



Crítica de la razón académica-docentista

Una reflexión crítica del modelo universitario de la UNELLEZ Barinas Venezuela. Hacia la construcción de la Universidad Postdocentista (o Universidad-Otra)

**Francisco A. Hernández A.
Jhogrexi A. Medina M.
Andryxs J. Leal G.**



UNELLEZ

Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora
Colección: **Documentos**



**AUTORIDADES
UNIVERSITARIAS:**

Prof. Alberto Quintero
Rector

Prof. Óscar Hurtado
Secretaría General

Prof. (E.) Heriberto Rivero
Vicerrector de Servicios

Prof.(a) (E.) Yajaira Pujol
Vicerrectora de Planificación
y Desarrollo Social

Prof. Héctor Montes
Vicerrector de Producción Agrícola

Prof. Wilmer Salazar
Vicerrector de Infraestructura
y Procesos Industriales

Prof.(a) Marys Orama
Vicerrectora de Planificación
y Desarrollo Regional

Dra. Zoleida Lovera
Gerente de la Fundación Editorial
Universidad Ezequiel Zamora

*Crítica de la razón académica-
docentista.*

*Una reflexión crítica del modelo
universitario de la UNELLEZ Barinas
Venezuela. Hacia la construcción
de la Universidad Postdocentista (o
Universidad-Otra)*

© Francisco Hernández, Jhogrexi
Medina, Andryxs Leal
Primera edición, 2020

Diseño de portada:
Gustavo Quintana

Reservados todos los derechos

Depósito Legal: BA2020000029
ISBN: 978-980-248-253-5



Índice

	Pág.
Prefacio	6
Capítulo 1. Crítica de la razón académica-docentista	7
El caso UNELLEZ.....	9
La universidad ¿una isla de lo real?.....	12
El síndrome TLLM (Transmisión literal de letras muertas) como signo de neocolonialidad.	14
Estatus de la investigación en la UNELLEZ.....	16
Reflexiones antisociológicas a propósito de la crisis docentista en el programa de sociología de la UNELLEZ.....	22
Universidad. Re-simbolización y reciclaje de la crisis.....	25
Movimientos sociales universitarios: Luchas y conflictos. ¿A qué lógicas obedecen?.....	28
Capítulo 2: Propuesta de la universidad-Otra	31
Hacia un nuevo modo de producción académica para la UNELLEZ. De la universidad convencional docentista a la universidad-otra.....	32
Investigar (nos) en un contexto social-comunitario.....	35
Construyendo la pedagogía liberadora en la UNELLEZ.....	37
Frente a la razón docentista-burocrática, la razón socializadora/ Dialógica.....	39
Frente al aulismo, la creación intelectual sociocomunitaria.....	42
Cuadro resumen sobre las caracterizaciones de las diferentes tipologías de universidades.....	45
A manera de conclusiones.....	47
Bibliografía.....	48
Entrevista realizada al Dr. Francisco Hernández, Jefe del Programa de Ciencias Sociales y Director General del Primer Congreso Unellista de Ciencias Sociales....	50

Índice de Figuras

	Pág.
Fig. 1: Modelo convencional docentista.....	32
Fig.2: Modelo Universidad Otra en transición.....	33
Fig. 3: Modelo Universidad Otra Radical.....	34

Atención, lectoras/es: brújula de lectura

Las categorías analíticas centrales que este libro expone son las siguientes:

Docentismo:

Desplazamiento desproporcional de la educación universitaria hacia la mera función docente es lo que llamamos *docentismo*, la docencia como razón académica fundamental, el centro fundamental del proceso enseñanza aprendizaje.

Docentrismo:

Definible como autoritarismo didáctico. Digamos, que si el docentismo reduce el concepto universitario al hecho o acto de enseñar, el docentrismo mantiene atada la comunidad estudiantil (pueblo estudiantil) a la lógica personal de quienes imparten o dictan los contenidos de aprendizaje del pensum de estudio de cada materia o subproyecto.

La universidad-otra

Entendida como un campo de batalla para promover otro tipo de conciencia que nos acerque a un modo de vida más consustanciado al mundo cultural y natural de dónde venimos, incluso que nos brinde las herramientas para “*descivilizarnos*” del mundo occidental, y que nos permita encontrar la libertad personal (no individualista) para escoger o no el “desarrollo” que nos vende el capitalismo.

Racialización académica

Entiéndase como la *ideología academicista* que centra su praxis educativa de acuerdo a una tabla de valores discriminatorios en la que le asigna mayor nivel de importancia estratégica al acto docente por sí mismo e infravalora, simultáneamente, las capacidades (inter)subjetivas, a saber: creación intelectual y vinculación socio-territorial.

Prefacio

La obra que leerán a continuación (y seguro releerán) recoge un conjunto de reflexiones teóricas producto de nuestra militancia académica e intelectual del último año y medio dentro y fuera de los espacios de la universidad Ezequiel Zamora UNELLEZ, de modo que no se trata de un simple ejercicio teorista sin asidero en el mundo de lo real. Para ser más exactos, se trata de la síntesis teórica- epistemológica de una apasionada práctica académica que tiene como punto de partida el proyecto de investigación colectiva titulada: “*experiencia de agricultura urbana en la ciudad de barinas (comunidad el canal). Hacia una mirada de la universidad comunitaria*” donde confluyó la amplia trayectoria y experiencia del profesor Francisco Hernández (coordinador de dicho proyecto investigativo y del presente trabajo) con la vehemencia de dos profesores jóvenes Jhogrexí Medina y Andryxs Leal (coautores del presente trabajo), el mencionado proyecto, aparte de ser llevado a feliz término nos dejó una serie de categorías contextuales para estudiar la situación actual de nuestra casa de estudios.

Al calor de dicha tarea, el profesor Francisco Hernández fue nombrado jefe del Programa (facultad) de Ciencias Sociales y Jurídicas, compromiso que asumimos en equipo y como una oportunidad estratégica para echar a andar un proceso de calentamiento académico e intelectual dentro de nuestra universidad, en ese contexto redactamos y publicamos la *Apuesta para construir la universidad-otra*, un material donde expresamos el desfase teórico, social e institucional que envuelve a la UNELLEZ y una ruta para *des-helar* la academia unellista, pero más que un material, la apuesta significa un compromiso intenso con la construcción de una universidad al servicio de los/as oprimidos/as.

Entre las acciones que impulsamos para caminar hacia tal fin podemos contar los *conversatorios inter cursos*, una herramienta menuda pero poderosa que creamos para *descentrar el docentrismo* el cual es un fenómeno oculto en la normalidad/tranquilidad de la vida cotidiana universitaria y que descubrimos durante la *Apuesta*. Dichas acciones desembocaron en un evento académico de gran magnitud e importancia para la UNELLEZ, nos referimos al *Primer Congreso Unellista de Ciencias Sociales* donde se congregaron más de mil quinientas personas entre profesores, estudiantes, obreros, personal administrativo y pueblo a debatir durante tres días sobre la situación actual de las ciencias sociales en la UNELLEZ, el resultado de tal evento aún se está expresando en una cantidad de actividades académicas que éste desencadenó.

Lamentablemente no pudimos completar la tarea al frente del programa de ciencias sociales pero hace unos meses nos encargamos de la jefatura del Departamento de Investigación del vicerrectorado de Barinas y también desde ese espacio seguimos apostando por una universidad desburocratizada y pertinente con la realidad de su contexto. Este breve repaso no es en ningún momento una demostración curricular, más bien lo expresamos como elementos importantes para que los/as lectores/as comprendan que esta *crítica a la universidad como máquina docentista* no es mera abstracción sino los resultados intelectuales de lo que nos hemos atrevido a llamar una *revolución académica en nuestra universidad*, proceso que está en pleno movimiento y que seguramente nos continuará llevando por los caminos de *la universidad-otra*.

Capítulo 1. Crítica de la razón académica-docentista

Crítica de la razón académica-docentista

Yo no creo que haya nada que reparar, el verbo no es reparar, el verbo es inventar otra idea, otra experiencia, reinventar otra universidad.

Lanz (2011)

Reclusión, silencio, indiferencia de las universidades ante pesadumbres de la sociedad muestran un gran malestar académico, que raya, a nuestro juicio, en una crisis de legitimidad de la institución universitaria. Si comulgamos con este supuesto, entonces ¿qué hay de esas aulas repletas de hombres y mujeres de pueblo que tienen el encargo de enseñar unos y aprender otros? ¿Qué ha pasado con ese aparente mundo de saberes que la narrativa académica hace gala poseer? ¿Hay producción intelectual y científica y creación intelectual en esos recintos?, en caso de haberlos ¿a donde van a parar?, ¿qué parte de la sociedad está alumbrando?

Si toda la sociedad y sus respectivos espacios es dominada por una constante lucha, conflictos, intereses, crisis permanente- como nos enseña la dialéctica- ¿hacia dónde, entonces, apuntan las luchas de los/as principales actores/as de la comunidad universitaria? ¿Cuál es el sentido (o no-sentido) de cada uno de los movimientos de tales actores/as? Justamente, alrededor de todas estas interrogantes, nos proponemos reflexionar en el presente ensayo.

El caso UNELLEZ

La era docentista/profesionalizadora o formadora de tercer nivel. 1977- finales de “los años 80”

La Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (de ahora en adelante UNELLEZ² en sus primeros tiempos de haberse fundado fue considerada por sus coterráneos/as barineses/as como la institución pública más importante del siglo XX. Muchos de ellos/as, frecuentemente exclamaban con orgullo: “La UNELLEZ es lo más importante que le ha ocurrido a Barinas³”.

Indudablemente, la fuente de grandeza de la ciudad ya no estaba en sus legendarios monumentos coloniales como la iglesia y algunos caserones donde vivieron una vez renombrados marqueses, tampoco en sus largas y amplias avenidas ni en la ciudad enclave petrolera (La mobil)- que según ciertas vocerías llegó a significar el símbolo del progreso a partir de mediados del siglo anterior-; en todo caso, la gloria había que buscarla en la recién creada Universidad Ezequiel Zamora, allí estaba el mayor estandarte alcanzado en la historia.

En realidad para esos tiempos no había peldaño más alto que deseaban alcanzar los/as barineses/as que el de ser estudiante y ser docente universitarios. La fama y el reconocimiento social alcanzado por la UNELLEZ tuvieron niveles muy altos. Para la década del 70 al 80 la sociedad barinesa acostumbraba celebrar todos los años en el mes de diciembre el conocido y célebre *baile de las rosas*. Para esa fiesta de gala en la que las jóvenes quinceañeras de la clase media barinesa celebraban su cumpleaños, la comunidad universitaria era invitada de honor y participaba con una espléndida carrosa. Así mismo, se conoce de algunos empleados de la antigua empresa Corporación venezolana de Petróleo (Corpoven) (hoy PDVSA) que renunciaron a sus cargos para concursar como docentes en dicha casa de estudios. Efectivamente, la UNELLEZ para ese tiempo se había constituido en la institución educativa a nivel *superior* más expedita de la región llanera para que cientos de egresados/as- en su mayoría provenientes de familias pobres- obtuvieran su pasaporte necesario para ascender de status social y exhibirse ante la sociedad como clase media y culta. Toda esta especie de mitología urbana fue sembrada por la institucionalidad burocrática unellista en su época de infancia. Sirvió fundamentalmente como institución formadora de cuadros profesionales⁴ que irían a emplearse como *recurso humano* tanto en la administración pública como en la empresa privada. Ello ocurrió, justamente, en un tiempo en que las poblaciones cercanas a esta universidad ejercían presión por el cumplimiento de derechos constitucionales, como el derecho al estudio, así mismo la demanda por una nueva clase media profesional era patética.

² La UNELLEZ nace mediante Decreto Presidencial N° 1.178, de fecha 7 de octubre de 1975. No obstante es el 11 de Abril de 1977, en el que inician sus estudios, los primeros quinientos nueve (509) estudiantes regulares del Ciclo Complementación, en el Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social en la ciudad de Barinas. Disponible en <https://unellez.wikispaces.com/La+UNELLEZ+desde+sus+inicios>

³ Ciudad intermedia venezolana enclavada entre la zona de los llanos occidentales y del pie de monte de la cordillera andina

⁴ entiéndase la universidad como *máquina docentista*

Década de 1990 en adelante. Crisis de la razón profesionalizante/docentista

Para mediados de los “años ochenta”, luego de sus primeras promociones, empieza a apagarse la luna de miel que tenían los/as barineses/as con su nueva universidad experimental. La apatía y el desencanto hacia nuestra máxima casa de estudio no la detiene ni siquiera su entrada al siglo XXI con una mediana tradición de servicio docente a la comunidad, tampoco el desencanto cede a la violenta urbanización que la resituaría en el corazón de la ciudad. Curiosamente, su nueva recolocación geográfica estratégica, no la exime de ser una de las instituciones ignoradas y con poco crédito en toda la ciudad capital, a pesar de sus intentos de pretender re-simbolizarse con algunas ofertas de nuevas carreras académicas. Con el surgimiento de otras instituciones de educación universitaria -privadas y también públicas- el espacio o campo académico unellista merma considerablemente. Como sí lo fue en sus inicios, ya no ocupa como antes el rol hegemónico educativo de tercer nivel en la ciudad. Muchos/as jóvenes aspirantes a proseguir estudios universitarios también se matriculan en otras instituciones universitarias (públicas y privadas). Reclaman simplemente un título universitario en cualquier casa de estudio, sea o no de prestigio nacional o local.

No siendo, entonces, la UNELLEZ la única institución universitaria en la región de los llanos venezolanos facultada para otorgar títulos profesionales, ésta pierde el status académico que antes gozaba. Un dato conviene destacar, ninguna promoción o acto de grado académico memorable en esta universidad fue tan apoteósico, como el primero en 1982, o los tres primeros. Los posteriores actos de grado, aunque siguen convocando público al auditorio, nada tienen que ver con aquellos masivos actos de hace más de tres décadas. Otro detalle más que agregar, desde hace unos 4 años aproximadamente el transporte público que antes entraba por esta casa de estudio para recoger y/o dejar pasajeros/as ya no lo hace, pues los chóferes lo consideran perder tiempo. Ahora pasan por la *avenida 23 de enero*, deteniéndose sólo en las paradas establecidas y la gente (estudiantes, profesores, empleados, obreros y público en general) tiene que caminar más de medio kilómetro para llegar a los pabellones de clases del recinto universitario más cercano. Para completar, dichas unidades de transporte público masivo- sobre todo las rutas que han cubierto la zona adyacente a la UNELLEZ- antes colocaban en sus respectivos vehículos el nombre de esta casa de estudios, ya muy poco lo hacen. Ahora los lugares de referencia en el transporte público son los malls localizados en la ciudad globalizada⁵ (el centro más importante de la ciudad de Barinas desde principios del presente siglo) ¿Qué paso ahí? Sencillamente nuestra universidad ahora no es un lugar de referencia importante de la ciudad capital.

Asistimos, entonces, al desvanecimiento progresivo del mito unellista como símbolo de progreso social y cultural. A pesar que miles de egresados recibieron y siguen recibiendo sus títulos de grados, no hay garantía de ascenso social; como se sabe muchos de esos egresados no ejercen su profesión y quienes si lo hacen no se sienten satisfechos con su remuneración. O sea, el fin del mito fundamental de las clases medias cultas.

A la vista tenemos una crisis ontológica unellista en su primera fase (1977-1990). Los códigos esenciales que una vez sirvieron para relegitimar la universidad, comienzan a desgastarse; bien puede que la universidad otorgue títulos a innumerables graduandos, aumente su matrícula anual y fomente la creación de nueva carreras, la universidad no

⁵ Más sobre este término consultar a Hernández, F. (2015). Barinas y la ciudad Globalizada. Fundación Editorial El perro y la Rana. Caracas-Venezuela.

logra alcanzar su reconocimiento ante la sociedad. Tal cuestión debe llevarnos a impensar las universidades, como casas de saberes un poco más allá de la noción de aparato institucional-burocrático o *máquina docentista*. En el fondo, la gente- sobre todo *los ninguneados*, como los llama Octavio Paz, o *los nadie* según Eduardo Galeano- está muy sentida. Interpretando su sentir, es como si desde sus entrañas dijera: “muy bien, tremendas instalaciones, grandes extensiones de terreno, muchas graduaciones todos los años, sin embargo no basta.” Sin duda, la gente reclama de la UNELLEZ, más allá de ofertar un conjunto de carreras y la posterior titulación de las mismas a miles de estudiantes, mayor compromiso con la sociedad y fundamentalmente a los/as que ocupan los espacios segregados de la ciudad⁶, que son la gran mayoría de la población. A nuestro juicio, se trata de una interpelación por su casi estricta *razón docentista*, básicamente por su esencialista papel de formar y titular periódicamente a montones de profesionales. Además de exigir un cupo para que sus hijos/as obtuvieran un título universitario, las amas de casas anhelan un compromiso y una comunicación más real con la sociedad para buscarle respuestas y salidas a tantos problemas acumulados que los afectan en su mundo cotidiano y que las instituciones públicas- gubernamentales, debido a una crisis del Estado capitalista, desde hace tiempo se han mostrado incapacitadas para responder y resolver adecuadamente.

A menudo escuchamos colegas afirmar que las universidades no nacieron para resolver los problemas de la sociedad; olvidan, sin embargo, por una *razón biopolítica* (ver Foucault, 2007) los Estados se han comprometido con la gente, y al menos debe alumbrar y guiar a comunidades y a personas a seguir caminos por el *buen vivir*. P.e, ¿qué tiene que decir la universidad a la población campesina que se vino a la ciudad y se encuentra desempleada, teniendo un subprograma de economía agrícola? ¿Alguna respuesta y/o propuesta para la gente que tiene años sufriendo por un servicio pésimo del agua potable o del aseo domiciliario? En la actualidad, miles de pequeños productores de aves de corral en toda la región, por los motivos que sean, ven quebrar sus negocios y cierran sus granjas y la universidad Ezequiel Zamora contando con una escuela de Agro y Mar y de Ingeniería Agrícola no ha planteado una alternativa alimentaria con base a una tecnología propia, ¿Dónde están los resultados de las investigaciones realizadas por nuestro personal académico en esa materia? Ni siquiera la universidad se ha convertido en un centro de información y divulgación de las producciones científicas y estadísticas acerca de temas de interés comunitario y social en general. Entonces, ¿qué pito toca la universidad? ¿Existe o no existe? ¿O hace las veces que existe? ¿Es acaso una isla de lo real?

⁶ La ciudad ocupada segregada es un nuevo constructo producido para sustituir el término de barrio, que desde el punto de vista sociológico es muy simple y no da cuenta de las complejidades de las estructuras de clase que componen las sociedades de hoy en día. Ver Más en Hernández, F. (2016). Crisis Material, simbólica y de género de la vivienda en la ciudad de Barinas. Tesis Doctoral para optar el título de Doctor en Antropología (mimeografiado).

La universidad ¿una isla de lo real?

En términos psicoanalíticos lo real podría definirse como “el trauma”. Lo real es, por tanto, lo que sucede cuando perdemos nuestro sentido de la realidad.

Zizek (2014)

Cuando ingresamos a la universidad, bien como estudiante o profesor/a, sentimos que salimos de un mundo para entrar en otro. Poco a poco uno va perdiendo aquellas amistades que no pudieron o no quisieron continuar sus estudios, ya no es posible permanecer tanto tiempo en su comunidad sino en la universidad, ahora su segunda casa crecidamente simbolizada. Los problemas que alguna vez le parecieron relevantes ahora le resultan insignificantes. Ese/a estudiante o docente que decide formar y formarse a nivel “superior” sale del mundo de la vida real para entrar en un mundo de fantasía. Allí todos/as creen estar haciendo cosas importantes y que si se dejase de hacer lo que se le ha asignado como rol, sienten el cielo venírsele abajo, un inequívoco síntoma de paranoia. Casi que inconscientemente, quienes fungen como profesores/as hacen creer que enseñan y los estudiantes haciendo creer que aprenden. Ambos se toman las cosas muy en serio, como que si fuese verdad el papel que les toca desempeñar, al punto que su ficción termina siendo lo verdadero, como ha dicho Baudrillard (1978).

Abismal es la desconexión con el cosmos y de su hábitat del cual forma parte su vida real. Estudiantes y profesores obedeciendo ciegamente a sus roles y estatus se vuelven extraños y falsos con su comunidad y también consigo mismo. Al aislarse por mucho tiempo de sus lugares de origen terminan -como decía Gasset- siendo extranjeros en su propia tierra y por tanto indiferentes a lo que allí acontece. Tal como si les hubiese ocurrido un trauma, ambos terminan creyéndose sus propias falacias; por tanto, es necesario aplicar un método que nos induzca a descubrir la poderosa narrativa presente en estos espacios, la cual nos mantiene satisfechos provisionalmente, pero luego caemos en depresión cuando (in)felizmente topamos de nuevo con la realidad-real. Entendiéndose lo real aquí en términos lacanianos, el espacio de una verdad que está oculta y es inaccesible al individuo e individualizado/a. Entonces, bajar de las nubes y pisar tierra firme, podría ser la perspectiva de un buen método para salir de ese trance entre lo simbólico y lo imaginario-real. El joven Descartes, por ejemplo, cuando se sintió desilusionado porque no se sentía preparado ni en los valores ni en los contenidos para enfrentarse a un mundo, que, fuera del ámbito escolar había tomado un rumbo que no se reflejaba en su interior (mundo imaginario-real) decidió viajar y salir a conocer ese mundo extraño (Vallota, 2004). El legendario cura-sociólogo, Camilo Torres, para muchos, su decisión de tomar las armas y su muerte como un miembro de la guerrilla puso de manifiesto en términos inequívocos la necesidad de abandonar sus casas y sus comodidades brindadas por una comedia (simbología) academicista y una complicidad fácil con el poder y optar activamente por la revolución.

Como parte de la metodología de ese método, que nos lleve a abandonar ese mundo simbolizado/pensamiento abismal (Dos Santos, 2010) que nos impide ver y sentir lo que viven nuestros/as semejantes (nos-otros) debe partir de la formulación de unas interrogantes ¿A estas alturas de nuestra historia para qué ha servido la universidad? ¿Es una institución que ha hecho honor a su legado o razón de ser: la elevación del espíritu creativo para alcanzar la independencia cultural-científica? ¿Acaso, ésta, ha servido para acompañar y orientar nuestras vidas, tal como ofrece el metarrelato *academicus*? Estas interrogantes deberían llegarnos a lo más íntimo de nuestro pundonor, mover nuestras fibras de sujetos-seres sentí-pensantes.

No obstante, hoy observamos una mengua de las capacidades crítica e inter/subjetivas en estos tiempos de globalización neoliberal que se ha *pro-puesto* como norte universalizar el conocimiento mediante epistemes que buscan la armonización (homogenización) de los modelos y estructuras sociales mundiales. Así, con un conocimiento universalizado (hecho verdad absoluta) no habrá más verdad que reinventar, no hay necesidad de más producción científica ni nuevos conocimientos que valgan en un mundo transnacionalizado. Se trata de una nueva forma de dominación o *colonialidad del poder* (Quijano, 1992) en nuestros países del sur, manifestada por la destrucción de conocimientos (epistemicidio) y modos de vidas más auténticos y por la colocación de obstáculos para la producción científica. (Dos Santos, 2010). No sorprende, entonces, que nuestras universidades sean blanco de una cultura del poder que ha *racializado*⁷ la academia en la medida que centra su praxis educativa de acuerdo a una tabla de valores discriminatorios en la que le asigna mayor nivel de importancia estratégica al acto docente por sí mismo e infravalora, simultáneamente, las capacidades (inter)subjetivas, a saber: creación intelectual y vinculación socio-territorial.

En ese sentido, el constructo *racialización académica* nos permite observar con más claridad en los predios universitarios un hiperactivismo del personal académico: profesores repletos/as de carga horaria, exceso de labores administrativa/individualizada. Cada quien en su mundillo laboral, batiéndose por darse a conocer por sus habituales quehaceres: preparando y facilitando (dictando) clases presenciales o virtuales, planificando y evaluando (sin ser evaluados), cargando notas al sistema, presenciando reuniones, asistiendo y/o impartiendo clases de postgrado, etc. Menos dándose a conocer como miembro de una *comunidad científica* propiamente dicha, cuya razón de ser está dedicada a producir, comunicar y debatir sus productos intelectuales. Cuando mucho, sólo unos cuantos grupos o pequeñas tribus de profesores/as toman en serio la actividad investigativa, muy pocos aportes, contados hallazgos y resultados nulos y escasamente pertinentes a las necesidades y problemáticas sociales y científicas planteadas. Por otro lado, la llamada producción científica, casi siempre es movida más a intereses crematísticos-personales- a saber: ubicación y ascenso dentro del escalafón universitario, pago de primas o incentivos (PEI)- y menos motivado a una cultura académica o modo de vida dentro de su quehacer universitario, que lo debe caracterizar como sujeto/a de una comunidad científica-académica (más sobre este punto págs. 13-19 del presente libro). Empero la otra función universitaria: la extensión, conocida por vinculación socio-comunitaria se ha convertido últimamente en todo un gran disfraz o simulacro, tal como lo llamó uno de los voceros presentes en el Consejo Académico Universitario (CAU) celebrado el día 5-04-2017. Los voceros de ese cuerpo académico nos quedamos perplejos, luego de conocer y aprobar una gran cantidad de actividades especiales, cursos y proyectos de extensión realizadas dentro de la misma comunidad universitaria y escasamente vinculadas con las investigaciones realizadas (si es que investigan acaso), ¿quizás no es esto una apariencia de que se están haciendo cosas para vincularse con las comunidades? En estos asuntos, la llamada academia, parece concentrarse en una falsa carrera por sumar crédito que le permite al personal docente engordar su currículum con pequeñas charlas dentro de las aulas sobre temas que, incluso, muy bien pueden pertenecer a uno de los objetivos del contenido programático de la(s) cátedra(s) que les

⁷ Hemos elaborado este constructo teórico (*racialización académica*) -siguiendo a los teóricos del proyecto modernidad/colonialidad- a fin de hacer comprender las razones del por qué la función creativa intelectual en nuestras universidades ha sido segregada o subalternizada en comparación al activismo docente.

corresponde suministrar como docente en su respectiva carga horaria asignada por la universidad. Lo curioso de esto, es que sabiendo que este simulacro está ocurriendo en nuestras propias narices, nadie se inmuta por ello. ¿Acaso hemos perdido la capacidad de asombro ante hechos de tal naturaleza? No ponerle remedio a esto podría ser catastrófico para nuestra historia, pues terminaríamos siendo ser los profesores que hacemos creer lo que somos. De esta ficción académica a una *isla de lo real* donde hacemos vida universitaria, no hay sino un paso.

A nuestro juicio, la construcción de esta *isla de lo real* donde nos desenvolvemos cotidianamente, es atribuible a la profundización de un sistema docentista instalado para cumplir una misión académica profesionalizante, formador de estudiantes de educación media, haciéndolos poseedor de un título universitario con *competencia* para desempeñarse con *eficiencia* en la empresa privada y pública. Desde luego, poniendo en duda eso del desempeño eficiente, porque estaríamos avalando subterráneamente que la universidad estaría formando buenos profesionales, cuando sabemos que un buen docente debe estar familiarizado/sensibilizado con la actividad investigativa contextualizada en los espacios socio-vivenciales del mundo donde provienen. Quienes (in)compartimos por mucho tiempo ideas con el maestro Rigoberto Lanz, recordamos su acostumbrada prédica, eso de que la universidad es una excelente formadora está por verse en el terreno de lo real.

El síndrome TLLM (Transmisión literal de letras muertas), como signo de neocolonialidad.

Las consecuencias-causas de una tradición científica neocolonial, se traduce en la poca cultura investigativa y la casi inexistencia de una comunidad científica.

Hernández (2017)

La radicalización de un modo de producción académica docentista (MPAD) asumido por nuestras universidades no es gratuito. Así como el orden internacional o sistema mundo moderno/colonial nos colonizó reservándonos el papel de suministradores de energía fósil, logrando nuestra dependencia del petróleo, ahora *colonializan* nuestros saberes, asignándonos el papel de repetidores literales de la producción científica occidental.

En efecto, la lógica docentista que gobierna la institucionalidad universitaria actual ha permitido ontologizar una práctica (in)académica basada en la transmisión de conocimientos ajenos y repetidos, lo que algunos autores denominan transmisión literal de letras muertas (TLLM). Lo obvio es una marcada ausencia de sujeto cognitivo en nuestra casa de estudio, no estamos investigando ni formando para la producción intelectual, sino enseñando para la repetición de ideas ya existentes y en ciertos casos caducas. Es bueno destacar que de acuerdo a una *racionalización académica* instituida por el poder universitario, las funciones investigativa y vinculación socio-comunitaria, aparecen como un complemento accesorio y no una función vital. El hecho de que la universidad no contempla personal de investigación a dedicación exclusiva para el área de producción y creación intelectual, es una muestra evidente de una institución universitaria concebida de manera casi exclusiva como una *máquina docente*, es decir

una fábrica formadora de profesionales⁸. Ello ocurre a pesar que la ley de universidades (artículos 99, 100 y 101) establecen la figura del investigador y profesor contratado. Desde esta racionalidad instrumental- burocrática (entiéndase *racionalidad académica*), se comprende abiertamente que los/as profesores, bien sean contratados a tiempo completo, convencional y los llamados profesores/as de planta adquieren su legitimidad como personal universitario, solo por su función docente y dado el carácter docentista impreso por un profesor que se auto-atribuye (centro determinante del hecho docente) y no por otras funciones y /o cualidades como la de ser un(a) investigador(a) comprometido (a).

Aunque el reglamento más o menos le indica a estos docentes el deber de realizar investigación, tampoco le impide que no las realice. Este gran vacío jurídico-reglamentario, entre otros elementos, pudieran justificar una mayoría de nuestros docentes carentes de cualidades y responsabilidades académicas-investigativas. El colmo de la miseria académica es que muchos de estos docentes llegan a jubilarse sin que necesariamente hayan realizado investigación o vinculación a cualquier actividad científica.

De este modo, una universidad, como la nuestra, pensada como una *máquina profesionalizadora* de diferentes tipos de carreras, va a mostrar flaquezas a la hora de orientar sus fuerzas productivas académicas (trabajadores intelectuales) al trabajo creativo y científico. Las consecuencias de esta tradición científica neocolonial, se traduce en la poca cultura investigativa y la casi inexistencia de una comunidad científica⁹ en nuestra casa de estudios. La UNELLEZ es testigo de innumerables casos patéticos de estos problemas (incultura-científica y des-comunidad científica). Mostremos uno de ellos: nuestra experiencia investigativa desarrollada en la Comunidad El Canal para estudiar el fenómeno de Agricultura Urbana que se venía suscitando en dicha comunidad a principios del 2016. No resultó nada fácil conformar y mantener activo un número importante de profesores en un equipo de investigación para acometer la tarea científica antes mencionada. Cabe señalar que al principio (17 de marzo de 2016) cuando nos disponíamos a conformar el equipo de investigación de AU se inició con más de dos docenas de docentes de diferentes áreas que poco a poco fueron apagando su participación hasta abandonar el proyecto, al punto que el grupo se redujo a 12 personas. Ello por sí mismo es un indicador preocupante, nada menos que la mitad de los participantes originales no están completamente convencidos de la importancia en perfilarse como investigador/a como tal y en el área agroalimentario, problemática ésta tan cardinal en las ciencias sociales (y las ciencias todas en general)

⁸ Esta realidad era fácilmente observable a finales de “los años 80” del siglo anterior. En septiembre de 1989 el coordinador de este texto (Prof. Francisco Hernández) en su discurso de grado para optar el título de sociólogo denunció que la universidad se había convertido en una mera máquina de egresar profesionales y echarlos a la calle donde iban a parar como desempleados.

⁹ Llamamos comunidad científica no necesariamente a un grupo importante de profesores realizando investigaciones particulares o a motus propios, desconectados con sus colegas universitarios y con la sociedad donde viven. Contrariamente a esta concepción que comparten muchos de nuestros colegas, sostenemos que hay comunidad científica donde existen sujetos/as investigando, publicando periódicamente, no necesariamente interesados en perseguir puntos meritocráticos para sus respectivos ascensos en el escalafón universitario. En todo caso, interesados en debatir sus conclusiones para conocer las críticas de la comunidad científica y no científica. Cuestión ésta y cultura ésta, que lamentablemente no existe en nuestra casa de estudio. En el caso extremo ni siquiera existe un diálogo de sordos, en/de una comunidad y mucho menos de ciencia útil y socializada. A nuestro juicio, los conocimientos producidos deben ser socializados tanto en el interior del recinto universitario como en los escenarios sociales en donde realmente la ciencia y la universidad se legitiman. tanto nadie sabe desde cuándo y que cosa investigan los/as colegas. Nadie lee a nadie y nadie cita a nadie. En estas circunstancias de *ombliquismo académico e indigencia científica*, difícilmente podemos hablar de comunidad científica.

para enfrentar el hambre en nuestras ciudades. Mientras que el resto del grupo de docentes mostraba poca experiencia en el campo científico. Por tanto, aparte de fungir a manera de registrador fotográfico, no les resultó nada placentero realizar labores y roles rutinarios tales como: sistematizador de experiencias, articulador comunitario, redactor, leer la bibliografía recomendada por el coordinador del proyecto de investigación, hacer síntesis, entre otras tareas y oficios muy propios de un/a auténtico/a investigador/a-docente. De acuerdo a nuestra óptica, la universidad (entendida como centro de creación intelectual) no tiene políticas (prácticas) para incentivar la investigación. Investigar, como se sabe, implica tener mucha disciplina y hasta consagrarse por completo a cultivar el espíritu creativo e intelectual, virtud ésta que no se logra fácilmente, ni siquiera a través de cursos y seminarios, sino entregándose de modo apasionado al hecho investigativo, podríamos hablar de un/a *investigador/a social total*.

La pequeña, pero rica experiencia que nos dejó la investigación realizada en la comunidad el Canal, nos permite sugerir la siguiente propuesta: Así como al profesor se le entrega la carga horaria, debe quedar establecida una carga horaria para que cumpla y realice trabajo de producción y creación intelectual. Sería una buena iniciativa que contribuye a romper con la profesionalización y el verticalismo contaminado de pregrado, existente en el actual sistema docente que caracteriza nuestra universidad.

En el nuevo modelo de Universidad-otra que estamos planteando, tiene el investigador o la investigadora que sentirse a gusto y alegre al darse cuenta que no sólo está repitiendo conocimientos sino que los está produciendo/re-creando *desde y para su propia comunidad*. En palabras del sociólogo colombiano Fals Borda, esta praxis científica se le llama también *ciencia o investigación comprometida*.

Estatus de la investigación en la UNELLEZ.

Si queremos conocer a fondo el corazón de la problemática académica de cualquiera institución universitaria, es menester también conocer su estatus académico, que vendría dado, en cierto modo, en responder a las preguntas ¿Cuánto, qué, cómo, por qué y para qué investigan los profesores unellistas?

¿Cuánto(s) investigamos? La Ley de Universidades de Venezuela y en consecuencia los reglamentos del personal académico de las casas de estudios de ese nivel establece con carácter obligatorio el desempeño de la actividad investigativa para todos/as las/os profesores. Sin embargo, es corriente encontrar- en casi todas las casas de educación universitaria en todo el país- una buena parte de dicho personal hacen caso omiso al reglamento. Todos(as) cumplen con la docencia y muy pocos con la investigación y la extensión. Curiosamente no existe una sistematización de la información relativa al trabajo/labor intelectual de los miembros del personal académico de la institución- dato importante del significado de la función de investigación dentro del sistema universitario vigente-

Desde su misma creación la UNELLEZ cuenta con una potente estructura (aparataje administrativo y normativo) para que la docencia se cumpla a plenitud. La asignación por escrito de la carga horaria al principio del periodo lectivo y la respectiva presentación de los resultados de evaluación de los subproyectos ante la oficina de control de estudios al final del semestre. Empero la práctica docente últimamente se ha tornado un oficio poco exigente. Las clases magistrales en salas de conferencias están extinguidas prácticamente, para darle paso a las usuales *clasesitas*¹⁰ en las aulas, y que

¹⁰ Por cierto este término ha molestado a más de un y una a docente en las charlas, foros y conferencias en donde últimamente nos han invitado.

por no ameritar gran esfuerzo intelectual se convierten, en la mayoría de los casos, en ensayos teatrales para simular que se está cumpliendo la tarea encomendada de enseñar. Entre tanto, para la actividad investigativa no sucede similar a la docente, que si contempla, como apuntamos arriba (página anterior), todo un arsenal instrumental para que el acto docente se encarrile por sí mismo. Así las cosas, investiga quien quiera y cuando quiera, lo que sea y como quiera, no hay instancias ni dispositivos académicos-administrativos para promocionar la creación intelectual en la institución. De allí que nadie se inmutaría, p.e., frente al siguiente dato hipotético compartido por muchos colegas: aproximadamente un 50% de la planta profesoral no investiga constante y consuetudinariamente y que el 50% de quienes registran sus pre-proyectos de investigación no la cierran (in-cultura investigativa) y que casi la totalidad de los llamados trabajos científicos carecen de pertinencia social e institucional. Pero seguramente todos/as imaginarían el desplome de la universidad si sólo el 30% deje de cumplir con su carga horaria asignada por la burocracia académica. Tremendamente demoledor para el sistema docentista. Y más demoledor aún si los estudiantes desertaran o dejaran de matricularse en una o varias carreras determinadas. Un descenso en la tasa de crecimiento de la matrícula estudiantil universitaria es una de las manifestaciones de la crisis del docentismo.

Pero volvamos al tema inicial: ¿Cuánto investigamos? ¿Por qué a casi a nadie le interesa ese dato? Otras interrogantes más para el debate: ¿si la función principal de la OPEI (Oficina de Planificación y Evaluación Institucional) por qué no se dedica a recoger la información acerca del personal académico que se mantiene activo como investigador? ¿La OPSU (Oficina de Planificación del Sector Universitario) tendrá algo que decirnos frente a tales deslices o descuidos? ¿Cuáles son los parámetros que tales instancias de evaluación institucional nos proporcionan para decirnos cómo marchan nuestras universidades? Que se nos diga de una vez, cómo calificar a estas instituciones, hasta qué punto son buenas, excelentes, malas, muy malas o regulares, en fin. Se nos dijo en una reunión convocada por la OPEI (09/03/2017) que la UNELLEZ estaba entre las diez primeras universidades del país. Cuando pregunté a la funcionaria por los parámetros de medición no respondió, tampoco nadie respondió por ella. Quedó tácito que su ubicación preferencial entre las mejores universidades del país era debido a su alto crecimiento matricular registrado durante los últimos 15 años. La tarea de conocer cuánto se investiga en esta casa de estudios está pendiente.

¿Qué investigamos? Que casi nadie se dé por enterado de lo que nuestros colegas investigan es un fenómeno que ocurre en la UNELLEZ. Desde luego, escasamente se informan los miembros de la Coordinación de Investigación y de la Comisión Asesora¹¹ que reglamentariamente están puestas para tal fin. Además, en honor a la verdad, solo conocen superficialmente (área temática y objetivos) de los ante-proyectos de investigación que registran los/as profesores/as. Asimismo, pocas personas como los/as integrantes de aquellos proyectos de investigación colectiva que por su condición de coautores/as conocen de ciertas descripciones de dichos proyectos. Generalmente, nos enteramos que un/a colega de cualquiera de las escuelas o programas académicos está trabajando sobre equis tema en su tesis de maestría o doctoral mediante otros/as colegas en los pasillos, en el cafetín, entre otros lugares no formales y casi nunca en espacios habituales donde se socializan los saberes o conocimientos que raramente se producen en nuestros nichos académicos. Es pertinente, entonces, preguntarse por las lógicas que mueven este sospechoso secretismo investigativo que cierra las puertas a la creación

¹¹ Denomínese la instancia burocrática a nivel de jefaturas de Programas cuya función es conocer discutir y decidir asuntos académicos vinculantes al sector estudiantil y docentes

auténtica de una comunidad científica en nuestra casa de estudio ¿Por qué dentro de las estructuras universitarias no está planteada una normativa y/o una cultura que permita a las comunidades académicas y no académicas conocer y difundir las propuestas iniciales del pre-proyecto investigativo así como los resultados del proyecto definitivo? ¿No será, acaso, que algunos de estos pre-proyectos son desde todo punto de vista no pertinentes, a veces rayando en lo banal? ¿Qué instancia se va a encargar de echar para atrás cantidades de ante-proyectos de estudios nada originales, repetitivos?

Si nuestra universidad no está involucrada en proyectos de desarrollo científico-técnico de energía nuclear que pudiera justificar cierto secreto científico, entonces, no debe haber razones mayores para impedir la publicitación de los proyectos de investigación en todo su trayecto científico. A nuestro juicio, desde un principio en que formulamos nuestros supuestos teóricos, objetivos, planteamiento del problema a investigar hasta llegar a los resultados y conclusiones deben ser ventilados al público académico y no académico, también consultarse a las comunidades y a los habitantes del territorio donde desarrollamos el estudio científico. De este modo, por una parte se logra una mayor pertinencia social y en segundo lugar promueve, una construcción colectiva del conocimiento producto del diálogo de saberes entre todos/as los/as participantes del hecho investigativo. Sin lugar a dudas, este método asegura un mayor enriquecimiento de la investigación en su conjunto.

Como hemos dicho en el transcurso de este trabajo, los conocimientos producidos deben ser socializados tanto en el interior del recinto universitario como en los escenarios sociales en donde realmente la ciencia y la universidad se legitiman. No obstante, en la UNELLEZ existen pocos espacios para socializar e intercambiar los escasos saberes y conocimientos que logramos descubrir y producir. La comunidad universitaria de esta casa de estudio tiene que esperar un tiempo más o menos largo, generalmente cada dos años, para que se efectúen las jornadas técnicas de Investigación del Vicerrectorado de planificación y Desarrollo Social. Sobre este asunto, una propuesta con un nivel mayor de concreción que nos permita saber que estamos investigando, es la sucesiva: revisar el procedimiento que siguen hasta ahora los profesores/as de la UNELLEZ para registrar, solicitar financiamiento y aval institucional y finalmente para cerrar el proyecto de investigación culminado.

Proponemos, entonces, que todo personal de investigación aspirante a registrar y desarrollar sus proyectos científicos en esta casa de estudio, deberá seguir los siguientes pasos o criterios:

a) El Anteproyecto formulado en el formato sugerido por la universidad deberá ser socializado públicamente antes de iniciar su recorrido burocrático-administrativo: entiéndase pasar por la Coordinación de Investigación para su debida codificación y ser elevado a las instancias académicas (Comisión Asesora y Consejo Académico) para su respectivo aval y/o financiamiento institucional.

b) La socialización referida consistirá nunca en una defensa pública de su trabajo de investigación como se estila tradicionalmente para los casos de ascensos, presentación de tesis de pre y posgrado en el que participan jurados evaluadores. En absoluto, se trata en todo caso de un ameno diálogo de saberes.

c) De acuerdo con el paso o criterio anterior, los espacios de socialización deben ser concebidos mesas de diálogo para que los/as responsables de los (ante) proyectos mejoren y enriquezcan sus planteamientos producto del debate generado. Para tal

efecto, las jefaturas de Programa crearan las Juntas de socialización de saberes, las cuales deberán estar conformadas por investigadores/as con proyectos científicos en curso y con tradición en el área investigativa.

d) La invitación a las jornadas de socialización de los (pre) proyectos de investigación deberá extenderse a todo el público, no obstante, es de carácter obligatorio la presencia de los/as jefes de subprogramas en aquellas presentaciones en las que participen investigadores(as) adscritos a su respectiva competencia. Así mismo, es de suma importancia la presencia del personal docente-investigador (interno o externo) con conocimiento y/o estudios realizados en la temática a debatir con investigadores/as que hayan realizados o estén realizando trabajos científicos afines a su temática de estudio. Del mismo modo es, pertinente la participación de personas del mundo no académico, comunas y las comunidades donde se realizan las investigaciones.

e) Luego del presente paso, acompañado de un acta que testifique los acuerdos llegados por la Junta de Socialización, el grupo responsable del ante-proyecto de investigación podrá registrarlo en la Coordinación de Investigación para su respectiva codificación sin ninguna justificada demora. Seguidamente éste será elevado por la Coordinación de Investigación a las respectivas instancias académicas encargadas de otorgar el debido aval institucional y financiamiento en caso de haber presupuesto.

f) Una vez que el estudio sea culminado, el equipo de investigación responsable del proyecto deberá ser socializado nuevamente ante la comunidad universitaria y el público en general.

De seguirse estos lineamientos, aseguraríamos información importante para conocer qué investigamos, un paso necesario para hablar de una comunidad científica en nuestra casa de estudios.

¿Cómo investigamos? Desde su fundación en la UNELLEZ se implantó, intencionalmente o no, una cultura de investigar individualmente, sin líneas de investigación (es decir, sin direccionalidad y sin organización); tomando por éstas a las áreas temáticas o divisiones de éstas, generalmente emanadas de instancias burocráticas superiores. Para completar, la escogencia de estas grandes áreas temáticas o necesidades generales, en su mayor parte quedan a discreción o a la suerte del personal académico investigador/a y no de las jerarquías académicas (Jefaturas de Programas y Subprogramas). La universidad nunca obligaba y actualmente poco ha influido en los/as investigadores/as para la selección de dichas líneas de investigación. ¿Hacia dónde nos puede y nos está llevando esta (des)forma de producción científica? Con razón encontramos muchos investigadores/as escojan la temática que más le convenga. En ocasiones se presenta la coincidencia de muchos proyectos de estudios, sin que entre los/as autores se conozcan personalmente entre sí y sin saber que investigan entre ellos mismos. Bajo estas circunstancias se hace remota la posibilidad de lograr una mutua colaboración y/o comunidad científica. ¿No es esto un desbarajuste?

¿Cómo entender que ante problemáticas tan complejas, como las que se generan en estos momentos de evidente crisis del mundo capitalista que ha llevado a la dinámica social a fluir a través de redes e interconexiones (Castells, 1995), muchos de nuestros colegas optan por el trabajo intelectual individualmente, sin líneas o matrices de investigación a que perseguir y desorganizadamente? Nada tan absurdo. Ello, no sólo es una debilidad, sino un descarrío epistémico. Obviamente, ¿cuántos pueden ser los logros y alcances teóricos-prácticos, cuando abordamos individualmente realidades

críticas y complejas? Además ¿quién puede llegar a creer que una persona particular es capaz de aproximarse al conocimiento cuando conocemos, de acuerdo con Castells, que en esta ciudad o era Informacional la información clave para la ciencia no es tan fácil obtenerla? Al respecto, la dialéctica (en especial, la negativa) nos enseña que el o los conocimientos se construyen colectivamente y en permanente debate con diversidad de enfoques. Empero, esto último es difícil lograrlo si el trabajo de creación intelectual es individual y desorganizado. La autosuficiencia científica y las verdades consensuadas por mucho tiempo crean de por sí grandes sospechas. En virtud que hoy día la ciencia se mueve en un mundo colaborativo en todas sus escalas, sería dado hablar de comunidad de aprendizaje y de creación colectiva de conocimientos, como procedimientos necesarios para la conformación de comunidad científica, hoy inexistente en nuestra casa de estudios.

De acuerdo con esta última reflexión, proponemos para la UNELLEZ seguir impulsando la idea de crear los Grupos de Creación Intelectual (GCI) por Programas y Subprogramas (o escuelas) y obedeciendo siempre a una determinada línea o matriz de investigación, ya no abstracta y generalizada como antes, sino líneas matrices y territorializadas¹². Ahora bien ¿qué lograríamos con esta modalidad de gestión científica? En primer lugar, la constitución completa de los GCI permitirá una mejor y más racional distribución del escaso presupuesto de investigación. Nunca es igual asignarle Bs. 100 mil (10 dólares al cambio oficial) a un (a) investigador/a que a un GCI conformados por 10 personas. En segundo lugar, lograríamos organizar a nuestros/as investigadores/as por Subprogramas y Programas. Desde luego, no es descartable la idea de GCI inter-subprogramas e inter-programas o trans-programas (ir más allá en la superación de los límites que hoy nos atrapan); incluso, inter o trans-vice-rectorados. Ello, sin duda, favorece la investigación en red y en consecuencia la formación de una comunidad científica unellista. En tercer lugar, hay mayores posibilidades de producir resultados productivos y satisfactorios, y en cuarto lugar es más fácil y práctico monitorear el trabajo que realiza cada GCI. En fin, bajo esta modalidad de gestión investigativa es posible organizar mejor las actividades científicas-académicas (simposio, congresos, jornadas técnicas de investigación, foros, conferencias, entre otros.)

Lograr, entonces, que todos los programas académicos de la UNELLEZ (Ciencias Sociales, Educación, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, y Agro y Mar) tengan organizada la actividad investigativa por GCI de acuerdo a las líneas de investigación es un objetivo estratégico fundamental y prioritario si es que queremos lograr un mejor estatus que nos permita desplazar al docentismo como centro de la academia universitaria.

¿Por qué investigamos? En una universidad el personal académico investiga por varias razones, pero principalmente tres de ellas: a) pasión por el trabajo intelectual b) competencia academicista y c) vergüenza académica.

En el primer caso, se trata de una persona que busca el poder del conocimiento y no aquel poder que se nutre de las fuentes de la política y de la burocracia. Eso, desde ya es

¹² Entiéndase *líneas matrices* a macroproyectos o programas de investigación que por su ámbito temporal, espacial y su dimensión problemática son generadora de temáticas o proyectos similares o vinculados entre sí. Entre tanto, entendemos *líneas territoriales* aquellos proyectos más específicos, enfocados a una comunidad geo-espacial concreta con el objeto de responder a necesidades de cualquier índole cognoscitiva, académica, técnica y social.

una loable forma de ser. Así este/a científico/a va estar siempre asediado/a por una catajarra de interrogantes, tiene dudas y muchas veces le interesa descubrir el principio del fin de una crisis. Se trata de un/a investigador/a que no va a investigar por investigar, sino por amor al arte de investigar. Es una carrera difícil de transitar, muy pocos/as son los/as que escogen este camino en sus vidas. Algunos estudios dicen que esta categoría de investigadores/as no pasan entre 1 y 5% del total de la planta docente de una universidad, pero que si lo toma en serio puede lograr lo que a veces no necesariamente busca: la fama de un personaje intelectual de amplio reconocimiento en el mundo científico-intelectual. Igualmente es cierto que muy poco personal académico que escogen este modo de vida, logran ser laureado. En circunstancia de que esto último ocurra- la fama o prestigio personal del/la científico/a- la institución, donde labora este personaje, también se ve beneficiada por contribuir al *desdocentismo* y por obtener relevancia y reconocimiento académico.

En el segundo caso, motivado a la competencia academicista que plantea el sistema universitario, el personal de investigación es metido de cabeza en la lucha por una mejor colocación en el escalafón que le garantizaría no sólo mayor remuneración sino, también, estatus académico y estabilidad laboral¹³. Es importante destacar que por esta vía, la de la competencia por adquirir títulos académicos como el de aspirar la categoría de profesor/a titular, no necesariamente todos/as alcanzan ese trofeo. La mayoría del personal académico (que se aproximan a más o menos el 50% del total) queda a mitad de camino, algunos llegan a obtener la categoría de Asociados, pero una gran proporción sólo llegan a alcanzar el grado de Agregados, incluso se conoce de profesores/as que se quedan estancados en el último escalafón (profesor ordinario), pues no pasaron del punto de partida. Pero en el caso, que un miembro del personal académico llegue a la cima y obtenga el grado de profesor Titular, no necesariamente es consagrado como un hombre o una mujer de ciencia, justamente porque le interesa sobre todo el mérito académico y no la ciencia como tal. El hecho que nos doctoremos, nunca es equiparable a ser un gran connotado personal del mundo científico, pues en el fondo seguimos siendo hombres y mujeres atrapados por el *aulismo*, el *docentismo* y *docentrismo*. Téngase claro que la gran mayoría de quienes llegan a ser doctores o doctoras se olvidan de profundizar su tesis doctoral y tampoco inician otra investigación; cuando mucho se dedican a publicar artículos (de su misma tesis de grado ¿cómo llamar esto, facilismo o flojera intelectual?). Aunque es bueno decir, la universidad, en cierto modo, adquiere rango académico en virtud que su personal de planta esté soportada con un nivel importante de profesores que alcancen dicha titularidad.

En el tercer caso, una cantidad importante del personal académico (de acuerdo a nuestros cálculos debe estar cercano al 50% del total) simula que investiga. Les da pena que el resto de sus colegas conozcan que en tanto tiempo de ser personal fijo no hayan iniciado siquiera una investigación y de allí su desespero en correr o encaramarse. Suponemos que este tipo de investigadores/as, son aquellos/as que generalmente abren una investigación y más nunca la cierran y de llegarlas a cerrar son de dudosa

¹³ Es bueno resaltar que para el momento en que nos encontramos haciendo el presente estudio, una cantidad importante de los profesores nuevos ingresos (corte 09/11/2016) acudieron azarosamente a registrar sus ante- proyectos de investigación, en virtud de la información suministrada por las autoridades sobre su respectiva evaluación de desempeño académico a partir del mismo momento en que ganaron el concurso de oposición. El temor a ser evaluados negativamente, los impulsó a inscribir más de un pre-proyecto investigativo. Habría que evaluar hasta qué punto en realidad, tales estudio se llevaron a cabo.

pertinencia y calidad, pues se ha determinado la existencia de trabajos que no resisten una mínima presentación pública o socialización en espacios dialógicos.

Una vez vistas estas tres modalidades del por qué asumimos la tarea investigativa, consideramos fortalecer los dos primeros casos. El primero por el interés científico-intelectual a *motus* propio. Para ello la universidad debe generar políticas de incentivo, como p.e., otorgar premios a las mejores investigaciones por programas y subprogramas. En relación al segundo caso, la universidad viene asumiendo medianamente la responsabilidad de responderle a aquellos/as docentes de planta para su respectiva formación a más alto nivel (postgrados), asistencia financiera a eventos científicos nacionales e internacionales.

Finalmente, si estamos abogando por una nueva universidad postdocentista (o universidad-Otra)¹⁴, entonces la tarea inmediata es seguir potenciando la formación académica de cuarto y quinto nivel, aunque paralelamente debe irse atacando el academicismo que conlleva este segundo caso. Y definitivamente combatir a muerte el tercer caso (investigar por vergüenza académica), que, dicho sea de paso, es a todas luces la modalidad predominante que induce a los/as docentes unelistas a practicar la investigación, pero de un modo simulado que riñe con la ética académico-científica.

Una reflexión final acerca de este capítulo: si casi nadie sabe *qué* se está investigando, si muy pocos investigan por pasión científica y social (investigación social total), si la (in)cultura investigativa hasta ahora nos ha llevado a desarrollar proyectos de estudios de forma no grupal y sin líneas de investigación (es decir, sin direccionalidad y sin organización), habría que deducir: la investigación en nuestra universidad no marcha muy bien. No hay mayor cosa que agregar, los/as investigadores/as tienen perdido el objeto de estudio y la academia anda sin brújula y lo que es peor sin radar para poder encontrar nuestro norte que es el sur.

Reflexiones antisociológicas a propósito de la crisis docentista en el programa de sociología de la UNELLEZ

Hablar de reflexiones anti sociológicas es en primer término, un contrasentido, una irreverencia que intenta desafiar el statu quo de la disciplina sociológica, precisamente este análisis es un desafío en el que nos proponemos demostrar la existencia de una crisis docentista en la escuela de sociología y apuntar hacia la deconstrucción del orden aparentemente académico que mantiene silenciada, en posición de confort dicha escuela y en general a nuestra universidad Ezequiel Zamora.

Por tanto, cuando decimos antisociológico lo hacemos en el sentido de distanciarnos de la sociología que hemos conocido hasta el momento, la cual es una suerte de copia de la sociología occidental, eurocéntrica que en nada se corresponde con nuestras realidades históricas y socioculturales latinoamericanas.

¹⁴ La universidad-otra, no existe hasta ahora, pero no significa que no luchemos por transformar la existente (la universidad convencional docentista). Esta universidad otra, es la contracara de la convencional y ha empezado a construirse desde el Programa de Ciencias Sociales en la UNELLEZ con la APUESTA (cuaderno de discusión política Nro. 11. Fondo Editorial UNELLEZ.FEDUEZ, Barinas-Venezuela, 2016).

Ahora bien ¿por qué nuestros/as colegas docentes se hacen de la vista gorda para no ver esta realidad? ¿Por qué no se debate sobre la situación actual de esta disciplina dentro de la UNELLEZ? ¿Por qué motivos la malla curricular de nuestro pensum de estudios de sociología se mantiene fija y divorciada de las realidades y problemáticas sociales de la región y de las líneas o matrices de investigación universitaria? Un dato importante al respecto es que en cuarenta y dos años de existencia de nuestra universidad, la carrera de sociología –que nació junto con la fundación de la UNELLEZ- solo ha tenido cuatro planes de estudio, lo que en términos cuantitativos nos da un promedio de un cambio de pensum cada diez años y medio, como si la realidad cambiara sólo al término de ese periodo de tiempo. Esto solo tiene sentido si recordamos una vez más que la razón que gobierna nuestra universidad es la razón docente profesionalizante y no la razón creativa intelectual, es decir, convertir bachilleres en profesionales mas no investigar los problemas del contexto para aportar soluciones viables.

Empero, el núcleo del problema va más allá de la ingeniería curricular, a pesar de que desde las posiciones conservadoras se esgrime el argumento de que la problemática no está en la matriz curricular sino en la administración de los subproyectos o unidad curricular. desde nuestra perspectiva el problema de fondo es que por una parte, el modelo de Sociología que se imparte en la UNELLEZ (También en el resto de las Escuelas de Sociología del país) responde a la visión profesionalizante que tiene el Estado venezolano como empleador de sus recursos humanos universitarios (Pérez y García, 2009) y por otra parte dicho modelo impartido es una educación aérea o libresca, no inspirada en la realidad de nuestras vidas y de la naturaleza que en el mejor de los casos busca la memorización y la repetición de conocimientos (Freire, 2007), pero la ausencia de una Educación Activa y/o práctica, entiéndase profunda conexión entre el mundo material y el mundo cognoscitivo, como lo hace ver el maestro insigne venezolano, Prieto Figueroa, todo lo aprendido/memorizado se esfuma o se olvida para siempre. (Prieto, 1984)

Estamos hablando del docentismo imperante en dicha escuela que sirve como un velo para ocultar la realidad, dicho velo que se compone de todo el bagaje teórico colonial, ha limitado significativamente nuestra capacidad de ver y pensar los fenómenos y problemas existentes en los espacios de la vida cotidiana. El resultado es que tendemos a colocarle nombres viejos a cosas nuevas (Zemelman, parafraseando a Bachelar, 2008. p. 5)

Esto último se explica porque el sistema docentista universitario (unellista) no apuesta por una transformación académica, para decirlo con exactitud se puede afirmar que la calidad de la formación académica que reciben sus estudiantes es un asunto de menor importancia, en todo caso más que formar sociólogos/as aptos para investigar e interpretar la realidad micro y macro en nuestras comunidades y sociedad lo que interesa es la cantidad de graduados/as como un indicador de buena gestión, tal como se expresa en el plan operativo anual y presupuesto 2016 de la UNELLEZ.

Así comprendemos el poco compromiso de la planta docente para no salir de una educación escolar donde no se lucha por el conocimiento como desafío posible y su comportamiento cuando asisten a las aulas de clases a solo cumplir con su obligación contractual de dar clase –función docente por si sola- para cobrar por sus servicios académicos prestados a la institución, con lo cual, la universidad deja de ser el espacio donde se piensan los problemas desde una visión general para convertirse en un gran conglomerado de pequeños cursillos. (Giannotti, 1978. p. 20)

Parálisis teórica y hegemonía del paradigma funcionalista en la Escuela de Sociología

A falta de una producción teórica que guíe los procesos de creación intelectual en nuestra universidad, nuestros colegas investigadores/as aterrizan en los brazos de la sociología funcionalista norteamericana que universalmente se imparte en las escuelas de sociología latinoamericana.

Como consecuencia de ello, los trabajos de grado o llamadas tesis que los/as estudiantes presentan en el último semestre de la carrera están en su mayoría elaboradas sobre la base de conceptos teóricos pensados desde otros lugares de enunciación muy distantes geográfica y culturalmente de nuestras realidades, esto significa que cuando nuestros/as estudiantes suelen llevar a cabo estos trabajos, escasamente llegan a convalidar teorías no solo ajenas sino que alejan las posibilidades de pensar autónomamente nuestras problemáticas y crear a partir de allí conocimientos útiles para dar respuestas a las mismas.

De allí extraemos la siguiente reflexión: el docentismo nos lleva –a estudiantes y docentes- a simular que hacemos ciencia, puesto que nuestra escasa práctica investigativa se ha ido convirtiendo, en una tecnología sin pensamiento (Zemelman, 2006. p. 43), es decir, repetir mecánicamente formulas técnico-metodológicas sin importar los resultados intelectuales.

¿Por qué la sociología que reproducimos en la UNELLEZ ha derivado en una sociología de salón (dadora o repetidora de clases), que no investiga los problemas socioculturales de la región y por tanto en una ciencia muda? Justamente su encasillamiento en las aulas y desconexión con los acontecimientos cotidianos responden la pregunta, frente a lo cual proponemos sacarla de los salones a la calle para convertirla en una ciencia que moleste, como planteaba Bourdieu (ob.cit). Resolviendo esta ecuación podemos superar la crisis docentista a la que nos estamos refiriendo.

Así mismo, pretender explicar desde una visión uniparadigmática (funcionalismo) la compleja situación de una Barinas globalizada y convulsionada es, cuando menos, un acto de ingenuidad epistemológica. Pensamos que no es a través de conceptos ahistóricos y atemporales como la anomia y el control social que se puede dar cuenta de fenómenos como la profunda desigualdad socioeconómica y el racismo que se han disparado con el surgimiento de la sociedad globalizada en Barinas. Como se sabe, hoy vivimos en una ciudad donde los sectores poseedores del capital se han apropiado de los mejores espacios físicos y lugares de la ciudad, exhibiendo opulencias mientras que la gran parte de la población ha sido confinada a otras zonas sin derecho a la ciudad.

Se trata entonces de una realidad compleja que no es reducible a la lógica de un objeto y que, en consecuencia, debe abordarse desde una óptica pluriparadigmática, pluritransdisciplinaria. En este aspecto se entroncan el docentismo y el dilema de origen de la sociología: “una ciencia que pretende contribuir al cambio social pero que solo puede pensar su objeto de estudio a partir del orden” (Pereyra 1999 citado por Aronson 2010. P. 15).

A modo de autocrítica debemos reconocer que producto de la escasa creación intelectual y la ausencia de sujeto cognitivo en la escuela de sociología de la UNELLEZ, hoy se carece de un estudio integral de la realidad de la ciudad de Barinas. A excepción de los datos de población y vivienda que arrojó el censo pasado (ver manual de OCEI 2010) la región de los llanos occidentales, donde tiene asiento la UNELLEZ, es un espacio

geográfico virgen en cuanto a producción de estudios relativos a lo sociológico. Nos preguntamos ¿acaso no es esto una evidencia de la parálisis teórica de esta disciplina en nuestra casa de estudios?

Aunado a ello, la universidad no ha producido investigaciones acerca de la situación social Barinesa, a saber: a) composición de la población en cuanto a estratos sociales, grupos etarios, sexo, b) diagnósticos y análisis en materia de empleo, escolarización, acceso a servicios públicos, seguridad ciudadana y c) mapeo y seguimientos de los movimientos sociales, la conflictividad política, etcétera.

Por último es necesario plantearnos algunas interrogantes: ¿Qué hacer para dar pasos hacia la superación de esta crisis? ¿Es posible superarla en las actuales condiciones que hemos descrito? ¿Qué nos aporta esta interpelación de cara a las dos preguntas anteriores? Algunas respuestas las hemos venido asomando en los párrafos precedentes, sin embargo queremos indicar lo siguiente en términos más sintéticos, primero: las críticas que hemos realizado demuestran que la situación actual de la sociología en la UNELLEZ no es ajena a la crisis docente de la universidad, por el contrario, esta es su causa principal, pero además nos colocan ante la extraordinaria posibilidad de tener que inventarlo todo (Lanz, 2006). Segundo: la ausencia de sujeto cognitivo, la escasa y colonizada producción intelectual de esta disciplina también son consecuencias de la supremacía de la función docente y tercero: ver y estudiar esta crisis docente es, sin duda, la principal posibilidad de superarla a través de la creación intelectual descolonizada. Las vías de superación las detallamos en el capítulo II de este trabajo.

Universidad. Re-simbolización y reciclaje de la crisis

“lo real (...) no espera nada de la palabra”

Lacan (2004)

La actual crisis de nuestras universidades latinoamericanas no se expresa en la constante lucha de poderes siguiendo una lógica específica: el poder académico y el prestigio intelectual o científico, tal como lo vio Bourdieu (2008) en Francia para la época de los sesenta. Los intereses que mueven a los/as universitarios de la UNELLEZ parece concentrarse simplemente en una lucha por posicionarse en las estructuras de poder universitario que denominaríamos *burocratización académica*. Entretanto, la lucha por el prestigio intelectual queda relegada a un segundo plano, dado a que la escala de valores que el poder le ha asignado a la actividad científica es secundaria. Así presenciamos, entonces, una universidad donde los grupos de poder, los movimientos políticos y las élites se pelean por el control de la *maquinaria docente*, que en definitiva es la que concentra el poder en la universidad.

No obstante, no hay *burocratización académica* que valga en una universidad moribunda. Con razón, la universidad entendida como *maquinaria docente* (aparato burocrático al servicio de la docencia) vive gracias a que la sociedad y comunidad universitaria sean creyentes fieles en una narrativa que busca dar sentido y por ende re-legitimarse extra e intra-muros como un ente útil-referencial. Como camino a la sobrevivencia, se apela a una re-simbolización (García, 1996)¹⁵ de los espacios

¹⁵ En su trabajo “Consideraciones generales sobre los códigos utilizados en la invención, re-creación y negociación de la identidad nacional”, la autora citada, considera que los símbolos son fundamentales

externos e internos universitarios. Ahora bien, ¿bajo de qué término o códigos es posible re-simbolizar estructuras burocráticas académicas desgastadas? Esta misma pregunta, formulada de otra forma ¿cuál es la sustancia que le da contenido y forma (sentido) a la narrativa universitaria como institución de “Educación Superior”, de tal modo que los/as actores/as sociales apuesten al concurso de maniobras (conjunto de estrategias y tácticas) para la conquista y dominio de esos microespacios de poder.?

Ante la sociedad, la universidad ha intentado re-legitimarse (re-simbolizarse), pegando una carrera hacia el barranco, es decir con docencia y más docencia ¿qué significa esto, nuevas carreras y más matrículas de estudiantes, concursos de oposición para nuevos ingresos y oferta de los cursos de Postgrado?

Nuevas carreras y más matrículas de estudiantes y por ende mayor contratación de profesores. Con estos códigos (nuevas ofertas de carreras, incremento de la matrícula estudiantil y más contratación de profesores) la burocracia unellista ha pretendido evitar que muera en nuestra región la ilusión de contar con una gran universidad. En efecto, para finales de la década del 80 y principios del 90 cuando la universidad Ezequiel Zamora muestra sus primeros malestares, el sistema universitario lanza la carrera de Educación Integral y Técnico Superior en Contaduría (un poco más tarde la Licenciatura en contaduría). Y para las primeras décadas del presente milenio (2002-2015), con un nivel de agotamiento acelerado del sistema docente, el vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social para soportar su crisis activa el dispositivo de sobrevivencia y dispara nuevas carreras, a saber: TSU e Ingeniería en Informática, Medicina Integral Comunitaria, Veterinaria, Derecho, entre muchas otras. Como es de esperarse, la apertura de estas carreras conlleva automáticamente a contratar personal profesional para impartir las labores de docencia, no sólo en la UNELLEZ sede sino en los Programas de Educación Municipalizada. En ese sentido, también es de esperarse que debido a la gran demanda de vacante de cupos y debido a lugares retirados de la ciudad universitaria (UNELLEZ sede), el personal a contratar no sea el más calificado académicamente. Por ejemplo, en un estudio realizado en el Programa de Ciencias Sociales, se llegó a conocer que en las carreras de Contaduría y Derecho no existen profesores con investigaciones registradas en la Coordinación de Investigación. Y así podríamos encontrar similares deficiencias o problemas en otras carreras de los demás programas académicos de la UNELLEZ, que develan una crisis profunda en esa casa de estudio.

Oferta de los cursos de Postgrado, es otro de los códigos re-simbolizadores disparados desde la burocracia académica para entretejer diferentes tramas que encubren la crisis universitaria. Así se pone sobre el tapete la idea-representación de una universidad de primera en constante ascenso y progreso intelectual. Para la década del 80-90, justo la época en que empieza el quiebre de la universidad docente se inaugura el Postgrado de maestría en Desarrollo Rural Integral. La poca duración de esta maestría, dice la falta de una política seria a nivel de formación de cuarto nivel. Para esa misma década (“los años 90” en adelante), en pleno apogeo de la fiebre neoliberal, la universidad es invadida con cursos de postgrados (diplomados, especialización, etc.) referente a Calidad Total, maestrías en Gerencia en Administración, Gerencia Educativa, Gerencia en Deporte, Maestría en Ambiente y últimamente, después de la segunda década de este segundo milenio abrió el Doctorado en Ambiente y Desarrollo.

para ordenar la experiencia y para la construcción de lo real, están ligados tanto a la percepción como a los conocimientos y a las creencias.

Pero no sólo la UNELLEZ ha tenido la necesidad de crear una hiper-realidad hacia afuera (ante la sociedad), haciendo ver una institución con buena y mejor academia; también viene haciendo lo propio para sus adentro (ante la comunidad universitaria), echando mano a los siguientes códigos re-significantes, tales como:

Revisión, Reformas y Transformación Curriculares a partir del clivaje normalidad/ crisis del docentismo unellista 1987-88 hasta el presente, promoviendo una imagen (a veces involuntaria y otras conscientemente) de universidad en proceso de re-creación y/o renovación interna, cónsono con los cambios sociales acarreados por una mentada *globalización modernizadora* (finales del 80 y finales del 90 del siglo anterior) y últimamente (principios del presente siglo hasta-2017) por una ansiada *transformación revolucionaria* que siempre toca las puertas pero nunca termina de entrar. Es bueno señalar que este tipo de reformas últimamente no ha sido motivo o consigna de lucha del sector estudiantil sino de las estructuras de poder establecidas.

La Revolución tecnológica-virtual iniciada a partir de 2004 es otro de los códigos emblemáticos implementados, permitiendo una re-creación de todo el agónico sistema docentista. Sin duda es uno de los acontecimientos más importantes en la historia de la UNELLEZ, luego de su creación e inauguración a mediados y finales de la década del 70. Producto de la implementación de este maravilloso plan tecnológico, como arte de magia desaparecieron las largas colas de estudiantes que se hacían durante varios días para formalizar sus inscripciones en los iniciales y sucesivos semestres. Se creó una plataforma virtual para que los estudiantes desde sus casas cómodamente pudieran registrar e inscribir el semestre y las materias que el sistema ofrecía. Este fabuloso invento tenía como propósito, además de facilitar en menos tiempo y con menor tropiezo, la inscripción a los estudiantes regulares, promocionar en todos los rincones del país el menú de las carreras de pregrado y cursos de postgrado programados por esa casa de estudio. Indiscutiblemente esta potentísima herramienta tecnológica contribuyó enormemente a disparar el incremento matricular en nuestra casa de estudio. Dado que el vertiginoso incremento de la matrícula estudiantil no marchaba igual que la formación académica de los docentes la Dirección Tecnológica del Sistema e Informática (DTSI) puso en práctica para 2013-2014 el Plan Especial de Formación Docente. Se trató de un curso de post-gradó evaluado (semi-presencial) con una duración de ocho meses (240 horas teóricas) en el que participaron cientos de profesores contratados. Empero, es importante acotar que esta maravillosa tecnología ha servido muy poco para apuntalar la investigación; al punto que en los actuales momentos la coordinación de investigación no cuenta con un *repositorio digital* para almacenar las investigaciones realizadas por los docentes-investigadores, ni tampoco una *Bibliometría* para conocer las tendencias de las investigaciones, así como para conocer las líneas o matrices de investigación más trabajadas. Estas mismas deficiencias son características en la Coordinación de Vinculación Socio-comunitario, muestras que la revolución tecnológica parece servir de apoyo más al mundo de la enseñanza universitaria (docencia) que a la Investigación y Vinculación Socio-comunitario.

Concursos de oposición para nuevos ingresos. Independientemente de las críticas hechas a los concursos por parte de los grupos de oposición de turnos, se trata de un dispositivo del que se vale la burocracia universitaria para refrescar las arcaicas estructuras docentes. Una vez que el profesor haya concursado y tan pronto gana la plaza por el cual concursó, fantásticamente adquiere el rango de docente de planta y el estigma de profesor *pirata* que antes tenía se esfuma como ceniza en el aire.

Ahora bien, a pesar de la implementación de dichos códigos re-simbolizadores ampliamente descritos y analizados el sistema docente puede remozarse por un tiempo medianamente corto y al cabo de tanto tiempo vuelve a declararse en crisis. Justamente la crisis se recicla hasta tanto no se comprenda que las demás actividades o funciones académicas son más importantes que la docencia misma. En otras palabras, la crisis terminará en la medida que se *des-racialice* la academia, en el sentido que las funciones antes discriminadas y subvaloradas tengan el rango que merecen en el orden clasificatorio de una verdadera academia.

Las y los lectores podrán darse cuenta, la universidad, como institución burocrática de manera consciente o inconscientemente no da marcha sin librar una constante lucha simbólica, apelando a dispositivos emblemáticos para rehabilitar el carril por donde ha de desplazarse todo el aparataje que conforma el sistema docente. Aquí es bueno preguntarse ¿habrán otras luchas libradas en dirección contraria o diferentes a estas lógicas docentes?

Movimientos sociales universitarios: Luchas y conflictos. ¿A qué lógicas obedecen?

Los grandes conflictos universitarios generalmente plantean presupuesto justo (...) para sueldos de los docentes y beneficios estudiantiles ¿Y cuánto para creación intelectual sociocomunitaria?

Hernández (2017)

Históricamente la universidad, como se sabe, ha sido siempre el símbolo de la conflictividad en las ciudades donde ésta tiene asiento. Ahora bien, es interesante preguntarse por el horizonte de esas luchas y conflictos que la han marcado como símbolo contestatario y rebelión social. Al echar un somero paneo a la historia conflictual de nuestras universidades, encontramos muy pocas diferencias a las luchas acaecidas desde Córdoba hasta nuestros días: los grandes conflictos producidos en nuestro continente en pro de la universidad, generalmente, han terminado fortaleciendo a la universidad como maquinaria docente y pocas veces a la potenciación de la creación intelectual. Desde la histórica convulsión universitaria con renombre mundial producida en la Argentina de 1918-19 (ciudad de Córdoba, específicamente), hasta las luchas menos trascendentales acaecidas en nuestros países del sur, no han trascendido mayormente en un relanzamiento de la función creativa intelectual sino en el fortalecimiento burocrático de la función docente. Verbigracia, ese gran movimiento reformista de Córdoba se caracterizó por las siguientes banderas: búsqueda de *autonomía universitaria*, la reforma en los planes de estudios y una revisión profunda del diseño curricular, así como por una democratización en la estructura política de dirección universitaria (cogobierno estudiantil). No obstante, nos preguntamos si en el fondo de este histórico movimiento de reforma universitario ¿no se buscaba la autonomía para designar todo su cuerpo docente, es decir el poder de contratar personas para la reproducción del sistema universitario que en absoluto parecía violentar al proceso enseñanza-aprendizaje?

En Venezuela, unas cinco décadas después de este gran acontecimiento, la Universidad Central de Venezuela (UCV) fue el epicentro principal de un acontecimiento conocido como la *Renovación Universitaria*. 1968-69 se registra como una fecha histórica de la vida universitaria venezolana. La Venezuela post-dictadura perezjimenista no estaba satisfecha con los programas modernizantes y desarrollistas impulsados en la era post -

democracia betancouriana y la llamada “democracia pacifista”¹⁶ de Rafael Caldera, gobiernos que, en términos generales, tributaban a favor de los intereses del capital extranjero en contra de los nacionales. Así el movimiento estudiantil venezolano heredero del movimiento de reforma de Córdoba, influenciado por la rebeldía estudiantil a nivel mundial, encuentran en las universidades- en medio del gran descontento social de la época- el lugar por excelencia y la oportunidad para manifestar a favor de un cambio estructural de la academia universitaria: “El punto de ignición de la protesta se focalizaba en los atrasados programas de estudio, la calidad de los profesores y en general los esquemas jerárquicos de imposición de autoridad”¹⁷.

Si bien las universidades venezolanas nunca han estado en absoluta calma después de los acontecimientos renovadores de 1968¹⁸, no fue sino en la década del 80 – al menos en la UNELLEZ- cuando resurge nuevamente la rabia estudiantil contra un sistema sociopolítico que recurría a violaciones descaradas de los derechos humanos para lograr su estabilidad y equilibrio. Como se sabe en esta época, los diferentes gobiernos de turnos recurrieron, como en los “años 60”, a los crímenes de lesa humanidad: caso de la llamada matanza de campesinos en el Amparo (estado Apure), la matanza de estudiantes y jóvenes de izquierda en Cantaura y Yumare, la matanza de cientos de personas en el llamado Caracazo, los crímenes de estudiantes en la ULA (Mérida-Venezuela) y en varias ciudades del país. A finales de dicha década del 80 el intento de privatizar la educación universitaria a través de la aprobación del Proyecto de Ley de Educación Superior (PLES) por parte del Congreso Nacional, fue lo que rebasó el vaso de agua del descontento estudiantil. Nuevamente las calles se calentaron y los estudiantes pasaron a la vanguardia para exigir respeto a la constitución, justicia para los asesinatos, presupuesto justo y gratuidad de la educación universitaria. Esta última consigna, *presupuesto justo y gratuidad de la educación universitaria* fue la bandera que simbolizó la rebeldía estudiantil contra el movimiento neoliberal que perseguía acabar con la gratuidad de la enseñanza a nivel superior. En Venezuela, no así en otras partes del continente (Chile, Colombia, Perú, entre otros países), las fuertes protestas contra el proyecto privatizador fue un éxito, de allí se explica que nuestro país es uno de los países con mayor índice de matrícula estudiantil universitaria en la región, lo que ha conllevado condicionalmente a un crecimiento de los cargos de docencia y por ende a un fortalecimiento del aparataje burocrático educativo a nivel post-liceísta.

Después de unos cuantos años fríos o tibios, para comienzos del milenio con Hugo Chávez a la cabeza, resurge nuevamente un movimiento político-académico a nivel nacional que va a plantear con insistencia el tema sobre transformación universitaria¹⁹. No obstante, a pesar de haberse dado importantes discusiones que pararon en numerosos papeles de trabajos y proyectos interesantes como el del Proyecto de Ley de

¹⁶ En este periodo el presidente Rafael Caldera autoriza la intervención de la Universidad Central de Venezuela.

¹⁷ Ver Castellano, De Sjostrand y Rubio, E. (1999). A de la universidad Volumen 6, N°2. La Renovación. Un hito en la historia venezolana. El caso de la Universidad Central de Venezuela. Tribuna del Investigador.

¹⁸ Durante los años setenta y ochenta siguieron las protestas en las universidades venezolanas, aunque en menor magnitud y alcance que en los sesenta, sin embargo creemos que las mismas fueron los coletazos del movimiento de reforma del 68. En este periodo el presidente Caldera autoriza la intervención de la Universidad Central de Venezuela.

¹⁹ Para el 2001, la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) publicó en la Revista Debate Abierto (Año V/2001, n°16) interesantes puntos de vistas por personalidades del mundo académico-universitario, a saber Fuenmayor Toro (ex-rector de la Universidad Central de Venezuela) Manuel Mariñas Exvicerector Administrativo e intelectual de esa casa de estudios entre otras personalidades.

Universidades (vetado por el presidente Chávez en el 2011²⁰) se logró muy poco. En realidad, para la gran expectativa propugnada para ese entonces por un movimiento universitario que exigía cambios profundos en dicho subsistema educativo, el avance político-práctico fue muy tenue. Es cierto que el gobierno bolivariano creará en todo este tiempo un importante número de universidades²¹ y muchos institutos de universidades politécnicas, sin embargo los resultados transformadores están por verse, si es que entendemos por transformación universitaria un eslabón científico-académico postliceista, más allá de la vasta proliferación de instituciones educativas de tercer nivel y más allá del simple crecimiento de la matrícula estudiantil.

En el caso de la UNELLEZ, con más de media docena de rectores nombrados desde el Ministerio Popular de Educación Universitaria a partir de principios del 2000 y a pesar de varios intentos por transformar esa casa de estudios, en el fondo sigue presa de un sistema convencional docente, funcional al sistema mundial de dominación vigente que margina a nuestras universidades a la condición de recintos donde se repiten los saberes que producen los llamados países desarrollados del norte. La UNELLEZ es una de las universidades venezolanas que muestra patéticamente la razón o función académica docente. Nació y sigue anclada a esta lógica.

Ahora bien, lo interesante de estas luchas y movilizaciones sociales, es que su profundización o intensidad no lleva justamente a conflictos mayores que ponen en aprieto al sistema docente, por el contrario éste sale fortalecido, se aprovecha de los conflictos para sus propios fines reproductivos. Así por ejemplo, la lucha que tradicionalmente mantienen los/as rectores/as es la de exigir más presupuesto para satisfacer la demanda de servicios de una dilatada matrícula estudiantil y una abultada nómina de profesores, por encima de la prioridad que ameritan otras áreas como la partida de Investigación. La lucha de los/as vicerrectores/as es velar por la garantía de la ejecución del ejercicio docente en todas las facultades o programas de estudios. La lucha de los jefes de Programa y Subprogramas por obtener reconocimiento se traduce en la asignación de las cargas horarias de profesores/as contratados/as y de planta, práctica poco digna que se conoce popularmente como el *bodeguelo académico*.

En fin, son luchas *academicistas* que terminan en la acumulación del poder privado de las personas que están en los diferentes cargos, pero al final resulta triunfante la razón docente por encima de las demás funciones académicas. Así nuestro homo es el *homo docente* y no propiamente el *homo académico*, como lo vio Bourdieu en su país. Lo singular de todo esto, es que esta lucha tiene su punto de llegada básicamente en la acumulación del poder personal de los/as actores/as y raras veces la acumulación de prestigio académico propiamente tal.

Luego de haberle dedicado a varios subcapítulos una ardua crítica de la función docente en nuestra casa de estudio pasamos a proponer un modelo nuevo de universidad.

²⁰ Ver carta de veto del ciudadano presidente Hugo Rafael Chávez Frías una vez que la Asamblea Nacional hubiere aprobado la nueva Ley de Universidades el 23 de diciembre de 2010, disponible en <http://www.saberula.vebistream/123456789/33397/1/articulo4.Pdf> “No tengo nada en contra de la autonomía universitaria, pero esta Ley era sencillamente inaplicable, por razones técnicas y prácticas”.

²¹ Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV); universidades politécnicas territoriales, a saber UPTJF

Capítulo 2. Propuesta de la universidad-otra

Hacia un nuevo modo de producción académica para la UNELLEZ. De la universidad convencional docentista a la universidad-otra.

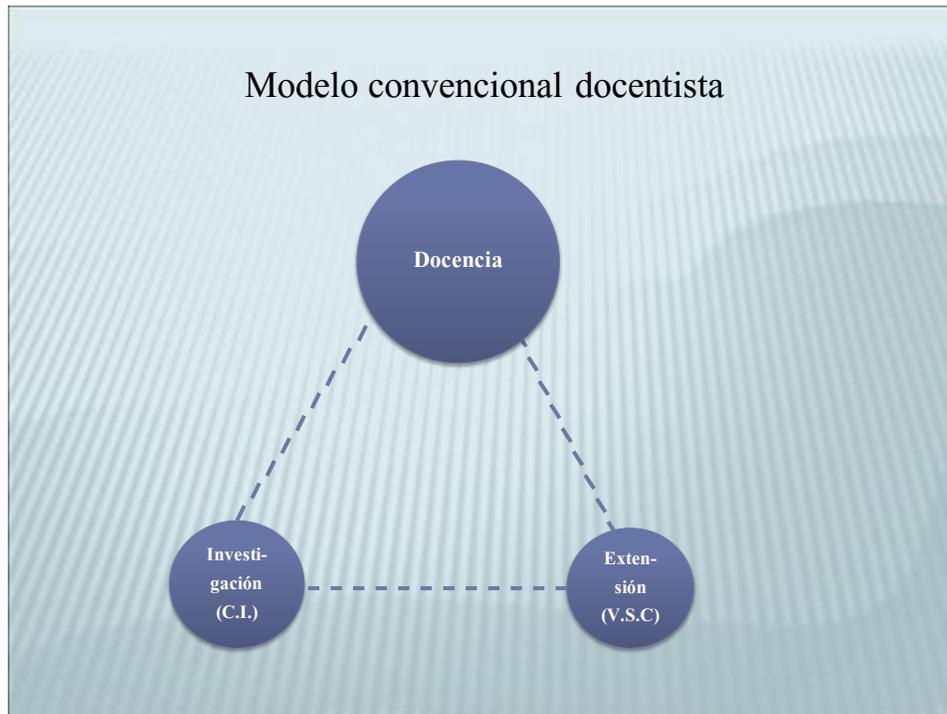
Hay que tener claridad so pena de reproducir, incluso, inconscientemente, sin querer, parte de lo que queremos combatir, parte de lo que queremos transformar, parte de lo que estaría en el centro de la transformación que queremos impulsar.

Lanz (2011)

En el capítulo anterior hicimos un esfuerzo por describir el sistema o modelo de producción académico convencional/docentista, en éste procuraremos ir prefigurando un nuevo modelo académico trans-docentista que en la praxis valla transformando estructuras establecidas. Este nuevo modelo académico la hemos llamado la universidad-Otra, cuyos grandes fines ideales es el de convertirse en el ser intelectual-espiritual guiador de la vida de los pueblos

Modos de producción académica en la UNELLEZ

Fig. 1: Modelo convencional docentista



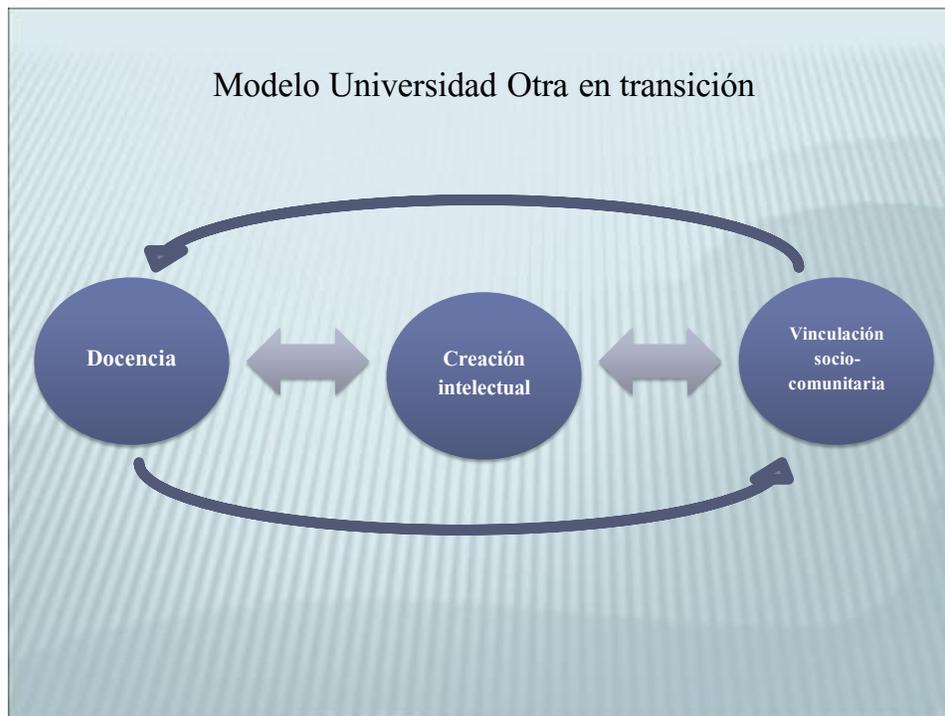
Elaborado por Brandon Chacón y Miguel Guevara (2017)

Análisis.

Este modelo es más o menos igual en toda la región, en algunos menos y en otros más acentuado, pero en definitivas muy marcados por la lógica docentista. Muestra claramente que la docencia aparece como una especie de estrella mayor (anómala): se alumbró así mismo, pero está incapacitada a iluminar a todo el universo académico. Desde luego, una sola esfera académica que se sobredetermina así misma, con su poco impacto y escaso lazo comunicativo con las demás esferas académicas (Creación intelectual/ producción científica y Vinculación Socio-comunitaria) entra en crisis cognitiva rápidamente, debido a que los conocimientos que imparte generalmente no son propios sino extraídos de otras mentes exógenas y de realidades diferentes y ajenas

a las nuestras (colonialidad del saber). Así estos productos científicos enlatados desde el norte consumidos por nuestros estudiantes mediante la transmisión de los mismos por nuestros/as docentes al volverse repetitiva y cansona, ocasiona un fuerte vértigo por falta de oxigenación de dicho sistema. Retroalimentarse con las funciones o esferas académicas antes mencionadas podría ser la salvación de este sistema, sin embargo el mismo está pensado de esa forma convencional que la hace funcional a un gran sistema de dominación, conocido como sistema mundo capitalista, que se mantiene gracias a que los demás pueblos del llamado tercer mundo repitan a ciegas los conocimientos que los países del norte producen y necesitan para mantener su hegemonía global.

Fig.2: Modelo Universidad Otra en transición



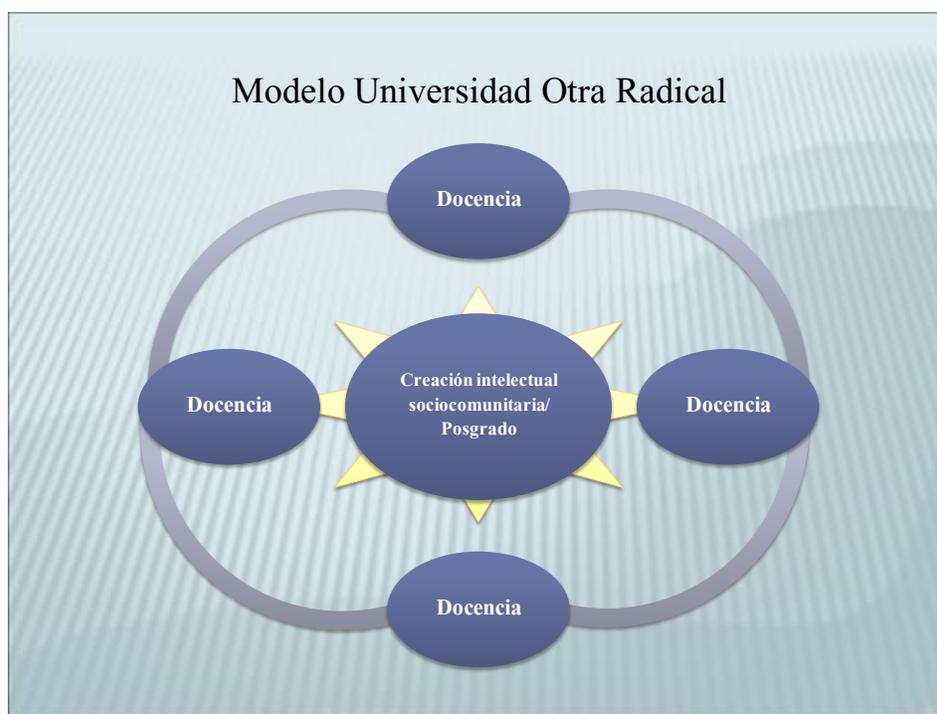
Elaborado por Brandon Chacón y Miguel Guevara (2017)

Análisis.

Contrario a la figura anterior en la que existe un solo centro desvinculado al resto de las demás funciones académicas (C y VS), en este modelo de universidad-Otra transicional aparecen tres centros en estrecha relación. Todas las funciones académicas están en condiciones de igualdad, una no determina a la otra, sino que todas a la misma vez se determinan mutuamente. La igualdad de ubicación y disposición de cada una de estas funciones permite una recreación y retroalimentación que oxigena todo el sistema académico. Este modelo inicia por sí mismo un proceso de transformación integral de la universidad, en la medida que las otras funciones antes relegadas estarían en la misma condición de la docencia. P.e, en lo académico-administrativo: tal como en el modelo de universidad vigente (el docentista) obliga al personal académico a cumplir con una determinada carga horaria para la docencia, las coordinaciones de CI y VSC también tendrían competencia para asignar responsabilidades académicas a dicho personal. Por otra parte, la CI y la VSC pasarían a tener un rango burocrático no inferior a las

jefaturas de programas con jefes o responsables por líneas de investigación y extensión. Ello traería una reestructuración relativa a la distribución de los espacios físicos y mejoras en la edificaciones arquitectónicas, equipamiento ambiental y tecnológico de apoyo a programas de investigación y extensión (hoy bastante deteriorados y en minusvalía a los demás ambientes) así mismo el presupuesto pasaría por un proceso de redimensionamiento, toda vez que el grueso de las actividades académicas se encaminarían en una dirección pautaada en gran parte no por la función docente, sino marcadas por las dos funciones antes mencionadas (CI y VSC). De este modo, entonces, el modelo anterior (fig.1) quedaría cuestionado por ser anticuado y conservador de viejas estructuras para darle paso a otro modelo de universidad transicional a los procesos de cambio académico que mire a los espacios territoriales donde se reducen a diario los grandes acontecimientos y fenómenos sociales.

Fig. 3: Modelo Universidad Otra Radical



Elaborado por Brandon Chacón y Miguel Guevara (2017)

Análisis.

El presente modelo es radicalmente contrario al primero y parecido al segundo, aunque un poco más radical que éste último. Aquí por ejemplo, la docencia no aparece como una función central en el mismo nivel que sus pares (CI y VSC) y mucho menos una estrella mayor auto-alumbrándose (como el primer escenario). En todo caso, este modelo está subordinado y determinado por la unión de estas últimas funciones (CI y VSC), formándose una sola función en vez de dos separadas como en los modelos anteriores. Hablaríamos entonces, de una Creación Intelectual Sociocomunitaria (CISC) pegado y no separado como en las dos figuras anteriores. Lo nuevo y radical de este modelo es que las producciones científicas socio-territorializadas realizadas a nivel de pregrado y postgrado produciría una revolución curricular en la medida que los ejes temáticos y la malla curricular sería determinada por los productos científicos de

nuestros grupos de creación intelectual. Del mismo modo, la carga docente debería corresponderse con la investigación abierta por el grupo de creación intelectual (Conversación espontánea sostenida con el profesor Herman Rojas 16/02/2017). Así se terminaría con el viejo vicio de impartir la docencia por la docencia misma y también se contribuye a disminuir la forma individual de investigar, hoy predominante en nuestra casa de estudios.

Es bueno resaltar que en este modelo al igual que el anterior se plantea la necesidad de asignar al docente una carga horaria para comprometerlo en la práctica con la creación intelectual y producción científica sociocomunitaria. De este modo el docentismo ya no sería el centro del sistema universitario, sino sencillamente una función determinada y no determinante del sistema universitario.

Investigar (nos) en un contexto social-comunitario

Esta universidad, que ya no es funcional ni para los sectores económicamente poderosos, tiene la oportunidad histórica de volverse útil para la sociedad
Dagnino (2003)

Tal como hemos sostenido en todo este discurso crítico contra la razón académica docentista, uno de los grandes problemas que caracteriza a la universidad venezolana es su poca o nula vinculación con la sociedad. En estos tiempos los cantos, lloros, latidos y palpitaciones que vienen de las entrañas sociales parecen no tener eco dentro de los recintos universitarios. Tal fenómeno de aislamiento universidad-sociedad ocurre muy a pesar de que la universidad es considerada parte integrante de la misma sociedad. Y lo más curioso: el Estado, que funge como ente financiador de los proyectos educativos públicos del país, no se entiende con la universidad y viceversa. La patética disgregación entre universidad, Estado y sociedad nos lleva a sentenciar las siguientes premisas:

Primera. De las instituciones del Estado, la que últimamente más se ha burocratizado y encerrado a sí misma es la universidad “pública”, y en consecuencia la institución más alejada o ajena del sentir de la gente. Es cierto que instituciones gubernamentales, llámese gobiernos locales, regionales, empresas estatales prestadoras de servicios públicos, tradicionalmente no han respondido con eficacia a las demandas exigidas por todo el conjunto social, pero al menos estos organismos han hecho una radiografía más o menos puntual de los graves problemas que padecen las comunidades, otra cosa es que estos entes gubernamentales- por su crisis política- carecen de voluntad y capacidad política para resolverlos. Empero la universidad, que debe ser la vanguardia de la sociedad, como decía el “Che Guevara”, ni siquiera parece estar preocupada por conocer ni hacer propuestas para la construcción de la nueva república. Por ejemplo, las Misiones del gobierno bolivariano, ¿de dónde provino esta gran idea? Que sepamos, en ningún momento resultó ser una invención de las universidades, donde se supone que existe un ejército de cerebros pensando y elaborando los megaproyectos sociales, fueron sacadas de la cabeza del presidente de la república (para ese entonces el presidente Hugo Chávez).

Segunda. La investigación (CI) y la extensión (VSC)²², que tradicionalmente han sido marginadas de los procesos universitarios, deben pasar a jugar un papel más prominente. Preocupa que unido a la poca producción de conocimientos, habitualmente las investigaciones realizadas se han reducido a meros ejercicios intelectualoides. No es una calumnia afirmar que la mayoría de los/as profesores investigan nunca obedeciendo a una ética profesional (o por amor al arte), ni mucho menos a una *investigación comprometida* (parodiando al sociólogo Fals Borda, que habla de una *sociología comprometida* para referirse de la necesidad de alistarse intelectualmente al lado de las luchas que libran las comunidades por resolver sus problemáticas), sino presionados por la cuasi-normativa reglamentaria que impone la actividad investigativa como requisito obligante para el ascenso académico. Todo ello ha traído como consecuencia que el saber producido no sea contextualizado, como tampoco pertinente a las necesidades colectivas. La nueva universidad (universidad-Otra) que estamos apostando está obligada a impensar esta situación. Un modelo académico radical al docentista, debe apuntar a articular las tres funciones, si es que queremos unir la universidad con la sociedad y con el Estado, hoy totalmente atomizados. Estaríamos hablando, entonces, no de un burdo academicismo, sino de una *investigación social total*, que investiga con, en y para la comunidad, a la vez que nos sirve para recrear los conocimientos con la comunidad académica o fuerzas académicas productivas (profesores, estudiantes y actores/as sociales).

Tercera. De acuerdo al concepto viejo y tradicional la extensión era la herramienta más apropiada para vincular la universidad con la sociedad. Generalmente esta función de la universidad -nos referimos a la extensión- fue concebida como un centro de capacitación, una especie de INCE²³ calificado, en el que se ofertan una variedad de cursos y/o “cursillos” dirigidos, fundamentalmente, a la población llamada “extrauniversitaria”. No obstante, este tipo de extensión a lo sumo lo que ha producido es un minúsculo acercamiento con la sociedad, cuando se trata de algo más que eso, se trata de incorporar y comprometer a los sectores sociales en un proyecto interactivo en donde los pobladores sean parte activa tanto en la producción como en la aplicación de conocimientos para la transformación de su propio modo de vida.

De acuerdo a lo expresado arriba, podemos ir concluyendo que la universidad de hoy se ha convertido últimamente en un espacio ajeno a los procesos sociales de la ciudad, incluso de las comunidades aledañas a la misma: una isla en la ciudad. En el caso de la UNELLEZ, si bien es cierto en un momento de su fundación (mediados y/o finales de la década del 70 y a fines del 80) gozó de una buena aceptación y reputación por parte de las comunidades, fundamentalmente, las madres; pues la creación de la UNELLEZ le permitió que sus hijos/as continuaran sus estudios superiores. No obstante, a principios de la década del 90, nuestras comunidades silenciosamente empezaron a reclamar algo más que la función docente. La exigencia, entonces, no era tanto que la universidad le garantizara cupo a sus hijos/as, sino que se pusiera a tono con los problemas y necesidades cada vez más álgidas y apremiantes de respuestas. De allí que las universidades en general, hoy no son reconocidas por la sociedad, representan un cero a la izquierda. No pasa nada si les pasa algo, como una vez escuchamos decir a un viejo amigo y colega. En este caso, las universidades entretenidas en su *mundito*

²² Este término desde hace un tiempo para acá está siendo cuestionado, y por tanto debe ser revisado, dado que la universidad socialista no tiene por qué extenderse a ninguna parte, pues de acuerdo al principio Hologramático ésta debe ser concebida como parte del pueblo, y el pueblo, a su vez debe ser parte de la universidad.

²³ Estas siglas responden al nombre de Instituto Nacional de Capacitación y Educación.

academicista, mirándose al ombligo, son merecedoras de la indiferencia de la sociedad. Es lo que De Sousa denomina crisis de legitimidad e institucional de las universidades latinoamericanas. Cobran importancia aquí las impactantes frases de las sembradoras de la comunidad El Canal: “esa gente de la UNELLEZ por allí siempre vienen ni nos quitan ni nos dan nada” (Elizabeth Romero, barrio El Canal, abril, 2016). Por su parte otra sembradora preguntaba “¿Qué quieren ustedes?, nosotros nos sentimos maltratados por la Universidad porque nos responsabilizan de los robos que han tenido lugar en la misma” (Eglis Briceño barrio El Canal, junio, 2016).

Es importante resaltar que, la investigación de agricultura urbana desarrollada en la UNELLEZ, no surgió ni como un reclamo expreso de las comunidades, pero tampoco tal como lo hemos referido en párrafos anteriores- obedece a una política pensada por parte de las instancias burocráticas de la institución universitaria. No existen investigaciones matrices concretas y vigentes sobre las cuales arrancar o acompañar. Si bien es cierto, encontramos hace mucho tiempo (más de una década) algunas investigaciones y experiencias en el campo de la vinculación sociocomunitaria en la temática de la agricultura urbana, hoy no hay rastro de ese tipo de experiencias, salvo la que comenzamos en marzo del año 2016²⁴.

¿Cómo lograr un matrimonio mejor anclado y más duradero entre la universidad y la sociedad, o lo que es lo mismo, una sinergia entre ellas? Un paso importante dirigido hacia tal meta es la universidad solidaria que abra las puertas a los sectores tradicionalmente excluidos, pero a la par es necesario trazar una política universitaria que integre al conjunto social en la búsqueda de alternativas para la edificación de la nueva sociedad. Esto sería un buen comienzo para vestir de mulata a la universidad, como quería el Ché. Más sin embargo, lo fundamental no es “educar a los des-educados”, sino compartir el conocimiento mutuamente y hablar el mismo lenguaje a objeto de buscar mayor identidad de la universidad con el pueblo y con los grupos que hacen vida social. Ello implica, desde luego cortar de raíz el ombligo umbilical con el viejo modelo educativo docente y asumir de una buena vez las propuestas de construir una nueva institucionalidad universitaria fundada en un diálogo de saberes.

Construyendo la pedagogía liberadora en la UNELLEZ.

La Universidad-Otra sólo se construye si des-docentamos el docentismo y descentramos el docentrismo.

Los autores (2017)

Hasta ahora hemos mostrado suficientemente que desde una perspectiva teórico formal la universidad latinoamericana y sobre todo la venezolana, históricamente se ha fundamentado sobre la siguiente triada: docencia, extensión e investigación²⁵. Aunque en el campo práctico-real solo una pata de dicha tríada es la que sostiene toda la armazón del sistema universitario. Estamos hablando de la pata de la docencia, el resto de las dos patas o funciones (CI y VSC) aparecen como piezas supletorias o simples

²⁴ Véase ante-proyecto de investigación Experiencia de Agricultura Urbana en la Comunidad El Canal. Hacia la Universidad Comunitaria

²⁵ En la UNELLEZ estas dos últimas funciones (extensión - investigación) han sido modificadas, a la primera ahora se le denomina vinculación comunitaria y a la segunda creación intelectual.

anexos, cuando todos sabemos que formar profesionales es una entre otras de las tareas de una universidad, pero no la principal, si es que vamos hablar de una universidad como tal.

Vista así nuestras universidades -caso específico y patético el de la UNELLEZ-, cuya finalidad está prácticamente centrada en formar profesionales mediante el acto docente, estaríamos en presencia de una poderosa maquinaria institucional girando sobre su mismo eje o línea maestra, conocida como formación de pregrado (ver fig.1). De acuerdo con esta visión de la educación universitaria en nuestros países neocoloniales, es entendible que casi toda la infraestructura (edificios administrativos para el personal empleado, aulas de clases), presupuesto universitario, ampulosa planta profesoral y una importante matrícula estudiantil, entre otros, estarán destinados básicamente a cumplir la misión profesionalizadora de tercer nivel. A este desplazamiento desproporcional de la educación universitaria hacia la mera función docente es lo que llamamos *docentismo*, la docencia como razón académica fundamental, el centro fundamental del proceso enseñanza aprendizaje.

De allí que es perfectamente entendible que siendo la docencia la pata más importante de la estructura universitaria en el actual modelo de universidad convencional, entonces los/as docentes junto a las/os estudiantes sean justamente quienes constituyan, a su vez, la pieza clave de todo el andamio académico. Este supuesto cobra materialidad en razón de una lógica que les atribuye a ellos/as (los/as docentes) el rol primordial de enseñar a otras personas que están *dis-puestos* a recibir conocimiento, mientras que a los segundos (estudiantes) el sistema los coloca como la masa beneficiada o clientelar en quien el Estado como ente biopolítico va a invertir gigantes sumas de dinero para educarlos.

Por esta razón las grandes crisis universitarias generalmente vienen dadas por la demanda de un *presupuesto justo* que, en definitiva, últimamente se ha reducido a más dinero para sueldos de los docentes y beneficios estudiantiles (becas, comedor, derecho al estudio, aumento matricular) y escasamente para cumplir con las funciones de creación intelectual sociocomunitaria.

Ahora bien, una vez develado superficialmente el docentismo a lo largo del presente estudio, dediquémonos a escudriñar en profundidad cuáles son sus vínculos y tentáculos, pues el docentismo solo es una pequeña parte del problema que queremos dar a conocer en este análisis, éste tiene otras prolongaciones que son interesantes dar con ellas, si es que queremos un análisis más profundo y más rico. En este orden de ideas, hemos hurgado y encontramos otro fenómeno menos visible y más minúsculo, pero curiosamente con igual o mayor potencia negadora de la universidad-otra. Este fenómeno o agente microscópico dependiente del docentismo pero que tiene vida propia es lo que llamamos *Docentrismo*. En términos bien gruesos, el docentrismo es definible como autoritarismo didáctico. Digamos, que si el docentismo reduce el concepto universitario al hecho o acto de enseñar, el docentrismo mantiene atada la comunidad estudiantil (pueblo estudiantil) a la lógica personal de quienes imparten o dictan los contenidos de aprendizaje del pensum de estudio de cada materia o subproyecto. Desde esta óptica, la comunidad estudiantil va a ser condicionada a ejercer un rol odiosamente marginal: ser agentes receptores/as pasivos y acrílicos de los conocimientos transmitidos unidireccionalmente y de modo autoritario por los/as docentes. Desde luego, salvo raras excepciones encontramos ciertos *agentes disfuncionales* al sistema que se atreven a conspirar contra éste. Se trata de personas autodidactas, críticas, estudiosas, rebeldes, eternamente inconformes con las *clasecitas dictadas* por el gran profesor o la gran profesora, en fin, subversivos del conocimiento que tienen como norte ir más allá de la bibliografía recomendada por los/as docentes. No obstante,

existen mecanismos para anular o controlar estas *anomalías disfuncionales* o mejor dicho para aniquilar *impulsos transgresores*, buscando regular el comportamiento del *homo academicus* (Bourdieu) prototípico del sistema docente, y uno de esos mecanismos reguladores/controladores es la represión evaluativa, bien sea mediante prueba escrita o mediante asignación de trabajo en equipo, pues además de represivo es un método infructífero, poco dice si el estudiante aprendió de verdad o sencillamente memorizó un tema de pies a cabeza, por otro lado, un trabajo asignado de 50 o más páginas contentivas de saberes ajenos no tiene mucho sentido si el estudiante no incorpora al menos en una cuartilla una reflexión crítica y muy propia acerca de lo que sostienen los/as autores consultados.

Frente a la razón docente-burocrática, la razón socializadora/dialógica

Recapitulando todo lo dicho a lo largo de este estudio: a un nivel más profundo de análisis hemos encontrado la manifestación del docentismo/docentrismo y las consecuencias académicas que acarrearán. Así p.e., dentro del aparataje administrativo universitario -gobernado por la lógica docente- se contempla asignar a cada profesor un aula o salón de clases, una cantidad importante de estudiantes y con una respectiva carga horaria contenida dentro de una unidad programática de estudio. Todo este equipaje técnico-instrumental adicional a una nombrada libertad y autonomía de cátedra, funge como especie de chaleco antibala que los escuda frente a cualquier contingencia, le proporciona una ventaja superlativa al personal docente frente a la comunidad estudiantil en cualquiera de los espacios de combate académico. Entonces, provistos los/as docentes de una armadura docente sin parangón emprenden una misión civilizadora del conocimiento y profesionalizadora de los *recursos humanos*, nos colocan frente a un nuevo fenómeno que podríamos llamar fetichización²⁶ del hecho educativo o docente. Así el/a profesor/a convertido en fetiche o ídolo es percibido por la comunidad estudiantil como un ser supremo con cualidades pedagógicas y cognitivas tomadas como verdades absolutas y que nadie podrá cuestionar ni debatir so pena de recibir castigos y prácticas represivas. En este mismo orden de ideas Elphick (2005, p.56), afirma: “Los modelos autoritarios han instaurado modelos coercitivos y restrictivos, donde la figura del docente es el sol que domina todos los paisajes”. El autoritarismo docente (docentrismo) sentencia que el docente enseña y el alumno acata; que uno lo sabe todo y el otro nada; que el docente decide y opera y el alumno se silencia y obedece. En fin, se trata de coonestar el viejo estereotipo aquel que concibe al docente como la agencia privada del conocimiento y quien posee el monopolio del saber.

Ahora bien, ¿Frente a un aula (el aula como nicho educativo) de vieja tradición, institucionalizado oficialmente como recurso logístico para imponer el saber, y frente a fetiches tenidos por docentes, pueden emprenderse algunas prácticas socio-críticas y liberadoras fuera y dentro de las mismas aulas? Desde luego, no todos los espacios

²⁶ Desde una óptica marxista se entiende por fetichización cuando se le atribuye propiedades mágicas a un ser o a un objeto que no lo posee en sí mismo; esto ocurre sólo cuando existe una mezcla de ignorancia y alienación por parte de quienes dotan de propiedades míticas a dichos seres u objetos. Para Lanz, encontrar una analogía a este fenómeno, tenemos que remontarnos a las regiones nebulosas del mundo de la religión, donde los productos de la mente humana semejan seres dotados de vida propia y esto último es lo que Marx llama fetichismo. Ver más en Carlos Lanz Rodríguez .Fetichismo de la Mercancía y Enajenación del Trabajo. Aporrea 26/11 2014.

comunicativos y de poder (megas y micros, al decir de Habermas y Foucault) están colonizados por el poder y la burocracia. En la UNELLEZ, p.e., en los espacios abiertos (pasillos, cafetines, etc.) a menudo podemos observar sin mucha dificultad a jóvenes estudiantes criticando métodos y técnicas de enseñanza y evaluación autoritarias, ejecutadas por profesores/as dentro de las aulas de clase. Todo este cuestionamiento contra el autoritarismo didáctico o docentismo nos da una pista clave en torno a la posibilidad de armar *espacios puentes* (Del Valle, 1977) favorables para la construcción de una nueva universidad de cara a procesos académicos des-coloniales y de mayor relacionamiento de igualdad y comunicación dialógica. Algunos de estos puentes que debemos empezar a armar para reactivar y reestructurar la academia unellista, tienen que ver con la realización y radicalización de un conjunto de actividades relacionadas con las funciones de CI y VSC, a saber, conversatorios intercurros, foros, conferencias, seminarios, simposios, encuentros y jornadas científicas, congresos, encuentros y diálogo de saberes con las comunidades organizadas, entre otros.

Aunque parezca habitual y banal, uno de los peores enemigos del modo de producción académico docentista, es justamente la realización del conjunto de actividades antes señaladas; ellas aterran al monstruo docentista en el mismo momento que se intervienen los *espacios académicos dominados* por docentes repetidores y autócratas. Justamente, ante estos *espacios colonizados/colonializados por la razón docentista*, proponemos los *espacios liberadores*, caracterizados por la socialización y el diálogo de saberes (razón socializadora o dialógica). P.e., un espacio presenciado por participantes de diferentes cursos y por diferentes colegas profesores/as de la misma o de variadas universidades, inmediatamente le cambia el panorama a quienes se creen los sabiondos y fetiches del conocimiento. Una experiencia importante de la potencia de estos espacios liberadores son los llamados *conversatorios intercurros* que hemos puesto en práctica desde el Programa de Ciencias Sociales mediante la APUESTA (Consigna académica-política para deconstruir la universidad convencional con miras a edificar la universidad-otra).

Los conversatorios intercurros deben ser concebidos como una modalidad o herramienta pedagógica *en construcción* para renovar el programa de Ciencias Sociales de la UNELLEZ y tienen como finalidad primordial desmitificar el rol centralizador de la enseñanza y contra la cultura vertical y evaluadora que ejerce el personal docente universitario dentro del aula de clase.

Ante la habitual práctica docentista que nos caracteriza y amenaza por colonizar el mundo de la vida académica, insistimos en la metódica siguiente: Fusionar varias aulas de clase de una misma cátedra o Subproyecto en un solo ambiente, en donde dos o más personas (profesores o estudiantes) tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista sobre una acordada temática vinculada a la cátedra co-impartida en un determinado periodo lectivo. De concretarse en la práctica esta novedosa herramienta pedagógica, los frutos académicos son los siguientes:

Primero. De no ser uno solo sino varios actores/expositores de diferentes géneros quienes intervienen en el proceso de comunicación y generación de conocimientos se abriría una brecha por donde quedaría disponible la posibilidad de poner en tela de juicio la figura hegemónica tradicional de un solo actor acostumbrado a imponer las reglas de juego dentro del aula y a retransmitir una sola versión sobre la temática a tratar. Se pasaría, entonces, de un monologocentrismo docente a un diálogo intersubjetivo entre los participantes del conversatorio intercurros.

Segundo: obligados/as los/as diferentes actores/as a preparar el material para ocupar el rol de expositores/as asistiríamos a un proceso de autoformación académica permanente que –dicho sea de paso- últimamente se ha ido abandonando quizás por razones de comodidad o flojera intelectual. Si antes valía la crítica a las llamadas clases magistrales hoy se cuestiona que ciertos docentes externalizan la responsabilidad docente a los estudiantes a través de exposiciones orales y trabajos de “investigación” por internet. Este tipo de práctica pedagógica aparentemente democrática y moderna ha servido muchas veces para que ciertos docentes evadan su responsabilidad de autoformarse.

Y en tercer lugar se lograría acondicionar un ambiente académico propicio para promover la cultura del debate, dado que en el conversatorio intercursos se asomarían varias versiones o puntos de vista sobre una temática o situación social, cultural, intelectual determinada.

Con estos tres logros instituiríamos un duro golpe a las actuales estructuras que alimentan el docentismo y el docentrismo institucionalizados en nuestro decadente sistema universitario. En pocas palabras, se trata de ir contra las estructuras instituidas de la universidad docentrista a través de prácticas instituyentes, interviniendo los espacios ocupados por el docentrismo en nombre de la autonomía y libertad de cátedra, a sabiendas que cuyo trasfondo lógico no es otro que el de ejercer el papel hegemónico en el acto académico. Resumiendo, los conversatorios intercursos constituyen una poderosa arma, aparentemente muy menuda (pero la más afilada) para apuñalar el sistema docentrista que impera actualmente en nuestro sistema universitario. El objetivo central de esta propuesta es comenzar a generar e institucionalizar pequeños espacios de intercambio de ideas que permitan transformar la lógica académica que tiene como punto de partida y llegada la reproducción de saberes coloniales. No queremos desmeritar los espacios tradicionales de la docencia, como centros para la enseñanza-aprendizaje, pero estos son insuficientes y a veces nocivos por las lógicas allí instaladas. Como se sabe, los espacios convencionales educativos como las aulas o los llamados salones de clase, son los lugares eficaces donde se reproducen y se ejercen de modo habitual las prácticas educativas conductistas y verticales, construyéndose el saber de manera violenta y poco convivencial. Es necesario, entonces, crear espacios que le den un empujón al desarrollo del pensamiento crítico que ha de ser una de las razones para liberar la academia.

Finalmente, además de la puesta en práctica de la herramienta pedagógica conocida como los conversatorios intercursos frente al *aulismo* o docentrismo habitual, proponemos una vía académica que es nada novedosa, incluso propuesta en viejos instrumentos jurídicos como la Ley de universidades, nos referimos a la realización y radicalización de un conjunto de actividades propiamente académicas tales como, foros, conferencias, seminarios, simposios, encuentros y jornadas científicas, congresos, encuentros y visitas con las comunidades organizadas, entre otros. P.e., para nadie es un secreto que a través de jornadas, simposios, congresos, etc., podemos conocer a grandes rasgos el estatus y el rumbo académico de nuestras casas de estudios. En efecto, muy bien pudiéramos radiografiar el potencial energético que tenemos por dentro para saber si estamos en capacidad de responder frente a grandes cambios que la sociedad reclama; por otro lado, conocer quiénes y cuántos del personal académico están produciendo intelectualmente. Frente a la queja difundida de que las universidades son cascarones vacíos o guetos en el mejor de los casos y que nuestras investigaciones muy poco apuntan hacia la territorialidad, qué y para quienes estamos produciendo. Por tanto, el desafío es construir esas energías espirituales e intelectuales para lograr tales

cambios, para sacar nuestras universidades de los claustros, siempre reproduciendo saberes extranjerizantes.

Otro de los espacios socializadores es el *ring sociológico* (RS), una propuesta lúdico educativa de sociología UNELLEZ-Barinas²⁷, que siguiendo a Freud y Marcuse, la hemos llamado *sociología erótica* o *autotélica* por cuanto la práctica docente discurre, fuera del acostumbrado salón de clase, es decir al aire libre y en medio del disfrute y el ejercicio de la libertad y el ocio, constituyendo una crítica subterránea al docentrismo academicista bastante arraigados en nuestra casa de estudio.

El RS está lejos de ser considerado una actividad académica más dentro de los estatutos funcionales del actual sistema universitario. Sin vacas sagradas o gurúes a que adorar por sus enseñanzas divinas y sin público disciplinado, que no está sólo para recibir aprendizaje sino para aportar e interpelar, ponen en cuestión las viejas categorías docentistas y dualistas profesor/alumno. Al aire libre y abierto al público que nos vende la apariencia de una especie de teatro escolar urbano es una gran mofa a los tradicionales espacios colonizados/colonizadores de impartir (o imponer conocimientos), donde por lo general el profesor es el dueño del circo y el resto del grupo son los expectantes y coristas. Así el RS es la negación misma de una aburrida y esclerosada práctica pedagógica docentista en que un señor profesor (con P mayúscula) simula que enseña/educa. En fin se trata, no de una actividad docente agregada a las acostumbradas clases ordinarias, sino todo lo contrario. Persigue, como metodología antipedagógica o lógicas traviesas, introducir cambios en la producción de sentidos y en la dirección de éstos. De este modo, RS es una nueva apuesta estética pedagógica en clave de teatralidad urbana, seductora, pasional, refrescante que ha juvenilizado la sociología unellista, una nueva moda transmoderna de concebir el llamado mundo académico.

En la actualidad, esta metodología antipedagógica, como la hemos llamado, está en receso; la invitación es para que la retomemos dado su vigor y entusiasmo de ventilar nuestras aulas que producen vértigo a la comunidad universitaria y de enseñarnos a creer que se puede sentir y vivir la llamada academia (in)académicamente.

Frente al aulismo, la creación intelectual sociocomunitaria

La universidad tradicional tiene cerca de mil años enseñándonos escolásticamente, enclaustrado en las aulas, en laboratorios, en las bibliotecas. Si el conocimiento cambia segundo a segundo, como asegura Buarque (2004), entonces hay que salir de las aulas a buscarlo en el lugar de los hechos donde se produce. Para conocer, p.e., el problema de la vivienda en nuestro estado, ciertamente necesitamos de herramientas teóricas-conceptuales para relacionarlas con los hechos, pero también necesitamos hacer

²⁷ La autoría de esta propuesta in o anti-pedagógica convencional pertenece a un grupo de estudiantes y profesores/as del Sub programa de Sociología (Programa de Ciencias Sociales) de la UNELLEZ sede Barinas, entre ellos los jóvenes Juan Guevara, Warner González y Miguel Guevara y los docentes Jhogrexi Medina, Andryxs Leal. Se trata según ellos en el ejercicio del ludens humano para un entrompe, una pelea epistémica, llevar, promover la discusión y el debate fuera de los convencionales espacios académicos. Su mayor aspiración: "construir una Comunidad Discursiva, prepararnos como equipos de pensadores de lo social para la praxis" (ver Observatorio Cultural Pasajeros del Sur Barinas, Venezuela, Nuestra América. Junio de 2016. @pasajerosdelsur <https://pasajerosdelsur.wordpress.com/EDITORIAL> pág. 5 Miguel Antonio Guevara)

presencia (física y espiritual) y hasta convivir en aquellos lugares donde ocurren a cada rato las tomas justas o apropiación social de terrenos. Solo allí, en el lugar de los acontecimientos, conocemos sus angustias, sus reales o no necesidades de viviendas, la manera en que se organizan para lograr sus objetivos. De este modo la teoría no sería teoría en si misma (teoricismo) sino una teoría (praxis-teórica) con forma y sustancia.

La narrativa o discurso académico, como hemos dicho, concibe la universidad como casa de la creatividad; no obstante, la universidad de hoy (nos referimos, ustedes saben, a las universidades de nuestra región) más que una máquina productora de conocimientos, se perfila desde hace tiempo como una máquina docentista y como tal tiende a comportarse como una casa receptora de conocimientos externos y en el peor de los casos se ha convertido en repetidora de conocimientos producidos en las grandes metrópolis. De este modo la universidad queda reducida a un mero enclave educativo-cultural de los centros de dominación occidental. En palabras de Ribero (1971) asistimos una colonización cultural y/o colonialidad del saber, según Quijano y Lander (2009), entre otros. Por tanto es urgente que nuestras universidades sean productoras de saberes propios, ello implica producir teorías y con ello elaborar, desde luego, una construcción de una teoría-metodología a fin de producir nuevos conceptos o constructos teóricos que den cuenta de fenómenos recientes o que hasta entonces la academia no ha elaborado. En este sentido es digno resaltar los aportes epistémicos del movimiento social indígena (quechua) al reclamar el nombre de pachamama (madre-tierra) en vez de planeta tierra, así mismo su reclamo ante las Naciones Unidas los Derechos de la Naturaleza.

No deja de extrañar que la universidad venezolana con más de 200 años de fundación ni siquiera ha sido capaz de producir una tecnología (maquinaria agrícola) adecuada a nuestro medio natural, habida cuenta que tenemos la materia prima como el acero, aluminio, hierro etcétera. Sin embargo, aún seguimos importando tecnologías contaminantes y no sustentables de otras latitudes ¿Hasta cuándo vamos a consentir que nuestros egresados en ingeniería automotriz o en mecánica, solo estén en capacidad para ensamblar las piezas de los vehículos provenientes de los mercados de Estados Unidos y Japón?

Una universidad consciente de su nuevo papel como sujeto de transformación esta llamada a ser más creativa y menos dependiente. Ciertamente, ello es difícil pero no imposible desarrollar la creatividad que todos poseemos como especie humana, p.e., tenemos el caso del señor Luis Zambrano (tecnólogo popular) -sin título de esos que otorga la universidad docentista- fue capaz de generar luz eléctrica para su pueblo y como si fuera poco su ingenio y creatividad le permitió construir aviones que hoy exhiben en el aeropuerto de Mérida (ciudad andina venezolana). No menos ilustrativo y digno de mencionar es el caso del maestro Juan Calzadilla (también tecnólogo popular) que fue expulsado de la Universidad de los Andes (ULA) por no poseer “título” universitario, más sin embargo obtuvo los méritos para ser galardonado con el premio nacional de Artes.

Con palabras más conclusivas; la cristalización de la universidad-otra que hemos venido planteando a lo largo de este trabajo, en especial en este último capítulo, no vendrá exclusivamente de las más modernas salas de clases (equipadas tecnológicamente) y de cantidades de docentes con una formación profesional de alto nivel (doctorados y PHD). Tal *desideratum* será posible sólo si reconoce el carácter trascendental que debe jugar la creatividad, la capacidad imaginativa y de invención.

Algunas ideas que empiezan aparecer en el campo universitario son una buena señal de tiempos de cambios por venir; a saber la creación e implementación de la cátedra o un Programa de Economía de la Gente para promover la economía de los que menos tienen en contra posición con la de los que más tienen. Así mismo frente a la enorme crisis (material, simbólica y de género) de la vivienda (Hernández, 2016) que ha dejado sin techo a millones de habitantes venezolanas/os, se maneja la idea de crear la cátedra de una Arquitectura Endógena, toda vez que la llamada Arquitectura Moderna -aquella que se imparte en las universidades públicas tradicionales- le cuesta pensar en un diseño autoconstructivo de vivienda congruente con hábitats adecuados para un buen vivir.

No obstante, la imaginación y la creatividad en el conocimiento sólo vendrán a nuestras casas de estudios cuando éstas decidan ser más autónomas y menos dependientes de las agencias científicas extra-nacionales, en otras palabras, cuando dejemos atrás el modelo académico docentista. Nunca nos cansamos de remachar, machacar que la más alta responsabilidad de la universidad debe estar centrada en su función investigativa, es decir, en su creatividad cultural y científica (o etnocientífica como prefieren llamarla desde una antropología crítica) y no en la docencia y nada más que en la docencia, tal como hasta ahora ha venido ocurriendo.

La universidad otra, no significa, sin embargo, matar la docencia o hacerla desaparecer del mapa universitario. ¿Necesitamos de una docencia? ¡sí!, pero una docencia sin docentismo, justamente aquella que se nutre de la investigación. Es decir, una docencia que no sea el centro de la academia, que sea, en todo caso, (co)gobernada por la función creativa- sociocomunitaria (ver fig. 2 y 3). Esta visión de universidad desburocratizada y de cara a las grandes aspiraciones sociales, propuesta desde hace décadas, por destacados/as intelectuales (entre ellos/as Darcy Ribera, Fals Borda, Carmen Teresa García), ha sido postergada todo este tiempo, incluso en momentos de cambios sociopolíticos importantes ocurridos en Venezuela y en otros países con gobiernos progresistas de la región. El reto de los movimientos sociales pro-universitarios requiere ir más allá de la implementación de los tradicionales cursos regulares de postgrados (maestrías y doctorados), cuyas tesis, al igual de pregrado, aún no pasan de ser meros ejercicios intelectuales para obtener los respectivos títulos de grado.

Cuadro resumen sobre las caracterizaciones de las diferentes tipologías de universidades.

Funciones	Universidad convencional- docente	Universidad-Otra
Docencia	<p style="text-align: center;">Caracterizaciones</p> <p>a)- El aula como espacio esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje. (<i>aulismo</i>).</p> <p>b)- El ejercicio de la docencia como requisito obligatorio y principal establecido por la razón académica-administrativa para su debido reconocimiento y legitimidad dentro de la comunidad universitaria. Este fenómeno es conocido como docentismo, por cuanto subordina al resto de las demás funciones académicas.</p> <p>c)- El/la docente como actor/a protagónico/a del hecho educativo.</p> <p>d)- Los/as estudiantes como receptores/as pasivos y acríticos de los conocimientos transmitidos unidireccionalmente y de modo autoritario en muchos casos por los/as docentes. Este fenómeno se conoce como docentrismo.</p>	<p style="text-align: center;">Caracterizaciones</p> <p>a)- Los espacios socioterritorializados como espacios claves en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin desmeritar los espacios convencionales, a este fenómeno lo podemos asociar con el concepto de <i>aula invertida</i>.</p> <p>b)- El/la docente como un/a actor/a más de otros/as, actores/as, tales como estudiantes y comunidades que participan del hecho educativo. Esta praxis convertida en <i>habitus</i> académico es constructora de una cultura desdocentrista.</p> <p>c)- La docencia es concebida como un diálogo de saberes producto de la intervención de los espacios territorializados.</p> <p>d)- la docencia no se explica separada de la creación intelectual y desconectada con la sociedad, por el contrario, van unidas. En este modelo la docencia se activa al recibir los mensajes que emanan de las resoluciones de la CI/VSC.</p>
Vinculación Socio-comunitaria (VSC)	<p>a)- Las actividades sociocomunitarias pensadas y realizadas por las/os docentes, generalmente, obedecen a inquietudes personales/individuales, guardando así muy poca relación con el resto de las demás funciones (CI y VSC).</p> <p>b)- Debido a que no obedecen a un plan articulado con las demás funciones académicas, tales actividades, generalmente, se llevan a cabo de forma esporádica y perentoria.</p>	<p>a)- Las actividades sociocomunitarias las realizan estudiantes y profesores como parte de un plan académico en correspondencia y articuladas con el resto de las funciones (CI y VSC).</p> <p>b)- Estas tienen un carácter permanente, periódico y sostenible tiempo -espacialmente. Las actividades de VSC son retroalimentadas constantemente con las de CI y docencia.</p>

<p>Creación intelectual y producción de conocimiento (CI y PC)</p>	<p>a)-Inexistencia de líneas de investigación propiamente dichas. Sólo existen grandes líneas temáticas no contextualizadas ni problematizadas. b)-Las llamadas líneas de investigación permanecen casi siempre fijas y perennes en el tiempo y en el espacio. c)- Investigaciones ahistóricas y descontextualizadas de los ambientes sociales. d)-Cultura de producción científica individual, explica el escaso número de grupos de creación intelectual haciendo vida académica. e)-Falta de comunidad científica, no sólo por la escasa producción científica, también por la falta de políticas comunicativas y poco intercambio de saberes culturales y des-comunión entre las y los investigadores. f)-Investigaciones predominantemente obedecen a una lógica de interés racional ligadas a fines meritocráticos (competencia academicista) y a vergüenza académica, en consecuencia las mismas siempre están desvinculadas de los espacios socio-territoriales.</p>	<p>a)-Existencias de líneas (matrices²⁸) de investigación, debidamente conformadas, contextualizadas y problematizadas. b)-Matrices de investigación socioterritorializadas, (temporales, cambiantes). c)-Más allá de la meritocracia, la investigación es comprometida con las mayorías sociales explotadas, de allí su carácter socio-histórica. d)-Producción científica organizada en equipos de creación intelectual inter-transdisciplinaria. e)-Construcción de una comunidad científica intra y extrauniversitaria, producto de la incorporación masiva de profesores, estudiantes y actores sociales y comunitarios organizados. f)- El interés por la CI y PC está ligado a una lógica que apuesta por la renovación académica y a la transformación social.</p>
--	---	--

Elaboración propia (2017)

28 Proponemos el concepto de línea matriz y no el de líneas (a secas) debido a que el segundo caso nos lleva a pensar en una serie de investigaciones producidas en forma lineal, lo que ocasiona muchas veces que las últimas se vayan distanciando de las primeras, lo cual podría conllevar a la des-problematización y des-contextualización de la investigación. En tanto que en el primer caso se piensa en un gran proyecto de investigación (llamado también programa de investigación) en el que se pueden generar otras y nuevas investigaciones que se retroalimenten constantemente con el resto de las producciones científicas. De esta forma se puede llegar a alcances teóricos más profundos y más ricos.

A manera de conclusiones

Más allá de una ficción científica-académica, reducida a la mera función profesionalizante o docentista, la universidad, a nuestro juicio, debe ser concebida como un *Modo de Producción Académico-Científico* o más propiamente una *casa de producción y diálogo de saberes* y, en consecuencia, medirse, en primer lugar, no por un “tareismo” insustancioso e improductivo sobre temas que pocas veces tienen pertinencia con el medio en que viven, sino por sus resultados concernientes con la creación intelectual por parte de sus *Fuerzas Productivas Académicas* (FPA) -entiéndase profesores o mejor dicho: *trabajadores intelectuales*-, y en segundo lugar, por publicación de libros, revistas, celebración de conferencias, congresos, cursos de post-gradados, intercambios de saberes, entre otras actividades, las cuales constituyen indicadores de peso que muestren un desempeño académico más allá de la etapa postliceista que ha caracterizado nuestras universidades hasta la actualidad.

La universidad-otra debe ser un campo de batalla para promover otro tipo de conciencia que nos acerque a un modo de vida más consustanciado al mundo cultural y natural de donde venimos, incluso que nos brinde las herramientas para “descivilizarnos” del mundo occidental, y que nos permita encontrar la libertad personal (no individualista) para escoger o no el “desarrollo” que nos vende el capitalismo. Empero, es una tarea pendiente de las fuerzas o movimientos sociales académicos que apuestan por el cambio en nuestras universidades.

Como tarea inmediata: cuestionamiento contra el autoritarismo didáctico o docentrismo. Para ello deben promoverse prácticas socio-críticas y liberadoras fuera y dentro de las mismas aulas. En el fondo se trata de armar *espacios puentes* (Del Valle, 1977) favorables para la construcción de una nueva universidad de cara a procesos académicos des-colonizados o decoloniales y de mayor relacionamiento de igualdad y comunicación dialógica. En ese sentido debemos impulsar la realización y radicalización de un conjunto de actividades relacionadas con las funciones de creación intelectual y vinculación sociocomunitaria, a saber, conversatorios intercurros, foros, conferencias, seminarios, simposios, encuentros y jornadas científicas, congresos, encuentros y visitas con las comunidades organizadas, entre otros.

Bibliografía

- Aronson, Paulina. (2010). *Sociología: Entre la inherente inmadurez y la pos-disciplina*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5075/ev.5075.pdf
- Baudrillard, Jean. (1978). *Cultura y Simulacro*. Kairós: España.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La sociología ¿es una ciencia?* Entrevista La Recherche N° 331. Disponible en: http://www.antroposmoderno.com/antro-version-imprimir.php?id_articulo=123
- Bourdieu, Pierre. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires, Edit. Siglo XXI.
- Buarque, Cristovam. (2004). *La universidad global* en *La universidad se reforma II*. Lanz, Rigoberto (Compilador). Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Castells, Manuel. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Alianza Editorial. Madrid.
- Dagnino, Renato. (2007). *La Universidad y el Desarrollo de América Latina*. Atos de pesquisa em educação – ppge/me furb. v. 2, n° 3, p. 371-382, set./dez.
- De Sjostrand Castellano, E. y Rubio, E. (1999). *A de la universidad* Volumen 6, N°2. La Renovación. Un hito en la historia venezolana. El caso de la Universidad Central de Venezuela. Tribuna del Investigador
- Decreto Presidencial N° 1.178, de fecha 7 de octubre de 1975. Disponible en: <https://unellez.wikispaces.com/La+UNELLEZ+desde+sus+inicios>.
- Dos Santos, Boaventura. (2010). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires. CLACSO.
- Elphick, Winston. (2005). *Democratizando el Proceso Educativo*: Revista Digital de educación y Nuevas Tecnologías. Disponible en: <https://File://C:/Documents and Setting.htm>
- Foucault, Micheal. (2007). *El Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Freire, Paulo. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones.
- Gavidia, Nelly. (1996). *Consideraciones generales sobre los códigos utilizados en la invención, re-creación y negociación de la identidad nacional*. Repositorio académico. Universidad del Zulia (LUZ). Año 12, No.20 (1996): 5-38.
- Giannotti, José. (1978). *Ensayos antisociológicos*. México, D.F. Editorial Grijalbo, S.A.
- Hernández, F. (2015). *Barinas y la ciudad Globalizada*. Fundación Editorial El perro y la Rana. Caracas-Venezuela.

Hernández, F. (2016). *Crisis Material, simbólica y de género de la vivienda en la ciudad de Barinas*. Tesis Doctoral para optar el título de Doctor en Antropología (mimeografiado).

Hernández, Francisco, Medina, Jhogrexi, Leal, Andryxs, et. al. (2016). *Apuesta para construir la universidad-otra*. Cuadernos de discusión sociopolítica N^o 11. Barinas, Venezuela. Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora.

Lacan, Jacque. (2004). *La práctica analítica*. Argentina. Editorial Paidós.

Lander, Edgardo (Compilador). (2009). *La colonialidad del saber*. Caracas. Fundación el perro y la rana.

Lanz, Carlos. (26/11/2014). *Fetichismo de la Mercancía y Enajenación del Trabajo*. Aporrea. Disponible en: <https://www.aporrea.org/trabajadores/a198930.html>

Lanz, Rigoberto. (2006). *El discurso político de la posmodernidad*. Caracas, Venezuela. Ediciones FACES/UCV.

Lanz, Rigoberto. (2011). *El sistema universitario requiere una urgente cirugía epistemológica, política y ética*. En Foro Hacia la Transformación Universitaria. Caracas. Disponible en: <https://www.aporrea.org/actualidad/n174933.html>

Observatorio Cultural Pasajeros del Sur Barinas, Venezuela, Nuestra América. Junio de 2016. @pasajerosdelsur <https://pasajerosdelsur.wordpress.com/> EDITORIAL pág. 5 Miguel Antonio Guevara.

Pérez, Mari y García, Carmen. (2009). *La Sociología en Venezuela. Una mirada a la disciplina y profesión desde dos generaciones*. Santiago de Chile. Revista Temas Sociológicos. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez

Prieto, Luis. (1984). *Principios Generales de la Educación*. Caracas, Venezuela.

Quijano, Anibal. (1992). *Colonialidad del Poder y Clasificación Social*, en Castro, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Siglo del Hombre.

Ribero, Darcy. (1971). *La universidad latinoamericana*. Santiago. Ed. Universitaria.

Slavoj-Zizek, El Cultural, Revista digital ANDRÉS BARBA | 10/10/2014 Disponible en: <http://www.elcultural.com/revista/letras/Slavoj-Zizek-No-necesitamos-profetas-sino-lideres-que-nos-animen-a-usar-la-libertad/35261>

Vallota, Alfredo. (2004). *Conocimiento y universidad*. En: Breviario de la confrontación: la universidad en entredicho. Mérida Venezuela. Ediciones FBU-ULA y Cooperativa Despertar digital.

Zemelman, Hugo. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México D.F. Instituto Politécnico Nacional; Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. Colección conversaciones didácticas.

Zemelman, Hugo. (2008). *Pensar teórico y pensar epistémico*. México. Instituto pensamiento y cultura en América Latina (IPECAL).

Entrevista realizada al Dr. Francisco Hernández, Jefe del Programa de Ciencias Sociales y Director General del Primer Congreso Unellista de Ciencias Sociales, entrevista que nos acercará a esa nueva universidad que no termina de nacer y nos aportará necesarios apuntes discursivos para la actual academia.

El Dr. Francisco Hernández, oriundo del bajo Apure; crítico y destructor de la universidad docentista, graduado en la UNELLEZ en Sociología del Desarrollo en el año 1.989 (por cierto, aborrece el término “Del Desarrollo” y propone Sociología de la Liberación o Descolonizada), sus estudios de cuarto y quinto nivel los realizó en la ULA, en donde egresó como Msc. en Ciencias Políticas y Dr. en Ciencias Antropológicas. Con más de trece años como profesor e investigador de planta de la UNELLEZ, estudioso de los temas urbanos y de la universidad, es quien ha asumido la dirección general de este evento científico-académico y con quien voy a conversar en este momento:

Un gusto entablar esta conversación con usted camarada, ¿Cuándo y por qué nace la idea de este congreso?

Esta no es nueva en realidad, data de unos cuantos años; solo que esta vez tuvimos la oportunidad de materializarla una vez que llegamos a encargarnos de la jefatura de ciencias sociales de esta casa de estudio.

¿Por qué la importancia?

Fíjate. Creo que la misma crisis que atraviesa la universidad, nos ha hecho reflexionar sobre la importancia de debatir cual es el camino para im-pensarla o construir una nueva universidad. Estando seguro que la universidad que tenemos hoy, la universidad docentista convencional no nos lleva a construir la universidad para el cambio de ponerse a tono con las grandes exigencias que plantea la sociedad venezolana y en particular la barinesa. De allí que este congreso es una especie de herramienta que nos sirve para auscultar los problemas internos de la academia Unellista, la cual nos va a servir para interrogarnos si ciertamente estamos cumpliendo o no con el fin de transformar nuestra sociedad tal como se lo propone el primer objetivo del Plan de la Patria.

En concreto ¿Cuál es la importancia para la UNELLEZ?

La importancia para la UNELLEZ es que esta casa de estudios va a revisarse intrínsecamente para determinar cuál es su estatus científico, esto es, examinar el tipo de investigaciones que estamos realizando ¿Dónde la estamos haciendo?, ¿Hacia dónde se dirigen?, ¿están conectadas o no con la realidad social? Todo ello nos lleva a plantearnos cuan emergente es la de volcarse a una territorialidad de nuestra máxima casa de estudios, es decir ocuparnos de problemas concretos sufridos en carne propia por la gente de nuestro pueblo, tales como: El problema del agua en barinas cada día más insuficiente en las comunidades, la agravante situación de violencia de género que estamos viviendo a diario en nuestra ciudad segregada y en general de todos los problemas socio-urbanos que amenazan con el derecho del buen vivir.

Es decir ¿Los ejes temáticos de este congreso van dirigidos a la realidad de nuestra ciudad segregada?

Eso intentamos, porque no sabemos con claridad, si nuestros docentes investigadores están viendo estas realidades y problemáticas que acabo de mencionar, de no ser así, sería bastante lamentable. De todos modos un dato importante para construir otra universidad que se conecte directamente y estrechamente con la sociedad, es la que llamamos **LA UNIVERSIDAD OTRA**, la que urge construir.

¿La Universidad Otra? Cómo explica eso.

De lo único que estamos convencidos es que la universidad ésta, la que tenemos, está llamada a deconstruirse porque no persigue los fines ideales de transformación social que nos proponemos los hombres y mujeres revolucionarios(as) de esta patria.

¿Cuáles son esos fines ideales de transformación social que usted propone?

Déjame decirte para seguir respondiendo con la respuesta de la anterior pregunta, que **LA UNIVERSIDAD OTRA** aún no ha nacido, esta aun dentro del vientre. Es necesario alimentarla primeramente y luego pujar para hacerla parir y esa universidad tiene el reto de llevar a cabo los ideales de una universidad que baile al mismo son que le está tocando la sociedad. La sociedad pide a gritos justicia, pide a gritos dignidad, igualdad social y derecho a tener derechos. La universidad no la transforma simplemente una reforma del diseño curricular, eso es importante, pero más importante es tener una visión de conjunto y de totalidad para explicar el tipo de universidad que tenemos que no permite cambios. ¿Qué está pasando en nuestra universidad?, hemos tenido por mucho tiempo reformas del diseño y pensum de toda la estructura curricular y no pasa nada.

¿Qué piensa de la transformación curricular que se está debatiendo en la UNELLEZ?

Me parece muy importante como dije, eso activa a la comunidad universitaria, a sus profesores, estudiantes a pensar en otros ejes temáticos y unidades curriculares, porque las actuales están caducas y no responden a los intereses de las grandes mayorías sociales, solo sirven para que los estudiantes al final de la carrera tengan un título, pero más nada, no hay formación crítica, liberadora. De allí es necesario im-pensar el actual sistema curricular, y eso está bueno, solo que hay que enmarcarlo, como dije, en otra visión de universidad, porque la mejor transformación curricular que podamos hacer se queda atascada si no se produce un cambio del actual modelo de universidad tradicional docentista. Por eso es necesario luchar por la construcción de una nueva universidad, radical, territorial, que nos diga que vamos a enseñar.

Entonces ¿Logrará este Congreso los cambios emergentes que demanda LA UNELLEZ y EL PUEBLO?

Por ahora no pretendemos eso. Humildemente el congreso solo nos va a radiografiar el potencial energético que tenemos por dentro para saber si estamos en capacidad para lograr esos grandes cambios y si no tenemos estas potencialidades (lo más seguro sea así) porque nuestras investigaciones muy poco apuntan hacia la territorialidad y nuestra docencia aun esta enclaustrada reproduciendo saberes extranjerizantes. Pero el reto es construir esas energías espirituales e intelectuales para lograr tales cambios. El congreso es una de estas vías o herramientas necesarias para tales fines.

¿Está planteando un nuevo discurso académico que puntale a la materialización de LA UNIVERSIDAD OTRA?

Desde luego. Existe un grupo de personas; profesores y estudiantes que estamos en esta vía, la de constituirnos en una gran **Fuerza Académica-Productiva** interesada y dedicada a estudiar la crisis universitaria. Para ello es necesario asirse de un conjunto categorial conceptual para construir una teoría o discurso que deconstruya la universidad tradicional docentista. Por ejemplo, estamos hablando de la necesidad de combatir el Autoritarismo Didáctico (**Docentrismo**) que aún persiste en nuestras aulas, estamos combatiendo el aulismo por otros y nuevos espacios de aprendizajes (aula invertida). Estamos hablando de **Creación Intelectual Sociocomunitaria**, pegado, y no de creación intelectual y vinculación sociocomunitaria, separados, porque creemos que la creación intelectual debe entenderse sí y solo sí, si tiene engarce en los ambientes sociales y con el pueblo; y así tenemos en curso un conjunto de categorías y conceptos que nos ayudan a desnudar y poner en ridículo a este viejo **Modo de Producción Académica** que castra las voluntades espirituales de nuestros jóvenes docentes universitarios.

¿Entonces qué sucederá que con ese grupo de Jóvenes Docentes Universitarios?

Si no nos armamos, jóvenes docentes y docentes de larga data de una teoría y un discurso, estamos destinados a fracasar como intelectuales revolucionarios u orgánicos como decía Gramsci. Quizás por eso, por carecer de un discurso consolidado es que estamos como estamos, manoseamos la transformación pero no preñamos ideas transformadoras. Nosotros muy humildemente estamos empezando a construir ese discurso, necesario para producir la transformación universitaria que tuvo como punto de ignición con la **APUESTA para construir la universidad otra** que elaboramos desde el programa de Ciencias Sociales. El llamado entonces es a que nos sumemos todos y todas al debate de esas ideas necesarias para producir los cambios universitarios. Nosotros hemos puesto algunas ideas para la crítica y reflexión. Para finalizar esta amena y productiva conversación estimado camarada profesor una última pregunta, por ahora:

¿Cuál será el desafío de nuestra historia universitaria en todo este proceso que se ha llamado transformación universitaria?

Convencido de la máxima de pensadores revolucionarios como Lenin, que establece que sin teoría revolucionaria no hay praxis revolucionaria y viceversa, estamos convencidos de la necesidad de terminar de construir ese discurso de transformación, para que de este modo, los hombres y mujeres de la academia y del pueblo en general puedan enamorarse de las ideas para dar la gran batalla como decía Fidel Castro, y como las grandes ideas son las que prenden este congreso ha aprendido porque es una gran idea y el Pueblo y la Unellez la necesitan. Desde esta óptica crítica, nuestro 1er Congreso no quedará registrado ante la Historia de la UNELLEZ como un congreso más de tantos que se realizan en otras casas de estudios y demás instituciones académico-científicas, sino como un evento histórico por su trascendencia de proponerse el reto de profundizar los análisis con alto vuelo intelectual y a la misma vez ocuparse de los problemas reales de las comunidades y de la sociedad en general. Resumiendo, no es tanto la vejez prematura ni el anonimato de nuestra máxima casa de estudio lo que nos obliga a salir a la palestra, es la necesidad de apostar a una academia comprometida con el pensamiento crítico y la praxis social. En fin, nos proponemos construir la universidad-Otra, que nos diga qué hacer y cómo hemos de orientar nuestras vidas en un sistema mundo que aprieta el cuello, pero que dando batallas se pueden construir alternativas diferentes de vivir la vida.

Crítica de la razón académica-docentista

**Una reflexión crítica del modelo
universitario de la UNELLEZ Barinas
Venezuela. Hacia la construcción de la
Universidad Postdocentista (o
Universidad-Otra)**

La obra que leerán a continuación (y seguro releerán) recoge un conjunto de reflexiones teóricas producto de nuestra militancia académica e intelectual dentro y fuera de los espacios de la universidad Ezequiel Zamora UNELLEZ durante 2016-2017. De modo que no se trata de un simple ejercicio retórico-teorista sin asidero en el mundo de lo real. En este orden de ideas el libro intenta develar la CRISIS UNIVERSITARIA tanto en Venezuela, como en Latinoamérica; crisis que se vislumbra en una exageración del acto docente sobre el resto de las funciones creativa y vinculación sociocomunitaria. A este proceso degenerativo del concepto universitario es abordado con la noción de *racionalización académica*, la cual exponemos y denunciamos con pelos y señales en la obra Crítica de la Razón Académica docentista.

ISBN: 978-980-248-253-5

