

Carmen García Guadilla Tres décadas dedicadas al estudio de las universidades

Por GABRIELA BRONFENMAJER*

pp. 123-134

La presente entrevista es una continuación de las que ha venido realizando la *Revista Cuadernos del Cendes* a miembros de esta institución. En esta oportunidad la entrevistada es la Dra. Carmen García Guadilla, especialista en el campo de la educación superior comparada en América Latina.

La profesora García Guadilla se graduó de psicóloga en la Universidad Católica Andrés Bello, con maestrías en Planificación del Desarrollo en el Cendes (Universidad Central de Venezuela) y en Educación Internacional en la Universidad de Stanford, EE. UU. Su doctorado lo realizó en la Universidad René Descartes de París. La mayor parte de su vida profesional ha tenido lugar en el Cendes, en donde cumplió diferentes compromisos administrativos, como la dirección del Instituto y la dirección de la *Revista Cuadernos del Cendes*. Ha sido fundadora de la Cátedra Andrés Bello en Educación Superior Comparada de la Universidad para la Integración Latinoamericana (UNILA-Brasil) y coordinadora de la Cátedra Unesco en Pensamiento Universitario Latinoamericano. También ha sido consultora de organismos internacionales como Unesco/Iesalc, OCDE y Banco Mundial, profesora invitada de la Universidad de Kassel, Alemania, y de la Universidad de Stanford y conferencista y profesora de postgrado de universidades en distintos países de América Latina. Ha publicado ocho libros, algunos de ellos con varias ediciones, y tiene más de ciento cincuenta publicaciones. Entre los reconocimientos a su trabajo como investigadora se pueden señalar el Premio Nacional al Mejor Trabajo Científico, Tecnológico y de Innovación, Mención Ciencias Sociales, y el Premio Francisco de Venanzi por Trayectoria de Investigación, de la Universidad Central de Venezuela.

Gabriela Bronfenmajer: *Siendo que su tema de interés es el estudio de la educación superior y considerando que ha tenido una formación en varias instituciones tanto en Venezuela como en Europa y en Estados Unidos, ¿cuál considera que fue la institución que más impactó su formación?*

* Profesora-investigadora del Área de Desarrollo Cultural Educativo del Centro de Estudios del Desarrollo, Cendes, de la Universidad Central de Venezuela.

Correo-e: gabrielabronsa@gmail.com

Carmen García Guadilla: El postgrado en Estudios del Desarrollo que realicé en el Cendes fue la experiencia académica que más impacto tuvo en mi formación. El ambiente académico era selecto, los exámenes para entrar eran bastante estrictos, ya que otorgaban becas completas, y el postgrado era concebido para pocos estudiantes. De este postgrado hubo varios egresados que después fueron ministros en gobiernos bien distintos, lo cual habla bien del Cendes en términos de pluralidad ideológica. Pero este curso de postgrado fue importante sobre todo porque fue dedicado a comprender a fondo la teoría de la dependencia, con la suerte de que tuvimos como profesores a los más connotados teóricos de este enfoque, entre ellos Fernando Henrique Cardoso, Darcy Ribeiro, Teotônio Do Santos, Celso Furtado, Aníbal Quijano, Andre Gunder Frank, Héctor Silva Michelena. Pero también profesores del Cendes muy reconocidos en su área, como José Agustín Silva Michelena y Lourdes Yero. Durante el período de este postgrado, un grupo de estudiantes hicimos dos viajes, uno de ellos al Perú a conocer la revolución de Velazco Alvarado, y el otro a Chile, para estudiar de cerca el gobierno socialista de Allende. Las experiencias fueron invalorable desde muchos puntos de vista, incluso para analizar lo que ahora sucede en Venezuela. Sin embargo, la experiencia de estudiar fuera fue también importante. No solamente por la suerte de tener excelentes profesores, sino sobre todo por la interacción con colegas de todas partes del mundo y el aprendizaje de otros idiomas. El francés, y especialmente el inglés, han sido clave para tener acceso al pensamiento universal en el campo de estudio al que me orienté.

GB: *¿Cómo fue que se decidió por estudios comparados de la educación superior en América Latina?*

CGG: Bueno, yo no decidí, sino que el destino decidió por mí. Después de haber terminado mi doctorado, la UCV, que me había becado, no pudo ofrecerme un cargo. Conseguí trabajo en el lesalc, que es la institución regional de la Unesco que se encarga de la educación superior en América Latina, y fue ahí que me relacioné con el área, a mediados de los ochenta, cuando ese tema comenzaba a desarrollarse como campo de estudio. Desde esa plataforma internacional tuve la suerte de entrar en contacto con todo lo que estaba pasando a nivel mundial desde el punto de vista conceptual en el campo de la educación superior y de tener una visión global de las universidades en América Latina. Sin embargo, siempre seguí en contacto con el Cendes a través de seminarios que dictaba en el programa de doctorado. Hasta que en el Cendes me ofrecieron un cargo de investigadora que acepté inmediatamente, pues el ambiente académico que reinaba en esta institución me atraía más. Allí consolidé mi línea de trabajo sobre América Latina y produje lo más importante que he escrito, con la ventaja de que podía discutir lo que investigaba con mis estudiantes del seminario del Doctorado. De todas formas siempre tuve la oportunidad de establecer nexos entre las dos instituciones, siendo para mí muy importante la Coordinación de la Cátedra

Unesco Pensamiento Universitario Latinoamericano otorgada al Cendes, ya que significó la responsabilidad de llevar a cabo un proyecto en conjunto con las dos instituciones.

GB: *Usted ha sido una de las investigadoras de América Latina en haber insistido en que la educación superior es un campo de estudio. ¿Podría explicar un poco?*

CGG: La educación superior como objeto de investigación representa un campo de estudio que se ha desarrollado internacionalmente de manera paulatina desde hace medio siglo. Si bien emerge como acompañante de la gran expansión de la educación superior, no en todos los países ha tenido el mismo grado de desarrollo. Pero incluso en los países en los cuales las bases institucionales se han constituido más firmemente, existe preocupación por su carácter disperso y por su separación en tres esferas: la de los investigadores, la de los que toman decisiones dentro de las instituciones académicas, y la de los que toman decisiones en los gobiernos. Sucede que en muchos países las tres esferas están separadas de tal manera que ninguna sabe lo que se hace en las otras. Ocurre frecuentemente que los directores y gestores académicos se conforman con la reflexión de la práctica y no toman en cuenta, o desconocen, los trabajos realizados por los investigadores. Estados Unidos es el país de mayores avances en el desarrollo de programas de postgrado sobre la educación superior en sus universidades, mientras que en Europa la investigación sobre educación superior se ha desarrollado sobre todo en centros de estudios especialmente creados para atender el área. México es el país de América Latina con mayor grado de institucionalización en la investigación sobre educación superior, con centros de estudios en algunas de las universidades y con un número importante de investigadores, lo que garantiza la generación de relevo y la continuidad indispensable para que un campo de estudios sea sostenible. El desarrollo de la educación superior como campo de estudio se traduce en la generación de asociaciones internacionales, revistas especializadas, centros de información e investigación, de programas de postgrado, bases de datos, editoriales propias al tema, conferencias, *symposia*. Todos estos avances han permitido el desarrollo de un espacio básico de discusión teórica que contribuye a enriquecer el nivel de interpretación y conceptualización indispensable para el avance de la educación superior como objeto de estudio.

GB: *¿Cuáles son los principales temas y políticas de la educación superior en el mundo?*

CGG: Resulta difícil responder de manera general ya que hay diferencias entre regiones y entre países. Por ejemplo, en la década de los ochenta, el tema fundamental de educación superior para los europeos fue la de la evaluación como política pública; sin embargo, en América Latina este tema fue predominante en la década siguiente, o sea en los noventa. Pero, como sabemos, aunque la tendencia en nuestra región durante los noventa fue la evaluación institucional, hubo países como Venezuela, que no entraron en ella. Por tanto, es difícil identificar temas globales. También los organismos internacionales, que han llevado a cabo orientaciones de políticas para la educación superior a nivel global, han tenido

agendas diferentes. Por ejemplo, en los noventa el Banco Mundial respaldó orientaciones de políticas neoliberales, a diferencia de la Unesco, que defendió la educación como bien público. En cambio, en la década siguiente, la primera del nuevo siglo, la agencia antagónica a la Unesco no fue el Banco Mundial, sino la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); en cierta forma la OCDE sustituyó al Banco Mundial defendiendo espacios para el sector privado, incluido el comercial. Por otro lado, en esta última década, dentro de la Unesco hubo un grupo que defendió la posición de la OCDE y que se hizo visible en la Conferencia Mundial de la Unesco en el 2009. El grupo latinoamericano, liderado mayormente por académicos del Grupo de Montevideo (Mercosur Educativo), sostuvo el rechazo al Acuerdo General sobre Comercio de Servicio (AGCS) y la defensa tajante de la educación superior como bien público.

Ahora bien, si se puede hablar de un tema actual, transversal a todos los países, aun cuando haya enfoques y efectos muy diferentes y contradictorios, es el de la internacionalización. Aunque en realidad la internacionalización se puede decir que es consustancial con la universidad de todos los tiempos, es evidente que la globalización del conocimiento la ha llevado a un mayor protagonismo. Entre los temas cruciales de la internacionalización voy a señalar los que me parecen más relevantes: el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS); el Sistema Internacional de Acreditación; los rankings académicos, los MOOC (Massive Open Online Courses) o cursos en línea masivos y abiertos.

El AGCS fue adoptado en 1994 y aplicado desde 1995 bajo la orientación de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y considera la educación superior como un servicio comercial que se compra y se vende por medio de cualquier proveedor internacional. En 2002 algunas asociaciones internacionales de universidades denunciaron este acuerdo realizado entre gobiernos a espaldas de las universidades. América Latina fue una de las regiones con declaraciones en contra a través de varias asociaciones, especialmente el grupo vinculado al Mercosur. Esta posición fue llevada a la Reunión Regional de IESALC/Unesco en 2008 en Cartagena y estuvo presente en la declaración final con el aval de toda la comunidad académica regional: se enfatizó que la educación superior debía ser considerada como «bien público» en contra de la visión de educación como «comercio de servicios».

En cuanto al Sistema Internacional de Acreditación, surge de la necesidad de acreditar la educación superior transfronteriza, debido a la cantidad de programas que se ofertan *on-line* sin posibilidades de conocer su calidad por parte de los usuarios. Se produjeron documentos presentados por la Unesco y la OCDE, pero algunas personalidades relacionadas con la Unesco —como Marco Antonio Díaz, quien fue director de Educación Superior de la Unesco a nivel mundial por muchos años— opinan que si bien estos documentos podrían considerarse políticamente correctos, toman poco en cuenta la noción de relevancia.

Por su parte, los rankings académicos mundiales han tenido mucho impacto desde que apareció el primero en 2003. Los más importantes han sido el realizado por la Universidad de Shanghai y el realizado por la revista inglesa *Times Higher Education*. Aunque han tenido mucho impacto, sin embargo, también han sido objeto de críticas. Entre ellas, su valoración excesiva de lo que se llama «universidades de clase mundial», instituciones que realizan investigación de frontera, con un grado de internacionalización muy alto, tanto en la movilidad de profesores como de estudiantes, y con altísimo rendimiento. También se cuestiona su exceso en la prioridad a la excelencia, así como las debilidades en cuanto a los indicadores cuantitativos. Sin embargo, tanto las metodologías como los enfoques han ido mejorando. Por ejemplo, los europeos acaban de presentar un nuevo ranking llamado U-Multirank, el cual tiene un enfoque diferente a las clasificaciones mundiales existentes. Se autodefine como un ranking multidimensional, comparando el rendimiento universitario a través de una gama de diferentes actividades. Intenta superar las criticadas clasificaciones de las universidades mejores del mundo, permitiendo a los propios usuarios identificar las fortalezas y debilidades de una universidad en particular, o comparar los aspectos que más les interesan entre distintas universidades. También han surgido otros como el Ranking Universitas 21 (U21), coordinado por la Universidad de Melbourne en Australia, que mide, no ya universidades, sino sistemas de educación superior. Se considera que este tipo de ranking es más útil para la toma de decisiones; sin embargo, todavía cubre pocos países y se basa en escasos indicadores. Otro ranking que es bastante utilizado es el Webometrics, el cual intenta motivar a las universidades a tener una presencia en Internet que refleje lo más posible sus actividades. En fin, a pesar de muchas críticas, es bastante probable que los rankings universitarios llegaran para quedarse, aunque se deberá hacer avances en las metodologías y dar mayor valor a las particularidades de cada contexto regional.

Los MOOC representan un fenómeno que emerge con mucha fuerza en los actuales momentos. Al comienzo, en 2008, los primeros que aparecieron, se presentaron como el lado altruista y solidario de la globalización del aprendizaje. Estas ofertas de acceso abierto al conocimiento de algunas de las universidades de talla mundial, como Stanford, MIT, Yale, Harvard, facilitan estudios especializados gracias a plataformas de formación en línea, las cuales permiten acceder al conocimiento desde cualquier parte del mundo de manera gratuita. Un ejemplo fue el curso sobre inteligencia artificial que realizó la Universidad de Stanford en 2011, seguido por más de 160.000 estudiantes de todas partes del mundo. En español también hay algunas ofertas, una de las más populares es «Coursera», que trabaja con la colaboración de varias universidades, entre ellas la Universidad de Stanford. Actualmente tiene 683 cursos de manera gratuita.

Estas formas solidarias de calidad reconocida y gratuitas son todavía escasas, y de acuerdo a los últimos análisis no es lo que va a prevalecer. El último número de la revista

The Economist presenta como tendencia un crecimiento de formas mercantiles de estas experiencias y señala directamente a Brasil como un país donde se perfila la presencia de firmas educativas con mayor capital en el mundo. Pero, además del impacto económico que probablemente van a tener los MOOC a escala mundial, se señala también el impacto en la concepción de lo que han sido los métodos convencionales de aprendizaje, ya que estos enfoques se orientan a maximizar los medios comunicacionales en línea, potenciados por instrumentos como las tabletas y los teléfonos inteligentes; dando cabida a sistemas semipresenciales y con precios mucho menores que los que actualmente tienen los enfoques presenciales. Por otro lado, se aprovecharán los mejores y más prestigiosos profesores para las clases a grandes auditorios *on-line*, a la vez que habrá sistemas de tutores en espacios locales en cualquier parte del mundo, con la posibilidad de emitir certificados. Es evidente que si esta va a ser una tendencia fuerte, sus efectos resquebrajarán muchas de las instituciones y las formas de distribuir conocimientos conocidas hasta ahora. Por ejemplo, Harvard Business School está anunciando la oferta *on-line* de un máster por solo 1.500 dólares, siendo que el máster presencial en gestión de empresas actualmente cuesta alrededor de 180.000 dólares por los dos años de duración. Claro, para el egresado de este máster, el promedio de ingresos anuales comenzando a trabajar es de los más altos en el mercado. Por otro lado, es previsible que los MOOC afectarán aún más las dinámicas inequitativas de la geopolítica mundial del conocimiento. La producción de contenidos estará ubicada en los centros más potentes en cuanto a capital de conocimiento y esto probablemente producirá efectos no deseados en los países proclives a ser solo receptores; efectos menos negativos si son contenidos técnicos, pero más riesgosos si son contenidos sociales. El futuro debería ser promisorio para todos los países debido a que, a diferencia del capital físico, el conocimiento no es un bien agotable y actualmente las formas digitales permiten distribuir conocimiento de manera infinita. Pero este contexto está atravesado por el valor económico que ha adquirido el conocimiento, de ahí que en estos momentos existen fuerzas muy enfrentadas en cuanto a las formas de relación entre las instituciones del conocimiento con el mundo global.

GB: *¿Y para el caso de América Latina?*

CGG: También a nivel regional hay muchas diferencias entre países en cuanto a las temáticas. Por ejemplo, y para destacar los contrastes: Brasil está apostando a tener universidades de clase mundial, a la vez que desde el sector privado se vislumbran grandes planes relacionados con los MOOC*; Ecuador está haciendo un gran esfuerzo por elevar la calidad de las universidades; y Venezuela interesada en expandir la matrícula, sin criterios de calidad, y descuidando lo logrado en los sistemas de investigación y los postgrados de las universidades convencionales.

* Tal como señalé anteriormente.

En cuanto a lo internacional, también hay grandes diferencias, pues mientras Ecuador está apostando a absorber talentos de cualquier parte del mundo, Venezuela se ha focalizado en un intercambio con Cuba de manera unilateral, pues solo ha sido compradora, y muchas veces de programas con menor desarrollo que los que tiene. Es curioso que en el gobierno de Rafael Correa, que tiene muchas similitudes en el formato ideológico, algunos hablan de «franquicia», pero su orientación hacia el valor del conocimiento de calidad ha sido clave. Mientras que en Ecuador se promueve el programa Prometeo, donde se reciben talentos de todas partes del mundo, Venezuela ha sido en estos últimos años una fábrica de fuga de talentos.

En cuanto a actuaciones internacionales propiamente regionales, diversas asociaciones han tomado posición sobre los riesgos y peligros que presentan las tendencias mundiales de internacionalización. En primer lugar, en la región latinoamericana los rankings mundiales no han tenido buena acogida. Ha habido una crítica sostenida a estos especialmente a través de asociaciones regionales, crítica que se hizo explícita en la Reunión Regional del Iesalc/Unesco en Cartagena, en el 2008. Como contraparte a los rankings mundiales, el Iesalc/Unesco llevó a la Conferencia de Cartagena el proyecto: Mapa de la Educación Superior para América Latina y el Caribe (Mesalc), que después fue ratificado en el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe en el 2011, en Buenos Aires. También se ha venido desarrollando el proyecto Infoaces, financiado por el programa ALFA de la Unión Europea y liderado por la Universitat Politècnica de València (España). Se han creado alianzas entre este proyecto con el Mesalc del Iesalc/Unesco y pareciera que por fin es posible tener un sistema de información sobre las universidades iberoamericanas.

Otro tema que ha sido preocupación para nuestros países ha sido la fuga de talentos hacia los países centrales. Estamos siendo testigos de una nueva geopolítica mundial del conocimiento altamente estratificada, lo cual implica alta concentración de conocimiento y alta absorción de talentos en los centros de mayores recursos. Esto no es nuevo, ya que a través de la historia conocemos momentos especiales con alta concentración del conocimiento, como en la Academia de Platón, el Liceo de Aristóteles, la biblioteca de Alejandría, la escuela de traductores de Toledo y determinadas universidades europeas desde la edad media, entre muchos otros focos del conocimiento occidental. Ahora bien, lo nuevo en relación con otras situaciones históricas es, por un lado, la relevancia del capital intelectual como factor de producción en la innovación de las economías; y, por el otro, las posibilidades que permiten las tecnologías comunicacionales para facilitar interacciones instantáneas entre los portadores y productores de conocimiento ubicados en cualquier rincón del planeta. La des-localización e interactividad instantánea del conocimiento presenta situaciones distintas y mucho más complejas a las conocidas anteriormente.

En este contexto, lo que se ha llamado el nomadismo científico comienza a tener características más complejas; por ejemplo, se habla de que los países con alta fuga de talentos pueden minimizar los efectos perversos, desarrollando programas de circulación de talentos a través de las nuevas opciones de conectividad. Este enfoque ha sido desarrollado, entre otros, por Castells y su teoría de nodos, que es distinta a la teoría de la dependencia, ya que los lugares de conocimiento están de alguna forma dis-localados en su sentido literal pues la periferia estaría representada en el centro por sus propios expatriados. Este enfoque, basado en el protagonismo de las diásporas, está sustentado en la posibilidad de que los talentos se interconecten con los nodos centrales sin tener que desplazarse de sus propios países. Sin embargo, para poder aprovechar las diásporas científicas y culturales es indispensable que en los países se creen condiciones de recepción para que los procesos de interacción sean efectivos.

El otro tema relacionado con la creciente internacionalización, vinculado con el crecimiento del sector privado lucrativo internacional (*on-line*), ha sido también asunto de preocupación por sus efectos perversos en los mercados de los países de la región. Esto, junto con la aprobación de la educación superior como bien de servicio realizada por el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios de la OMC, ha sido una de las amenazas que ha llamado la atención a asociaciones regionales de América Latina. Es por ello que una de las resoluciones más importantes en la Reunión Regional del Ilesal/Unesco en 2008 en Cartagena fue considerar a la educación superior como «bien público», en contra de la visión de educación como «comercio de servicios».

GB: *¿Qué piensa de las políticas de educación superior en Venezuela?*

CGG: Venezuela es un país muy *sui generis*. Por un lado, hay una importante fuga de talentos que, desde mi punto de vista, representa uno de los traumas nacionales más dolorosos por los que estamos pasando y cuyo impacto es mucho más grave de lo que sospechamos. Esto sucede al mismo tiempo que se produce un deterioro de las universidades más productivas y una gran expansión del sector de instituciones nuevas, cuya calidad no es bien conocida. Ha crecido bastante la inversión tanto en educación superior como en ciencia y tecnología en términos generales, pero no se ven los resultados. Venezuela logra visibilidad en el mapa de indicadores cuantitativos, tanto financieros como de matriculados, en las comparaciones internacionales de algunos organismos como la Unesco, pero son indicadores de entrada, no de rendimiento. También es preocupante lo concerniente a los recursos que se están comprometiendo a futuro en la contratación de numerosos docentes que se han incorporado a las instituciones del sector paralelo, considerando que dentro de poco habrán transcurrido los veinticinco años necesarios para solicitar la jubilación.

Una manera, entre otras, de entender la política del actual Gobierno a partir del 2005, es asumiendo que responde a un objetivo político dirigido a imponer un sistema ideológico, al

mismo tiempo que trata de lograr legitimidad internacional con los indicadores cuantitativos. Ahora bien, lo que sorprende y se critica no es que se haya dado prioridad a la cantidad, sino que se hayan descuidado las instituciones que, en términos de postgrados e investigación, tenían una infraestructura que, mal que bien, estaba funcionando. Me refiero a algunas de las más importantes instituciones públicas autónomas. Esto es incomprensible, a menos que, como dije antes, estas políticas respondan a un plan de largo plazo, donde la prioridad es imponer una ideología en las nuevas generaciones para que el modelo político del Gobierno se consolide. Entre tanto, se deja agonizar el sector convencional que, aunque es el que tiene mejor trayectoria en términos de resultados cualitativos, es un sector que molesta por su ejercicio de la autonomía, de libre pensamiento y que no se supedita a ningún modelo que se le quiera imponer. Mientras tanto se habrá perdido un tiempo irrecuperable en términos del impacto del conocimiento científico en la innovación productiva del país, siendo que la ciencia y la investigación son hoy las energías creadoras de riqueza; así como el fomento de la capacidad creativa y la iniciativa emprendedora son actitudes indispensables para el desarrollo de los países.

GB: *¿Por qué está siendo tan complicada la relación de las universidades autónomas venezolanas con el Gobierno?*

CGG: La relación entre las universidades autónomas y los gobiernos de turno históricamente ha sido conflictiva por el hecho de que en estas universidades el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental. En el momento presente la relación es aún más complicada, ya que la polarización política profundiza los desacuerdos. En el caso de las universidades autónomas, donde uno de los principios fundamentales es el desarrollo del pensamiento crítico, no es posible aceptar el «paquete completo» de una ideología, cualquiera sea el modelo político que esté en el poder. Veo difícil que esa relación mejore. En los primeros años de este Gobierno, los responsables de las políticas públicas de aquel entonces facilitaron espacios de entendimiento. Pero a partir de un cierto momento prevaleció la tendencia de apoyar la creación de instituciones paralelas de manera masiva (con muchas deficiencias que han sido señaladas por diversos analistas), y con ausencia de políticas para el desarrollo de las universidades públicas convencionales. Esta situación incide en que Venezuela, a pesar de la gran expansión de matrícula lograda, ha descuidado el desarrollo de conocimiento de alto nivel. Esto es dramático para cualquier país. Pareciera que vamos hacia una sociedad del «des-conocimiento», no solamente en el sentido de que una mitad del país desconoce a la otra mitad; sino también (des)conocimiento en el sentido de desconocer y desvalorizar el conocimiento complejo, el conocimiento científico, el conocimiento crítico.

GB: *¿Qué piensa específicamente del caso de la UCV?*

CGG: Es preocupante lo que pasa en la UCV, que es la principal universidad pública del país. En el siglo XIX, José María Vargas, con el máximo apoyo de Simón Bolívar, llevó a

cabo una de las reformas más importantes de América Latina en la época independentista. Si en ese momento hubiese habido rankings universitarios, la UCV habría estado en los primeros lugares de la región, junto con la universidad de Chile, con la reforma realizada por otro venezolano, Andrés Bello. Sin embargo, actualmente, en el siglo XXI, en pleno apogeo y protagonismo del conocimiento, la UCV se encuentra por debajo de 26 universidades latinoamericanas, o sea en el lugar 27, de acuerdo a uno de los principales rankings universitarios del 2013. No obstante, hace tres décadas la UCV se encontraba entre los primeros lugares de América Latina en cuanto al desarrollo de los postgrados, junto con Brasil y México. Actualmente estos programas (especialmente en áreas tan relevantes como la medicina) están declinando. Falta de recursos, falta de generación de relevo (los sueldos son precarios, especialmente para los que comienzan la carrera docente), lo cual hace difícil que la universidad se quede con los mejores talentos que ha formado. Por otro lado, las agresiones a las que ha estado sometida esta universidad están bien documentadas. Hecho insólito en el caso de la UCV, cuya Ciudad Universitaria fue declarada «Patrimonio Cultural de la Humanidad» por la Unesco en 2000, por ser considerada «un ejemplo sobresaliente de realización coherente de los ideales del urbanismo, la arquitectura y el arte». La joya de Bolívar (que eliminó las restricciones raciales y religiosas de la universidad y con ello la intolerancia a la diferencia) está sometida hoy en día a atropellos violentos por reclamar el derecho al pensamiento plural. Lamentablemente, la situación es todavía más grave en otras universidades del país. Todo esto incide en un deficiente desarrollo científico y tecnológico nacional donde, a pesar de que los indicadores de porcentaje de inversión del PIB en C&T aparecen altos, los resultados no son los deseables, de acuerdo a lo expresado por expertos en estas áreas.

GB: *¿Cómo se explica que las universidades autónomas de América Latina no se hayan solidarizado con la las universidades autónomas venezolanas?*

CGG: La izquierda latinoamericana defiende el modelo chavista por considerarlo de izquierda y porque se presenta como la versión actualizada del socialismo, con la etiqueta de socialismo del siglo XXI. Por tanto, para el pensamiento dicotómico, es de derecha todo lo que se oponga a un Gobierno considerado de izquierda; es decir, si la universidad autónoma venezolana se opone a un Gobierno considerado de izquierda, esa universidad debe ser de derecha y por tanto indefendible. De todas formas hay muchas paradojas en la izquierda universitaria latinoamericana. Por ejemplo, no se entiende que la mayoría de los autores que escriben y defienden la autonomía universitaria de las universidades públicas en América Latina asistan a las conferencias sobre educación superior que las universidades cubanas organizan todos los años, pero nunca han reflexionado sobre por qué no hay autonomía en las universidades cubanas. Entonces, ¿cómo las universidades públicas latinoamericanas van

a (no digo defender) simplemente reflexionar sobre el cerco a las universidades autónomas venezolanas si nunca han señalado la falta de autonomía de las universidades cubanas, que llevan más de cincuenta años sin ella?

GB: *En su responsabilidad como Directora del Cendes, ¿cuál fue la actividad que recuerda con mayor satisfacción?*

CGG: Sin lugar a dudas, el seminario sobre «Venezuela Visión Plural», que me propuse concretar como una línea de mi gestión. Tuvo lugar en el Cendes a lo largo de todo un año, y participaron sus investigadores además de cerca de sesenta intelectuales de la comunidad académica nacional, que contribuyeron como comentaristas de los trabajos presentados dentro de un espacio donde todas las tendencias políticas tuvieron cabida. El objetivo fue analizar el caso de Venezuela desde los problemas y desafíos del país, teniendo como material las investigaciones que se hacían en el instituto en ese momento. Este fue un intercambio muy fructífero, en un momento muy polarizado donde las preguntas no necesariamente admitían una sola respuesta. Los resultados de este seminario fueron publicados en el 2005, en dos tomos, con el título *Venezuela Visión Plural. Una mirada desde el Cendes*.

GB: *El año pasado decidió cerrar su ciclo como investigadora y lo hizo público, ya que la despedida está disponible en su blog académico (<http://www.carmengarciaguadilla.com>). ¿Qué significó esto para usted?*

CGG: Sentí la necesidad de comunicar a mis colegas la decisión de retirarme del área como investigadora y a la vez quise hacer saber a aquellos con los que he trabajado directamente lo importante que cada uno ha sido en mi trayectoria. He dedicado a esa actividad más de 30 años y soy de esas personas que necesitan cerrar etapas cuando ya considera que se han cumplido. Estar en la frontera del conocimiento con relación al tema de la especialidad amerita mucha actividad para no caer en la repetición. De todas formas, siento que he dejado un humilde legado para las nuevas generaciones de investigadores en el área de la educación superior comparada en América Latina. Deseo entrar en otra etapa con actividades más lúdicas, menos sujetas a los necesarios rígidos cánones del trabajo de investigación. Esto quiere decir que, si bien me retiro de la investigación, no me despido de actividades intelectuales que han formado parte de mi manera de vivir y menos me despido de contribuir con la formación de las nuevas generaciones.

GB: *De los libros que ha escrito, ¿cuáles cree han contribuido más al campo de estudio de la educación superior?*

CGG: Si el impacto se mide por el número de ediciones nuevas, en primer lugar se encuentran tres libros que han tenido tres ediciones cada uno. Son muy diferentes entre ellos, uno es teórico (el de *Transferencia de paradigmas socioeducativos*), otro de corte empírico (*Situación de la educación superior en América Latina*, con datos comparados de

todos los países y que también tuvo una edición en inglés), y el otro más de divulgación (*El difícil equilibrio*, sobre el tratado de libre comercio y su impacto en la visión lucrativa de la educación superior). Sin embargo, a mí me gustan los que son más analíticos, como el de *Conocimiento, educación superior y sociedad. Tensiones y transiciones* y *El protagonismo de la internacionalización*. Aunque quizás el que más va a perdurar, porque su contenido histórico no vence, aunque pueda ser complementado y mejorado, es el que coordiné con la contribución de investigadores de la región dentro de la Cátedra Unesco, con el título de *Pensadores y forjadores de la Universidad latinoamericana*.