

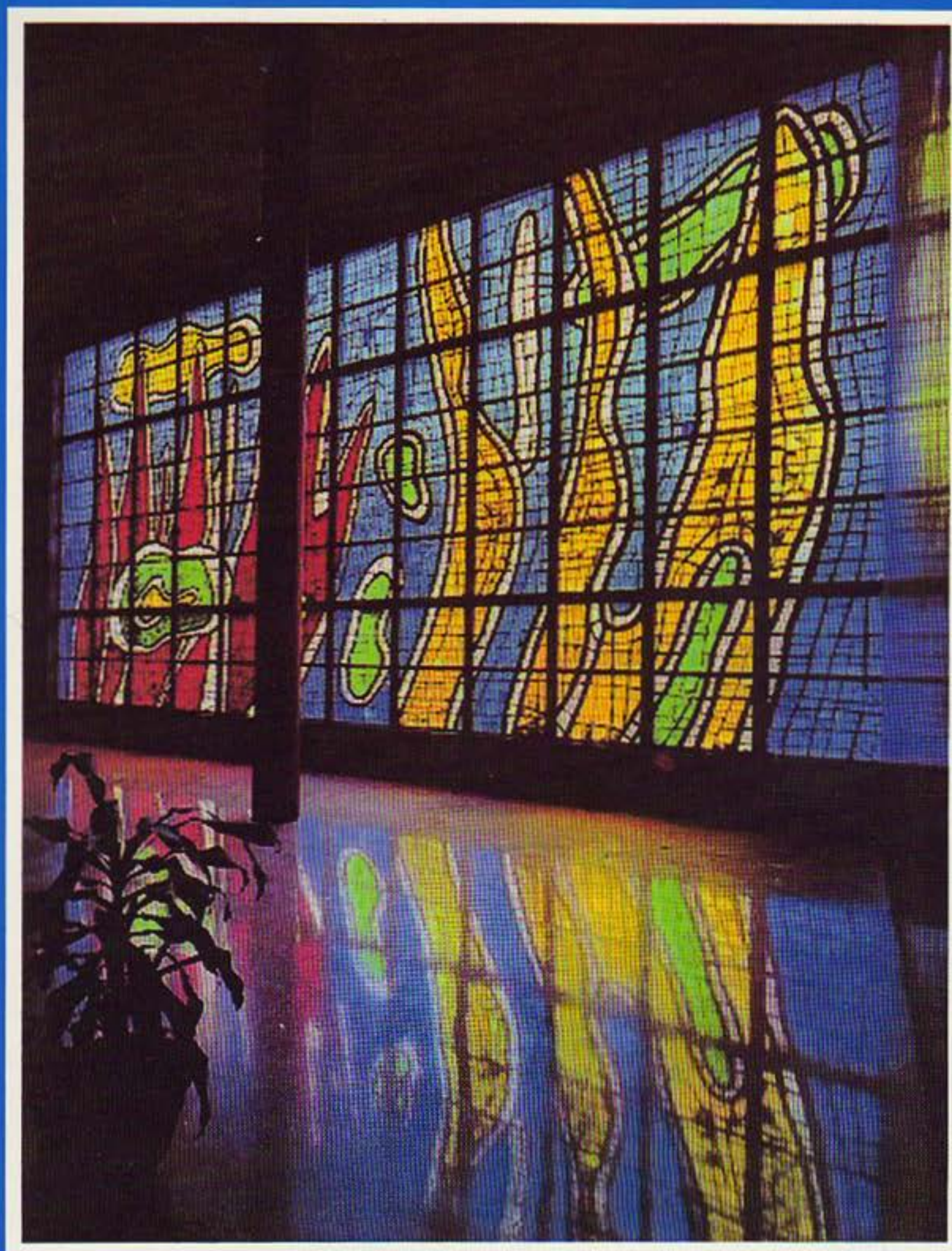
PROGRESO DE
LA INVESTIGACION
UNIVERSITARIA



TRIBUNA

Volumen 6, número 2, 1999

DEL INVESTIGADOR



Revista
de la
Asociación
para el
Progreso
de la
Investigación
Universitaria
(APIU)

**TRIBUNA
DEL INVESTIGADOR**

Depósito Legal pp-94-0014
Nº ISSN 1315-3374

CONSEJO EDITORIAL

Dayssi Marcano
Directora

Rubén Vargas
Ciencias Veterinarias

Juan José Martín
Arquitectura y Urbanismo

Jesús Alberto León
Ciencias

Tosca Hernández
Ciencias Jurídicas y Políticas

Maritza Montero
Humanidades y Educación

Héctor Navarro
Ingeniería

María Cristina Di Prisco
Medicina

Ana María Acevedo
Odontología

**CONSEJO DIRECTIVO
APIU 1999-2001**

María Egilda Castellano de Sjöstrand
Presidenta

Angel E. Alvarez Díaz
Vicepresidente

Nancy López Zambrano
Secretaria de Actas

Wilfredo Urbina Romero
Secretario de Correspondencia

José Andrés Octavio S.
Tesorero

Coordinación:
Inés Marcano
CNP: 3959

Diseño:
Dayssi Marcano

Diagramación:
Jesús A. Nieves Pulido

Impresión:
Anaco Ediciones, C.A.
Caracas - Venezuela

Tribuna del Investigador es una revista semestral publicada por la Asociación para el Progreso de la Investigación Universitaria (APIU) cuyos objetivos fundamentales son:

1. Propiciar la difusión de estudios e investigaciones de carácter interdisciplinario relacionados con el quehacer científico y tecnológico nacional e internacional.
2. Estimular el estudio interdisciplinario, promoviendo en forma especial las relaciones entre las humanidades y las ciencias básicas.
3. Contribuir al esclarecimiento de diversos aspectos relacionados con definición e instrumentación de las políticas científicas y tecnológicas nacionales, en sus implicaciones teóricas y prácticas.
4. Ofrecer la oportunidad de confrontar puntos de vista respecto a problemas que afectan a la comunidad de investigadores.
5. Ser el correlato impreso del espíritu que ha animado a la Tribuna del Investigador, vale decir, ser un espacio para la divulgación y la confrontación de los hallazgos alcanzados por los miembros de la comunidad científica y tecnológica.

La revista Tribuna del Investigador es una publicación financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el Convenio UCV-APIU, CONICIT, CDCH-UCV y la Facultad de Medicina de la UCV.

Tarifa de suscripción anual:

Individual Bs. 3.000,00

Bibliotecas e Instituciones Bs. 5.000,00

Instituciones en el exterior \$ 60,00

Los pagos deben hacerse en cheque a nombre de:

Asociación para el Progreso de la Investigación Universitaria (APIU).

Los miembros de APIU recibirán la revista sin costo.

Reproducción:

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida sin permiso escrito de los editores.

Copyright:

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced without written permission from the publisher.

Dirección:

Universidad Central de Venezuela, Los Chaguaramos. Instituto de Medicina Experimental, PB. Teléfonos: 58(02) -6053307 - 6054050 Ext. 3364

Fax: 582-6053307

Correo Electrónico: apiu99@hotmail.com // apiu@camelot.rect.ucv.ve

Apartado Postal 50587, Sabana Grande.

Portada:

Obra: Vitral de Fernand Léger, 1954

Ubicación: Biblioteca Central,
Universidad Central de Venezuela

Indexada en LILACS y LIVECS

TRIBUNA DEL INVESTIGADOR

Julio - Diciembre 1999
Volumen 6, número 2

Página

- ◆ Evaluación nutricional en escolares.
Primera etapa de educación básica
Unidad Educativa Gran Colombia

**Elizabeth Mata-Meneses, Gerardo Bauce,
Miguel Córdova y Marina Castro Wolf.....57**

- ◆ Reseña histórica de la Facultad de Ciencias Económicas y
Sociales de la Universidad Central de Venezuela: 1938-1958

Amelia Guardia.....70

- ◆ La Gratificación de Estímulo a la Docencia (GED)
en las universidades federales en Brasil:
cambios en la gestión universitaria y en el trabajo académico

**Alfrânio Mendes Catani y
João Ferreira de Oliveira.....84**

- ◆ La Cultura en el diván

Gioconda Espina Fernández.....93

- ◆ **Opinión:** La Renovación. Un hito en la historia de la
Universidad Venezolana. El caso de la Universidad
Central de Venezuela

**María Egilda Castellano Sjöstrand y
Eduardo Medina Rubio.....102**

Instrucciones para los autores

1. La extensión máxima será de 20 cuartillas incluyendo texto, tablas, figuras, notas de pie de página y bibliografía.
 2. Estarán escritos en hojas tamaño carta, a doble espacio por una sola cara, numeradas en el extremo superior derecho y con un margen de tres centímetros por los cuatro lados. Todas las páginas deberán incluir en el encabezamiento un título corto que no exceda los 40 caracteres.
 3. La primera página, no numerada, contendrá, además del título completo del artículo, nombre, afiliación institucional del (los) autor (es) y correo electrónico, un resumen de no más de 600 caracteres, en español y en inglés, y un máximo de seis palabras claves.
 4. Las tablas, figuras y fotos se presentarán en hojas aparte, listas para su edición, numeradas en forma correlativa y con los títulos o leyendas correspondientes. Cada una de estas hojas incluirá en el encabezado el título corto que identifica el artículo.
 5. Las notas a pie de página deberán estar numeradas correlativamente y presentarse agrupadas al final del texto. Sólo se utilizarán para observaciones y aclaraciones y no para efectos de referencias bibliográficas.
 6. Las citas bibliográficas en el texto deberán incluir entre paréntesis sólo el apellido del autor (utilizando " y col " en el caso de ser varios) seguido del año de publicación, dos puntos y el número de página. Para distinguir más de dos trabajos del mismo autor en el mismo año se utilizarán los sufijos del abecedario correlativos.
 7. La bibliografía se presentará al final del artículo por orden alfabético de autores. Se enlistarán los libros del mismo autor por orden descendente del año de publicación.
Para los libros se incluirá en primer lugar el (los) apellido (s) del (los) autor (es), la inicial del (los) nombre (s) seguido del año de publicación entre paréntesis, el título del libro en negrillas, ciudad y editorial. Por ejemplo: Texera, Y. (1991). **La exploración botánica en Venezuela (1754-1950)**. Fondo Editorial Acta Científica Venezolana. Caracas, Venezuela.
Para los artículos en revista se incluirá en primer lugar el (los) apellido (s) del (los) autor (es), la inicial del (los) nombre (s) seguido del año de publicación entre paréntesis, el título del artículo entre comillas, a continuación el título de la revista en negrillas, volumen, número, primera y última página. Por ejemplo: Bledsoe, M y Garabedian, P. (1993). "Sobre soluciones débiles de la Ecuación de Burger". **Acta Científica Venezolana** 44: 337-340.
Para los artículos en libro se incluirá en primer lugar el (los) apellido (s) del (los) autor (es) seguido del año de publicación entre paréntesis, el título del artículo entre comillas, a continuación el vocablo En y dos puntos seguido del compilador o editor, el título del libro en negrillas, ciudad, editorial y la primera y última página del artículo. Por ejemplo: Weinberg, G. (1996): La ciencia y la idea del progreso en América Latina, 1860-1930". En: J.J. Saldaña (editor). **Historia Social de las ciencias en América Latina**. UNAM, México, pp. 349-436.
 8. Los artículos serán sometidos a arbitraje, asegurándose el anonimato de los autores para los efectos del mismo.
 9. Enviar tres copias impresas del artículo, además de un disquette 3 1/2" con el texto en word 6.0 y con formato "solo texto".
-

Evaluación nutricional en escolares. Primera etapa de educación básica Unidad Educativa Gran Colombia

Mata-Meneses Elizabeth¹; Bauce Gerardo²; Córdova Miguel³; Castro Wolf Marina⁴.

Escuela de Nutrición y Dietética, Facultad de Medicina
Universidad Central de Venezuela
Caracas-Venezuela

¹Prof. de la Cátedra de Prácticas de Nutrición Comunitaria; ^{2,3} Prof. de la Cátedra de Estadística;

⁴Prof. de la Cátedra de Metodología de la Investigación.

Resumen

Realizar una evaluación nutricional integral del niño incluye los indicadores: Consumo de Alimentos, Examen Clínico Nutricional, Antropometría, Pruebas Bioquímicas y Condición Socioeconómica. Esta investigación estudió el consumo de alimentos, a través de la Calidad de la Dieta, Antropometría y Condición Socioeconómica en escolares de 1º a 3er grado de la Unidad Educativa Gran Colombia, año académico 1995-1996.; aplicando encuestas socioeconómicas y recordatorio de 24 horas (3 días hábiles y uno feriado). La socioeconómica se suministró a 186 familias de los niños evaluados; la de consumo de alimentos a 129 niños en días hábiles y 111 niños en días feriados. Para antropometría nutricional se midieron 287 escolares considerando las variables: peso, talla, circunferencia del brazo, pliegues del tríceps y subescapular, calculando índice de masa corporal (IMC), área grasa (AG) y área muscular (AM). Encontrándose un 64,6% de las familias con ingresos mensuales menores al Costo de la Canasta de Consumo Normativa. El 61,33% con una condición socioeconómica Aceptable y el 30,39% con condición Buena. Respecto a la Calidad de la Dieta, se ubicó Mala en días hábiles y feriado. Menor consumo de vegetales verdes y amarillos (15,0%). En antropometría nutricional, el 81% de los niños clasificó en la Norma y el 11,8% en Desnutrición en el Diagnóstico Presuntivo, según combinación de indicadores antropométricos. En conclusión el 84,8% de los niños presenta mala calidad de la dieta con estado antropométrico normal. Se recomienda continuar una Evaluación Integral, e impartir Educación Nutricional a maestros, representantes y niños.

Palabras Claves: Evaluación Nutricional, Calidad de la Dieta, Antropometría, Condición Socioeconómica, Consumo, Diagnóstico Presuntivo.

Abstract

Diet Evaluation, Anthropometric and Family Socioeconomic Survey were used for assessing nutritional status of children from first to third grade Unidad Educativa Gran Colombia Elementary School during 1995 – 1996. A nutrient analysis was conducted for diet evaluation. Nutrient content in each food consumed by children during a for day period was recorded. Nutrient content was looked up in the Nutntive Value of Selected Foods Table. The recorded values compared against the recommended Daily Allowances. Body weight, height, girth upper arm, triceps and subscapular measurement, skinfold thickness, Body Mass Index (BMI), fat area and muscle area were all determined as nutritional anthropometric measurements in 287 children. A survey of the socioeconomic conditions of 186 children's families was evaluated. Quality of the diet was found to be very poor. Monthly income below the cost of the basic food basket was found in 64,6% of the families. Nevertheless, more than 80% of the children were in the range of Normal Status of the anthropometric techniques used. Overweight and denutrition yield values of 8,1% and 11,7% respectively. The use of Biochemical Methods for the appraisal of nutrition status and education about nutrition targeted to teachers and families are recommended.

Key Words: Nutritional evaluation, Diet quality, Anthropometry, Socio-economic Level, Food Intake, Presumptive Diagnostic.

Introducción

A cuatro años de la fecha propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en Alma Ata 1976, para alcanzar la meta SALUD PARA TODOS EN EL AÑO DOS MIL, el hombre ha logrado inventar las mejores formas para prevenir la enfermedad; la alimentación adecuada, las vacunas, la diversificación en la vida del hombre entre el trabajo y el descanso; la necesidad de todo niño al nacer de tener una madre que lo ame, lo alimente, lo proteja en sus primeros años de vida para tener mejores posibilidades para ser un joven y un adulto inteligente, eficiente, sano y digno. Algunos hechos que llaman la atención son: existen numerosas personas que sufren enfermedades para las cuales la ciencia ha descubierto la prevención y el tratamiento: del cólera, la desnutrición, la tosferina, la diarrea. Hay espacios malolientes donde duermen hasta cinco personas, en un hacinamiento de adultos, adolescentes y niños. Muchos niños asisten a escuelas donde no van los profesores y, cuando van, los obligan a aprender de memoria información que se puede consultar en diccionarios, tablas y gráficos. No les enseñan a razonar, a dudar, a hablar, a escribir ni a pensar. Niños que al llegar a los lugares llamados ranchos, en esta época de modernidad de la vivienda, no encuentran a mamá, no hay comida, ni agua, ni un espacio que les pertenezca. ¿Por qué sucede esto?

Pregunta difícil de responder, pero con el privilegio de tener un lugar en la sociedad y en la educación académica universitaria, nos encontramos ante la inminente necesidad de buscar respuestas y soluciones; tenemos tareas

a más corto plazo: participar en la búsqueda de alternativas para mejorar la calidad de vida de la numerosa población que apenas sobrevive.

No se pretenden cambios macro-sociales a corto plazo, el idealismo es válido si tiene una coherente referencia a nivel práctico-real, de allí que la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad Central de Venezuela (UCV), se una al Proyecto Gran Colombia, nacido en el seno de la Escuela de Educación de la UCV y asuma junto con otras Escuelas de la Facultad de Medicina y otras Facultades, el reto de enfrentarse a la problemática de ese complejo educativo para brindar su aporte en la solución de sus problemas. Es así, que a la Escuela de Nutrición y Dietética le corresponde asumir su rol protagónico y realizar intervenciones nutricionales para el beneficio de la población de la Unidad Educativa Gran Colombia. A tal efecto, se inician acciones para conocer la realidad, a través de un diagnóstico nutricional, el cual será el punto de partida para realizar educación en nutrición, asistencia clínico-nutricional, reconversión de programas sociales con componentes nutricionales, entre otras acciones.

En 1990, el Proyecto Regional ONU de superación de la pobreza, que se realizó en Quito, señaló que había en situación de pobreza 270 millones de latinoamericanos, cerca del 62% de la población (Kliksberg, 1993). Si se consulta información en diferentes organismos internacionales y locales, que garantizan un rigor científico, se observa un denominador común, como lo es la pobreza, la cual sigue aumentando tanto en América Latina como en Africa para nombrar solamente

dos continentes. Pobreza que se ha ido diversificando: hoy en día se habla de pobreza crítica, extrema, miserables, desechables, excluidos.

En el documento preparado por la División de Desarrollo Social de la CEPAL (1995) se propone a los gobiernos el favorecer un enfoque **sistémico e integrado**. "Sistémico, en el sentido que se avance en forma simultánea en diferentes frentes, ya que se requiere combinar los equilibrios macroeconómicos con políticas sectoriales de corto y largo plazo y establecer una relación entre Estado y sociedad civil. Integrado, en el sentido de que se privilegien aquellas políticas económicas y sociales que apunten tanto al crecimiento como a la equidad ... en forma simultánea y no secuencial" (Ramos, 1993).

En el Proyecto Gran Colombia se está atento a toda esta información y una de las premisas de trabajo dice que el hombre, de cualquier estrato social, está participando activamente en una relación con su contexto. Es una relación mutua, que puede ir en la línea de la armonía, a favor de la salud, tanto en hogares como en escuelas, como formación del día a día de los profesores de educación en cualquiera de sus niveles. Y simultánea y contradictoriamente está la línea del caos, la relación es activa siempre: niños mal alimentados, anémicos, que se duermen en clase, son tratados con el grito disonante de un profesor que ignora el sueño, no como pereza sino como respuesta de un organismo sin energía, por ejemplo.

Otro aspecto a señalar en las políticas sociales-económicas que se realizan, para atacar el problema de la pobreza que nos ocupa, es la llamada **política**

agresiva, lo que significa en síntesis control de los proyectos y del personal que lo lleva a cabo, aspecto relevante en gerencia social que la Comisión de Desarrollo para América Latina (CLAD) y el Proyecto Regional del PNUD de Modernización del Estado proponen como "pioneros" de este aspecto. (Zumbado, F. 1993).

En el Seminario Aniversario 1996, **Estrategias para superar la pobreza**, realizado en Caracas en Enero, patrocinado por la Fundación Konrad Adenauer, entre otros, se tuvo la ocasión de conocer diferentes papeles de trabajo. En la ponencia "La cultura de la Pobreza" (Escobar, G.1996) se encuentran aspectos considerados prioritarios para la reflexión teórica de este Proyecto de Investigación en la UNIDAD EDUCATIVA GRAN COLOMBIA. Dice Escobar, " cultura es la significación compartida de la realidad. La cultura de la pobreza está presente en todas las dimensiones de nuestro contexto social: experimentamos cambios que se los debemos a los mismos cambios que hemos producido." Reflexionando al respecto, vamos a recurrir al concepto de Cultura proveniente de la sociología: en términos generales cultura comprende todo lo que el hombre hace. Se da en todo grupo social valores centrales alrededor de los cuales se organizan las creencias, los gustos, los hábitos, las preferencias, las metas individuales y grupales, se generan las motivaciones, las emociones y la forma de percibir e interpretar la realidad.

De los estudios que se realizan buscando una mejor utilización de los recursos materiales y humanos en las políticas y programas de superación de la pobreza, se tuvo la ocasión de

conocer el Trabajo presentado por Víctor Brodersohn (1994) "Focalización de Programas de Superación de la Pobreza". Para este papel de trabajo se extraen los siguientes conceptos:

Focalización es una modalidad de intervención pública que tiende a asegurar que un programa proyecto provea en exclusividad a una determinada población objetivo, de los satisfactores básicos requeridos... la focalización a partir de los ochenta se inicia como complemento del enfoque del universalismo, a pesar de las polémicas que se han dado. El Banco Mundial considera la focalización como un instrumento especialmente idóneo: de orden programático y metodológico. Es una forma de integrar la perspectiva macro y micro de la política social: esta integración permitirá que la focalización consolide su contribución a la modernización de la política social, con instrumentos que aseguren su eficiencia e impacto social y que el gasto social alcance efectos redistributivos, (el resaltado es nuestro).

Coloquios, Seminarios, Conferencias, desde hace treinta años están llamando la atención de todos ante la muerte por desnutrición de nuestros niños, se habla de poblaciones vulnerables en la década anterior, en los niños y ancianos, y actualmente aumenta la población vulnerable a las mujeres y hombres del estrato tres, (según el Método Graffar, modificado por Méndez Castellano, 1986), donde se empieza a dar el fenómeno de la alimentación

inadecuada, el incremento de la angustia, de las enfermedades psicosomáticas.

Materiales y Metodos

Los objetivos del presente trabajo son:

- Realizar un diagnóstico de la situación actual de la población escolar, primera etapa de Educación Básica (1º a 3er grado), año académico 1995/96, de la Unidad Educativa Gran Colombia, con relación a la Calidad de la Dieta, a la Antropometría Nutricional del niño y la Condición Socioeconómica de su grupo familiar.

- Relacionar la Calidad de la Dieta con el Diagnóstico Presuntivo de la Evaluación Nutricional. Se analizan **Tres Variables:** Condición Socioeconómica; Calidad de la Dieta y Antropometría Nutricional.

La Condición socioeconómica se midió a través de un Cuestionario que incluyó los siguientes ítems: Composición del Grupo Familiar; Condición de la Vivienda; Servicios Públicos e Ingreso Familiar.

A cada ítem se le asignó un puntaje que permitió definir cuatro categorías: Buena (4-16); Aceptable (17-22); Deficiente (23-28) y Muy Deficiente (29-39). La Calidad de la Dieta se midió a través del Recordatorio de 24 horas, lo cual permitió definir cinco categorías de esta variable: Excelente (100); Buena (80 - 99); Regular (70 - 79); Mala (50 - 69) y Muy Mala (< 49). Así mismo se incluyó el ingreso mensual de las familias con referencia al costo de la Canasta de Consumo Normativa,

cuyo costo para ese momento es de Bs.47.160,00.

La Antropometría Nutricional se clasificó en términos de los siguientes indicadores: Peso para la Talla (P-T); Peso para la Edad (P-E) y Talla para la Edad (T-E). Combinando estos tres indicadores se establecieron las siguientes categorías: Sobre-peso; Normal; Desnutrición Aguda y Desnutrición Crónica.

Se aplicó un estudio descriptivo para las variables Condición Socio-económica, Calidad de la Dieta y Antropometría Nutricional, teniendo en cuenta que sólo se describió el fenómeno observado, en sus diferentes aspectos, sin establecer relaciones o asociaciones entre las variables definidas.

Se consideró como Universo de Estudio, los alumnos inscritos para cursar el año académico 1995-1996, en el turno de la mañana, en la primera etapa de Educación Básica del Grupo Escolar Ecuador de la Unidad Educativa Gran Colombia, ubicada en la Parroquia Santa Rosalía, del Municipio Libertador del Distrito Federal; se incluyeron las seis secciones en cada uno de los grados, para un total de 571 alumnos, inscritos en los tres grados de la primera etapa es decir, se trata de un **Universo Finito**.

Dado que las variables definidas son cualitativas, que admiten como Parámetro una **Proporción**, y teniendo en cuenta que la población es finita, se aplicó un procedimiento de muestreo probabilístico (Seijas, 1993) para determinar el tamaño de la muestra, cuando es necesario estimar una

Proporción. Se obtuvo como tamaño de la muestra $n = 280$ alumnos, el cual se distribuyó proporcionalmente entre los tres grados y las diferentes secciones.

Se hizo el levantamiento de la información necesaria durante los meses de enero a mayo de 1996. Participaron 12 estudiantes del 10º Semestre de la carrera, del período académico 2º-95, Cátedra de Prácticas de Nutrición Comunitaria, Departamento de Ciencias de la Salud Pública y 6 profesores de las Cátedras de Estadística, Metodología de la Investigación y Prácticas de Nutrición Comunitaria, de la Escuela de Nutrición y Dietética de la UCV.

Para la variable Socioeconómica, se convocó a los representantes al plantel educativo y se les explicó los objetivos del estudio, el propósito del mismo y la forma de registro de los datos. Se les entregó un cuestionario a los representantes para que completaran la información allí requerida.

Para la variable Calidad de la Dieta, en la misma sesión se les explicó lo relativo al consumo de alimentos, y se utilizó la técnica del Recordatorio de 24 horas por cuatro días, de los cuales tres son hábiles (lunes a viernes) y uno feriado.

Para la variable Antropometría Nutricional, con base a la disponibilidad de equipo antropométrico, se conformaron tres grupos de pasantes (3 parejas) por sesión de medición y a su vez, cada pareja tomó mediciones a una sola de las secciones asignadas, por lo tanto cada pareja midió a 16 niños/sesión/día y cada pasante midió 8 niños/sesión/día. Las

mediciones tomadas a los escolares que conforman la muestra son: Peso, Talla, Circunferencia del Brazo, Pliegue del Tríceps y Pliegue Subescapular. Previa autorización del docente de la sección, los niños fueron retirados del aula y llevados al ambiente acondicionado para realizar las mediciones. Se llevó primero a los niños de un sexo y, una vez finalizadas las mediciones con ese grupo, se retornaron a su aula de clase y luego se retiró a los niños del otro sexo. Fueron medidos en ropa interior y sin zapatos, siguiendo las normas técnicas establecidas y aceptadas internacionalmente para tal fin. El proceso para el levantamiento de los datos correspondiente a cada una de las variables consideradas, fue supervisado en su totalidad por los autores de la investigación.

Tratamiento estadístico

Se aplicaron medidas estadísticas descriptivas, tales como frecuencias, porcentajes, proporciones, dado que las variables que se incluyen en el estudio tienen un nivel de medición nominal u ordinal, los cuales no admiten otro tipo de medida estadística.

Resultados y discusión

Las respuestas para cada uno de los cuestionarios no fue posible obtenerlas para todos los entrevistados, motivado a que no todos los representantes acudieron a la reunión convocada para explicarles sobre su participación en

el estudio, y de los que asistieron, no todos respondieron lo referente al consumo de alimentos, información que debían suministrar al término de un día feriado y tres hábiles. Para la evaluación antropométrica se tomaron las mediciones directamente a cada niño de la muestra en el plantel educativo. Así se tiene que los resultados están referidos a:

Variable Condición Socioeconómica: 186 familias.

Variable Calidad de la Dieta: 129 niños en días hábiles y 111 en feriado.

Variable Antropometría Nutricional: 287 niños.

Referente a la Variable Condición Socioeconómica del grupo familiar, se encontró lo siguiente:

Más del 90% de las familias, tiene un nivel superior a Aceptable, dentro de su condición de pobreza. El 66,1 % de las familias están conformadas por 5 ó más miembros; se tiene así, que las familias de los niños de la muestra tienen igual cantidad de miembros que las familias del promedio nacional de similar estrato social. En el 61,83 % de las familias predomina la figura paterna como Jefe de Hogar; la presencia del padre está igualmente representada en las familias de la muestra que en el promedio nacional de similar estrato social.

En lo atinente a los programas socioalimentarios, se presenta el siguiente cuadro:

Tabla 1
Distribución de las familias según programas socioalimentarios escolares de la Unidad Educativa Gran Colombia 1995-1996

Programas	Nº Familias *	Porcentaje
Beca Alimentaria	216	62,43
Vaso de Leche	74	21,39
Merienda Escolar	7	2,02
Comedor Escolar	37	10,69
Bono de Cereal	8	2,31
Bono Lácteo	4	1,16
Total	346	100,00

Nota: Varias familias son beneficiarios de más de un programa

Fuente: Propia

Los programas que más disfrutaban las familias son el de Beca Alimentaria y el Vaso de Leche Escolar. La mayoría de los niños disfrutaban de algún programa social (Figura 1).

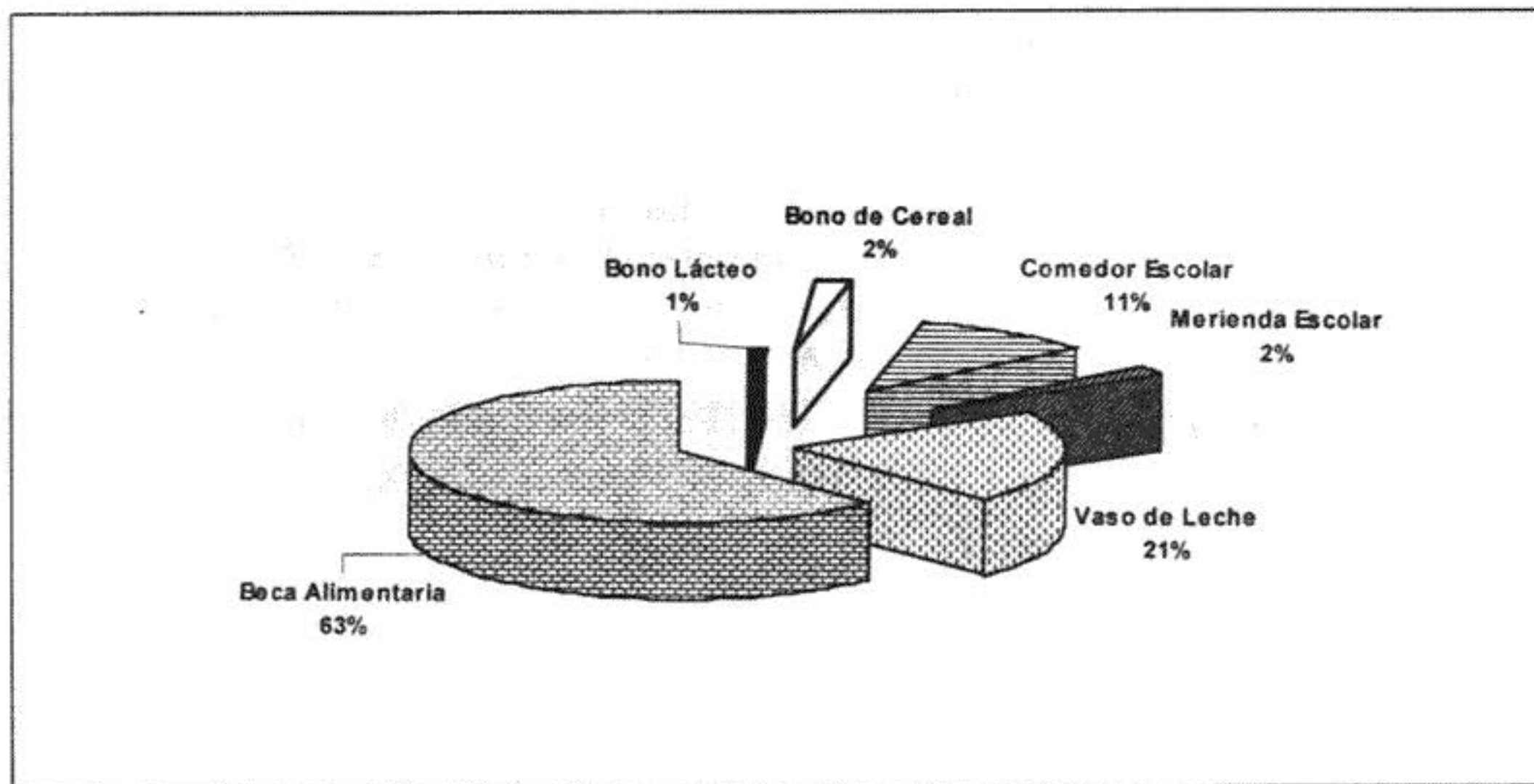


Figura 1: Distribución porcentual de los programas socioalimentarios en escolares. Unidad Educativa Gran Colombia, 1995-1996.

El siguiente cuadro presenta el comportamiento de las familias según el Ingreso familiar mensual:

Tabla 2
Distribución de las familias según ingreso mensual
Escolares de la Unidad Educativa Gran Colombia 1995-1996

Ingreso Mensual (Bs)	Nº de Familias	Porcentaje
≤ 47.160*	117	64,6
47.161 - 94.320	51	28,2
94.321 - 188.640	11	6,1
188.641 y más	2	1,1
Total	181	100,0

Fuente: Propia

*Costo, para el momento, de la Canasta Normativa de Alimentos

Se observa que el 64,6 % de las familias no tienen posibilidad económica de adquirir la canasta normativa de alimentos. Además, el 28,2 % de ellas, para adquirirla, tendrían que gastar más del 50 % de sus ingresos en la canasta; esto hace que se deban restringir los gastos en otras actividades tan necesarias para una buena Calidad de Vida. Si se considera que un estudio de Datanálisis (El Nacional, mayo 1996),

revela que en la fuerza de trabajo por segmento de ingreso mensual, el 53,67 % tiene ingresos entre 15.000 y 50.000 bolívares/mes, y que en las clases sociales D y E, equivalentes a los estratos socioeconómicos IV y V, la tasa de desempleo (abril 1996) es 9,62 % y 15,7 %, la situación se torna más crítica para estas familias.

Se presenta la distribución según días hábiles y feriados:

Tabla 3
Distribución de los escolares según calidad de la dieta,
por día hábil y día feriado Escolares de Unidad Educativa
Gran Colombia 1995-1996

Calidad de la Dieta	Nº de Escolares por día hábil	Porcentaje	Nº de escolares por día feriado	Porcentaje
Buena	7	5,43	9	9,10
Regular	25	19,38	25	22,52
Mala	85	65,89	64	57,66
Muy Mala	12	9,30	13	11,71
Total	129	100,00	111	100,00

Fuente: propia

Respecto a la variable Calidad de la Dieta, se evaluaron 129 niños en días hábiles y 111 en días feriados.

Se encuentra más de un 75 % de niños cuya Calidad era Mala o Muy Mala los días hábiles y más de un 69 % en los días feriados. Esto concuerda con los resultados obtenidos por los alumnos del 10º semestre del Pri-95, en escolares de todos los Distritos Sanitarios de Caracas, donde se observa un 68,7 % con Calidad de la Dieta en Mala o Muy Mala y sólo un 11,1 % como Buena. (Datanálisis, 1996) Lo cual hace pensar en niños no dispuestos nutricionalmente, a adquirir toda la información necesaria del proceso educativo (Figura 2).

La alimentación en ambos días es similar; para los días feriados varía la forma de preparación y no así los alimentos que la integran. Entre los principales alimentos consumidos destacan los cereales (harina de maíz precocida y arroz) seguido de queso blanco. Entre las preparaciones más frecuentes, el primer lugar lo ocupa la arepa con queso (desayuno y cena),

arroz con granos (días hábiles) y pasta con carne (feriados). Las galletas son preferidas para la merienda de los escolares en días hábiles 54,26 % y feriado 19,82 %. Sólo 11 niños tomaban teteros en cuya preparación destacan harina de arroz, avena, azúcar y leche completa.

Hay poca variabilidad de la dieta de los escolares, no es balanceada, pobre en frutas y hortalizas y por ende en vitaminas y minerales.

Al considerar los resultados reportados por Datanálisis (1996), relativos al costo del menú, para las clases D y E, es de 35.802 Bs./mes y 19.530 Bs./mes respectivamente (se consideran tres miembros por familia). Si esos valores se ajustan a familias de cinco miembros, se tiene 59.745 Bs/mes y 32.595 Bs/mes, lo cual representa un porcentaje muy alto (116,16 % y 63,38 % respectivamente) del ingreso promedio mensual (51.431,45 Bs./mes),

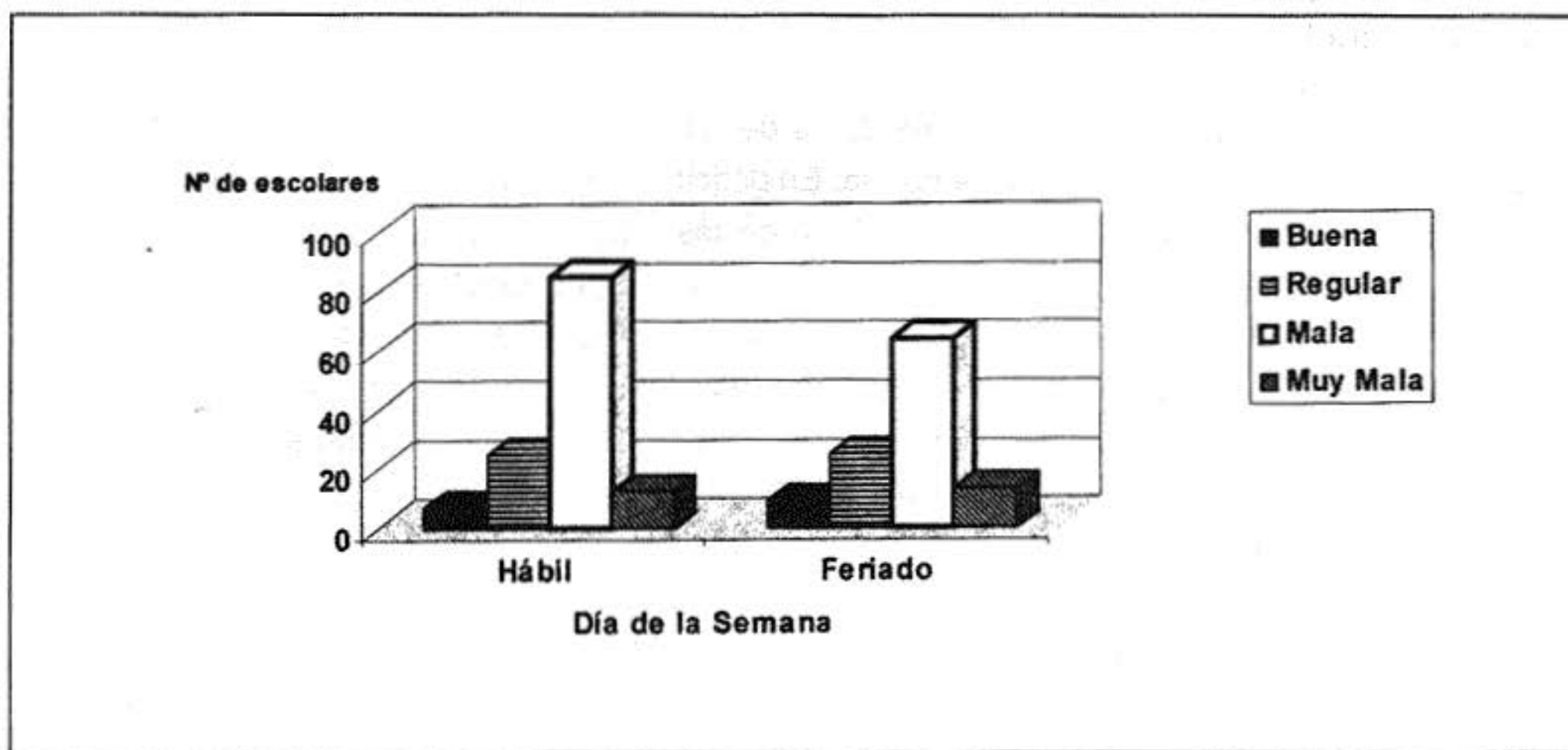


Figura 2: Distribución de los escolares por calidad de la dieta según día de la semana. Unidad Educativa Gran Colombia, 1995-1996.

aunado al hecho que en la clase E, no se consume carne, leche, jamón, quesos, huevos, muy pocas hortalizas y frutas. Con lo cual, como concluye Datanálisis, " Actualmente se está reforzando la pobreza. Tenemos un problema nutricional y de salud.

Respecto a la Variable Antropometría Nutricional, el número de niños evaluados fue de 287, con edades entre los 5 y 11 años.

La mayoría de los niños se encuentran dentro de la norma para las relaciones Peso-Talla (80,1%), Talla-Edad (78,04%), Peso-Edad (80,4%); estos resultados son mayores a los reportados por Mata et al (1993) en niños del estado Monagas, los cuales son 64,63%; 53,74% y 59,86% respectivamente. y al combinarlas se obtiene la siguiente tabla:

Tabla 4
Distribución de los escolares según diagnóstico presuntivo y grado de estudio.
Unidad Educativa Gran Colombia 1995-1996

Diagnóstico Presuntivo	Primer Grado		Segundo Grado		Tercer Grado		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sobrepeso	6	6.40	6	6.30	8	8.30	20	7.00
Normal	74	77.00	82	86.40	77	80.20	233	81.20
Desnutrición	16	16.60	7	7.30	11	11.50	34	11.80
Total	96	100.0	95	100.0	96	100.0	287	100.0

Fuente: Propia

Se observa que el 81,20 % de los escolares dentro de la norma. En déficit nutricional se ubica el 11,8 % de los niños, siendo mayor en los de primer grado (16,6 %) con predominio en los escolares de 6 años. Al comparar estos resultados con los presentados por el Sistema de Vigilancia Alimentaria (SISVAN), realizados en la Parroquia Santa Rosalía en 1993 (INN, 1995), se puede notar una diferencia respecto a los escolares que se encuentran dentro de la norma en las relaciones Talla-Edad (59,2 %) y Peso-Edad (59,4 %), no así en cuanto a la relación Peso-Talla (87,5 %).

En lo atinente al Diagnóstico presuntivo los resultados son prácticamente parecidos, ya que SISVAN reporta el 2,6 % con Sobrepeso, el 84,0 % Normal y el 13,4 % con Desnutrición; y difieren significativamente de los resultados obtenidos por Vieira (1998) en escolares de escuelas públicas de Brasil, con 15,83%; 35,42% y 48,75% con sobrepeso, normal y déficit respectivamente.

Se comparó el Estado Antropométrico con el de Calidad de la Dieta de los 111 escolares evaluados tanto en días feriados como hábiles, encontrándose:

Tabla 5

Distribución de los escolares según calidad de la dieta y estado nutricional. Unidad Educativa Gran Colombia 1995-1996

Calidad de la Dieta	Estado Antropométrico Nutricional						Total	
	Sobrepeso		Normal		Desnutrición		Nº	% ²
	Nº	% ¹	Nº	% ¹	Nº	% ¹		
Buena			3	100.0			3	2.7
Regular	3	15.0	14	70.0	3	15.0	20	18.0
Mala	5	6.3	67	84.8	7	8.9	79	71.2
Muy Mala	1	11.1	5	55.6	3	33.3	9	8.1
Total	9	8.1	89	80.2	13	11.7	111	100.0

¹Porcentaje respecto al total de la fila.

²Porcentaje respecto al total de la columna.

Hay una alta proporción de escolares con un estado nutricional antropométrico normal, por lo cual hay una aparente contradicción con los resultados de la calidad de la dieta, donde se registra un

alto porcentaje en la categoría de "Mala"; ésto, dado a la poca variabilidad en la alimentación y, por lo tanto, es conveniente completar la evaluación con pruebas bioquímicas (Figura 3).

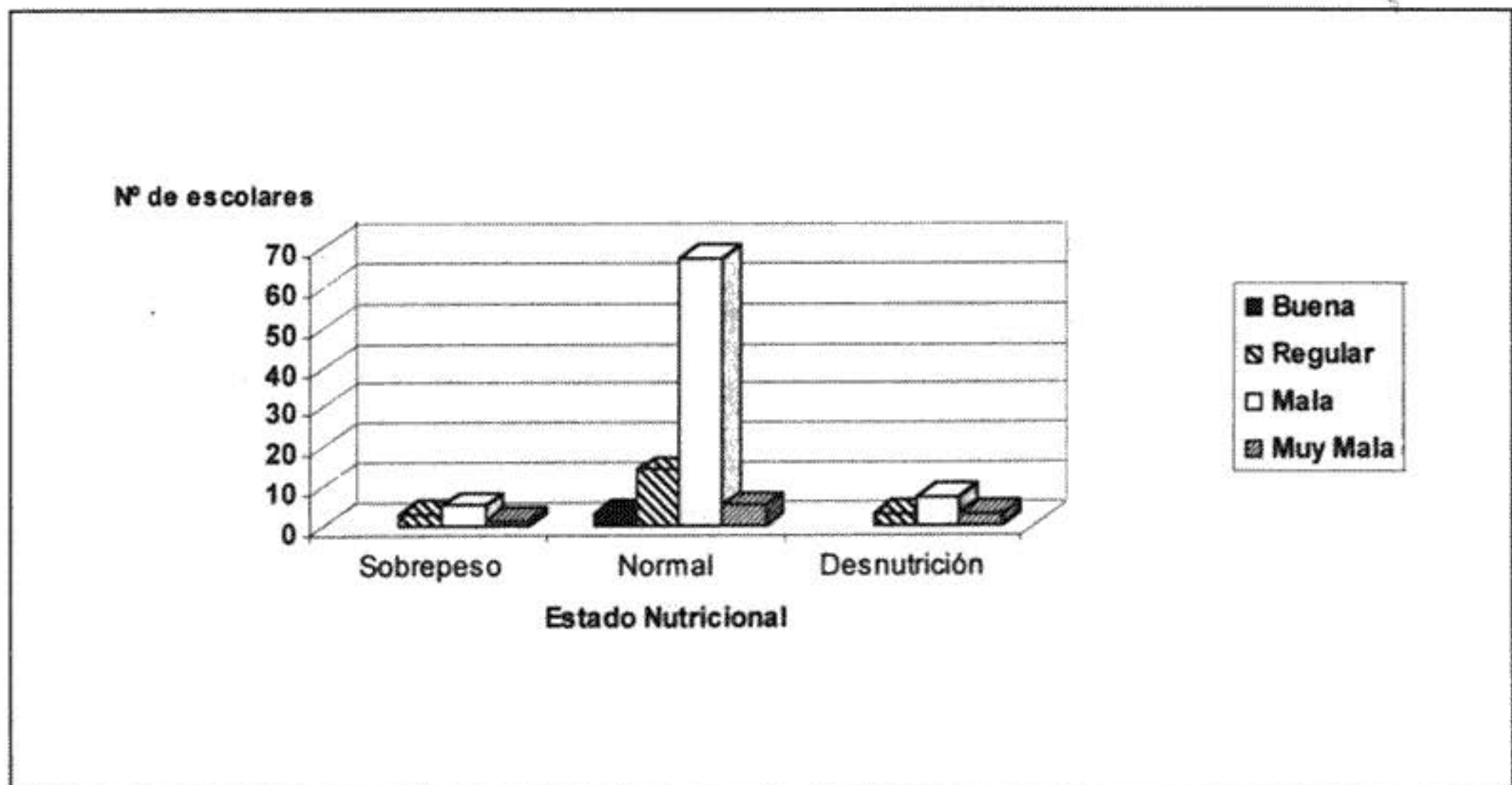


Figura 3: Distribución de los escolares por calidad de la dieta según estado nutricional. Unidad Educativa Gran Colombia, 1995-1996.

Acciones

Al término de esta primera etapa (Febrero, 1996), en la sede del Grupo Escolar Gran Colombia, los pasantes del 10º semestre de Nutrición hicieron una presentación de los resultados del estudio a la comunidad educativa, entregando un informe titulado "Consumo de Alimentos y Antropometría Nutricional en Escolares del Grupo Escolar Ecuador", e hicieron llegar a los representantes de los niños evaluados el "Reporte Individual de Resultados", donde se incluyeron las recomendaciones según el caso. Se dieron los resultados individuales y debidamente codificados a la Escuela de Odontología para evaluar a los mismos niños de la muestra y relacionar Salud Bucal con Condición Socio-económica, Calidad de la Dieta y Antropometría Nutricional.

El hecho de entregar los resultados a la comunidad que fue evaluada y diagnosticada, es uno de los pasos que en toda investigación es importante realizar; ya que la queja y la molestia de grupos sociales que reciben a estudiantes de cualquier área de la ciencia es: vienen, nos preguntan, anotan cosas y nunca más sabemos de estas personas. El llamado feedback, que comprende una respuesta organizada que se le da al otro: un paciente, una persona encuestada o interrogada, una conferencia que se prepara y expone, permite dar coherencia a la interrelación humana en general, y muchas veces al olvidarlo se está maltratando al niño, joven o adulto quien ha permitido compartir parte de sus hábitos privados, de sus experiencias personales. Forma parte de la ética del trabajo como docentes, investigadores e intelectuales, que debe ser reafirmado por nosotros mismos y

por nuestros colegas, por lo cual se comparten experiencias que tienen una misma finalidad: mejorar el desempeño y ser más eficientes en el rol que corresponda asumir ocasionalmente.

Dentro de las acciones a tomar, a partir de esta primera etapa de diagnóstico se acordó dar también la información a la Cátedra de Educación en Nutrición y Servicios de Alimentación Institucional, Escuela de Nutrición, UCV, las cuales instrumentaron actividades de Educación Nutricional e Intervención Nutricional, esto último a través de los Programas Sociales, en particular el de Comedor Escolar. Orientación individualizada a los representantes sobre cómo mejorar la alimentación del niño. Actividades de educación en nutrición orientadas a la mejor distribución del presupuesto familiar, y a las ventajas y beneficios de una alimentación balanceada, lo cual estará bajo la responsabilidad de la Cátedra de Educación en Nutrición, Escuela de Nutrición y Dietética, UCV. Referir a los niños con malnutrición a la Consulta de Nutrición del Ambulatorio "Conde Flores" o la Unidad de Nutrición Clínica de la Escuela de Nutrición y Dietética de la UCV, a fin de hacerles el tratamiento, control y seguimiento a que hubiere lugar. Se reforzarán las actividades de educación en nutrición dirigida a los niños y a sus representantes. Se solicitará completar la evaluación de los niños, con pruebas bioquímicas. Seguimiento y control de todos los niños atendidos en la Consulta de Nutrición.

Conclusiones y Recomendaciones

De los resultados precedentes se concluye que las familias del estudio no tienen ingresos suficientes que les permita adquirir la canasta básica de alimentos, de lo cual se infiere que

mucho menos tendrán para cubrir otras necesidades básicas y como consecuencia se ve afectada su calidad de vida.

Los niños, aun cuando se encontró que más del 80% están dentro de la norma en la evaluación antropométrica, la mayoría consumen una dieta de mala calidad, monótona, no balanceada, pobre en frutas y hortalizas y por ende en vitaminas y minerales. No se encontró diferencias en el consumo de alimentos entre días hábiles y feriados, excepto en la forma de preparación de los mismos.

Existe una aparente contradicción entre los resultados de antropometría nutricional y calidad de la dieta, por lo tanto se hace necesario completar el

estudio con pruebas bioquímicas para obtener resultados precisos.

Igualmente es conveniente hacer un seguimiento a los niños evaluados, y hacer controles periódicos y frecuentes a los que presentaron mal nutrición por déficit o exceso.

Por otro lado, orientar a los representantes sobre el máximo aprovechamiento del limitado presupuesto familiar y la importancia de una alimentación balanceada; actividad que ya iniciaron las Cátedras de Prácticas de Nutrición Comunitarias y Educación Nutricional, ambas de la Escuela de Nutrición y Dietética, UCV., e informar a otras instancias para apoyar a las familias de los niños evaluados, en la parte socioeconómica.

Referencias

BRODERSON, Víctor (1994). "Focalización de Programas de Superación de la Pobreza". O.E.A. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Centro Interamericano para el Desarrollo Social. Mimeografiado.

CEPAL (1995). "El Debate Actual de la Política Social en América Latina". División de Desarrollo Social. Versión preliminar presentado en el 2º Congreso Nacional de Políticas y Programas Sociales. Maracaibo, Venezuela. (No ha sido sometido a revisión editorial)

DATANÁLISIS (1996). "Situación actual del consumo de alimentos. Caso Venezuela" Caracas.

I.N.N. (1995). "Informe Antropométrico. Componentes menores de 15 años". Distrito Federal 1993.

KLIKSBERG, B. (1993). "Pobreza: Un tema impostergable". CLAD-PNUD. Fondo Cultura Económica. México 8 - 9.

MATA-MENESES, E.; Dehollain, P. y Bauce, G. (1993). "Evaluación nutricional de un grupo de preescolares en el estado Monagas". Anales Venezolanos de Nutrición. Vol. 6. 11-18

MENDEZ C., H. (1986). "Estratificación Social y Biología Humana". Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría. Vol. 49 Nos. 3 y 4.

RAMOS, (1993). CEPAL: "El debate Actual de la Política Social en América Latina". División de Desarrollo Social. Versión Preliminar presentado en el 2º Congreso Nacional de Políticas y Programas Sociales. Maracaibo, Venezuela. (no ha sido sometido a revisión editorial)

SEIJAS, Félix. (1993). "Investigación por Muestreo". Ediciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. UCV. Caracas.

VIEIRA, Da Silva. (1998). "Estado Nutricional de alumnos matriculados en escuelas públicas de tempo integral. Sao Paulo, Brasil". Archivos Latinoamericanos de Nutrición. Vol. 48 N° 1: 18-24.

ZUMBADO, Fernando. (1993). "Kliksberg, Bernardo (Compilador) Pobreza: Un tema impostergable" CLAD-PNUD.- Fondo de Cultura Económica. México. XV.

Reseña histórica de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela: 1938 – 1958

Amelia Guardia

Escuela de Administración y Contaduría
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad Central de Venezuela
Caracas-Venezuela
e-mail: aguardia@telcel.net

Resumen

Los estudios económicos en la Universidad Central de Venezuela, surgieron con la creación de la Escuela Libre de Economía en el año 1938, por iniciativa de Arturo Uslar Pietri, Tito Gutiérrez Alfaro, José Manuel Hernández Ron y José Joaquín González Gorrondona¹ convencidos de que había que comenzar a preparar profesionales porque «... el país necesitaba del aporte técnico y científico, de personas capacitadas para comprender las leyes de la economía, las interrelaciones que de ella se derivan y las alternativas y posibilidades que se abren para la solución de los complejos problemas que se presentan en el campo de las ciencias sociales» (González 1983: 33). En sus comienzos, la Escuela funcionó como dependencia de la de Derecho y posteriormente, en el año 1940, se transformó en Facultad. Entre 1938 y 1958 se crearon las Escuelas que la integran.

Palabras Claves: Historia, Universidad, Facultad, Economía, Sociales.

Abstract

The economics studies in the Universidad Central de Venezuela begun with the creation of the Free Economics School in 1938, under the initiative of Dr. Arturo Uslar Pietri, José Joaquín González Gorrondona, Tito Gutiérrez Alfaro y José Manuel Hernández Ron, men with a solid preparation in the economics and sociology sciences field"... and convinced that it was needed to start preparing professionals due to the facts that state was going to need them different to the traditional ones, with wide technical and scientific knowledge, with a deep understanding of the economics laws and theirs derived inter - relationships in order to participate in the solution of the problems that were presented in society "(González 1983:33). In the beginning, the school operated as a dependency of the Law School and later, in 1940, acquire its independence and changed to Economics and Sociology Science School. Between 1938 and 1958, the Departments of Administration and Accounting, Sociology, Studies International, Statistics and Social Work, were created.

Key Words: History, University, School, Department, Economy, Sociology

¹José Joaquín González Gorrondona había realizado estudios de Finanzas Públicas y Política Económica en Roma y de Política Financiera en París; Tito Gutiérrez Alfaro era especialista en Derecho Laboral; José Manuel Hernández Ron en Derecho Administrativo y, Arturo Uslar Pietri, abogado y profesor de Economía Política.

Tiempos de la Escuela de Economía

La situación económica que vivía el país por efecto de la explotación petrolera, había impulsado al Estado venezolano, a partir del año 1936, a tomar un conjunto de medidas, con el fin de crear un ordenamiento jurídico-legal que le permitiera una mayor participación de la renta que generaba la mencionada actividad. Después de la caída de los precios de las exportaciones agrícolas tradicionales, se había impuesto el modelo petrolero en la economía, trayendo como consecuencia que "...hasta el salario del campesino de nuestra tierra dependía en gran parte de las fluctuaciones de las bolsas universales" (Uslar 1960: 282). En ese ambiente de contradicciones salió a la luz lo que era la triste realidad nacional: no existía la formación profesional que los años de la dictadura no pudieron enseñarnos, la productividad agrícola era muy baja, las malas condiciones sanitarias habían afectado a la población, no existía planificación para la economía y tampoco se tenían estimaciones sobre el ingreso nacional, sobre el PTB ni sobre lo que eran las variables económicas. De tal manera y a pesar de semejante atraso la modernización, exigía grandes cambios y esfuerzos a la Universidad en donde la enseñanza de la economía estaba reducida a la Cátedra de Economía Política que se impartía en la Escuela de Derecho. Como era de esperarse, los cambios afectaron a la educación

y en esta materia la Universidad hizo importantes aportes para formar a los profesionales que demandaba el proceso de modernización que se iniciaba en el país. Para ello, con una clara visión sobre los problemas nacionales, se conjugaron los esfuerzos de quienes atendieron con su iniciativa, "...el clamor de los numerosos problemas económicos, sociales, financieros, profesionales y técnicos que afloraron a la nación al claudicar el gomezalato (sic)"².

Con el fin de hacer viable el proyecto, Arturo Uslar Pietri, José Joaquín González Gorrondona, Tito Gutiérrez Alfaro y José Manuel Hernaández Ron, planteron al Rector de la Universidad Central, Doctor Antonio José Castillo, que estaban dispuestos a ofrecer sus servicios docentes **ad honorem** cuando se solicitara al "... Ejecutivo Federal, la autorización necesaria para el funcionamiento de dicha Escuela"³, gestión que hizo posible que se autorizara la creación y funcionamiento de la Escuela Libre de Economía, la cual fue inaugurada el 17 de noviembre de 1938.

La Escuela Libre de Economía

En la vieja sede de San Francisco, comenzó a funcionar lo que Uslar consideró el centro más importante de la vida venezolana. Con un plan de estudios constituido por nueve cátedras de las cuales siete eran compartidas con la Escuela de Derecho-debido fundamentalmente a la carencia de

²Entrevista a José Joaquín González Gorrondona, Caracas, 30 de Mayo de 1985.

³Ministerio de Educación, Memoria de 1939, p.69

profesores especialistas en economía-cincuenta y nueve estudiantes y cuatro profesores "... comenzaron a dar vida y a formar los soldados que van a librar la dura batalla de nuestra economía, que no es otra cosa que la batalla por la independencia y por el progreso de la patria" (Uslar 1960: 264).

La naciente Escuela se rigió por las disposiciones de la Ley de Instrucción Superior y Especial, la de Exámenes y Certificados y Títulos Oficiales y el Reglamento de la Universidad Central de Venezuela, el cual contemplaba que una vez concluidos los estudios, el aspirante podía presentar un examen integral para obtener el Diploma respectivo y optar así, al título de Licenciado en Ciencias Económicas y Sociales. En la organización académica y administrativa, "... hubo que actuar con cierta severidad para escoger profesores. Fueron años difíciles, pero permitieron una reestructuración efectiva".⁴ Entre los profesores, se encontraban Ernesto Peltzer, Roberto Moll y José Antonio Vandellos.

El primer programa de estudios, se caracterizó por ser muy esquemático y según nos informó el Profesor González Gorrondona en una entrevista que le hice en 1985, en su elaboración se tomó como modelos a los de las Escuelas de Economía francesa, italiana y norteamericana. Lo integraban catorce asignaturas distribuidas en cuatro años.

- Primer año: Economía Política, Historia Económica y Doctrinas Económicas, Principios Generales de legislación y Derecho Social.

- Segundo Año: Economía Política, Contabilidad bancaria y Fiscal, Derecho Administrativo y Leyes Especiales y Derecho Social.

- Tercer Año: Hacienda Pública, Política Pública y Sociología.

- Cuarto Año: Hacienda Pública, Legislación Minera y Economía Venezolana.

En atención a que el Estado consideraba que los estudios económicos y sociales tenían un papel preponderante para el desarrollo del país, el Ejecutivo Nacional, según decreto No. 21632 de 16 de septiembre de 1939 y firmado por el presidente Eleazar López Contreras, reconoció a la Escuela Libre de Economía como un Servicio Público, como una Escuela de Instrucción Superior, con la misma categoría que tenían las otras Escuelas que integraban la Universidad. Formalmente se estableció que los estudios tendrían una duración de cuatro años y se aprobó en nuevo programa que incluyó a las asignaturas Geografía Económica en tercer año y a Estadística en cuarto año.

Las cátedras de segundo año estuvieron dirigidas por José Manuel Hernández Ron, Ramón Hernández Ron, Tito Gutiérrez Alfaro y Vicente de Sebastián. En el año lectivo 1939-1940 el primer año no funcionó y el segundo, lo integraron treinta y cinco alumnos que habían cursado y aprobado las asignaturas correspondientes al año anterior.

⁴Entrevista a José Joaquín González Gorrondona, Caracas, 30 de Mayo de 1985.

De escuela Libre a Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

La Escuela Libre de Economía fue convertida en Facultad en momentos en que el país, gobernado por el presidente Isaías Medina Angarita, disfrutaba un clima de tranquilidad y de progreso económico y social. La economía nacional, favorecida por la demanda de recursos energéticos de los países industrializados, fue sometida a un ordenamiento jurídico-legal, a través de la promulgación de algunas leyes como la de Hidrocarburos en 1943, con el objetivo de que el Estado tuviera una mayor participación fiscal en el negocio petrolero. En correspondencia con esa ley, se promulgó la de Impuesto sobre la Renta y se fijó impuestos directos a compañías que realizaban actividades en el país. Para la modernización del sistema financiero, se creó el Banco Central.

A pesar de que las reformas petroleras y fiscales de 1943 habían permitido el aumento de ingresos, el sector de la educación no recibió ni el estímulo ni el aporte presupuestario que le correspondía⁵ aún cuando desde el año 1940 el que se había presentado al

Congreso Nacional contenía lo que serían las bases de la Ley de Educación en cuanto al papel rector en la "...formación de hombres de recia disciplina moral y social que actúen contra la anarquía y la indolencia que por tantos años nos ha destruido, hombres de recia capacidad técnica para el trabajo y la producción; contra el empirismo, la improvisación y el escaso rendimiento; hombres capaces de luchar con éxito frente a la naturaleza hostil... hombres capaces de sacar adelante la empresa de crear un gran país, una gran nación en el marco geográfico de Venezuela"⁶ compromiso que exigía a la educación superior los cambios capaces convertir a la instituciones en centros que irradiaran cultura e impartieran conocimientos para llevar a cabo los proyectos de investigación sobre temas relacionados con la realidad nacional. De acuerdo a los lineamientos de la política oficial, la educación fue concebida para "...el levantamiento progresivo del nivel espiritual y material de la nación venezolana para el desarrollo de la capacidad productiva intelectual y técnica"⁷.

Aún cuando la nueva concepción en torno a la educación no realizó cambios

⁵Apenas se invertía un millón de bolívares, un poco más del 3% del presupuesto general del Despacho, en educación rural para un país donde el 68,76% de su población vivía en el campo. Mientras el país necesitaba de profesionales para enfrentar los problemas nacionales, el ingreso a la Universidad disminuía por lo cual resultaba muy bajo el porcentaje de alumnos de las escuelas primarias, pocos de ellos llegaban a la secundaria y por supuesto, menos a la educación superior. De 11.596 estudiantes inscritos en el año 1944-1945, en las escuelas secundarias, sólo 928 cursaban quinto año de bachillerato y 1.337 el cuarto año. Ministerio de Educación, Memoria de 1945, pp. 51-78.

⁶Ministerio de Educación Nacional, Memoria de 1940.

⁷Idem.

sustanciales en la educación superior, en la práctica se hicieron algunas modificaciones. Se mantuvo el principio de autonomía y se dio cierta participación a las universidades para que actuaran en el proceso para la designación de sus autoridades y por primera vez, los representantes estudiantiles tuvieron participación en el Consejo de Profesores. En cuanto a la escolaridad comenzaron a funcionar los cursos anuales y en atención al Artículo 40 de la Ley de Educación, la Escuela Libre de Economía se transformó en Facultad.⁸

Del mismo modo se crearon otros servicios en la Universidad. Por decreto de 13 de diciembre de 1943 se creó la Organización de Bienestar estudiantil (OBE), ese mismo año se fundó el Orfeón Universitario y en la organización académica comenzaron a funcionar Seminarios, se estableció el control sobre la asistencia a clases y se inició un proyecto de reforma universitaria, hechos que provocaron cambios la organización y funcionamiento de las dependencias universitarias.

Organización y funcionamiento

En atención a las disposiciones formales, la Facultad realizó algunas variaciones al plan de estudios sin que las mismas representaran cambios significativos al plan inicial. Se continuó con la enseñanza de Economía Política, Historia de la Economía y de las

Doctrinas Económicas, Contabilidad Bancaria y Fiscal, Hacienda Pública, Sociología, Política Económica, Economía Venezolana, Estadística, Derecho Social, Legislación Minera, Derecho Constitucional y Principios Generales de Legislación y Derecho Administrativo. Como puede observarse, de las doce asignaturas, cuatro de ellas pertenecían al campo de estudio del Derecho y otras como Economía Política, se estudiaba de manera común con los estudiantes de esa Facultad. Preocupados por la vigencia de la situación señalada, las autoridades de la Facultad encontraron que la situación no había sido impuesta sino que había sido decidida y formalmente aceptada de acuerdo a la normativa legal vigente.⁹

Por lo tanto, el nuevo programa de estudios que se puso en vigencia en el año 1943, si bien aumentó el número de materias a dieciseis, siete de ellas continuaban integradas a la Facultad de Derecho y sólo Geografía Económica había sido incorporada como nueva asignatura. Entre los profesores estaban los doctores, C. Montiel Molero, Arturo Uslar Pietri, Tito Gutiérrez Alfaro, Héctor Cuenca, José Padrón Irázabal, José Manuel Hernández Ron, José Joaquín González Gorrondona, Rafael Caldera, Enrique Tejera París, Manuel Egaña, Roberto Moll, José Ramón Ayala y R. de Shelly Hernández. Con el fin de darle a los estudios una mayor orientación económica, el

⁸El Artículo 40 de la Ley de Educación de 1940 establece lo siguiente: "... las Escuelas cuyos estudios den derecho al título de Doctor, se llamarán Facultades".

⁹El Artículo 88, Apartado h de la Ley de Educación de 1940 establece que "... cuando una materia es común a varias Escuelas debe determinarse en cuál de ellas se debía leer".

Rector Rafael Pizani propuso a Ministerio de Educación que se incorporaran las cátedras Organización y Técnicas Industriales y Monedas y Banco.

La Ley de Reforma Parcial de la Ley de Educación de 27 de julio de 1944, redujo el programa de a cuatro años eliminando así el curso correspondiente a la especialización que permitía que se obtuviera el título de doctor. En consecuencia, se estableció que para alcanzar éste título, los aspirantes debían presentar una tesis después de haber concluido los estudios.

Reforma de los estudios económicos y sociales

Después del año 1945, el nuevo ordenamiento impuesto por el llamado Estado Docente, orientó sus esfuerzos hacia la educación a través de programas de infraestructura y de control sobre el funcionamiento de las instituciones y de la formalización de leyes a través de la llamada Reforma Universitaria, en lo relacionado con la Educación Superior. En este sentido se decretó el Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales el cual establecía que el poder ejecutivo se reservaba la competencia absoluta en el nombramiento de las autoridades universitarias y el derecho a promover la unidad pedagógica, cultural y científica a través del Consejo Nacional de Universidades.¹⁰

Para dar cumplimiento al decreto, el gobierno dispuso que se designara a Juan Oropeza, Luis Manuel Peñalver y

Julio Urbina como Rector, Vicerrector y Secretario de la Universidad Central además de señalar que en adelante, había que mantener los lazos que lo unían con las universidades a través del Ministerio de Educación. Desde el punto de vista administrativo, se estableció que las universidades debían tener presupuesto propio distinto e independiente del fisco nacional y a la vez que podrían disponer conforme a sus necesidades, de las partidas de presupuestarias establecidas. "El presupuesto se formó con una cantidad no menor del 1% ni mayor del 2% de las rentas anuales del tesoro nacional: (Guardia 1988: 69). En cuanto al gobierno universitario, quedó establecido que éste residía en el Consejo Universitario y el de las Facultades en la Asamblea de la Facultad. Para hacer efectivo el principio del Estado Docente, se promulgó el Decreto 321 sobre calificaciones, exámenes y promociones en todas las ramas de la educación, decreto que debía ser aplicado en aquellas Facultades que no tuvieran Reglamentos Especiales, como era el caso de la de Ciencias Económicas y Sociales.

En atención a la normativa vigente, las autoridades universitarias aplicaron el nuevo reglamento de exámenes mensuales. Debido a que la Facultad de Economía no tenía reglamento, tuvo que adoptar el régimen que le otorgaba gran importancia al trabajo docente y le restaba valor al examen final, situación fue posteriormente regulada por el Ministerio de Educación, mediante Decreto No. 360, cuando estableció,

¹⁰ La Memoria del Ministerio de Educación de los años 1945-1946 contiene el Decreto No. 408 del 28 de septiembre de 1945, referido al Estatuto Orgánico de las Universidades.

que el alumno que hubiese aprobado los exámenes trimestrales, debía ser promovido al curso superior y quienes no hubiesen alcanzado este requisito, debían someterse a un examen.

La promulgación del mencionado decreto, provocó que el Decano de la Facultad, José Joaquín González Gorrondona, manifestara al Rector su protesta por lo que había sido establecido y al mismo tiempo solicitó que se exigiera al Ministerio de Educación, la aprobación del Reglamento de la Facultad, que había sido solicitado desde el año anterior. Una vez aprobado, comenzó a regir en el período 1964-1947, años de agitado ambiente nacional debido al derrocamiento del régimen político de Isaías Medina Angarita.

A pesar del clima de agitación reinante en el país, la Facultad inició un proceso de reformas para "...convertirse en un laboratorio de investigación venezolanista capaz de funcionar como un cuerpo vivo donde el alumno, antes que el atiborramiento de datos, pudiera obtener una visión diáfana, precisa, completa de todo lo fundamental en cada asignatura"¹¹. Entre los grandes logros están la creación del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, la organización de los Departamentos de Economía y de Administración Comercial, cada uno de los cuales tenía su correspondiente plan de estudios y un coordinador, cargo que desempeñó el doctor José Antonio Mayobre en el primero de los departamentos. El Departamento de Economía estaba

integrado por las Cátedras que determinaba la Asamblea de Facultad y el Consejo de Departamentos estaba integrado por los profesores de las materias asignadas. Para satisfacer la demanda de docentes, se contrató a los profesores Othmar Winkler, Ignacio Taboada Pinto, Laudelino Moreno, Eduardo Iglesias y Pedro Pi Suñer y para compartir docencia con investigación, a los profesores Humberto Cárdenas Becerra, Bernabé Llovera, Jesús María Rísquez, Félix Miralles y Antonio Briceño Parilli, Mauro Páez Pumar y José Briceño Guédez, entre otros.

El nuevo plan de estudios que comenzó a funcionar, fue menos rígido puesto que incluyó materias optativas y obligatorias, oferta que permitió a cada estudiante hiciera su propio plan, con horario y asignaturas diferentes dentro de la siguiente norma: no menos de cinco años para el Doctorado; no más de seis ni menos de cuatro para la Licenciatura y no menos de cinco para obtener el título de Administrador Comercial Contador.

El plan de estudios también amplió la oferta de Seminarios para "...la realización de trabajos de investigación relacionados con la enseñanza que imparten los profesores, quienes tendrían la responsabilidad de aprobar trabajos propuestos por los alumnos, proponer otros por su cuenta, suministrar la orientación bibliográfica requerida y orientar el método de investigación a seguir."¹²

¹¹ Estos comentarios fueron noticia en el periódico El Universal, Caracas, 15 de septiembre de 1946.

¹² Lo señalado está contemplado dentro del Reglamento de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales del año 1946, en su Artículo 44.

Con el fin de adecuar el régimen de evaluación al Decreto 360, se adoptó un sistema de control continuo del alumno por parte del profesor, que sustituyó en la práctica, el examen final. De esta manera se puso fin a "... la inútil fatiga y al agotamiento nervioso característico de la época de exámenes... síntomas que se presentaron alarmantes en los últimos exámenes provocando malestar e irritación en los alumnos".¹³

El Instituto de Investigaciones Económicas

El Instituto de Investigaciones Económicas fue creado en el año 1947, para llevar a cabo un programa de capacitación y formación del personal docente de la Facultad en el área de investigación sobre temas de economía venezolana. Para cumplir su tarea, se organizó en secciones de Secretaría, Biblioteca, Publicaciones, Seminarios, Documentación y Asesoramiento a la actividad cultural. La Biblioteca abrió sus puertas el día 5 de diciembre de 1946 con un plan de acción para "diez años", dirigido por los profesores José Antonio Mayobre, Jesús Sánchez Covisa y Manuel Sánchez, periodo en el cual debían adquirirse las referencias bibliográficas, hemerográficas y documentales requeridas por cada una de las asignaturas correspondientes al plan de estudios. Una importante actividad desarrollada por el Instituto fue la de publicaciones de tesis y apuntes de profesores y la edición del Boletín Informativo como órgano de divulgación de las actividades que se desarrollaban

en la Facultad. El primer número se editó el 15 de febrero de 1949, el cual fue objeto de elogiosos comentarios en la prensa nacional. La Esfera en su edición de 24 de mayo destacó que "... era un esfuerzo digno de simpatía, cuyos resultados deben ser beneficiosos a los educandos que desean dedicarse a los estudios..." ; El Nacional señaló el día 25 de marzo, "... representa un esfuerzo encomiable hacia la divulgación de hechos, problemas y resultados de la Facultad de Economía ". y El Gráfico destacó el 24 del mismo mes, que "...se espera un ejemplar del Boletín, hacemos llegar hasta sus redactores, nuestra voz de estímulo por la magnífica gestión que vienen realizando y es ese, el índice del progreso de FACES y del Instituto de Economía. "Una interesante sección del Boletín estaba dedicada a la "Vida de la Facultad "en donde se destacaban los asuntos relacionados con el número de estudiantes, Seminarios, Conferencias y otras actividades desarrolladas por alumnos y profesores.

Las obras de extensión se hacían a través de ciclos de conferencias sobre diversos temas -Economía Precolombina, Fuentes Históricas de Venezuela, Economía Agraria, Historia Económica Colonial- y cursos de corta dirección, dirigidos por profesores de la Facultad.

El Nuevo Reglamento Provisional de Educación de 1949

Los cambios que ocurrieron en el país después del derrocamiento del gobierno

¹³De ésta manera expresó su opinión el Director de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Doctor Enrique Tejera París, en el Informe de 10 de Febrero de 1947.

de Rómulo Gallegos, también tocaron a la Universidad. Derogada la Ley de Educación de 1948, por considerarla "... partidista y dogmática cuya aplicación lesionaba los principios de justicia y de equidad"¹⁴, la Junta Militar de Gobierno promulgó el Estatuto Orgánico de Educación de 1949 con el fin de dar impulso a los cambios que permitieran el adiestramiento de los ciudadanos para el desarrollo de su capacidad productora tanto intelectual como técnica y para el fortalecimiento de los sentimientos democráticos y de cooperación.

Para adecuarse a las nuevas exigencias, la Facultad puso en práctica nuevos procesos. Los Departamentos incorporaron áreas temáticas relacionadas con economía, democracia y cooperación. Para darle agilidad, se creó un Seminario de carácter obligatorio, denominado "Asuntos del Día" dirigido por el profesor Luis Cabana con el fin de que los estudiantes se entrenaran en tareas de investigación.

Revisado el Reglamento de la Facultad, por una comisión integrada por Luis Hueck, Carlos Miguel Lollet, Joaquín Sánchez Covisa, Mauro Páez Pumar, Ignacio Taboada Pintos, César Tinoco, Luís Hrenández, Daniel Guerra, Luís Cabana, Bernabé Llovera, Antonio Briceño Parilli, Ismael Puerta Flores y José Briceño Guédez, se introdujeron cambios en cuanto a la finalidad de la enseñanza que se impartía en la Facultad para formar profesionales en Economía, y Administración Comercial Contador. También se acordó el otorgamiento del título de **Doctor Honoris Causa** a los profesores

fundadores de la Facultad y al profesor Ernesto Peltzer, en virtud de sus méritos y de los servicios prestados tanto a la Universidad como al país. Esta propuesta fue aprobada por la Asamblea el día 6 de junio de 1949 y la misma fue objeto de aceptación tanto en la comunidad académica como fuera de ella.

La Facultad frente al Consejo de Reforma

El Consejo de Reforma creado por decreto No. 321 de la Junta de Gobierno, de 17 de octubre de 1951, dejó sin aplicación al Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales de 1948 y sustituyó al Consejo Universitario, a los Decanos, a Directores, a la Asamblea y Consejo de Facultad y tuvo facultades para dictar todas las medidas que considerara conveniente para hacer la reforma técnica y administrativa de la Universidad Central de Venezuela. Como era de esperarse, la intervención de nuestra casa de estudios, creó una severa crisis que tuvo expresión en la protesta de profesores y estudiantes. En carta dirigida a Germán Suárez Flamerich, los profesores manifestaron su disposición de abandonar la Universidad ante las medidas que la dictadura imponía a la Universidad.

Para hacer cumplir el decreto 321, el Ministerio de Educación designó a Julio García Alvarez, presidente; a Héctor Parra Márquez, Secretario y a Emilio Spósito Jiménez, Pedro Arismendi Lairer y Horacio Soriano, vocales del Consejo

¹⁴Estatuto Provisional de Educación Nacional de 1949. En Gaceta Oficial No.22.929 de 1949.

de Reforma. La primera medida fue la suspensión de las actividades docentes y la designación de Decanos y Directores Delegados, nombrándose a Luis Hueck y a Héctor Estévez, primero y luego a José María Rísquez, para que ocuparan los respectivos cargos, quienes iniciaron un proceso de reorganización con muchas dificultades debido a que existían las vacantes provocadas por la ausencia de la gran mayoría de profesores se habían ido del país. Para enfrentar este problema, las autoridades ofrecieron ventajosas ofertas de trabajo a profesores extranjeros. Ejemplo de ello es la propuesta que le hizo el Director Delegado, José María Rísquez al profesor Benjamín Cornejo, de Buenos Aires, para que ingresara a la Universidad "... con una dedicación a tiempo completo, con Bs. 3.000,00 de sueldo mensual, más gastos de transporte para él y su familia" ¹⁵

Como observamos, durante los años de la dictadura, la Universidad fue objeto de permanente control. En 1952 cuando se reiniciaron las actividades docentes, los Departamentos de Economía y de Administración abrieron sus aulas. Al año siguientes se iniciaron los estudios de Sociología y Antropología Cultural y de Ciencias Actuariales y Estadística y se dio inicio a un nuevo proceso de revisión de los planes de estudio luego de lo cual, se decidió que se incluyera a la asignatura Política Económica, se aumentara el número de horas y se ampliara la Cátedra de Economía y Política Petrolera.

Mientras el Departamento de Economía llevaba a cabo las reformas, la aprobación de una nueva ley de Universidades aprobada el 5 de agosto de 1954, creaba nuevamente, ciertas expectativas en la comunidad universitaria.

La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y la Ley de Universidades de 1954

De acuerdo a la Ley de Universidades de 1953, el Ejecutivo Nacional designó como autoridades a Pedro González Rincones, como Rector; a Willy Ossot como Vicerrector y a Luis Beltrán Guerrero como Secretario. Como Decano Encargado de la facultad, se designó a Ismael Puerta Flores. Para la elaboración del presupuesto se creó un Consejo de Administración entre cuyos miembros estaba Jesús María Rísquez, Director de la Escuela de Economía. Para obtener ingresos, este organismo elaboró un reglamento de matrícula y aranceles el cual contemplaba que para ingresar a estudiar una carrera, debía pagarse Bs.115,00 por concepto de derechos secretariales, de inscripciones provisional y de pertenencia a la Organización de Bienestar Estudiantil. Para cursar estudios se fijó una matrícula diferente en cada una de las Facultades, estableciéndose Bs.540,00 para la de Ciencias Económicas y Sociales.

Además del organismo señalado, se creó otro para la coordinación de la docencia denominado, Consejo de

¹⁵Esta información fue obtenida en correspondencia dirigida al mencionado Profesor Cornejo, de fecha 22 de Octubre de 1952, ubicada en Archivo de FACES.

Catedráticos, integrado por el decano, los directores de escuelas y cinco catedráticos entre los cuales estaban el jefe de cátedra y los directores de institutos. Lo integraban los profesores Ismael Puerta Flores, Arturo Navas Gómez, Mauro Páez Pumar, Humberto Cárdenas Becerra, Eloy Lárez Martínez, Hernán Avendaño y Sarah Orestes Rosas. Dentro de sus primeras acciones, el Consejo resolvió los problemas derivados de la adopción de un nuevo plan de estudios, se organizaron visitas de alumnos a organizaciones y empresas como parte de las tareas de los Seminarios y se gestionó ante organismos como el Banco Central, los Ministerios de Minas e Hidrocarburos y Agricultura y Cría y las Asociaciones de Industriales y Comerciantes el financiamiento requerido para cubrir los costos que generaba la actividad.

En el informe correspondiente al periodo 1953-1954 que presentó el Decano, se plantó la necesidad de recurrir a los programas de Asistencia Técnica para garantizar la presencia de profesores técnicos, pagados por los organismos patrocinantes de dichos programas. En atención a lo señalado, tres años más tarde se incorporaron a las actividades docentes, los profesores Soto Río García, y Francisco Agorin, catedráticos de la Universidad de Madrid para que dictaran las asignaturas de Muestreo, todo ello dentro del programa organizado por la UNESCO. Del mismo modo, algunos representantes de empresas establecidas en el país, participaron como conferencistas.

En vista de que la nueva Ley de Universidades eliminaba el Reglamento Interno de la Facultad, los acuerdos relacionados con el plan de

estudios y su organización, perdió vigencia por lo cual hubo que hacer otra nueva revisión que trajo como consecuencia la reglamentación de otro, conformado por un ciclo básico con materias teóricas para los dos primeros años y uno de especialización a partir del tercer año, modalidad ésta que comenzó a regir a partir del periodo 1953-1954.

Como podemos observar, las limitaciones que imponía la dictadura a la Universidad no le impedía que cumpliera su misión y aún cuando el gobierno utilizaba de manera permanente el recurso de la fuerza para mantenerse en el poder la institución siempre respondió a su compromiso con la sociedad, preparando y formando a los profesionales que necesitaba el país. Expresión de ello es la resolución que tomó el Consejo Académico en 1956 para crear las Escuelas de Sociología y Antropología, de Estadísticas y de Ciencias Actuariales y la de Estudios Internacionales, tomando como punto de partida los Departamentos que ya existían. La medida fue tomada tomando en cuenta que las disposiciones contenidas en el Reglamento de la Facultad aprobado en el año señalado, habían establecido que para el manejo de los asuntos relacionados con los departamentos, se crearía el cargo de Director y se había establecido que cada una de las Escuelas, tendría la finalidad de crear profesionales en el área respectiva. Tan importante cambio contó con la participación del Instituto de Investigaciones en la coordinación de los Seminarios programados en cada una de las nuevas Escuelas.

Para acreditar la enseñanza a las nuevas exigencias, en la Escuela de

Economía se crearon los títulos de Licenciado en Economía y de Doctor en Economía. El primero eliminaba el de Doctor en Ciencias Económicas y Sociales de acuerdo a la reglamentación de 1944 y el segundo, de carácter académico, podía adquirirse después de aprobarse un mayor número de asignaturas.

La creación de las Escuelas en la Facultad

Desde el año 1938 en que se creó la Escuela Libre de Economía, hasta el año 1940 en que la Escuela fue transformada en Facultad, la organización académica y administrativa de dicha Escuela, fue pionera en materia de estudios económicos en el país. A medida que el dinamismo de la sociedad y los adelantos de proceso productivo requerían de nuevos profesionales, las autoridades de la facultad promovieron la creación y organización de Departamentos destinados a la coordinación de la enseñanza por áreas temáticas con el fin de aportar nuevos conocimientos. De este modo surgieron entre los años 1946 y 1952, los Departamentos que luego, en octubre de 1956, se transformaron en Escuelas.

Escuela de Administración y Contaduría

Los estudios administrativos y contables fueron creados bajo la figura de Departamento en el año 1946 con el fin de atender la demanda de profesionales que debían responder a las necesidades de las organizaciones públicas y privadas que existían en el país de acuerdo a los requerimientos de la política oficial en cuanto a la

recaudación de tributos y del impuesto sobre la renta.

El día 15 de noviembre de 1946, un grupo de treinta y cinco estudiante iniciaron sus actividades. En 1953 se transforma en Escuela Anexa y tres años más tarde en Escuela de la Facultad.

Escuela de Estudios Internacionales

Fue creada bajo la figura de Departamento el año 1948 y tuvo como antecedente al Curso Especial que funcionaba desde 1916, para preparar a los funcionarios del Cuerpo Diplomático y Consular sobre todo en el conocimiento de Derecho Internacional. Ahora bien, en virtud de que el Reglamento de la Facultad, del año 1946 contemplaba entre sus finalidades que se debía impartir enseñanza para obtener el título de Licenciado en Servicio Exterior, el entonces Decano González Gorrondona, solicitó al Consejo Universitario que se creara el Departamento de Estudios Internacionales, el cual inició sus actividades ese mismo año y el profesor Luis Cabana ejerció el cargo de Director.

Escuela de Estadística y Ciencias Actuariales

Fue creada en el año 1952 bajo la figura de Departamento. Cuenta entre sus antecedentes a la Escuela de Preparación Estadística del Ministerio de Fomento que funcionaba desde 1938 de acuerdo a las exigencias de la Ley de Estadística y Censos Nacionales. Entre sus precursores se cuenta al profesor

José Antonio Vandellos quien había sido contratado por el gobierno nacional para que organizara la estadística venezolana. Para capacitar al personal de la especialidad se organizó en 1937, un Curso en la Universidad que contó con la participación de 307 alumnos y varios años después, en 1952, se creó el Departamento de Estadísticas y Ciencias Actuariales en donde cincuenta y cuatro alumnos comenzaron a estudiar los métodos estadísticos dentro de un marco matemático y moderno. Entre los profesores fundadores están Eric Michallup y Raniero Eguidi Belli.

Escuela de Sociología y Antropología

El Departamento de Sociología y Antropología fue creado en el año 1952, en momentos en que la Universidad estaba sometida al Consejo de Reforma. Fue resultado de un convenio celebrado entre la UCV y la Universidad de Wisconsin de Estados Unidos en donde ésta ofrecía un programa de cooperación y ayuda a los catedráticos venezolanos para que mejoraran las técnicas de enseñanza y de investigación. Entre los profesores se contaban, Normain Pointer, Thomas Norris, James Silverberg y George Hill quien había elaborado un Anteproyecto del Programa de Cooperación Intelectual, en donde refería que sólo algunas facultades de la Universidad habían avanzado para hacer frente al crecimiento del país mientras otra como la de Ciencias Económicas y Sociales, se mantenía rezagada y era

insuficiente para satisfacer la demanda de profesionales que necesitaba el país. (Albornoz 1962:59) Con un plan de estudios con un ciclo básico común y uno de especialización, cincuenta alumnos comenzaron sus estudios en 1953.

Escuela de Trabajo Social

La Escuela de Trabajo Social se creó de acuerdo al Reglamento sancionado por decreto de 17 de octubre de la Junta de Gobierno de 1958, el cual establecía que los estudios de Trabajo Social serían de carácter humanístico y profesional y se realizarían en dos etapas. Una, mediante un plan de estudios de segundo ciclo de educación secundaria con especialización en Humanidades y otro, se haría en las Universidades apropiados para tal fin. La Memoria de la UCV del año 1959 señala que la Facultad asumió la responsabilidad de creación de ésta Escuela, porque consideró que estaba preparada para formar profesionales capacitados que debían desenvolverse en el campo social. En este sentido, la Facultad participó nuevamente en el proceso dinámico de la sociedad, acciones que la colocaron en un lugar de avanzada frente a las facultades más conservadoras de la Universidad.

Las actividades docentes de la Escuela de trabajo Social se iniciaron el día 18 de diciembre del año 1958 y durante un año recibió financiamiento del Ministerio de Sanidad. Zaira de Andrade, fue la primera Directora.

En síntesis, durante los años

comprendidos entre 1938 y 1958, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales estuvo en sintonía con la dinámica del país y en este sentido hay que destacar el papel de baluarte que tuvo la Escuela de Economía ya que en torno a ella surgieron las Escuelas que integran hoy su comunidad.

Referencias

ALBORNOZ, O. (1962). **La Sociología en Venezuela**, Ediciones FACES, Caracas.

Boletín Informativo de la Facultad (1949). Ediciones FACES, Caracas.

Estatuto Provisional de Educación (1946).

GUARDIA, Amelia (1988). **Historia de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV. 1938-1958**. Ediciones FACES, Caracas.

Leal, Ildefonso (1981). **Historia de la UCV**. Ediciones UCV, Caracas.

Ley de Educación (1940).

Ministerio de Educación. Memorias (1939), (1940), (1945).

Reglamento de la FACES (1946).

La Gratificación de Estímulo a la Docencia (GED) en las universidades federales en Brasil: cambios en la gestión universitaria y en el trabajo académico

Alfrânio Mendes Catani

Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina
da Universidade de São Paulo (USP).
e-mail: afraniocatani@usa.net
São Paulo - Brasil

João Ferreira de Oliveira

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).
e-mail: joafo@.zaz.com.br
Goiânia-Brasil

Resumen

Este texto hace una evaluación de los efectos de la Gratificación de Estímulo a la Docencia (GED) introducida en el magisterio superior de las universidades federales brasileñas en 1998. Centra su análisis en la principal finalidad de esa gratificación, a saber, estimular cambios en el comportamiento docente y en la naturaleza del trabajo académico, en consonancia con las políticas y con la lógica de la reforma de la educación superior en el Brasil. El análisis revela que, en los últimos años, ninguna otra medida o proceso de evaluación tuvo mayor impacto en el patrón de gestión y en el trabajo académico en las universidades federales.

Palabras Claves: Educación Superior, Sistema de Evaluación, Programa de Estímulo.

Abstract

In the present study we have evaluated the effects of the Gratification Stimuli Programs over education activity applied in the federal universities of Brazil since 1998. The main finality of that gratification is destined to stimulate changes in teaching behavior and in the nature of academic achievement related to the politics and reform of superior education in Brazil. The analysis reveals that this form of evaluation has proven to have a major impact over the pattern of academic work in Brazil federal universities.

Key Words: Superior Education, Gratification Stimuli Programs.

La ley No.9.678, del 3 de julio de 1998, instituyó la Gratificación de Estímulo a la Docencia (GED), en el Magisterio Superior de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (IFES), tras una huelga prolongada y un difícil proceso de negociación.¹ Los valores de la gratificación corresponden al puntaje obtenido por los docentes, de acuerdo con el régimen de trabajo (20 horas, 40 horas o dedicación exclusiva), la categoría (auxiliar, asistente, adjunto o titular) y el nivel (graduación, perfeccionamiento, especialización, maestría o doctorado).

El puntaje otorgado por la GED, en base a la evaluación de las actividades docentes, privilegia la enseñanza concediéndole un mayor valor a las horas de clase semanales. Son 10 puntos por hora de clase. De los 140 puntos posibles, 120 pueden ser adquiridos como parte de la evaluación cuantitativa, o sea, a través del cumplimiento de horas de clase. La GED también apunta a valorizar la titulación académica y a los profesores activos, así como a acabar con los reajustes económicos de salarios mediante una gratificación basada en el desempeño.

En 1999, un año después de su implantación, ya es posible proceder a una evaluación de los objetivos alcanzados por la GED y de aquello que parece ser su principal finalidad: estimular cambios en el comportamiento docente y en la naturaleza del trabajo académico, en consonancia con las políticas y con la lógica de la reforma de la educación superior. En otras palabras, se vuelve posible analizar, con más profundidad, los efectos de la GED en la organización y funcionamiento de las IFES, así como en el trabajo del profesor.²

1. Las alteraciones en el Patrón de Gestión

El análisis preliminar de los efectos de la GED permite afirmar que, en los últimos años, ninguna otra medida o proceso de evaluación tuvo mayor impacto en el patrón de gestión de las IFES y en el trabajo académico. La GED está promoviendo cambios fundamentales e inmediatos en la gestión, en el comportamiento y en la naturaleza del trabajo, lo que el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas

¹ Esa Ley fue reglamentada por el Decreto No.2.668, del 13 de julio de 1998.

² Eso quiere decir que se debe evaluar también la implantación de la GED a través del análisis de los procedimientos y de los criterios de puntuación instituidos en las IFES, incluso porque éstos son también determinantes del proceso de cambio institucional y comportamiento de los profesores. En este estudio, el acompañamiento del proceso de implantación y consolidación de la GED incluyó: a) el inventario de la legislación y de los documentos producidos por el gobierno federal y por algunas IFES; b) la lectura de textos académicos y de artículos periodísticos; c) la observación sistemática en los Consejos y Cámaras de decisión de la Universidad Federal de Goiás, incluyendo el análisis

(PAIUB) e incluso el Examen Nacional de Cursos (ENC), conocido como "Provão", no habían conseguido con tal intensidad.³

Por un lado, se verifica la preocupación institucional por adecuar, registrar, controlar y uniformizar el desempeño docente en las áreas de enseñanza, investigación, extensión y administración. Por otro, actualmente cada docente se preocupa por adecuar las actividades académicas a los ítems más valorados por la GED. La "clase" se volvió el objeto más significativo de esa adecuación, sacrificándose actividades de investigación, de extensión y administrativas. En general, viene siendo observado que "el docente prefiere dar clases para alcanzar mayor puntaje"⁴, lo que explica el desaliento a las "actividades fuera de la sala de clase" o que no sean consideradas horas de clase.

Más allá de esas constataciones iniciales, en el ámbito de la gestión de las universidades federales, y especialmente en lo que se refiere a la cuestión de la evaluación, pueden apuntarse todavía otros cambios en, por lo menos, tres aspectos fundamentales.

La GED está estimulando un amplio fortalecimiento de los sistemas y mecanismos de información, así como de las comisiones que se ocupan de la evaluación y el control de las actividades docentes. Creadas como resultado de la implantación de la GED, tales comisiones están ligadas a la evaluación institucional del PAIUB y a los servicios de personal, información y procesamiento de datos de la IFES, y actúan más allá de las comisiones de personal docente, que antes se encargaban de la evaluación vertical y horizontal de los profesores.

La GED utiliza el Informe Anual del Docente (RADOC) de una forma peculiar. En los últimos años, el RADOC ganó importancia y se convirtió en la referencia básica para los métodos de evaluación docente, pues registra todas las actividades ejecutadas. El Informe era y es utilizado principalmente en la evaluación de las prácticas de enseñanza y en los mecanismos de promoción vertical y horizontal de los profesores. Aunque constituyera una pieza importante en ese seguimiento, por ofrecer información "cuantitativa" sobre la productividad docente, no

³En este sentido, Dagnino (1999:54) afirma que, aunque la GD haya sido "un expediente del Ejecutivo para frustrar la justa reivindicación de los profesores por una reposición salariales", es necesario destacar "que el cambio de la cultura institucional provocada por ella es el hecho más importante del escenario de 'policy' del complejo institucional formado por las universidades e Instituciones de Investigación públicas. Más importante que las modificaciones en curso a nivel macro (...) y que pueden inducir cambios de comportamiento futuro".

⁴En muchos casos, se están alcanzando óptimas evaluaciones cuantitativas y cualitativas cuando hay mayor dedicación a la enseñanza, ya que, para los profesores que dictan más de 16 horas de clases semanales, las horas excedentes están siendo computadas como actividad cualitativa, lo que les permite alcanzar la puntuación máxima de la GED.

sustituía a otros mecanismos de evaluación cualitativa que venían siendo perfeccionados en las IFES. La GED, sin embargo, pasó a utilizar el RADOC como referencia única o "básica" para la puntuación de las actividades docentes realizadas. Es necesario destacar, además, que en las instituciones en las que este informe ya estaba razonablemente consolidado, no hubo grandes traumas en el proceso de puntuación.⁵

La GED viene también superando sus objetivos proclamados, en el cotidiano de las instituciones, debido a la enorme importancia que está adquiriendo. Ejemplo de eso son los procesos de evaluación de las prácticas docentes, de dimisión de profesores o incluso de promoción, que están siendo respaldados o legitimados, en gran parte, en base a la puntuación docente obtenida en la GED. Eso representa un cambio de actitud importante pues, por un lado, indica la fragilización o sustitución de los procesos de evaluación internos y, por otro, demuestra que la "tolerancia" y la "acomodación" en relación a los profesores que no "suman" para la unidad académica o para la universidad

están dando lugar a la búsqueda de docentes que presenten un alto desempeño y un perfil adecuado a los procesos competitivos que se instalan.

Esas primeras alteraciones promovidas por la GED suscitan cuatro cuestiones que deben continuar siendo objeto de investigación y de preocupación por parte de los docentes de las IFES y demás investigadores del área educacional.

La GED puede tomar el lugar de procesos de evaluación interna que venían siendo contruidos a duras penas en las IFES, pudiendo inclusive debilitar aún más el PAIUB. La evaluación cualitativa de las actividades docentes, en especial en el ámbito de la investigación, así como la evaluación institucional más amplia, pueden estar cediendo lugar a procesos de evaluación no cónsonos con los compromisos y con la identidad institucional de las universidades federales.⁶

Pueden inferirse de este proceso de instalación y consolidación de la GED que ella está en condiciones de convertirse en el indicador básico para el proceso de implantación de la autonomía universitaria en lo que se refiere a la distribución de los recursos

⁵Es interesante observar que, en muchos casos, los recursos presentados a las Comisiones de Análisis de Recursos de la GED/1998 tuvieron por base alteraciones hechas en el RADOC, lo que puede significar que antes no existía una gran preocupación, por parte de algunos profesores, por registrar todas las actividades académicas que desarrollaban.

⁶La presión por un mejor desempeño, una mayor productividad y una más alta titulación en las IFES ya venía de algún tiempo, pero se intensificó con la nueva LDB, fue impulsada con el "Provão" y definitivamente instalada con la GED. En ella, la cuestión básica en el proceso de evaluación pasa a ser el desempeño, la productividad en términos de carga horaria y la eficiencia de las instituciones.

basada en el desempeño y productividad de las IFES, del mismo modo que el RADO se volvió la referencia para el otorgamiento de la GED. Esa suposición se sostiene en el hecho de que la GED se está convirtiendo, concretamente, en un nuevo mecanismo de organización de la gestión y de control de las actividades docentes, ya que actúa como estímulo determinante del comportamiento institucional y del trabajo académico, caracterizando un "tipo ideal de desempeño".

La GED está actuando también como un elemento característico de la materialización del proceso de burocratización de la universidad, en cuanto *organización formal* (Weber, 1971). Eso parece ocurrir por al menos tres razones. La GED

a) creó *gratificaciones diferenciadas* y compensatorias según actividades, régimen de trabajo, categoría, titulación;

b) Instaló un proceso de *redefinición de los objetivos* de la producción académica;

c) Enfatizó el *desempeño* a través de la cantidad y "calidad" del trabajo ejecutado.

Más allá de eso, la GED es un instrumento legal que actúa como elemento de racionalización de la organización del trabajo académico. Dicho de otro modo, una de sus funciones básicas es la de modificar la estructura organizacional de las universidades federales, valiéndose de la institucionalización de una

racionalidad económica y productivista.

La GED implica, en gran medida, una pérdida de libertad académica docente e institucional. Esa "gratificación" es fruto de una intervención consciente y deliberada del Estado. Ella impone a las universidades públicas una organización académica basada en finalidades económicas, impulsando la lógica de la reforma de la educación superior que intenta, entre otras cosas, disminuir el control del trabajador docente sobre su propio proceso de trabajo.

2. Los cambios en el Trabajo Académico

Un examen más riguroso de la concepción y de los efectos de la GED en las universidades federales permite afirmar que una de sus finalidades fundamentales es estimular un cambio en el comportamiento docente y en la naturaleza del trabajo académico. Para eso, su objetivo son las relaciones de producción académica, y su estrategia es conceder una gratificación diferenciada, según el desempeño docente y la valoración del tipo de actividad realizada. Esa efectiva diferenciación en la remuneración, en el proceso de otorgamiento de la GED, estimula la competencia entre los profesores, lo que puede verificarse por la intensificación de la disputa en el campo.

En el interior de las IFES, esa competencia revela dos nuevas realidades en el proceso de producción del trabajo y de la vida académica. La primera se refiere al hecho de que la

diferenciación inicial de los salarios se va asociando, paulatinamente, al desempeño o mérito individual, lo que legitima "naturalmente" las ventajas y/o premios conquistados, haciendo que la puntuación de las actividades docentes opere como un "ranking" del éxito o del fracaso del trabajo académico. La segunda se refiere a las relaciones entre los trabajadores docentes, antes "horizontales", que se vuelven más "verticalizadas" y "naturalizadas", ya que la disputa y la rivalidad asumen la forma de la *lucha de los seres vivos por la sobrevivencia, especialmente cuando son escasos los elementos necesarios a la vida.*

En el caso de las universidades federales, la GED puede ser considerada un "estímulo comportamental" que refuerza las actividades individualistas, en las que prevalece la "economía del hombre". Tal economía, según Polanyi (1980:61-61), está inmersa en sus relaciones sociales. El hombre actúa

para salvaguardar su situación social, sus exigencias sociales, su patrimonio social. Valoriza los bienes materiales en la medida en que ellos sirven a sus propósitos. Ni el proceso de producción ni el de distribución

están ligados a intereses económicos específicos relativos a la posesión de bienes. Cada paso de ese proceso está asociado a un cierto número de intereses sociales, y son éstos los que aseguraban la necesidad de aquel paso. Es natural que esos intereses sean muy distintos en una pequeña comunidad de cazadores o pescadores y en una gran sociedad despótica, pero tanto en una como la otra el sistema económico será dirigido por motivaciones no-económicas.⁷

Con la GED, el nuevo elemento que ingresa al universo académico y, por lo tanto, a las relaciones de producción académicas, se llama dinero.⁸ Las relaciones contractuales parecen adquirir una nueva forma y un nuevo contenido. Se establece un modo de obtener ganancia "adicional", hasta entonces existen apenas como "posibilidad". El principio del valor de uso de la producción académica entra en colisión con el principio del valor de cambio de las mercaderías académicas. En la práctica, entra en escena el rudimento básico de una economía de mercado: la producción dirigida a la

⁷Existen motivaciones no-económicas que son extremadamente determinantes en el campo científico-universitario. En él, hay una lucha permanente por la dominación, por el monopolio de la competencia y la *autoridad científica*, así como la legitimidad de la ciencia.

⁸Es necesario tener en cuenta, también, las diferentes actividades de prestación de servicios remunerados presentes, actualmente, en el trabajo académico.

ganancia. La ganancia "adicional" o "compensatoria", que no ocupaba un lugar importante como motivación de los comportamientos, pasa a reconstituir las relaciones académicas, haciendo que éstas se pauten por la idea del auto-interés docente.⁹

El cambio de mentalidad en las relaciones de producción académicas se refleja asimismo en otro aspecto de fundamental importancia, a saber, en el surgimiento de la idea de que el trabajo docente debe encontrar su valor en el desempeño individual y en el mercado académico. Eso significa, por un lado, que el trabajo debe comportarse cada vez más como una mercadería, y, por lo tanto, que debe haber una mayor subordinación real del trabajo académico a los instrumentos legales burocráticos del Estado e, indirectamente, al capital productivo. Ese emprendimiento se lleva adelante, en gran parte, porque el trabajo docente asalariado se está volviendo más flexible, aunque controlado en sus "movimientos y finalidades". El aumento de la productividad y de los salarios pasa a depender, en buena medida, del esfuerzo del propio docente, bajo ciertas condiciones objetivas. Del mismo modo, la universalidad está siendo llevada a buscar mayor

"eficiencia y productividad" especialmente a través de la reorganización e intensificación del trabajo.¹⁰

Según parece, ya hay indicios que permiten establecer el hecho de que "el trabajo académico autónomo" está dando lugar a formas más degradadas de trabajo, a semejanza de lo que ocurre en la evolución del trabajo bajo el capitalismo. Para Enguita (1989:20-21), la pauta básica de esa evolución implica que **cada uno de esos cambios representen un paso adicional** en varios procesos, y continúa:

en primer lugar, en la disociación entre el proceso de trabajo y su objeto, la satisfacción de las necesidades ajenas (...) En segundo lugar, en la pérdida, por parte del trabajador, del control sobre su proceso de trabajo, en el pasaje de la actividad creativa a la inserción en un todo pre-organizado, de la autonomía a la sumisión a normas (...) En tercer lugar, en el pasaje de un proceso orientado por el carácter cualitativo de las tareas a un proceso dirigido exclusivamente a la economía de tiempo, en detrimento de su

⁹Tal proposición, llevada a las últimas consecuencias, se vuelve antiacadémica, lo que significa la negación de la universidad pública.

¹⁰Más allá de la GED, se observa actualmente el establecimiento de nuevos sistemas que buscan alterar los hábitos de trabajo e instalar esa nueva mentalidad productiva. Se trata de un proceso de metamorfosis que ya puede constatarse en muchas universidades federales.

calidad intrínseca (...) En cuarto lugar, en la pérdida también del control sobre la intensidad y la regularidad, o irregularidad, de su trabajo (...) En quinto lugar, en el pasaje de un proceso de trabajo variado, compuesto de múltiples tareas distintas y cuya alternancia es fuente de variedad, a la realización reiterada, monótona y rutinaria de un reducido número de tareas simples.

Cinco aspectos se modifican intensamente en el trabajo académico: el control sobre el horario de trabajo, la disciplina en el trabajo, el grado de organización, la motivación y responsabilidad personal y las determinaciones y finalidades del trabajo. El control pleno de los docentes sobre el horario de trabajo, sobre su distribución, interrupción, desaceleración, intensificación, etc., están adquiriendo nuevos contornos. Se va instalando un sistema de vigilancia internalizado, que ofrece la sensación de un control pleno del horario de trabajo pero que, en el fondo, controla el comportamiento profesional, convirtiéndose en el establecimiento de una nueva autodisciplina. En este sentido, en nombre de una mayor racionalización de las actividades, las universidades podrán asumir un formato más cercano al de una institución examinadora y disciplinadora del trabajo académico.

3. Implicaciones Finales

A modo de conclusión, es necesario destacar, todavía, tres aspectos que

merecen la atención de los gestores e investigadores del área educativa, debido a sus implicaciones en el campo universitario-científico.

El primero de ellos se refiere a la percepción de que la diferenciación de la remuneración, así como la instalación del proceso de competencia en el trabajo académico está creando, según todo indica, la "predisposición del comportamiento" docente para "aceptar" el fin de la carrera única, como prevé la propuesta de autonomía universitaria del MEC. En otras palabras, la GED significa dar el puntapié inicial para el surgimiento de nuevas formas de incentivos individuales, colectivos e institucionales, así como para la instalación de carreras diferenciadas en las universidades federales. El análisis de los efectos nocivos de la GED en la organización y en el funcionamiento de las IFES y en la producción del trabajo académico permite anticipar lo que significaría la instalación de la diferenciación de los cargos y de los salarios.

El segundo se vincula con el hecho de que, con la puesta en práctica de la GED, entendida por Dagnino (1999:67) como un criterio de calidad exógeno a las IFES, la comunidad universitaria brasileña corre el riesgo de aislarse aún más de la sociedad, ya que el ambiente actual, especialmente en términos de escasez de recursos, "tiende a llevar a un creciente corporativismo, visualizado (...) como expediente para defenderse de las amenazas planteadas por el medio hostil".

El tercer aspecto se refiere a la ampliación y transferencia del proceso

de instalación en las universidades federales. Según todo indica, serían desastrosos los efectos de esa competencia en el campo de las universidades federales, pues implicaría el desmantelamiento del sistema federal de educación superior, ya que se viene construyendo, históricamente,

una unidad basada en la identificación de los fines, en la "solidaridad" de los medios necesarios al mantenimiento y crecimiento del sistema y en su creciente identificación con el equilibrio de la federación y con el desarrollo de un proyecto nacional.

Referencias

BWLLONI, Isaura. *GED-Análise da distribuição e critérios*. Brasília, 1999 (mimeo).

BOURDIEU, Pierre. *O campo científico*. In: Ortiz, Renato (org.), *Pierre Bourdieu: sociologia*. San Pablo, Ática, 1983, p.122-155.

CHAUI, Marilena. *A Universidade Hoje*. In *Praga - Estudos Marxistas*. San Pablo, Ed. HUCITEC, No.6,1998.

DAGNINO, Renato, *A GED e o Movimento Docente: Balanço e Perspectivas*. In: *Avaliação / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES - vol. 4, No.3, set. (1999)*, p.53-72.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

POLANYI, Karl. *A Grande Transformação: as origens da nossa época*. Tradução Fanny Wrobel. Río de Janeiro, Campus, 1980.

LÓPEZ VELÁSQUEZ, Alexander (1988). *Los programas de estímulo a la productividad académica como expresión de una tendencia global*. In: *Tribuna del investigador*, vol. 5, No.2. Caracas, Venezuela, p. 72-84.

WEBER, Max. *Os fundamentos da organização burocrática : uma construção do tipo ideal*. In: Campos, Edmundo (org.). *Sociologia da Burocracia*. 2ª. ed. Río de Janeiro, Zahar Editores, 1971, p. 15-28.

La Cultura en el Diván

Gioconda Espina Fernández

Escuela de Trabajo Social y Postgrado de Seguridad Social Integral,
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales,
Universidad Central de Venezuela
Caracas - Venezuela
e-mail: espinagio@cantv.net

Resumen

De nuevo sociólogos, filósofos y psicoanalistas retoman la conversación iniciada en la década del 60 por Herbert Marcuse y otros, para encontrar explicaciones del comportamiento del individuo en sociedad que las ciencias sociales no pueden comprender por sí solas pero, también, para insistir en que los psicoanalistas no pueden circunscribir la escucha y la interpretación del triángulo edípico del sujeto hombre o mujer que sufre y habla desde el diván.

Palabras claves: Psicoanálisis, Género, Sociología, Conversación, Objeto de Amor.

Abstract

Once again, sociologists, philosophers and psychoanalysts take back the talk that Herbert Marcuse and others started in the sixties to explain the individual behavior in society—behavior that social sciences cannot understand by themselves—and also to maintain that psychoanalysts cannot confine the listening and interpretation to the subject's Oedipus triangle, man or woman, who suffers and talks from the divan.

Key words: Psychoanalysis, Gender, Sociology, Object of Love.

Es urgente poner a conversar al psicoanálisis con otros saberes. Otros podrán insistir en la "conversación" entre los saberes de los psicoanalistas, los etólogos y los embriólogos, para dar un ejemplo que surge de una lectura reciente. A mí me interesa la conversación entre el psicoanálisis y las teorías de género, esto es, entre el psicoanálisis y la sociología, la filosofía, la antropología y la psicología escrita por autores que han enfatizado el peso de la categoría de género en la constitución de la subjetividad. Para responder la pregunta que algunos y algunas ya se estarán haciendo, me apresuro a registrar la definición de género de Jane Flax, filósofa, psicoanalista y teórica feminista estadounidense: género es "en primer lugar (...) una relación social independiente y autónoma de otras, como raza y posición económica, pero que al mismo tiempo las moldea. Es una forma de poder (...). En segundo lugar, es una categoría de pensamiento, es decir, el género limita o hace parcial de forma sutil o abierta el pensamiento (...). Por ejemplo, el género ayuda a estructurar nuestras ideas acerca de la naturaleza y la ciencia, lo público y lo privado, lo racional y lo irracional. En tercer lugar, el género es un elemento constituyente central en el sentido del yo de cada persona y en la idea de una cultura de lo que significa ser persona" (Flax, 1995:84-85)

En esta necesidad de poner a conversar distintos discursos sobre problemas de interés común y antiguo, como es la constitución del sujeto para filósofos, psicoanalistas y otros teóricos de las humanidades y las ciencias sociales, mucha gente nos lleva ventaja en América Latina. Así, por ejemplo,

Fernando Mires, sociólogo chileno radicado hace más de veinte años en Alemania, un lugar donde la "conversación" entre discursos está más vigente que nunca con la reunificación en marcha, acaba de reivindicar a Freud para la inteligencia del sujeto en sociedad, lo cual decidió hacer después de releer los últimos textos de Freud, mientras buscaba respuestas que la sociología ya no le daba. Uno de esos textos, **El malestar en la cultura** (1930), le sugirió el título del suyo, *El malestar en la barbarie*, título que, a la vez, es un homenaje a Freud, tan desencantado en la Europa de postguerra como el propio Mires lo está hoy, habitante de una Europa enfrascada en pequeñas guerras nacionalistas y autoexiliado de los dos Chiles, el que tuvo que dejar y este otro en el que ya no hay nada que lo ate.

Por otra parte y en contra de la opinión de algunos colegas suyos que piensan que es ocioso recurrir al psicoanálisis ocupado de la subjetividad, como en contra la opinión de quienes entienden el psicoanálisis una disciplina que hay que mantener a salvo de los intrusos, presa en los consultorios, Mires advierte a todos, sociólogos y psicoanalistas, que esa discriminación no es de Freud, quien dedicó más de la mitad de su obra a temas como sociedad, cultura, arte y literatura. "El tema de la cultura en Freud no es diferente al del individuo sino que es el del individuo en la cultura, del mismo modo que el tema individual es el de la cultura en el individuo (...) el objeto de análisis freudiano (...) debe ser encontrado en la interacción de diversos puntos (...) si el objeto es la interacción, el psicoanálisis no puede sólo ser —y no lo era para Freud— propiedad privada

de determinados profesionales (...) sino un campo abierto al que podemos –e incluso debemos—tener acceso todos, seamos sociólogos, historiadores, antropólogos o cualquier otra cosa que estudie a esa especie tan extraña que es el ser humano" (Mires, 1998: 14-15).

Ya en 1913, Freud hablaba de esa interacción señalada por Mires en **Múltiple interés del psicoanálisis** y exponía el interés que debería tener el psicoanálisis para la psicología, desde luego, pero también para las ciencias no psicológicas, como la filología, la filosofía, la biología, la historia de la evolución, la historia de la civilización, la estética, la pedagogía y la sociología. Para justificar el interés de la sociología por el psicoanálisis y viceversa, precisaba: "he descubierto cuán ampliamente participan las circunstancias y exigencias sociales en la etiología de las neurosis. Las fuerzas que producen la limitación y la represión de los instintos por el yo nacen esencialmente de la docilidad del mismo con respecto a las exigencias culturales sociales" (Freud, 1973:1865).

Por cierto y antes de ir con los analistas, hay que decir que Mires con toda la honestidad que caracteriza a su obra de más de treinta títulos, advierte que la propuesta desde la sociología de promover la "conversación" entre el psicoanálisis, la sociología y otras disciplinas, no es nueva, pues ya la había hecho y trabajado extensamente Herbert Marcuse (**Eros y civilización**, 1957) entre fines de los años cincuenta y los sesenta, así como Norbert Elías (**El proceso de civilización**, 1995), Alexander Mitscherlich (**Hacia una sociedad sin padres**, 1996), Christopher Lash (**La cultura del narcisismo**, 1979)

y Charles Taylor (**El malestar en la modernidad**, 1995) en las décadas siguientes.

"No hay hombres" ...

Voy a ejemplificar la propuesta de la inclusión de la categoría de género en la escucha y en la puntuación psicoanalíticas, así como en la elaboración teórica, a partir de un caso que J.A. Miller citó en julio de 1987 en Brasil, en cuatro conferencias recientemente publicadas. Once años después, en diciembre de 1998, con motivo de su seminario en Caracas, y cuando aún no había leído yo estas conferencias de Brasil, tuve al escucharlo esta impresión después de la primera intervención suya: independientemente de las situaciones que derivaron en la crisis de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP) consolidada en el verano del 98 en Barcelona, España, hay que decir que Miller (quien, para quien no lo sepa, es el Delegado General de la AMP) tiene incorporado en su discurso la categoría de género. Una incorporación como la que Mires tiene y que no necesita declarar, así como no necesita el demócrata declarar cada diez minutos que no está a favor de las dictaduras. Nunca habló J.A. Miller "del discurso de la histérica" o de "la histérica". Siempre decía "el discurso de la histeria" o "el sujeto histérico", como corresponde. Tampoco deslizó un chiste sexista entre los muchos que hace en sus exposiciones. Al contrario, se divirtió a mares cuando uno de sus colegas de aquí —en la reunión final— no se daba cuenta de que la burla que de sus palabras hacían algunas personas en la sala, no era por las ideas que expresaba

sino porque una y otra vez hablaba de "niños", excluyendo a las niñas que igualmente sufren el trastorno al que se estaba refiriendo.

En junio de 1999 leí las conferencias dictadas en Brasil y ratifiqué la impresión de diciembre del 98, a pesar de que no siempre hace Miller las aclaratorias que hubiera podido hacer. Una de esas oportunidades la pierde cuando en la primera conferencia, a la que M. Basolls tituló para efectos de su publicación, **Método**, JAM advierte sobre la necesidad y la dificultad de establecer la estructura del sujeto de la demanda, pues a veces parecen entrecruzadas las estructuras. Así, por ejemplo, "algunas mujeres tienen experiencias inexpresables (...) de goce (...) cuando no ocurre lo que la mujer busca. Se ha de escoger entre psicosis y feminidad" pues, como precisó Lacan, "Hay en las mujeres una cierta normalidad en no saber y no poder expresar lo que sienten, con lo que gozan", de manera que "durante algunos minutos (la mujer puede) parecer psicótica" (Miller, 1997: 25). No dice más y una se queda con las ganas de saber lo que él piensa de la hipótesis de que lo que ha hecho secularmente "no saber" o callar a las mujeres sobre su goce es una prohibición que es parte del Ideal femenino del Otro, del Ideal del Yo mujer de la cultura, bajo la supervisión de un Superyo implacable que le recuerda que "de eso no hablan las mujeres". El relativamente reciente derecho de la mujer a tomar la palabra para hablar por sí misma ha tenido sus efectos en ese Ideal, pero no tanto como para que no se imponga la autocensura.

Si una se queda con las ganas de saber lo que J.A. Miller piensa del

asunto es, precisamente, porque en la segunda conferencia, titulada **Diagnóstico psicoanalítico y localización subjetiva**, cuando habla de que en análisis lo que interesa es el sujeto de derecho y no el sujeto de hecho, se detiene en la pregunta del sujeto en análisis: "¿A qué cosas tengo derecho?", para advertir que fuera del dispositivo analítico, la pregunta "¿a qué tienen derecho una mujer" es "retomada por los hombres (...) para disminuir los derechos del otro lado, privilegiando el derecho masculino" (Ibid: 36). Sin embargo, sigue, en análisis la pregunta también es traída por las mujeres desde una complicación, puesto que "existe el factor biológico de la reproducción sexual (...) pero hay también la cuestión de la ausencia de derecho del lado femenino. Eso no quiere decir que el hombre esté tan privilegiado por su privilegio" (Idem).

De un neurótico obsesivo que no quiere ceder terreno ante los centímetros de independencia que ha ganado su mujer en análisis con JAM, se trata el caso que trae a colación en la misma conferencia. En la primera de dos únicas entrevistas preliminares que habían tenido lugar antes de ir a Brasil, el marido habla del terreno perdido y J. A. Miller pronuncia estas únicas tres frases intercaladas: "Usted no quiere cambiar"... "Para usted las mujeres son seres inferiores"... "Mis últimas palabras fueron que me parecía que él necesitaba (...) actualizarse" (Ibid: 54).

¿Qué es lo que le pasaba a este hombre?, se pregunta J. A. Miller en Brasil. Que "ahora, la esposa va al analista y, semanas después, un señor se encuentra sin su siervo" (Idem). Entonces va al mismo analista de la esposa, a pedir ayuda para "poder

perderla como una mierda" (Id), que fue la razón ética por la que, dice J.A. Miller, "rechacé (...) la formulación de su demanda" (Ibid:55), sin rechazarlo a él como sujeto.

Como recordarán quienes conocen las conferencias de Miller el 87 en Brasil, en la segunda entrevista el hombre dijo que no iniciaría el análisis y al rato llamó para anular la anulación del análisis. El sujeto luchaba por sostenerse en el "O todo o nada", por continuar estableciendo como hasta ahora "las reglas del juego para una mujer sin punto de referencia", lo cual es muy común agrega J.A. Miller: "hay muchos matrimonios formados en la alianza entre una histérica sin punto de referencia y un neurótico obsesivo que se sacrifica para constituirse como tal" (Ibid: 55), de manera que cualquier cambio de uno en la ecuación desestabiliza al otro. En este caso, "toda la posición subjetiva del marido fue desestabilizada por el hecho de que su mujer, cambió un poco su posición subjetiva, pasando a no aceptar más los dichos de menosprecio de su marido" (Id).

Este caso de J. A. Miller que ejemplifica la importancia de que el analista haga las preguntas que problematicen al sujeto hasta poner en duda todas las seguridades con las que llegó, fue por mí elegido para comparar sus comentarios sobre la pareja del obsesivo y la histérica parisinos, con éste otro que he oído no una sino muchas veces en la Escuela del Campo Freudiano de Caracas, ECFC, y que afirma, palabras más palabras menos, "que las mujeres que tanto dicen que no hay hombres, lo que tienen que hacer es presentarse en falta para que los obsesivos se ofrezcan a completarlas".

Es decir, hacer la mascarada o, más difícil aún, exponer lo más íntimo que sólo la almohada o el analista conocen. Nótese, además, que se generaliza el diagnóstico de histéricas para todas las mujeres que se quejan de la falta de hombres.

Que una histérica puede completarse con un obsesivo también lo dice J.A. Miller, pero no convierte la posibilidad en una recomendación universal y, más bien y como veremos al final, recuerda que **ponerse en falta es algo que podría no hacerse**. Cada vez que he oído en la ECFC esa recomendación para las mujeres que dicen lo que cualquier persona puede ver y oír con sólo andar por la calle y entrar a los sitios públicos, eché de menos la posibilidad de que se plantearan hipótesis que tomaran en cuenta otros saberes y, sobre todo, los nuevos tiempos. Hipótesis que, como sugería Miller al marido de su paciente, se actualizaran. Más lógica parece una hipótesis que incluya tanto a Freud como a la categoría de género y que nos remitiría, tanto a aquellas condiciones para ser elegidas por un tipo especial de hombre de las que habló Freud en 1910, como a la consideración de que hombres y mujeres protagonizan relaciones sociales desiguales; que esas relaciones desiguales por razones de sexo son consideradas naturales y no culturales por gran parte de las teorías que las describen y explican; y que todo ello es esencial en la construcción de la subjetividad de cada hombre y cada mujer.

Noventa años después de publicar Freud **Sobre un tipo especial de la elección de objeto en el hombre**, el tipo "especial" parece gozar de tan buena salud que es la más común y una

posible explicación de por qué las mujeres suelen decir en los divanes "que no hay hombres" podría ser ésta: independientemente de la estructura del sujeto e independientemente del lado que se haya colocado en la fórmula de la sexuación, posición femenina o masculina, prevalece en la cultura dominante la dificultad para que un hombre desee hacer pareja con una mujer con igual *status* y aquí no nos referimos sólo a uno de los *status* posibles, el socioeconómico. Para ser elegible como objeto de amor por un hombre, deberá la mujer estar en posición de rescatable (desempleada, en busca de un mejor empleo o de un ascenso, insatisfecha con su marido o amante o necesitada de un hombre experimentado que —como se dice vulgarmente— "resuelva"). Para decirlo en los términos de Freud, deberá suscitar ese deseo de ser "salvada" que, decía Freud, suele estar ligado a las otras dos condiciones para ser elegibles como objeto amoroso (la condición del "perjuicio del tercero" y la de ser "sexualmente sospechosa"). La génesis de esa elección está, recordemos el artículo de 1910, en el deseo inconsciente del sujeto en sustituir a su primer objeto de amor, a esa mujer del otro que fue su padre, a su propia madre, finalmente no tan sagrada como pensó en su tierna infancia sino bastante profana, como pudo inferir después de verificar que entre ella y el padre había un intercambio más allá de las palabras

Ya incorporando la categoría de género (una relación de poder, una categoría del pensamiento y un elemento constitutivo del yo de cada quien, como dice Jane Flax) a Freud, esta hipótesis también podría

reescribirse así: a pesar de que estamos entrando al siglo XXI, aún para una mayoría de hombres del planeta Tierra, la condición primera que hace a una mujer deseable, es la de estar en minusvalía en una parcela en la que el hombre ejerce una cuota mayor de poder.

Como queda dicho, no se trata de una minusvalía socioeconómica, aunque en algunos casos de eso se trata, sino de cualquier inferioridad en otras relaciones desiguales de poder: intelectual, académica, de prestigio en un área específica, etc. Cualquier relación que la haga cenicienta ante el príncipe que la redimirá hasta del sueño eterno con un beso. Si las telenovelas tienen el éxito que tienen es porque descubrieron el valor económico de la explotación de este filón de las condiciones del objeto de amor para el hombre y de que la mujer continúa sujeta al ideal de la cultura que la hace anhelar la redención por "un hombre que la represente", "que lleve para la casa", como se dice en Venezuela.

Más todavía: sigue sin estar bien visto que una mujer, obsesiva o no, deseosa de convertirse en el punto de referencia de un hombre o de conseguir uno, pueda confesarlo al posible beneficiario, algo que Freud expresaba en 1908, en **La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna**, con estas palabras que podría asumir cualquier feminista del siglo entrante: "La educación les prohíbe (a las mujeres) toda elaboración intelectual de los problemas sexuales " que, sin embargo, les causa una curiosidad que es considerada poco femenina y supuestamente denota su disposición viciosa. Tal "intimidación coarta su actividad intelectual y rebasa en su

ánimo el valor de todo conocimiento, pues la prohibición de pensar se extiende más allá de la esfera sexual (...) proceso análogo al que provocan los dogmas en el pensamiento del hombre religioso (...) Opino que la indudable inferioridad intelectual de tantas mujeres ha de atribuirse a la coerción mental necesaria para la coerción sexual" (Freud, 1973: 1258-59). Como siempre Freud –al contrario de la mayoría de sus seguidores– hace énfasis en las razones culturales que facilitan la coerción de un sexo por el otro, al mismo tiempo que enfatiza el origen edípico de la elección de objeto amoroso.

Habrà quien encuentre contradicción con la recurrencia a la caracterización del objeto amoroso que hace Freud hace noventa años y la afirmación de que hay que escuchar a cada sujeto en su tiempo. Pero no hay contradicción alguna, los tiempos cambian y los sujetos con los tiempos, pero ya se sabe "que la superestructura es lo último que se modifica", como decía aquél que pocos mencionan ya. Ciertamente, mucho ha llovido desde que Freud describiera cómo se establecían muchas relaciones amorosas en su tiempo, pero algunas cosas "son más fuertes que el odio", lo cual no quiere decir que sean inmodificables. Que esas sean las condiciones para establecerse una relación amorosa no es culpa de Freud, él sólo observó, escuchó y las describió. Menos culpable es de que no se hayan modificado para las mayorías del planeta. Precisamente, esa es otra de las cosas que hacen importante al psicoanálisis hoy, a punto de comenzar el nuevo milenio, nos permite medir los avances desiguales: la ciencia y la tecnología por un lado y por el otro lado a los pobres sujetos, hombres y mujeres

atados a mandatos y prohibiciones similares o idénticos a los del comienzo de lo que llamamos civilización. Pero esto se mueve. Si no veamos a Venezuela: Manuel Caballero afirma que "el más significativo de los cambios sociales que se hayan producido en estos últimos cuarenta años de historia venezolana es lo que debe considerarse la gran revolución social latinoamericana de este siglo (...): la invasión de la calle por la mujer (...) Caracas en los años treinta (...) Una ciudad de hombres. Ninguna mujer en sus calles" (Caballero, 1998:118). Esa situación comenzó a cambiar desde el año 36 y en la actualidad tenemos cursos en la UCV sin un sólo estudiante y esto no le resulta extraño a nadie. Sin embargo ¿han visto la cara que pone aún la gente que llega a un restaurante y encuentra a una mujer sola comiendo o tomándose una cerveza en una mesa? Sólo le quitan la mirada de encima si concluyen que se trata de una turista. Que las mujeres sean mayoría en las universidades, que sean presidenta del Banco Central o Ministra de Finanzas, vaya y pase, pero no que asistan solas a los lugares donde van los hombres de las otras mujeres, de las otras que jamás irían a sentarse solas a hacer lo que sólo deben hacer acompañadas. "Así es como tiene que ser", dicen estas últimas que hacen mayoría, eso es "lo femenino".

Es el Ideal del yo Mujer resistiendo la modificación que de todas formas llegará. Ellas prefieren asumir que la mujer sola en la mesa se está poniendo en falta y buscando quien la complete, antes que considerar que la mujer sola en la mesa sea una mujer independiente que no necesita ni quien le cancele la cuenta ni que uno de los comensales

la acompañe después del almuerzo por el resto de la vida. ¿Cómo extrañarse entonces de la queja por falta de hombres, es decir, de hombres iguales a ellas, de esos pares deseados por esa mayoría de mujeres universitarias de clase media que acuden a los divanes?. En Venezuela todavía estamos en la primera generación de hijos de padre y madre profesionales o que, al menos, ganen un sueldo en la calle. La mayoría de mis estudiantes serán los primeros universitarios de su familia y yo misma provengo de una familia integrada por un padre universitario y una señora consagrada a su hogar. De manera que las condiciones de "un tipo especial" de elección de objeto amoroso para los vieneses de 1910 siguen siendo un "tipo común" para los venezolanos del año 2000: la deseable no es la igual, la que compite con otros hombres y mujeres en el terreno académico, laboral, político, etc., sino la "rescatable" de una posición inferior, como estaban en relación con sus maridos gran parte de las madres de nuestra generación.

Harán falta muchas generaciones educadas antes de que la iniciativa en la elección de objeto amoroso no sea vista como algo exclusivamente masculino o como propio de mujeres de "sexualidad dudosa". También para que la mujer elegida por un sujeto pueda ser considerada, al mismo tiempo, como objeto sustituto del primero y, puesto que ha superado la atracción hacia el objeto primario y ha logrado sustituirlo fuera del ámbito familiar, como objeto para la mutua satisfacción sexual. Que es lo que las mujeres de nuestros días reclaman, pues salvo excepciones que seguramente no llegarán al diván, lo que suele ocurrir puede resumirse en esta frase mil

veces oída en grupos feministas de autoconsciencia, seminarios, foros y talleres: "quien te respeta en tu terreno no te desea y quien te desea no quiere compromiso alguno". Y es que allá en el inconsciente los hombres siguen anclados a la elección entre la "santa como mi madre", para el matrimonio y la liberal, la no santa, "el objeto sexualmente degradado" para el goce, como decía Freud en 1912 (**Sobre una degradación general de la vida erótica**).

Santas y libres se quejan y no porque estén solas en todos los casos, sino porque están mal acompañadas en estos días en que necesitarían que sus *partenaires* estuvieran más dispuestos para hacer coincidir en un mismo objeto la corriente "cariñosa" y la corriente "sensual" (Freud, 1973:1711), mientras continúan protagonizando, y no sólo en Venezuela, la invasión de las calles. Es una queja que parece antigua pero que, en realidad, apenas comenzó a verbalizarse después de la segunda guerra mundial y cuya satisfacción no ha tenido un recorrido lineal, pues a comienzos de los 80 incluso involucionó por un frenazo del que aún no sale, cuando "el Sida restableció la moral de golpe", como dice Doris Lessing en el segundo tomo de su autobiografía, **Un paseo por la sombra** (Lessing, 1998:483). De ella es esta confesión al final del volumen, que testimonia esa imposibilidad cultural de las mujeres para tomar la iniciativa y ese deseo en balde de ser interpretada por el otro, aún en aquellos "locos años" cincuenta de postguerra y en los muy liberales años sesenta: "Los hombres que me caían bien, con quienes intentaba entablar una amistad, creían que estaba enamorada de ellos

y cuando los rechazaba se sentían ofendidos, confusos y dolidos *¿Por qué me ha dado esperanzas?* Los hombres que yo confiaba en que comprendieran que me gustaban no se daban cuenta, tan bien camuflados quedaban los signos bajo la relación cordial" (Ibid:487).

Volvamos –para despedirla y concluir este artículo— a la pareja parisina de la que hablaba en Brasil J.A.Miller y que demuestra, entre otras cosas, que el malestar por el antiguo estado de las cosas en los tiempos nuevos también está afectando a la Ciudad Luz. Para Miller **la dependencia de la mujer al hombre no es natural** y,

por tanto, **insuperable**, sino que –muy al contrario— es tan opcional que puede modificarse, si esa es la decisión de la sujeta: "Aceptar las recriminaciones y las desvalorizaciones que recibía del marido, siempre las mismas (...) formaba parte de (su) vida hasta el momento en que, entrando en análisis, percibe que eso es un síntoma, que no es nada natural. Percibir que **nada en la existencia del sujeto es natural**, resulta ser una sintomatización generalizada de su vida" (Ibid: 85).

Nota única: todas las palabras en negritas dentro de las citas textuales fueron destacadas así por la autora.

Referencias

CABALLERO, M. (1998). **La crisis de la Venezuela contemporánea**. Caracas, Monte Avila Editores y Contraloría General de la República de Venezuela.

FLAX, J. (1995). **Psicoanálisis y feminismo. Pensamientos fragmentarios**. Madrid, Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia e Instituto de la Mujer.

FREUD, S. (1973). **Obras completas**. 3ª. ed. Tomo 2. Madrid, Biblioteca Nueva.

LACAN, J. (1971). "Seminario de 'La carta robada'". En : **Escritos**. Tomo I 1. 16ª ed. México, Siglo Veintiuno Editores, pp 5-55.

LESSING, D. (1998). **Un paseo por la sombra. Segundo volumen de mi autobiografía (1949-1962)**. Barcelona, Ediciones Destino (Col. Ancora y Delfín. 830)

MILLER, J.A. (1997). **Introducción al método psicoanalítico**. Buenos Aires, Eolia - Paidós (Col. Nueva Biblioteca Psicoanalítica, 6).

MIRES, F. (1998). **El malestar en la barbarie. Erotismo y cultura en la formación de la sociedad política**. Caracas, Nueva Sociedad.

La renovación. Un hito en la historia de La Universidad Venezolana. El caso de la Universidad Central de Venezuela

María Egilda Castellano de Sjöstrand

Eduardo Medina Rubio

Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación,
Universidad Central de Venezuela

Caracas-Venezuela

e-mail: jcsjostrand@yahoo.com

Resumen

A partir de una contextualización socio-política de la década de los sesenta del siglo XX en Venezuela, se caracterizan los procesos educativos y las transformaciones vividas por la universidad venezolana, específicamente en lo que concierne al proceso político académico denominado "Movimiento de Renovación". Se incluyen las consideraciones en torno al ámbito latinoamericano y mundial de las luchas y protestas universitarias como expresión del malestar que en general sentían los jóvenes de la época, de la convergencia de componentes ideo-políticos y de la necesidad de postular un nuevo esquema académico.

Se describe el auge y la declinación del movimiento universitario de renovación, destacándose como un proceso político-académico que sacudió a la cultura, la ciencia y al sistema universitario venezolano. Se reconstruyen aquellos acontecimientos considerados como esenciales en la evolución del proceso, distinguiendo tres fases en su desarrollo: 1) Incubación y explosión; 2) Más allá de la academia y 3) el ocaso del proceso (ocupación militar e intervención mediante autoridades impuestas). Finalmente se presenta una **Síntesis Analítica** que permite plantear los fines de la universidad reconocidos por los principales ideólogos del proceso.

Palabras claves: Universidad, Estado, Sociedad, Movimiento de Renovación

Abstract

From both political and social perspectives, this paper analyze educational process and changes at the venezuelan universities of the sixties, particularly the so called **Renovation Movement** (Movimiento de Renovación). This historical frame include some analytical considerations about the social struggle and students claims all around the world.

Its described the apogee and the fall of de "Renovation movement" as an academic and political process which shaken the culture, science and the University system of the country.

Its pointed out those events considered as essentials through the evolution process in there stages: 1) Incubation and outburst; 2) beyond the academy and 3) ending of the process (armed occupation and the intervention through imposed authorities).

Finally an analysis is made in order to emphasizes the recognized goals of the University. As conclusions are explained the shutdown consequences of the universities, particularly the Universidad Central de Venezuela.

KeyWord: University, Society, Renovation Movement State.

1. Contexto socio-político nacional

La década de los sesenta es particularmente importante en la historia reciente de la sociedad y de la universidad venezolana. En ella se desencadenaron procesos, de los que aún hoy, finalizando el siglo XX se viven sus efectos. Desde el punto de vista político, económico, social y cultural el llamado "Pacto de Punto Fijo" sentó las bases del acuerdo entre los partidos políticos AD, COPEI y URD¹ y los grupos e instituciones dominantes, para impulsar un modelo de sociedad fundamentado en la democracia representativa y en el paradigma del desarrollo y de la modernización², modelo que desde el punto de vista económico asumía la industrialización por sustitución de importaciones y la modernización de la agricultura como bases del crecimiento económico. La expansión del comercio, las finanzas y los servicios sería concomitante con ese crecimiento, y todo ello, generaría "desarrollo social", según los ideólogos del modelo. Estas actividades estarían bajo la conducción del sector privado,

protegido y subsidiado por el Estado quien administraría y redistribuiría los ingresos derivados de la explotación del petróleo, producto que seguiría siendo, y es hasta hoy, la fuente primaria de los ingresos del país.

La educación se reconstituyó como cuestión pública bajo la responsabilidad y orientación del Estado. El principio del Estado Docente y la concepción de la escuela unificada orientaron de nuevo las reglamentaciones y disposiciones sobre educación. La Constitución de 1961, establece entre las garantías sociales las que se refieren a la educación, en seis artículos, del 78 al 83, ambos inclusive (Prieto Figueroa, 1980). Se establece que la educación es función esencial del Estado, así como la obligación de éste de crear y sostener instituciones y servicios suficientes para atender a las necesidades educacionales del país y proporcionar los medios para la superación del nivel cultural de los ciudadanos. Igualmente se garantiza la libertad de enseñanza bajo la suprema vigilancia del Estado. De esta manera quedó reestablecido el principio del Estado Docente. Las normas de la

¹ AD: Acción Democrática partido de tendencia socialdemócrata. COPEI: Comité de Organización Política Electoral Independiente, identificado como partido socialcristiano ó demócratacristiano, URD: Unión Republicana Democrática, partido de tendencia centroderecha.

² Estar ubicados en el Paradigma del Desarrollo significa aceptar que los países llamados subdesarrollados deben seguir las mismas reglas de juego que los países avanzados del mundo occidental, para poder desarrollarse. Carmen García Guadilla señala dos escenarios dentro de este Paradigma: el escenario del mercado, la globalidad definida a través de lo estrictamente económico, el desarrollo dejado a las leyes del mercado... y el escenario denominado *sustentable*, la globalidad que toma en cuenta la dimensión cultural y ambiental además de la económica (García Guadilla, 1992:76).

Por su parte, la modernización, entendida como parte del proceso de desarrollo ha sido asumida en América Latina y en el mundo occidental como un proceso de racionalización de todas las áreas de la vida social: la industrialización, la organización del trabajo en grandes unidades, la urbanización, la reducción geográfica de la vida rural-agraria y la creciente tecnificación de todas las instancias incluyendo la vida individual y familiar...(Mancilla, 1981:78).

escuela unificada fueron fijadas al indicar que la educación nacional sería organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos y orientada a lograr el desarrollo armonioso de la personalidad humana, a formar ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia y a fomentar la cultura de la Nación y el espíritu de solidaridad humana. La expansión de la matrícula en todos los niveles del sistema escolar, la construcción de escuelas e instituciones educativas, la formación de maestros y profesores, constituyeron evidencias de la prioridad concedida a la educación en el contexto del modelo socio-político que se impulsó.

La Ley de Universidades promulgada en 1958, siendo Ministro de Educación el Dr. Rafael Pizani, legitimó los principios de autonomía, democracia y gratuidad, responsabilizándose el Estado de la orientación, control y financiamiento de la educación universitaria. Las palabras del Dr. Sanabria, Presidente de la Junta de Gobierno, en el momento de la promulgación de la Ley de Universidades reconocieron el papel jugado por la universidad en el derrocamiento de la dictadura y exaltaron los principios de autonomía y gratuidad como propios de una institución democrática, y a la cual se le confería en aquel momento una gran responsabilidad en la

formación de los futuros *intelectuales orgánicos*³ que necesitaría el Estado para concretar el proyecto de sociedad que se impulsaba, y en el cual la educación, como ya lo señalamos, tenía papel prominente.

...De elemental justicia es que la República, por órgano de su Gobierno, premie y estimule a quienes con tanta gallardía se han proyectado en los destinos de la Patria, y que procure, en consecuencia encausar el deber en que está la colectividad venezolana de amparar y mejorar los medios docentes de la Universidad y desarrollar sus más nobles y fecundas posibilidades. Tiende a cumplir esta labor la Ley de Universidades recién promulgada. Gracias a ella, nuestras instituciones universitarias pueden regirse por un instrumento legal inspirado en definidos principios democráticos, que les confiere una total y auténtica autonomía, les retribuye una de sus condiciones ejemplares: la tradicional enseñanza gratuita..." (Sanabria, 1958: 97)

La Ley de Universidades incluyó también como funciones universitarias a la investigación y

³ El "intelectual orgánico" es uno de los conceptos fundamentales de Antonio Gramsci. El intelectual orgánico, en palabras de Gramsci, es el que emerge "sobre el terreno a exigencias de una función necesaria en el campo de la producción económica. El empresario capitalista crea consigo al técnico de la industria, al doctor en economía política, al organizador de una cultura, de un nuevo derecho..." (Gramsci, 1967: 21-22).

a la extensión, las cuales se legitimaron en los artículos 2º y 3º, Título I, Disposiciones fundamentales de dicha ley. En concordancia con estos mandatos, con el clima de optimismo que recorría al país y las concepciones que prevalecían en la pequeña comunidad científica venezolana (en la cual se destacaba quien fue el primer Rector de la Universidad Central de Venezuela del período democrático Dr. Francisco De Venanzi), se emprendió la reorganización de las universidades, en especial de la Universidad Central, para dar cabida al cumplimiento de las funciones de investigación y extensión. La legitimación de estas dos funciones desencadenó una nueva etapa en la universidad venezolana, por cuanto se constituyeron las bases legales para la consolidación de una comunidad capaz de cumplir con la función creadora de ciencia y conocimiento, y para una más amplia participación de la universidad en la sociedad, las cuales complementarían la función tradicional de transmitir información. Implicó también una reorganización interna y una especialización de funciones, lo que tornó más compleja la vida académica y la gestión universitaria, pero abrió cauces al proceso de legitimación y consolidación de una vinculación más estrecha y permanente de la universidad con los centros de producción de conocimiento en los países dominantes, así como también con los homólogos de América

Latina. El incremento de centros de investigación al interior de la Universidad Central fue la base del desarrollo posterior de los Postgrados, y en especial de los niveles de Maestría y Doctorado, (Castellano, 1997,1998).

Paralelamente ocurrían en el país procesos políticos, en los cuales se involucró la universidad debido a la madurez alcanzada por su comunidad, porque ella misma en su diversidad se reconstituyó como centro de poder político, coexistiendo en su seno una pluralidad de ideologías entre las cuales sobresalía el socialismo y las diversas impugnaciones al capitalismo (Bronfenmajer y Casanova, 1982).

La universidad venezolana y en especial la Universidad Central, que a partir de 1958 había asumido la política como parte de su hacer diario, creando conciencia social en quienes allí se formaban y constituyendo una verdadera escuela para la ciudadanía y de formación de intelectuales⁴, como contribución al proceso de diferenciación ideológica y al ejercicio de la democracia, devino en foco de oposición en el momento en que un numeroso grupo de su comunidad asumió la denuncia de las desviaciones en que venía incurriendo el gobierno en favor del capital transnacional y en desmedro de los intereses nacionales.

Es por ello que afirmamos que los años sesenta pasarán a la historia como uno de los períodos mas genuinamente

⁴ La imagen del intelectual "va asociada con un categórico rechazo del utilitarismo y del pragmatismo científicista, y de la separación entre política y técnica, que son los pivotes en torno a los cuales gira la concepción tecnocrática del experto. El intelectual está comprometido de una manera inseparable tanto con el conocimiento como con la transformación de la realidad social a la cual percibe como una fuente de injusticia para sus valores humanos..." (Graciarena, 1974:39-40)

representativos de lo que pudiéramos denominar como "era de compromisos", en términos de una rotunda emergencia, internalización y difusión crítico-transformadoras, asumidas por una juventud radicalmente comprometida con el logro de una sociedad más justa. Parte de tales turbulencias alcanzaron un punto de máxima intensidad en el espacio universitario y fundamentalmente en la Universidad Central de Venezuela, a partir del proceso político-académico denominado "Renovación", protagonizado por profesores y estudiantes desde el mes de junio de 1968 hasta octubre de 1969.

2. Contexto internacional de la protesta

La década del sesenta fue el escenario de luchas estudiantiles en diversos lugares del mundo. Desde 1964 y hasta los inicios de la década de los setenta se constató en el ámbito mundial un apogeo de la protesta universitaria. En Europa se recuerdan los hechos vividos en 1968 en París, cuyo barrio latino se convirtió en campo de batalla entre la policía y los universitarios, luchando por sus reivindicaciones. Igualmente, en la entonces República Federal Alemana, con motivo de la visita del Sha de Irán se produjeron fuertes enfrentamientos entre universitarios y las fuerzas policiales. En España, desde enero de 1969 se vivieron protestas masivas de universitarios en Madrid y Barcelona, cuyos centros de estudio resultaron cerrados, declarándose "estado de excepción". En Roma, Italia, con la visita del Presidente Richard Nixon,

se cerró la Universidad de Roma ante la ola de protestas estudiantiles. Igualmente ocurrió en Polonia, donde se produjeron luchas entre policías y estudiantes en varias ciudades del país. En Checoslovaquia los estudiantes protestaron el ingreso a Praga de las tropas del Pacto de Varsovia. En Japón, la huelga y las fuertes protestas estudiantiles condujeron a la toma de las instalaciones de la Universidad de Tokio, la renuncia de sus autoridades y el cierre de la institución.

En los Estados Unidos, la Universidad de Berkeley protagonizó luchas radicales a fines de 1967, cuando miles de estudiantes que protestaban en el recinto, fueron brutalmente atropellados por la policía. Estos acontecimientos se prolongarían durante un año más a través de enfrentamientos entre el rector, unido al gobernador de California para ese tiempo, Ronald Reagan, contra profesores y estudiantes de dicha universidad.

En México, particularmente en su capital, ocurrieron protestas que se iniciaron a fines de julio de 1968, en el Instituto Politécnico Nacional al que posteriormente se unen los estudiantes de la UNAM y otras instituciones. El ejército mexicano intervino con artillería y vehículos blindados, demoliendo incluso edificios ocupados por los estudiantes. Pero la saña mayor se perpetró contra los estudiantes reunidos en la "Plaza de las Tres Culturas" la noche del 2 de octubre de 1968- "La masacre de Tlatelolco"- resultando centenares de estudiantes muertos y muchísimos heridos. En Brasil se liquidó la autonomía universitaria desde 1964 mientras en

Argentina se atropelló al movimiento estudiantil y a la Universidad desde 1966. Igualmente ocurrió en Chile en la Universidad Católica y en otros países latinoamericanos.⁵

Estas protestas estudiantiles de la década del sesenta, no sólo eran expresión de problemas existentes al interior de las universidades, relacionados con el desempeño didáctico de los profesores, con la organización académica o con la participación estudiantil en las instancias de decisión universitarias, sino que también se vinculaban con procesos políticos y culturales de mayor alcance, cuyo análisis devino en la revisión del papel de las ciencias sociales en cuanto interpretativas y críticas de la sociedad, y su papel en la transformación social.

Señala Richard Bernstein (1983), que muchos de los líderes de los movimientos estudiantiles de protesta de todo el mundo eran estudiantes de las ciencias sociales y por ello, una de las consecuencias de estas protestas fue el pronunciamiento crítico contra los fundamentos de las disciplinas sociales,

al que se unía el cuestionamiento de la sociedad. Para algunos críticos *"el conocimiento científico pretendidamente objetivo era en efecto una forma disfrazada de ideología que apoyaba el status quo"* (Bernstein, 1983: 11).

Por otra parte, enfoques que ya se consideraban caducos o inaplicables, fueron revitalizados a la luz de nuevos descubrimientos de la historia y la filosofía de la ciencia; resurgió con nueva vitalidad internacional el marxismo, doctrina que había sido refutada con mayor frecuencia que cualquier otro enfoque o movimiento teórico contemporáneo (Bernstein, 1983)

Por esos años, estudiantes de América Latina, de Europa y de Estados Unidos "descubrieron" al "joven Marx", en un cuerpo teórico no comprometido ni vinculado a los partidos comunistas oficiales, de línea tradicional y fieles a las directrices del PCUS (Partido Comunista de la Unión Soviética). De esa interpretación "juvenil" del marxismo, se abrió una postura teórica a la que se denominó "neomarxismo", surgió también el llamado paradigma científico, cuyo exponente más conocido

⁵ Sobre las protestas en este período puede consultarse:

Uwe Bergmann, Rudi Dutschke y otros (1968) "La Rebelión de los estudiantes". Editorial Ariel, Barcelona, España.

Wshebor, Mario (1973) "Imperialismo y Universidades en América Latina". Editorial Diógenes S.A. México.

De Vicente, Felipe José (1976) "Conflictos e ideología en la Universidad". Editorial Prensa Española, Madrid.

Norman Cantor (1973) "La era de la protesta". Alianza Editorial. Madrid.

Mujica, Héctor (1970) Gobernalia. Balance de un año de renovación académica. UCV, Caracas.

Quintero Rodolfo (1973) Los Estudiantes. Un ensayo antropológico - social sobre los estudiantes universitarios de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca. UCV, Caracas.

Revista Time. Vol. 92 N0. 8 August 23, 1968. Pp. 32-33.

El Nacional 1/9/69 p. D2

El Nacional 11/9/69 p. C7

El Nacional 12/9/69 p. D5

El Naciona 16/6/70 p. B16

fue Herbert Marcuse, un filósofo alemán emigrado a los Estados Unidos. En este país los movimientos estudiantiles estuvieron muy vinculados a la guerra de Vietnam e influyeron en la conformación de un grupo político denominado "Nueva Izquierda", al cual se adscribieron diversos intelectuales de la época.⁶

Otros escritos que tuvieron impacto en los jóvenes estudiantes más radicalizados, fueron los publicados por intelectuales asociados a la llamada "Escuela de Frankfurt" (Bernstein, 1983)⁷

El movimiento estudiantil conocido como el Mayo Francés, en 1968, había puesto en cuestión no sólo el desempeño didáctico de los profesores de la universidad francesa, sino también, y con mayor fuerza la necesidad de revisar la relación universidad-sociedad; en el mismo movimiento cuestionador se ubicaban los protagonizados por estudiantes de otros países de Europa y de Estados Unidos de América. Al unísono otros acontecimientos informaban de las luchas de pueblos contra la dominación de potencias externas, y las respuestas de aquellas por mantener y afianzar el control y la dominación. La Guerra de Vietnam fué quizá en el período, la expresión más evidente de esta realidad, pero también lo fueron los movimientos culturales, las revisiones al marxismo,

el redescubrimiento de la Escuela de Frankfurt, la Primavera de Praga y las críticas al socialismo realmente existente. En América Latina, los movimientos estudiantiles y revolucionarios que al igual que en Venezuela se nutrían de la Teoría de la Dependencia, mantenían la utopía de la posibilidad de un mundo mejor cuyo norte era el Socialismo y cuya evidencia más cercana era la Revolución Cubana.

Si bien es cierto que una convergencia de componentes ideo-políticos se movía como telón de fondo en todas estas movilizaciones, es evidente que en ellos se expresaba el profundo malestar que percibían los jóvenes universitarios, prácticamente del mundo entero, en todas las esferas y ámbitos de la vida, quienes interpretaban, lúcidamente a nuestro juicio, que postular un esquema reivindicativo en términos exclusivamente académicos, era adoptar una conducta profundamente conservadora y alejada del compromiso de contribuir con los cambios necesarios que la sociedad exigía. No obstante, el punto de ignición de la protesta se focalizaba en los atrasados programas de estudios, la calidad de los profesores y en general, los esquemas jerárquicos de imposición de la autoridad. En lo concerniente a Latinoamérica, el movimiento estudiantil pugnaba además por una transformación universitaria en función

⁶Samuel Bowles y Martin Carnoy, en el campo de la Educación. García Guadilla, Carmen (1995).

⁷Se ha denominado "Escuela de Frankfurt" al grupo de intelectuales asociados al Institut Für Sozialforschung, fundado en Frankfurt en 1923. Tuvo que salir de Alemania a inicios de la década del treinta; se instaló en Estados Unidos (Nueva York) bajo la dirección de Max Horkheimer. Después de la Segunda Guerra Mundial, el instituto fué invitado a retomar a Frankfurt, lo cual se realizó bajo la misma dirección de Horkheimer. Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas son algunas de las figuras centrales de esa "Escuela".

de la formación técnica y también de la conciencia crítica, que hiciese posible a la institución su papel en la liquidación del subdesarrollo y la promoción del desarrollo autónomo de los países, dados los evidentes fracasos del populismo y el autoritarismo latinoamericanos.

El movimiento de Renovación de la universidad venezolana, y esencialmente de la Universidad Central se impregnó con mayor o menor intensidad de estos acontecimientos y de alguna manera fue expresión de ellos, pero también lo fue de las propias condiciones internas de la sociedad venezolana y de la madurez política de la vanguardia que en cada facultad lo impulsó, de allí su complejidad, sus contradicciones, sus errores, su riqueza, su enseñanza, su derrota, porque era un movimiento universitario cuyos fines, de acuerdo con sus protagonistas más esclarecidos, se dirigía a impulsar la transformación de la sociedad desde la universidad, y allí radicaba precisamente su peligro (Castellano, 1997).

El interés por la transformación revolucionaria de la sociedad, por echar las bases para un hombre nuevo y el papel que en esa transformación debía tener la Universidad no fue en ningún momento ocultado por sus principales ideólogos:

*"Para la universidad postulamos fines precisos: crítica, racionalidad, espíritu revolucionario. En los centros universitarios **viven, se***

***socializan**, millones de jóvenes. Si la universidad ha de alcanzar estos objetivos, y si estos han de ser transfundidos a cada joven ¿no convierte este hecho a la universidad en uno de los lugares donde **podría** comenzar la más profunda, amplia y humana revolución social en el hombre en cuanto ser humano, necesita con urgencia?* (Silva Michelena y Sonntag, 1969:11-12. Subrayado de los autores)

El movimiento de la Renovación era comprendido y asumido como un movimiento político más allá de su interés académico, por cuanto se pretendía cambiar las estructuras internas de la Universidad y estimular su capacidad crítica como una vía para lograr una relación universidad-sociedad en una perspectiva transformadora, y no una simple integración de la Universidad a la realidad social imperante. Pero al mismo tiempo, sus ideólogos estaban convencidos (y así lo manifestaron en diversas ocasiones) de que la Renovación Universitaria tenía fuertes limitaciones provenientes de las propias condiciones estructurales del país. *"La dependencia constriñe fuertemente toda acción dentro de la Universidad"* (Silva Michelena y Sonntag, 1970:173).

Este reconocimiento se acompañaba de la declaración convencida de que la Renovación no podía **negociarse sino conquistarse**, y que ella sería siempre incompleta mientras no se lograra la transformación de la Sociedad. No obstante, ello no era obstáculo para profundizar el trabajo de investigación y docencia en la Universidad en la dirección del esclarecimiento de los problemas nacionales, cuyo estudio

podría "abrir numerosos caminos hacia la ciencia, mucho más que el dominio erudito de la ciencia técnica internacional" (Silva Michelena y Sonntag, 1970:175).

3. La Renovación: auge y declinación del movimiento universitario

El movimiento de renovación logró, no sólo captar la atención de una gran mayoría de la comunidad que pudo participar de una u otra forma en el intenso proceso de debates suscitado en torno a la universidad necesaria, sino que significó un esfuerzo político-académico de **autoevaluación**, tal vez el primero pese a su desconocimiento como tal. Al cuestionarse a sí misma, la universidad pudo evidenciar debilidades, errores y omisiones importantes, pero igualmente pudo cuestionar al sistema educativo y universitario del país con tal contundencia que provocó en el corto plazo su intervención militar, cierre y destitución de sus autoridades y, en el mediano y largo plazo un conjunto de reformas, inspiradas en su mayoría en la retaliación y el interés por castrar y liquidar la conciencia crítica y combativa de la comunidad universitaria. Algunas de tales reformas aún dejan sentir sus efectos perniciosos sobre el funcionamiento de la vida universitaria.

Este proceso representó desde el punto de vista académico y político la

más audaz y resuelta conmoción a la cultura, a la ciencia y al sistema universitario venezolano durante el siglo XX. No obstante, ello no fue comprendido por las organizaciones políticas al concebir el cuestionamiento como un ataque directo a su propia participación que, hasta entonces consistía en compartir el poder en el cogobierno universitario.

Una reconstrucción de los acontecimientos que constituyeron a nuestro juicio, parte importante de la evolución del proceso, nos conduce a distinguir tres fases en su desarrollo.

3.1. *Incubación y explosión*

Caracterizada desde los inicios de la década cuando se aplican normas de admisión en algunas facultades y posteriormente (1964) con la imposición del reglamento de repitientes, sin claridad de objetivos y con fines abiertamente punitivos ante un estudiantado al que no se ofrecían condiciones académicas adecuadas como para exigir estándares óptimos de rendimiento. Comienzan los estudiantes entonces a sentir la necesidad de introducir reformas, expresando aún con cierta vaguedad, la voluntad de una "Renovación Universitaria" frase que sirve como una consigna "*utilizada indistintamente por COPEI, el MIR y el PCV⁸ en un significado vago que parecía referirse a reformas modernizadoras de cualquier tipo*" (Méndez, 1995) El tema de la necesidad de una "Renovación" adquirió mayor auge a

⁸ El partido COPEI ejercía el poder desde marzo de 1969.

MIR: Movimiento de Izquierda Revolucionaria, producto de la 1ª división de Acción Democrática, de adscripción socialista y con un programa definido como antimperialista y antifeudal. PCV: Partido Comunista de Venezuela.

partir de la llamada "toma de la facultad de Ciencias" (junio 1968), la Facultad más nueva de la UCV (creada en 1958). Inmediatamente después del período vacacional el debate se traslada a las dos facultades mayores: Humanidades y Educación y Ciencias Económicas y Sociales. A partir de este momento (Enero - febrero 1969) la llama de las discusiones adquiere vida propia y se extiende a las otras tres grandes universidades públicas y autónomas, ULA (Universidad de Los Andes), LUZ (Universidad del Zulia) y UC (Universidad de Carabobo) que atraviesan problemas similares a los presentados en Caracas por la UCV (Méndez, 1995).

3.2. *Más allá de la academia.*

La segunda fase se caracteriza, a nuestro juicio, por el hecho de asumirse plenamente el proceso como un movimiento que trasciende los marcos exclusivamente académicos. A partir del primer trimestre del año 1969, se intensificó el debate y la reflexión sobre el ámbito institucional pero, articulándose a los problemas nacionales que de ninguna forma eran ajenos a la institución. Por lo demás, estos son ya los tiempos del repliegue y de la derrota político-militar de la izquierda revolucionaria, de modo que en la UCV, se recibía de particular manera el impacto de las reflexiones provocadas por esta situación.

La circulación de ideas no se reduce a las numerosas reuniones y asambleas realizadas en estos meses, sino que se difunde el pensamiento sobre la situación social y educativa en todos sus ángulos, en muchos documentos. De ellos, queremos mencionar dos ensayos que contribuyeron a

proporcionar el perfil teórico y político-ideológico del proceso. El primero circuló desde finales de 1968, titulado "**En torno a la Renovación**" de J.R. Núñez Tenorio, y Pedro Roa, el segundo circuló en febrero de 1969, titulado: "**Propuesta para una Revolución Universitaria**" de Héctor Silva Michelena y H.R. Sonntag. Este último circuló en las páginas de "Unidad Rebelde" y luego constituyó parte del libro "Universidad Dependencia y Revolución", de los mismos autores y publicado en 1970.

Esta segunda fase no sólo fue de asambleas, discusiones y documentos. Se multiplicaron las "tomas" y la lucha política, los enfrentamientos se activaron y profundizaron hasta el mes de octubre del año 69, cuando se produjo la intervención militar.

Es un período particularmente polémico y vital, ya que en él se concretó el desmantelamiento, aunque sólo por un breve período, de las organizaciones estudiantiles controladas por partidos políticos, quienes entonces comienzan a sentir cambios importantes en los planes de estudios de las carreras, los sistemas de evaluación, la relación docente-alumno; se incorporan mayores voluntades al proceso, quienes entonces lo comienzan a vislumbrar como más cimentado, sobre bases reales. Surgen nuevas agrupaciones políticas estudiantiles, revelándose las divisiones y desprendimientos de organizaciones tradicionales.

Las turbulencias de este período coinciden con un cerco propagandístico que desde el exterior de la Universidad viene golpeando cada vez más fuertemente las líneas del movimiento de renovación y a la universidad popular y democrática. Este cerco va anudando compromisos políticos desde

el nuevo gobierno, iniciado en marzo de ese año y, culmina la madrugada del 31 de octubre con la ocupación militar de la Ciudad Universitaria, seguida a los diecinueve días, por el allanamiento de la ULA, en Mérida (Méndez, 1995).

3.3. El ocaso del proceso

La tercera fase se constituye no sólo por la ocupación militar sino por la posterior intervención mediante la destitución de las legítimas autoridades universitarias y de un numeroso grupo de profesores y el nombramiento de autoridades impuestas. A comienzos de septiembre de 1970, se aprueba en el parlamento con los votos de AD y COPEI, la reforma de la Ley de Universidades. En octubre del mismo año se produce otro allanamiento a la UCV para obligarla a formar parte del CNU (Consejo Nacional de Universidades), nueva instancia jerárquica de poder, bajo el cual funcionarán las universidades desde entonces y que surge de las nuevas estructuras legales. A este organismo le correspondió designar rectores y decanos, reemplazando a quienes no se sometieron a las nuevas normativas. Al Rector de la UCV, Dr. Jesús María Bianco, quien había sido suspendido desde noviembre de 1970, lo reemplazan en enero de 1971 (Méndez, 1995). Con esta fase se inicia el ocaso del proceso de renovación, sobre todo con la presencia de unos funcionarios interventores cuya gestión fundamental consistió en desmantelar todos los vestigios de algún avance del proceso, acentuando un clima de pugnacidad. Igualmente, es preciso señalar el ambiente de conformismo en que se vio atrapada la comunidad universitaria y no supo ni

pudo superar.

4. Síntesis analítica

Los documentos preparados por los principales ideólogos de la renovación reconocían tres fines esenciales inherentes a la universidad: científico-cultural, técnico-profesional y político-social. El primero, dirigido a la preservación y difusión del saber y a su incremento constante; el segundo, reconocido como el desempeñado preferentemente por la universidad, a pesar de lo cual no es ejercido cabalmente por cuanto no se preparaban los profesionales y técnicos que el país requería. Esto exigía una corrección y un diagnóstico de las necesidades profesionales y tecnológicas del país, a fin de que la universidad pudiese cumplir ese objetivo; el tercero significaba la proyección de la universidad hacia el exterior en función de la sociedad y la nación, de la cultura y la educación del pueblo venezolano. Desde el punto de vista social este objetivo significaba abrirla al máximo de aspirantes, al mismo tiempo que volcar el movimiento universitario hacia la calle con su mensaje de lucha y renovación. Significaba la comprensión, por parte del movimiento universitario de las urgentes necesidades inmediatas y prácticas de la población y en fin, el aporte de la universidad a la solución de los problemas nacionales y populares (Núñez y Roa, 1969).

La renovación académica se concebía fundamentada en los siguientes puntos: 1) relación investigación-docencia-extensión; 2) una reestructuración de las carreras universitarias y una nueva configuración de los ciclos de formación del estudiante; a)

propedéutico, básico o general; b) profesional o de pregrado; y c) especializado o de postgrado; 3) la implantación del sistema de unidades-créditos; 4) la renovación del tipo de exámenes y las formas de la evaluación del trabajo docente e investigativo; 5) el carácter de obligatoriedad de la asistencia a las clases prácticas y libre para las teóricas; 6) el ejercicio de la coordinación de asignaturas en áreas o departamentos, a fin de facilitar la emulación profesional; 7) revisión integral de los currícula y el contenido de los programas por cátedras; 8) la evaluación de la capacidad profesional en cuanto al método expositivo, el dominio esencial de la temática y en relación al sistema de evaluación de aprendizajes.

La amplitud de los objetivos del movimiento lo complejizó al punto de generar profundas contradicciones al interior de la comunidad universitaria, que en algunos casos lo desvirtuaron, generándose distorsiones profundas que obligaron a grupos a tomar distancia de lo que estaba aconteciendo. Por otra parte, como lo señalamos anteriormente, la renovación significó el punto más álgido de la crisis en la relación Universidad-Estado, agudizándose las contradicciones entre el gobierno y la universidad autónoma, en especial con la Universidad Central. Mientras, se reformó la Ley de Universidades, se confirieron nuevas funciones al Consejo Nacional de Universidades y fueron nombradas autoridades interinas; se destituyeron profesores y se expulsaron alumnos y fue iniciada una política de intimidación y represión hacia aquellos miembros de la comunidad universitaria que se atrevieran a mostrar su desacuerdo con la nueva situación;

ocurrieron acciones dirigidas a desmembrar físicamente a la Ciudad Universitaria, por medio de la reapertura de las Escuelas en recintos extrauniversitarios. Esta política dirigida por el partido de gobierno del momento -COPEI- fue ampliamente apoyada por Acción Democrática y marca el inicio de la excesiva partidización de la universidad y de una política clientelar que ha desvalorizado lo académico colocando en primer plano la afiliación partidista y/o a grupos corporativos.

Reabierto la Universidad un año después de su allanamiento, las escuelas continuaron, ya con menos efervescencia, las reformas iniciadas con la Renovación, ahora circunscritas a los planes de estudio y a la reorganización académico-administrativa, resultando en el proceso la paradoja de que las reformas asimilaron el modelo norteamericano de departamento el que supeditaron a la organización por cátedras, cuya estructura no desaparece sino que convive con aquel, en una amalgama incoherente con ambos modelos. El departamento es ahora la reunión de varias cátedras, su funcionamiento es eminentemente administrativo y político, ya que el Jefe de Departamento forma parte del Consejo de Escuela, nivel inferior en la jerarquía universitaria de decisión política. La cátedra que se reconoce en los Reglamentos como la unidad académica, en la práctica queda supeditada al departamento, y es esta una de las vías mediante las cuales lo administrativo subsume a lo académico, siendo éste el fundamento de la universidad. La reforma post Renovación, mantuvo e incluso profundizó la segmentación del conocimiento, al introducir el régimen de semestres o de

trimestres y de unidades créditos. Organización que a la larga, junto a otros procesos políticos y sociales de mayor complejidad, contribuyó con la ruptura del movimiento estudiantil, del espíritu de grupo y de comunidad y en fin, afianzó el individualismo y la competencia mal entendida. La universidad acogió la práctica de la contrareforma propuesta por los grupos gubernamentales, aunque hubo excepciones. Desde ese momento empezaron a llenar espacios las concepciones tecnocráticas.

Otro problema ocasionado por el cierre de que fue objeto la universidad a consecuencia del movimiento de Renovación, fue el represamiento de los egresados de la educación media, quienes posteriormente protagonizaron los conflictos por el cupo, lo que se sumó a los primeros enfrentamientos de la Universidad Central con el Gobierno, debido a los problemas presupuestarios. Ello, junto a las evaluaciones que grupos de empresarios y del gobierno venían haciendo con relación al comportamiento de la demanda estudiantil y su relación con las necesidades de formación de cuadros medios, fundamentalmente técnicos, así como en cuanto a la capacidad del aparato productivo para generar empleo a profesionales universitarios, en adición a la valoración negativa que hacían estos grupos de la formación crítica de los egresados de las universidades públicas, constituyeron el complejo de procesos que abrió el campo a los primeros planteamientos sobre la restricción del acceso a la educación universitaria y superior, lo que ocurrió ya entrada la década del setenta.

Mientras la Universidad Central se

mantenía cerrada por orden del Gobierno socialcristiano, continuó la creación de universidades experimentales, las cuales han servido como instancias apropiadas para prácticas clientelares de grupos partidistas, en especial de AD y COPEI. A fines de la década del 60, el Gobierno de Rafael Caldera inaugura la Universidad Nacional Experimental "Simón Bolívar" que nació con el nombre de Universidad de Caracas justamente en oposición a la Universidad Central, la cual se vio obligada a reclamar para sí tal denominación, que le pertenecía por razón histórica; el CNU aprobó la creación la Universidad Metropolitana, fundada por grupos empresariales con la finalidad expresa de formar la élite dirigente desde el punto de vista técnico y administrativo, por ello su objetivo al igual que el de la Universidad Simón Bolívar estuvo en la formación de Ingenieros, profesionales cuya formación técnica se valoraba altamente positiva para contribuir con el desarrollo del país. Una y otra universidad, pero fundamentalmente la Simón Bolívar, se nutrieron de profesores formados por la Universidad Central, en especial en el área de las ingenierías, muchos de los cuales salieron de la UCV a raíz de la Renovación.

Un aspecto que consideramos necesario resaltar, y que puede servir para reflexionar sobre lo que hoy ocurre en la UCV, es el relativo a la contradicción (que desde ese momento histórico se hizo evidente), entre el modelo de Universidad autónoma, liberal, de puertas abiertas y democrática, como espacio para la crítica, para el ejercicio de la libertad y para la producción científica autónoma,

y el modelo de desarrollo acorde con procesos transnacionales que agudizan la dependencia en todos los sentidos. Nos referimos a que el modelo de desarrollo que se viene impulsando desde aquel tiempo histórico, permite cada vez más, la injerencia de empresas transnacionales en la economía del país, así como la vinculación con dichas empresas de ciertos estratos de la burguesía, orientados por un modo de producción rentístico, lo que ha

profundizado la dependencia tecnológica, propiciando la concentración del capital y del ingreso y, en fin, ha permitido la profundización del poder en una pequeña elite, que incluso detenta (o aspira a ejercer) el control de los procesos educativos, los cuales también reflejan la dramática estratificación social, muy a pesar de las heroicas iniciativas que desde diversos sectores progresistas vienen haciéndose.

Referencias

- BERNSTEIN, R. J. (1983). *La reestructuración de la Teoría Social y Política*. Fondo de Cultura Económica, México.
- BRONFENMAJER, G. y CASANOVA R. (1982): "Democracia Burguesa, Crisis Política y Universidad Liberal" En: Rama, GW (compilador) *Universidad Clases Sociales y Poder*. CENDES. Editorial Ateneo, pp 269-309. Caracas.
- CASTELLANO DE SJÖSTRAND, M. E. (1997). *Bases histórico-sociales para un proyecto de política educacional en la Universidad Central de Venezuela*. UCV. FHE. (Tesis Doctoral. 2 Tomos. Inédito). Caracas
- (1998). "La universidad pública venezolana en las cuatro últimas décadas del siglo XX. Sus tendencias y desafíos" en *La Universidad del Siglo XX (España e Iberoamérica)*. Sociedad Española de Historia de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia, España, pp 53-109.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1992). "Configuración de un perfil de prioridades para la Universidad Latinoamericana" en *Cuadernos del CENDES*. No 20, 53-98. Caracas.
- GRACIARENA, J. (1974). "Tecnocratización de la Universidad y Postgrado en Ciencias Sociales en Países Capitalistas Dependientes: el caso de América Latina" en Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Asamblea General. Maracaibo, Venezuela.
- GRAMSCI, A. (1967). "La formación de los intelectuales". Editorial Grijalbo. México D.F.
- MANCILLA, M.C. F. (1981): "Metas de Desarrollo y Problemas Ecológicos en América Latina". *Cuadernos de la Sociedad Venezolana de Planificación*. Nros. 150-152. Caracas, pp 9-175
- MÉNDEZ, N. (1995). *Érase una vez el futuro: Una indagación socio-histórica sobre la renovación en la UCV y en la Facultad de Ingeniería*. UCV Caracas (Inédito).
- NÚÑEZ TENORIO, J. R. (1994). *La Universidad Venezolana. Crisis y desarrollo*. Editorial Panapo. Caracas.
- NÚÑEZ TENORIO, J. R. y ROA P. (1969). *En torno a la Renovación Universitaria*. Nueva Izquierda. Caracas.
- SANABRIA, E. (1959). "Discurso pronunciado en el acto académico con motivo de la promulgación de la Ley de Universidades". *Universidad Nuestra*. No 6. APUCV pp 97-107. Caracas.
- SILVA MICHELENA, H. y SONNTAG, H. R. (1970). *Universidad, dependencia y revolución*. Colección mínima 33, Siglo XXI, México.
-



TRIBUNA DEL INVESTIGADOR

PAUTAS PUBLICITARIAS

TARIFAS

Reverso de Contraportada	Bs. 150.000,00
Página Impar	Bs. 120.000,00
Página Par	Bs. 90.000,00
1/2 Página Impar	Bs. 80.000,00
1/2 Página Par	Bs. 70.000,00
1/4 Página Impar	Bs. 60.000,00
1/4 Página Par	Bs. 50.000,00

FORMATO

N° de Páginas	60 (tripa) Papel bond Base 24
Portada y Contraportada	Papel: glasé Base 230 Full color Plastificado
Altura Máx. de Impresión	Tamaño carta (28 cm.)
Ancho Máx. de Impresión	Tamaño carta (21,5 cm.)
Tiraje	1.000 ejemplares

MEDIDAS PARA AVISOS

- 1 página: 15 de ancho x 24 de alto
- 1/2 página: 15 de ancho x 12 de alto
- 1/4 página: 7.5 de ancho x 12 de alto

NOTAS:

- La diagramación, diseño, fotocomposición y montaje de artes finales tendrá un recargo del 10%.
- La publicidad que se adquiera para dos (2) publicaciones consecutivas tendrá un descuento del 20%.



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Medicina
Una Facultad Hacia el Nuevo Milenio
Gestiones Decanales del Dr. Miguel Requena



Logros 1996-1999

- Culminada la fase inicial del Primer Plan de Transformación y Desarrollo de la Facultad (PTD).
- Iniciado el proyecto para la creación del centro de Investigación y Estudios Históricos y Humanísticos de la Facultad de Medicina.
- Creadas maestrías en Bioética Clínica, Epidemiología y Física Médica, así como el desarrollo de la Maestría y Doctorado en Parasitología y doctorados y maestrías individualizados.
- Instaladas salas de Adiestramiento y Educación Interactiva en las seis escuelas profesionales.
- Estimulados ajustes y auspiciadas transformaciones de los currículos vigentes de pregrado.
- Mejoras en la estructura e infraestructura de la Biblioteca Humberto García Arocha y planteado asumir el establecimiento de la biblioteca sistémica y virtual de la Facultad.
- Construcción de la nueva sede de la Coordinación de Investigación de la Facultad de Medicina, con mejora sustancial de su estructura e infraestructura.
- Conservación y mantenimiento de la planta física de varias dependencias de la Facultad.
- Elaborado anteproyecto para el Plan Estratégico de Rescate y Realce del Hospital Universitario de Caracas con apoyo de PDVSA, empresa ante la cual el Decano gestionó el apoyo técnico y financiero para la preparación del proyecto.
- Pleno apoyo al incremento de las actividades deportivas y culturales, así como la actualización de laboratorios docentes de pre y postgrado.
- Iniciada gestión para elaborar proyecto sobre el uso de nuevas tecnologías en los procesos administrativos y financieros de la Facultad.
- Iniciados pasos para la definición y aprobación de una nueva política de personal en la Facultad.

Propuestas 1999-2002

- Proseguir en la preparación del documento definitivo PTD e instrumentar su ejecución.
- Proseguir el proyecto para la creación del Centro y la dotación de su sede.
- Promover la doble o triple salida en la especializaciones que lo permitan y acentuar el proceso de evaluación y acreditación de los postgrados existentes.
- Conectar estas salas a la RECORDUCV y hacerlas plenamente operativas.
- Estimular la elaboración de nuevos currículos adaptados a las exigencias actuales en las ciencias de la salud y del país.
- Ampliar y profundizar el desarrollo de la Biblioteca Sistémica y Virtual, interconectando todos los Centros de Información de escuelas e institutos de la Facultad y éstas con sus homólogos del país y del exterior.
- Crear estructuras en las escuelas, que en sintonía con la Coordinación, promuevan el crecimiento de la investigación científica.
- Ampliar el rescate y realce de los edificios y de las áreas verdes circundantes.
- Gestionar entrega del Plan y presentarlo ante las instituciones concernientes en procura de los recursos Financieros para su ejecución.
- Proseguir estas actividades para apoyar el desarrollo integral de los miembros de nuestra Facultad.
- Ampliar y profundizar la actualización tecnológica en todas las dependencias de la Facultad.
- Lograr la definición de nuevas políticas de personal y procurar su aprobación.



EL SER HUMANO Y SU SALUD: NUEVAS VISIONES

ENCUENTRO DEL MILENIO

V JORNADAS CIENTIFICAS
ESCUELA DE MEDICINA JOSE MARIA VARGAS
Facultad de Medicina - Universidad Central de Venezuela

Caracas, 8 al 12 de Mayo del 2000

SEDE: Auditorios Escuela de Medicina
José María Vargas Caracas



CONFERENCIAS

- La Salud como Acto Médico Integral / Dr. Jacob Zigelboim (EE.UU.)
- Lucha por la Calidad en la Atención Primaria / Dr. Cosme Ordoñez (Cuba)
- Identificación de Vías de Señalización que Conducen a Hipertrofia e Hidratación Cardíaca / Dr. Orlando Bueno (EE.UU.)
- Péptido Vasoactivo Intestinal (VIP) como Mediador Neuroinmunolador: Expresión Diferencial de los Receptores VIP Tipo 1 y Tipo 2 en Subpoblaciones de Células T Monocitos Humanos
Dra. María L. Lara -Márquez (EE.UU.)
- El Bienestar Social y el Proyecto Genoma / Dr. Alexis Bello
- El Parto Ideal / Dra. Eva Gumbert
- El Propósito en la Vida / Dra. María Cristina Requiz
- Control de Calidad del Proceso Médico: Trasplante de Organos
- Dr. Mark Hardy (EE.UU.)
- Donación Voluntaria Altruista de Sangre: Un Reto para el Nuevo Milenio
Dra. Jeisy Algarra
- Desórdenes Producidos por Estrés Post-Traumático / Dra. Norah Feeny (EE.UU.)

SIMPOSIOS

- Terapias Alternativas y Complementarias. Mitos y Realidades
- Coord. Dra. Ennastella Ciarletta
- Oncología Humanística / Coord. Dra. Silica Ciobataro
- La Medicina Familiar como una Propuesta de Salud / Coord. Dra. Nilva Rodríguez
- Violencia y Salud / Coord. Dr. José Francisco
- ¿Cómo Educar al Paciente Crónico? / Coord. Dr. Jesús Ayala Landa
- Prevención en Ambientes Contaminantes / Coord. Ing. Eric Omaña
- VIH/SIDA. Nueva Enfermedad Crónica en el Año 2000
Coord. Dr. Dimas Hernández
- El Lenguaje de las Emociones y las Defensas / Coord. Dr. Félix J. Tapia
- Nuevos Horizontes Médicos-Tecnología al Servicio del Paciente / Coord. Dr. Pedro Rivas
- Calidad de Vida y Práctica Médica / Coord. Dr. Luis Enrique Palacios
- Bioética en la Medicina del Futuro / Coord. Dr. Gabriel D'Empaire
- Enfoque Integral del Paciente Asmático / Coord. Dr. Miguel Palenque
- Nuevas Visiones en la Enseñanza de la Medicina / Coord. Dr. Pedro Del Medico

MESAS REDONDAS

- ¿Cómo Construir un Nuevo Modelo de Salud Humanista? / Coord. Dra. Alida Alvarez
- Nuevas Visiones de Salud / Coord. Dra. Marianella Castés

TALLERES

- Musicoterapia / Lic. Pablo Goldstein
- Aspectos Psicosociales del Estrés / Lic. Pablo Canclones

TRABAJOS LIBRES: Serán publicados en Suplemento Especial
ACTA CIENTIFICA VENEZOLANA.

INFORMACION E INSCRIPCIONES

EVENTOS VIP M.C.H. C.A.
Telf. (02) 976-4163 - Tele-fax (02) 978-3619 - Celular (016) 6126808 - E-mail cuevasm@telcel.net.ve
PAGINA WEB: <http://www.geocities.com/jornadasvargas2000>

Fecha límite recepción de trabajos libres: 31 de Marzo del 2000 - se aceptan todas las áreas vinculadas a la salud.

Tarifas de Inscripción:

Especialistas (*)		Estudiantes de Pre-Grado y Post-Grado (**)	
Antes del 31/03/2000	Bs. 100.000,00	Antes del 31/03/2000	Bs. 25.000,00
Después del 31/03/2000	Bs. 130.000,00	Después del 31/03/2000	Bs. 40.000,00

(*) El C.D.C.H. otorga financiamiento a los profesores de la U.C.V. que deseen inscribirse
(**) Previa Presentación de Constancia o Carnet Estudiantil vigente.

SE OTORGARAN HORAS CREDITO F.M.V.