enfrenar el dilema inclusión-calidad

En Estados Unidos, con las más altas tasas de cobertura del mundo desde hace varias décadas, la diferenciación institucional ha permitido una gran inclusión, sin perturbar la calidad de las instituciones que tienen bajo su responsabilidad la producción de conocimientos de alto nivel. Esto es, ha habido una gran inclusión y por tanto posibilidades de movilidad: sin embargo, ello no ha ido en desmedro de las universidades de excelencia. Estados Unidos tiene un sistema de educación superior bien diferenciado: los “Community Colleges”, con una duración de dos años y pueden ser la base para después ir a los Colleges y/o a las universidades, que duran cuatro años. Ahora bien, dentro de las universidades hay también una importante diferenciación, destacándose las “universidades de investigación” donde el nivel de postgrado e investigación es fundamental y son las que garantizan las innovaciones en el sector productivo nacional, y las “universidades de clase mundial”, que son las que responden a las demandas de innovación de las corporaciones globales.⁴⁴

⁴⁴ Altbach & Balán (Edits.), 2007.

En Cuba existe, por un lado, las universidades convencionales como la Universidad de la Habana y otras de prestigio, donde se concentran actividades de producción de conocimientos (como los postgrados más destacados y las investigaciones de frontera) y donde se establecen exámenes de selección; por otro lado, se creó a comienzos de la década pasada lo que llaman el SUM (Sedes Universitarias Municipales). Este proceso de municipalización, fue diseñado específicamente para aquellas personas que no tuvieron la oportunidad de ser seleccionadas en las instituciones convencionales, especialmente se menciona el caso de trabajadores, y jóvenes con problemas que no estaban insertos en el mundo laboral. El balance positivo que se hace de esta experiencia es que se logró aumentar la tasa de cobertura de educación superior, y se logró mayor pertinencia por los efectos de la descentralización. Sin embargo, entre las acciones que se están tomando en cuenta para contribuir a lo que llaman “perfeccionamiento de la universalización” está la de hacer exámenes de selección también para estas poblaciones, para garantizar menor deserción y un uso más racional de los recursos disponibles.⁴⁵ Sería interesante conocer más de cerca los aspectos positivos y negativos que se han logrado con esta experiencia, pues es evidente que tiene similitud con los programas de la nueva institucionalidad que se implantaron en Venezuela durante el período del actual gobierno. Ahora bien, un elemento que indudablemente Cuba tiene a su favor en relación a la equidad es una mayor homogeneidad en cuanto a la calidad de los estudiantes cubanos que se presentan a la prueba de selección en el nivel de educación superior. Ello debido a la homogénea calidad de la educación pública de los niveles que anteceden a la superior, que no es el caso de Venezuela.

En las políticas de Ingreso también hay que considerar las nuevas demandas de educación a lo largo de la vida para garantizar una sociedad con alto nivel educativo. No es suficiente responder al segmento de jóvenes que están en la edad de ir al nivel superior, sino que la educación superior tiene que

⁴⁵ “Se estudian nuevas medidas a implementar para el acceso, eliminando el proceso de libre entrada, al establecer pruebas para el ingreso, permitiendo una más adecuada identificación de estudiantes debidamente preparados, con posibilidades de éxito en sus estudios universitarios y con el interés para cursar estos programas, así como favoreciendo la utilización más racional de los recursos disponibles.” Martín Sabina y Viña Brito (2010).

estar abierta a la población de cualquier edad y que va a demandar educación a lo largo de la vida. Por tanto, es fundamental desarrollar estrategias educacionales novedosas y mixtas, con apoyo de las tecnologías comunicacionales. Es necesario por tanto diversificar las formas de distribuir conocimientos, y garantizar las articulaciones entre las distintas instituciones, de manera que personas que no han sido seleccionadas en el segmento de mayores exigencias (medicina, ingeniería, física, entre otros) y comiencen con otras opciones, puedan, una vez hayan superado los requerimientos, ser aceptados en carreras más exigentes.

Es fundamental construir acuerdos entre gobierno e IES para garantizar un ingreso nacional que logre seleccionar a los mejores para cada institución y carrera de acuerdo a las aptitudes y vocación de manera equitativa, pues está en juego el futuro de las nuevas generaciones y el futuro del país. No hay equidad sin calidad. Es por ello que el gobierno y las IES deben llegar a acuerdos para configurar los mejores instrumentos que permitan que los principios de equidad y calidad se conjuguen de la forma más óptima. Aunque no hay recetas, sí hay experiencias que han sido más exitosas que otras, utilizando la diferenciación institucional, y garantizando articulaciones entre todas las IES, o sea, que quien entra en una institución para aprender un oficio, puede, si lo desea, seguir escalando en la jerarquía de saberes durante la vida, sin más impedimento que su propia preparación y talento.

La tensión del ingreso entre “pruebas internas” e “ingreso libre” que está planteada en estos momentos en Venezuela, debe resolverse tratando de encontrar puntos intermedios. Si se decide crear “pruebas a nivel nacional”, deberá tomarse en cuenta la diferenciación de las IES de acuerdo a sus misiones, y también deberá tomarse en cuenta la experiencia que tienen las instituciones que durante muchos años han realizado pruebas internas.⁴⁶

⁴⁶ En un consejo extraordinario del CNU, del 27 de enero, se instaló una comisión técnica, de carácter transitoria, para estudiar el Sistema de Ingreso Universitario. Esta comisión quedó conformada por representantes de todos los sectores del CNU. "Un representante por el núcleo de secretarios de las universidades, uno por el núcleo de vicerrectores, uno por *Árbol*, uno por *Averu*, uno por las universidades politécnicas territoriales, otro por el ministerio de Educación Universitaria, uno por el ministerio de Educación, un estudiante, uno por los institutos y colegios universitarios, entre otros", (Universidad Bolivariana de Venezuela, 27 Enero 2011). Afortunadamente algunas universidades han venido trabajando sobre el Ingreso desde hace

Se justifica, en los actuales momentos, la creación de una instancia intermediaria gobierno-IES para que, contando con las más avanzadas fórmulas, se lograra contribuir a la calidad de todas las instituciones en condiciones de la mayor equidad posible. Sin olvidar que, para que cualquier examen de ingreso sea equitativo en cuanto a la selección de los mejores para cada institución y carrera, el gobierno debe elevar la calidad en la educación pública gratuita anterior a la superior y, en esto, todas las IES deben cooperar.

No se puede concluir el tema del Ingreso sin hacer alusión al ingreso privilegiado que existe en Venezuela en algunas universidades públicas para los hijos de las personas que allí laboran. El “populismo”, y la “reproducción de castas” deben ser eliminados de estas casas de estudio, pues ello va en contra de cualquier criterio de equidad para con el resto de los estudiantes del país.

- Financiamiento

Las recomendaciones realizadas por organismos internacionales, entre ellos Unesco, para el financiamiento de la educación superior, hacen énfasis en la importancia del aporte estatal, además del privado, pues aunque es conveniente contar con aporte privado para elevar la inversión total, el estatal es el que garantiza el desarrollo de áreas que son estratégicas para los países, pero que no son rentables desde el punto de vista del corto plazo. Al menos así ha sido en el pasado. En efecto, en América Latina, y en Venezuela en particular, el sector público ha jugado un importante papel en el desarrollo de los postgrados. Estos probablemente no existirían si no hubieran sido financiados por el sector público, y, por tanto, tampoco existiría la investigación científica. También ha sido decisivo el sector público en la inversión de lo poco que se tiene de ciencia básica y otros aspectos estratégicos de investigación y formación con los que se cuenta, en los cuales el sector privado no ha incursionado, salvo muy contadas excepciones. Por

tiempo, y existen propuestas que tienen elementos importantes para contribuir con la elaboración de un proyecto a nivel nacional, como la propuesta de “Programa de Ingreso Asistido” de la UCV, el “Sistema de Ingreso a la Educación Superior” elaborado por el Núcleo de Secretarios y Vicerrectores Académicos, entre otros.

ejemplo, la mayoría del total de 634 postgrados acreditados que hay en Venezuela, está en el sector público; y el total de doctorados, que es el nivel por excelencia donde se realiza investigación, está también en ese sector.⁴⁷

En cuanto al modelo de financiamiento se recomienda superar el tan criticado modelo *“histórico-negociado y/o de insumos”*, basado en negociaciones políticas, y en el incremento de presupuestos anteriores de acuerdo al número de inscritos. Este modelo está siendo sustituido por modelos de asignación con base a criterios de resultados (número de egresados, en vez de número de inscritos; y compromiso con la producción de conocimientos). El modelo negociado y/o de insumos está siendo superado debido a su poca capacidad de incorporar incentivos dirigidos a mejorar la calidad, y porque limita la necesaria transparencia que debieran tener los procesos de apropiación de recursos públicos. En este sentido, se recomienda asignar recursos adicionales a las universidades con los mejores resultados, tomando en cuenta los objetivos planteados de acuerdo a su misión, y valorando tanto la investigación como la formación con calidad.

- Diferenciación Institucional

Un aspecto que resulta paradójico, tanto por parte de los personeros del gobierno, como por parte de la comunidad universitaria, es el utilizar el nombre genérico de universidad para referirse a todo tipo de IES, como si todas las universidades tuvieran la misma misión y como si todas tuvieran las mismas características. Es absolutamente necesario que todas las IES aspiren a investigación, formación y extensión (o servicios) de excelencia, pero cada institución tendrá que responder con mayor atención a la dimensión planteada como prioritaria en su misión. No es que unas deben ser de excelencia y otras no, pues todas deben ser de excelencia, pero cada una debería responder por la excelencia de acuerdo a lo que se haya planteado como misión.

La diferenciación institucional se expresa en las distintas formas como el nivel de educación superior tuvo que responder a la diversificación de la

⁴⁷ Consejo Consultivo Nacional de Postgrados.

demanda en un mundo cada vez más complejo. En el siglo XX, además de la diferenciación en cuanto a la emergencia de instituciones de educación superior distintas a la universidad (institutos tecnológicos, colegios universitarios, etc.) surge también una diferenciación en cuanto a las propias universidades. Se habla de universidades con vocación regional, universidades completas (las que tienen todas las disciplinas, investigación y postgrados con diversidad de doctorados), universidades pedagógicas, universidades politécnicas, universidades de investigación, universidades de clase mundial, entre muchas otras.

La diferenciación institucional es fundamental en las actuales sociedades pues la demanda, a diferencia de siglos anteriores, donde las universidades atendían a las élites en una perfecta articulación vertical entre los estudios anteriores a la universidad y ésta, se ha diferenciado con poblaciones muy diversas. En los actuales momentos, en la mayoría de los países, la demanda es muy diversificada, no solamente en cuanto a edades, sino en cuanto a tipos de estudio. El título de pregrado no es el punto de llegada sino el punto de partida, pues la necesidad de actualización permanente en todas las áreas del conocimiento es una constante, de ahí el concepto de “educación a lo largo de la vida”. De esta manera, aunque las tres funciones de las universidades siguen estando presentes: investigación, formación, extensión (o servicios); sin embargo, hay universidades que se orientan más a la función de investigación, otras a la de formación y otras a la de servicios; siendo transversal la dimensión de innovación.

Las universidades de investigación son instituciones claves en la actual globalización del conocimiento, pues a través de ellas se crean las redes de investigación de frontera con el mundo y garantizan innovaciones para el desarrollo de los países. Los planteamientos que se están haciendo en el escenario internacional es que, todos los países, incluso los más pequeños y con menos recursos, deben tener al menos una universidad de investigación.⁴⁸ Generalmente estas universidades son las que más producen y las que mejor salen en los rankings.⁴⁹ En Venezuela las cinco instituciones de investigación

⁴⁸ Altbach & Balán, op.cit.

⁴⁹ No solamente en los internacionales o regionales, sino en las nacionales, que se están implantando en muchos países, incluidos los de América Latina.

que mejor salen en el Ranking Iberoamericano de Instituciones de Investigación de UNIVERSIA son: UCV, IVIC, ULA, USB, LUZ. Como se puede observar todas son instituciones públicas. De ahí la importancia que tiene un buen financiamiento, pues el lugar que ocupan en el espacio latinoamericano actualmente, no deja muy bien a Venezuela.⁵⁰ En cuanto a las áreas, se destaca: UCV (en: Medicina; Biología Veg., Ani., Ecología; Fisiología, Farmacología); IVIC (en Biología Molecular y Genética; y en Química); ULA (en Física y Ciencias del Espacio; y en Ciencia y Tecn. Materiales); LUZ (en Ganadería y Pesca); USB (en Matemáticas).

Por otro lado, sería interesante dar visibilidad a todo lo que producen las instituciones públicas. En la UCV se está llevando a cabo un inventario donde se destacan proyectos importantes que han contribuido con alta pertinencia a resolver problemas claves del país.⁵¹

⁵⁰ Ranking Iberoamericano de Instituciones de Investigación, UNIVERSIA. La comparación se hizo solamente seleccionando los países latinoamericanos.

⁵¹ A continuación algunos de los proyectos facilitados por Nydia Ruiz, coordinadora del Proyecto Gestión del Conocimiento, UCV. (Ruiz, 2011) . Aquí un extracto de algunos de ellos:- Diagnóstico y tratamiento primeros contagios orales del Mal de Chagas, en lo relativo a la Lepra, Leishmaniasis, Oncocercosis, Tuberculosis, Parasitosis Intestinales, Diarreas infantiles, Micosis y otras afecciones; -lucha nacional e internacional contra el SIDA, Hepatitis Virales, Enfermedades Alérgicas (asma bronquial y otras); -fabricación de diversas prótesis y válvulas; -formulación de nuevas herramientas de diseño y estrategias aplicables a sistemas fluido-dinámicos para el desarrollo sostenible de cuencas, humedales, ríos, lagos, estuarios y zonas costeras; - aporte al sector tecnológico y a la industria de la construcción en Venezuela; - desarrollos en tecnologías de construcción adaptadas al medio venezolano; -solución al tema de la vida digna en los barrios caraqueños en diseño urbano, políticas urbanas, transporte y temas socioeconómicos de la vida en las ciudades venezolanas. -Servicio médico remoto inmediato a comunidades pobres y lejanas del interior de Venezuela, comenzando por Amazonas, Nueva Esparta y Delta Amacuro; -Fabricación de todo el suero antiofídico y antiescorpiónico que se produce en Venezuela. -La red latinoamericana de leishmaniasis tiene en Venezuela un nodo especialmente grande y fecundo, producto de la colaboración entre facultades como Medicina, Ciencias, y Farmacia; -Ahorro Energético en Edificaciones; - Plataforma de Realidad Virtual para Asistir a Cirujanos e Ingenieros en Implantes de Traumatología y Ortopedia (TOAT), otro de Sistemas Hospitalarios, otro de Colonoscopia virtual (no invasiva) mediante resonancia y navegación virtual; -Programa para implantación de prótesis de rodilla, una mesa de realidad virtual –desarrollada junto con el INABIO y la Facultad de Medicina-, un simulador de laparoscopia para entrenamiento de los médicos, y un proyecto de planificación preparatoria para traumatología; - nanotecnología como el de los nanotubos de carbono. – Trabajo comunitario y atención a poblaciones pobres del interior;

Ahora bien, estas universidades con proyectos de avanzada en investigación necesitan financiamiento suficiente, pues de lo contrario, hay el riesgo que se desmantelen equipos que han costado muchos recursos pero sobre todo muchos años de consolidación, a la vez que se incrementa el flagelo de la fuga de talentos. Las universidades mundiales de investigación están absorbiendo talentos de todas partes del mundo, pues el talento es uno de los elementos que mayormente garantiza la innovación y la creatividad necesarias para el desarrollo científico y tecnológico que requieren todos los países.

Actualmente y desde el punto de vista de las instituciones académicas la concentración del conocimiento se encuentra, en la mayoría de los casos, en las llamadas universidades de clase mundial. Ahora bien, resulta importante distinguir lo que se llama actualmente *universidades de clase mundial* y *universidades de investigación*, pues si bien todas las universidades de clase mundial son universidades de investigación, no todas las universidades de investigación (y además no tienen por qué serlo) son universidades de clase mundial.⁵²

La universidad de investigación si bien tiene como misión la investigación, la docencia y la extensión, es en la dimensión de investigación donde se hace más énfasis. La misma debe formar parte de un sistema diferenciado de instituciones académicas con diversas misiones, diversas estructuras, y diversos modelos de financiamiento. O sea, que un país no tiene por qué tener todas las universidades con énfasis fundamental en la investigación, pues son muy costosas. De hecho, Estados Unidos es el país donde más Universidades de Investigación hay, alrededor de 150, y, sin embargo, éstas solo representan el 5% del total de alrededor de 3000 instituciones académicas que tiene este país.⁵³

-apoyo a los productores del campo que es como se entiende la extensión agrícola en las facultades de Agronomía y Veterinaria. - Estructuras de Producción de Conocimientos en Energía de alta calidad y clave para un país petrolero, entre muchos otros.

⁵² Altbach & Balán (Edits.) (2007)

⁵³ Altbach & Balán (Edits.) (2007)

Las universidades donde más está concentrado el conocimiento son las *universidades de clase mundial*, que son las universidades que están en el vértice de la jerarquía del sistema mundial de universidades en cuanto a prestigio y calidad. O sea, son las que salen en los primeros lugares de los Rankings Universitarios Mundiales, y son las que garantizan a las corporaciones globales, las innovaciones y los conocimientos con impacto en la economía global.

Frente a la alta concentración de conocimiento en universidades de clase mundial existe preocupación porque se observan asimetrías que muestran tendencia a profundizarse en un contexto de alta competitividad como está sucediendo con los flujos globales de conocimiento. Cada vez existe más distancia entre países con mayor concentración de conocimientos y los países que tienen menos; entre países que son capaces de utilizar al máximo sus propios talentos, y además absorber los talentos de afuera; y los países, que ni siquiera son capaces de retener sus propios talentos, ni tienen políticas a través de las cuales participar en el conocimiento global. Se estima que un tercio de los científicos e ingenieros formados en los países menos avanzados económicamente dejan sus países para trabajar en países avanzados. Los países asiáticos están apuntando a tener universidades de clase mundial, y a crear más universidades de investigación, pero simultáneamente también están creando otro tipo de universidades más vinculadas con la formación, de manera de ampliar la inclusión.

Como reflexión, la diferenciación institucional es un tema clave y transversal en los sistemas de educación superior y debe ser tomada en cuenta en la discusión sobre las transformaciones, tanto a nivel de las políticas públicas, como a nivel de las propias IES.

RESPONSABILIDADES DE UNA LEY VERSUS RESPONSABILIDADES DE LAS IES

Otro aspecto sobre el cual es preciso llamar la atención es la confusión que a veces se genera entre lo que debe ser legislado y lo que son las

responsabilidades de las IES en cuanto a las transformaciones de su vida interna.

- Modificaciones legales de los sistemas de educación superior

Las modificaciones legales en los sistemas de educación superior forman parte de un proceso de cambio que ha venido ocurriendo en la mayoría de los países en las tres últimas décadas. Europa occidental fue una de las regiones donde un grupo significativo de países hicieron reformas legislativas durante la década de los ochenta⁵⁴ Estas leyes estuvieron orientadas a responder a las nuevas demandas de modernización del Estado; pero también a dar respuesta a una concepción de comunidad académica que se incorporaba a la ola de integración regional que llegaba desde distintas dimensiones. Las medidas de evaluación “desde la distancia”,⁵⁵ y aumento de sofisticación en la fórmula de financiamiento (“formula funding”)⁵⁶, predominaron en las reformas de las universidades, especialmente en Europa occidental. En estas reformas se hizo énfasis en encontrar nuevos modelos de financiamiento basados en criterios evaluativos. El uso de una “formula funding” buscaba tomar en cuenta indicadores de rendimiento docente (p.e. número de egresados), así como indicadores de rendimiento en la producción de conocimientos (investigación, innovación, patentes, entre otros). El aumento en sofisticación de este tipo de fórmulas se hace posible por la expansión de los modelos computarizados de gestión.

Uno de los aspectos que se observa en las nuevas leyes es una tendencia regional e internacional a otorgar mayor autonomía de gestión a las universidades. Este hecho tiene sentido en un contexto donde se tiende a que estas instituciones asuman más visiblemente su función pública, para lo cual se las incita a mejorar sus sistemas de información y dar a conocer a la sociedad los beneficios que obtiene de ella en pro de la calidad y pertinencia.

⁵⁴ Entre los países que cambiaron sus leyes: España en 1983; Francia 1984 y 1989; Italia 1980, 1989 y 1990; Noruega 1987 y 1996; Reino Unido 1988 y 1992; Finlandia 1991; Holanda 1986, Alemania 1998.

⁵⁵ Con instituciones intermediarias, concebidas con participación mixta “Estado-IES”.

⁵⁶ Fórmula de financiación con varios indicadores basados en logros.

Por otro lado, esta mayor autonomía ha ido acompañada de un mayor énfasis en la evaluación de la calidad a través de los resultados; de ahí que los procesos de evaluación y acreditación han pasado a ser fundamentales en contextos de mayor autonomía y descentralización. Esta nueva situación altera las relaciones tradicionales de poder entre el gobierno y las instituciones académicas, destacándose el papel de órganos intermediarios y de representación colectiva de las instituciones académicas.

Tomando en cuenta lo anterior, se hace necesario conocer mejor el proceso de constitución de estas nuevas instancias evaluadoras, pues no es suficiente que ellas se desplacen hacia espacios autónomos, integrados por actores relevantes de diversa procedencia, vinculados a la vida académica; sino que es fundamental redimensionar las coordinaciones, concebidas a manera de redes interactivas, menos formales y burocráticas y más capaces de producir cambios continuos.⁵⁷

Ahora bien, las coordinaciones están cambiando en la medida que los países con sector público fuerte –caso Europeo y una parte importante de países latinoamericanos- están introduciendo nuevas fórmulas de regulación, donde el énfasis se pone en los resultados y por lo tanto en la evaluación, y menos en los insumos. En este sentido, crear coordinaciones mixtas (academia-Estado), lo menos burocráticas posibles, exige una reorganización de los esquemas nacionales de coordinación, donde se enfatice la autonomía de gestión de las instituciones, orientada a desarrollar sistemas de autorregulación.⁵⁸

⁵⁷ Estudios comparados han mostrado diferencias importantes en cuanto a la relevancia de uno de los tipos de coordinación de acuerdo a distintas regiones del mundo: -la coordinación por el Estado prevalecía en el caso de los países comunistas del Este; -la coordinación del mercado prevalecía, y prevalece, en los Estados Unidos; y en una gran mayoría de países, entre ellos Europa occidental, había mayor inclinación hacia coordinaciones donde prevalecía la influencia de la oligarquía académica. Este tipo de coordinaciones también ha prevalecido en el caso de muchos países de América Latina, excepto en el caso de Cuba, donde el modelo ha sido, hasta ahora, semejante al de los países comunistas del Este. (Burton Clark, *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley, 1983)

⁵⁸ Aunque la siguiente cita corresponde a planteamientos hechos en la década de los noventa; sin embargo, la reproduzco, pues refleja la situación de la Venezuela de hoy: “En América Latina (...) la mayoría de los gobiernos carece de políticas para el sistema, no tienen

En el caso de nuestra región observamos que en la década de los setenta se crearon diferentes instancias intermedias -como los Consejos de Universidades, Consejos de Rectores, así como oficinas técnicas de apoyo- que sustituyeron la tradicional agenda de coordinación, el Ministerio de Educación.⁵⁹ Sin embargo, en las dos últimas décadas, ha sido significativo el incremento de instancias de coordinación orientadas a regular más por los resultados que por los insumos.

Modificaciones legales en América Latina

Así como el mayor dinamismo en el cambio de leyes en Europa y en otros países desarrollados, se produjo en la década de los ochenta, en América Latina, la mayoría de los cambios de ley se produjo en la década de los noventa, como se puede observar en el Cuadro 1. En ese cuadro se observa también que en trece países se hicieron modificaciones legales después de 1990, mientras que otros tienen proyectos en estudio.

Los cambios fundamentales planteados en las leyes que han sido aprobadas en las últimas décadas en países de América Latina tienen que ver

información suficiente para la elaboración de esas políticas, ni tampoco existen en los respectivos ministerios capacidad para implementar medidas, monitorear su aplicación y evaluar sus resultados. El instrumento principal con que cuentan los gobiernos para desarrollar sus políticas frente al sistema –consistente en las asignaciones destinadas a la instituciones oficiales- termina siendo inútil, pues el mecanismo empleado para transferirlas a las instituciones lo automatiza y burocratiza, sustrayéndolo en la práctica de las manos de la autoridad pública. En suma, dentro de las condiciones prevaletientes en la región, los sistemas de educación superior tienden a funcionar sin conducción ni orientación, mientras que su coordinación se haya entrabada por una tupida y rígida malla de componentes políticos, burocráticos y corporativos que, combinados con elementos de un mercado desregulado en el caso del sector privado, producen en conjunto un funcionamiento de calidad altamente heterogénea, con pronunciados niveles de inequidad e ineficiencia, dentro de un contexto global escasamente estimulante para la innovación y la flexibilización de las instituciones” (Kent, 1994:12).

⁵⁹ Una lista de estos organismos para los países de América Latina se encuentra en García Guadilla, 1999)

con la necesidad de crear instancias de coordinación nuevas entre el Estado y las IES, especialmente para instaurar procesos de evaluación y acreditación; ampliación de las instancias de coordinación y regulación hacia el sector privado; cambios en el modelo de financiamiento tradicional (de “incrementalista” por negociaciones políticas, a fórmulas basadas en el rendimiento de las instituciones de acuerdo a su misión). Aparte de estos elementos que son bastante comunes en todas las leyes, también cada país incorpora otros que responden a limitaciones propias que tenían las leyes anteriores. Por ejemplo, en el caso de Colombia, se otorgó autonomía a las universidades, ya que no contaban con ella.

En general un aspecto importante de notar es que en los países donde se hicieron leyes específicas para este nivel educativo, de Leyes de Universidades, se pasa a Leyes de Educación Superior, ello para cobijar en el sistema a todas las instituciones que si bien son de educación superior, no necesariamente son universidades; como, por ejemplo, los institutos tecnológicos con alto nivel educativo, y a veces incluso, más prestigiosos que las mismas universidades.

Cuadro 1. Leyes por las que se rige la educación superior de los países latinoamericanos

Países	Fecha de aprobación de la Ley Vigente	Nuevas propuestas o modificaciones
Argentina	1995	
Bolivia	1994 (a)	1995
Brasil	1996 (b)	
Colombia	1992	
Costa Rica	1957 (c) 1977 (c)	1986 (c)
Cuba	1976 (d)	
Chile	(1981) LOCE 1990	1991, 1994 (no prosperaron)
Ecuador	2010	
El Salvador	1995	
Guatemala	1992 (e)	
Honduras	1989	
México	1978 1993(f)	(en estudio)
Nicaragua	1990	
Panamá	1995	
Paraguay	1993	2006 (g)
Perú	1983	2006(h)
Rep.Dominicana	2001	
Uruguay	1958 (i)	
Venezuela	1958 (j)	Varios intentos(k)

Fuente: García Guadilla, 2006, Cuadro 9.1. Datos actualizados por la autora en 2010.

NOTAS:

a) Se rige por la Ley de Reforma Educativa; b) Se rige por la Ley de Directrices de la Educación Nacional; c) En 1977 se aprobó la "Ley del Consejo Nacional de Rectores" que fue reformada en 1986, pero que no es en sí una Ley de Educación Superior, por lo que se rige por la Ley General de Educación de 1957; d) Se rige por la Ley de creación del Ministerio de Educación; e) Disposiciones constitucionales relacionadas con la Universidad de San Carlos; f) Ley General de Educación; g) Anteproyecto de Ley de Educación Superior; h) Proyecto de Ley de Educación Superior; i) Ley Orgánica de la U. de la República. En 1985 se aprobó; la Ley de Emergencia para la Enseñanza; j) Ley de Universidades. En 1970 fue modificada; k) Discusiones sobre Anteproyectos ó Propuestas de Ley en 1981, 1998, dos en 2003, dos en 2004, y dos en el 2010.

En el caso de Brasil, no existe una ley específica para educación superior, sino que la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, incluye también lo concerniente a la educación superior. Esta ley fue conocida por *Ley Darcy Ribeiro*, pues fue este prestigioso y reconocido intelectual de la izquierda latinoamericana quién la lideró. Los planteamientos de Ribeiro sobre universidad en la década de los sesenta y setenta, estuvieron acompañados del enfoque de la dependencia que predominó en el pensamiento de izquierda durante esas décadas. Sus planteamientos se

orientaron a criticar el modelo de “modernidad refleja” y propuso el concepto de “universidad necesaria y latinoamericana”. Después de la dictadura, Ribeiro regresó al Brasil, y entre las actividades que desarrolló se encuentra la propuesta de una nueva ley de educación, aprobada en 1996. Por la importancia que tuvo su pensamiento y los avances que ha tenido el sistema de educación superior brasileiro desde entonces, a continuación se señalan los principales elementos dedicados a la educación superior, contenidos en la ley de 1996, bajo la responsabilidad de Darcy Ribeiro:

- Se amplía el concepto autonomía universitaria y a su vez se establece una diferenciación entre diferentes tipos de IES, por ejemplo, entre universidades y otras IES no-universitarias. También se establece diferenciación entre las universidades. Por ejemplo, a las universidades estatales, aquellas que dependen del gobierno del estado de Sao Paulo (USP, UNICAMP, UNESP), se les dio un régimen de autonomía mucho más amplio en términos financieros y organizativos que el que poseen universidades de otros estados y aún que las mismas federales.

- Se amplía el sistema de ingreso, ya que se permiten otras formas de selección además del Vestibular, que es el examen de ingreso nacional;⁶⁰

- Se dictan las condiciones mínimas para que una universidad sea aprobada como tal (1/3 de docentes debe tener maestría o doctorado y 1/3 debe tener dedicación exclusiva);

- Se conceptualiza y se establece como periódicos los procesos de evaluación y la acreditación,

- Se estipula el año lectivo con 200 días de trabajo académico como mínimo;

- Se plantea una reglamentación de los diplomas, con miras a facilitar la movilidad académica de los estudiantes tanto dentro del país como en el exterior;

- Se establece la obligatoriedad de ofrecer carreras nocturnas en las públicas federales;⁶¹

- Se obliga a las instituciones oficiales a impartir cursos nocturnos con la misma calidad que los diurnos;

- Se define la extensión como una finalidad central de la educación superior entendiéndola como la difusión de las conquistas y beneficios resultantes de la creación cultural e investigación científica y tecnológica generada en las IES, abierta a la participación de la población en general;

- Se da mayor coherencia a la heterogeneidad entre lo universitario/no-universitario y lo público/privado.⁶²

⁶⁰ Por ejemplo, se permite a la Universidad de Brasilia, introducir un Programa de Evaluación Seriada, basada en medir el nivel de rendimiento constante en la educación media.

⁶¹ A nivel de licenciatura, los estudiantes trabajadores tenían que recurrir a las instituciones de educación superior privadas.

⁶² En cuanto a las IES privadas quedo establecido que sin importar la ciudad en la que funcionen y el tipo de institución de que se trate, la autorización para su funcionamiento, así como de las carreras que ofrezcan será responsabilidad directa del gobierno federal, por lo tanto, junto con las IES federales, se evaluarían por organismos centrales, las universidades privadas, lo que no sucede con las llamadas IES Estadales y municipales, que quedaron bajo la responsabilidad de los órganos educativos de cada uno de los estados.

Se observa cómo algunos países, Brasil, México y Cuba, no establecieron leyes de educación superior en las últimas tres décadas; sin embargo, ello no impidió que llevaran a cabo las principales reformas relacionadas con la agenda de transformación de los noventa, como la relacionada con la creación de sistemas nacionales de evaluación. Esto nos lleva a las siguientes reflexiones: - Una nueva Ley debería contener lo mínimo necesario para legislar lo que son las relaciones de las IES con el Estado, cuidando que la ley sea orientadora e indicativa y no se conviertan en una camisa de fuerza. -Las transformaciones de sustancia corresponde hacerlas a las IES. Y de hecho, con una misma Ley, podemos observar, en el caso venezolano, la diversidad de resultados y calidades que hay en las distintas universidades y dentro de las universidades entre distintos espacios académicos, llegando algunos a ser considerados “islas de excelencia” dentro de universidades en medio de déficits de gestión y financiamiento.

- Responsabilidades de las IES

Las reformas nacionales en las políticas públicas, como la creación de nuevas coordinaciones, cuando son eficientes, cumplen un rol de vital importancia en dar coherencia y organización al sistema; sin embargo, poco resuelven en cuanto a desafíos básicos incrustados en la circularidad creciente entre el conocimiento y el entorno, y en cuanto a la complejidad del conocimiento, ligada a la expansión de las disciplinas, en un contexto en el cual la diferenciación disciplinaria es muchas veces mayor que la diferenciación institucional.⁶³

En este sentido, habiéndose organizado los asuntos que tienen que ver con el sistema nacional de educación superior, y los ejes que implican coordinaciones Gobierno-IES, dirigidas a crear plataformas adecuadas para garantizar: autonomía responsable, transparencia en la rendición de cuentas, reformas de financiamiento, equidad en el ingreso sin desmedro de la calidad, y diferencia institucional de acuerdo a las distintas misiones, las IES deben asumir también sus responsabilidades propias. Deben responder a las tendencias mundiales como: - agudización de los procesos de

⁶³ Véase Clark, 1996.

internacionalización, especialmente a nivel de los postgrados, para lo cual las instituciones deben mostrar su calidad y prepararse para entrar en procesos de acreditación internacional; -educación permanente para toda la vida; donde deberán convivir diversos modelos de enseñanza además del presencial; - actualización en todas las disciplinas, con tendencia hacia la transdisciplinariedad como modelo de organización de conocimiento; - capacidad para entrar en procesos de autogestión como forma de organización institucional, pero también como modelo de aprendizaje; - fuertes relaciones interactivas (con el entorno local, internacional, y entre disciplinas).

Las tendencias de intensificación de la internacionalización (nivel global) y pertinencia (nivel local) exige de las IES modelos tanto institucionales como de aprendizaje, de estilo autogestionario, lo cual implica contar con organizaciones que hayan aprendido a autoconocerse, a autorregularse y a hacer visible las dinámicas institucionales. Para construir organizaciones académicas descentralizadas es preciso desarrollar la posibilidad de crear coordinaciones horizontales y de asegurar la cooperación, superando y reduciendo la burocracia. La clave de este tipo de organización es la información constante, la actividad interactiva y la instauración de la confianza y la responsabilidad como valores fundamentales del proceso; aspectos estos últimos que crecen en la medida que las condiciones de información e interactividad se incorporan como parte de la rutina organizativa. El reto, o el eslabón perdido, es cómo articular las redes formales de organización del sistema y las redes informales de participación de los actores.

Las nuevas formas de organización y coordinación deben tomar en cuenta las exigencias de innovación en las instituciones que manejan conocimiento, derivado –entre otras cosas- de la proliferación e hibridación de las disciplinas, así como de la pertinencia (interacción creciente con el entorno tanto en el aprendizaje permanente como en la producción de nuevos conocimientos para responder a las necesidades de todos los sectores de la sociedad).

Las nuevas coordinaciones a nivel de las instituciones deben garantizar dinamismo y cambio sustantivo en la base del sistema. Para ello deben contar con recursos para que se favorezca el desarrollo de los aspectos sustantivos académicos, relacionados con formas más eficientes de organizar y producir conocimientos pertinentes para la sociedad, así como en introducir modelos de aprendizaje más centrados en las necesidades de los estudiantes. El mensaje parece ser “crear lo mínimo necesario, para no alimentar burocracias que asfixien a las instituciones”. En este sentido y, a diferencia de la coordinación tradicional que se caracteriza por ser: centralizada, jerárquica; las coordinaciones por redes tienden a ser valoradas por la importante autorregulación que permiten, donde los subsistemas se coordinan entre sí mediante ajustes internos, pudiendo asimilar las señales y las turbulencias externas.

La “transformación universitaria” debe asumirse incrementalmente, considerando los aspectos más fundamentales, pues cuando se presenta la transformación de manera total, nunca se hace. Por otro lado, la transformación de la universidad debe ser pensada considerando la hipercomplejidad de su organización, basada en un conocimiento cada vez más diferenciado, con sobreabundancia de demandas, todo esto en un contexto que cuestiona los marcos de referencia que habían identificado a la universidad desde la aparición del modelo de universidad moderna del siglo XIX.⁶⁴ Otros aspectos sobre el carácter de las transformaciones a nivel institucional, está planteado como objetivo en esta oportunidad, aún cuando han sido tratados por la autora en otras publicaciones.⁶⁵

Ahora bien para cualquier transformación, por pequeña que sea, es fundamental la información constante, la actividad interactiva y sobre todo la predominancia de relaciones de CONFIANZA. ¿Existen estas condiciones en Venezuela?

⁶⁴ El grupo del CIPOST/UCV, especialmente Rigoberto Lanz, Alex Fergurson y Magaldy Tellez, han insistido en este aspecto.

⁶⁵ Véase García Guadilla 2005, especialmente el capítulo sobre “Nuevas fuerza de cambio en los albores del tercer milenio”.

La importante tarea que tienen las IES en Venezuela, de emprender las transformaciones pendientes, atacando las irracionalidades y no perdiendo de vista las tendencias de los desafíos emergentes, debe asumirse con una alta dosis de creatividad, donde los valores de responsabilidad, confianza, solidaridad, equidad, y excelencia, logren una óptima combinación, tratando de superar tanto el **neoliberalismo salvaje** como el **populismo salvaje**. En este sentido, vale reivindicar lo expresado por José Medina Echavarría (1967), filósofo español exilado, quién, en medio de las tumultuosas revueltas estudiantiles de los años sesenta, señaló que la universidad no debe ser ni enclaustrada (torre de marfil), ni militante (que solo logra reproducir en su seno todos los conflictos y pasiones de afuera); sino que la universidad debe ser reflexiva y al mismo tiempo partícipe, asumiendo los problemas concretos de las sociedades como tema riguroso de su consideración, aportando soluciones al entorno, pero guardando la distancia necesaria para garantizar reflexión, creación e innovación, que sirvan a la sociedad. De una manera más actual, la universidad debe ejercer el principio de la interactividad en todas sus dimensiones (con el entorno local e internacional, entre disciplinas, entre diferentes saberes, entre diferentes actores, y fundamentalmente entre la institución y la sociedad), pero para ello necesita ciertas condiciones especiales diferentes a las de cualquier otra institución de la sociedad, de ahí que haya podido perdurar durante más de diez siglos.

Aumentar la inclusión en instituciones del conocimiento parece fácil, pero lograr la inclusión con calidad es mucho más complejo. La formación con calidad para saber discernir entre la inmensa información disponible actualmente, es uno de los grandes retos de la universidad del presente siglo; y formar para saber discernir entre las distintas ideologías, respetando las diferencias, es uno de los grandes retos de la universidad de todos los tiempos.

REFERENCIAS

- Albornoz, Orlando (2005) *Academic Populism. Higher Education Policies Under State Control. Vol.II: Academic Populism in the Making, the Venezuelan Case*, FACES & Bibliotechnology, C.A., Caracas.
- Altbach, Philip G. & Jorge Balán (Edits.) (2007) *Transforming Research Universities in Asia & Latin America, World Class Worldwide*, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- AVERU (2003) Comisión designada por la Universidad Central de Venezuela para el proyecto de Ley de Educación Superior, "Proyecto de Ley de Educación Superior", Caracas.
- Cadenas, José Maria et al. (1999), *Reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina*, Edit. Fundayacucho, Caracas.
- Castellano, María Egilda (2000) "Las redes regionales de cooperación de la educación superior: estrategia para una concertación entre la educación superior y el Estado", *Viceministerio de Políticas Públicas, Ministerio de Educación Superior, Caracas*.
- Castillo, Eduardo (2005) Normas del CNU y su incidencia en el presupuesto para los programas de investigación y postgrado. Años 1998-2005. Contradicciones entre discurso y realidad, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- CENDES/UCV (1998) Dossier La educación superior en Venezuela: debate en la transición, *Revista Cuadernos del Cendes*, año 15, no. 37, enero-abril, 1998).
- Clark, Burton (1996) "Substantive growth and innovative organization: new categories for higher education research", *Higher Education*, 32.
- CNU/OPSU (2003) Normas del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Investigación y Formación de Postgrado en las Universidades Nacionales, Caracas.
- CNU/OPSU (2003) *Proyecto Alma Mater para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela*, Fortalecimiento Institucional: Investigación y Postgrado en las Universidades, Caracas.
- CNU/OPSU (2004) Informe que presenta al CNU la Oficina de Planificación del Sector Universitario sobre la asignación y distribución de la cuota presupuestaria 2005, Caracas.
- CNU/OPSU/SEA (2004) Normas para la tramitación y evaluación de proyectos de creación de universidades y carreras de pregrado.
- Consejo Consultivo Nacional de Postgrado, Web, consulta 14 Febrero 2011.
- Cortázar, José Miguel (2011) "Participación de Jose Miguel Cortázar en el Foro *Cuatro Visiones sobre la Ley de Universidades*", Sala de Conciertos de UCV, Caracas, 18 de enero de 2011.
- Curci La Rocca, Renata (2003) *Diagnóstico Educación Superior Virtual en Venezuela*, IESALC - UNESCO, Caracas.
- Echavarría, José Medina (1967) *Filosofía, Educación y Desarrollo*, ILPES, Santiago de Chile.
- FAPUV (Edit.) (1998) *Reflexiones sobre la educación superior en América Latina*, Colonia Tovar.
- Fergursson, Alex (2003) *Relevamiento de experiencias de reformas universitarias en Venezuela*. IESALC/UNESCO, Caracas. <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Fuenmayor, Luis (2004) "El financiamiento universitario" en *Revista Educere*, Año 8, N° 26, pp 385-395, Mérida.
- Fuenmayor, Luis (2005) "Esta política de educación superior va al fracaso". Entrevista realizada por Gustavo Méndez, al ex director de la OPSU. *El Universal*, (22-5-2005), Caracas.
- Fuenmayor, Luis (2005a) "Nadie evaluó si en la Misión Sucre aprendieron algo", *Tal cual*, (28-1-2005)
- Fuenmayor, Luis (2005b) "Que alguien me explique", en *El Informe en Cifras*, Año 2, No. 60, 26-1 al 31-1-2005.
- Fuenmayor, Luis (2005c) "Me niego a incluir a estudiantes en las universidades como limosna", *El Nacional*, Caracas, 10-1-2005.

- García Guadilla, Carmen (2003) Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior, en Marcela Mollis (Compiladora), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, CLACSO, Buenos Aires.
- García Guadilla, Carmen (2005) Políticas públicas de educación superior en Venezuela (1999-2004), en CENDES, *Venezuela Visión Plural*, Edit. Bid&Co., Caracas.
- García Guadilla, Carmen (2006) *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*, Cendes/Nueva Sociedad, Caracas.
- García Guadilla, Carmen (Coord.) (2005) *El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios. Implicaciones del GATS*, Universidad de Castilla La Mancha, y COLUMBUS, Cuenca y Paris. (3ª. Edic.)
- García Guadilla, Carmen, Leonardo Montilva, Beatriz Lepage y Sergio Otero (2006) "Informe de Venezuela", en CINDA, *Educación superior en Iberoamérica*, Santiago de Chile, 2006.
- García Guadilla, Carmen (2010) *Educación Superior Comparada. El protagonismo de la internacionalización*, Cendes/UCV, Unesco/Iesalc, Bid&Co., Caracas.
- Gorrochotegui Martell, Alfredo et al. (2006) *Educación superior universitaria privada en Venezuela*, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Hung, Tibisay (2003) La crisis financiera de la Universidad Central de Venezuela, *Experiencia Universitaria*, OPSU/CNU, Vol. 1, No. 1.
- Kent, Rollin (1995) "Puntos para una agenda de políticas de educación superior en América Latina", en UDUAL, *La Universidad Latinoamericana ante los Nuevos Escenarios de la Región*, UDUAL y Universidad Iberoamericana, México.
- La Rosa, Irama (2004) "Recuperar la esperanza: visión de los jóvenes que participan en el proyecto Universidad Bolivariana de Venezuela", *Trabajo presentado en el Seminario de Educación Superior en Venezuela. Análisis de las Políticas Públicas 1999-2003*, Programa de Doctorado del CENDES-UCV, Caracas.
- Lanz, Rigoberto y Alex Fergusson (2005) *La reforma universitaria en el contexto de la sociedad del conocimiento*, Observatorio Internacional de Reformas Universitarias (ORUS), Caracas.
- Martin Sabina, Elvira & Silvia Margarita Viña Brito (2010) La educación superior en Cuba. Estabilidad y Cambios, en *Revista Educación Superior y Sociedad*, IESALC/UNESCO.
- Medina Echavarría, José (1967) *Filosofía, Educación y Desarrollo*, ILPES, Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación Superior (2003) *Políticas estudiantiles del Ministerio de Educación Superior*, Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2011) "Más de 5700 venezolanos cursaron estudios de posgrado en Cuba en 2010", Aporrea.com
- Morles, Victor (2004) *La educación de postgrado en Venezuela. Panorama y perspectivas*, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Morles, Victor y Eduardo Medina, Neptalí Alvarez (2003) *La educación superior en Venezuela*, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Navarro, Héctor (2004) Comentarios al texto *Políticas Públicas de Educación Superior en Venezuela (1999-2004)*, Seminarios Venezuela Visión Plural, CENDES, Mimeo, Caracas.
- Parra-Sandoval, María Cristina, Ana Julia Bozo de Carmona y Alicia Inciarte González (2010) *University: The Last Call*, IDRC/CRDI, Ottawa.
- Parra-Sandoval, María Cristina (2008) *Las intimidades de la academia. Un estudio sobre la dinámica de la profesión académica en Venezuela*, Edit. Universidad del Zulia.
- Ruiz, Nydia (2011) Proyecto Gestión del Conocimiento, UCV,
<http://pelleas.ucv.ve/proyectogdc/home/index.jsp>
- Sader, Emir, Hugo Aboites & Pablo Gentili (Edits.) (2008) *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*, CLACSO, Buenos Aires.

- Sarco Lira, Amalio (2010) *Calidad en la Selección / Equidad en el Ingreso*. Propuestas de la Universidad Central de Venezuela para un Sistema Nacional de Admisión a la Educación Superior, UCV, Caracas, Venezuela.
- Sonntag, Heinz (2006) *Autonomía universitaria: Derechos y deberes*, Conferencia Magistral en el marco de la LVI Convención Anual de la Asovac, Caracas.
- Soriano, Graciela (2006) *Sobre la autonomía universitaria*, Ediciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, UCV, Caracas.
- Scott, Tania (2005) "Carta abierta al Compatriota Hugo Chávez Frías", *Ultimas Noticias*, (11-03-2005)
- Scott, Tania; Vanesa Paris y Luis Fuenmayor (s/f) Proyecto "Alma Mater" para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela. Una Acción Bolivariana en las Universidades Venezolanas, OPSU, Caracas.
- Tellez, Magaldy & Humberto González (2004) *Las políticas para la educación superior en Venezuela. Un espacio de diálogo entre el Estado y las instituciones*, Edit. IESALC/UNESCO, UCV, URUS, UPEL, MES, Caracas.
- Universidad Central de Venezuela (2008) *UCV Autónoma*, Ediciones del Rectorado, Caracas.
- Vásquez Montilla, Ercilla; Orta de González, Rosario (2006) *La Investigación Universitaria en Venezuela, Estudio Diagnóstico. Período 1995-2005*. IESALC/UNESCO, Caracas.
- Villarroel, Cesar (2005) *Sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas: origen, concepción e instrumentación*, IESALC/UNESCO, Caracas.