



# La Educación Universitaria como Nicho de Reflexión: Experiencias, Éxitos, Dificultades y Retos

## INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**Gilberto José Graffe**  
Compilador



Ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa  
y V Congreso Internacional de Educación



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**

RECTORA

**Cecilia García-Arocha**

VICERRECTOR ACADÉMICO

**Nicolás Bianco**

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

**Bernardo Méndez**

SECRETARIO

**Amalio Belmonte**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**

DECANO

**Vincenzo Piero Lo Mónaco**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

DIRECTOR

**José Loreto**

COORDINADORA ACADÉMICA

**Laura Hernández Tedesco**

COORDINADORA ADMINISTRATIVA

**Evelyn Ortega**

COORDINADORA DE LOS ESTUDIOS  
UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

**Rosario Hernández**

COORDINADOR DE EXTENSIÓN

**Edwin García**

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco**

**EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**

Universidad Central de Venezuela  
Director: Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco  
Coordinador Editorial: Audy Salcedo  
Depósito Legal: MI2017000267  
ISBN: 978-980-00-2843-8

**La Educación Universitaria como nicho de reflexión: Experiencias, éxitos, dificultades y retos**

Gilberto José Graffe (Compilador)  
Universidad Central de Venezuela  
Depósito Legal: DC2017002509  
ISBN: 978-980-00-2875-9

ISBN: 978-980-00-2875-9



Libro digital de acceso libre  
Octubre del 2017

Portada: Efraín Zapata

*Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Edif. Trasluz, P.B., Ciudad Universitaria de Caracas. Apartado de correos N° 47561-A, Los Chaguaramos. Caracas c.p.1051. Tlf. 605-2953  
Email: [cies@ucv.ve](mailto:cies@ucv.ve)*

## **EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**

Las ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación es un proyecto editorial que busca difundir en la comunidad universitaria y en la sociedad en general los trabajos de investigación presentados en este evento organizado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Al concepto tradicional en el cual se reúnen en un solo volumen los trabajos presentados en congresos, simposios o eventos de este tenor, presentamos en esta oportunidad un concepto editorial que canalice el trabajo realizado por los investigadores bajo el formato de libros temáticos, donde se analizan un tema de específico de la educación.

Así tiene el lector más que un libro, una colección de textos en el que se compilan, conforme los ejes y temáticas abordadas en la Jornada, los resultados parciales o finales de los investigadores presentados. Con este concepto queremos propiciar la lectura del trabajo intelectual e investigativos de nuestros ponentes a un número mayor de lectores, abriendo así la oportunidad de conocer los resultados del trabajo realizados más allá de los días propiamente de encuentro. Tiene el lector las ponencias íntegras que se incorporaron al programa del evento, los datos de los autores, sus orientaciones teórico-metodológicas, los resultados y aportes de su trabajo, lo cual facilita su uso posterior para nuevas investigaciones y constituirse definitivamente en referencias para el trabajo intelectual e innovador.

Esta edición es en esencia una colección de libros en la que el Centro de Investigaciones Educativas busca fomentar y dar a conocer los trabajos presentados en el evento. Lo interesante del trabajo es que cada volumen está presentado por un compilador, en su mayoría moderadores en las mesas de ponencias libres del evento, lo que dará una idea de unidad en los textos que integran la obra, además de expresar en buena medida parte de la discusión generada durante el encuentro. Con esta fórmula propiciamos una nueva generación de editores y autores, confiados en la idea de que esta iniciativa puede significar un aporte a la cultura pedagógica venezolana e internacional, además de ser una oportunidad de dar a conocer y crear nuevas redes de investigadores.

El Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela se complace en ser puente entre los investigadores y sus comunidades de lectores.

Agradecemos la confianza brindada en someter su trabajo investigativo e intelectual a nuestra consideración, y reiteramos una vez más nuestro compromiso por el fomento de la investigación educativa como fórmula para abordar y promover los cambios necesarios que requiere la educación actual de cara a los retos de la sociedad futura.

**Ramón Alexander Uzcátegui**  
Coordinador General de la XIV  
Jornada de Investigación  
Educativa y V Congreso  
Internacional  
Jefe del Centro de  
Investigaciones Educativas

**Audy Salcedo**  
Coordinador del Comité de  
Académico de la XIV Jornada  
de Investigación Educativa y V  
Congreso Internacional

## Tabla de contenido

### Presentación

*Gilberto José Graffe* ..... 6

### La Reina Roja de Alicia en el Espejo y las Carreras Universitarias

*Bernardo Ancidey* ..... 10

### Instituciones Federales de Educación Superior en Brasil y el Desarrollo del Profesor Universitario

*Ailton Paulo de Oliveira Júnior, Martha Maria Prata Linhares, Acir Mário Karvoski* ..... 24

### Reflexiones sobre la Precarización del Trabajo del Personal Docente y de Investigación y su Impacto Académico en la Universidad Central de Venezuela

*José Gregorio Afonso Castilla* ..... 34

### Las Políticas Académicas y el Cambio Curricular en la UCV

*Ruth Díaz Bello* ..... 52

### El desarrollo de la Educación Universitaria Durante los Gobiernos de la Revolución Bolivariana 1999-2015: la Construcción de un Sistema Paralelo

*Gilberto José Graffe* ..... 66

## PRESENTACIÓN

En este libro se incluyen un conjunto de ponencias que fueron presentadas en las XIV Jornadas de Investigación y V Congreso Internacional de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, que tuvieron lugar en Ciudad Universitaria de Caracas, Patrimonio de la Humanidad, los días 18, 19, 20 y 21 de octubre de 2016 en torno a la reflexión sobre de la Educación Superior, conocida en nuestro país, luego de promulgada la Ley Orgánica de Educación (2009), como Educación Universitaria.

El nombre del libro obedece al conjunto de aspiraciones que sintetizan las ideas que el desarrollo de las investigaciones pretender dar cuenta, dado que las mismas analizan un conjunto de experiencias y pretensiones para el desarrollo de una educación superior o universitaria de calidad y que propicie la inclusión social, sin dejar de lado el examen de las dificultades que la misma presenta; así como de los retos ineludibles que la misma tiene en Venezuela y el ámbito de un país de grandeza territorial y de empuje con lo es Brasil.

Al presentar estas investigaciones, no se pueden dejar de lado el carácter diverso de las mismas, en aras de defender la libertad de pensamiento como esencia del ser de la universidad. Ciertamente con este principio como horizonte la Universidad debe seguir contribuyendo al desarrollo de la nación y de la región latinoamericana. En este sentido la calidad, la democracia y la verdadera inclusión al conocimiento deben seguir siendo los valores que muestren el paragón de la educación superior que debemos propiciar, a pesar de las serias amenazas que hoy se ciernen en Venezuela frente a estos valores de carácter universal.

Seguidamente se realizará una breve presentación del conjunto de investigaciones presentadas sobre la Educación Universitaria en el evento antes mencionado, el cual se caracterizó por la riqueza de intercambio de ideas y de la diversidad de pensamientos e interpretaciones sobre hecho educativo, en nuestro caso la Educación Superior o Universitaria; es decir la democracia y amplitud de pensamiento que debe caracterizar a la Universidad, más hoy en pleno desarrollo de la sociedad del conocimiento.

Entre estas investigaciones, en primer lugar, en el área del ingreso a la Educación Superior, es necesario presentar el trabajo desarrollado por el Profesor Bernardo Ancidey de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA). Dicha investigación, titulada “*La Reina Roja de Alicia en el espejo y las carreras universitarias*”, se desarrolló con el objetivo de ofrecer nuevas evidencias favorables al Modelo Integrado para la Atractividad de las Disciplinas Académicas en el pregrado universitario

venezolano, considerando el efecto de la Reina Roja, resultante de la competencia entre las carreras universitarias por legitimarse socialmente. El modelaje presentado permitió demostrar como a lo largo de los 15 años que contempló el estudio, la concentración que evidenció la demanda en unas pocas carreras atractivas.

Los profesores universitarios Ailton Paulo de Oliveira Júnior, Martha Maria Prata Linhares, Acir Mário Karwoski de la Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Brasil) desarrollaron un investigación titulada “*Instituciones Federales de Educación Superior en Brasil y el Desarrollo del profesor universitario*”, cuyo objetivo fue identificar la existencia de una política institucional para el desarrollo continuo para el personal docente de las Instituciones Federales dedicadas a la Educación Superior. La relevancia de esta investigación se vincula con el fenómeno del crecimiento de la oferta de cursos en la Educación Superior que se manifestó en Brasil, en el período entre el años 2003 y el 2010, siendo conocido según los autores la poca atención prestada al desarrollo profesional de los profesores universitarios, siendo éste un factor crítico para mantener una educación de calidad. En tal sentido, el propósito de esta investigación fue identificar las acciones que se están desarrollando por parte de las instituciones federales brasileñas de educación superior relacionadas con el desarrollo del profesorado para el trabajo en la educación superior, para lo cual se desarrollaron unas entrevistas aplicando un cuestionario a los decanos de Graduados de treinta y seis (36) Instituciones Federales de Educación de un total de cincuenta y dos (52) Instituciones Federales de Educación Superior, que ha participado en el Colegio de pregrado de las universidades federales brasileñas durante el año 2014. En síntesis, se pretendió identificar la existencia de una política institucional para el desarrollo continuo para el personal docente de las instituciones federales, observando una tendencia al crecimiento. En el análisis de los resultados, se observó una tendencia en aumento de la utilización del desarrollo continuo como estrategia para la formación del personal docente en este tipo de instituciones.

Respecto del análisis de la realidad social que vive el personal docente e investigación de las Universidades Autónomas venezolanas y su impacto en el desarrollo de las propias instituciones universitarias, es relevante presentar la investigación desarrollada por el Profesor José Gregorio Afonso Castilla de nuestra Alma Mater, titulado: “*Reflexiones sobre la Precarización del Trabajo del Personal Docente y de Investigación y su Impacto Académico en la Universidad Central de Venezuela*”. El desarrollo de esta investigación, se caracterizó por un diseño mixto ya el estudio documental fue complementado con una investigación de campo, desde una perspectiva cualitativa, al haberse realizado entrevistas focalizadas a informantes claves, los cuales ocupaban posiciones de relevancia en la gestión del Vicerrectorado Académico de la UCV, lo cual les permitía contar con información, experiencia y criterios para dar cuenta de este proceso en forma global. El desarrollo de

la misma ha permitido dar cuenta que se han deprimido sostenidamente remuneraciones del docente e investigador universitario, la negación del Estado al desarrollo de diálogo social con sus organizaciones gremiales y la reducción de programas de gestión académica que en forma indirecta generarían valor a su trabajo, generándose como consecuencia el deterioro de la formación de los profesionales que demanda el país y la reducción del aporte al desarrollo de las universidades en materia de ciencia y tecnología.

También vinculada al tema de la gestión académica de la institución universitaria, en dicho evento se presentó la investigación fundamentalmente documental realizada por la Profesora Ruth Díaz Bello de la Universidad Central de Venezuela, titulada: *Las políticas académicas y el cambio curricular en la UCV*. Dicha investigación se planteó con el objetivo realizar un análisis de las políticas académicas de la Universidad Central de Venezuela (UCV), particularmente, de las que han definido las gestiones del Vicerrectorado Académico en los últimos 20 años (1996-2016) a fin de describir sus características, determinar líneas de continuidad y el énfasis que en ellas se ha dado al cambio curricular. Los hallazgos de la investigación dan cuenta que el análisis las políticas académicas permite identificar líneas de continuidad institucional y cómo el cambio curricular en la UCV se ha ido constituyendo en una política permanente, sin perder de vista que los acelerados procesos que se viven en la sociedad demandan del desarrollo de diseños curriculares flexibles y con posibilidad de ser modificados de manera oportuna para favorecer la formación de profesionales capaces de dar respuesta a los escenarios de cambio e incertidumbre.

Finalmente, pretendo presentar el trabajo de mi autoría, titulado “*El desarrollo de la Educación Universitaria durante los gobiernos de la revolución bolivariana 1999-2015: la construcción de un sistema paralelo*”. Esta investigación documental, de carácter socio histórico, de orientó a analizar la trayectoria fundamental vivida por la Educación Superior o Universitaria venezolana durante los gobiernos de la llamada Revolución Bolivariana (1999-2015), examinando fundamentalmente las políticas de Estado o de gobierno que han marcado el desarrollo de este subsistema. Los hallazgos dan cuenta que el desarrollo de la Educación Superior venezolana a partir del último trimestre del año 2003 se caracterizó por una política de gobierno orientada a romper con el desarrollo institucional del sistema heredado de la democracia representativa (1958-1998), en aras de la configuración de un sistema paralelo como soporte del proyecto político del presidente Hugo Chávez para la instauración del denominado Socialismo del Siglo XXI y al que dará continuidad su sucesor el Presidente Nicolás Maduro. Dicho proyecto político implica la instauración de un esquema de desarrollo nacional en franca contradicción con los principios acordados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del año 1999. El mismo como proyecto propicia



fundamentalmente una política de cantidad o masificación de la educación, política heredada de la democracia representativa, pero con un efecto en el debilitamiento del sistema formal de la Educación Superior de carácter oficial representado por las universidades autónomas o aquellas experimentales que eligen a sus propias autoridades, según lo establecido en la Ley de Universidades en 1958 y su reforma parcial de 1970.

Ciertamente que el conjunto de investigaciones presentadas, tiene como hilo común el propiciar el análisis y discusión sobre los retos que tiene la educación superior o universitaria en nuestro país y en el contexto latinoamericano. Retos que siempre habrán de tomar en cuenta la discusión de la diversidad de pensamientos y posturas sobre lo que significa una educación diversa, inclusiva y democrática, con respuesta en los ámbitos asociados con la enseñanza, la generación y difusión de conocimientos, la diversidad de pensamiento y de la responsabilidad social que las instituciones universitarias deben asumir en la sociedad del conocimiento que vivimos.

Gilberto José Graffe

Escuela de Educación – UCV

[graffeg@gmail.com](mailto:graffeg@gmail.com)

# LA REINA ROJA DE ALICIA EN EL ESPEJO Y LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS

**BERNARDO ANCIDEY**

*Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional,  
Venezuela*

[bancidey@gmail.com](mailto:bancidey@gmail.com)

---

**RESUMEN:** El objetivo del trabajo es ofrecer nuevas evidencias favorables al Modelo Integrado para la Atractividad de las Disciplinas Académicas en el pregrado universitario venezolano, entre ellos el efecto de la Reina Roja, resultante de la competencia entre las carreras universitarias por legitimarse socialmente. A través de un análisis estadístico de las series de tiempo y de las correlaciones entre la demanda global y las demandas particulares de un grupo de carreras representativas, se muestra que a lo largo de 15 años varían sus posiciones en el ranking de preferencias sociales. No obstante, el patrón global de la demanda, ajustable a una ley de potencias, siempre es desigual y concentrado en unas pocas carreras atractivas, mientras la mayoría restante apenas recibe alguna atención. Se realizan comparaciones con investigaciones anteriores y se presentan posibles explicaciones para las variaciones en la atractividad en base a los factores de secuencia de aparición y adaptabilidad del modelo. Finalmente, se investigan las implicaciones para el diseño y evaluación de la política universitaria.

**PALABRAS CLAVES:** Efecto Reina Roja; carreras universitarias; ley de potencias; secuencia de aparición; adaptabilidad.

---

## 1. Introducción

En el libro *Alicia en el Espejo* de Lewis Carroll (2004, págs. 31-33), La Reina Roja, toma de la mano a Alicia para correr juntas y al final ésta se asombra mucho al ver que aunque corre lo más rápido que puede, sus alrededores no parecen cambiar<sup>1</sup>. La imagen, utilizada para explicar fenómenos evolutivos (Van Valen, 1973) en los cuales la competencia entre las especies conduce a una situación estacionaria, sirve igualmente para describir el efecto de la competencia entre las carreras universitarias. La lucha entre ellas por la legitimidad social genera un patrón de desigualdad permanente en la preferencia social a lo largo de los años: unas pocas carreras resultan muy exitosas para atraer el interés de la sociedad mientras la mayoría restante apenas recibe alguna atención.

Anteriormente se desarrolló el Modelo Integrado para la Atractividad de las Disciplinas Académicas del pregrado universitario venezolano (2015a), para explicar la aparición y permanencia de la desigualdad, como resultado del crecimiento del sistema universitario, la

---

<sup>1</sup> -¡Un país bastante lento! -replicó la Reina-. Lo que es aquí, como ves, hace falta correr todo cuanto una pueda para permanecer en el mismo sitio. Si se quiere llegar a otra parte hay que correr por lo menos dos veces más rápido.

densidad, la secuencia de aparición, la adaptabilidad a las necesidades sociales<sup>2</sup> y la variedad disciplinar. El modelo predice el carácter robusto del patrón de desigualdad emergente observado, independientemente de cuál sea la posición de cada carrera en particular. Ninguna carrera tiene asegurado su posicionamiento futuro en las preferencias sociales, las favoritas actuales pueden dejar de serlo y viceversa, algunas del montón sin prestigio podrían pasar a ocupar los primeros lugares.

El estudio coincide con resultados obtenidos anteriormente (2015b) pero que estaban limitados a la oferta de carreras por parte de instituciones oficiales. Ahora se abarca un período mayor y el análisis se extendió a la totalidad de carreras ofrecidas por instituciones públicas y privadas. Cada carrera es considerada distinta si es dictada por diferentes instituciones, aun siendo la misma disciplina (otorga un título equivalente legalmente), lo que permite un análisis individualizado.

Se presentan nuevas evidencias favorables al modelo mostrando el efecto Reina Roja: 1) En la persistencia del patrón de desigualdad y concentración de la demanda en pocas carreras; en 2) la variación temporal en el prestigio social de cada disciplina; y 3) la variación en la correlación entre la atractividad de las distintas carreras y el crecimiento de la demanda total. Se analizan las implicaciones para el diseño de las políticas públicas universitarias.

## 2. Marco teórico

La falsabilidad de un modelo científico se obtiene (Popper, 2008), encontrando evidencias que contradigan sus predicciones, así una reducción de la concentración de la demanda o la aparición de una escala característica en cualquier momento, desbancarían las pretensiones explicativas del Modelo Integrado. Hay que someterlo a pruebas más rigurosas, extendiendo el período de análisis y considerando todas las carreras universitarias, sin limitarlas a las ofrecidas por instituciones oficiales.

Un resultado exitoso no implica la validación para siempre del modelo, el cual deberá ser sometido a nuevas investigaciones, y si sale adelante, solo arrojará una mayor confianza en el mismo pero jamás una validación absoluta.

El modelo mira al sistema universitario como un sistema adaptativo complejo considerándolo como resultado de la autoorganización de los agentes constituyentes en su primer nivel de jerarquía organizacional: las carreras universitarias. El sistema está en desequilibrio por los aportes en recursos y las exigencias para que las carreras contribuyan a solucionar múltiples y variados problemas sociales. Las carreras son organizaciones sociales creadas para formar y certificar conocimientos, habilidades y técnicas de profesionales, que desempeñarán roles exclusivos en la atención de las complejas necesidades del mundo actual. Cada una de ellas compite con las demás buscando legitimarse en el sentido dado por Hannan (1986) y Hannan y Carrol (1992), y ser consideradas la respuesta organizacional “dada por sentado” o mejor adaptada en su respectivo campo de actuación social.

La atractividad social de las más prestigiosas genera un *enlace preferencial* (Price, 1976) que tiende a que su prestigio crezca, multiplicando varias veces su atractividad cuando se las compara con la de la mayoría restante. Aparecen dos tipos: unas pocas más exitosas que la mayoría restante, lo que origina el patrón de desigualdad. Con frecuencia este patrón se ajusta a la llamada *ley de Pareto* o más generalmente a una *Ley de Potencias* (Ancidey, 2012). Empero, el éxito no está asegurado porque una variación en la adaptabilidad puede desplazarlas hacia posiciones de bajo prestigio

---

<sup>2</sup> El factor adaptabilidad de las carreras a las necesidades sociales, se refiere a lo que efectivamente exige la sociedad y no a los simples deseos o intenciones, aun cuando estén formulados en un plan nacional de desarrollo socio-económico.

social, de modo que para mantenerse en el tope, deben estar en un proceso constante de ajuste. El efecto global de esta lucha sin fin coincide con la imagen de la carrera de la Reina Roja.

El modelo predice el carácter permanente del patrón desigual y concentrado a lo largo del tiempo, pese a los cambios relativos en el posicionamiento de las carreras. Igualmente predice que las carreras atractivas se correlacionaran positivamente con la demanda global, en vista que ellas se aprovecharán de un eventual incremento, mientras que las no atractivas resultarán insensibles al mismo, o bien podrían reducir aún más su escasa atractividad. Finalmente, el modelo predice la movilidad de las carreras en el *ranking* de atractividad, debido a eventuales cambios en la adaptabilidad de las carreras a las necesidades sociales.

Aunque el modelo predice otros fenómenos en relación al sistema universitario venezolano, la investigación se limitó al estudio del patrón global de desigualdad, la movilidad en el tiempo de las carreras en el *ranking* de preferencias sociales y su comportamiento de acuerdo a su atractividad.

### 3. Orientación metodológica

La investigación se realiza desde una perspectiva racionalista, considerando a los modelos científicos como construcciones mentales de la realidad natural o artificial. Se enmarca en la sociofísica de Galam *et al* (1982), la cual se enfoca en la comprensión del comportamiento colectivo sociológico, basado en el marco de los fenómenos fundamentales de la física, especialmente haciendo uso de la mecánica estadística. La dinámica evolutiva del sistema universitario es vista como un proceso estocástico de difusión de partículas, siendo éstas últimas, las carreras interactuando entre sí.

Los datos son los resultados de la primera opción de estudio seleccionada por los aspirantes a ingresar a las instituciones universitarias en los procesos anuales de ingreso a la educación universitaria de la Oficina de Planificación Universitaria (OPSU) del Consejo Nacional de Universidades (CNU), correspondientes al período de quince (15) años entre 1999 y 2013. En 2012 y 2013 no se registró la demanda para instituciones privadas, reduciéndose el número de carreras ofertadas. Este hecho no afecta al grupo de carreras ubicadas en el tope del *ranking*, ya que a lo largo de los 13 años anteriores, todas ellas eran ofrecidas por instituciones oficiales y no es de esperar cambios para 2012 y 2013.

Los registros de la demanda en primera opción de las ofertas de estudio reflejan la cambiante percepción social acerca del reconocimiento de las carreras. Las personas seleccionarán como primera opción aquellas carreras mejor consideradas por el estatus social que puedan representar para quien tenga el título respectivo.

A. El estudio del patrón de concentración de la demanda se realiza en dos pasos:

1.- Análisis de la distribución de la atractividad por carreras, ordenándolas para cada año de mayor a menor número de demandantes y calculando las *frecuencias acumuladas*. Se construyeron los diagramas o curvas de Pareto, identificando la proporción de carreras que acumulan el 80% de la demanda total. Una relación de 80% de efectos debido a un 20% de causas o menos es indicio de una distribución asimétrica.

2.- Determinación de la inexistencia de escala, ordenando para todos los años las carreras de mayor a menor número de demandantes y calculando la *frecuencia acumulada complementaria o excedencia*. Se graficaron en escalas doblemente logarítmicas y se compararon los resultados con resultados obtenidos en las tres investigaciones anteriores del autor.

B. El análisis final consistió en:

3.- Cálculo de las correlaciones entre la demanda total con la de las carreras atractivas que acumulan el 80% de la demanda total y con la de las poco atractivas que acumulan solo el 20% de la demanda total.

4.- Análisis de las variaciones temporales de la atractividad de las carreras más demandadas junto a algunas no atractivas, presentado posibles causas que pudieron afectarlas, positiva o negativamente.

#### 4. Resultados

Se presentan los diagramas de Pareto de la demanda por número de carreras/PNF para los años 1999 y 2013. Se omiten los demás años porque los resultados son similares. Los ejes verticales de la izquierda representan la *frecuencia acumulada* de la demanda y los de la derecha la cantidad de demandantes. El eje horizontal representa el número de carreras/PNF.

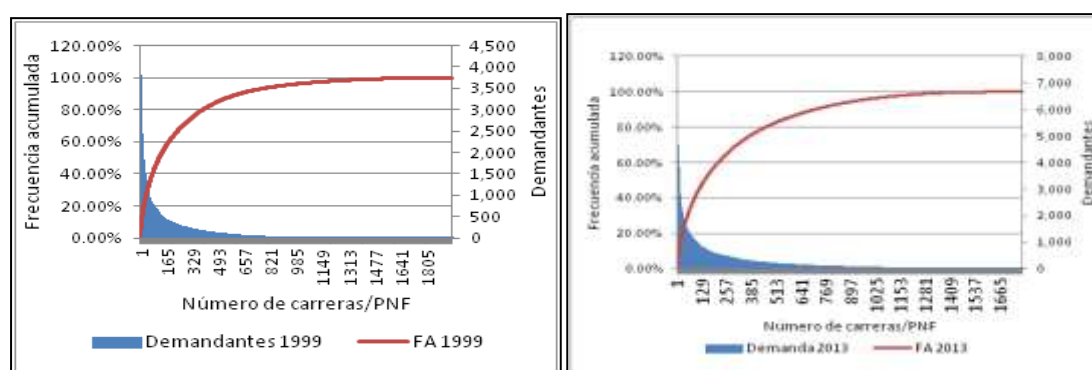


Figura 1. Diagramas de Pareto para la demanda de cupos, años 1999 y 2013.

A lo largo de los 15 años del estudio la coincidencia de todos los diagramas es señal de la constancia del patrón de concentración de la demanda en unas pocas carreras atractivas. La siguiente tabla muestra cuantitativamente la proporción de carreras que acumulan el 80% de la demanda para el período 1999-2013:

**Tabla 1. Proporción de carreras atractivas (acumulan el 80% de la demanda) para el período 1999-2013**

Año	Demanda total	Número total de carreras/PNF	Número de carreras/PNF atractivas	% de carreras atractivas en función del total de carreras/PNF
1999	291.889	1.965	394	20,05%
2000	298.993	2.064	363	17,59%
2001	338.003	2.053	386	18,80%
2002	370.012	2.013	383	19,03%
2003	391.503	2.056	375	18,24%
2004	439.578	2.651	410	15,47%
2005	353.653	2.713	422	15,55%
2006	432.357	3.182	457	14,36%
2007	476.347	2.890	448	15,50%
2008	379.269	2.863	395	13,80%
2009	397.734	2.984	468	15,68%
2010	374.766	2.924	482	16,48%
2011	417.034	3.055	476	15,58%
2012*	382.256	1.719	450	26,18%

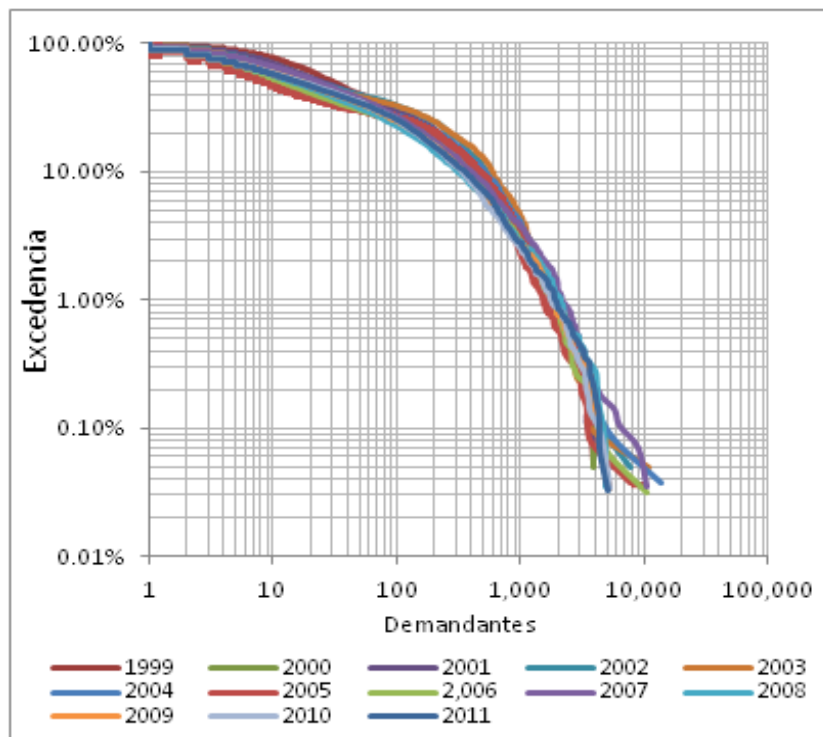
Año	Demanda total	Número total de carreras/PNF	Número de carreras/PNF atractivas	% de carreras atractivas en función del total de carreras/PNF
2013*	454.936	1.779	458	25,74%
<i>Demanda total del período</i>		<i>5,798,330</i>		

Nota

\*Los valores registrados para 2012 y 2013 solo incluyen carreras/PNF ofertadas por instituciones oficiales.

Se observa una concentración de la demanda en unas pocas carreras, siendo el porcentaje de la mismas del 20% o menos con relación al total de carreras/PNF. La concentración para los años 2012 y 2013, está aminorada porque no hubo registro de carreras de las instituciones privadas y algunas oficiales.

Seguidamente se presentan la *excedencia o frecuencia acumulada complementaria* para las carreras, en función del número de demandantes en los períodos 1999-2011 y 2012-2013:



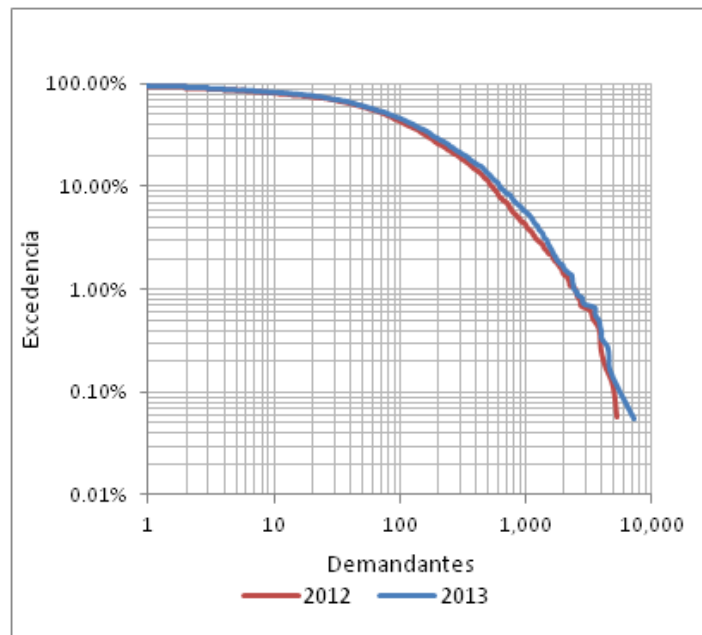


Figura 2. Excedencias según demanda en los períodos 1999-2011 (izq.) y 2012-2013 (der.).

El comportamiento es similar para todos los años, con una variación de escalas de la demanda entre cuatro (4) y cinco (5) órdenes de magnitud, por lo cual no existe ninguna escala característica (valor promedio representativo) para el sistema.

Unas pocas carreras que representan menos del 0,1 % del total superan los diez mil (10.000) demandantes, mientras que más del 50% apenas si logran atraer entre uno (1) y diez (10) aspirantes. Esto arroja una diferencia con el estudio anterior (2015b) para carreras agrupadas<sup>3</sup>, porque en ese caso las carreras con 1 a 10 demandantes, superaban el 90% del total de carreras, mientras que ahora se reducen a 50%. Este resultado era esperable porque las carreras ahora no están agrupadas. Las agrupadas reducen el número por un factor de 10 o más (van de 191 hasta 235 y las no agrupadas de 1719 hasta 3055), concentrando el interés de los aspirantes.

Las variaciones significativas se producen en la “cola pesada” de las curvas, es decir en las carreras atractivas. En cambio se superponen en las regiones con valores reducidos de demandantes, siendo casi imperceptibles las diferencias a medida que estos disminuyen. Ambos comportamientos, coinciden con la investigación anterior con carreras agrupadas (Ancidey, 2015b), constituyéndose en nueva evidencia favorable al modelo, el cual predice que las carreras más atractivas se aprovechan del crecimiento de la demanda global mientras que las restantes no son beneficiadas.

Las apariencias de las curvas son similares a las obtenidas en los tres trabajos anteriores del autor, por lo cual pueden ser ajustables mediante una ley de potencias del tipo Farazdaghi-Harris (FH)<sup>4</sup>, empleada en Ancidey (2012) para el año 2009. Una discusión más extensa sobre el ajuste de curvas con una distribución FH para el período completo se realizará en un próximo informe.

<sup>3</sup> Las carreras se consideran una sola si otorgan el mismo título independientemente de la institución.

<sup>4</sup> Hay distribuciones con mejores aproximaciones pero exigen más parámetros. Además, el modelo que genera la FH es apropiado para entender el origen de la desigualdad entre las carreras como resultado de un efecto “sombra” entre ellas. Véase más detalles en Ancidey (2012) y (2015a).

El cuadro siguiente muestra las carreras más demandadas en primera opción en el período de análisis:

**Tabla 2. Carreras más demandadas en primera opción en el período 1999-2013.**

Año	Carrera	Institución	Demandantes
1999	Derecho	Universidad Central de Venezuela	3.817
2000	Comunicación Social	Universidad Central de Venezuela	3.855
2001	Educación	Universidad de Carabobo	5.739
2002	Educación	Universidad de Carabobo	7.668
2003	Educación	Universidad de Carabobo	11.040
2004	Educación	Universidad de Carabobo	13.506
2005	Educación	Universidad de Carabobo	7.826
2006	Educación	Universidad de Carabobo	10.287
2007	Educación	Universidad de Carabobo	10.556
2008	Educación	Universidad de Carabobo	4.839
2009	Derecho	Universidad de Carabobo	5.292
2010	Derecho	Universidad de Carabobo	5.176
2011	Medicina	Universidad del Zulia	5.022
2012	Ciencias Fiscales Menciones: Rentas, Aduanas y Comercio Exterior, Finanzas Públicas	Instituto Universitario de Tecnología Escuela Nacional de Administración y Hacienda Pública	5.233
2013	Ciencias Fiscales Menciones: Rentas, Aduanas y Comercio Exterior, Finanzas Públicas	Instituto Universitario de Tecnología Escuela Nacional de Administración y Hacienda Pública	7.231

A continuación se presentan los resultados del estudio de las correlaciones entre la demanda total para todo el período de análisis con las siete (7) carreras que han estado alguna vez en el tope de preferencias, junto a otras que permanentemente han estado entre el grupo de las favoritas, y algunas típicas del grupo de las poco atractivas:

Tabla 3. Correlación de la demanda total con la demanda de las carreras atractivas y no atractivas en el período 1999-2013.

Año	Demanda total	Derecho UC	C. Social UCV	Cs. Fiscales ENA HP	Medicina UCV	Derecho UC	Medicina LUZ	Psicología UCV	Educación UC	Ing. Petróleo LUZ	Filosofía UCV	Física UC	Ing. Agronomía UCV
199	291.88	3.817	3.349	357	1.499	3.650	771	2.419	3.605	2.026	256	328	898



Año	Demanda total	Derecho UC V	C. Social UCV	Cs. Fiscales ENA HP	Medicina UCV	Derecho UC	Medicina LUZ	Psicología UCV	Educación UC	Ing. Petróleo LUZ	Filosofía UCV	Física UC V	Ing. Agronómica UCV	
9	9													
2000	298.99	3	3.512	3.855	273	1.621	2.811	1.011	2.455	3.827	2.889	228	443	1.034
2001	338.00	3	3.164	3.557	319	1.926	3.164	1.222	2.253	5.739	3.019	264	295	992
2002	370.01	2	3.581	3.787	330	1.747	3.551	1.453	2.145	7.668	2.965	220	168	850
2003	391.50	3	3.747	3.448	402	1.926	3.656	1.542	2.051	11.040	2.809	210	520	900
2004	439.57	8	4.538	4.064	1.679	2.399	3.697	1.986	2.356	13.506	3.232	229	228	812
2005	353.65	3	3.861	3.451	3.147	2.097	2.889	2.222	1.866	7.826	3.505	181	350	556
2006	432.35	7	4.579	4.316	3.382	2.716	4.116	2.572	2.534	10.287	4.122	181	181	657
2007	476.34	7	6.347	4.566	3.383	3.274	5.780	2.959	2.810	10.556	4.096	201	398	657
2008	379.26	9	4.572	4.114	4.316	4.082	4.796	3.360	3.199	4.839	4.155	117	108	479
2009	397.73	4	3.586	3.599	2.848	3.680	5.292	3.971	2.688	4.378	2.600	106	94	548
2010	374.76	6	3.335	2.858	2.668	3.569	5.176	4.655	3.024	3.492	1.674	169	126	488
2011	417.03	4	3.918	3.584	3.228	4.225	4.292	5.022	3.775	2.811	1.632	174	116	517
2012	382.25	6	3.850	3.989	5.233	4.279	2.703	4.885	3.881	2.185	1.754	218	134	493
2013	454.93	6	5.386	4.645	7.231	4.008	3.878	3.820	4.574	2.340	1.657	246	126	528
<b>Totales</b>	<b>5.798.30</b>	<b>61.793</b>	<b>57.182</b>	<b>38.796</b>	<b>43.048</b>	<b>59.451</b>	<b>41.451</b>	<b>42.030</b>	<b>91.917</b>	<b>42.135</b>	<b>3.000</b>	<b>3.615</b>	<b>10.409</b>	
<b>Coefficiente de correlación</b>		<b>0,75</b>	<b>0,62</b>	<b>0,59</b>	<b>0,56</b>	<b>0,53</b>	<b>0,53</b>	<b>0,415</b>	<b>0,39</b>	<b>0,18</b>	<b>-0,22</b>	<b>-0,29</b>	<b>-0,49</b>	
<b>Significado</b>		Alta +	Moderada +	Moderada +	Moderada +	Moderada +	Moderada +	Moderada +	Baja +	Muy Baja	Baja -	Baja -	Moderada -	

Se obtiene una correlación positiva para todas las carreras atractivas. Aunque Derecho de la UCV tiene una esperable correlación positiva, es significativo porque se le comparó con la demanda a nivel nacional y no solo en la región central, constituida por Distrito Capital, Miranda y Vargas, principal zona de influencia de la UCV

Las carreras desdeñadas presentan una correlación negativa baja, como el caso de Física y Filosofía, ambas de la UCV. Ingeniería Agronómica, también de la UCV, presenta una correlación moderada negativa.

Se compara el comportamiento de la demanda total con las carreras atractivas Derecho y Comunicación Social con dos que no lo son, Filosofía y Física, todas de la UCV:

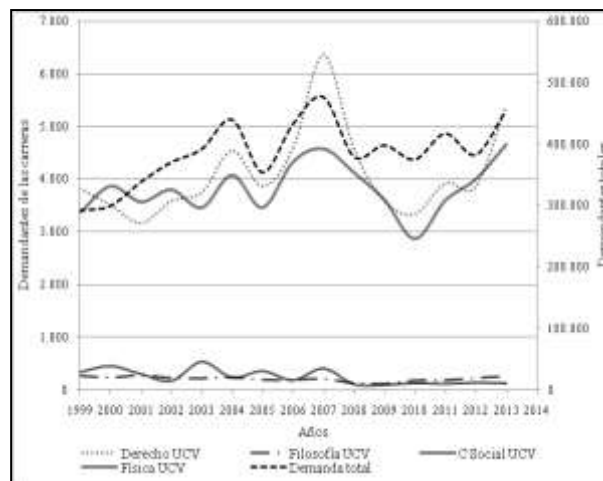


Figura 3. Comparación del comportamiento de la demanda entre Derecho, Comunicación Social y Filosofía y Física, todas de la UCV con la demanda total.

Las dos carreras atractivas tienden a seguir el comportamiento de la Demanda Total, tomando ventaja cuando crece y viceversa. Carreras no atractivas como Filosofía y Física, registran menor número de demandantes y tienen un comportamiento relativamente neutro respecto a la demanda total.

Las siguientes cuatro (4) carreras con correlaciones moderadas positivas son todas atractivas que en los últimos años muestran un crecimiento superior al comportamiento de la demanda total. La siguiente figura muestra el comportamiento de Ciencias Fiscales de la ENAHP, Medicina UCV, Medicina LUZ y Psicología UCV:

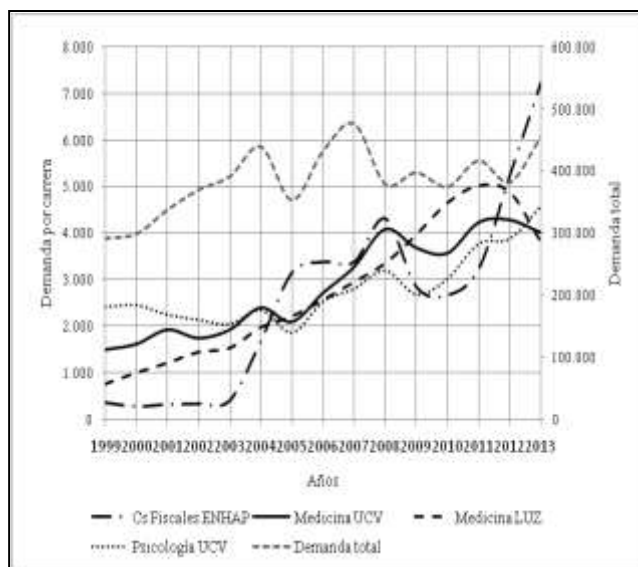


Figura 4. Comparación relativa entre la demanda total y carreras atractivas con correlación moderada positiva, 1999-2013.

Estas carreras crecen incluso cuando disminuye la demanda total. La investigación anterior (Ancidey, 2015a) muestra que son progenitoras y por tanto atractivas. Pero que crezcan cuando decae la demanda total, implica que la adaptabilidad predomina. Medicina ofrece buenas perspectivas laborales, incluso a nivel internacional; Psicología es promovida mediáticamente y solo se imparte en dos instituciones oficiales, resultando en una mayor presión; y finalmente Ciencias Fiscales asegura una posición laboral atrayente en dependencias gubernamentales.

Dos casos interesantes de carreras atractivas, lo constituyen Educación de UC e Ingeniería del Petróleo de LUZ. La primera presenta una correlación positiva baja y la segunda muy baja. A continuación se presentan los resultados:

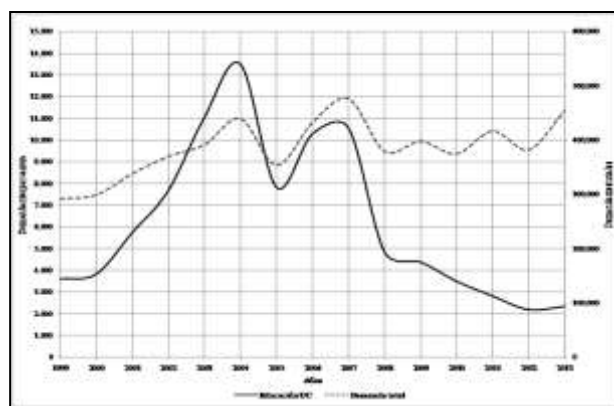


Figura 5. Comparación relativa entre la demanda total y la de Educación UC, 1999-2013.

Educación de UC de 1999 a 2008 sigue a la Demanda Total liderando el primer puesto de 2001 al 2008, luego desciende dramáticamente de 13 mil a unos 2 mil demandantes.

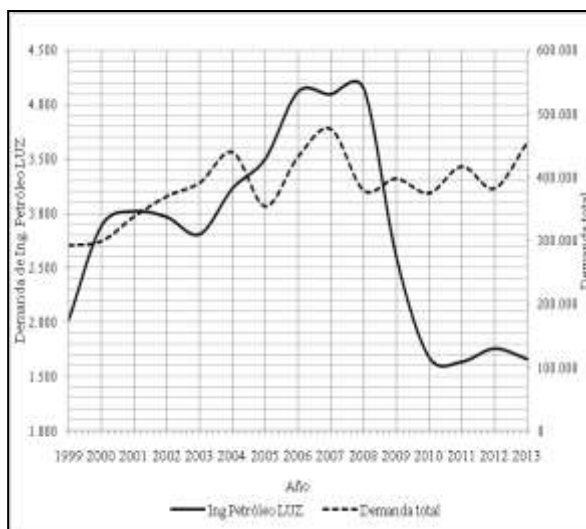


Figura 6. Comparación relativa entre la demanda total y la de Ing. Petróleo de UCV, 1999-2013.

Ingeniería del Petróleo de LUZ creció sostenidamente de 1999 hasta 2008 para caer abruptamente, manteniéndose aún entre las favoritas pero con un registro reducido. La explicación radica en la pérdida de adaptabilidad:

1. Educación UC a partir de 2008 confrontó dos factores: la competencia por la oferta masiva de Educación a través de la Misión Sucre, y la disminución de su atractivo por la desmejora laboral.
2. Ingeniería de Petróleo crece con la renacionalización petrolera y la oferta laboral abierta con la misma. Luego, las nuevas ofertas de carreras similares por otras instituciones y el que el empleo no se haya materializado en las condiciones prometidas, contribuyeron a frenar y luego a restarle atractividad.

Ingeniería Agronómica de la UCV se muestra en la siguiente figura:

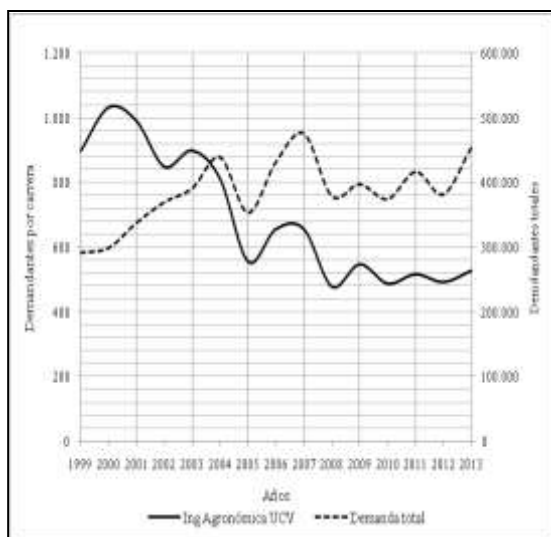


Figura 7. Comparación relativa entre la demanda total y la de Ing. Agronómica de UCV, 1999-2013.

El descenso es notorio, disminuyendo casi a la mitad de la demanda inicial, tendiendo luego a estabilizarse y a seguir el crecimiento de la demanda total a partir del 2004 con variaciones modestas, de apenas 70 demandantes o menos entre 2008 y 2013. Ingeniería Agronómica nace en 1937 (Taylhardat, 2011) desprestigiada en momentos en que el país apuesta por el rentismo petrolero y abandona el campo. Desde entonces, y pese a todos los llamados a retomar la producción agroalimentaria, jamás se ha podido revertir su baja adaptabilidad. La creciente población urbana y un modelo económico estimulador de la importación de alimentos hacen el resto.

El comportamiento de las carreras coincide con lo predicho por el Modelo Integrado: *a)* la existencia de dos tipos, atractivas y no atractivas; *b)* las primeras aprovechan el crecimiento de la demanda mientras las segundas son insensibles a sus variaciones; *c)* la atractividad es afectada por los factores de secuencia de aparición y adaptabilidad. La primera confiere a las primeras carreras en crearse en el país una tendencia a ser favoritas, mientras que la segunda puede alterar este último factor y conducir a un incremento o disminución en relación a la demanda total; *d)* el patrón de desigualdad y concentración se mantiene; y *e)* la posición en el *ranking* de atractividad de las carreras varía a lo largo del tiempo, creciendo, disminuyendo o manteniéndose fijas.

Los resultados obtenidos, especialmente en *d)* y *e)*, confirman el efecto del juego de la Reina con Alicia: la competencia entre las disciplinas por legitimarse socialmente conduce a un estado estacionario de desigualdad y concentración en el patrón global del prestigio de las carreras universitarias venezolanas.

## 5. Conclusiones

Las evidencias favorables al Modelo Integrado para la Atractividad de las Disciplinas Académicas, como la confirmación del efecto Reina Roja, fortalecen la confianza en sus capacidades explicativas acerca de la dinámica del sistema universitario venezolano, razón que justifica su empleo tanto para la interpretación como para la predicción. Se requieren nuevas investigaciones para revelar otras consecuencias del modelo, algunas de las cuales se presentarán próximamente.

Además del interés puramente epistémico por situar al sistema universitario como un caso de los sistemas adaptativos complejos, existe un interés práctico: la posibilidad de utilizarlo en el diseño y evaluación de las políticas públicas. El estudio mostró las brechas entre la intención de estas últimas y los efectos que realmente se están produciendo. Carreras como Agronomía, consideradas en los planes de desarrollo socio-económicos como prioritarias (Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, 2012), muestran al evaluarlas, un innegable fracaso en atraer el interés social. En contrapartida una que jamás lo ha sido, Derecho, luce cómodamente situada como la preferida. Es evidente que las políticas y planes deben diseñarse tomando en cuenta la dinámica señalada por el Modelo Integrado, tanto para evitar los efectos indeseados como para sacar provecho de la misma.

Convertir Agronomía u otras disciplinas agroalimentarias relacionadas, en atractivas, pasa por revisar la política actual, centrada en la creación y difusión en toda institución oficial y en presentarlas como beneficiosas para toda la sociedad, y conjugarlas con el interés de realización personal de los que han nacido y viven en zonas rurales, para que puedan considerarlas como su potencial ocupación, por ejemplo a través de becas de estudio y/o la entrega condicionada de tierras para actividades agropecuarias a los egresados. Similares consideraciones deben ser realizadas para otras carreras consideradas también prioritarias pero que no captan el interés de la sociedad.

En cuanto a las atractivas no prioritarias, habría que evitar su promoción, incluso la resultante como efecto indeseado de otras políticas públicas, como cuando se masifica el ingreso ofreciendo una carrera fácil de implementar en cualquier lugar y momento como Derecho.

El modelo ofrece la posibilidad de dibujar escenarios que coadyuven a los logros de la política pública, pero su implementación real está en manos de los planificadores y gestores del sistema universitario, de los cuales se espera obtengan algún beneficio de la presente investigación.

## Referencias

- Ancidey, B. (2012). La complejidad en la gerencia del proceso de ingreso a la educación universitaria venezolana. *Libro de resúmenes del 1er Congreso Venezolano de Ciencia, Tecnología e Investigación, Tomo II* (págs. 441-442). Caracas: Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Ancidey, B. (2015b). La paradoja del cupo universitario en Venezuela. *IV Congreso de Ciencia tecnología e Innovación, del 4 al 6 de noviembre de 2015, Círculo Militar, Caracas* (pág. 40). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología.
- Ancidey, B. (2015a). *Modelo gerencial de la atraktividad social de las disciplinas académicas universitarias en Venezuela. Tesis doctoral en Ciencias Gerenciales*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional.
- Carroll, L. (2004). *Alicia a través del espejo*. Córdoba, Argentina: Ediciones del Sur.
- Galam, S., Gefen, Y., & Shapir, Y. (1982). Sociophysics: a new approach of sociological collective behaviour. I. Meanbehaviour description of a strike. *The Journal of Mathematical Sociology*.
- Hannan, M. T. (1986). *Competitive and Institutional Processes in Organizational Ecology*. Technical Report 86-13, Cornell University, Department of Sociology.
- Hannan, M. T., & Carroll, G. R. (1992). *Dynamics of organizational populations*. New York: Oxford University Press.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (17 de Abril de 2012). Resolución 3147. *Gaceta Oficial N° 39904 del 17/04/2012*, 392795-392796.
- Popper, K. R. (2008). Algunos componentes estructurales de una teoría de la experiencia. En K. R. Popper, *La lógica de la investigación científica* (V. S. Zavala, Trad., Segunda ed., págs. 72-76). Madrid: Tecnos.
- Price, D. J. (1976). A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes. *J. Amer. Soc. Inform. Sci.* 27 (5), 292–306.
- Taylhardat, G. &. (2011). La carrera de Ingeniería Agronómica en Venezuela y su formación ingenieril. El caso de la Facultad de Agronomía, UCV. *Ensayos Históricos* (23), 1-33.
- Van Valen, L. (1973). A new evolutionary law. *Evolutionary Theory*, 1, 1-30.

## **THE RED QUEEN OF ALICE IN THE MIRROR AND THE UNIVERSITY CAREERS**

**Abstract:** The aim of this work is to provide new evidence favorable to the Integrated Model for Academic Disciplines Attractiveness in the undergraduate studies in Venezuela, including the Red Queen effect resulting from competition between university careers for social legitimation. Through a statistical analysis of time series and correlations between global demand and the particular demands of a group of representative disciplines, we show that they vary their positions over 15 years in the ranking of social preferences. However, the overall pattern of demand, adjustable to a power law, is always uneven and concentrated in a few attractive careers, while the remaining majority just gets some attention. Possible explanations are presented for variations in attractiveness based on the factors of appearance and adaptability sequence of the model. The results confirm the Red Queen effect predicted by the Integrated Model. Finally, the implications for the design and evaluation of university policy are investigated.

**Keywords:** Red Queen effect; university disciplines; power law; occurrence sequence; adaptability.

# INSTITUCIONES FEDERALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL Y EL DESARROLLO DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS<sup>5</sup>

**AILTON PAULO DE OLIVEIRA JÚNIOR**

*Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil,*

[drapoj@uol.com.br](mailto:drapoj@uol.com.br)

**MARTHA MARIA PRATA LINHARES**

*Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil,*

[martha.prata@gmail.com](mailto:martha.prata@gmail.com)

**ACIR MÁRIO KARWOSKI**

*Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil,*

[acirmario@letras.ufm.edu.br](mailto:acirmario@letras.ufm.edu.br)

---

**RESUMEN:** En Brasil, se ha prestado poca atención al desarrollo profesional de los profesores universitarios. Durante los años 2003 a 2010, hubo un gran aumento en la oferta de cursos en la Educación Superior de Brasil, y esto trajo la necesidad de profesores cualificados para satisfacer esta nueva demanda. El propósito de esta investigación fue identificar las acciones que se están desarrollando por las instituciones federales brasileñas de educación superior relacionadas con el desarrollo del profesorado para el trabajo en la educación superior. Por lo tanto, se aplicó un cuestionario con decanos de Graduados de treinta y seis (36) Instituciones Federales de Educación de un total de cincuenta y dos (52) Instituciones Federales de Educación Superior, que ha participado en el Colegio de pregrado de las universidades federales brasileñas durante el año 2014. El estudio tuvo como objetivo identificar la existencia de una política institucional para el desarrollo continuo para el personal docente de las instituciones federales. En el análisis de los resultados, se observó una tendencia en aumento, en relación con el hecho de que el desarrollo continuo es otra forma nueva de regulación profesional. Algunos indicativos de acciones para el desarrollo continuo se observan en las instituciones, como posibles incentivos gubernamentales o políticas públicas que pueden impulsar los programas de desarrollo del personal docente en las instituciones federales. Los administradores sugieren que ANDIFES (Asociación Nacional de los directores de las Universidades Federales) debe mantener un diálogo con el Gobierno Federal, con los profesores y las asociaciones de estudiantes y la sociedad, en general, lo que indica acciones para una política de desarrollo personal docente. La investigación muestra que es necesario invertir en el desarrollo del profesorado, sobre todo en el desarrollo y la inserción del joven profesor en el campo de la enseñanza y la profesión educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza para el desarrollo; educación superior; institutos federales de Brasil.

---

## 1. Introducción

En lo que se refiere a la formación e desarrollo profesional del profesor universitario estudios de autores como André et. al. (1999), Balzan (2000), Morosini (2001), Masetto (2002), Anastasiou (2002), Pimenta y Anastasiou (2005), Cunha y Zanchet (2010) entre otros, sostienen la afirmativa de la poca atención dada a este segmento de enseñanza en Brasil.

---

<sup>5</sup> Apoio financeiro: FAPEMIG – Processo PEE-01217-16



El concepto de Desarrollo Profesional Docente – DPD surgió en la literatura educacional para demarcar una diferenciación con el proceso tradicional y no continuo de formación docente (Ponte, 1998).

Según Fiorentini y Crecci (2013) el término “forma-acción” profesional denota una acción de formar o de dar forma a algo o a alguien. E indaga si esa acción de formar, especialmente, en la formación inicial tiende a ser un movimiento de “fuera para dentro”. El formador ejerce una acción que supone necesaria para que el alumno adquiera una forma esperada por las instituciones o por la sociedad, para actuar en un campo profesional. Por eso, el término “formación” ha sido generalmente asociado a cursos, talleres y formación.

Sowder (2007) en una extensa revisión bibliográfica, sintetiza que las perspectivas bien sucedidas de desarrollo profesional de profesores de matemáticas entienden: la participación de los profesores para decidir aspectos sobre la intervención pedagógica; el apoyo de las diversas partes interesadas; la participación en la resolución colaborativa de problemas a lo largo del tiempo; la evaluación formativa y la instrucción adecuada.

En esa misma perspectiva, Darling-Hammond *et al.* (2009) apuntan que las prácticas eficaces de desarrollo profesional:

- (a) ocurren de modo intensivo y continuo;
- (b) son conectadas a las prácticas docentes;
- (c) el enfoque de atención se centra en el aprendizaje de los alumnos;
- (d) son planeadas para atender a los contenidos curriculares específicos;
- (e) son alineadas a las prioridades y a las metas de mejora de la enseñanza;
- (f) son proyectadas para construir fuertes relaciones entre los profesores.

Morosini (2001) al analizar la legislación de Educación Superior presenta límites en cuanto a la formación didáctica del profesor, constituyéndose, este, en un campo de silencio. En la Ley hay la claridad, solamente, de que el docente de la enseñanza superior debe tener competencia técnica, mas no hay una definición consistente de los sentidos inherentes a la expresión.

Gaeta y Prata-Linhares (2013) lo llaman la atención para el crecimiento, durante los años de 2003 a 2010, en la oferta de cursos y vacantes en la Enseñanza Superior y la necesidad de profesores calificados para atender a esa nueva demanda. Sobresalen todavía que no es solamente una demanda cuantitativa, mas también cualitativa, pues el proceso de enseñanza y aprendizaje se torna cada vez más complejo y se presenta cada vez más diversificados, aspectos a que muchos profesores no están acostumbrados.

Dalberio y Oliveira Júnior (2011) señalan que ser profesor es una tarea que presupone algunos requisitos necesarios: estar preparado teóricamente de forma que esta teoría ilumine a su práctica pedagógica en la interacción con el alumno; saber hacer el enlace del contenido teórico apoderado o construido históricamente con la realidad experimental del alumno, futuro profesional. Es necesario que del profesor universitario establecer un vínculo que supera los límites de la relación pedagógica y alcanzar una dimensión humana.

Hace algún tiempo, universidades extranjeras han mostrado preocupación con la formación de sus profesores, y como reflejo de esta preocupación crearon centros de desarrollo profesional de sus docentes. Las denominaciones de esos centros pasan por nombres como “Centro de Enseñanza y Aprendizaje”, como los de la Universidad Católica Australiana y de la Universidad de *Saint Joseph* en los Estados Unidos de América o “Centro de Aprendizaje y Enseñanza” como en la Universidad de Glasgow en Escocia, en la Universidad Sultan Qaboos en Oman, en la Universidad de la Tasmania en Australia y en la Universidad de *West IndIFES* en Jamaica (Neisler, 2015).

## 2. Desarrollo

En este trabajo pretendemos identificar cuáles son las acciones que son desarrolladas por las Instituciones Federales de la Enseñanza Superior - IFES en Brasil en lo que se refiere a la formación docente para actuación en la Educación Superior, buscando identificar la existencia de una política institucional de formación continua para los docentes en las IFES.

### 2.1. Marco referencial

Según Campos (2011), discusiones sobre la importancia y el significado de la formación y el desarrollo profesional de los docentes que trabajan en la educación superior en los últimos años se ha destacado por la diversidad de puntos de vista y enfoques presentes en la investigación y la literatura nacional e internacional. Estos estudios destacan considerablemente la urgencia de (re)definir los procesos de formación del conocimiento pedagógico, inherente y necesaria para la actividad docente.

Docencia en la educación superior es una actividad compleja y por lo tanto considera Cunha (2010):

[...] tanto requiere una preparación cuidadosa ya que las condiciones únicas de operación, lo que puede distinguirla de otras profesiones [...] el ejercicio de la docencia requiere un conocimiento múltiple que han de ser apropiadas y comprendido en sus relaciones. La ciencia pedagógica se encuentra en este contexto y sólo con esta perspectiva contribuye a la formación de profesores (p. 25-34).

La expansión de nuestras preocupaciones en la comprensión del proceso de formación de los maestros que trabajan en la educación superior se deriva del reconocimiento de que la educación en estos campos, significa la preparación de los maestros para elevar el nivel de la civilización moderna, la riqueza de sus problemas, de modo que puedan actuar (Pimenta, y Anastasiou, 2005).

Tenemos que invertir en la formación de docentes, especialmente en la formación y la integración de la enseñanza docente en el campo de la educación. Hacen hincapié en que esta inversión "excede el interés y el compromiso del campo de la enseñanza y es, progresivamente, como objeto del ámbito de la política " (Cunha, y Zanchet, 2010, p. 196).

Según Demo (1997), ser un maestro es reconocer la existencia de la práctica (teoría practicante - práctica teorizante) y su desempeño, no hay nada más innovadoras que repensar la acción en sí, si entendemos que la innovación es un proceso continuo de reconstrucción y, por lo tanto, tenemos que repensar la práctica realizar un proceso de transformación dialéctica.

Y Ríos (2002), dice que ir a la búsqueda de lo que es innovador no es sólo novedad, pero original, o sea, debe ir en busca de algo en sus orígenes, en referencia a lo que es provocativa, estimulador para seguir adelante y organizar de manera diferente el trabajo docente.

### 2.2. Procedimiento de investigación

Participaron de la investigación 36 (69,23%) Instituciones Federales de Enseñanza Superior – IFES de un total de 52 (cincuenta y dos) que participaron del Colegio de Pro rectores de Graduación (COGRAD), das Universidades Federales durante el año de 2014.

En este trabajo tenemos como meta identificar cuáles son las acciones desarrolladas por las IFES en lo que se refiere a la formación docente para la Educación Superior fue aplicado un instrumento (cuestionario de preguntas abiertas y cerradas) para la coleta de las siguientes informaciones:

- (1) ¿Hay una política institucional de formación continua para los docentes?;
- (2) ¿Hay una definición de periodicidad para las actividades de formación del público objetivo?;
- (3) ¿Cuáles son las dificultades enfrentadas en el desarrollo de la política de formación continua?; (4) ¿Hay mecanismos de evaluación de la política de formación continua?;
- (4) ¿Cuál sería la sugerencia para el COGRAD presentar propuesta de política de formación continua de los docentes de las IFES?;
- (5) ¿Cuáles las formas de socialización de las experiencias formativas en su IFES?

Por lo tanto, fue realizado en este trabajo una investigación sobre la formación continua y el actual contexto de ampliación y responsabilidad en el trabajo docente en Instituciones Federales de Enseñanza Superior en Brasil - IFES. Para el estudio de las cuestiones del cuestionario, fue utilizada una metodología que es clasificada como descriptivo transversal (realizado en determinado momento, sin que haya segmento posterior; las variables del estudio son colectadas en un determinado momento) con enfoque cuantitativo cualitativa.

### 3. Resultados y discusión

La Tabla 1 presenta la declaración de existencia, o no, de una política institucional de formación continua para los docentes de las IFES en las instituciones federales de enseñanza superior, la discusión de los datos consideró los siguientes agrupamientos:

**Tabla 1. Declaración cuanto a la existencia de una política institucional de formación continua para los docentes de las IFES que participaron del Colegio de Pro rectores de Graduación, durante el año de 2014**

Existe política institucional	Número de IFES	Percentual
Sí	23	63,89%
No (con estrategias)	8	22,22%
No (sin estrategias)	5	13,89%
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,00%</b>

Entre los 23 (veintitrés) Pro rectores que representan sus IFES y que declararon que existe una política institucional de formación continua para los docentes de la Institución, les fue preguntado el tiempo de existencia de esta política. La Tabla 2 presenta estadísticas cuanto a la descripción del tiempo de esa implantación.

**Tabla 2. Distribución del tiempo de la existencia de una política institucional de formación continua para los docentes de las IFES que participaron del Colegio de Pro rectores de Graduación en 2014**

Tiempo (años)	Número de IFES	Percentual
0 a 2,5	5	21,74%
2,5 a 5	4	17,39%
5 a 7,5	5	21,74%
7,5 a 10	2	8,70%
10 a 12,5	2	8,70%
15 a 17,5	1	4,34%
No declararon	4	17,39%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,00%</b>

En la Tabla 3, se nota que 65,21% de las IFES declararon que hay la definición de una periodicidad en las actividades de formación continua. Destacamos que dos instituciones no declararon si hay, o no, periodicidad en sus actividades.

**Tabla 3. Declaración cuanto a la definición de periodicidad para las actividades de formación de las IFES que participaron del Colegio de Pro rectores de Graduación (COGRAD), durante el año de 2014**

Establecen periodicidad en las actividades formación	Número de IFES	Percentual
Sí	15	65,21%
No	6	26,09%
No declararon	2	8,70%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>

La Tabla 4, muestra cual la periodicidad que las instituciones definen las actividades de formación continua. De esta forma, se nota que casi 50,00% de estas lo hacen anualmente. Otras 40,00% lo hacen semestralmente, indicando que acompañan los semestres lectivos.

**Tabla 4. Periodicidad en que las actividades de formación son realizadas de las IFES que participaron del Colegio de Pro rectores de Graduación (COGRAD), durante el año de 2014**

Periodicidad	Número de IFES	Percentual
Anualmente	6	40,00%
Anualmente y en probatorio tras adueñarse	1	6,67%
Semestralmente	6	40,00%
Tras profesor adueñarse	1	6,67%
Mínimo de una vez por año	1	6,67%
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100,00</b>

Cuanto a las Instituciones que declararon no tener una política institucional de formación continua para los docentes de la Institución, pero que ya poseen estrategias para su implantación listamos a seguir las estrategias que pretenden implantar:

“Crear cursos anuales de formación pedagógica; realización de talleres y seminarios; no existe una política institucionalizada, el proceso ocurre anualmente por medio de talleres y un seminario.” (IFES 1)

“Se pretende organizar las acciones dispersas y deshilvanadas en un Programa de Formación Continua para los docentes, nuevos y ingresantes en la carrera.” (IFES 26)

“Se pretende consolidar el PROFOR – Programa Permanente de Formación Docente a ser desarrollado por el NuDe – Núcleo de Desarrollo Educacional, órgano ligado a la Pro rectoría de Enseñanza (PROENS).” (IFES 27)

“Implantarla a partir del próximo año, con el apoyo de la Secretaria de Gestión de Personas y Coordinación Pedagógica.” (IFES 34)

De las 5 (cinco) IFES que declararon no tener una política institucional de formación continua para los docentes de la Institución, y que no poseen estrategias para su implantación, 3 (tres) indicaron algunos posicionamientos en la cual indicamos los siguientes:

“Hay solamente el apoyo para que los docentes para que hagan Máster/Doctorado, por medio de convenios, etc.” (IFES 2)

“Constituimos un GT que está elaborando una propuesta para ser institucionalizada.” (IFES 11)

“Crear institucionalmente esta política. La institución es relativamente nueva.” (IFES 24)

En la Tabla 5, se percibe que la gran dificultad enfrentada por el desarrollo de una política de formación continua en las IFES es la resistencia del cuerpo docente a una formación continua. Y esta conjugada con otros elementos tales como, principalmente, la falta de formadores de profesores universitarios y recursos financieros.

**Tabla 5. Dificultades enfrentadas en el desarrollo de la Política de Formación Continua en las IFES que participaron del Colegio de Pro rectores de Graduación (COGRAD), durante el año de 2014**

Informaciones institucionales	Número de IFES	Percentual
Falta de formadores de profesores universitarios y Resistencia de profesores a la formación pedagógica	5	21,74%
Recursos financieros; Resistencia de profesores a la formación pedagógica; y Otros	3	13,04%
Apoyo Técnico administrativo; Falta de formadores de profesores universitarios y Resistencia de profesores a la formación pedagógica; y Otros*	2	8,70%
Recursos financieros y Resistencia de profesores a la formación pedagógica	2	8,70%
Resistencia de profesores a la formación pedagógica	2	8,70%
Falta de una política nacional e institucional de incentivo (puntuación para la carrera docente)	2	8,70%
Recursos financieros	2	8,70%
Recursos financieros y Apoyo Técnico administrativo	1	4,35%
Recursos financieros; Apoyo Técnico administrativo y Resistencia de profesores a la formación pedagógica	1	4,35%
Recursos financieros; Apoyo Técnico administrativo; y Otros*	1	4,35%
Recursos financieros; Resistencia de profesores a la formación pedagógica; y Otros*	1	4,35%
Falta de formadores de profesores universitarios	1	4,35%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>

\* Falta de una política nacional e institucional de incentivo (puntuación para la carrera docente) y compatibilidad de horario entre los docentes y disponibilidad.

La posición cética de algunos profesores con relación a su formación continua viene al encuentro de lo que POEF (2002, p. 4) presenta cuando coloca que las personas envueltas necesitan estar atentas para no dejar contaminarse por posturas conformistas, cerradas, contrarias a transformaciones, actuando defensivamente en relación a cambios.

En la Tabla 6 se nota que no todas las IFES tienen mecanismos de evaluación de la política de formación continua. El 34,78% de las IFES declaran que estos mecanismos no son utilizados.

**Tabla 6. Declaración cuanto a la existencia de mecanismos de evaluación de la política de formación continua de las IFES que participaron del Colegio de Pro rectores de Graduación (COGRAD), durante el año de 2014**

Mecanismos de evaluación	Número de IFES	Percentual (%)
Sí	15	65,22%
No	8	34,78%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,00%</b>

Destacamos algunos mecanismos que las IFES utilizan para la evaluación de la política de formación continua:

“Tras cada actividad es distribuido un formulario de evaluación de la actividad. Esta es tabulada y analizada.” (IFES 10)

“Instrumento aplicado siempre que la formación ocurre para evaluación.” (IFES 14)

“Instrumento de evaluación respondido por los participantes al final de cada acción formativa.” (IFES 15)

“Los propios docentes evalúan las actividades por medio de formularios específicos.” (IFES 29)

“[...] seminario de evaluación del propio programa y sus acciones, que son utilizadas como directrices para el planeamiento de las actividades del año siguiente.” (IFES 30)

Es curioso notar que ninguna indicación para generar mecanismos que las IFES utilizan para la evaluación de la política de formación continua consideran el alumno (uno de los principales autores del proceso enseñanza y aprendizaje), preguntando a estos si después de la participación del docente en el curso, alguna cosa ha cambiado, o si la elaboración de cuestiones ha mejorado o si la didáctica ha cambiado.

En la Tabla 7 se ve que, entre las opciones del instrumento de investigación, las instituciones que tienen una política de formación continua declaran que el principal ítem es la presentación de prácticas innovadoras (47,83%).

Otro aspecto importante es que 17,39% de las IFES todavía no tienen definida la socialización de las experiencias formativas en la institución.

**Tabla 7. Formas de socialización de las experiencias formativas de las IFES que participaron del Colegio de Pro rectores de Graduación (COGRAD), durante o año de 2014**

Formas de socialización de las experiencias formativas	Número de IFES	Porcentual
Presentación de prácticas innovadoras; Producción y disponibilidad de materiales didácticos; y Publicaciones de estudios y reflexiones sobre su práctica docente, decurrentes de las acciones formativas vivenciadas.	5	21,74%
Presentación de prácticas innovadoras	4	17,39%
Presentación de prácticas innovadoras; Producción y disponibilidad de materiales didácticos; Publicaciones de estudios y reflexiones sobre su práctica docente, decurrentes de las acciones formativas vivenciadas; y Seminarios, conferencias, participación en encuentros universitarios; Creación del Fórum Permanente de Discusión.	2	8,70%
Educación en Prosa.		
Relatos en las reuniones de las comisiones y relatorios y trabajos eventuales	2	8,70%
Todavía no definido	4	17,39%
Otros*	6	26,08%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>

\* Combinaciones con solamente una indicación.

Una de las instituciones, IFES 15, especifica el siguiente procedimiento de socialización de las experiencias formativas, que es:

“Son realizados estudios de caso, de acuerdo con el interés de los grupos de profesores sobre determinadas temáticas relativas a la docencia en la Enseñanza Superior. Estos trabajos subsidian Núcleos Docentes de Estructuración, son socializados en la ocasión del Planeamiento (por solicitud de coordinadores de cursos), y en encuentros nacionales y internacionales, sobre la formación de profesores en la Enseñanza Superior.” (IFES 15)

## Conclusiones

En la búsqueda realizada sobre formación continua y el actual contexto de ampliación y consciencia del papel de responsabilidad en el trabajo docente por parte del profesor, certificarse la tendencia creciente de posibilidad de que la formación continua es más una nueva forma de reglamentación profesional del curso a la promoción de la profesionalización docente.

Considerando los resultados de la investigación realizada hay indicativos para las siguientes acciones en las Instituciones Federales de Enseñanza Superior:

- (1) La Institucionalización de programas de formación docente en las Instituciones Federales de Enseñanza Superior con la creación de sectores, coordinadoras con personas para pensaren y proponer proyectos, acciones y evaluación de esos programas;
- (2) La definición de principios de formación universitaria en las Instituciones Federales de Enseñanza Superior como, por ejemplo, la valorización de los programas de monitoria y de tutoría ampliando la comprensión de la docencia que va para más allá del simple planear y dominar técnicas o metodologías de enseñanza.

Hay también, algunos indicativos de incentivos gubernamentales o políticas públicas que puedan estimular los programas de formación docente junto a las Instituciones Federales de Enseñanza Superior la cual indicamos:

- (1) Junto a la Coordinación de mejora de Personal de Nivel Superior – CAPES la inducción a la formación para la docencia en la Enseñanza Superior en los cursos de Posgrado para además de la etapa en docencia. La CAPES es una agencia de promoción a la investigación brasileña que actúa en la expansión y consolidación del Posgrado *stricto sensu* (Máster y Doctorado) en todas las provincias del País;
- (2) Junto al Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira - INEP, indicar la valoración, por medio de los indicadores de evaluación, das acciones institucionales para desarrollo docente o rendimiento de los docentes. El objetivo de INEP es promover estudios, investigaciones y evaluaciones periódicas sobre el sistema educacional brasileiro, con el objetivo de subsidiar la formulación y implementación de políticas públicas para el área educacional.

Y no menos importante, junto a la Asociación Nacional de los Dirigentes de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior – ANDIFES, que representa oficialmente las instituciones federales de Enseñanza Superior (IFES) en la interlocución con el Gobierno Federal, con las asociaciones de profesores, de técnico administrativos, de estudiantes y con la sociedad en general, indicar las siguientes acciones:

- (1) Lanzamiento de programas interinstitucionales de movilidad docente incentivando y promoviendo el cambio de experiencias entre instituciones;
- (2) Realización de seminario nacional para socialización de experiencias exitosas desarrolladas por las Instituciones Federales de Enseñanza Superior.

## Referencias

- Anastasiou, L. das G. C. (2002). Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. En R D. E.G. Rosa y V. C. Souza (eds.), *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- André, M., Simões, R. H. S., Carvalho, J. M., y Brzezinski, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*. 68, pp. 301-309.
- Balzan, N. C. (2000). Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. En I. P. A. Veiga y M. E. L. M. Castanho (eds.), *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Campos, V. T. B. (2011). *Docência no ensino superior brasileiro: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior*. Em 34.ª Reunião Anual da ANPED, **GT 11 - Política de Educação Superior**, Centro de Convenções de Natal, RN, Brasil. Disponible en: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-1133%20int.pdf>.
- Cunha, M. I. da, y Zanchet, B. M. (2010). A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*. 33(3), pp. 189-197. Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>.
- Cunha, M. I. da. (2010). *Trajetória e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marins.
- Cunha, M. I. da; Zanchet, B. M. (2010). A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, 33(3), pp. 189-197. Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>.
- Dalberio, O., y Oliveira Júnior, A. P. (2011). O desafio de ser e de atuar como docente universitário. *EcoS – Rev. Cient.* 26, pp. 209-225.
- Darling-Hammond, L. et al. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: a Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Washington, DC: National Staff Development Council.
- Demo, P. (1997). Obsessão inovadora do conhecimento moderno. En P. Demo. *Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fiorentini, D., y Crecci, V. M. (2013). Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. 5(8). pp. 1-6.
- Gaeta, C., y Prata-Linhares, M. M. (2013). Formação de professores do ensino superior: experiências curriculares em cursos lato sensu. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 16(2), pp. 343-355. Disponible en: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6358/4421>.
- Masetto, M. T. (2002). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Morosini, M. C. (2001). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. En M. C. Morosini (ed.), *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora.
- Neisler, O. (2015). Higher Education Faculty Development Centers: Challenging disparity in the quality of classroom practice. En Y. Ono (ed.), *Challenging disparity in education. 59th International Yearbook on Teacher Education*. ICET, e-book, (pp. 77- 83).



Disponível em: [http://2015icet.org/wp-content/uploads/2015/11/ICET2015\\_yearbook.pdf](http://2015icet.org/wp-content/uploads/2015/11/ICET2015_yearbook.pdf).

- Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. das G. C. (2005). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Editora Cortez.
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. das G. C. (2005). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Editora Cortez.
- Ponte, J. P. da. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat98*, Lisboa, (pp. 27-44).
- Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú (2002). Secretaria Municipal de Educação. *POEF – Proposta de Organização do Ensino Fundamental: 5º ao 8º ano*. Balneário Camboriú: PMBC.
- Rios, T. A. (2002). Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. En D. E. G. Rosa, y V. C. Souza. (eds.), *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sowder, J. T. (2007). The Mathematical Education and Development of Teachers. En F. K. Lester (ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. North Carolina: Information Age Publishers (pp. 157-223).

## FEDERAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL AND THE DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY PROFESSOR

---

**ABSTRACT:** In Brazil, scant attention has been given to the professional development of the university professors. During the years 2003 to 2010, there was a great increase in the offer of courses and openings in the Brazilian Higher Education, and this brought the need for qualified professors to meet this new demand. The purpose of this investigation was to identify which actions are being developed by the Brazilian Federal Institutions of Higher Education relating to the development of the teaching staff for work in Higher Education. Thus, a questionnaire was carried out together with the Under-Graduate Vice-Principals' Offices of thirty-six (36) Federal Institutions of Higher Education for a total of fifty-two (52) Federal Institutions of Higher Education, which took part in the College of Under-Graduate Vice-Principals of the Brazilian Federal Universities during the year 2014. The study aimed at identifying the existence of an institutional policy for continued development for the teaching staff in Federal Institutions. In the analysis of the results, a rising tendency was observed, concerning the fact that continued development is another new manner of professional regulation. Some indicative of actions for continued development are observed in the institutions, such as possible government incentives or public policies that may propel the programs for teaching staff development in the Federal Institutions. The administrators suggest that ANDIFES (National Association of the Principals of Federal Universities) should maintain a dialogue with the Federal Government, with the teachers', technician-managers' and students' associations, and society, in general, indicating actions for a teaching staff development policy. The investigation shows that it is necessary to invest in the development of the teaching staff, mainly in the development and insertion of the young professor into the educational field and teaching profession.

**Keywords:** Teaching development; higher education; Brazilian federal institutes.

---

# REFLEXIONES SOBRE LA PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DEL PERSONAL DOCENTE Y DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPACTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

**JOSÉ GREGORIO AFONSO CASTILLA**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela,*

[gregorioafonso68@gmail.com](mailto:gregorioafonso68@gmail.com)

---

**RESUMEN:** El personal docente y de investigación de las Universidades Autónomas en Venezuela, no ha estado alejado del proceso generalizado de precarización de las condiciones laborales que enfrentan los trabajadores en Venezuela en los últimos tres lustros: se han deprimido sostenidamente sus remuneraciones, el Estado ha negado el diálogo social con sus organizaciones gremiales y se han reducido programas de gestión académica que en forma indirecta generarían valor a su trabajo. Esta realidad en sí misma dada su dimensión social resulta preocupante, pero si esta, como ocurre en el caso de las universidades, se traduce en el deterioro de la formación de los profesionales que demanda el país y en la reducción del aporte que vía ciencia y tecnología aportan las universidades al desarrollo, la preocupación se multiplica exponencialmente. El propósito central de este artículo es examinar el proceso de precarización de las condiciones laborales del personal docente y de investigación de las Universidad Central de Venezuela y su impacto académico.

**PALABRAS CLAVE:** Precarización del Trabajo, Personal docente y de Investigación, Dialogo Social, Normas de Homologación, Convención Colectiva

---

## 1. Introducción

En el presente artículo se reflexionó sobre un asunto poco común en la literatura que aborda el tema universitario, la cual lógicamente centra su interés en la gestión del conocimiento, la internacionalización de la Educación Superior, las demandas curriculares, la planeación estratégica en las universidades y en fin sobre asuntos propios de la dinámica de la educación universitaria en los países y las regiones; sin embargo, atendiendo la dinámica concreta de Venezuela es pertinente continuar tratando los temas señalados y uno de reciente aparición que impacta la sostenibilidad y el crecimiento de la Universidad Venezolana, se trata de la precarización de las condiciones laborales del personal docente y de investigación (PDI) y su expresión en la dinámica académica en la Universidad Central de Venezuela.

La hipótesis central de estas reflexiones es la siguiente: La precarización de las condiciones laborales del PDI de las Universidades Nacionales en los últimos tres lustros es responsabilidad directa del Estado Venezolano y sus consecuencias impactan a los docentes y la academia universitaria.

Para aproximarnos al conocimiento sobre el estado de la precarización de las condiciones laborales del PDI y su impacto académico recurrimos a diversas fuentes documentales, especial mención merece la revisión exhaustiva de los movimientos de nómina del PDI suministrados por la dirección de Recursos Humanos de la Universidad Central de Venezuela, período 2009/2015, de allí se desprenden los cálculos de las renunciaciones, retiros, ingresos, tipo de dedicación, activos del PDI.

De igual modo, se realizó investigación de campo, esta se desarrolló a través de la técnica de la entrevista focalizada, la cual se orientó a obtener información de utilidad sobre el problema que orienta esta investigación y sus objetivos, se trató de obtener visiones sobre un tema cuya complejidad demanda la consulta a actores calificados que permitió aprehender su dinámica. El instrumento utilizado fue la guía de entrevista

El trabajo que se presenta a continuación se estructura en tres partes, la primera, pretende dar cuenta de la precarización de las condiciones laborales del PDI de las Universidades Nacionales y con ellas la UCV. La segunda, muestra algunos indicadores y testimonios sobre el impacto del deterioro de las condiciones laborales sobre las funciones universitarias y la tercera, presenta unas conclusiones preliminares que han de profundizarse en el proyecto marco en el que se inscribe esta investigación, a saber: El Trabajo en Venezuela, en esta oportunidad su expresión en el devenir de la profesión académica

## **2. La precarización del trabajo del Personal Docente y de Investigación de las Universidades Nacionales**

En lo sucesivo cuando se hable del Personal Docente y de Investigación, se hablará en los términos de los artículos 87 y 88 de la Ley de Universidades vigente en Venezuela desde el año 1970, esto es profesores ordinarios: instructores, asistentes, agregados, asociados y titulares, así como auxiliares docentes, investigadores y docentes libres y profesores contratados.

De igual modo, cuando se utilice la categoría Precarización del Trabajo se alude un determinado tipo de trabajo que “se deteriora sea en relación a los rendimientos o a los derechos a que da acceso, sea en relación a la estabilidad, o a las características del vínculo laboral” (Leite, 2009 citado por Alvarado 2010, 120-121).

Para analizar la precarización de las condiciones laborales del PDI de la Universidad Central de Venezuela, en este artículo se examinó un elemento capital para la caracterizar la calidad del empleo: las remuneraciones.

Las remuneraciones del PDI desde 1958 hasta la fecha, atendiendo la metodología que las establecía pueden clasificarse en tres etapas. La primera se caracteriza porque las remuneraciones se acordaban entre los gremios de los profesores universitarios y las autoridades de cada universidad. En la segunda, cuyo inicio es agosto de 1983, estas son el resultado de las negociaciones entre la organización gremial de tipo nacional de los docentes universitarios (FAPUV) y el Consejo Nacional de Universidades (CNU). En la tercera lo común es la ausencia de diálogo o diálogo precario entre los gremios docentes y el Estado, en este caso entre la FAPUV y el CNU, pese a que aún permanecen vigentes las Normas de Homologación, el Estado optó por el establecimiento unilateral de las remuneraciones desde el año 2005 y a partir del 2013, promovió las denominadas Convenciones Colectivas Únicas del sector universitario.

**La primera etapa** 1958/1982, se inscribe en un contexto de nacimiento y consolidación de la democracia; desarrollo de un proyecto modernizador en la cual la formación de profesionales universitarios en y fuera del país era política de Estado y de crecimiento económico impulsado por ingresos petroleros altos, se trata de la época de masificación de la Educación Superior y la Venezuela del pleno empleo.

Durante el período señalado las remuneraciones del PDI de la UCV, se acordaban entre los gremios docentes y las autoridades universitarias, lo que conducía, en primer lugar, a que diálogo social de esta relación laboral lo protagonizaba la Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela (APUCV) y las autoridades rectorales. Esto favoreció el convenimiento de remuneraciones para el PDI bastante favorables, en tanto el gremio docente discutía sus condiciones laborales con patronos que al mismo tiempo eran agremiados. Además,

al darse este proceso en cada universidad, lógicamente se produjo que los sueldos de los profesores no fueran homogéneos a nivel nacional.

Esta discrecionalidad concedida a las Universidades para fijar las remuneraciones de su personal en forma autónoma asociada a la condición de bonanza petrolera generó desviaciones que hicieron insostenible este mecanismo, en tanto que

“cada universidad no reparaba en consideraciones de lógica y prudencia administrativa, a la hora de estimar el volumen de recursos humanos necesarios, así como la remuneración que estos debían devengar ocasionando que el presupuesto universitario se tornaba anárquico situación que el Estado no estaba dispuesto a soportar” (Villaroel, 1996 citado por Villa, Chávez y Hernández, 2006, 10)

Esta etapa, lógicamente, trajo como resultado que el personal que laboraba en las Universidades, especialmente, el PDI alcanzará excelentes condiciones de trabajo “caracterizadas fundamentalmente por la estabilidad laboral, beneficios socioeconómicos y gremiales” (Zuleta, 1993 citado por Boscan y Pereira, 2005, 161).

Las remuneraciones de los docentes de la UCV en esta primera etapa son las más alta desde 1958 hasta nuestros días. Estas en promedio, en el caso de un profesor instructor a dedicación exclusiva alcanzaron los 1593 dólares mientras que un titular con igual dedicación percibió 3302 dólares. (UCV, VRAD, 2006 y cálculos propios)

La primera etapa finaliza en los inicios de la década de los años ochenta, específicamente a partir de agosto de 1983, cuando se publica en la Gaceta Oficial número 32.5393 de fecha 17 de agosto de 1982, las denominadas Normas de Homologación de Sueldo y Beneficios Adicionales de los miembros del Personal Docente y de Investigación de las Universidades Nacionales (NHPDI)

Esta política de Estado orientada a homogenizar las remuneraciones de los docentes universitarios a nivel nacional, responde esencialmente a un contexto de crisis económica provocado por la crisis del modelo rentista, en el cual Venezuela no logra alcanzar una sólida diversificación de la economía y por tanto no supera su vulnerabilidad ante el mercado petrolero internacional, por lo que la caída de los precios del petróleo hace insostenible las dimensiones del gastos público sostenido en décadas anteriores y presiona en la dirección de racionalizarlo eliminando subsidios, además se promueve la liberalización de la economía y la devaluación del bolívar frente al dólar.

Las NHPDI son el principal instrumento de una política de estandarización de las remuneraciones de los universitarios que corrigiera la discrecionalidad y heterogeneidad existente en lo que anteriormente hemos identificado como primera etapa de las remuneraciones del PDI, su implementación ocurre en el gobierno del Dr. Luis Herrera Campins.

Las NHPDI se publicaron en la Gaceta Oficial número 32.5393 de fecha 17 de agosto de 1982, ellas establecían claramente en su artículo 1 su propósito homogenizador de las relaciones laborales en las universidades:

**Artículo 1:** Las normas sobre homologación de sueldos y beneficios adicionales tiene por objeto precisar el alcance económico, social, legal y conceptual de tales términos; **establecer con carácter nacional un marco de referencia para la determinación de remuneraciones del personal docente y de investigación de las Universidades Nacionales** y señalar un principio regular a la incidencia presupuestaria de los gastos en personal académico (Ministerio de Educación, 1982, 1. Subrayado nuestro)

Al contrario de lo que ocurrió en la denominada primera etapa y en coherencia con el principio de homogenización de las remuneraciones, las NHPDI establecieron una metodología de cálculo que dejaba sin participación alguna a las autoridades universitarias en esta materia:

**Artículo 13:** Las tablas de sueldo serán revisadas por el Consejo Nacional de Universidades cada dos años y se tomará en cuenta como criterio para su modificación el índice promedio del costo de la vida durante los dos años anteriores, según los datos del Banco Central de Venezuela. Los beneficios adicionales serán revisados también cada dos años. A tales fines, se consultará la opinión de la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela (F.A.P.U.V.) (Idem,3)

De igual modo, el Estado reconoce como interlocutor del diálogo social a la organización gremial de tipo nacional de los profesores universitarios: la FAPUV y es taxativo en términos de la obligación del Consejo Nacional de Universidades de consultarle a este para lograr su aplicabilidad.

En la etapa en la cual se utilizó las NHPDI como referencia para establecer las remuneraciones del PDI, lo recurrente fue que los aumentos de sueldos mayoritariamente estuvieran por debajo de lo estimado por los IPC y los índices de inflación reportados por el Banco Central de Venezuela según lo establecido en ellas..

Si bien es cierto que esta segunda etapa no estuvo exenta de la conflictividad, en tanto los gremios docentes impugnaron judicialmente las NHPDI en sus inicios y luego exigiendo su cumplimiento protagonizaron dos paralizaciones indefinidas de las Universidades Nacionales (1988 y 1997), las remuneraciones de los docentes universitarios siempre existió el diálogo social entre el Consejo Nacional de Universidades y la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela (FAPUV). Las remuneraciones en este período, en promedio, para un profesor instructor a dedicación exclusiva se ubicó en \$ 627 mientras que un profesor titular percibía \$ 1329 (Fuente: UCV, VRAD, 2006 y cálculos propios)

Las remuneraciones de esta etapa muestran una variación importante en los años 2000,2001y2002, en esos años el promedio de las remuneraciones de un profesor instructor a dedicación exclusiva fue \$ 944 y el de un titular con idéntica dedicación fue \$ 2209 (Fuente: UCV, VRAD,2006 y cálculos propios)

En las negociaciones FAPUV/CNU, siempre se trataron las deudas y en algunas ocasiones estas fueron cancelado por el Ejecutivo Nacional, así ocurrió cuando producto de la incorrecta aplicación de la Normas de Homologación en el año 1987 “el ejecutivo reconoce la deuda y decide pagar un bono en compensación por el periodo 1983/1986 lo cual significó un 50% del monto total que hubiese que cancelarse de aplicarse las normas Gaceta N°33765” (Villa, Chávez y Hernández, 2009,12). A este pago le sucedieron otros destinados a cancelar deudas derivadas por la aplicación incorrecta de las Normas de Homologación, entre ellos el pago de deudas por ese concepto de los bienios 98/99 y 2000/2001 través de Bonos de la Deuda Pública conocidos como los Vebonos del sector universitario.

Resulta conveniente destacar que esta segunda etapa de las remuneraciones del PDI orientada por las NHPDI, se desarrolla en un contexto económico que salvo en pequeñas coyunturas, se caracteriza por una extraordinaria reducción del ingreso nacional habida cuenta de la caída del precio internacional del petróleo especialmente en la década de los noventa.

La tercera etapa de las remuneraciones del PDI inicia en el año 2005, cuando el gobierno del fallecido presidente Chávez, decreta por vez primera un aumento salarial para el sector universitario en forma unilateral desconociendo:

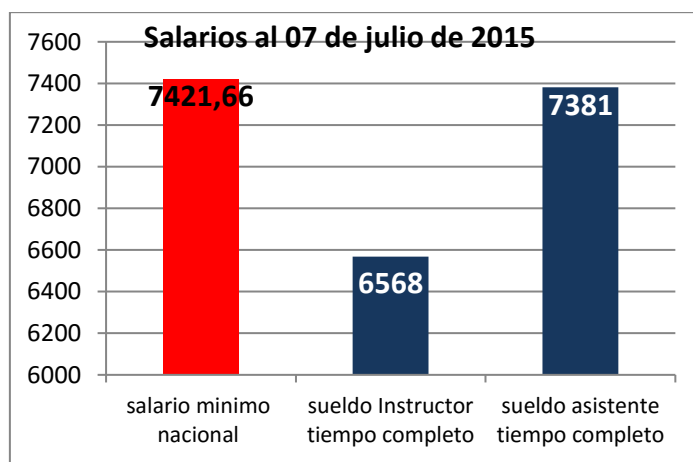
- a) la metodología de cálculo para estimar los incrementos y los beneficios estipulados en las NHPDI y
- b) las exigencias de diálogo social CNU/FAPUV contenidas en ellas. La política impulsada por el ejecutivo nacional para tratar el tema se orientó fue desconocer a la FAPUV, jamás convocó la comisión CNU/FAPUV e impulsó el paralelismo sindical a través de la creación de la Federación Nacional de Profesores de Educación Superior (FENASINPRES), una federación que agrupa exclusivamente a los docentes de los Institutos y Colegios Universitarios, que no contaba con ninguna presencia en las Universidades Nacionales. Esta política era expresión de la política laboral del Estado en materia de reconocimiento y diálogo social con el sindicalismo independiente, promovida desde el desconocimiento de la CTV en los inicios de este siglo hasta el desconocimiento de los sindicatos preexistentes en las industrias que ha expropiado.

Esta práctica se repitió en los años 2008, 2011 y 2013/14 con el agravante que en los años 2009, 2010 y 2012 no hubo diálogo social ni aumento salarial para el sector docente. Esta etapa desde el 2005 presenta un férreo control del tipo de cambio que genera una artificial sobrevaluación del bolívar que inhabilita el análisis de las remuneraciones del profesor universitario con base en su conversión en dólares americanos, por lo que resulta más preciso el examen de su comportamiento a través de su cotejo con el salario mínimo nacional.

La comparación de las remuneraciones del PDI de las universidades con el salario mínimo nacional es un indicador que da cuenta nítidamente de la precarización de las condiciones laborales de los docentes universitarios, es así como “la relación entre los sueldos docentes y el sueldo mínimo que decreta el Gobierno Nacional desde 1974, se ha reducido desde más de 10 veces en 1978, a sólo 1,66 veces en 2014” (García, Guerra, Lara, Levy, Vera, 2014,3-4).

Si bien esta reducción de las remuneraciones del PDI es bastante grave, en el año 2015 adquiere dimensiones inéditas puesto que en el mes mayo de ese mismo año, los profesores universitarios instructores y asistentes a tiempo completo pasan a percibir sueldos por debajo del salario mínimo nacional

Gráfico 1



Fuente: Gaceta oficial extraordinaria N° 6181 del 08 de mayo de 2015 y la I Convención Colectiva Única del Sector Universitario

Esta realidad cambia en el mes de septiembre de 2015 con la aprobación por parte de todas las federaciones participantes menos la FAPUV (representante del PDI) de la II Convención Colectiva Única del sector universitario, con la cual para enero del 2016 un profesor

instructor a tiempo completo ganaría BS. 19148, es decir, 1,98 salarios mínimos. Esto en el mes de febrero del mismo año y como consecuencia de un ajuste de un 20% del salario mínimo nacional decretado por el gobierno nacional sin afectación de otras escalas de salarios, reduce nuevamente la distancia entre la remuneración del docente instructor y el salario mínimo a 1,65. De tal manera, resulta evidente que dentro de la política salarial del Estado Venezolano, el PDI de las universidades nacionales ocupa un lugar marginal dentro de las escalas de sus prioridades y obligación de favorecer el trabajo en condiciones dignas, lo cual nos solo violenta disposiciones constitucionales como las contenidas en el artículo 60 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, sino y esto es esencial muestra un desprecio por quienes ejercen la profesión de las profesiones: la profesión académica, la cual

se caracteriza por dos aspectos, aparentemente dicotómicos, pues, por una parte, quienes la ejercen exhiben una gran heterogeneidad debido a la enorme diversidad de perfiles y condiciones, pero, por la otra, comparten al menos, dos rasgos que tienden a unificarlos: a) la prestigiosa tarea de certificar los conocimientos del resto de los profesionales que existen en la sociedad y b) el hecho de compartir, pese a la existencia de una enorme cantidad de disciplinas y especialidades, la misma materia prima de trabajo: el conocimiento (Aguilar, 2002,64)

Los años de desconocimiento de las NHPDI y sus corolario en términos de la agudización del proceso de precarización de las remuneraciones del PDI, especialmente desde el 2004 produjo dos paralizaciones indefinidas, una en el 2013 y otra en el 2015, ambas convocadas por el gremio de los docentes universitarios, acciones huelgarias que se prolongaron por 6 y 3 meses respectivamente.

Los años de desconocimiento absoluto de las NHPDI presentan dos características que vale la pena considerarlas. La primera, se desarrollan, de un lado, en un contexto de crecimiento exponencial de la nómina de trabajadores públicos como consecuencia de la profundización de los procesos de estatizaciones a partir de 2008<sup>6</sup> y de otro, en el marco de una alta inflación, por lo que de respetarse lo establecido en las Normas de Homologación obligaba al Estado a incrementos salariales para el PDI del mismo orientados por este indicador macroeconómico. Sin embargo, esa consideración no ha estado presente en los momentos en que el ejecutivo nacional ha aprobado aumentos de los sueldos del PDI, con lo cual se deterioró aceleradamente las remuneraciones de los docentes universitarios. La segunda característica es que el Estado Venezolano ha pretendido desconocer la competencia del CNU en materia de definición de Salarios para adjudicarle potestad absoluta los Ministerio de Educación Universitaria y de Trabajo y Seguridad Social, para tales fines ha impulsado las Convecciones Colectivas en el marco de reuniones de Normativa Laboral como instrumento único para establecer los sueldos de los universitarios.

El interés de promover la política de Convenciones Colectivas de Trabajo para el Sector Universitario, se dirige: a) reducir al máximo la participación de las autoridades universitarias en la definición de las relaciones laborales de los universitarios, pues aunque con las NHPDI ya no eran ellas las que tenían la última palabra en materia de remuneraciones y condiciones laborales estas se definían el CNU instancia en la cuales participan los rectores de todas las universidades nacionales, en cambio, con las Convenciones Colectivas del Sector Universitario – pese a que se les señala como una de las partes – no se les convoca y es en el Ministerio del Trabajo donde se

---

<sup>6</sup> Esta nueva realidad lleva al gobierno a enfrentar problemas ante el tema de las negociaciones colectivas más allá de su naturaleza totalitaria contraria al diálogo social, ahora se agrega como problema los costos del mantenimiento de sus nóminas y el establecimiento de contratos colectivos de trabajo.(Afonso,2013,15)

define de manera última las condiciones laborales de los universitarios y b) unificar erróneamente con en base en criterios ideológicos al sector universitarios, esto es discutir de manera única las condiciones del personal obrero y administrativo de servicios con el personal docente siendo que los tres sectores realizan por su naturaleza trabajos muy distintos. De modo, que tras esta política parece privar más razones de tipo político cuyo propósito es limitar la autonomía de las universidades que un plan nacional de desarrollo del ciencia y tecnología en el cual las universidades de cualquier nación juegan un papel trascendente.

En el 2008, el Estado impulsó y aprobó la primera Convención Colectiva de Trabajo en el marco de una reunión Normativa Laboral para los Trabajadores Administrativos de las Universidades Nacionales e Institutos y Colegios Universitarios 2008-2010 (Gaceta Oficial, 2008) aunque esta no incluía al PDI, era una acción orientada a dotar al sector universitario de un nuevo instrumento jurídico de regulación de las relaciones laborales distinto a las NHPDI.

Luego en el 2013, el gobierno asume frontalmente el desconocimiento de las NHPDI en materia de indexación salarial y la representatividad de FAPUV, logra el primer propósito acordando la I Convención Colectiva Única de Trabajadores del Sector Universitario (Gaceta Oficial, 2013) con federaciones y sindicatos abiertamente progubernamentales, pero no alcanza el segundo objetivo y reconoce a la FAPUV, luego de casi cuatro meses de paralización indefinida de universidades. Al mismo tiempo se ve obligado a reconocer también los acuerdos federativos preexistentes contemplados en las Normas de Homologación y las Actas Convenio suscritas por las Asociaciones de Profesores afiliadas a la principal federación de profesores universitarios del país.

En el 2015, el ejecutivo nacional aunque reconoce a la FAPUV y la convoca a participar en las discusiones de la II Convención Colectiva Única, al final termina desconociendo todos los planteamientos salariales del gremio que agrupa mayoritariamente al PDI de las universidades nacionales imponiendo condiciones laborales que continúan revirtiendo el proceso de precarización de las condiciones de trabajo de los docentes universitarios, el siguiente gráfico puede mostrar la diferencia entre lo solicitado en el proyecto de II Convención Colectiva y lo aprobado

La política de negación del diálogo social en la etapa de NHPDI y las Convenciones Colectivas únicas, cuya expresión en el caso universitario es el encuentro CNU/FAPUV no es una política aislada, al contrario, se inscribe dentro de la vocación y práctica autoritaria protagonizada por el Estado en el siglo XXI. Esto explica, entre otros ejemplos, porque el Gobierno Nacional:

- a) Jamás ha convocado a los representantes de los empleadores y los trabajadores – incluida la representación de empresarios y las centrales sindicales que le son afectan- para concertar los decretos de aumentos del Salario Mínimo Nacional, estos se han materializado unilateralmente vía decretos presidenciales.
- b) Promulgó una nueva Ley Orgánica del Trabajo, las Trabajadores y los Trabajadores (LOTT) en mayo de 2012, vía Ley Habilitante sin que ningún sector social (empleadores y trabajadores) ni siquiera el parlamento venezolano haya conocido y discutido los proyectos de Ley que dio origen a ella. Al respecto la OIT, ante una queja interpuesta por la Confederación de Trabajadores de Venezuela y la Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela, dado la ausencia de diálogo social para la aprobación de la referida ley declaro que espera firmemente que en el futuro se realicen consultas en profundidad con las organizaciones de trabajadores y de empleadores más representativas sobre los proyectos de ley de carácter laboral o social que afecten a sus intereses y a los de sus miembros — y ello antes de su elaboración — y que sea la



Asamblea Legislativa en el marco del debate parlamentario quien adopte las leyes laborales y sociales (OIT,2013)

Este último hecho da cuenta del ejercicio del poder desde una perspectiva autoritaria, reñida con los principios internacionales en materia de defensa del diálogo social y en general del trabajo, muestra una subordinación absoluta de los poderes públicos al ejecutivo nacional, primero el poder legislativo que transfiere al gobiernos sus responsabilidades en materia de generar leyes y representar a la sociedad y luego, el judicial que en forma acelerada le concedió a la LOTTT carácter de ley orgánica.

Esta tercera etapa de desconocimiento de las Normas de Homologación y ausencia del diálogo social CNU/FAPUV, es definida por la presidenta de FAPUV en el 2008, la cual señala:

“a pesar de las diferencias con los distintos gobiernos y de los conflictos laborales siempre había la oportunidad de discusión para el logro de acuerdos en medio del respeto y del reconocimiento. Ahora bien, la relación del gremio con el gobierno de Chávez Frías ha tenido tres momentos importantes: el primero siendo Ministro de Educación Héctor Navarro y Luis Fuenmayor Toro, Director de la OPSU, la relación fue excelente. Las discusiones se dieron respetando el ajuste salarial convenido; en el segundo momento, con el Ministro de Educación Samuel Moncada (2004) se perdió totalmente la relación con el gremio, al punto que durante toda su gestión se le enviaron cuarenta comunicaciones solicitando audiencia y nunca fueron respondidas, y mucho menos atendidos como gremio. Es así como, a través de una rueda de prensa en el 2006 el Ministro informa la decisión unilateral sobre el ajuste salarial del 34% para los titulares y el 40% para los instructores, decisión que rompe con el esquema de un mayor aumento para los profesores de mayor rango académico. Finalmente, con el Ministro de Educación Superior Luis Acuña desde el 2006 y el profesor Antonio Castejón como Director de la OPSU, mejoró la atención y el diálogo pero no la respuesta a las necesidades gremiales. (Boscan y Pereira, 2009, 328)

La negativa del gobierno de asumir el diálogo social para el tratamiento de asuntos laborales podría explicarse por sí sola en su vocación autoritaria, pero desde el 2007 habría que agregar a esa conducta el interés gubernamental, en tanto patrón, de abaratar la fuerza de trabajo.

Esta política contraria al diálogo social responde esencialmente al ejercicio del poder político en Venezuela bajo una concepción totalitaria cuyo propósito es “abatir las instituciones del Estado Liberal “burgués” que consagran la inalienabilidad de las libertades individuales y la división y equilibrio de poderes, frenos inaceptables cuando se trata de materializar la voluntad del pueblo” (Larralde,2009), a lo expresado habría que agregarle que también atenta contra derechos colectivos como el de asociarse y ejercer la acción sindical en forma libre, reivindicaciones de reconocimiento universal alcanzadas por los trabajadores en el capitalismo producto de sus luchas.

De esta manera, en nombre del bien común y el interés superior, lo que procure autonomía o le exija derechos al Estado individualmente o a través de organizaciones sociales como los sindicatos son catalogados por el poder político como enemigo de la tarea suprema de “materializar la voluntad del pueblo”, calificando a quienes reclaman como apátrida, pitiyanqui y en la jerga de los ministros de la revolución bolivariana “guarimberos”, término que resumiría los calificativos señalados. El Estado, en consecuencia, actúa políticamente para estigmatizarlos y dividirlos; coloca toda su institucionalidad contra ellos para con instrumentos legales y la administración de justicia inhibirlos o neutralizarlos, así como, desconoce acuerdos internacionales suscritos por él mismo, en materia de protección del diálogo social aprobados por la OIT.

### 3. Procedimiento de investigación

Para aproximarnos al conocimiento sobre el estado de la precarización de las condiciones laborales del PDI y su impacto académico, además de la consulta documental que soporta el trabajo, recurrimos a diversas fuentes documentales, especial mención merece la revisión exhaustiva de los movimientos de nómina del PDI suministrados por la dirección de Recursos Humanos de la Universidad Central de Venezuela, período 2009/2015, de allí se desprenden los cálculos de las renunciadas, retiros, ingresos, tiempo de dedicación, activos del PDI.

De igual modo, se realizó investigación de campo, esta se desarrolló a través de la técnica de la entrevista focalizada, la cual se orientó a obtener información de utilidad sobre el problema que orienta esta investigación y sus objetivos, se trató de obtener visiones sobre un tema cuya complejidad demanda la consulta a actores calificados que permitió aprehender su dinámica. El instrumento utilizado fue la guía de entrevista

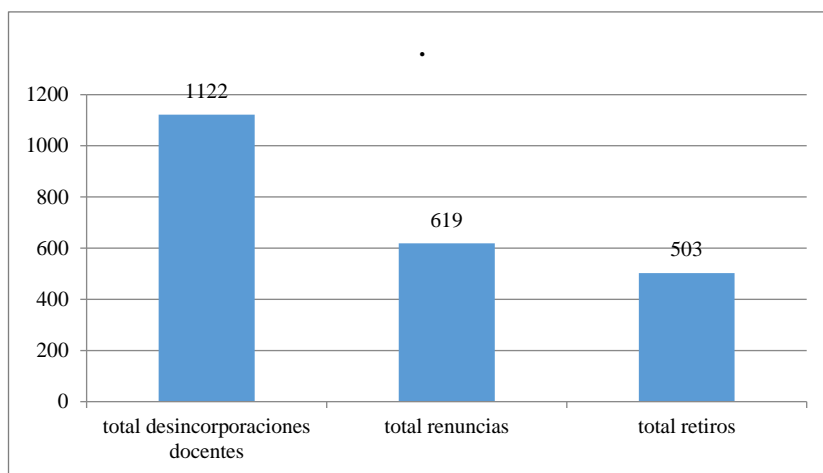
Las entrevistas fueron dirigidas a tres académicos de la UCV cuyas posiciones les permitieron contar con información, experiencia y criterios para dar cuenta de este proceso en forma global, se trató de informantes claves, es así como se entrevistó, entre los meses de enero y febrero de 2016, a los profesores responsables de la Gerencia de Desarrollo Docente y Estudiantil del Vicerrectorado Académico (GDDE), la Gerencia del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (GCDCH) y la Coordinación del Programa de Cooperación Interfacultades (CPCI). De modo que en la selección de los entrevistados no privaron criterios probabilísticos y aleatorios, porque “lo que interesa en la muestra cualitativa, que opera con un número reducido de casos, es la profundidad del conocimiento del objeto de estudio y no la extensión de la cantidad de unidades” (Mejías, 2000,166-167).

### 4. Resultados y discusión

El impacto académico negativo de la precarización de las condiciones laborales sobre la academia en la Universidad Central de Venezuela, no se circunscribe a las consecuencias que sobre ella ha generado el deterioro de las remuneraciones del PDI, porque aunque este sea el factor más relevante es pertinente reconocer las limitaciones que para el desarrollo de las funciones universitarias ha impuesto en los últimos años las limitaciones presupuestarias. El impacto académico de la precarización de las condiciones laborales del PDI en la UCV, podría examinarse desde múltiples variables, en este artículo se exploran solo dos de ellas: **la descapitalización del recurso humano docente en la Universidad Central de Venezuela y la disminución del personal docente que se dedique a la docencia y a la investigación.**

En relación con **la descapitalización del recurso humano docente en la Universidad Central de Venezuela** es posible afirmar que es un proceso creciente, cuyo principal motivador es la precariedad de las remuneraciones y las condiciones para el desarrollo de la carrera docente, lo que conduce a que la UCV y el resto de las universidades públicas nacionales no puedan competir con otras universidades u otras instituciones que procuren captar sus talentos, es así como entre el 01 de enero del 2009 y el 15 de febrero de 2015, la UCV registro la desincorporación de 1122 docentes por renunciadas o retiros. De este total, más de la mitad 619 fueron renunciadas, es decir, existió una manifestación formal del docente de irse de la universidad. En cuanto los retiros se registran como una exclusión de la nómina dispuesta por la universidad, en la cual probablemente existen casos –muy difícil de registrar para una investigación de este tipo- se trate de profesores que no se presenten a sus respectivos concursos de oposición o no les interese renovar sus contrataciones. En cualquier caso, se trata de un proceso acelerado de descapitalización del recurso humano en la UCV considerando que en esa cifra no se incluye a quienes no prolongan en nada su tiempo de jubilación y que durante ese período el promedio de profesores activos fue 4263. En términos gráficos, esto se representa así

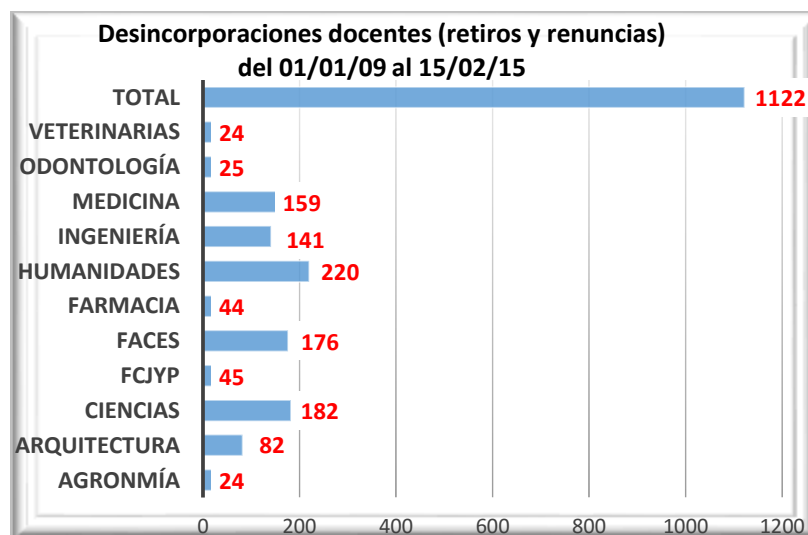
Gráfico 2



Fuente: (UCV, VRAD y cálculos propios)

Estas desincorporaciones docentes en la Universidad Central de Venezuela, discriminada por facultades se expresan en los términos siguientes

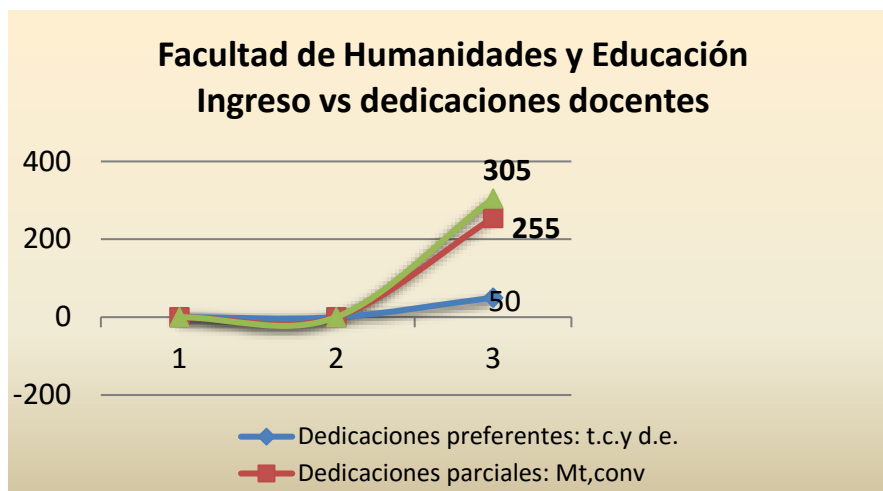
Grafico 3



Fuente: UCV,VRAD y cálculos propios

A estas desincorporaciones habría que añadirle, las que se producen por jubilación de los docentes, las cuales en el mismo período y a título de ejemplo, en el caso de la Facultad de Humanidades y Educación alcanza la suma de 59 profesores. La reposición de estos docentes, dadas las limitaciones presupuestarias impuestas a la UCV, se producen a través de las contrataciones de docentes a dedicaciones parciales: medios tiempos y convencionales

Gráfico 4



Fuente: UCV,VRAD y cálculos propios.

Los gráficos 3 y 4 muestran que entre enero del 2009 y febrero de 2015 la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, ha desincorporado vía renunciadas, retiros o jubilación 220 docentes, de los cuales el 71% mantenían dedicaciones parciales: medio tiempo o convencionales y se han incorporado 305 lo cual hablaría de una reposición casi perfecta, sólo que 255 de estos nuevos profesores son contratados a medio tiempo o convencionales, esto es términos porcentuales supone que la reposición del PDI de los últimos 6 años ha sido cubierta en un 84% por docentes con dedicaciones parciales.

Esta disminución del PDI de la Universidad Central de Venezuela la impacta académicamente, entre otras formas, reduciendo su planta docente, es así como en la Facultad de Humanidades y Educación según lo ha expresado su Decano “Hay vacantes en la cátedra de Orientación Educativa, que imparte varias asignaturas a lo largo de la carrera; para la materia de Sociología de la Discapacidad tampoco hay profesores. En la Escuela de Filosofía no tenemos quien dé Filosofía de la Praxis. En la facultad hay algunas cátedras que se han cerrado porque no hay profesores” (Castillo, 2012). Una situación similar ocurrió en la Facultad de Farmacia de la misma universidad, en la cual se cerró la mención Microbiología Aplicada por no contar con suficientes profesores a dedicación exclusiva, “el salario de un poco más de 2.677 bolívares que ganan los profesores no es suficiente para convencer a los profesionales farmacéutas de impartir clases en la UCV” (Asovac, 2013). Esta situación correspondiente a dos Facultades, es asumida por el núcleo de Decano de esa Universidad Central de Venezuela, quienes señalaron

El deterioro progresivo de los sueldos y salarios de nuestros profesores, empleados y obreros, acentuado en los últimos cinco años, ha llegado actualmente a niveles insostenibles, representando una auténtica amenaza para la supervivencia de la Institución, no sólo por la imposibilidad de captar nuevos cuadros o simplemente llenar las vacantes, hacer atractivos los concursos de cargos o evitar el éxodo masivo de profesores, sino porque atenta directamente contra lo que ha sido durante siglos la principal fortaleza institucional, su capital humano, formado por años con gran esfuerzo y dedicación. La pérdida de sus recursos humanos, causada por la baja remuneración y un franco deterioro de las condiciones de trabajo, pone en riesgo de muerte a la Academia (UCV, ND, 2013)

El éxodo de profesores no es una realidad exclusiva de la Universidad Central de Venezuela, este fenómeno es nacional, porque la precarización de las condiciones laborales del PDI de las universidades nacionales es una consecuencia de una política de Estado que ha conducido al deterioro de sus condiciones laborales de los universitarios, cuyas expresiones más visible son bajas remuneraciones y limitaciones presupuestarias que obstaculizan su desarrollo profesional, es así como en la Universidad Simón Bolívar, en los últimos 14 años se han ido más de 300 profesores, esto se ha acelerado en los últimos tres años en los cuales:

“se han retirado cerca de 100 profesores pertenecientes a los veintisiete departamentos académicos y ubicados en los diferentes peldaños del escalafón, 67 profesores se han jubilado y 30 han renunciado, cifra a la que se debe sumar las casi treinta solicitudes aprobadas de permisos no remunerados, que en muchos casos es un paso previo a la renuncia” (Villareal, 2013,3)

Este proceso de descapitalización del PDI de las universidades nacionales ha encontrado estímulos en las remuneraciones que ofrecen otras universidades de la región, las cuales muestran realidades laborales que superan la venezolana. En un estudio realizado por García et al (2014) presentado ante el Consejo Universitario de la UCV, estos investigadores promedian los salarios de los profesores universitarios en México, Colombia, Argentina y Brasil, cuatro países que se encuentran dentro de los 5 primeros países latinoamericanos en los ranking de educación superior de la región, cuentan con sólidas universidades autónomas y crecimiento industrial. El resultado de este trabajo muestra que el sueldo de un profesor instructor a dedicación exclusiva en dólares americano es 2077.5 un titular de idéntica dedicación percibe una remuneración de 3930,8. Si consideramos que en Venezuela para febrero de 2016 existen oficialmente dos tipos de cambio, uno de bs. 10 por dólar destinado para la importación de bienes prioritarios y otro, flotante, cuya base sería bs. 200 por dólar, podemos promediarlos resultando una tasa de cambio promedio de bs. 105, al aplicar este valor al salario en bolívares de los profesores universitarios en Venezuela el resultado es que para la fecha del cálculo (febrero 2016) es que el instructor a dedicación exclusiva ganaría \$ 214.87 mientras un titular \$350.59, como queda claro, no existe posibilidad alguna de que la universidad Venezolana compita con sus pares en otros países en términos de reconocimiento de los protagonistas de la profesión académicas: el PDI.

Ahora bien la precariedad de las remuneraciones y las condiciones laborales del PDI, no sólo atenta contra la estabilización de la planta docente en la UCV dada las recurrentes desincorporaciones voluntarias de profesores, sino que afecta también cualitativamente el ingreso de nuevos docentes. En algunos los testimonios recogidos a través de las entrevistas, se encuentran apreciaciones que dan cuenta de esto último, por razones de espacio se citará solo dos de ellos, el primero, está a cargo del Gerente de Desarrollo Docente y Estudiantil del Vicerrectorado Académico de la UCV, profesor titular de gran experiencia, un académico reconocido en diversas universidades, que da cuenta de algunas tendencias presentes en el ingreso del PDI que trascienden las cifras mostradas hasta ahora, las cuales por si solas ya son preocupantes, al respecto señala

Definitivamente un mejor sueldo no hace un mejor docente ¿ok?, eso está comprobado. Los beneficios socioeconómicos no necesariamente impactan la calidad del servicio profesional que el profesional presta, es decir, un buen médico sería un buen médico con un buen o mal sueldo, pero un mal sueldo lo que hace es evitar que los mejores se incorporen a este tipo de actividad laboral, eso es lo que está sucediendo, es lo que está sucediendo a través de los concursos de oposición, es que quedan desierto ¿por qué? Porque a los mejores no les interesa o apuestan por otra trayectoria laboral que le garantice mejores compensaciones de acuerdo con su formación profesional, eso impacta porque no necesariamente ingresan los mejores, entonces, se dan dos situaciones: quedan

desiertos o no ingresan los mejores, lo que conduce a que uno en los concursos de oposición, se evalúen más por el potencial que por el presente, eso impacta directamente a la academia sin que suponga la ausencia de profesor. Si hacemos un ranking, a lo mejor de cada 10, dos o tres están dentro de los que ganarían el concurso de oposición, eso conduce a que el proceso de formación del resto alcance 6 o 7 años con las consecuencias académicas que eso genera...” (GDDE, comunicación personal, 25 de enero 2016)

Y el segundo, es el del Coordinador del Programa de Cooperación Interfacultades de la UCV, cuya trayectoria académica y por la posición que ocupa cuenta con una visión amplia del quehacer docente en la UCV, quien indico

El concurso como tal está perdiendo sentido por el cual fue creado, tanto el de credenciales como el de oposición, porque ellos fueron creados para tener varios candidatos y seleccionar teóricamente el mejor y eso, yo creo que ha venido perdiendo sentido, porque cada vez con más frecuencia tu consigues a gente que lo que lo quiere es redondearse el sueldo o tener, como me dijo una vez una profesora: yo quiero ingresar a la universidad porque me interesa la póliza de SAMHOI. Entonces tú ves cada vez con más frecuencia que los concursos quedan desiertos o se presenta sólo el que ocupa el cargo o gente que no se presenta para evitarse ese problema porque no ve futuro (CPCI, comunicación personal, 02 de febrero de 2016).

Los responsables de la GDDE y la CPCI, reflexionaron y mostraron argumentos que dan cuenta más allá de las cifras indicadas sobre la composición del nuevo ingreso de docentes al PDI, que podrían dar cuenta de una disminución de la calidad del ingreso de nuevos docentes dado que las condiciones que ofrece la universidad altera el fin último de los concursos docentes, cual es seleccionar entre varios a los mejores.

En cuanto a la **disminución del personal docente que se dedique a la docencia y el resto de las funciones universitarias**, crece la dedicación a tiempo parcial de los docentes quienes para compensar sus menguados ingresos comparten su labor docente con otras ocupaciones, es decir, prolifera el pluriempleo, especialmente en los profesores formados en profesiones típicamente liberales que posibilitan el trabajo por cuenta propia. Esto impacto directamente la creación de conocimientos en las universidades y con ello el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología en el país, atrás queda la figura del catedrático dedicado a la docencia, la investigación, la extensión y la gestión universitaria, su quehacer se resume a la función docente.

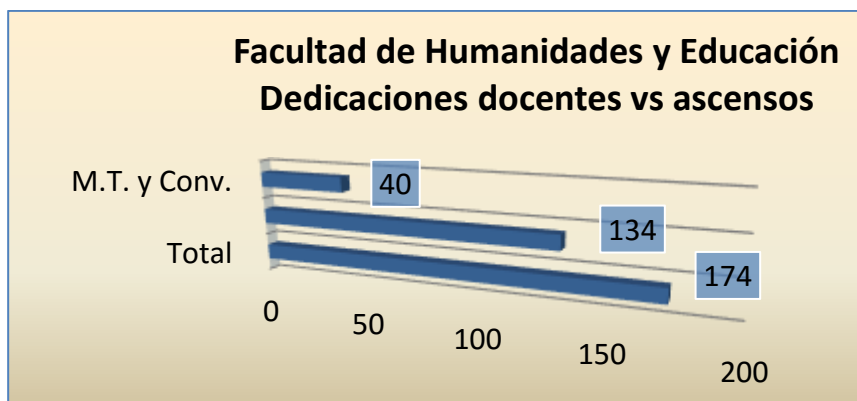
En la actualidad la UCV ha alcanzado cifras históricas en el total de profesores cuyas dedicaciones a medio tiempo y convencionales por horas, porque mientras el promedio de la distribución porcentual de las dedicaciones docentes en el período 1990/2004 era: a) tiempo completo y dedicación exclusiva (56.05%) y b) medios tiempos y convencionales (43,95%), entre los años 2009/15 esos promedios prácticamente se invirtieron: a) tiempo completo y dedicación exclusiva (53.04%) y medios tiempos y convencionales (46,56%).

Esta disminución del total del PDI a dedicaciones preferentes (tiempos completos y dedicación exclusiva) podríamos denominarla “La Convencionalización<sup>7</sup> de la UCV” es muy grave, porque es este universo el que realiza en mayoritariamente la labor de crear conocimiento a través de la investigación, nuevamente a título de ejemplo se presenta el caso del total de ascenso en la Facultad de Humanidades y Educación entre los años 2009/15

---

<sup>7</sup> La convencionalización es un término creado por el autor para definir el proceso acelerado y desproporcionado de personal a medio tiempo y tiempo convencional en las universidades, esta aparece cuando más de la mitad de la planta docente cuenta con tal dedicación

Grafico 5



Fuente: (UCV, VRAD y cálculos propios)

En otros términos del total de trabajos de ascenso presentados (investigaciones concluidas), el 77% fueron elaborados por PDI a dedicaciones preferentes mientras que el resto 33% recayó en quienes contaban con dedicaciones parciales, esta es una tendencia general en la universidad que podría resultar hasta lógica dada las funciones esperadas del tipo de dedicación, sin embargo resulta preocupante cuando se examina que en la UCV más de la mitad del total de docentes activos formalmente se dedica a ella en forma parcial cuando lo recomendable es que esto, al menos, sea una realidad inversa, es decir, la mayor cantidad del PDI debe ser a tiempo completo y dedicación exclusiva..

En algunos los testimonios recogidos a través de las entrevistas, se encuentran apreciaciones que dan cuenta de ese proceso de **disminución del personal docente que se dedique a la docencia y al resto de las funciones universitarias la investigación**, al respecto el GDDE indica

Algunos colegas asociaban el bajo salario con el hecho exclusivo de dar clases, por eso es más difícil encontrar jefes de cátedras, departamentos, tutores de instructores, profesores que pueden ser jurados pero no coordinadores de jurados, porque todo eso lo perciben como un tiempo perdido que pueden utilizar para la búsqueda de otros ingresos, además no tienen debida compensación suficiente de salario nominal o emocional... (GDDE, comunicación personal, 25 de enero 2016)

Estas afirmaciones podrían indicar que viene ocurriendo la renuncia, por la vía fáctica, de diversos profesores a tiempo completo y dedicación exclusiva a asumir responsabilidades que le son propias, impactándose en forma importante el resto de la funciones universitarias. En breve, las precarias condiciones laborales del PDI estarían generando que a la elevada cifra de profesores universitarios cuyas dedicaciones son parciales habría que agregar a quienes aunque no tienen esa condición desempeñan su labor con una lógica similar.

Este crecimiento de profesores a tiempo parcial no es exclusivo de la UCV, en la Universidad Simón Bolívar esto también ocurre como lo advierte su Secretario, profesor Christian Puig quien señala ante las limitaciones presupuestarias y el poco atractivo de la profesión docente a tiempo completo han tenido que apelar a la contratación de profesores para “cubrir la carga académica pero no hacen investigación, ni son tutores de alumnos y sólo van durante las horas que les corresponde dar clases”. (Idem, 2012). Esta contratación mayoritaria de profesores a tiempo convencional para hacer frente a la demanda docente en cada período

lectivo, no es exclusiva de la Universidad Simón Bolívar y se extiende al resto de Universidades del país.

Además de las consecuencias que sobre el proceso de **disminución del personal docente que se dedique al resto de las funciones universitarias** que genera la Convencionalización de la UCV, habría que agregarle el deterioro y desaparición, por razones presupuestarias, de los principales programas de apoyo a la investigación y desarrollo docente de la UCV, los cuales dada la naturaleza del trabajo del PDI deben ser interpretados como componentes de sus condiciones laborales, estos son los programas del Consejo de Desarrollo Científico y Humanista de la UCV (CDCH).

Desde el año 2013, por limitaciones presupuestarias, se encuentra suspendido el programa de financiamiento de proyectos de investigación individuales y ante las dificultades para acceder a divisas y los elevados costos de los pasajes, los programas de beca sueldo en el exterior, asistencia eventos científicos y pasantías muestran una disminución de beneficiarios que casi indican su desaparición.

La entrevista al Gerente del CDCH de la UCV, es un extraordinario testimonio, dada su condición de gerente del principal organismo encargado del fomento de la investigación en la UCV, para dar cuenta de los programas que la fomentan y la realidad que esta presenta. Los programas de fomento a la investigación, en el caso del PDI no son realidades distintas de las condiciones de trabajo, porque en ella se soporta el desarrollo de la carrera académica, dicho en términos más específicos el ascenso en el escalafón universitario. El primer fragmento de su testimonio indica como el proceso de decaimiento de los programas ha sido un proceso

Desde que llegamos la asignación que nos da el Estado siempre ha sido la misma, aproximadamente 15 millones, hemos podido sobrevivir por los aportes que nos da el Fundación Andrés Bello que es más o menos el equivalente de lo que nos da el, la idea nuestra, ya con la crisis, era preservar la investigación activa de la universidad, entonces nos enfocamos en que los proyectos tenían que mantenerse sobre todos los que habían iniciado que eran una cantidad importante. Tuvimos convocatorias tres o cuatro años, de dos veces por año, luego dos o tres años de una sola, y últimamente, desde el 2012 no hacemos convocatoria lo que te indica que la investigación ha estado golpeada....(GCDCH, comunicación personal, 15 de febrero 2016)

El segundo fragmento, deviene de solicitarle relate el impacto académico de las limitaciones presupuestarias impuestas a los programas del CDCH, la cual interpreta así

Si tendría que definirlo en una sola palabra, te diría aislamiento. Desde el momento en que no puedes enviar gente afuera a que mejore sus conocimientos (...) si consigues dinero afuera es casi imposible traerlo para acá, es una cosa muy compleja (..) tuvimos acceso a las revistas hasta el 2010, después no hemos tenido acceso fluido a las revistas.... (Idem, 15 de febrero 2016)

Todas estas breves consideraciones iniciales sobre el impacto académico de la precarización del trabajo del PDI en términos de **la descapitalización del recurso humano docente en las Universidad Central de Venezuela y la disminución del personal docente que se dedique a la docencia y a la investigación** demandan continuar su reflexión en beneficio de las universidades y preservar la calidad de la profesión académica en Venezuela, la política del Estado para el sector universitario en Venezuela presente a lo largo del siglo XXI debe dar un viraje, atrás debe quedar la confrontación contra las universidades autónomas promovidas desde visiones autoritarias y corporativistas, el ejecutivo debe promover el diálogo y buscar consensos con los encargados de la gestión universitaria para la favorecer la ciencia, la



tecnología y el pensamiento humanístico, solo así se garantizaría una idónea formación de los profesionales y la creación del conocimiento que produzca soluciones a los grandes problemas nacionales.

De este modo, el Consejo Nacional de Universidades debe ser relanzado como una instancia para promover la gestión del conocimiento, con base en las tendencias actuales de la educación superior. Se trata del impulso de una política universitaria que promueva calidad para la docencia, la investigación y la innovación; que fomente relaciones laborales ajustadas a la realidad universitaria, en la cual se consideren las características particulares de los sectores que la integran y se promuevan convenios de trabajo que estimulen la productividad. En el sector docente podría iniciarse una discusión sobre una escala heterologada de ingresos que estimule la productividad, la recuperación y potenciación de los programas de movilidad universitaria en el marco de los procesos de integración crecientes que ocurren en la región, entre otras iniciativas. Todas estas acciones podrían concertarse con los gremios docentes, porque este no solo tiene conciencia de sus derechos laborales sino también se inscribe dentro de la misión general de las universidades. Una política de este tipo debe ser una política de Estado que sea acompañada por los responsables de la gestión académica en las instituciones universitarias y el resto de los actores universitarios.

## Conclusiones

- a) Las remuneraciones al PDI de la UCV, presentan su mejor momento en la denominada en este trabajo como la primera etapa, a partir las NHPDI empiezan a depreciarse, sin embargo es partir del 2004 cuando el Estado rompe con el diálogo social con las representaciones gremiales del PDI y particularmente el 2008 con la aparición de las Convenciones de Trabajo del Sector Universitario, cuando adquieren sus niveles más bajos y pierden cualquier posibilidad de competir con otras universidades de la región. Tomando en consideración el protagonismo del Estado en la definición de los sueldos de los profesores universitarios, es absolutamente válido afirmar que es responsabilidad de este la precarización de las condiciones laborales de quienes ejercen la profesión académica.
- b) La descapitalización del recurso humano docente en las Universidad Central de Venezuela es un proceso creciente, cuyo principal motivador es la precariedad de las remuneraciones y las condiciones para el desarrollo de la carrera docente, lo que conduce a que la UCV y el resto de las universidades públicas nacionales no puedan competir con otras universidades u otras instituciones que procuren captar sus talentos.
- c) La disminución del personal docente que se dedique a la docencia y a la investigación también es un proceso creciente impulsado, entre otros factores por: a) la denominada convencionalización de la UCV, cuya nómina presenta registros históricos en tanto que más de la mitad del PDI labora en dedicaciones parciales: Medio tiempo y Tiempo Convencional y b) las limitaciones presupuestarias que obstaculizan la investigación.

## Referencias

- Aguilar H. Marielos (2002) *La Profesión Académica como Objetos de Estudio: Antecedentes y Referentes Conceptuales*. En: Revista Ciencias Sociales, volumen III, 97, 63-77. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309706.pdf>

- Alvarado Diony (2010). *Lo Decente en el Trabajo: ¿Responsabilidad Social, Moral o Política de la Empresa?*. En *Observatorio Laboral Revista Venezolana* (Revista en Línea). Disponible: <http://servicios.cld.uc.edu.ve/faces/revista/lainet>
- Asovac (2013). *UCV cierra mención en Microbiología por falta de profesores*. Disponible en: <http://presidencia.asovac.org/ucv-cierra-mencion-en-microbiologia-por-falta-de-profesores>
- Boscan, Elizabeth y Pereira, Lilia (2005) *El trabajo académico. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia, en Venezuela*. En *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología* (Revista en Línea) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12214107>
- Boscan, Elizabeth y Pereira, Lilia (2009). *Relaciones laborales de los académicos: Caso Universidad del Zulia* En *Visión Gerencial* (Revista en Línea) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12214107>
- Castillo, Laura (2012). *Se Buscan Profesores*. En: *El Nacional*. Disponible en: <http://noticias.elnacional.com/siete-dias/2012/11/12>
- García, Humberto (2009) *Introducción, en: El totalitarismo del siglo XXI, una aproximación desde Hannah Arendt*. Disponible: <http://issuu.com/cic-ucab/docs/totalitarismo?e=1151954/3248976>
- García Humberto, Guerra José, Lara Nelson, Levy Sary, Vera Leonardo (2014) *Propuesta de Tabla de Sueldos a ser aprobada por el Gobierno Nacional, Caracas, Venezuela*. Trabajo sin publicación.
- Núcleo de Decanos de la UCV (2013). *Decanos de la UCV se pronuncian ante la crisis presupuestaria y reivindicaciones laborales*. Disponible en: <http://ucvnoticias.ucv.ve/?p=17887>
- Mejías N., Julio (2002). *El muestreo en la Investigación Cualitativa*. En: *Investigaciones Sociales*, año VI, número 5. Disponible en: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_sociales/n5\\_2000/a08.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n5_2000/a08.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2013) *Informe provisional - Informe núm. 368, Junio 2013 Caso núm. 2968 (Venezuela, República Bolivariana de) - Fecha de presentación de la queja: 24-MAY-12 - Activo*. Disponible: [http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:50002:0::NO::P50002\\_COMPLAINT\\_TEXT\\_ID:3128187](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:50002:0::NO::P50002_COMPLAINT_TEXT_ID:3128187)
- República de Venezuela (1982) *Normas de Homologación de Sueldos del Personal Docente y de Investigación*. *Gaceta Oficial*, no. 32.5393 Agosto.
- República de Bolivariana de Venezuela (2013) *La I Convención Colectiva Única de Trabajadores del Sector Universitario* *Gaceta Oficial*, no. 40.203 Julio.
- Universidad Central de Venezuela, Vicerrectorado Administrativo (2006) *30 Años del Presupuesto de la UCV 1974-2004*. Disponible en: [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrad/documentos/DPP/Publicaciones/30-A%C3%91OS\\_DE\\_PRESUPUESTO\\_1975-2004.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrad/documentos/DPP/Publicaciones/30-A%C3%91OS_DE_PRESUPUESTO_1975-2004.pdf)
- Villa, José, Chávez, Egno y Hernández, Mayra (2009). *Política y Comportamiento Salarial en las Universidades Venezolanas 1985-2006*. En *NEGOTIUM* (Revista en Línea) Diponible en: [www.revistanegotium.org.ve](http://www.revistanegotium.org.ve)
- Villareal, Soraya (2013) *La USB se queda sin Generación de Relevo*. Disponible en: <http://usbnoticias.info/el-papel-de-la-bolivar>

**REFLECTIONS ON JOB INSECURITY OF TEACHERS AND ACADEMIC RESEARCH AND  
ITS IMPACT ON CENTRAL UNIVERSITY OF VENEZUELA**

---

ABSTRACT: The teaching and research of the Autonomous Universities in Venezuela, staff has not been away from the generalized process of precarious working conditions faced by workers in Venezuela in the last three decades: they have sharply depressed their wages, the State has denied social dialogue with trade organizations and reduced academic management programs that indirectly generate value to their work. This reality itself given its social dimension is worrying, but if, as in the case of universities, resulting in the deterioration of the training of professionals who demand the country and reducing the contribution via science and universities provide technology development, concern is multiplied exponentially. The main purpose of this article is to examine the process of precarious working conditions of teachers and research of the Central University of Venezuela and academic impact

Keywords: job insecurity, Teachers and Research, Social Dialogue, certification standards, Collective Bargaining Agreement

---

# LAS POLÍTICAS ACADÉMICAS Y EL CAMBIO CURRICULAR EN LA UCV

**RUTH DÍAZ BELLO**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela,*

[ruthdiazbello01@gmail.com](mailto:ruthdiazbello01@gmail.com)

---

**RESUMEN:** Las políticas académicas en una institución de educación superior tienen como objetivo orientar las acciones de la misma a fin de responder a la dinámica de cambio permanente tanto de la realidad de acción como de la discusión teórica contemporánea para lograr cumplir la misión institucional. Por otra parte, los procesos educativos orientados a la formación integral demandan una clara articulación entre las propuestas curriculares y la misión, visión, valores y políticas institucionales. Por ello el objetivo del presente trabajo es realizar un análisis de las políticas académicas de la Universidad Central de Venezuela (UCV), particularmente, de las que han definido las gestiones del Vicerrectorado Académico en los últimos 20 años a fin de describir sus características, determinar líneas de continuidad y el énfasis que en ellas se ha dado al cambio curricular. Se trata básicamente de una investigación documental a fin de realizar el análisis de las políticas académicas a partir de los documentos generados por cada una de las gestiones rectorales durante los años de 1996 y 2016. En uno de los casos, se recurrió a la entrevista de uno de sus actores por no disponerse de material documental. El análisis realizado ha permitido evidenciar el valor de las políticas académicas para identificar líneas de continuidad institucional y cómo el cambio curricular en la UCV se ha ido constituyendo en una política permanente, en el entendido que los acelerados procesos que se viven en la sociedad demandan de diseños curriculares flexibles y que puedan ser modificados de manera oportuna para favorecer la formación de profesionales capaces de dar respuesta a los escenarios de cambio e incertidumbre.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas académicas; Cambio curricular; Educación Superior.

---

## 1. Introducción

Cuando se considera el hecho educativo, por lo general pensamos en sus dos actores fundamentales como son el docente y el alumno, pero no se puede descuidar todo lo que lo rodea en cuanto acto planificado que se desarrolla en el marco de políticas institucionales, nacionales e internacionales, y además dentro de organizaciones que poseen sus propias lógicas que deben articular desde las políticas nacionales hasta la actividad del aula.

Es necesario comprender las acciones en sus contextos y en el caso de las acciones educativas en el marco de las políticas que le dan sentido, las instancias organizacionales que se crean para facilitar los procesos formativos, sus propuestas estratégicas, de apoyo y operativas, y evidentemente desde los sentidos personales, profesionales y jerárquicos que interpretan las políticas y orientaciones propuestas.

En el caso particular del presente trabajo, el objetivo es realizar un análisis de las políticas académicas de la Universidad Central de Venezuela (UCV), de manera particular, de las que han definido las gestiones del Vicerrectorado Académico en los últimos 20 años a fin de describir sus características, determinar líneas de continuidad y el énfasis que en ellas se le ha dado al cambio curricular en la UCV.

Si bien es cierto que las Universidades han estado sometidas a profundos procesos de cambio, es interés de la autora explorar si existen orientaciones para la formación de sus profesionales que van permaneciendo en el tiempo y que marcan una línea de continuidad, ello

permitirá identificar tendencias institucionales que se mantienen aun con los cambios de las autoridades rectorales.

## **2. Desarrollo**

Las políticas que se formulan en una organización son una respuesta a un modelo de sociedad que se estima posible y se desea alcanzar, una respuesta de una organización que se construye alrededor de un objetivo compartido por la comunidad que la conforma. De allí que los diferentes niveles de la planificación, nacional, institucional o de aula, nos muestra una posibilidad de hacer realidad los objetivos propuestos en un tiempo determinado.

Rui (2010), al realizar un estudio comparado de las políticas educativas destaca una aproximación al significado de las políticas desde la perspectiva racional y de la teoría del conflicto y señala como resultados relevantes de las investigaciones, primero que las políticas nunca son estáticas o permanentes, sólo son válidas en ciertos contextos y dentro de determinados períodos de tiempo y segundo que las políticas nunca sostienen una opinión consensuada de todos los miembros sociales, aunque a menudo son presentadas como universales y generalizadas.

Señala que al reconocer las políticas como procesos y no como productos definitivos las ubica en contextos continuos, interrelacionados y recíprocamente influidos. De allí la importancia de conocer cómo en la UCV, las políticas académicas se van adecuando a estos contextos de acuerdo a los ajustes que se hacen en cada gestión rectoral y que si bien, no necesariamente las mismas recogen una opinión consensuada de todos los miembros sociales, nos permite identificar tendencias institucionales cuando las políticas trascienden los períodos rectorales.

En el caso particular de la UCV, es una institución universitaria que ha sufrido grandes cambios desde que se inicia como la Real y Pontificia Universidad de Caracas el 22 de diciembre de 1721 por Real Cédula del rey Felipe V y como Universidad Central de Venezuela a partir de 1826, con períodos de gran convulsión como los vividos en las décadas del 60 y 70 del siglo pasado. Los últimos 20 años marcan el cierre del siglo XX y el inicio del XI signado por una búsqueda de transformación institucional para dar respuestas a las nuevas demandas de la sociedad que, en el caso venezolano, ha coincidido con un cambio político a nivel nacional que ha pretendido cambiar la naturaleza de la universidad desde las instancias gubernamentales. No es objetivo del presente trabajo explorar la eficiencia de las políticas institucionales o sus niveles de ejecución, otros trabajos de investigación se han orientado en esta dirección (Falcón, 2014). Se pretende conocer sus características y comparar las diferentes políticas formuladas a fin de descubrir en ellas semejanzas y diferencias, así como tendencias institucionales dirigidas al cambio curricular en la UCV.

### *1.1. Procedimiento de investigación*

Para efectos de esta investigación se propuso como objetivo analizar las políticas académicas formuladas desde el Vicerrectorado Académico de la UCV, en los últimos 20 años, ello se corresponde con los períodos de gestión de los Vicerrectores Giuseppe Giannetto (1996-2000), Ernesto González (2000-2004), Eleazar Narváez (2004-2008) y Nicolás Bianco (2008-hasta la actualidad).

Los documentos revisados para cada una de las gestiones se corresponden con los documentos oficiales generados desde el Vicerrectorado Académico. En el caso de la gestión del Profesor Giannetto, no pudo ubicarse ningún documento oficial que recogiera las políticas

académicas y por ello fue necesario la realización de una entrevista abierta dirigida a recabar la información necesaria. La entrevista fue grabada y posteriormente transcrita, convirtiéndose en el cuarto documento a analizar. Así se tomaron cuatro documentos para el análisis, los cuales se identifican en el Cuadro 1.

**Cuadro 1.** Documentos seleccionados para el análisis de las políticas académicas 1996-2016

No.	Gestión	Documento
1	Giuseppe Giannetto (1996-2000)	Transcripción de entrevista abierta
2	Ernesto González (2000-2004)	Políticas Académicas de la UCV – Vicerrectorado Académico- 30 de enero de 2002
3	Eleazar Narváez (2004-2008)	Políticas Académicas – Vicerrectorado Académico- 2004
4	Nicolás Bianco (2008-hasta la actualidad)	Políticas del Vicerrectorado Académico. Gestión 2008-2012

Nota: Para efecto del análisis se identificarán las políticas con los números asignados

Para la realización de la categorización y el análisis de contenido se procedió siguiendo las orientaciones de los autores Taylor y Bogdan (1984/1990), Martínez (1991) y Villarroel (1999). Ello comprendió: a) Una previa revisión de todos los documentos. b) Construcción de cuadros de categorización a partir de segmentos de información. c) Selección de la información significativa a partir de las ideas que se evidenciaban en los textos, d) Denominación de cada categoría de acuerdo a su conformación definitiva, e) Se verificó toda la información significativa de los textos contra las categorías elaboradas y en los casos necesarios se elaboraron otras categorías. f) Finalmente se realizó un análisis integrado de todo el proceso de categorización, de las categorías elaboradas y de las relaciones establecidas entre las categorías construidas.

Los resultados obtenidos durante la construcción de las categorías y los análisis realizados se presentan a continuación.

### 3. Resultados

Al realizar la revisión y análisis de los cuatro documentos objetos de estudio, se construyeron finalmente 12 categorías que se presentan en el Cuadro 2.

**Cuadro 2.** Categorías de análisis elaboradas a partir de la revisión de los documentos

	Categoría	Definición
1	Tipo de sociedad	Referencias a cómo se describe o denomina la sociedad en la cual se debe llevar a cabo la acción formativa
2	Contexto nacional	Describe la realidad venezolana a la cual debe responder la política universitaria
3	Demandas de la sociedad a las universidades	Refiere a una visión general de sociedad, no se corresponde solamente a la sociedad venezolana sino a las demandas que el contexto mundial hace a las universidades en general
4	Requerimientos y retos de la universidad	Remite a las demandas que la universidad se impone a sí misma, a lo que estima la universidad que se requiere de ella y cuáles son sus retos
5	Requerimientos a la educación superior desde organismos internacionales	Refiere a una visión general de universidad. A lo que a nivel global se demanda de las universidades
6	Orientaciones y/o Principios curriculares	Hace referencia a las orientaciones curriculares que

		se proponen para la universidad o los principios que de manera explícita se definen para el desarrollo de las propuestas curriculares
7	Sobre el conocimiento	Menciones a aspectos epistemológicos que tienen implicaciones en los procesos de enseñanza o en la construcción de las propuestas curriculares
8	Sobre el personal académico	Menciones a aspectos asociados a la formación, reconocimiento o acciones a desarrollar con los docentes en pro de favorecer el logro de los objetivos formativos de la universidad
9	Relación investigación, extensión, pre y postgrado	Se expresan políticas o acciones concretas dirigidas a atender la relación entre estas funciones y niveles universitarios.
10	Evaluación	Se precisan aspectos relativos a la evaluación de los aprendizajes o de la evaluación curricular
11	El currículo	Se mencionan ideas que conceptualizan o caracterizan el currículo
12	Acciones curriculares	Se precisan acciones curriculares concretas a asumir como parte de las políticas institucionales en el marco de las orientaciones o principios definidos

De acuerdo a lo presentado en el Cuadro 2 se puede observar que del total de 12 categorías construidas, las 5 primeras, aluden a referentes contextuales tanto a nivel local como global y las otras 7 refieren a aspectos directamente asociados a lo curricular, desde principios orientadores más generales hasta propuestas concretas asociadas a acciones curriculares.

Las primeras cinco categorías son de gran interés porque dan sentido a las políticas propuestas, permiten comprender la manera como se está caracterizando la sociedad y el tipo de profesional que la misma requiere. Es interesante observar que además de definir el tipo de sociedad ante la cual se encuentra la Universidad en su acción académica, también se le va dando énfasis distintos en la formulación de la política a cuatro categorías como son el “contexto nacional”, “demandas de la sociedad a las universidades”, “requerimientos y retos de la universidad” y “los requerimientos a la educación superior desde organismos internacionales”.

Se puede observar en el Cuadro 3, que todas las políticas elaboradas tienen como punto de partida, en la categoría “Tipo de Sociedad”, el reconocimiento del valor de las TIC en la sociedad y el valor del conocimiento y a partir de allí se encuentran algunas particularidades: dos de las propuestas se identifican en el marco referencial de la sociedad del conocimiento (2 y 4), mientras que una tercera destaca que se está ante “nuevas formas emergentes de organización” (3) caracterizada por el valor del conocimiento y el acelerado desarrollo de las TIC. Esta última política no la denomina sociedad del conocimiento pero la caracteriza.

Al revisar el énfasis que se le da a lo contextual, se puede observar que todas las propuestas son bastante exhaustivas en la categoría referente a los “requerimientos y retos de la universidad” mientras que en las otras categorías varían los énfasis. Así se observa que en relación a la categoría “contexto nacional”, la política 4 es muy exhaustiva mientras que la 1 y la 2 señalan una idea y la tres no indica nada. En este referente contextual precisado por la política 4, se hace especial énfasis en la necesidad de detener el déficit presupuestario para mejorar la calidad y se describen las áreas que confronta dificultad (Docente, parque tecnológico, contratación de personal, infraestructura, medio ambiente laboral, remuneración y condiciones de los estudiantes). Es evidente que para el año 2009 la crisis presupuestaria determina buena parte de

la contextualización de la realidad nacional, lo cual no se observa en la formulación de las tres políticas anteriores.

En la política 2 se puede observar una tendencia más global y enmarcada en lineamiento internacionales por ello se les da mayor énfasis a categorías como “Demandas de la sociedad a las universidades” y “Requerimientos a la educación superior desde organismos internacionales”. Llama la atención que a esta última categoría las políticas 1, 3 y 4 no aportan ninguna información.

La política 1 muestra una franca tendencia al desarrollo de la investigación y el postgrado de allí que privilegie en la contextualización “El CDCH y el Postgrado como organismos élites por su nivel académico en la UCV”, la producción científica y su difusión y las TIC tanto para la docencia como para la investigación.

La política 3 muestra una tendencia a contextualizar orientada a dar apoyo, incentivar y dar continuidad al proceso académico iniciados en el período anterior. Las ideas relevantes extraídas de los documentos para estas primeras cinco categorías se presentan en el Cuadro 3

**Cuadro 3.** Políticas académicas emanadas del Vicerrectorado Académico de la UCV 1996-2016 de acuerdo los referentes contextuales.

Categoría	Descripción			
	Giuseppe Giannetto 1996-2000	Ernesto González Enders 2000-2004	Eleazar Narváez 2004-2008	Nicolás Bianco 2008- 2016 (actualidad)
Tipo de sociedad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El avance de las TIC de manera acelerada.</li> <li>• El valor de Internet y la conectividad para la producción científica.</li> <li>• El valor tanto de la investigación teórica como de la investigación aplicada y la investigación clínica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedad del conocimiento y de la información.</li> <li>• Nueva configuración de la vida social, económica y política en un contexto de mayor interdependencia de los países.</li> <li>• Mundo sometido a un proceso de internacionalización, globalización, tecnologización, masificación y fragmentación.</li> <li>• Complejo, desafiante y pleno de incertidumbre.</li> <li>• Las TIC, confieren preponderancia a la información, a la producción de conocimiento y a las capacidades de generarlo.</li> <li>• Intercambio cultural masivo.</li> <li>• Búsqueda de soluciones de manera colectiva y cooperativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevas formas emergentes de organización social y económica</li> <li>• Reivindicación de la importancia del conocimiento</li> <li>• Desarrollo acelerado de las TIC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedad del conocimiento</li> <li>• Importancia del conocimiento.</li> <li>• Desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación</li> </ul>
Contexto nacional	Falta de una cultura de la difusión de la producción científica a través de las publicaciones.	Participación y protagonismo en el cambio institucional como mandato constitucional	No se indica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Constitución Nacional y la autonomía universitaria.</li> <li>• Universidad cada vez más comprometida por las dificultades presupuestarias.</li> <li>• Déficits que atentan en contra de la mejora de la calidad del servicio que le prestamos a la nación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades para contratar personal docente,</li> <li>- Actualizar el parque tecnológico.</li> </ul> </li> </ul>



				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocarnos a la par de las mejores universidades del mundo.</li> <li>- Mejorar la infraestructura.</li> <li>- Crear un medio ambiente amable para el trabajo intelectual.</li> <li>- Niveles de remuneración dignos.</li> <li>- Condiciones para que los estudiantes logren un óptimo desempeño estudiantil.</li> <li>• Ambiente generalizado de incredulidad ante las promesas.</li> </ul>
<p>Demandas de la sociedad a las universidades</p>	<p>Incorporación de las TIC para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y como apoyo a la investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes que quieran aprender.</li> <li>• Profesores que quieran enseñar.</li> <li>• Universidades en concertación y sintonía con sus pueblos.</li> <li>• Verdaderos ciudadanos con competencias profesionales que ofrezcan propuestas, proyectos y programas para sacar adelante a los países.</li> <li>• Mejoramiento de la calidad, la equidad y pertinencia de la Educación Superior.</li> <li>• Nuevas aptitudes y capacidades.</li> <li>• La garantía de equidad y calidad del acceso al conocimiento.</li> </ul>	<p>Implicaciones en las formas de enseñar y en las formas de aprender</p>	
<p>Requerimientos y retos de la universidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporar las TIC en los procesos de enseñanza, presenciales o a distancia</li> <li>• Promover la adquisición de equipos de nueva tecnología para la formación en las carreras de pregrado.</li> <li>• Favorecer el financiamiento de la investigación multidisciplinar.</li> <li>• El CDCH y el Postgrado como organismos élites por su nivel académico en la UCV.</li> <li>• Orientación de la universidad por principios académicos que no respondan a intereses de grupos.</li> <li>• Lograr la vinculación de los procesos académico con los administrativos a fin de facilitarlos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevos paradigmas de trabajo académico.</li> <li>• Nueva infraestructura informativa y comunicativa basada en las nuevas tecnologías.</li> <li>• Una política organizacional para el uso de las TIC.</li> <li>• Un cambio de actitudes y hábitos de trabajo.</li> <li>• Adecuación de las estructuras académico-administrativas y su funcionamiento.</li> <li>• Un nuevo currículo para las universidades venezolanas, especialmente para la UCV.</li> <li>• Dar respuesta a las necesidades de cambio, transformación y modernización para una reestructuración integral de la misma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La calidad académica como concepto estratégico de la formulación de políticas, eje transversal articulador del cuerpo de políticas.</li> <li>• Incentivar el compromiso de los diversos actores de la institución.</li> <li>• Establecer nexos con los caminos andados.</li> <li>• Mejorar las propuestas de la gestión.</li> <li>• Potenciar el desarrollo de la vida académica de la UCV</li> <li>• Establecer nuevos horizontes.</li> <li>• Impulsar los cambios en un clima de diálogo y respeto, inspirado en el principio de la autonomía.</li> <li>• Nuevas exigencias a la comunicación pedagógica de los saberes y las experiencias.</li> <li>• A la construcción de las subjetividades en la dinámica de la vida universitaria</li> <li>• Cómo aprender en la universidad la cultura, en un contexto global.</li> <li>• Política orgánica de apoyo institucional sustentado en el compromiso de las diferentes comunidades que conforman</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario una universidad cada día más solvente académicamente en las áreas de docencia, investigación y extensión.</li> <li>• Contribuir, con gran mística y compromiso universitario, con nuestros saberes y destrezas, al mejoramiento de la calidad de vida de los venezolanos.</li> <li>• Formar profesionales con altos niveles de calidad</li> <li>• Profesionales con sentido de ciudadanía y compromiso social.</li> <li>• Generar los conocimientos en las ciencias, las artes y las humanidades para el progreso espiritual y material de sus ciudadanos.</li> <li>• Reactivar su entusiasmo y energía para llevar adelante las transformaciones</li> <li>• Líneamientos precisos y creíbles que sirvan de guía y orientación a las diversas acciones que se deben planificar e implementar.</li> <li>• Lograr una universidad que puede ubicarse a mediano plazo entre las mejores del mundo.</li> <li>• Impulsar iniciativas con los actores directamente involucrados.</li> </ul>

			nuestras Escuelas y Facultades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar respuesta a una demanda cada vez mayor de bachilleres que quieren ingresar a la UCV a través de la educación a distancia con calidad y exigencia.</li> </ul>
Requerimientos a la educación superior desde organismos internacionales	No se indican	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se refiere Documento de la Unesco (1998) que articuló la discusión alrededor de cuatro temas principales:</li> <li>• Pertinencia</li> <li>• Calidad</li> <li>• Gestión y financiación</li> <li>• Cooperación.</li> <li>• Alrededor de esos cuatro temas enfatiza en: diversificación, flexibilidad, investigación, anticipación, obligación de rendir cuentas, mutación y ampliación dentro de la perspectiva de la educación permanente para todos, interacción con la sociedad en su conjunto y entre docentes y estudiantes.</li> </ul>	No se indican	No se indican

Es interesante observar al revisar los contenidos de las categorías que conforman los referentes contextuales que si bien la política 2, 3 y 4 indican la necesidad del cambio y la transformación en la universidad, solamente la política 2 señala de manera explícita la “necesidad de un nuevo currículo para las universidades” (ver Cuadro 3).

Las referencias a lo curricular en las políticas analizadas lo encontramos en un segundo grupo de categorías en donde se señala el tema expresamente. Se puede observar en el Cuadro 4, las siete categorías restantes y la información que las conforma.

**Cuadro 4.** Políticas académicas emanadas del Vicerrectorado Académico de la UCV 1996-2016 de acuerdo a los referentes curriculares.

Categoría	Descripción			
	Giuseppe Giannetto 1996-2000	Ernesto González Enders 2000-2004	Eleazar Narváez 2004-2008	Nicolás Bianco 2008- 2016 (actualidad)
Orientaciones y/o Principios curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje</li> <li>• Dar apoyo a los procesos de revisión curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encarar la estructura universitaria desde un punto de vista transdisciplinario.</li> <li>• Principios curriculares:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crítico Reflexivo</li> <li>- Sistémico</li> <li>- Realizable y Racional</li> <li>- Contextualizado</li> <li>- Sustentable</li> <li>- Autoevaluable</li> <li>- Acreditable</li> <li>- Viable</li> <li>- Flexible</li> <li>- Eficaz</li> <li>- Participativo</li> <li>- Calidad.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el cambio curricular y nuevas formas de enseñar y aprender</li> <li>• Configurar un currículo que nos permita tomar conciencia de las potencialidades y perversiones de la globalización.</li> <li>• Abrir nuestros ojos y nuestras mentes a esquemas de pensamiento más amplios y complejos.</li> <li>• Actualización curricular a través de enfoques inter y transdisciplinarios y el uso de TIC.</li> <li>• Promover la educación continua y permanente haciendo énfasis en la autoformación, y en la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsar la transformación curricular es la verdadera transformación universitaria.</li> <li>• Revisión de los currículos en cada una de las Escuelas de la Universidad.</li> <li>• La transformación universitaria y la excelencia académica depende de hacer revisiones periódicas de los pensa de estudios.</li> <li>• Reflexionar críticamente sobre lo que estamos enseñando y cómo lo estamos enseñando.</li> <li>• Impulsar el desarrollo de diseños curriculares por competencias</li> <li>• Formar un excelente profesional con valores</li> </ul>

			formación para el ejercicio de la ciudadanía y de la responsabilidad social.	<p>ciudadanos que lo hagan ejemplo de juventudes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr un ambiente de discusión sobre los pensum de estudios donde participen profesores y estudiantes.</li> <li>• Promover el desarrollo de experiencias curriculares flexibles e interdisciplinarias.</li> <li>• La Calidad incluye necesariamente el compromiso social y la competitividad del hacer y de sus productos.</li> <li>• Impulsar la apropiación de las TIC con fines académicos</li> </ul>
Sobre el conocimiento	Formar a los investigadores en la discusión de los resultados de la investigación y en la publicación de sus resultados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconponer y reincorporar los conocimientos parcelados, aislados, poderosamente intocables.</li> <li>• Utilización de diversas racionalidades.</li> <li>• Liberalización de fronteras disciplinarias.</li> <li>• Permitir la incertidumbre y la aparición de nuevos criterios de consistencia.</li> <li>• Formar profesionales capaces de administrar el conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir el currículo contracorriente de la tendencia a la hiperespecialización y a la separación entre saberes y disciplinas.</li> <li>• Reivindicación de la importancia del conocimiento</li> <li>• La educación tiene una importancia histórica inédita, en tanto actividad mediante la cual se produce y distribuye el conocimiento.</li> <li>• Apoyar, reconocer y divulgar la labor investigativa y de producción de conocimientos de la UCV.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un sistema de gestión de conocimiento que permita la fluidez de la información académica en nuestra universidad.</li> <li>• La creación de redes para facilitar la gestión del conocimiento.</li> <li>• Promover y difundir el conocimiento que se genera en la UCV a través de los diversos medios de comunicación</li> </ul>
Sobre el personal académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación del personal docente en el uso de las TIC</li> <li>• Fortalecer SADPRO para lograr</li> <li>• Establecer convenios para la formación de los docentes a nivel de maestría y doctorado en el área del Uso de las TIC.</li> <li>• Estimular a los docentes para dar continuidad a su carrera académica.</li> <li>• Favorecer la publicación de libros de textos a partir de la experiencia docente de los profesores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear políticas universitarias orientadas a la definición del personal académico.</li> <li>• Diseñar planes de capacitación y actualización de su planta profesoral.</li> <li>• Establecer un perfil académico y un fondo de financiamiento para la necesaria generación de relevo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación integral del profesorado</li> <li>• Favorecer la formación del personal docente y de investigación de relevo.</li> <li>• Profundizar en la actividad de investigación.</li> <li>• Actualización permanente disciplinaria e incursión en experiencias interdisciplinarias.</li> <li>• Responder a la descapitalización intelectual que afecta a nuestra institución.</li> <li>• Formar e incentivar a los docentes para la revisión y modernización curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la calidad académica de los profesores.</li> <li>• Diseñar planes de formación integral del profesorado.</li> <li>• Actualizar a los profesores en aquellas competencias que les faciliten su desempeño académico.</li> <li>• Realizar diagnóstico permanente de las necesidades de formación del cuerpo docente.</li> <li>• Perfeccionar los programas de captación y formación de la generación de relevo.</li> <li>• Reclutar a los egresados más talentosos a pesar de los bajos niveles de remuneración.</li> <li>• Capacitar al personal docente en el uso de las TIC con fines didácticos, de investigación y gestión.</li> </ul>
Relación investigación, extensión, pre y postgrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vincular la docencia a la investigación promoviendo los ascensos a través de la producción de libros de carácter académico.</li> <li>• Fortalecimiento del CDCH con la finalidad de favorecer el financiamiento de proyectos tanto de carácter teórico como de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vincular más estrechamente las actividades de pre y postgrado y a su vez con las de investigación y extensión.</li> <li>• Identificar y estimular a los individuos con capacidades para poder ser formados académicamente como futuros formadores e investigadores. Investigación y extensión elementos fundamentales de una</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer la investigación y el postgrado en áreas y temas que tengan pertinencia social.</li> <li>• Acreditar los postgrados.</li> <li>• Mancomunar esfuerzos con distintas organizaciones sociales, el Estado, las comunidades organizadas y el sector productivo.</li> <li>• Nuevos estilos de organización y gestión del postgrado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejoramiento de los currículos de pregrado y postgrado para lograr el mejoramiento de la calidad académica.</li> <li>• Crear condiciones para hacer investigación de calidad.</li> <li>• Incorporar los adelantos tecnológicos en materia de información y comunicación a las actividades de investigación y docencia.</li> <li>• La investigación mejora</li> </ul>

	<p>aplicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reorientación del financiamiento del CDCH para favorecer la realización de estudios de maestrías y doctorados.</li> <li>• Implementar un programa de estímulo al investigador.</li> <li>• Definir la administración de los recursos destinados a la investigación y postgrado.</li> <li>• Acreditación de los Postgrados.</li> </ul>	<p>estrategia para la formación de un egresado integral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepción interdisciplinar.</li> <li>• Apertura al ámbito nacional a través del programa de estudios a distancia.</li> <li>• Articulación pregrado y postgrado a través de líneas de investigación o proyectos de extensión.</li> <li>• Relación con la educación en general y los distintos niveles del sistema escolar y con el Estado y la sociedad.</li> </ul>	<p>sustancialmente la docencia que impartimos.</p>
Evaluación	<p>Promoción de los procesos de acreditación de los postgrados y evaluación de la actividad docente para el desarrollo de programas de reconocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La práctica continua de rendir y pedir cuentas del trabajo realizado.</li> <li>• Implantar procesos de evaluación institucional para estimular y reconocer, académica y económicamente el desempeño del profesor universitario.</li> <li>• Evaluar integralmente todas las actividades académicas y administrativas</li> <li>• Evaluar integralmente la infraestructura instalada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsar la autoevaluación institucional.</li> <li>• Búsqueda de las bases de una revisión y transformación institucional.</li> <li>• Reconocer logros, potencialidades, problemas, omisiones y desaciertos.</li> <li>• Promover una cultura de la evaluación que involucre a todos los sectores de la vida universitaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de lo que enseñamos a la luz de los adelantos y nuevos descubrimientos en las diferentes disciplinas del conocimiento.</li> <li>• Autoevaluación institucional de reconocer sus logros, potencialidades, problemas, omisiones y desaciertos.</li> <li>• Búsqueda de las bases de su redefinición y transformación</li> <li>• La autocritica como herramienta epistemológica</li> <li>• Evaluación también para favorecer la acreditación de carreras a nivel nacional, regional e internacional.</li> <li>• Proceder a la evaluación y posterior acreditación de los postgrados a través de los entes externos creados para tal fin.</li> <li>• Rendición periódica de cuentas</li> </ul>
El currículo	<p>No se indica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producto de la reflexión consensual entre docentes y estudiantes.</li> <li>• De la evaluación de fortalezas y debilidades.</li> <li>• De carácter dinámico y flexible.</li> <li>• Sujeto a modificaciones locales sin generar contradicciones en la Universidad como totalidad institucional.</li> <li>• Proyecto educativo propio, único y coherente que le dé sentido a la diversidad encontrada en nuestra casa de estudio.</li> <li>• Dinamizador del cambio institucional de la UCV.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como instrumento de concienciación para que nos veamos, sintamos y aceptemos como sujetos producto de la confluencia de distintas culturas.</li> <li>• Para fomentar la tolerancia y una mayor disposición para hacer uso de la cultura de los otros.</li> <li>• Enriquecer la cultura propia y fortalecer los vínculos necesarios para vivir con los demás en democracia.</li> </ul>	<p>Replantear los contenidos y las prácticas de la educación universitaria</p>
Acciones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas orientados a la Educación a Distancia apoyadas en las TIC</li> <li>• Favorecer la reestructuración administrativa a fin de asegurar las mejores relaciones funcionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilizar los planes de estudio.</li> <li>• Articulación óptima entre docencia, investigación y extensión.</li> <li>• Reconocimiento de créditos entre carreras o entre universidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar la formulación de los perfiles de competencias asociados a las carreras.</li> <li>• Desempeño académico estudiantil con calidad, pertinencia y equidad.</li> <li>• Promover una política de acceso a los estudios basadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsar el Sistema de Educación a Distancia como vía de inclusión social y desarrollo de la educación permanente.</li> <li>• Brindar a los usuarios del servicio bibliotecario, de manera oportuna y eficiente, información actualizada sobre</li> </ul>

	<p>entre instancias académicas y administrativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo a las actividades Académicas que se realicen desde las diversas instancias universitarias</li> <li>• Favorecer espacios con conexión a internet (la biblioteca)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizar y dar pertinencia a las carreras.</li> <li>• Crear nuevas carreras y salidas intermedias.</li> <li>• Nuevos perfiles de estudiantes, profesores y autoridades.</li> <li>• Formular un proyecto de formación y actualización de los docentes</li> <li>• Formular nuevas formas de administración curricular</li> </ul>	<p>en los principios de la racionalidad, calidad, equidad y de corresponsabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de una docencia de pregrado y postgrado más dinámica con las TIC, tanto en estudios llamados convencionales como los de educación a distancia</li> <li>• Mejorar las condiciones materiales de trabajo y de estudio</li> <li>• Políticas de estímulo tanto a profesores como estudiantes para recompensar el desempeño exitoso.</li> <li>• Mejorar la calidad, productividad y efectividad de los servicios bibliotecarios y de información con apoyo técnico, presupuestario, de infraestructura física y capital humano.</li> <li>• Digitalizar publicaciones para mejorar la visibilidad global y garantizar el libre acceso.</li> </ul>	<p>las diferentes disciplinas del saber.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la estructura administrativa para facilitar la toma de decisiones</li> <li>• Simplificación de los procesos administrativos.</li> <li>• Brindar información oportuna de la gestión académica y administrativa</li> <li>• Crear mecanismos para la consulta permanente a la comunidad universitaria sobre el avance de la gestión, mediante la incorporación de las TIC.</li> <li>• Procurar la participación de la comunidad universitaria en la toma de las decisiones</li> </ul>
--	--	---	--	--

En el Cuadro 4 podemos observar que en las políticas analizadas aparece la búsqueda del cambio y transformación curricular como un requerimiento permanente en todas las gestiones. En la política 1 está destacado solo como apoyo a los cambios curriculares, pero en las otras tres políticas (2, 3 y 4) se evidencia la importancia de la revisión y cambios curriculares tanto por las nuevas concepciones del conocimiento como por las implicaciones que ello tiene en la enseñanza, la organización y el funcionamiento universitario. En la política 4 se destaca “Impulsar la transformación curricular es la verdadera transformación universitaria”.

La categoría “Sobre el conocimiento” es de especial importancia porque se vincula de manera directa con el referente contextual “Tipo de sociedad” de acuerdo a lo que se mencionó anteriormente. Se reconoce la relevancia social de las TIC y el valor del conocimiento por sus repercusiones en el todo social, ello implica que es tan importante su producción como su administración y gestión lo cual es destacado en las políticas, especialmente en la 2 y 4.

Todas las políticas hacen énfasis también en la importancia de la formación del profesorado sea para favorecer el desarrollo de su carrera académica (política 1 y 4), su formación integral (política 3 y 4), uso de las TIC (política 1 y 4) o para la revisión y modernización curricular (política 3). Igualmente se destaca en las políticas la importancia de asegurar el financiamiento para la formación (política 2).

Es interesante observar que la categoría “Relación investigación, extensión, pre y postgrado” se conforma por una gran variedad de interacciones entre las dos funciones universitarias y los niveles destacados. Se evidencia en todas las políticas la importancia que tienen las actividades de investigación y extensión como articuladoras de las relaciones de pregrado y postgrado y en la “formación de un egresado integral” (política 2). En términos generales estas interacciones favorecen la formación del ciudadano (política 3) y una educación de calidad (política 4).

En relación a la categoría “Evaluación” se puede destacar que es igualmente relevante para todas las políticas revisadas, tendiendo a comprenderse más desde la perspectiva de la evaluación curricular y destacando en algunos casos la importancia de realizar procesos de acreditación

(políticas 1, 3 y 4). No se observa mención específica a aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes.

En lo que refiere a la categoría “Currículo” es interesante observar la manera como las políticas 2 y 3 hacen énfasis en el carácter consensuado del mismo, que le da sentido a la diversidad (política 2), como instrumento de concienciación, que fomenta la tolerancia (política 3). La política 4 hace énfasis en el currículo para “replantear los contenidos y las prácticas de la educación universitaria”.

En la categoría “Acciones curriculares” se integran ideas asociadas a acciones concretas a realizar. En ellas destacan la incorporación de las TIC para actividades de docencia, investigación y gestión (política 1, 3 y 4), la articulación entre la gestión y la academia (políticas 1, 2 y 4), destacando la necesidad de impulsar la educación a distancia (política 1, 3 y 4). Es interesante destacar cómo la política 3 integra la elaboración de los perfiles por competencias más como una acción en el marco de definir las carreras: “Propiciar la formulación de los perfiles de competencias asociados a las carreras”, mientras que la política 4 lo incluye como la orientación del diseño curricular: “Impulsar el desarrollo de diseños curriculares por competencias”.

## **Conclusiones**

El período de gestiones académicas seleccionado, 1996-2016, está marcado por el cierre del milenio con una primera gestión en la cual predomina el apoyo a la docencia de pregrado a través de la formación de los docentes especialmente en el uso de las TIC, la formación de postgrado, la investigación, la diversificación de la producción científica y la promoción de la educación a distancia. A partir de la gestión que se inicia en el 2000, se evidencia una dinámica diferente para la formulación de las políticas académicas cuando se elabora en 2002, el plan estratégico de la Universidad el cual define un marco de acción institucional. La creación del mapa estratégico y, posteriormente, del plan estratégico permitió a la UCV realizar un proceso de revisión y de elaboración de propuesta de transformación con una orientación institucional.

Se hace evidente en las políticas definidas para el período 2004-2008 que existe una disposición a dar continuidad a las acciones desarrolladas en el período anterior cuando se indica “Establecer nexos con los caminos andados”, pero se asume también la libertad de hacer ajustes y cambios: “Establecer nuevos horizontes”. Finalmente, la gestión 2008- a la actualidad, se inicia con un proceso de revisión del plan estratégico a fin de actualizarlo a seis años de su formulación y se ajustan las políticas institucionales a partir del 2009.

La propuesta de desarrollo de diseños curriculares por competencias es integrada al plan estratégico de la universidad en ese momento y se señala como parte de una de las seis líneas estratégicas que conforman el plan. Esta línea se denomina “Flexibilidad curricular” y se plantea como objetivo “Rediseñar los currícula por competencias con criterios de flexibilidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad para favorecer la formación integral del estudiante a través de diversas modalidades de enseñanza e incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (UCV, s/a). Este lineamiento se observa desarrollado por la política 4, especialmente en la categoría “Orientaciones curriculares”, sin embargo las referencias a la interdisciplinariedad, flexibilidad curricular, las diversas modalidades (destacando la educación a distancia), la formación integral y la inclusión de las TIC se pueden encontrar en las diferentes categorías como parte de las ideas presentes en las otras tres políticas analizadas.

Si bien, una institución universitaria recoge multiplicidad de visiones que a su vez responden a intereses diferentes, es interesante observar una cierta consistencia entre las políticas propuestas en la UCV, especialmente en las tres últimas gestiones, con énfasis diferentes en sus

presentaciones, lo cual se puede observar por la variabilidad de la exhaustividad de algunas informaciones presentes en las categorías para cada período estudiado o por la ubicación de las ideas en las categorías, ello quiere decir, si se presenta como un referente contextual o curricular.

Esto nos indica, que en los últimos 16 años, las políticas académicas han dado prioridad a la revisión curricular y han tenido importantes puntos de coincidencia (por ejemplo, interdisciplinariedad, flexibilidad curricular, educación a distancia, formación integral y uso de las TIC), pero el proceso de transformar las políticas en prácticas en las instituciones educativas y en especial las universitarias demanda de muchos acuerdos, discusión teórica y adecuaciones contextuales. Es importante en la UCV profundizar en los estudios que nos permitan conocer las particularidades de la ejecución de las políticas entre Facultades y Escuelas, debido a que las características de la Universidad permiten que cada uno de estos espacios académicos tenga características diferenciadas.

Se hace evidente que las políticas no van a demarcar una instrucción con líneas de acción que todos los integrantes de la organización van a seguir sin discusión ni interpretaciones personales o posiciones diferenciadas. Más aún si reconocemos con Rui (2010) que las políticas nunca son estáticas o permanentes, y que las políticas nunca sostienen una opinión consensuada de todos los miembros sociales, aunque a menudo son presentadas como universales y generalizadas.

Ahora bien, para acercar a la comunidad universitaria a las políticas se requiere, como parte del proceso de favorecer la ejecución de las mismas, acompañar las políticas y líneas de acción con espacios de discusión teórica de los términos y acuerdos que le dan soporte y de reflexión sobre las prácticas. El soportar las políticas en una seria discusión teórica permanente es importante para evitar que la construcción de propuestas y la ejecución de las acciones promovidas se realice sobre discursos vacíos, sobre multiplicidad de significados de un mismo término que impide la comunicación o sobre una retórica de frases hechas y “homologadas” de las cuáles no se tiene muy claro su contenido y consecuencias institucionales. El diseño de políticas educativas no es sólo un problema de cubrir trámites burocráticos, está orientado a la definición de hacia dónde quiere ir una institución y una sociedad por ello se requiere discusión teórica, reflexión sobre la práctica y acuerdos. Para que ese camino se pueda andar, no se pueden abandonar los acuerdos académicos, económicos y políticos para el logro de las metas planteadas y claridad teórica de la propuesta realizada, de tal manera que los ajustes permanentes que se deban llevar a cabo en el desarrollo de un plan de acción no distorsionen el sentido de la propuesta inicial aun ejecutándose en un escenario de máxima incertidumbre.

El reconocimiento de la flexibilidad de las políticas y de las acciones desarrolladas demanda entonces la discusión teórica y reflexión sobre la práctica que den soporte a los ajustes que se realicen, de igual manera los cambios en las acciones deben favorecer que la institución se mantenga en el marco de su misión, visión y valores institucionales.

## Referencias

- Bianco C., Nicolás (2009). Propuesta de Transformación de las Estructuras Académicas de la Universidad Central de Venezuela. Correspondencia dirigida al Vicerrector Administrativo Dr. Bernardo Méndez. Enviada el 19-05-09.
- Falcón, Carlos (2014). La Planificación Estratégica y su influencia en el modelo de gestión y gerencia de Instituciones de Educación Universitaria. Caso: Universidad Central de Venezuela. Trabajo de Ascenso presentado ante la Universidad Central de Venezuela como requisito para optar a la categoría de Profesor Asistente en el Escalafón Universitario. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Octubre, 2014.

- Giannetto, Giuseppe (2016). Transcripción de Entrevista Abierta. Fecha de realización 10-05-2016.
- Martínez, Miguel (1991). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Caracas: Editorial Texto.
- Rui, Yang (2010). “La comparación de políticas” En: Bray, M.; Adamson, B. y Mason, M (compiladores) (2010). Educación comparada. Enfoques y métodos. Buenos Aires, Granica. 510 pp.
- Taylor y Bogdan (1984/1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad Central de Venezuela (2002). Vicerrectorado Académico. Comisión Central de Currículo. *Políticas Académicas de la Universidad Central de Venezuela*. 30 de enero de 2002
- Universidad Central de Venezuela (2004). *Políticas Académicas*. Vicerrectorado Académico, 2004
- Universidad Central de Venezuela (2009). *Políticas del Vicerrectorado Académico*. Gestión 2008-2012. Documento digital.
- Universidad Central de Venezuela (S/A). La universidad que vence las sombras. Consultado en Internet: 6/04/2013. <http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-organizacional/plan-estrategico-de-la-ucv.html>
- Villarroel, Gladys (1999). Las vidas y sus historias. Cómo hacer y analizar historias de vida. En: Psicoprisma. No. 2. Caracas; AVEPSO



## **ACADEMIC POLICIES AND CURRICULUM CHANGES IN THE UCV**

RUTH DÍAZ BELLO

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, VENEZUELA,

[RUTHDIAZBELLO01@GMAIL.COM](mailto:RUTHDIAZBELLO01@GMAIL.COM)

---

**Abstract:** The academic policies in a higher educational institution have as a motive to orientate its actions with the purpose of respond to the permanent change dynamic from the reality of action as from the contemporary theoretical discussion to achieve the institutional mission. Moreover, the educational processes oriented to the integral formation demand a clear articulation between the curricular proposals and the mission, vision, values and institutional policies. Therefore the objective of the present paper is to perform an analysis of the academic policies of the University, particularly, the ones that have defined the efforts of the Academic Vice-Rectorate in the last 20 years with the purpose of describe its characteristics, determine lines of continuity and the emphasis that has been given in it to the curricular change in the UCV. It is about basically of an documentary research with the purpose of perform the analysis of the academic policies based on the generated documents by each if the rectories efforts between the years 1996 and 2016. In one of the cases, it was draw upon an interview of one of the partakers for the lack of documental material. The analysis realized has allowed make evident the value of the academic policies to identify the lines of institutional continuity and how the curricular change in the UCV have been been constituting in a permanent policy, with the understanding that the accelerated processes that are lived in the society demand flexibles curricular designs and that can be modified on a timely manner to favor the formation of professionals capables of giving answers to the scene of constant change and uncertainty.

**Keywords:** Academic policies; Curricular change; Higher education.

---

# EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DURANTE LOS GOBIERNOS DE LA REVOLUCIÓN BOLIVARIANA 1999-2015: LA CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA PARALELO

**GILBERTO JOSÉ GRAFFE**

*Universidad Central de Venezuela.*

[graffeg@gmail.com](mailto:graffeg@gmail.com)

---

**RESUMEN:** La ponencia da cuenta de una investigación orientada a realizar un examen crítico de la trayectoria fundamental vivida por la Educación Superior o Universitaria venezolana durante los gobiernos de la llamada Revolución Bolivariana durante el periodo comprendido entre 1999-2015. Se destaca como eje fundamental del análisis el conjunto de políticas de Estado o de gobierno que han marcado el desarrollo de este subsistema. La investigación se realizó siguiendo la metodología de un estudio socio- histórico, utilizando para ello la metodología documental. Como resultados fundamentales del análisis se pueden señalar que el desarrollo de la Educación Superior venezolana a partir del último trimestre del año 2003 se caracterizó por una política de gobierno orientada a romper con el desarrollo institucional del sistema heredado de la democracia representativa (1958-1998). Este viraje en cuanto al desarrollo institucional del Subsistema de Educación Superior buscó la configuración de un sistema paralelo como soporte del proyecto político del presidente Hugo Chávez para la instauración del denominado Socialismo del Siglo XXI yal que dará continuidad su sucesor el Presidente Nicolás Maduro. El desarrollo de dicho proyecto político implica la instauración de un esquema de desarrollo nacional en franca contradicción con los principios acordados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del año 1999. Propicia fundamentalmente una política de cantidad o masificación de la educación heredada de la democracia representativa pero que ha venido implicando el debilitamiento del sistema formal de la Educación Superior de carácter oficial representado por las universidades autónomas o aquellas experimentales que eligen a sus propias autoridades según lo establecido en la Ley de Universidades en 1958 y su reforma parcial de 1970.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior Venezolana; Proyecto Político del Socialismo del Siglo XXI; Políticas en Educación Superior; Sistema Alternativo de Educación Superior.

---

## 1. Introducción

Este trabajo sintetiza una investigación documental socio-histórica sobre las políticas públicas de gobierno desplegadas entre 1999 y 2015 en materia de Educación Superior (ES), conocida hoy en Venezuela como Educación Universitaria (EU), una vez promulgada la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2009 durante las administraciones del Presidente Hugo Chávez Frías y su sucesor el Presidente Nicolás Maduro. La investigación da cuenta del proceso de transición que caracterizó la evolución de este subsistema educativo en el período bajo estudio, desde el modelo de la institucionalidad heredada de los diferentes gobiernos de la democracia representativa instaurada a partir del

derrocamiento de la dictadura militar en 1958. Tal proceso da luego cabida a un sistema paralelo de Educación Superior o Universitaria en apoyo al proceso de radicalización del proyecto político del Presidente Chávez, fundamentado en el Proyecto Nacional Simón Bolívar como plan de desarrollo nacional para el período 2007-2013. Tal proyecto busca orientar a Venezuela hacia la construcción del denominado Socialismo del siglo XXI (MPPCI, 2009) con el desarrollo del Programa de la Misión Sucre, los Programas Nacionales de Formación y la Misión Alma Mater. Con miras a presentar el análisis desarrollado a lo largo de la investigación, en la sección que sigue se hará referencia a nociones teóricas necesarias y luego al procedimiento metodológico seguido para el desarrollo de la investigación.

### **1.1. Marco referencial**

Como marco referencial básico en el desarrollo de la investigación es necesario presentar algunas nociones fundamentales que posibilitan el análisis de la Educación Superior o Universitaria, como lo son las nociones de políticas públicas y sus vínculos con el propio desarrollo del subsistema de educación superior o universitaria. Para la presentación del concepto de políticas públicas es de vital importancia auxiliarse en algunas contribuciones teóricas que aportan las ciencias políticas y sus vínculos con el desarrollo de la educación y, en específico, de la educación superior. Por ello, en primer lugar, es fundamental establecer la diferenciación que en el idioma inglés existe entre los términos de *politics* y *policy* (Kauffer, 2012) la cual no existe en nuestro idioma. El primero de estos términos, *politics* (política) es interpretado como lucha por el poder y cuyos objetos de estudios son las fuerzas políticas, las elecciones, las instituciones gubernamentales y parlamentarias, entre otros aspectos, es decir la actividad política (Roth, 2007). Por otro lado, el segundo término, *policy*, se refiere a las políticas públicas o la noción de política seguida de un adjetivo (social, educativa u otro). Este término se relaciona con la acción pública o la acción propiamente gubernamental, la cual debe estar en concordancia con el proyecto político definido por una sociedad a partir de un proceso de consulta y consenso, en el caso de tratarse de un Estado democrático y reflejados en la Constitución o Carta Fundamental de una determinada nación.

Muchas son las definiciones posibles sobre políticas públicas, pero a los fines de entender que su propósito fundamental es dar dirección al sistema social que se pretende intervenir, ellas podrían definirse como el conjunto de:

... propósitos u objetivos fundamentales planteados por los programas de gestión del más alto nivel de gobierno de una determinada sociedad, con el fin de darle dirección al sistema social objeto del proceso de intervención que se lleva adelante por parte del Estado, el cual en el caso que nos atañe lo constituye el sistema educativo (Graffe y Ramírez, 2013, p. 116).

En nuestro caso tales políticas son la determinación de la direccionalidad que los actores de poder involucrados quieren asumir para el desarrollo de la Educación Superior o Universitaria, en la búsqueda de la solución de los problemas que ella presenta como subsistema educativo.

### **1.2. Procedimiento de investigación**

En este punto es relevante indicar sucintamente la ruta de sistematización metodológica de carácter documental bibliográfico, la cual, desde una perspectiva descriptiva y analítica orientó el desarrollo de la investigación que aquí se reporta. Dicha ruta se puede resumir en las fases siguientes: a) recolección de los documentos que conformaban las fuentes primarias y secundarias de información utilizadas; b) el análisis de los contenidos de los textos seleccionados

con el apoyo de resúmenes, fichas y esquemas que permitieron delinear la estructura de desarrollo de los mismos; c) la presentación del análisis de los hallazgos obtenidos y d) la elaboración de las conclusiones del estudio.

Entre los principales tipos de documentos que sirvieron de soporte al desarrollo de la investigación son de mencionar: Constituciones, leyes, decretos, resoluciones y planes, así como otros artículos y estudios de otros investigadores en las áreas de políticas públicas y la educación superior o universitaria venezolana.

Los criterios fundamentales que fueron utilizados para el desarrollo de las fases anteriormente señaladas, fue la identificación y examen de fuentes primarias y secundarias en las cuales se formularan o describieran el desarrollo de políticas públicas de Estado, de gobierno o acciones de gobiernos que pudieran dar cuenta de las orientaciones fundamentales que se le imprimió al desarrollo del Subsistema de de Educación Universitaria o Superior, en el período bajo análisis 1999-2015.

Para ello, se definió como política de Estado a la direccionalidad o curso de acción asumido como consenso general de todos los actores sociales vinculados con el desarrollo de la Educación Superior venezolana, como lo fue el establecimiento del principio de la Autonomía de la Universidad venezolana, previsto en el artículo 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, sancionada en el año 1999. Por otro lado, la policía de gobierno se definió como la direccionalidad o curso de acción establecido por el Ejecutivo Nacional para el desarrollo de la Educación Universitaria como lo pueden ser, como ejemplos, la municipalización de la misma o la estructuración de un sistema paralelo de educación universitaria o superior; y por último las acciones de gobierno como medidas específicas tomadas por el Ejecutivo Nacional que impactaron el desarrollo del Subsistema en el período bajo estudio, como lo pueden ser: El Proyecto Estratégico Misión Sucre, los Programas Nacionales de Formación, la transformación del sistema de ingreso a la Educación Universitaria, entre otros.

## **2. Resultados y discusión**

Las grades políticas de gobierno que se desarrollaron durante las administraciones del Presidente Hugo Chávez Frías y su sucesor el Presidente Nicolás Maduro hasta el año 2015, relativas a la Educación Superior venezolana, denominada como universitaria a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2009, se orientaron a lograr tres grandes objetivos estratégicos progresivos que seguidamente se analizarán y los cuales son: a) continuidad del desarrollo institucional heredado de la democracia representativa; b) el sistema paralelo de Educación Superior como soporte a la radicalización del proyecto político revolucionario entre 2003 y 2007 y c) ordenamiento y potenciación del sistema paralelo creado a partir del año 2008.

### ***2.1. El Desarrollo Institucional. Línea estratégica heredada (1999-2003)***

Aunque la toma del salón de sesiones del Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela por el Movimiento M-28 en el año 2001 no fue el mejor ejemplo y muestra las ambivalencias del régimen chavista, las acciones y políticas del gobierno del Presidente Chávez entre el año 1999 y 2003 se orientaron a darle continuidad al desarrollo del sistema de Educación Superior. Este había sido heredado de las gestiones de los gobiernos que lo antecedieron en la

era democrática instaurada con el consenso de los principales partidos políticos en 1958, una vez derrocada la dictadura militar. Ello, a partir de los acuerdos establecidos con la firma de Pacto de Punto Fijo el 31 de octubre de 1958 (Bastidas; Becerra y Ruíz, 1999) y que posteriormente será consagrados en la Constitución de la República de Venezuela en 1961.

La gestión del Presidente Chávez comenzó a desarrollar un conjunto de lineamientos estratégicos que pretendieron corregir los principales problemas que presentaba este subsistema educativo, caracterizado, entre otros factores, por las dificultades reales que significaba para los egresados de la educación media ingresar y proseguir estudios en Instituciones de Educación Superior (IES) de calidad reconocida por la sociedad venezolana. De hecho, tal deficiencia de este subsistema educativo se hacía presente a pesar de que para el desarrollo de la Educación Superior, en las gestiones de gobierno anteriores y a partir de la instauración de la democracia en 1958, y reafirmada con la promulgación de la Constitución de 1961, se habían emprendido esfuerzos importantes en materia de democratización educativa a partir de la creación de instituciones y la ampliación de la oferta educativa. La prueba de tal concreción fue el tránsito observado de un modelo de acceso de élite, en el cual la tasa de escolaridad como referente teórico es inferior al 15%, hacia un modelo de acceso de masas, indicador que puede llegar a representar hasta una cifra máxima del 35% (García Guadilla, 1998). Así, se observa que la tasa de escolarización de la Educación Superior (18 a 24 años) creció de 4,15% en 1964 (CNU-OPSU, 1994, pp. 234) a 22,41% para 1998 (CNU-OPSU, 2003, pp. 382 y 426).

Ahora bien, tal ola de expansión enfrentará con el correr de los años limitaciones, debido a las restricciones que se dieron en materia de financiamiento del sector como consecuencia de la recesión económica que sufre Venezuela hacia los años finales de la década de los 70 e inicios de los años 80, período este último conocido a veces como “la década perdida”. De hecho, aunque este sub-sistema siempre ha tenido una tendencia hacia al crecimiento, manifiesta un resquebrajamiento al iniciarse la década de los años 90 al agudizarse el margen de diferencia entre los volúmenes de la demanda y de ingreso real a la Educación Superior. Así, este crecimiento de la demanda implicó una participación importante por parte de las instituciones de educación superior de carácter privado, cuya matrícula ya para el año 1993 representaba el 34.44% del total (Ver Graffe, 2006, p. 206).

Por otro lado, los déficits presupuestarios acumulados hicieron difícil las reposiciones de cargos del personal docente y de investigación, dificultándose de esta manera la formación y desarrollo de la generación de relevo académico de las universidades (Graffe, 2006). De hecho, es de resaltar que los docentes que ingresaron a las universidades en los primeros años de la democracia representativa, una vez promulgada la Ley de Universidades (LU) de 1958, ya se encontraban jubilados hacia el final de la década de los noventa, o con los años cumplidos para poder acogerse a la jubilación. Tanto es así que los profesores ubicados en los escalafones inferiores de la carrera académica, es decir “instructores” y “asistentes” representaban para 1998 el 60% del cuerpo profesoral de la ES (Graffe, 2006, p. 200), hecho que pone en evidencia la poca eficiencia que tiene este subsistema para lograr el desarrollo e incorporación, en número y oportunidad, de nuevas generaciones de docentes investigadores y darle continuidad al desarrollo normal del subsistema de ES y sus instituciones.

También es de destacar que los primeros lineamientos generales de desarrollo de la Educación Superior al inicio de la gestión del Presidente Hugo Chávez fueron planteados en la propia Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), aprobada por referéndum popular el 15/12/1999 como producto del esfuerzo emprendido por la Asamblea Nacional Constituyente para lograr la nueva carta fundamental durante ese año una vez que toma

posesión el Presidente Chávez el 02 de febrero de 1999. En tal Carta Magna se establece que la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, así como se define la función indeclinable que el Estado debe asumir en el desarrollo de la educación en todos sus niveles y modalidades. De igual manera, se establecieron un conjunto de principios fundamentales como lo son: carácter democrático, gratuito y obligatorio de la educación y que ella debía constituirse en un instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. Por otro lado, también se fijó su carácter gratuito en el conjunto de instituciones públicas hasta el nivel de pregrado universitario y el carácter de obligatoriedad que tiene hasta los últimos años de la Educación Media, denominación que se establece para este nivel educativo en la nueva Ley Orgánica de Educación sancionada en el año 2009 (CRBV, 1999, Arts. 102 y 103; LOE, 2009, Art. 25).

Además, con relación a la Educación Superior, es de destacar que la CRBV establezca como principio constitucional la autonomía universitaria (CRBV, 1999, Art. 109), ya que con anterioridad sólo se había consagrado este principio en la Ley de Universidades (LU) de 1958 y ratificada en su reforma parcial de 1970, artículo 8:

Las Universidades son autónomas. Dentro de las previsiones de la presente Ley y de su Reglamento, disponen de: 1. Autonomía organizativa, en virtud de la cual podrán dictar sus normas internas; 2. Autonomía académica, para planificar, organizar y realizar los programas de investigación docentes y de extensión que fueren necesarios para el cumplimiento de sus fines; 3. Autonomía administrativa, para elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo; 4. Autonomía económica y financiera para organizar y administrar su patrimonio.

Al respecto la CRBV (1999), se mantuvo en consonancia con los principios autonómicos que fueron establecidos con anterioridad al establecerse que las universidades autónomas fijarían sus propias normas internas en materia de su propio gobierno, funcionamiento y administración. En tal sentido, la actual CRBV norma sobre autonomía que las mismas tienen para planificar, organizar, elaborar y actualizar sus programas de investigación, docencia y extensión. De la misma manera se fija el principio de la inviolabilidad de su recinto y que las universidades experimentales podrían alcanzar su autonomía conforme a la Ley (CRBV, 1999, Art. 109). Sin embargo, es de señalar que esta posibilidad de que las universidades experimentales alcancen dicha condición ha sido meramente nominal al haberse evidenciado que a lo largo de la gestión de los gobiernos de la Revolución Bolivariana se han emprendido acciones orientadas a la autorización, creación y transformación de nuevas universidades, pero ninguna universidad experimental ha logrado su autonomía. Este hecho muestra el carácter centralizador que caracteriza a la gestión de los gobiernos de la denominada Revolución Bolivariana.

## ***2.2. Radicalización del proyecto político revolucionario y el Sistema paralelo de Educación Superior (2003-2007)***

A partir del año 2003 comienzan a darse pasos importantes como acciones de gobierno para dar cabida al desarrollo de un sistema paralelo de Educación Universitaria en apoyo al proceso de radicalización del proyecto político del Presidente Chávez, fundamentado en la presentación al país del Proyecto Nacional Simón Bolívar como plan de desarrollo nacional para el período 2007-2013 que busca orientar a Venezuela hacia la construcción del denominado Socialismo del siglo XXI (MPPCI, 2009). El desarrollo de este proyecto implica la instauración de un esquema de desarrollo nacional en franca contradicción con los principios acordados en la CRBV en 1999, propiciando fundamentalmente una política de cantidad o masificación de la educación heredada

de la democracia representativa, pero que ha venido implicando el debilitamiento del sistema formal de la Educación Superior de carácter oficial representado por las universidades autónomas o aquellas experimentales que eligen a sus propias autoridades según lo establecido por la Ley de Universidades de 1958 y su reforma parcial de 1970.

Para el desarrollo de dicha estrategia de gobierno, orientada a la instauración de un sistema paralelo de Educación Superior, fue fundamental la puesta en marcha, a partir de septiembre de 2003, del proyecto estratégico, de carácter temporal, de la Misión Sucre, con miras a resolver el problema del acceso de los bachilleres sin cupo al subsistema de Educación Superior (Misión Sucre, 2004). Esta acción de gobierno fue implementada con la cooperación de universidades experimentales e instituciones de Educación Superior de directa adscripción al Ministerio del Ramo, hoy Ministerio de Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Además, tal acción fue complementada por el desarrollo de los denominados Programas Nacionales de Formación como esquemas de diseño e implementación de carreras universitarias bajo la dirección y aprobación del ministro responsable del sector. Esta situación resta relevancia a las instituciones universitarias en este campo y atenta en contra del principio de libertad de cátedra y autonomía universitaria. En tal sentido, son de importancia, desde aproximadamente los años 2004 y 2005, las acciones emprendidas para el diseño y la puesta en ejecución del Programa Nacional de Educadores y el Programa de Medicina Integral Comunitaria (Borroto Cruza y Salas Perea, 2008; Programa Nacional de Formación de Educadores: Misión Sucre, 2007).

### ***2.3. Ordenamiento y potenciación del sistema paralelo creado a partir del año 2008***

Ciertamente desde el año 2005 se venían diseñando y autorizando, de manera progresiva, diversos programas nacionales de formación (PNF) como estrategia complementaria que promocionaba la instauración de un sistema paralelo de Educación Superior o Universitaria en apoyo al proceso de radicalización del proyecto político del Presidente Chávez, fundamentado en el Proyecto Nacional Simón Bolívar como plan de desarrollo nacional para el período 2007-2013 que busca orientar a Venezuela hacia la construcción del denominado Socialismo del siglo XXI (MPPCI, 2009). Ahora bien, la proliferación de estos programas, a juicio del gobierno, requería de algún mecanismo para su regularización. En tal sentido, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPES) promulga la Resolución N° 2963 el 14/05/2008 para regular la creación y la gestión de dichos PNF por parte de las IES, hoy conocidas como instituciones universitarias según la nueva Ley de Educación de 2009. Así, la mencionada resolución formula una definición de los PNF al establecer que son:

(...) el conjunto de actividades académicas, conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios de Educación Superior, creados por iniciativa del Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, diseñados con la cooperación de Instituciones de Educación Superior, atendiendo a los lineamientos del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, en un espacio geográfico determinado. (MPPES, Resolución 2963, Gaceta Oficial N° 38.930 del 14 de mayo de 2008).

También es de destacar que la mencionada resolución plantea la necesidad de que este nivel educativo responda a los siguientes criterios como condiciones necesarias para el logro de sus objetivos: a) ser un espacio abierto de formación permanente, articulado al mundo del trabajo y la vida social; b) caracterizarse por su flexibilidad para el ingreso, permanencia y egreso del sistema; c) la cooperación entre instituciones y la armonización de los diseños curriculares; d) el desarrollo de planes de investigación y formación; e) la producción y uso compartido de los

distintos recursos educativos y la propia modalidad académica. La proliferación de programas va a ser de importancia para el mismo año de la regularización (2008), ya que para dicho año fueron creados un grupo importantes de Programas Nacionales de Formación en las áreas de conocimiento siguientes: Electricidad, Construcción Civil, Ingeniería de Materiales, Ingeniería de Mantenimiento, Mecánica, Agroalimentación, Administración, Informática, Procesos Químicos y Medicina Integral Comunitaria. (MPPEs, Resoluciones 3111 a la 3119, Gaceta Oficial N° 39.032 del 7 de octubre de 2008).

Por otro lado, también es de mencionar como un mecanismo adicional desarrollado para potenciar el sistema paralelo de educación universitaria que se quería instaurar, la creación de la Misión Alma Mater, acción de gobierno decretada por el propio Presidente Hugo Chávez en el año 2009 (MPPEs, 2009). Con su creación, mediante el Decreto 6.650 del 24/03/2009 se pretendía impulsar la transformación universitaria, así como su articulación institucional y territorial para dar cumplimiento a las líneas estratégicas formuladas en el Proyecto Nacional Simón Bolívar (MPPCI, 2009) con miras a garantizar el derecho a una Educación Universitaria (EU) de calidad, sin exclusiones. Dicho decreto señala que la Misión Alma Mater plantea constituirse como referencia

. . . de una nueva institucionalidad, caracterizada por la cooperación solidaria, cuyo eje es la generación, transformación y socialización de conocimiento pertinente a nuestras realidades y retos culturales, ambientales, políticos, económicos y sociales (Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, Decreto N° 6.650, Gaceta Oficial N° 39.148 del 27 de marzo de 2009).

Los objetivos de la Misión Alma Mater son desarrollar y transformar la Educación Superior en función del fortalecimiento del poder popular y la construcción de una sociedad socialista, en consonancia con las dos primeras líneas generales que formula el Proyecto Nacional Simón Bolívar (MPPCI, 2009): la nueva ética socialista y la suprema felicidad social. Se plantea como nueva política para el desarrollo de este nivel educativo “garantizar los accesos al conocimiento para universalizar la educación superior con pertinencia” (MPPCI, 2009, p.28). Se observa entonces cómo el discurso en los documentos que describen el nuevo orden del sistema paralelo para la ES, muestra la intención política ya previamente referida.

Los ejes de gestión declarados por el gobierno para la implantación de la Misión Alma Mater son el desarrollo de los Programas Nacionales de Formación, la participación protagónica de las comunidades y la articulación en red mediante el desarrollo de un nuevo sistema universitario “cooperativo y solidario”. En términos de su alcance, la norma establece los siguientes componentes:

1. Transformación de 29 Institutos y Colegios Universitarios Oficiales para dar origen a Universidades Nacionales Experimentales.
2. Creación de 17 Universidades Territoriales.
3. Creación de 10 Universidades Especializadas.
4. Creación de 2 Institutos Especializados en Educación.
5. Creación de la Universidad Bolivariana de Trabajadores “Jesús Rivero”.
6. Creación de la Universidad Nacional Experimental de los Pueblos del Sur.
7. El fortalecimiento de la cobertura territorial de la Educación Universitaria a través de los Complejos Universitarios Socialistas Alma Mater (CUSAM) (MPPEs, 2009, p. 6).



Ahora bien, es de notar que esta acción de gobierno, en esencia, no puede resolver el problema del acceso a la Educación Superior, ya que fundamentalmente implicó procesos de transformación de instituciones universitarias existente en universidades territoriales o especializadas. Este hecho no contribuye de manera sustancial a incrementar la magnitud de la oferta de este nivel educativo. Finalmente, es de señalar que en paralelo a las medidas antes descritas, el gobierno viene realizando un conjunto de acciones que buscan el estrangulamiento del sistema de educación superior heredado de los gobiernos de la época democrática (1958-1998) como son la reconducción de los presupuestos asignados a las diferentes instituciones de educación universitarias desde el año 2007, la eliminación de las pruebas de aptitud académica y la modificación de la política de asignación a las instituciones universitarias, la cual significó, hacia finales del año 2015, la asignación de estudiantes sin previo acuerdo con la diferentes universidades.

#### ***2.4. La Ley Orgánica de Educación y la Ruptura de la institucionalidad de la Universidad Democrática***

Llegado este momento es de relevancia el papel jugado en el desarrollo de la Educación Superior por la promulgación de la Ley Orgánica de Educación para el mes de agosto de 2009 (LOE, 2009), respecto de la cual el 10 de octubre de 2009 once (11) rectores de universidades que eligen a sus autoridades interpusieron un recurso de nulidad por inconstitucional ante la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia (UCV, 2012). El impacto de este nuevo instrumento jurídico se relaciona con la consagración del principio de autonomía previsto en el artículo 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) y el contenido de los artículos 6 y 34 de la LOE de 2009. Al respecto, es clara la contradicción entre estos dos ordenamientos. La Carta Fundamental establece que las universidades autónomas se darán sus propias normas de gobierno, mientras que la LOE (2009) en su artículo 6, al señalar las competencias del Estado Docente, indica en el literal b del numeral 2 que el Estado regula, supervisa y controla las normas de gobierno de acuerdo con el principio de democracia participativa y protagónica, como derecho político de quienes integran la comunidad universitaria.

Adicionalmente, la contradicción entre estos instrumentos normativos se ve agravada cuando en el parágrafo 3 del artículo 34 de la LOE (2009), al regular el asunto de la conformación de la comunidad universitaria, norma de manera distinta a lo establecido en la Constitución, en el sentido de que fija como miembros, además de los profesores, estudiantes y egresados, al personal administrativo y obrero, con igualdad de condiciones para elegir a las autoridades de las instituciones universitarias. Esta definición entra, además, en franca contradicción con lo establecido en el artículo 30 de la Ley de Universidades vigente (1970).

Por otro lado, la discusión sobre la LOE (2009) no sólo versa sobre constitucionalidad del contenido de los artículos de la LOE (2009), sino que, en adición, se cuestiona la legalidad por el procedimiento utilizado para su aprobación, dado que la Asamblea Nacional en el año 2001 aprobó, en primera discusión un proyecto de esta ley por unanimidad de los parlamentarios de la oposición y del oficialismo. Pero una vez retomada esta discusión casi nueve años después, tal discusión no se realizó a partir del proyecto originalmente aprobado, procedimiento normalmente empleado para la discusión y sanción de una ley en el órgano parlamentario. Por otro lado, sus críticos argumentan que la mencionada ley fue aprobada sin la debida consulta, durante período vacacional y con velocidad manifiesta. Esto no permitió la discusión pública

entre los actores sociales vinculados al sector, tales como los padres y representantes, los docentes, las instituciones educativas y gremios, asociaciones civiles, entre otros.

Adicionalmente, es de mencionar que el proceso de crisis en la relación entre el gobierno y la comunidad universitaria que ha sido característico, llegó a un punto máximo con la aprobación por la Asamblea Nacional para el 23 de diciembre de 2010 de la Ley de Educación Universitaria (LEU), en palabras del experto Leonardo Carvajal, de manera “atropellada y atropellante” (2011, p. 135). De hecho, se aprobó sin la consulta debida, en período vacacional navideño y, además, el propio Presidente de la República, el día 04 de enero de 2011, en el primer Consejo de Ministros del año decidió vetar dicho instrumento jurídico, al señalar:

He decidido vetar la ley, por muchos comentarios recibidos por parte de sectores revolucionarios y opositores, que dejan en evidencia que tiene debilidades en lo político y técnico (...), la educación no pertenece a una esfera particular o reservada, sino que se encuentra contenida en todos y cada uno de los individuos que socialmente se relacionan en nuestro país (Sierra, 2011).

Dada esta solicitud del Presidente de la República, la nueva Asamblea Nacional levantó la sanción a dicho instrumento jurídico. Es de destacar que a pesar del período navideño, la discusión y su promulgación generaron un ambiente de conflicto y protestas de los diferentes actores sociales ligados a la vida universitaria.

## Conclusiones

Con el estudio antes presentado se ha buscado analizar el proceso de des-institucionalización que viene sufriendo la Educación Superior venezolana y pueden extraerse las conclusiones siguientes:

- a. La Educación Superior venezolana a partir del último trimestre del año 2003 se caracterizó por el desarrollo de una política de gobierno orientada a realizar una ruptura con el desarrollo institucional del sistema heredado de la democracia representativa. Este viraje, en cuanto al desarrollo institucional del Subsistema de Educación Superior, buscó la configuración de un sistema paralelo como soporte del proyecto político del presidente Chávez para la instauración del denominado Socialismo del Siglo XXI, al cual dará continuidad su sucesor el Presidente Maduro.
- b. Es importante haberse establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela el principio de la autonomía universitaria. La posibilidad de que las universidades experimentales alcanzasen dicha condición ha sido meramente formal, al haberse evidenciado que a lo largo de la gestión de los gobiernos de la Revolución Bolivariana se han emprendido acciones orientadas a la autorización, creación y transformación de instituciones en nuevas universidades, pero ninguna universidad experimental ha logrado su autonomía dado el carácter centralizador que caracteriza a la gestión de tales gobiernos.
- c. El régimen político-social implícito en el Proyecto Nacional Simón Bolívar como Primer Plan Socialista implica la instauración de un esquema de desarrollo nacional en franca contradicción con los principios acordados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999. Mediante ello, se propicia para el

desarrollo de la Educación Universitaria una política orientada a la búsqueda de la cantidad o masificación. Es de destacar que este lineamiento fue heredado de los gobiernos de la democracia representativa, pero la acción de gobierno desplegada en su vínculo con las universidades se caracterizó como una acción orientada al debilitamiento del sistema formal de la Educación Superior de carácter oficial representado por las universidades autónomas o aquellas experimentales que eligen a sus propias autoridades según el modelo establecido con la promulgación de la Ley de Universidades en 1958 y su reforma parcial en 1970.

- d. Desde el año 2005 se han venido diseñando y autorizando, de manera progresiva, el desarrollo de diversos Programa Nacionales de Formación como una estrategia complementaria que promocionaba la instauración de un sistema paralelo de Educación Superior o Universitaria. Este enfoque fue desarrollado con miras a apoyar el proceso de radicalización del proyecto político del Presidente Chávez, fundamentado en el Proyecto Nacional Simón Bolívar, como plan de desarrollo nacional para el período 2007-2013 y que busca orientar a Venezuela hacia la construcción del denominado Socialismo del siglo XXI (MPPCI, 2009).
- e. Por otro lado, es de señalar que la Misión Alma Mater, en esencia, como mecanismo para apoyar la construcción de un sistema paralelo de Educación Superior, no tiene la posibilidad de resolver el problema del acceso al Subsistema de Educación Superior, ya que fundamentalmente tuvo que ver con procesos de transformación de instituciones universitarias existentes en universidades territoriales o especializadas.
- f. El desarrollo de la Educación Superior se ve afectada por la aprobación de una nueva Ley Orgánica de Educación la cual, contrariamente a lo establecido en la Constitución Nacional, incorpora al personal administrativo y obrero a la comunidad universitaria, con participación igualitaria para la elección de autoridades.

## Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente (2000). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999 (CRBV 1999)*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 5.453 (Extraordinario), 24 de marzo de 2000.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5929 extraordinario del 15 de Agosto de 2009.
- Bastidas, H. M.; Becerra, H. y Ruiz Ch., D. (Compiladores) (1999). *Documentos fundamentales de la historia de Venezuela 1777-1993*. Caracas: Los libros de El Nacional.
- Borroto Cruz; E. R. y Salas Perea, R. S. (2008). Programa Nacional de Formación en Medicina Integral Comunitaria, Venezuela. *Medicina Social* ([www.medicinasocial.info](http://www.medicinasocial.info)) volumen 3, número 4, noviembre 2008. Disponible en: <http://www.medicinasocial.info/index.php/medicinasocial/article/view/261>

- Carvajal, L. (2011). Contrapunteo entre la LEU chavista y el PLEU ciudadano. En Carvajal, L. Fuenmayor T., L.; Ramírez, T. y Ugalde, L. (2011). *Universidad, política y democracia. Escritos polémicos* (pp133-142). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello - UCAB.
- Congreso de la República de Venezuela. *Ley de Universidades*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N°.1429 Extraordinario del 8 de septiembre de 1970.
- Consejo Nacional de Universidades – Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU) (1994). *Boletín Estadístico de Educación Superior N° 14*. Caracas: OPSU. 1994.
- Consejo Nacional de Universidades – Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU) (2003). *Boletín Estadístico de Educación Superior N° 20*. Caracas: OPSU. 2003.
- García Guadilla, C. (1998). *Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina*. Caracas: UNESCO/IESALC-Fondo Editorial Fundayacucho.
- Graffe, G. J. (2006). *Políticas públicas en la Educación Superior Venezolana 1989-2004. Controversias sobre Políticas de Cantidad y Calidad*. Trabajo de Maestría no publicado. Caracas: CEP-FHE, Universidad Central de Venezuela.
- Graffe, G. y Ramírez, T. (2013). Recursos teórico-metodológicos para el desarrollo de una línea de investigación sobre políticas públicas educativas. *Encuentros*, Vol. 11, N° 2, pp. 113-131.
- Junta de Gobierno de la República de Venezuela. *Ley de Universidades*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 576 Extraordinario del 6 de diciembre de 1958.
- Kauffer M., E. F. (2012). *Las políticas públicas: algunos apuntes generales*. Disponible en: [http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wpcontent/themes/tema\\_memorias\\_con\\_fpes2012/downloads/Cursos/LA\\_PROMOCION\\_DE\\_LA\\_SALUD\\_EN\\_LAS\\_POLITICAS\\_PUBLICAS/Materiales\\_y\\_documentos/Apuntes%20sobre%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf](http://conferenciapesmexico2012.com/memorias/wpcontent/themes/tema_memorias_con_fpes2012/downloads/Cursos/LA_PROMOCION_DE_LA_SALUD_EN_LAS_POLITICAS_PUBLICAS/Materiales_y_documentos/Apuntes%20sobre%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf).
- Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información (MPPCI). Proyecto Nacional Simón Bolívar (2009). *Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013*. República Bolivariana de Venezuela. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior – MPPES (2008). *Resolución 2963. Resolución para regular los Programas Nacionales de Formación*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.930 del 14 de mayo de 2008.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior – MPPES (2008). *Resoluciones 3111 a la 3119, mediante las cuales se crean Programas Nacionales de Formación*. Gaceta Oficial N° 39.032 del 7 de octubre de 2008.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior - MPPES. (2009). *Misión Alma Mater: Educación Universitaria Bolivariana y Socialista*. Caracas: Autor.
- Misión Sucre (2004). *Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre*. Caracas: Autor.
- Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. *Decreto N° 6.650. Decreto de formalización de la creación de la Misión Alma Mater*. Gaceta Oficial N° 39.148 del 27 de marzo de 2009.
- Programa Nacional de Formación de Educadores. Misión Sucre, *Educere versión impresa* ISSN 1316-4910 v.11 n.38 Mérida, Septiembre. 2007. Disponible en:

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000300021&lng=es&nrm=isohttp:&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300021&lng=es&nrm=isohttp:&tlng=es). [Consultado 22 abril de 2014].

Universidad Central de Venezuela (2012). *Informe de la Comisión designada por el Consejo Universitario de la UCV sobre las implicaciones que traería para la Universidad, en lo jurídico y en lo académico, la aprobación por el Consejo Universitario del Reglamento Electoral que ordena la Sala Electoral del Tribunal Supremo de Justicia en su sentencia N° 104, del 10/08/2010*. Ciudad Universitaria de Caracas, 17 de abril de 2012.

Sierra, M. (2011). *Debate solicitud del Presidente para levantar sanción a la Ley de Educación Universitaria*. Prensa Asamblea Nacional. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.asambleanacional.gov.ve> [Consulta: 2012, Octubre 13]

## THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE GOVERNMENT OF THE BOLIVARIAN REVOLUTION FROM 1999 TO 2015: THE CONSTRUCTION OF A PARALLEL SYSTEM

---

**Abstract:** This paper reports on a critical examination of the process undergone by Venezuela's Higher Education or University sub-system during the governments of the so-called Bolivarian Revolution from 1999 to 2015. The research was carried out via a socio-historical approach using documentary research methods. The main results of the analysis show that the development of Venezuela's Higher Education system from the last quarter of 2003 has been characterized by government policies aimed at debunking the institutional development of the traditional system established during the representative democracy (1958-1998). This shift, in terms of the institutional development of the sub-system of higher education, has had as its aim the establishment of a parallel sub-system in line with the political project of President Hugo Chavez and the establishment of the so-called 21<sup>st</sup> Century Socialism which has also been followed by Chávez's successor President Nicolás Maduro. The development of this political project involves the establishment of a plan of national development clearly at odds with the principles accepted and included in the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela of 1999. This is, such project mainly promotes a policy of quantity or mass education as that inherited from the representative democracy. But it has also involved the weakening of the formal system of higher education thus far in effect. The traditional system is represented by the autonomous universities and those experimental ones which designate their authorities as established in the Act of Universities of 1958 and its partial amendment of 1970.

**Keywords:** Venezuelan Higher Education, Political Project of the 21<sup>st</sup> Century Socialism, Policies in Higher Education, Alternative System of Higher Education.

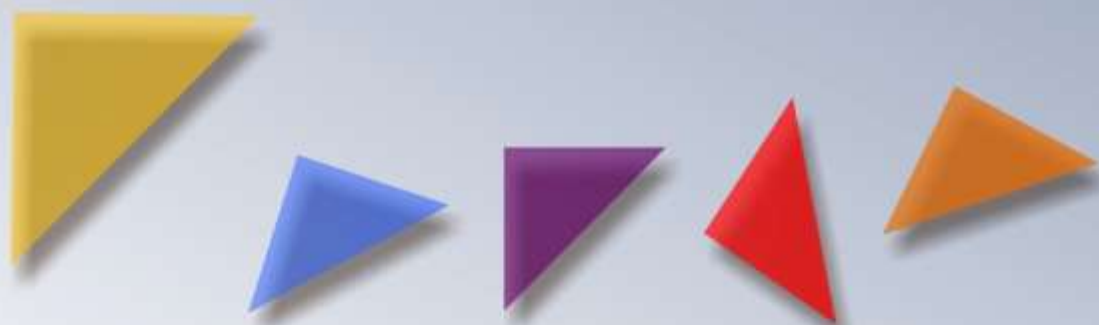
---

**Publicaciones del Centro de Investigaciones Educativas, de la Escuela de Educación, UCV**

**Disponibles en SABER.UCV.VE**

***Colección Ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional***

- Altuve, Jorge (Compilador) (2017). *Temas emergentes en la didáctica 2.0*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15867>
- Alvarado, Ángel. (Compilador) (2017). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: Medios Instruccionales*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: [http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/16439/1/libro\\_CIES\\_tecnologia\\_alvarado2017.pdf](http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/16439/1/libro_CIES_tecnologia_alvarado2017.pdf)
- Delgado, Gabriela. Montoya, Mariel. Belloso, Yleni. (Compiladores) (2017). *El quehacer pedagógico: educación e instrucción*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15106>
- Guzmán, Wendy. (Compiladora) (2017). *Experiencias investigativas en universidades venezolanas*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/16748>
- Meza-Chávez, Mildred (Compiladora) (2017). *La Escuela en Democracia*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15229>
- Ramírez, Tulio (Compilador) (2017). *El Texto Escolar Diferentes Miradas*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: [http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/16437/1/libro\\_CIES\\_librotexto\\_ramirez2017.pdf](http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/16437/1/libro_CIES_librotexto_ramirez2017.pdf)
- Reyes Echegaray, Ramón Francisco (compilador) (2017). *Aulas Que Hablan*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15866>
- Salcedo Audy. (Compilador) (2017). *Alternativas Pedagógicas para la Educación Matemática del Siglo XXI*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15712>
- Uzcátegui, Ramón Alexander - Janguittu Martínez, Rosa Leonor (Compiladores) (2017). *Historia, Historia de la Educación y su Enseñanza*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/16652>
- Uzcátegui, Ramón Alexander. (Compilador) (2017). *La investigación educativa en clave latinoamericana*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/16974>
- Valera-Villegas, Gregorio (Compilador) (2017). *Filosofía del arte, el amor y la pedagogía*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15105>



La Educación Universitaria como Nicho de Reflexión: Experiencias, Éxitos, Dificultades y Retos  
Compilador: Gilberto José Graffe  
Depósito Legal: DC2017002509

ISBN: 978-980-00-2875-9



9 789800 028759