



CONTENIDO

Dios en la obra de Salvador Paniker

Enrique Viloria Vera 2

Del estado docente a la comunidad docente

Rafael Acosta Sanabria 7

El ingeniero del futuro ¿cómo formarlo?

Mario Paparoni 17

Análisis del modelo de educación superior en Venezuela y de los modelos de evaluación de la calidad de las escuelas de ingeniería

Antonio Manuel Borges De Rezende 22

Radicalismo / Protestantismo

Francisco Rivero 31

Revolución y Modernidad

Vincenzo Ferrari 35

Lealtades y deslealtades en la democracia venezolana

Nancy del Carmen Requena 40

El hombre - en su permanente búsqueda de sabiduría - da vuelta sobre viejos y nuevos temas. Los contenidos y las cuestiones se resarcan, y se introducen tenaces en las tercas preocupaciones de veteranos y atrevidos docentes.

Este número 14 de *Cuadernos Unimetasos* es reflejo fiel de esa amalgama indomable de temas y maestros. La concepción de Dios en uno de los filósofos catalanes de mayor actualidad, las posibilidades de aprender o de enseñar la ingeniería, el exacto tiempo, los preciosos minutos, los semestres exactos que requiere en aulas y laboratorios, el ingenio humano para ser ingeniero, conviven, en estos Cuadernos, con medievales y no prescritas diatribas luteranas que acercan cotidianamente su fulgor a las plazas civiles y a los palacios de gobierno para replantear el muy actual tema de la gobenanza y los derechos humanos de la sociedad contemporánea, y las cuestionadas relaciones de la sociedad política con la Iglesia Católica que hacen presumir nuevos Concordatos para soslayar otra guerra de investiduras.

La lealtad y la deslealtad de los dirigentes políticos vernáculos son tratadas como si fueran propias y exclusivas de nuestros gobernantes que mucho tienen, sin embargo, que aportar a esos palios del desengaño, a este singular tema de la ética que la política se arroga también para sí.

Todos estos indivisos textos se unen a la pretensión, muy genuina por demás, de establecer los límites deseables ente el Estado y la familia en nuestra actual concepción del Estado Docente bolivariano, en la verdadera e intransferible educación de nuestros hijos, constituyen viejos argumentos vistos con renovados elementos por profesores unimetasos y docentes invitados de acullá.

En esta ocasión tan especial para la Unimet, los académicos tratan para todos nosotros, de manera personal e independiente, los siguiente temas indicados en la Tabla de Contenidos.

Enrique Vilorio Vera

Profesor de la Universidad
Metropolitana Centro de Estudios
Latinoamericanos Arturo Uslar Pietri
/ CELAUP

Dios en la obra de Salvador Paniker

Y, una vez más, me digo a mí mismo que sucede aquí como en las religiones, que todas arrancan de la experiencia del fundador; la segunda generación es ya sólo la interpretación de una experiencia ajena, y la 27 generación ya todo es interpretación (doctrina) sin experiencia alguna. Puro manierismo. En este sentido, mi pretensión es actuar siempre como el fundador de una religión.

Salvador Pániker

Dios, la religación, la trascendencia, la posible eternidad, han sido un problema de siempre y de todos. Salvador Pániker no es la excepción. Desde su más jesuítica adolescencia el tema religioso, la relación con la divinidad, *el religare*, la re -ligación primero, la des - ligación después, fueron asuntos sustanciales que turbaron sensiblemente los precoces borrones del futuro ensayista, las ardorosas y primigenias páginas escritas al impulso juvenil, que luego, sesudamente, con menos apremio y mayor madurez, releyó y seleccionó para que sus dietarios íntimos fungiesen también de personales y reflexionados evangelios que anuncian su propia y buena nueva.

Ya para marzo de 1944, Salvador, el joven, un tanto confuso acerca de las imposiciones doctrinarias de una católica fe dogmática, a sus nerviosos dieciochos años, perplejo, escribía, en sus iniciales diarios, rasgándose las imberbes vestiduras: "Si Dios es infinitamente feliz, a Dios no le hace ningún daño que el hombre peque. Por fin he sentido que no tengo fe en Jesucristo. Pero entonces ¿qué significado tenía mi emoción de antaño al comulgar?" Para al día siguiente experimentar y escribir todo lo contrario para confesarse a sí mismo, jubiloso esta vez, que: "he vuelto a recobrar la fe casi extinguida. Me he confesado. Me he sentido más alegre, más puro, después de la confesión (...) Es curioso, pero durante todo el tiempo que he estado apartado de Dios, ni un solo día he dejado de rezarle una salve a la Virgen."

Porque desde muy temprano Dios o Cristo, sin arrianismos de por medio, se le metió en el alma y en la conciencia a Pániker como un indomable y “tremendo sarampión cristiano”, alimentado por casa, entorno y familia, y en especial, tiernamente, por *Bulita*, “mi abuela, la madre de mi madre. Tardé tres días en llorar. Algo bloqueaba mi espontaneidad, quizá el gentío familiar: Pero le dedique al suceso unas cuantas páginas, en las que explicaba que mi abuela había sido una mujer “buena, fina, amable, cariñosa, agradable, generosa, delicada”; la persona que me había enseñado a rezar, en catalán.”

Entre monjas teresianas y curas jesuitas transcurren los años de infancia y adolescencia del escritor, es decir, entre rezos y más rezos que alimentaron tanto la fe como la duda. Recuerda Pániker el momento aquel, único e irrepetible cuando tuvo que abandonar la certeza del regazo hogareño para enfrentar las incertidumbres de la escuela: “Lo anunció mi madre con tono irreversible: Fue el único quebranto de mi infancia: los niños, ya se sabe, son crueles y huelen mal. Pero enseguida me protegí ser más listo que la mayoría: El colegio era el de las monjas teresianas, edificio de Gaudí, calle de Ganduxer. Al cruzar el vestíbulo había que decir “Viva Jesús.” La monja respondía; “Muera el pecado.” Allí hice mi Primera Comuni3n y declamé en público la famosa cantinela; “renunciamos a Satanás, a sus pompas y a sus fastos...” No me gustaba recitar aquello; recuerdo perfectamente que no me gustaba: aún sin disponer de un instrumental crítico, percibía que era un discurso amanerado y tonto. Al año siguiente me llevaron a la Academia Ramón Lull, Paseo de la Bosanova, donde unos d3mines de aspecto severo iban a prepararme para el ingreso al bachillerato. Reaparecieron los d3mines, al cabo de los años, con faja, sotana y bonete. Eran los incombustibles jesuitas.”

Años de iniciaci3n y aprendizaje realiza el ni3o Salvador, el joven Pániker, en medio de pupitres y confesionarios, de aulas y capillas, de pecados y arrepentimientos, de monjas y curas, de Cristo y la Virgen todo por conseguir, comulgando diariamente, el reino de Dios en la Tierra. AMDG. Lustros propicios para que el escritor desarrolle su *bradmacharya*, es decir, el primer estado de la existencia humana de acuerdo con el drama hindú: “1) estado de *bradmacharya* o 3poca del estudiante: castidad y aprendizaje con *gurú*.” que conduce al escritor a dejar plasmados lejanos recuerdos y remotas vivencias en su *Primer Testamento*.

No parece, sin embargo, que el ambicionado *gurú* del filósofo en ciernes haya portado sotana y tonsu-

ra, haya sido soldado de Cristo en la tierra, en fin, que haya sido un ignaciano, un ñiguista, un teatino, es decir, un jesuita.

El mismo escritor, prolijo en juicios y evocaciones, rememora el viejo edificio de concreto de los jesuitas de Sarriá – “una fábrica entre modernismo y neog3tica, de gran envergadura, ladrillo rojo, estructurado en horizontales y verticales, con dos extrañas torres de vigilancia, una de ellas sin rematar, en cierta forma un *college ingles*” - para afirmar sin embarazos que: “hubiera sido plausible encontrar allí una cierta tradici3n real, una paideia respetable. Y he aquí la lástima, que no hubiera nada, de eso. En la escalinata de la entrada, una vez a la semana, dábamos los gritos patri3ticos: La verticalidad g3tica, la espiritualidad afilada y consistente, quedaba neutralizada por la tremenda banalidad de la 3poca y de los curas. Aunque tampoco era cosa nueva: Ya lo había advertido el perspicaz Ortega, él mismo antiguo alumno de la Orden: “El vicio radical de los jesuitas, y especialmente de los jesuitas espa3oles, no consiste en su maquiavelismo, ni en la codicia, ni en la soberbia, sino lisa y llanamente en la ignorancia.” Maticemos: la ignorancia con adornos, la ignorancia de cart3n hueco: El vicio radical de los jesuitas ha sido siempre el de **un mal equilibrio entre lo secular y lo sagrado** (...) Sólo recuerdo un aceptable profesor de filosofía, el P. Orovio, que finalmente se sali3 de la Orden. El resto eran unas impresionantes medianías.” (*Las negritas son nuestras*)

El desencanto institucional y pedag3gico de sus años jesuíticos no llev3 a Pániker a renunciar a su devoci3n cristiana, a prescindir de la religiosidad, a dejar de buscar el *gurú* iniciatorio en sus propias intuiciones que en enjundiosos tratados, rigurosas monografías, y en especial, en sus desarropados dietarios, formalizaría, décadas después, como un cuerpo de doctrina religiosa libertaria y personal, para convertirse él mismo en inusitado y sobrevenido *gurú*. Desde aquellos juveniles tiempos de religiosos desengaños, el escritor, admitía con toda lozanía y sinceridad juvenil: “es curioso, pero durante todo el tiempo que he estado apartado de Dios, ni un solo día he dejado de rezarle una salve a la Virgen.” En efecto, para Pániker “el personaje más puro de todos los tiempos era la Virgen María.

*Bendita sea tu pureza
y eternamente lo sea
pues todo un Dios se recrea
en tan graciosa belleza.”*

Años más tarde, aventurero a sus anchas, sin idealizaciones orientalistas y sin occidentales prejuicios, en la búsqueda de sus hindúes orígenes paternos – “lo particular del caso es que nosotros éramos medio indios y apenas nos dejaron concienciarlo” - para a su manera, hacerlos suyos; Pániker, más maduro y firmemente conciente, consiente: “La Virgen, la Madre, la Diosa, Kumari, Maha – Devi, tal era el mito religioso que, en el fondo me atraía, y que me sigue atrayendo. El tantrismo privilegia ese tipo de devoción y prefiere venerar a Parvati antes que a Chiva, a Lakshmi antes que a Vishnú (...) Sólo el judaísmo y el islamismo expulsaron a la madre para implantar una religiosidad orientada hacia la voluntad, la masculinidad, la historia, el superego.”

Pániker parte de sus evidentes raíces catalanas para aproximarse maduramente a su remoto, pero también innegable origen hindú: “A cada momento diseñamos el futuro *a la vez* que reinventamos el pasado”, y reconocerse híbrido, mestizo en carne e ideas, en cuerpo y conceptos, en vida y religión: “Pero nunca he idealizado a la India; me he limitado a incorporar una parte de su sabiduría (lo que, técnicamente, se llama mística) igual que han hecho otros occidentales. Y sigo siendo fundamentalmente un europeo, heredero de Heráclito, Platón, Leibnitz, Juan Sebastián Bach.”

Este mestizaje sanguíneo, inocultable y evidente lo transforma en cultural después, y lo lleva, en consecuencia, más allá del color aceitunado de su cuerpo, de sus profundos ojos orientales, de su magra apariencia de fakir intelectual, de su lento aprendizaje de *gurú* internacionalmente reconocido, de *swami* en ascenso: “Éste es el país del jazmín y del sándalo, de los riachuelos calmados y las muchachas perfumadas, del arroz y las especias, los dulces cocoteros, la Gran Diosa Madre: Esta es una parte de mi origen, mi raíz perdida y amputada. Soy un niño trasplantado, huérfano de mis propias leyendas.”

El propio escritor, espléndido siempre en la explicación de sus motivaciones más íntimas y sus razones más recónditas, comunica: “desde hace años, vengo predicando sobre pluralismo de marcos teóricos, gusto por lo difícil, hipercomplejidad, ambivalencia, incertidumbre, margen, juego, apoteosis de lo efímero. Sin embargo, sigo manteniendo un cierto sentimiento de seguridad antológica. Tal vez he convertido el azar en un soplo divino. O he sacralizado el desorden.”

A estas alturas sería conveniente preguntarnos entonces qué fue de aquel adolescente católico de

dubitativa fe, cuya abuela lo había enseñado, de niño, a rezar en catalán, que denostó de su jesuítico bachillerato, y encontró en otras latitudes orientales su propio Norte religioso y personal; pues, muy simple, el propio Salvador, adulto ahora, nos informa sin empachos: “Pues ya ven, se salió de la cáscara. Pero mantuvo el convencimiento de que hay algo (...) Desde hace tiempo persigo una nueva alianza”

¿Y qué es ese algo? ¿Y con quién y cómo es esa novísima alianza? Nos preguntamos sus lectores, a fin de que el propio Pániker, no podría ser de otra manera, sea quien nos explique con mayor precisión, nos introduzca verazmente en sus hallazgos espirituales, en su renovada fe, en su Dios a la medida, en la religión personal que funda sin ánimos de impuesta universalidad, y, mucho menos, de obligada institucionalidad, y para que no quede ningún asomo de duda el demiurgo fundador afirma que su *Primer Testamento*. “es un libro de religión, de mi religión (que es tanto re – ligación como des – ligación) donde lo que más me importa es lo que ya no me importa a mí: el modo como de realidad se dice así misma (discurso provisional y a menudo chistoso) a través de cualquier minúscula parcela o peripecia (...) Acabo de explicarlo: toda mi vida he tendido a “trascender” o sease ir más allá de los símbolos...”

Y Pániker explica, sin pretensiones episcopales, carente de feligresía, las bases conceptuales de su personal y exclusivo credo:

- “No existe un espacio libre o neutro, para la observación del pasado ni para la proyección del futuro. Cualquier ejercicio de conocimiento modifica la realidad. Lo enseña la mecánica cuántica: no hay nada que responda rigurosamente a la objetividad.”
- “Lo que cuenta es el montaje, la reinención impresionista de pasado / futuro, ese flujo indivisible y variable con un punto de tangencia y de maniobra que llamamos el *presente*.”

Y en cuanto a su primaria y razonada re – ligación, el escritor en trance de amores terrenales para explicar el divino, reconoce que en sus primeros tiempos evangélicos: “Mi teología podía ser ingenua, pero servía de trampolín para potenciar fuerzas hondas y secretas. Así que todo aquel jeroglífico, mi ciclo totémico, era real en el marco de un determinado paradigma (...) Poder de los signos. Mi Dios

era real dentro de su correspondiente marco (...) La física de Newton funciona dentro de su ámbito macroscópico. Por consiguiente mi Dios totémico, mi Dios platónico, mi Dios hecho de Orden y Perfección, se comportó como yo esperaba: La fe, por definición, viene por siempre verificada por los hechos (...) Mi conciencia y mi fe se mantuvieron fieles al esquema previo (...) Mi ciclo totémico resultó eficaz en tanto que yo me mantenía dentro de la órbita, el universo newtoniano de un catolicismo precrítico: Los sacramentos tenían la eficacia de un placebo (...) Nosotros disponíamos del cristianismo. Era una religión. Era un recurso muy antiguo para mantener a raya la locura y la esperanza."

La des – ligación del fervoroso creyente de su inicial Dios totémico, la realiza Pániker en espiral: como "el tránsito que va de la física de Newton a la física de Einstein, y, más todavía, al proceso crítico del saber humano. En cada situación y época, uno echa mano a las metáforas disponibles (...) A mi juicio, la Iglesia, la teología, cometió el error de tantas instituciones humanas: ligar su suerte a la de una determinada visión del mundo, filosofía natural, concepto del hombre."

Y para aclarar ese cambio de física – de la newtoniana a la de Einstein - que alteró las bases de su primigenio y convencional religare a un Dios barbado y proscritor, a una Iglesia Católica dogmática y reguladora, Pániker explica sinceramente: "Lo que ocurrió más adelante fue que la vida se encargó de deshacer la estrechez del marco de referencia: Los ruidos, los desórdenes y "las imperfecciones" me hicieron salir del sueño dogmático: **Y no para renegar de lo anterior.** Ya digo que tampoco Einstein destruyó a Newton: sólo demostró que la física de Newton era un caso particular de una física más amplia. El totemismo de mi primer catolicismo era un caso particular de una sabiduría más amplia: Y así indefinidamente."*(Las negritas son nuestras)*

A raíz de su relación con la divinidad, de su experiencia numinosa, Pániker cree en un cierto *encantamiento* del mundo que traduce en una religiosidad polimórfica y libre de confesionalidad (...) En el pasado "yo" no era nada y "Dios" lo era todo. (...) Un nuevo paradigma está emergiendo, y procede revisar nuestra metáforas (...) Procede abandonar la idea newtoniana de que tenemos conceptos sobre un mundo independiente de estos conceptos. Hay quien estima que las implicaciones de la mecánica cuántica son casi psicodélicas: no sólo influimos sobre el mundo al observarlo sino que en cierto modo *lo recreamos.*"

Y luego de estas personales y enjundiosas reflexiones del sobrevenido filósofo – teólogo - ingeniero - catalán - indio, nos preguntamos habiendo ya entendido el ritmo epistemológico - psicodélico de la religión personal del escritor

¿Cómo se llama entonces el Dios de Pániker?

A lo que responde enfatizando en la mística y no en la religión: "¿Infinito?, ¿Dios?, ¿Brahman? El nombre es lo de menos. No es prudente ligar la mística a una determinada imagen física del mundo, por mucho que aparentemente le convenga. Sólo que una cosa es la mística y otra la religión, una cosa es lo absoluto y otra el ritmo (...) ¿Dios? En fecha tan temprana – para mí – como agosto de 1956, anoté en mi diario: "Sigo creyendo que detrás de la palabra Dios se esconde algo, no se qué, pero algo. Lingüísticamente, Dios es más una interjección que un sustantivo." Hoy añadiría que Dios es un símbolo polisémico de del cual sería higiénico desprenderse. Remitirse a dios tiene mucho de superfluo y tautológico: hay algo: No se sabe qué, pero hay algo: Inaccesible. También lo más íntimo. *Intimus cordis*, decía San Agustín. Eso – llámese como se quiera – con lo cual poder establecer una alianza."

Y si el nombre es lo de menos *¿Cómo es entonces el nuevo Dios del escritor desligado y vuelto a religar?* Y Pániker solicito responde: "Uno rechaza absolutamente al Dios Juez Todopoderoso que te vigila como un personaje de Orwell. Ya decía Allan Watts que eso del dios – jefe – ese invento tan propagado por las iglesias cristianas – corresponde a una imagen política de del universo. Y nada de eso tiene hoy pie. Uno opta por el dios cómplice, o con la complicidad divina, porque nos hace sentir en el mundo como en nuestra casa; nos permite jugar a aventureros y a estar tranquilos. Ser artífices – todo lo minúsculo que se quiera. de una parcela de realidad... En alguna parte tengo escrito que Dios es lo que cada cual hace con su soledad (...) Necesitamos un amigo, no un maestro."

¿Y cómo es a final de cuentas la religión de Pániker? ¿Es a la medida? "Eclecticismo, sincretismo, apetito simultáneo de racionalidad y misterio, individualismo y salud. Articulación entre lo psicológico y lo espiritual: auge de los esoterismos – generalmente de baratija-. Dentro de ese marco, mi postura es estrictamente retroprogresiva: racionalidad y mística, eliminando el irracionalismo y la bisutería."

Porque, recordemos, Pániker el filósofo, ya no el teólogo por universal necesidad de trascendencia, es el padre del término *retroprogresión*, que, al decir del

escritor, es un vocablo fértil, pingüe, fecundo, supone: “el encaje entre fragmentación y mística, es la pieza que falta para dar consistencia a la tan traída y llevada postmodernidad: Aproximándose al origen, la fragmentación se tiene en pie y no hacen falta grandes síntesis totalitarias. Uno puede vivir en la interinidad y a la intemperie. Cabe el pluralismo real, el pensamiento débil, la ironía, la religión a la carta (...) El modelo retroprogresivo explica esto: a medida que crece la racionalización crece también la parte oscura que la racionalización deslinda. Ello es que el animal humano necesita desarrollarse y expandirse en ambas direcciones, no sólo en una: en la dirección racional / científica / secularizadora y en la dirección metafísica / originaria / mística. El verdadero progreso es retroprogreso (...) Hoy se trata de mantener el fuego sagrado desde nuestras cotas de secularidad y escepticismo. Aproximarse al origen sin ingenuidad y sin antropomorfismo – o con el mínimo posible. Es el meollo de mi filosofía retroprogresiva.”

Y para que no quede asomo de dudas acerca de su postura religiosa personal y retroprogresiva,

sin ánimos de universalidad o de contemporaneidad mal entendida, el propio Pániker aclara: “(Atención: no se confunda mi postura con la llamada espiritualidad de la *New Age*, aunque exista un denominador común: la fatiga frente a las religiones institucionales, un cierto retorno al origen, un deseo de ensayar la liberación por cuenta propia. Lo malo de la *New Age* es que ha degenerado en un popurrí popular e irracionalista, un esoterismo de baratija, una dimensión meramente retro, un campo abonado para un montón de espabilados que pescan en río revuelto...”

Lo sagrado en lo profano, la mística en la física, la razón en la magia, la fe en el escepticismo, lo singular en lo plural, el hombre libre de ataduras ligado autónomamente con su alianza personal y cómplice: “necesito volver a rezar. Rezar a mi manera. Esa figura, rezar, la han desprestigiado los profesionales de la religión. Pero era una figura bella, un acto complicado y candoroso, un a música, un cante jondo. Un asomarse al exterior. Al exterior de todo (...) Si no rezo, no respiro.”

NOTA: Este artículo toma referencias individuales y combinadas de los cuatro dietarios de Salvador Pániker, a saber: Primer Testamento, Segunda Memoria, Cuaderno Amarillo y Variaciones 95.

Del estado docente a la comunidad docente



Introducción

Existen diversas posturas en relación a quién debe dirigir, señalar los objetivos y determinar los contenidos de la educación del ser humano en la etapa escolar: la que defiende el papel originario y primordial de la familia en la educación de los hijos, y la que defiende la primacía del Estado. Entre una y otra postura, se han desarrollado otras posiciones: entre ellas sobresale la doctrina que otorga a la sociedad entera esa función, y la que proponemos en este artículo, que expresa que es la comunidad (local, regional y nacional) la que debe dirigir, orientar y controlar el proceso educativo de los ciudadanos.

En este escrito queremos proponer un nuevo modo de concebir la educación en su etapa escolar. La doctrina del Estado docente, que ha estado vigente en Venezuela, aunque no siempre formalmente, y que está siendo formulada con ahínco en el actual régimen, debe dar paso a la doctrina de la Comunidad docente, como expondremos sintéticamente.

En relación a la doctrina del Estado Docente es importante destacar que parte de un principio fundamental: el estatismo. En educación, el estatismo se manifiesta en que el Estado asume plenamente la organización, dirección, control y supervisión del sistema educativo de un país o nación determinada, dejando a la familia y al resto de las instituciones sociales con una función secundaria, a veces como ac-

Rafael Acosta Sanabria

Profesor de la Universidad
Metropolitana

Departamento de Humanidades

tores corresponsables, otras como actores subordinados al control de los organismos estatales.

Es importante destacar que el estatismo educativo ha sido impulsado a lo largo de la historia por gobiernos totalitarios tanto de izquierda como de derecha: en el primer caso, los ejemplos más significativos son los países regidos por regímenes comunistas (URSS, Cuba, China, Corea del Norte, ...); en el segundo, los ejemplos los encontramos en los regímenes nazistas (Alemania), fascistas (Italia, España), y aquellos países donde predomina un régimen confesional religioso (países islámicos, especialmente).

Esto no es una novedad, pues el totalitarismo educativo ya fue planteado teóricamente por Platón en *La República* y en *Las Leyes*. En la edad moderna, esta postura se desarrolló en la época napoleónica, cuando para consolidar su obra revolucionaria, Napoleón “convirtió la enseñanza en una actividad estatal” (García Hoz, 1982). A partir de ese momento, la educación se transformó en un instrumento político. Fue en esa época cuando se consolidó la propuesta de la escuela única, laica y estatalizada.

Esta conexión entre la doctrina del Estado docente y el estatismo marca en gran medida las concreciones históricas que han expresado o puesto en práctica esta manera de concebir la educación escolar. Es curioso observar también, que la doctrina del estado docente se desarrolló intensamente en la época de la ilustración, y está conectada con las doctrinas liberales. Sin embargo, a pesar de este origen, el estatismo educativo fue asumido paulatinamente, hasta llegar a su máxima expresión con los gobiernos comunistas, fascistas y nacional-socialistas del siglo XX, como principio fundamental de la política del Estado.

La doctrina del Estado Docente fundamento de la Educación Bolivariana

El actual gobierno de Hugo Chávez se ha propuesto utilizar la educación para favorecer la formación del nuevo ciudadano. Esta idea, ya expresada hace dos siglos por Simón Rodríguez (educación del republicano), se manifiesta concretamente en el objetivo principal de la denominada “Educación bolivariana”, que considera la escuela como “espacio de concreción de las acciones y como principal forma organizada del poder del Estado”, que debe promover “la participación para lograr los cambios institucionales y culturales necesarios, para consolidar el modelo de desarrollo endógeno y soberano a través del crecimiento de la producción

social, la corrección de los desequilibrios y la sustentabilidad ambiental para alcanzar una calidad de vida digna” (2006: 8).

Como puede apreciarse, la educación impartida a través del sistema educativo, desde la etapa inicial hasta la universitaria, tendrá como objetivo principal, una acción política-ideológica: formar al nuevo ciudadano de acuerdo al proyecto de desarrollo social, económico y cultural establecido por el gobierno (socialismo del siglo XXI).

En el proyecto de Ley Orgánica de Educación presentado por el gobierno para su aprobación a la Asamblea Nacional, expresamente se establece que: “En virtud de lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la filosofía educativa que regirá el Sistema de Educación Bolivariana será la del Estado Docente, en la cual el Estado asume la educación como función indeclinable, de máximo interés nacional, y la concibe como un derecho humano y un deber social fundamental ejercido en corresponsabilidad con la familia y la sociedad” (Artículo 3).

Precisando más el principio anterior, el proyecto determina que “La Educación Bolivariana está fundamentada principalmente en la doctrina del Maestro Simón Rodríguez, del Libertador Simón Bolívar, del maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, de la corriente de pensamiento humanista social; así como, la valoración ética del trabajo liberador y en la participación activa, protagónica, conciente y solidaria, circunstanciada con los valores de libertad, igualdad, justicia, paz e identidad local, regional, nacional, con una visión latinoamericana, caribeña y universal, y el desarrollo endógeno soberano, que coadyuva a la formación del nuevo republicano y nueva republicana, concebido como un continuo humano, en el marco humanista social de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela” (Artículo 5).

Es importante destacar la finalidad que se le asigna a la educación en el proyecto: “La Educación Bolivariana tiene la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad humanista, democrática, multiétnica, pluricultural y plurilingüe, basada en la valoración ética del trabajo liberador y la participación activa, conciente, protagónica y solidaria, de los procesos de transformación social, consustanciados con los principios de soberanía, los valores de la identidad local, regional, nacional y con una visión latinoamericana, caribeña y universal” (Artículo 6).

Por otra parte, en el Artículo 9 se afirma que: "El sistema Educativo Bolivariano se fundamenta en los principios rectores de la educación, plasmados en la constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en la presente Ley, en los preceptos del Estado Docente y la República Escolar Bolivariana. Es un conjunto orgánico, sistemático, estructurado que se orienta en los postulados de unidad, corresponsabilidad, interdependencia, flexibilidad e integra políticas y servicios que garanticen el proceso educativo y la formación permanente de la persona, respetando la diversidad étnica y cultural, atendiendo a las necesidades y potencialidad local, regional y nacional".

No deja de ser llamativo que después de declarar la vigencia de la doctrina del Estado Docente, se diga que todo el proceso educativo deberá tener como referencia la diversidad étnica, cultural y lingüística de la sociedad venezolana. Surge entonces una primera pregunta: ¿Es compatible que el Estado determine las políticas educativas teniendo en cuenta esa diversidad a la que se hace alusión?, o expresada de otra forma la pregunta podría ser: ¿no corresponde a cada comunidad (étnica, cultural y lingüística) establecer las políticas educativas adecuadas a su realidad, sin menoscabo de la unidad nacional? Y para finalizar con las interrogantes, ¿no sería más lógico lograr un acuerdo consensuado entre el Estado y las diversas comunidades a la hora de determinar la política educativa de la Nación, para que de verdad la educación tenga como valores rectores la libertad, la diversidad de pensamiento y de acción, la pluralidad cultural, étnica, lingüística y religiosa?

Para resolver esta cuestión, es necesario desarrollar algunas ideas que nos ayuden a encontrar la solución adecuada.

Una "novedad" no tan nueva

En Venezuela, especialmente desde los inicios del siglo XX, ha predominado una política educativa basada en el postulado fundamental que afirma el papel docente del Estado. Ahora bien, ¿qué se entiende por Estado docente? Con Cortázar (1996: 275-276), aunque con algunas variantes, podemos sintetizar en varios principios el modo de entender en Venezuela la doctrina del Estado docente: a) El Estado tiene la obligación primordial de educar a los ciudadanos, sin discriminación alguna, para que puedan acceder a los bienes culturales; b) El Estado debe privilegiar los intereses del colectivo, ofreciendo las condiciones materiales para el ejercicio de los derechos sociales de los ciudadanos y de las mayorías; c)

La educación es un proceso político ideológico, y tiene la función principal de fomentar los valores que permitan la integración social; d) El Estado, a través de los órganos competentes (Ministerio de Educación, etc.), debe supervisar, controlar y orientar la educación tanto pública como privada; e) La educación ha de ser laica, es decir, aconfesional, antidogmática y respetuosa de la libertad de pensamiento.

Como consecuencia de lo anterior, el Estado debería beneficiar a la población y educar al pueblo para permitirle su acceso a los bienes culturales, condición básica para el ejercicio de la ciudadanía; debería privilegiar, además, los intereses del colectivo para el ejercicio efectivo de los derechos sociales y políticos de la población; debería también fomentar, a través de la enseñanza, los valores cívicos y nacionales, estableciendo un modelo ético preestablecido; debería, por otra parte, supervisar, controlar y autorizar la educación que se imparte en los centros privados; y, finalmente, debería instaurar el principio de la educación laica entendida en su interpretación enciclopedista.

Sin embargo, la experiencia de las últimas décadas del siglo XX y lo que va del XXI en Venezuela, nos ha demostrado que la doctrina del Estado Docente ha sido inoperante en gran medida. Se ha insistido con frecuencia, que la educación ha fracasado en Venezuela, no porque el sistema educativo por sí mismo no sea el más adecuado, sino porque la educación ha sido utilizada como una plataforma política y se ha divorciado de la realidad social y cultural.

En Venezuela, la doctrina del Estado docente ha sido utilizada con fines políticos: las razones político-partidistas han predominado y siguen predominando en la toma de decisiones en todos los niveles. A lo largo de todo el siglo XX, el control ideológico y político sobre la actividad del magisterio y del sistema educativo fue abundante y descarado. Para verificar esta afirmación, bastaría con analizar el desarrollo de la educación en los últimos cincuenta años. El Estado Docente venezolano ha politizado la educación y ha utilizado la partidocracia como instrumento de otorgamiento de poder en este sector, en desmedro de la calidad de la educación y de la necesaria libertad profesional de los educadores, y ha llevado a degradar la función docente, convirtiéndola en una actividad partidista.

La propuesta de un Estado docente resulta atractiva para quienes desean honestamente que toda la población venezolana pueda beneficiarse del derecho y el deber (como añade la Constitución de 1999) que

todo ciudadano tiene de recibir educación, a desarrollarse como persona dentro de una sociedad, y a ejercer el papel que le corresponde. Sin embargo, la práctica educativa nos ha demostrado que esa doctrina no es aplicable, tal como se ha enunciado y plasmado en los instrumentos jurídicos, en nuestro país. Hablar del Estado sin tener en cuenta la dinámica del poder y las manipulaciones políticas, demuestra una falta de realismo; añadiría, incluso, una ingenuidad pueril. No existe un Estado abstracto, como suelen presentarlo los defensores de esta postura, sino éste Estado dirigido por personas concretas y bajo la óptica de ideologías determinadas que imponen sus criterios y decisiones, sin tener en cuenta la opinión de los distintos sectores de la sociedad que intervienen directamente en la educación, especialmente las comunidades locales y regionales. Debemos buscar otros caminos que aseguren no sólo ese principio democrático, sino también la intervención y participación libre y responsable de todos los actores del proceso educativo.

Los dirigentes políticos no han querido entender o no lo han entendido así, que la verdadera educación democrática, basada en la diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa, etc., debe potenciar la capacidad crítica, la necesaria divergencia y la participación de todos los actores del proceso educativo: representantes, docentes, estudiantes, comunidad.

Acción Educativa y Acción Política

Con frecuencia, el postulado del Estado docente se entiende y se aplica radicalmente cuando las autoridades ministeriales o los propios docentes transforman el aula de clase en una tribuna ideológica y/o política, es decir, cuando la acción educativa se transforma en una acción política, e incluso en un proceso de ideologización en estricto sentido.

Para aclarar lo anterior consideramos necesario establecer una distinción esencial entre la acción educativa y la acción política; según nuestro criterio, confundir ambos aspectos lleva a desvirtuar y politizar la educación. Cuando se insiste en la acción educativa como una acción política se “desorbita la intervención del Estado en las tareas educativas, desplazando a las personas y entidades que por naturaleza están llamadas a la acción educadora” (García Hoz, 1988: 96).

Uno de los ideólogos de la doctrina del Estado docente en Venezuela, Luis Beltrán Prieto Figueroa, afirmó hace algunos años que: “El Estado interviene por derecho propio, en la organización de la educa-

ción en el país, y orienta según su doctrina política, esa educación. Depende la orientación de una escuela de la orientación política del Estado. Si el Estado es fascista, la escuela será fascista. Si el Estado es falangista, la escuela es falangista. Y si el Estado es democrático, la orientación de la escuela necesariamente tiene que ser democrática. En efecto, en toda sociedad la educación sirve a elevados fines sociales, pero no le corresponde fijar autónomamente sus propias metas. Obedece su orientación a la sociedad en que actúa” (2005: 31).

Este modo de entender el proceso educativo, como una acción política, es la que ha llevado que la doctrina del Estado docente contraríe lo más elemental de la libertad humana: la libertad educativa. ¿Cómo podemos pretender educar a nuestros hijos, a nuestros alumnos en libertad y para la libertad si cada gobierno impone su ideología y su forma de ver la vida?

Llama la atención que el mismo autor, sin embargo, expresó en otra ocasión que: “El maestro no es un funcionario del Estado, sino servidor de la Nación, encargado de la formación espiritual de las nuevas generaciones, por esto no está obligado a conformar su ideología con la ideología oficial, susceptible de cambios y alteraciones a cada caída de gabinete” (Prieto Figueroa, *El maestro eunuco político*, 1937: 43; citado por Cortázar, 1996: 277).

No está claro si la intención de Prieto Figueroa fuera convertir la educación en un instrumento ideológico-político-partidista; sin embargo, esa postura, al menos como ha sido y es interpretada por el actual gobierno, ha derivado en un extremismo pedagógico: entender la educación como una actividad exclusivamente política, lo cual lleva a reducir la actividad educacional a una sola dimensión de la vida del ser humano; ya no se trata de formar al ser humano para que pueda desarrollar todo su potencial (personal, individual y social) en la comunidad en la que se encuentra y colaborar activa y eficazmente en el desarrollo y progreso de la misma, sino que el proceso educativo se reduce a una acción exclusivamente política, que se traduce en promover o imponer conductas y comportamientos que resulten acordes a la orientación ideológica de quien detenta el poder. Desde esta perspectiva, la educación se utiliza como un instrumento para manipular y controlar a los ciudadanos, convirtiéndose el Estado en el único agente educativo.

La doctrina del Estado Docente, como ha señalado Cortázar: “Definitivamente constituye un principio que se debilita en la medida en que se implan-

ta, pues es continuamente distorsionado, particularmente por el propio movimiento político que impulsa en Venezuela la tesis del Estado docente" (1996: 278).

No dudamos en afirmar que el error principal de este planteamiento está en confundir Estado y Gobierno. Como dice Napolitano: "El Estado lo conforma todo el cuerpo político de un país en el que el gobierno es sólo una parte y cuyas funciones son: hacer respetar la ley, promover la prosperidad común y el orden público, administrar los asuntos públicos. Luego, los ciudadanos también son Estado y, por ende, sólo si los ciudadanos participan y proponen los lineamientos educativos a través de los distintos órganos representativos que conforman <el gobierno>, estamos ciertamente en un contexto de validez democrática (...)" (2003: 143).

Siguiendo a García Hoz (1982), decimos también que los defensores de la teoría del Estado docente aducen que la educación es un servicio público por la trascendencia social que posee. Es obvio que la educación es un servicio público, pero no es sólo eso. En la educación intervienen diversos factores: técnicos, profesionales, sociales, culturales, estéticos, éticos y religiosos. En relación a los dos primeros no encontramos mayores dificultades para entender que la función del Estado en la educación es importante, porque es un pensamiento generalizado que toda persona debe adquirir la formación técnica y profesional necesaria para actuar y convivir con los demás, y para colaborar en el desarrollo de la sociedad en la que vive. En este sentido, el Estado puede y debe velar porque todos los ciudadanos tengan acceso a ello y puedan desarrollar esas capacidades y adquirir las competencias necesarias y lograr, de esa forma, que participen en los planes de desarrollo económico y social que se propongan.

En cuanto a la cultura, podemos considerarla como un factor positivo. También aquí el Estado debe intervenir, favoreciendo el desarrollo cultural, propio de la Nación que represente. En este contexto, es interesante la opinión de Esté (2001: 4): "La educación formal ha combinado dos grandes propósitos: formar conciencias convergentes a una cierta manera de concebir las cosas y generar los aprendizajes necesarios para el cumplimiento de ciertas actividades. La primera es una función ideológica. La segunda, aun cuando frecuentemente está impregnada de la primera, atiende a las necesidades de producción económica y cultural".

Sin embargo, el problema surge cuando consideramos que la cultura se manifiesta de diversas maneras: en la literatura, en el arte, en las costumbres, en la moral, en la religión... Aquí aparecen las discrepancias y la disensión. Este factor, que aglutina a los restantes que hemos señalado anteriormente, es el que acepta diversas interpretaciones. Consideramos que pretender, por medio del adoctrinamiento ideológico, imponer una sola interpretación de los hechos culturales es un atropello a la libertad de los seres humanos.

A esto se añade que si nos referimos a los valores personales, entre los que se incluyen los sociales, morales y religiosos, entonces la confrontación es mayor. En este ámbito, la acción educativa debe respetar la diversidad y favorecer el desarrollo armónico de la persona humana: "Cualquier decisión que se tome a favor de una interpretación particular de la cultura (...) resultará una opresión, un ataque a la libertad de educación de quienes no comulgan con tal interpretación" (García Hoz, 1982: 99).

Un ejemplo interesante que puede ilustrar el planteamiento anterior lo constituye un texto de la reforma educativa portuguesa en el que se determina que "el Estado no puede atribuirse el derecho de programar la educación y la cultura según cualesquiera directrices filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas o religiosas" y añade: "competente al Estado promover la realización de actividades extraescolares y apoyar las que, en este dominio, sean iniciativa de entidades autónomas, asociaciones culturales y recreativas, asociaciones del país, asociaciones de estudiantes y organismos juveniles, asociaciones de educación popular, organizaciones sindicales y comisiones laborales, organizaciones cívicas y confesionales y otras" (Tomado de: Álvarez, 2001). Comenta Álvarez que el hecho de que el Estado apoye estas iniciativas significa que debe estar al servicio de lo que la sociedad civil organizada decida acerca de lo que quiere para su autoeducación.

Por tanto, como explica el mismo García Hoz (1982), caben dos opciones: 1) que el Estado imponga una interpretación única, de acuerdo al pensamiento político de quienes detentan el poder político, y 2) que facilite la realización de distintos tipos de educación, acordes con las distintas concepciones culturales y valorativas de los que tienen la responsabilidad del proceso educativo. En aquí donde intervienen los actores educativos originarios: la familia (padres y madres, representantes, tutores) y la

comunidad local (grupo cultural). Esta segunda opción es la que asumimos en este trabajo.

La participación de los padres y/o representantes, y de la comunidad a la cual pertenecen los educandos, debe quedar claramente establecida si queremos realmente una educación integral de calidad. Esté (2001: 5) lo expresa con fuerza cuando afirmar que: “No se trata sólo de universalizar la educación; se trata de mucho más, de una educación de calidad. Esto implica, sobre todo, que el aprendizaje y el conocimiento se logran como efecto de un proceso constructivo, donde la participación no es un otorgamiento sino un derecho cotidiano importante para que el aprendizaje se alcance”.

Sostenemos que la función educativa del Estado no es exclusiva sino complementaria, en cuanto que quienes tienen la función originaria y principal -teniendo en cuenta lo señalado en relación al factor cultural y los que se incluyen en él-, en el proceso educativo son los padres y madres, representantes o tutores que, a su vez, forman parte de un grupo social y cultural determinado, que es la comunidad, con sus características propias: étnicas, culturales, religiosas, etc. Que sea complementaria no significa que no le corresponda al Estado dirigir, coordinar y supervisar el proceso educativo escolar como función propia; significa que debe establecer los lineamientos relativos a la educación en sintonía con las familias y las comunidades locales, y concretar su acción en lo relativo a la capacitación profesional y técnica, que tiene una íntima relación con el proceso de desarrollo social y económico de la Nación. Hemos de superar, como lo expresa Esté (2001: 5), el falso dilema Estado docente-comunidad. La escuela debe abrirse e integrarse a la comunidad; esto supone que ella debe ser expresión de la cultura propia de esa comunidad.

Por lo dicho anteriormente, proponemos, y en esto coincidimos una vez más con Esté, que: “A cambio de una democracia o política concebida como adoctrinamiento hay que buscar la construcción por convergencia y libre deliberación de una cultura de la participación y el compromiso de la construcción del país” (2001: 5).

Otro autor, estudioso del tema que nos ocupa (Luque, 1995) expresa que: “como expresión del Estado soberano, el Estado Docente asume la orientación de la educación. Sus principios son orientados por la doctrina política del Estado y conforman la conciencia de los ciudadanos”. Sin embargo, aclara el mismo autor, que “En una sociedad democrática (...) esos fines generales de la educación no deben

responder a los intereses de selectos grupos particulares, sino al interés nacional, que no es otro que el interés de las mayorías”. Y añadimos que en una verdadera democracia participativa, esos fines deben establecerse en la comunidad local, regional y nacional de un modo consensuado.

Educación y control político

No dudamos en afirmar que la doctrina del Estado docente ha sido utilizada por los gobiernos para controlar la educación; el postulado fundamental es que el Estado asume el control absoluto de la educación de los ciudadanos entendiendo la educación como una acción política en estricto sentido, es decir, como el camino que se establece para transmitir a la población la ideología predominante, imponiendo valores y conductas que se consideran adecuadas al sistema político, social y económico que se quiere establecer.

Queremos señalar que la doctrina del Estado docente se ha aplicado tanto en regímenes totalitarios como en regímenes democráticos; en ambos casos, los sistemas educativos se han transformado en un camino para el adoctrinamiento político. Adoctrinamiento que intenta imponer valores y conductas, estableciendo dogmas políticos que no pueden ser discutidos, menos aún replanteados críticamente, porque se considera que atentan -estas actitudes críticas- a la estabilidad democrática e institucional. Llama la atención que la doctrina del Estado docente, en Venezuela y en otros países (España, por ejemplo), ha sido potenciada por la social democracia y más recientemente, en el caso de Venezuela, por el llamado “socialismo del siglo XXI”.

Nosotros planteamos la contradicción principal de esta doctrina: hablar de democracia, de libertad de pensamiento y de criterio, de libertad de expresión y de libertad de cátedra, de respeto a la diversidad, etc. e imponer un modo único de concebir el Estado y la sociedad, y por tanto, la educación, no deja de ser un absurdo. ¿Es aceptable el monopolio educativo del Estado (en la práctica en esto se convierte la doctrina del Estado docente) en un régimen democrático? Si las disposiciones constitucionales reconocen la diversidad y la libertad de pensamiento y de conciencia, ¿cómo es posible creer que se puede ejercer un control eficaz de los proyectos educativos desde el Estado? ¿Quién debe determinar si las acciones pedagógicas correspondientes están o no acordes con el ideal de ser humano que desea la comunidad?

Desde que E. Durkheim definió la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social”, y que tiene por objeto “suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (1975: 53), los sistemas educativos en los países democráticos han señalado las pautas ideológicas que rigen la educación en cada etapa escolar. Según este planteamiento, se entiende la educación como un proceso de socialización, pero se olvida que la educación incluye también lo que muchos autores han denominado proceso de personalización. Es en este segundo proceso donde se produce el conflicto, porque se da primacía al primero en desmedro del segundo.

De esa forma, la educación, considerada desde la perspectiva sociológica, es una imposición coactiva, porque, en palabras de Durkheim, “cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible” (1975: 47).

En la práctica, esta doctrina implica que la educación en su dimensión colectiva atañe al Estado, porque se piensa que es la única manera de alcanzar la cohesión social necesaria tanto de las ideas como de los sentimientos democráticos y nacionalistas.

En definitiva, la educación entendida como socialización exclusivamente no puede desligarse del enfoque político: la educación se convierte en un hecho político y le corresponde al Estado su realización, porque quienes reciben la educación son ciudadanos de ese Estado.

Es por esta razón que consideramos que la doctrina del Estado docente va unida inseparablemente al enfoque sociologista de la educación, que da primacía al proceso de socialización sobre el proceso de personalización. Por ello, no entendemos que quienes sostienen doctrinas políticas que pretenden favorecer la libertad y el sentido democrático, que aúpan la participación de las diversas instituciones sociales en la educación, estén anclados en este enfoque sociologista durkheniano.

Para aclarar lo anterior, acudiremos a Fernando de Azevedo, (Sociología de la educación), que desarrolla algunas ideas interesantes sobre el tema que nos ocupa. Este autor afirma que existe un estrecho lazo entre la instrucción pública con los sistemas y

regímenes políticos: “no hay política general que no traiga consigo, en forma explícita o implícita, una política educativa, y toda política de esta índole varía naturalmente en función de la política general y no adquiere su sentido concreto hasta que la sitúa en el conjunto y la anima un espíritu determinado, es decir, hasta que se halla en un plano de política general” (1966: 315).

Esta afirmación no la discutimos porque es obvia; lo que ponemos en tela de juicio es el modo o procedimiento para establecer esas políticas públicas. Consideramos que en un Estado verdaderamente democrático, las políticas educativas no pueden depender exclusivamente de quienes detentan el poder en cada momento (habitualmente por una mayoría de votos a nivel legislativo, o por decisión unilateral del ejecutivo), porque además de que variarían continuamente y podrían ser incluso contradictorias entre sí, no representan a la totalidad de la población, aunque los gobernantes hayan alcanzado el triunfo electoral por una mayoría suficiente. ¿Quién garantiza la libertad educativa de las minorías?

Afirmamos que la educación pública debe estar por encima de las diferencias políticas, su interés es superior: debe proceder de un consenso social pleno establecido por todas las personas e instituciones que intervienen en el proceso educativo de los ciudadanos, específicamente de la comunidad local y regional que integran la nación.

Expresándolo con palabras de Azevedo (1966: 317), decimos que “Si la sociedad está gobernada por la coacción, la escuela pública, que prepara para la vida social, estará también regida por coacción, y si el sistema social y político evoluciona hacia la libertad, la escuela evolucionará asimismo en ese sentido, llegando incluso a ser instrumento de esa evolución”.

La comunidad docente

Por lo expuesto en este trabajo, consideramos que la doctrina del Estado docente es un paradigma que debe transformarse. Muchos especialistas y analistas han propuesto la doctrina de la Sociedad Docente, que supuestamente resulta más acorde con los tiempos que vivimos y más respetuosa de la libertad colectiva e individual, porque, entre otras razones, no está supeditada al poder y a la práctica política. Según esta postura, debe ser la sociedad, en sus múltiples manifestaciones, comenzando por la familia, quien debe asumir el rol de dirigir, potenciar, democratizar y realizar la educación de los individuos en sus diversas variables, con la autonomía necesaria. De esta

manera se impide que sean las ideologías y los dirigentes políticos cambiantes los que dicten las normas que deben regir el sistema educativo y, por ende, la formación de los ciudadanos.¹

A esto se añade que la educación ya no es un tema exclusivo del Estado, entendido éste como la institución jurídica que dirige la comunidad, sino que es un tema común, un tema que no sólo interesa a quienes tienen una función política, sino a todos los integrantes de una sociedad: instituciones y personas. En este sentido, nos identificamos con la opinión de Torres (2006: 3): “La educación no se limita a la educación escolar, ni los aprendizajes necesarios – para la vida, para el trabajo, para la participación, para la ciudadanía plena– pueden limitarse a un período determinado de la vida de una persona. El aprendizaje se inicia con el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida, arranca en el hogar, antecede y excede a la institución escolar, abarcando un amplio conjunto de instituciones, modalidades, relaciones y prácticas. La educación, la comunidad educativa y la política educativa son mucho más amplias, respectivamente, que la educación escolar, la comunidad escolar y la política escolar”.

Ahora bien, así como la doctrina del Estado Docente ha derivado en una politización partidista de la educación, la doctrina de la Sociedad Docente, según la opinión de sus críticos, se ha utilizado para justificar la actividad de aquellos planteles privados (al menos una buena parte de ellos), que de una manera u otra, han intentado desarrollar su actividad al margen o con excesiva independencia de las orientaciones del Estado, sin tener en cuenta la realidad nacional. Nos parece que esta apreciación es injusta porque es una generalización impropia; sin embargo, opinamos que el concepto de sociedad utilizado por los que defienden esta postura no está precisado suficientemente. ¿A qué sociedad se refieren?: ¿A la familia?, ¿a las instituciones educativas?, ¿a los grupos religiosos?, ¿a las instituciones financieras?... Consideramos que el concepto de sociedad es excesivamente amplio e indeterminado, lo que puede acarrear que nadie asuma la responsabilidad concreta en relación a la actividad educativa general (de la nación), y se quede encerrada en el plano individual o reducida a pequeños grupos sociales.

Es por ello que proponemos un enfoque distinto, que afirma el papel protagónico de la comunidad

inmediata (local y regional), sin excluir la función educativa del Estado a través de los órganos correspondientes y de la Sociedad por medio de las diversas instituciones que la componen. Hablamos de una Comunidad Docente, porque es la comunidad, entendida en toda su amplitud y en su concreción local, regional y nacional a quien le corresponde la función primordial de educar. Usamos el término comunidad porque nos parece que es la agrupación humana más cercana a la persona. Como señala Abbagnano (1997: 188), el término comunidad ha sido adoptado para indicar la forma de vida social caracterizada por un nexo orgánico, intrínseco, perfecto entre sus miembros. En la sociología contemporánea, nos recuerda este autor, se habla de una distinción que aclara el uso del término comunidad, al diferenciar entre relaciones sociales de tipo localista y relaciones de tipo cosmopolita. En este contexto, existen dos tipos de comportamientos: aquellos que están orientados hacia el grupo social inmediato (comunidad) y aquellos que están orientados hacia el grupo social mayor (sociedad). La educación es una acción de la comunidad que tiene repercusiones en la sociedad, es decir, la comunidad es la que proporciona la educación a sus miembros; la sociedad recibe el aporte de la comunidad que no es otra cosa, que seres humanos formados y preparados para trabajar por el bien común de la misma.

La comunidad se expresa en un primer momento en el grupo familiar, que a su vez, pertenece a un grupo social determinado culturalmente. Las distintas familias o grupos familiares conforman un grupo más amplio con el fin de alcanzar metas comunes, en base a la colaboración e integración de todos sus miembros. Los miembros de esta comunidad no se unen por simple adición, sino que se integran porque tienen raíces comunes: idioma, costumbres, creencias, valores, expectativas... y buscan alcanzar los objetivos propuestos para lograr la plena realización humana, que no es otra que la felicidad en su sentido más profundo: felicidad personal y colectiva. ¿Quién debe decidir los contenidos de la educación?, ¿quién debe establecer las prioridades? En nuestra opinión, es la comunidad inmediata la que debe orientar, coordinar y dirigir la educación de sus miembros.

Por ello, consideramos que la comunidad así entendida es educativa por definición; de ello puede deducirse y entenderse el concepto de comunidad docente o como se le ha descrito en la pedagogía contemporánea como comunidad educativa. Corresponde al Estado con el apoyo de todas las institucio-

1 / Véase el apartado titulado “La escuela familiar comunitaria”, en mi libro *Reflexiones de un educador en el inicio de un nuevo siglo. Optimismo a pesar de todo*. Caracas: Universidad Metropolitana, 2006.

nes sociales lograr que la participación de la comunidad (entendida como comunidad docente) en las políticas educativas (en su realización y concreción), sea efectiva.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establece como principio rector de la democracia venezolana, lo que se denomina “democracia participativa”². Como lo expresa Torres (2006), “La participación, para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extra-escolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional y global. Esto implica el estudio, la definición y puesta en marcha de una estrategia de participación social imbricada dentro de la propia política educativa, y ella misma acordada participativamente, a fin de delimitar con claridad roles y responsabilidades de cada uno de los actores y asegurar las condiciones y los mecanismos para hacer efectiva dicha participación”.

La búsqueda del Bien Común

Para finalizar viene bien recordar que todo este planteamiento está inserto en el concepto de bien común. Maritain (1948) señaló hace algunos años que “el fin de la sociedad no es el bien individual, ni el conjunto de los bienes individuales de cada una de las personas que la constituyen. El fin de la sociedad es el bien de la comunidad, el bien del cuerpo social. Ese Bien Común es la convivencia de la vida humana de la multitud, de una multitud de personas; su comunicación es el bien servir. Es pues, común al todo y a las partes sobre las cuales se difunde, y con él deben beneficiarse. El Bien Común es un bien que beneficia a todas las personas y a cada persona que constituye el Estado, respetando la dignidad de la naturaleza humana. Es material, intelectual y moral: nunca representará ventajas, beneficios o privilegios en favor de alguien”.

La búsqueda del Bien Común es un deber y una responsabilidad de todos los miembros (personas e instituciones) de la sociedad; por ello, a través de la

educación se debe “ (...) promover una participación en una vida de grupo en la que la relación se convierta en una operación no de presión intimidadora o de defensa oportunista de intereses privados, sino más bien de apertura, de atención, de disponibilidad y de encuentro, donde el sentimiento de la solidaridad tienda a prevalecer sobre el de la contraposición, el sentido de la cooperación sobre el del exclusivismo, la fuerza de la afirmación común sobre la del egoísmo y del egocentrismo” (Massaro 1990: 758-759).

A nuestro juicio, el bien común supone un proyecto político común que no puede conformarse con encontrar una simple fórmula de convivencia sino que además debe avanzar en propuestas o políticas educativas más comprometidas con el bien de los ciudadanos, de los ciudadanos que forman parte de una comunidad determinada. El bien común es el presupuesto para que cada persona pueda desarrollar su propia perfección en libertad y en sociedad. El bien común es un presupuesto fundamental para el desarrollo social y reclama superar las posturas partidistas. El desafío de la sociedad contemporánea está en encontrar una fórmula de bien común respetuosa del consenso democrático y de las libertades individuales. Según nuestro parecer, tal desafío sólo puede ser asumido por comunidades que compartan un conjunto de valores comunitarios que permita un diálogo más fecundo. Este diálogo, sin embargo, exige un compromiso y un alto nivel de responsabilidad por parte de las personas que participan en la deliberación política. Surge aquí con toda su fuerza el ideal del ciudadano que trasciende sus intereses personales y sectoriales y se compromete con el interés general y el de cada comunidad en particular.

Para concluir, diremos que la Política, especialmente en el ámbito educativo, debe convertirse en un servicio a la comunidad y un ideal de realización y no en un camino para buscar y alcanzar el poder y la imposición ideológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. (1997) *Diccionario de Filosofía*. Varios países: Fondo de Cultura Económica.

ACOSTA SANABRIA, R. (2006) *Reflexiones de un educador en el inicio de un nuevo siglo. Optimismo a pesar de todo*. Caracas. Universidad Metropolitana.

ACOSTA SANABRIA, R. (2006) *Análisis crítico de la fundamentación filosófica y pedagógica del Proyecto de Resolución sobre la Organización y Funcionamiento de la Comunidad Educativa Bolivariana*. Ponencia presentada en el V Congreso de Investigación y Creación Intelectual. Universidad Metropolitana, Mayo 2006.

ÁLVAREZ GALLEGOS, A. Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? Sociedad Educadora, mayo-agosto 2001. En línea: <http://www.campus-oei.org/revista/rie26a02.htm>.

2 / Artículos 6 y 62. Sobre este particular, véase mi ponencia presentada en el V Congreso de Investigación y Creación Intelectual de la Universidad Metropolitana, Mayo 2006.

ASAMBLEA NACIONAL (2006) *Proyecto de Ley Orgánica de Educación*. Caracas. Disponible en la página web de la Asamblea Nacional.

AZEVEDO DE, F. (1966) *Sociología de la educación*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CORTÁZAR, J. M. El concepto de Estado docente: Alcance y significados. Una revisión a la luz de los cambios sociopolíticos recientes. En: Luque, G. (Coord.) *La Educación Venezolana. Historia, Pedagogía y Política*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1996, pp. 271-292.

DURKHEIM, E. (1975) *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

ESTÉ, A. *Estado docente y comunidad*. Caracas: Revista de Pedagogía, Vol. XXII, N° 65, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, 2001. Disponible: http://www.revele.com.ve/pdf/revista_de_pedagogia/volxxii-n65/pag481.pdf.

GARCÍA HOZ, V. *Calidad de educación, trabajo y libertad*. Madrid: Dossat, 1982.

LUQUE, G. *Hacia una educación Popular, Democrática y Nacional: Venezuela 1945-1948*. Caracas: Revista de Pedagogía, Vol. XVI, N° 42, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, 1995.

LUQUE, G. *Estado y educación en la Venezuela del Siglo XX: Una síntesis para la reflexión y la polémica*. En: Luque, G. (Coord.) *La Educación Venezolana. Historia, Pedagogía y Política*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1996, pp. 241-257.

MARITAIN, J. (1948) *La Persona Humana y el Bien Común*. París: Desclée de Brouwer.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2006) *La educación bolivariana. La educación como continuo humano*. Caracas: MED.

NAPOLITANO, A. *Una nueva Paideia para el fortalecimiento y la consolidación de un nuevo proceso académico*. Caracas. Revista Anales, Vol. 3, N° 1, 2003, pp. 141-154.

MASSARO, G. (1990) *Educación Social*. En: *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.

NARVÁEZ, E. *Repensar el Estado Docente*. Caracas: El Universal, 16-09-05. Disponible: <http://www.elgusanodeluz.com/www/articulos.asp>

PLATÓN. *La República*.

PLATÓN. *Las Leyes*.

PRIETO FIGUEROA, L. B. *El Estado y la Educación en América Latina*. Caracas: IESALC-IPASME-Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa, 2005.

TORRES, R. M. *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. UDSE-OEA, 2006. Disponible: www.unesco.org/education/efa/partnership/oea_document.pdf.

El ingeniero del futuro ¿cómo formarlo?

Nota: Este Artículo fue escrito el 30/01/93, es decir algo más de 10 años atrás para esta fecha. Curiosamente hoy hablamos en la UNIMET de un cambio de paradigma de carreras algo parecido a lo aquí propuesto, pero cuyos detalles aún no están claros ni aún han sido influidos por factores ajenos a la institución. Al releer estas viejas notas he caído en la cuenta de su posible vigencia hogaño. Me limito a transcribir, casi verbatim, lo que dije hace diez años, pudiendo añadir que sigo pensando igual y que creo haber contribuido en algo a la creación de textos y metodologías locales, y a haber logrado alguna vigencia de lo que aquí se dice sobre el lenguaje ingenieril. También debo decir que hemos logrado avances en el uso de la computación, a veces por vías laterales, cuando los obstáculos, casi siempre artificiales, han aparecido. También me he convencido de que las palabras del Príncipe de Salina dichas en la novela IL GATTOPARDO siempre se cumplen.

La pregunta del encabezado es la que mucha gente se plantea en muchas ocasiones y que no puede tener respuestas únicas.

Personalmente nunca olvidaré una larga discusión sostenida sobre este tema en un congreso de la IA-BSE, Asociación Internacional de Puentes y Estructuras, acaecida en Lausanne, Suiza, en la futurística sede del prestigioso Politécnico de Lausanne en 1982. Esa discusión versó sobre el tema de qué debemos enseñar al ingeniero del año 2000, es decir a los alumnos de hoy.

Quizá haya sido ese un contexto aparentemente alejado del nuestro y de la errónea imagen que tenemos de Suiza como un país de Banqueros y de Relojeros, y al cual falsamente asociamos una carencia de aportes culturales o científicos; sin pensar que las dos mayores industrias de Suiza no son ésas, sino la Industria Química, en especial la de las medicinas, y la exportación de servicios de todo tipo, muy importantes entre ellos la prestación de Servicios de Ingeniería a otros países, como un rentabilísimo producto de exportación, que bien pudiéramos prestar en Venezuela con precios más competitivos y con la ventaja de poder ofrecer ingenieros de todas las razas y colores a aquellos que, o nos consideran a su mismo nivel, o no nos temen por poderosos ni por ricos, es decir a quienes nos tendrían más confianza.

No voy a hablar mucho de la falsa imagen de Suiza como país que no ha hecho aportes cultura-

Mario Paparoni M.

Profesor de la Universidad Metropolitana.

Decanato de Ingeniería.

les, pues es una imagen tan falsa y tan arraigada que movió a los suizos a poner a Saussure, a Bernoulli, a Borromini, a Piaget, a Calvino y a Zwingli y a otros más como ellos en sus Billetes de Banco, muy apreciados por cierto, y no sólo por lo bien impresos que están.

Todo ello a raíz de una conocidísima frase de Orson Welles, quien una vez dijo que, en medio de todo el desorden político renacentista, Italia había producido unos cuantos genios que cambiaron al mundo, mientras que Suiza, con toda su organización y orden sólo había inventado el reloj cucú, pues los bancos ya los habían inventado otros y las quemadas de herejes también.

Volviendo a esa discusión, en la que según mis recuerdos intervinieron Fritz Leonhardt, Riccardo Morandi, Franco Levi, Julio Ferry Borges, Richard Walther, Giorgio Macchi y otros gruesos calibres de la Ingeniería Civil Europea, se llegó al consenso completo sólo en dos cosas importantes, la primera es que nadie sabe con certeza qué debe saber ese ingeniero, pues cada uno de ellos debe enfrentarse a experiencias muy diversas (*si no es hijo de papá*), la segunda no fue más que la reafirmación de un principio muy viejo, el decir que si alguien sabe algo, lo sabe bien y ese algo puede servir para algo, pues que lo enseñe, sin preocuparse mucho si está o no dentro del cartabón de un programa de una materia. Tiene esto un valor particular viniendo de la Especialidad más antigua de la ingeniería y quizá la más conservadora de todas ellas.

Podríamos también apelar a otra imagen de moda, la ecológica, pues si hablamos con la nuestros alumnos, la mayoría de ellos no saben lo que quieren, no saben lo que les gusta o apasiona dentro de una profesión, o bien ven un horizonte tan uniforme y tan desprovisto de señales de atracción, que terminan lanzándose por lo que para la mayoría de la gente es lo más atractivo, ponerse en el tope de la escala alimenticia, el lugar de los predadores, pues ellos tienen que vivir de las energías que concentran otros que están por debajo y además, pueden vivir violando la Termodinámica, es decir haciendo producir a algo que no tiene ni fines fijos, ni precisa de ideas nuevas, es decir, meterse en el mundo del dinero, en donde parece haber juegos en que siempre se gana mucho, sin aportar gran cosa fuera del saber mover algunas piezas, y soportar algún eventual desastre cubrible con buena lengua.

No debemos olvidar que una profesión, cualquiera que sea, se debe nutrir principalmente de la pasión

que se sienta por ella, no del alimento forzado que supuestamente con desagrado del comensal se le suministre en clase.

Puesto de otra manera, el buen profesional lo es, en gran parte, porque él mismo ha de plantearse sus preguntas y buscarse sus respuestas como ser inteligente que gusta de lo que hace, no como el resultado de haber asimilado una interminable sucesión de rutinas, que llamamos métodos y ejemplos, que son los que tendemos a enseñar por inercia durante muchos años, hasta que alguien nos haga caer en la cuenta de que nos hemos quedado atrás.

En mi campo, las Estructuras, esto es evidente y se refleja en el rechazo o, literalmente, el asco que los estudiantes sienten por estas materias, en donde parece que no se puede crear nada nuevo, ni se puede sintetizar, todo se reduce a la aplicación de una selva de fórmulas, normas o diagramas de flujo, destinadas a dar respuestas tan trascendentales como la de cuántas cabillas he de poner, sin pensar siquiera en si lo estoy haciendo bien y por qué.

A riesgo de parecer gringófilo, en lugar de querer aplicar el know-how deberíamos querer aplicar el know-why, pues el primero es obsoleto con rapidez, el segundo simplemente se perfecciona con el tiempo, pues la verdad o la lógica siempre perduran.

¿Cómo podemos llegar a algo práctico en esto? Diría que por muchas vías, quizá la primera sea volver al concepto antiguo que daba por sentado que si alguien enseñaba algo era por ser culto, es decir que además de hablar del tema de sus charlas, debía transmitir indirectamente otras cosas, por ejemplo las humanidades, las cuales no deben ser materias separadas numeradas, sino parte del quehacer diario.

Lo ideal sería, en Ingeniería, que los profesores transmitieran conceptos y valores universales, además de un lenguaje preciso y cuidado, haciendo ver a los alumnos la necesidad que tiene un ingeniero de saber otras cosas distintas de las pertinentes a su carrera, por ejemplo el cultivo de otros idiomas, los hábitos de lectura, la forma de consultar un manual, y por qué no, el dominio temprano de todos aquellos programas o herramientas de computación que inevitablemente sustituirán a las herramientas de dibujo, a los planos de tamaño y dobleces inmanejables, a la pesadilla de un archivo que nunca estará al día, y que además permiten ganar en pocos meses la experiencia y la sensibilidad fenomenológica que antes nos llevaba años adquirir.

Esto obviamente no existe a nivel mundial, pues no se le dan al educador los medios de vida para que pueda vivir dignamente de su profesión, así sea ésta a veces un refugio para quienes temen enfrentar la vida y el medio exterior, decidiendo aceptar labores no remunerativas pero sí relativamente estables y seguras, lo que los gringos llaman "low stress activities".

No significa esto la creación de una casta sacerdotal, encerrada en sus templos y sin contacto con la realidad, significa simplemente devolver al educador el respeto en que antes se le tenía, y que se reflejaba en una cierta deferencia social hacia él.

Es más, creo que en ciertas disciplinas, por no decir en todas, debería exigirse del profesor universitario, como requisito para alcanzar las mayores categorías, el que demuestre que lo llaman como Consultor. Si no lo llaman quiere decir que no tiene mucho que ofrecer a la profesión o a la sociedad.

Una de las mejores señales de desarrollo en una cultura, es precisamente el uso de disciplinas básicas, hablo de la Matemática, la Química y la Física, para el mejoramiento de cosas aparentemente frívolas, como una buena pelota de golf, unos esquís superrápidos, un nuevo bate de beisbol, ¿por qué no? una mejor trampa para ratones o una nueva manera de enlatar los tomates, en especial si el sabor de lata ha pasado ya a la categoría de un condimento más, como se descubrió hace ya muchos años en el MIT, cuando analizaron ciertos jugos envasados en vidrio, los cuales no se vendían, precisamente por no tener el sabor a lata al que el público se había ya acostumbrado.

No olvidemos que la mayoría de las bebidas alcohólicas que hoy se conocen fueron el resultado de las elucubraciones de monjes alquimistas que supuestamente buscaban algo distinto a una nueva manera de beber caña, es decir que fueron el resultado de aplicar a cosas prácticas el conocimiento de disciplinas pretendidamente etéreas.

La segunda vía sería el reconocer, humildemente, que ninguna universidad del mundo puede capacitar a un individuo como profesional, es decir como ejerciente inmediato de un oficio. Lo único que una universidad puede darle es la formación del por qué y cómo hará las tareas que se le encomienden.

Ello quizá signifique que las carreras de 5 años que ofrecemos con la intención de crear profesionales "acabados" deba sustituirse en Venezuela por una carrera básica de 4 años, o hasta de 3 en algunos casos, sin pretensiones de que el egresado conozca a fondo el oficio, seguida luego de un período

de especialización, sea profesional, sea científica, con los niveles que se requieran.

Obviamente las escalas de sueldos que pague la industria deben ser progresivas, para estimular la superación profesional por etapas.

También debería haber un examen profesional, a nivel de los Colegios o Sociedades Profesionales, cuando dejen de ser instrumental político y se conviertan, a través de una participación voluntaria y masiva de sus miembros, en instrumentos para la creación de normas y la divulgación del conocimiento profesional, a cargo de los mismos profesionales, los cuales son hoy casi totalmente pasivos en estos campos.

Por experiencia propia, como revisor de muchos proyectos, puedo decir que prácticamente todos aquellos que debieron rechazarse, algo así como el 80% de los presentados para obtener su financiamiento, lo fueron por incompletos, no por incorrectos.

Ello ocurre porque se ha creado la idea de considerar que un proyecto consiste solo en todo aquello que un programa de computación pida para procesar el problema y que sólo lo que el programa vierta como resultados son los datos del proyecto, y no aquello que la obra verdaderamente demande.

He visto resolver estructuralmente un rancho con 600 páginas de números provenientes de un sofisticado programa de elementos finitos, y he visto procesar pórticos de concreto armado cuyos nodos tenían medidas del orden de los 5 cm. Obviamente el proyectista nunca se preguntó qué le pasa a una cabilla que es empujada por un lado del nodo y tirada del otro cuando todo lo que esa cabilla tiene para anclarse es una longitud equivalente a pocos diámetros.

En tercer lugar, hablemos de los pensa. A lo largo de mi carrera en la UCV creo haber utilizado algo así como la tercera parte del tiempo de comisiones y Consejos para discutir cambios de Pensa, con el resultado de tener que volver a jugar con los mismos profesores y, creo, con los mismos conocimientos.

Las discusiones se tienen en salones cerrados, con la vociferación de opiniones de todo tipo, pero curiosamente, quienes deciden o preparan esos pensa, o no enseñan, o no practican, o enseñan sólo una pequeña parte de él, es decir es como si se escribiese por varios autores el libreto de una obra teatral que será interpretada por desconocidos (no necesariamente malos actores), sin un director que los ponga de acuerdo, aunque porciones o parlamentos de la obra sí tengan sentido.

Tuve la suerte de poder estudiar en Europa, bajo el sistema feudal del profesor-rey rodeado de sus caballeros sirvientes, y pude estudiar también en los Estados Unidos, en el MIT, donde más o menos cada profesor da lo que dé su gana mientras dure su puesto, ligado a los avatares del tipo de investigaciones o conocimientos que se financien en ese momento, pero, eso sí, lo que se dé debe ser nuevo, original y avanzado y, además, se entrega por escrito.

En Venezuela, en donde recibí mi formación básica de ingeniería, después de haber tenido en bachillerato excelentes profesores y excelentes pertinencias de los temas tratados, al llegar a la Universidad tuve que inicialmente engullir una tortilla de todos los sistemas, mezclada con otra tortilla de notaciones, unidades e idiomas diferentes en los textos usados, lo cuál fue nuestra pesadilla de estudiantes, pero esas experiencias nos vinieron muy bien en la madurez, cuando la impredecibilidad sobre el tipo de tareas que nos tocaron nos mostró que las destrezas que tuvimos que desarrollar para sobrevivir la carrera nos vinieron como anillo al dedo.

¿Qué me ha servido más de todo ello? Curiosamente, los anticuados sistemas feudales, responsables de la enseñanza de temas o metodologías obsoletas o hasta fósiles, pero como ese sistema imponía una notación uniforme, un lenguaje uniforme, un estilo de exámenes uniforme y unas vejaciones o estímulos uniformes, produjo un entrenamiento mental que me hizo ver que la ingeniería es una cosa coherente, que ciertos conocimientos, los de estática y dinámica elementales por ejemplo, no tienen especialidad, que si llamamos a las cosas siempre del mismo modo siempre nos entenderemos mejor, en otras palabras, algo así como la vieja gramática de Bello, o los viejos textos de G.M. Bruño, que nos enseñaron a clasificar el lenguaje en paradigmas de modos, tiempos y casos, y que nos daban reglas quizá arbitrarias pero que no nos hacían dudar, comparadas con las modernas gramáticas, que nunca se ponen de acuerdo en cómo deben decirse las cosas o para qué sirven los tiempos verbales o el modo subjuntivo, hoy imposibilitado de ser usado para su propio fin, el poder crear diferencias sutiles entre lo que fue, lo que es, lo que puede ser y lo que esperamos que sea. O el haber acabado con las concordancias en nuestra lengua, la cual al poseer una sintaxis relativamente libre, necesita de esas concordancias para poder expresarse correctamente, pues si el idioma inglés puede prescindir de ellas es porque ha pagado el precio de una sintaxis extremadamente rígida.

Es cierto que sólo las ciencias, disciplinas o materias fósiles, y por lo tanto muertas, como la Geometría Proyectiva, El Latín, El Griego, El Derecho Romano, Las obras del Siglo de Oro, El estudio de antiguas herejías como el Arrianismo, el Nestorianismo, el Catarismo o su atribuido padre, el Mazdeísmo, o el estudio de la Teoría del Flogisto, los Voltímetros hechos con Patas de Rana, como los que usó Galvani, admiten claros e inequívocos pensamientos, en donde hay contenidos prefijados, secuencias cronológicas, reglas inmutadas, principios de aplicación o conducta bien determinados, ellas sí admiten Pensamientos claros y completos, indudables e indiscutibles, además de perdurables en el tiempo, como los dientes de los animales primitivos.

Querer hacerlo con Ciencias en constante movimiento, o con conjuntos de metodologías particulares obsoletas, o con tecnologías de punta, que cambiarán en un pestañear, es simplemente una locura.

Hagámonos entonces los siguientes propósitos:

Pongámonos de acuerdo en una serie de materias que podemos llamar principistas, o bien de cambios lentos y progresivos, es decir las Matemáticas Básicas; la parte ya clásica de la Física; la Estática; la Dinámica elemental que sólo nos enseña en qué difieren los fenómenos estáticos de los dinámicos (selectividad, amplificaciones, coordenadas temporales y frecuenciales, conducta de ondas, etc.); el Análisis Dimensional elemental, la Estadística Ingenieril, etc., recordando de paso que la diferencia entre un matemático y un Ingeniero estriba sólo en que el primero está obsesionado por la Existencia y la Unicidad de las soluciones y el segundo por la búsqueda de la vía más sencilla y rápida de no equivocarse mucho.

Pongámonos de acuerdo sobre cómo llamar las cosas de un modo uniforme, recordemos que tanto en la Biblia como en el Corán, eso fue lo primero que le pidió o le impuso Dios al hombre, antes de crear a Eva. Digámoslo en Español cuando se pueda crear un término preciso, en Inglés que sea inglés (no el mal inglés que se usa como lingua franca ahora), en Alemán de Alemania, no en Spanglish, en Deutschenglish, o bien, como pasa con los conceptos de Torque, Par y Momento; de Dirección y Sentido; de Unidad y Magnitud; de Numeral y Número; de Dimensión y Medida; de Esfuerzo y Tensión; de Rango y Gama; con usos y reglas enseñadas de formas poco claras o francamente incorrectas (las pseudo-traducciones), que crean enormes confusiones en las mentes de los estudiantes.

Estimulemos el uso de Manuales (o de sus versiones de calculadoras), que hoy ningún estudiante lleva consigo porque le fastidia cargarlos, o porque dicen que son muy caros (menos que una noche de Discoteca), volvamos a los textos fijos pero claros y completos, si no los hay en el mercado vamos a escribirlos, siendo naturalmente pagados para ello (como labor pertinente o con descargas temporales de actividades docentes), y dejemos a las materias profesionales y a las de tecnologías de punta toda la libertad para que el profesor dé lo que él crea necesario y coherente con lo ya visto, pues sólo él sabe (si ha ejercido la profesión o el oficio) lo que realmente se usa o se necesita, y recordando que la resolución de problemas como materia sólo se justifica si va acompañada de una teoría unificadora de lo que se resuelve.

Esto sólo se puede lograr a cabalidad separando (no eliminándolo) el Ciclo Profesional del Ciclo Básico, el cual debe ser aprobado COMPLETO, con diploma, toga, birrete, apretón de manos, abrazos de oso, si es necesario, antes de dejarlo seguir hacia el Ciclo Profesional. Y, además, si no fuera por el temor a las ingerencias políticas, no se debería permitir el Ejercicio Profesional PLENO (Con firma responsable de la completitud y pertinencia de los servicios suministrados), sin un examen por parte de sus futuros pares. Esto último existe hasta en las Islas Caribeñas de influencia Inglesa, y funciona.). A veces dudo de esto pues he conocido a profesionales con Licencia profesional en USA que no conocen p. ej. los caminos de las cargas en una estructura, aunque sepan analizarla y diseñarla de acuerdo a las Normas LOCALES. (Miami). No es posible, p. ej. aceptar que en Venezuela algunas universidades de tierras calientes argumentan que no es necesario para ellas enseñar ingeniería sísmica, por ser zonas de baja amenaza, olvidando que sus graduados pueden ejercer en todo el país y que más del 80% de la población vive en zonas sísmicas donde han ocurrido sismos destructores históricamente documentables.

Estoy tentado de seguir escribiendo sobre otros temas que creo indispensable tratar, uno la enseñanza y la aplicación del pensamiento sistémico (systems approach), que es la única manera de poder manejar el enorme caudal de información que se genera en la era actual y en el futuro, y la segunda, la absoluta necesidad de computarizar nuestras universidades, en especial con redes internas que permitan el acceso controlado a programas y bancos de datos, con el objetivo de formar, por decir desde la

cuna, a nuestros ingenieros en lo que es la realidad actual de la profesión.

El número de Banqueros, de Ejecutivos de Finanzas, de Piratas Corporativos, de Improvisados metidos a Políticos, de Contratistas Aficionados a la Construcción en tiempos de abundancia solamente, y de otras subespecies por el estilo, pronto alcanzará en Venezuela el punto de Saturación. Ninguna de estas carreras produce cosas exportables, es decir divisas, operando muchas veces al contrario.

No nos hemos aplicado aún a la exportación de productos puramente cerebrales, como estudios, proyectos, programas de computación, métodos de autoenseñanza o de enseñanza a distancia (para la exportación), etc., que podrían dar frutos más rápidos y mejor distribuidos entre la población que la industria pesada, o la reorganización de la agroindustria, y muchas cosas más que hasta ahora hemos hecho porque podíamos limitarnos a repetir, con desfase, lo que otros habían ya hecho antes, y porque, además, generaban jugosos contratos que no se obtenían precisamente de la libre competencia ante un mercado, sino a través de una restringida red de contactos, cuyo conocimiento y manejo ha sido la fuente del poder alcanzado por muchos grupos.

Tenemos también un mercado natural grande para esos servicios que no implican el manejo de grandes cantidades de masa, en muchas naciones que están por debajo de nosotros, y que muchas veces hablan nuestro idioma, con idiosincrasias parecidas a las nuestras, y con formas de trato personal posible que no se parecen en nada a la arrogancia que algunas veces los países desarrollados aplican en relaciones de este tipo.

Para poder hacerlo es necesario contar con una materia prima indispensable, el ingeniero competente y versátil, que desgraciadamente no puede ser un producto masivo, destinado a ofrecer, a través de una carrera devaluada, una vía demagógica hacia un falso ascenso social, si éste ha de fundarse sobre valores devaluados, y no en el éxito de los más capaces, no importa de qué clase social vengan.

Si tenemos que decir que ese producto deseable es una Elite, no importa, lo será efectivamente como resultado de habido superar pruebas duras,

Mario Paparoni M.

(Este escrito fue completado inicialmente el 31 de Enero de 1993, la versión aquí presentada sigue en un 95% la versión original, pues, aparte de algunos cambios destinados a clarificar ideas, y a la que fue inicialmente noventa y cinco por ciento implementada de las computadoras, aún no utilizadas plenamente como herramienta ordinaria de la enseñanza, todo lo demás o ha avanzado sólo parcialmente o ha retrocedido, o ya no existe, diluyendo así el paradigma que hace años queríamos alcanzar de una manera rápida y con nuestros propios medios. No sabemos aún si el cambio que ahora está en marcha será lo acertado ni tampoco si hemos tenido que hacer de la necesidad virtud).

**Antonio Manuel Borges
De Rezende**

aborges@unimet.edu.ve
Universidad Metropolitana,
Caracas-Venezuela.

Directores:

Dr. Joaquín Ordieres
joaquin.ordieres@dim.unirioja.
esUniversidad La Rioja

Dr. Salvador Capuz Rizo
scapuz@dpi.upv.es
Universidad Politécnica de Valencia
Dpto. Proyectos de Ingeniería

Análisis del modelo de educación superior en Venezuela y de los modelos de evaluación de la calidad de las escuelas de ingeniería.

Resumen:

El objetivo de este trabajo es presentar un panorama de la situación de los modelos existentes de evaluación de la calidad educativa a Nivel Superior, haciendo énfasis, en este sentido, en el modelo educativo en Venezuela y particularmente, en las Escuelas de Ingeniería.

Este trabajo presenta algunos modelos y situaciones que están enmarcados en diferentes aspectos y criterios en Venezuela que han sido definidos en base a algunos indicadores como, por ejemplo, número de doctores versus número total de profesores, profesores tiempo completo versus número total de profesores, horas de práctica versus horas de teoría, horas de laboratorio versus horas de teoría, etc.

Se abordan conceptos como calidad de servicio y su relación con la calidad en educación y se dan a conocer los organismos más importantes que certifican y acreditan la calidad en Venezuela y el mundo. Se presenta un esquema de la estructura del sistema educativo en Venezuela, pasando desde pregrado hasta postgrado y todas sus ramificaciones. Adicionalmente se elaboró una lista de las instituciones que ofrecen la carrera de ingeniería clasificándolas en públicas y privadas.

Se hace un análisis en cuanto a lo que existe, lo que se está haciendo en relación a la evaluación de la calidad y una propuesta de proyectos que se pueden presentar en el futuro y que líneas de investigación se pueden desarrollar a raíz de este trabajo.

La búsqueda de información se hizo a través de organismos que regulan el sistema educativo en Venezuela, como son la OPSU (Oficina de Planificación del Sistema Universitario), el CNU (Consejo Nacional de Universidades), así como algunos trabajos, en materia de calidad educativa, realizados por las más importantes universidades del país.

Todo este análisis se está presentando con miras a proponer un modelo que permita determinar la calidad de las escuelas de Ingeniería en Venezuela.

Abstract:

The objective of this paper is to present a panorama of situation of the existing models of evaluation of the educative quality at Superior Level, emphasizing, in this sense, the educative model in Venezuela and particularly, in the Schools of Engineering.

This work presents some models and situations framed in different aspects and criteria in Venezuela that have been defined on the basis of some indicators like, for example, number of doctors versus total number of professors, whole time professors versus total number of professors, hours of practice versus hours of theory, hours of laboratory versus hours of theory, and so on.

Concepts like service quality and its relationship with quality in education are approached. It also let to know the most important organisms that certify and credit quality in Venezuela and the world. A scheme of the structure of the educative system in Venezuela appears, from university degree to fourth level education and all its branches. Besides, it was made a list of the institutions that offer the career of engineering classifying them in public and private.

An analysis is made of what exists and what is being done and its relationship with quality evaluation. There is also a proposal of projects that can be presented in the future and that investigation patterns that can be developed from this work.

Search of information was made through institutions that regulate the educative system in Venezuela, such as the OPSU (Office of Planning University System), the CNU (National Advice of Universities), and some works, in the matter of educative quality, made by the most important universities of the country.

All this analysis is in order to propose a model that allows determining the quality of the Schools of Engineering in Venezuela.

1) Introducción

La Reforma Educativa en el mundo conduce a la necesidad de evaluar por terceros el resultado del proceso formativo, las diferencias en los planes de estudio, el equipamiento, los recursos, el entorno legal y social, así como la diversidad de modelos educativos (presencial, virtual on-line, modelos mixtos) que provocan la variabilidad en el enfoque y el resultado del proceso enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, derivada de la filosofía de la calidad, es indispensable relacionar este concepto en la aplicación a la empresa manufacturera, de servicio y en la educación. La Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), en Venezuela, ha propuesto un Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) con el fin de identificar las variables a considerar a la hora de establecer criterios que permitan evaluar el sistema educativo venezolano. Se han realizado varios estudios los cuales mencionaremos en el desarrollo de este trabajo.

Como ya se señaló en el resumen, este trabajo tiene como objetivo, presentar un análisis de la situación de la evaluación de la calidad educativa en Venezuela en el marco del sistema universitario venezolano y comparar dicha evaluación con el entorno, basado en las experiencias de otros sistemas educativos y de los procesos de evaluación y acreditación que estos últimos aplican, con el fin de obtener parámetros comparativos que permitan analizar los puntos a partir de los cuales se pueden dar aportes en este tema.

2) El Sistema Educativo en Venezuela

El Sistema educativo venezolano no ha sufrido muchos cambios en el tiempo. Inicialmente se dividía en cuatro (4) grandes áreas:

- a) Preescolar (Kinder)
- b) Primaria (Desde primer grado hasta sexto grado)
- c) Secundaria (Ciclo básico desde primer año hasta tercer año y Ciclo Diversificado desde cuarto año hasta quinto año por Ciencias o Humanidades)
- d) Universitaria (Licenciado o Técnico Superior)

En la actualidad, este esquema es prácticamente el mismo, solo que se han hecho subdivisiones en estos grupos, esto es:

- a) Preescolar
- b) Educación Básica (Desde primer grado de primaria hasta Tercer año de bachillerato, el cual se denomina en la actualidad Noveno grado)
- c) Educación Media Diversificada (comprende los dos últimos años de bachiller, el cual puede elegir entre Ciencias o Humanidades)
- d) Educación Universitaria (Licenciado o Técnico Superior)

En ambos casos, los estudios de cuarto nivel (especialistas, magisters y doctorados), siempre han estado presentes en el sistema educativo venezolano, no presentando variantes importantes que puedan influir en el propósito de este trabajo.

En los casos de Institutos universitarios o colegios universitarios, el título es Técnico Superior en un área específica, el cual se puede obtener con tres años de estudios. Los egresados en estos institutos, adquieren destrezas prácticas para ejercer una profesión, casi de inmediato, tal es así, que la mayoría de estos estudiantes ya están trabajando y en las noches se dedican a completar sus experiencias laborales con los estudios. Esta situación es un poco compleja ya que, existen algunas universidades que imparten, además de los títulos de Licenciados, títulos de Técnico Superior, tal es el caso de universidades que otorgan el título de Técnico Superior en Educación mención Educación Preescolar, lo cual pudiera crear alguna confusión sobre los objetivos fundamentales de las universidades. Sin embargo, vale la pena destacar que, formar integralmente profesionales útiles a la sociedad y con alto nivel ético se puede lograr tanto en tres, cuatro o cinco años. La pregunta es **¿se está cumpliendo con el objetivo?**

En primer lugar, vamos a detallar el tiempo promedio que un individuo, desde su ingreso a la etapa educativa hasta que culmina una carrera universitaria, tarda en cumplir el primer ciclo educativo.

Un individuo que comienza el ciclo de preparación desde la etapa preescolar, culminaría sus estudios universitarios, si ha cumplido con todos los requisitos en el tiempo estimado, a una edad entre 22 y 23 años. Esto se puede apreciar en el siguiente gráfico:

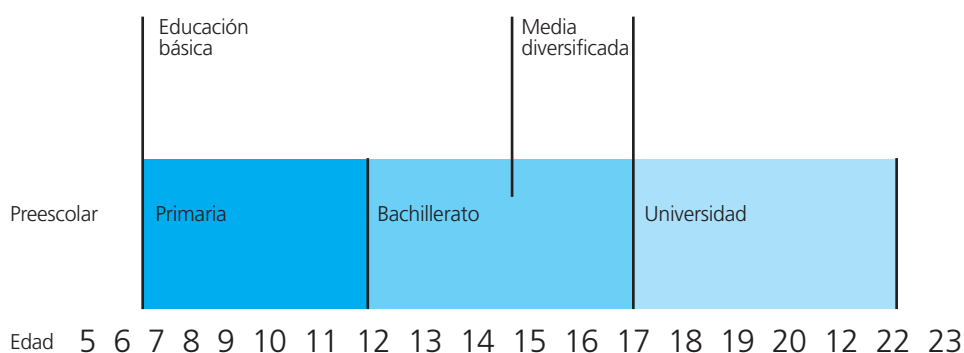
En total la etapa escolar, antes de entrar a la Universidad, tiene una duración de 12 años repartidos de la siguiente forma:

1 año de preescolar

9 años de educación básica

2 años de educación media diversificada.

COMPORTAMIENTO CRONOLÓGICO DE UN INDIVIDUO EN LA ETAPA EDUCATIVA



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Otros modelos

Este esquema cronológico es prácticamente el mismo a nivel mundial, por ejemplo, la etapa escolar en Malasia comprende de 13 años, los cuales están repartidos de la siguiente forma:

6 años de primaria

5 años de bachillerato

2 años de preuniversitario

Este esquema fue presentado por Ir. Profesor Dr. Hean Teik Chuah en una presentación referente a los sistemas de acreditación de las escuelas de ingeniería en Malasia, en el que están involucrados cuatro organismos: Board of Engineers Malasia, The Institution of Engineers Malasia, Public Services Department y Nacional Accreditation Board.

En España, el Sistema educativo completo tiene una duración similar a la venezolana, esto es:

1 año de preescolar

6 años de primaria

6 años de bachillerato completo

5 años de ingeniería

Títulos otorgados a Nivel Superior y duración

En Alemania se otorgan distintos títulos a nivel Superior:

- a) Ingeniero Diplomado: De ocho a diez semestres en una Technische Hochschulen o una Universität o Tech Universität
- b) Ingeniero graduado: De seis a ocho semestres, dos de los cuales son de estudios prácticos en una Fachhochschule
- c) Ingeniero B.A.: Tres años en una academia profesional. Solo funciona a título experimental en el Land Baden Württemberg.

En Francia se otorga el título de Ingeniero diplomado que comprende de cuatro a cinco años en una escuela superior.

En los Países Bajos se otorgan los siguientes títulos:

- a) Ingeniero (Ir.): Cinco años en una Technische Hogescholen o en ciertas universidades, más un examen de grado.
- b) Ingeniero (Ing.): Cuatro años en una Hogere Technische Acholen o Colegios de Tecnología avanzada, uno de los cuales es de formación práctica en la industria.

En el Reino Unido se otorgan los siguientes títulos:

- a) Bachelor Engineer (B. Eng.): Tres años de dedicación exclusivamente académica o cuatro años de estudios compatibles con el trabajo.

- b) Master Engineer (M. Eng.): Cuatro de dedicación académica

En España se otorgan los siguientes títulos:

- a) Ingeniero: Cinco años en una escuela técnica superior o universidad y un proyecto final de carrera
- b) Ingeniero Técnico: Tres años en una escuela universitaria o politécnica y un proyecto final de carrera.

En Venezuela se otorga el título de Ingeniero que tiene una duración de cinco años en una Universidad y una tesis o Proyecto Industrial. A nivel de las escuelas técnicas, se otorga el título de Técnico Superior en un área específica y que le permite al estudiante optar por el título de Ingeniero cursando las materias restantes en una Universidad. Estas equivalencias deben pasar por una universidad oficial antes de ser aprobadas por cualquier otro centro de estudios.

Se puede apreciar en los modelos anteriores que la duración para obtener el título de Ingeniero es prácticamente igual (cinco años promedio).

Otros aspectos a considerar

Existen muchas opiniones con respecto a la edad en la que un estudiante promedio ingresa en la universidad. Algunos consideran que entran muy temprano, cronológicamente, pudiendo ser esta una causa del bajo rendimiento inicial, algo que actualmente preocupa mucho en las instituciones de educación superior.

Hay casos de estudiantes que ingresan en la universidad entre los 16 y 17 años. Estos estudiantes vienen acostumbrados a un bachillerato muy cuestionado y con muchas fallas, las cuales se reflejan en forma contundente en las primeras evaluaciones de la carrera profesional.

En Venezuela, no se permitía que un estudiante ingresara en kinder (preescolar) si no había cumplido los 6 años. Esta medida hacía que un estudiante promedio, se graduara de bachiller no antes de los 18 años, por lo tanto ingresaba en la universidad entre los 18 y 19 años, obteniendo su título profesional entre los 24 y 25 años.

Pareciera que esta diferencia de 2 años no debería afectar el resultado de eficiencia a nivel universitario, pero ¿está preparado mentalmente un individuo de 16 años de la misma forma en que lo pudiera estar un individuo de 18 años? Algunos piensan que esta diferencia es importante por el hecho de la madurez y la confianza en sí mismos a la hora de

abordar problemas de mayor nivel que los enfrentados en bachillerato.

El estudiante actual demanda muchos ejemplos en la clase y no es capaz, en su mayoría, de ir más allá de los problemas planteados por el profesor, de investigar, de consultar dudas constantemente y reclama el hecho de que si en una evaluación no hay un problema parecido al de la clase, entonces “ellos nunca vieron eso”.

A raíz de esta reflexión, las preguntas que se pudieran plantear serían ¿Cómo mejoramos el nivel de los estudiantes que ingresan en las universidades? ¿El problema está en la calidad universitaria o en la calidad de lo que llega a la universidad? ¿Qué estamos haciendo a nivel de bachillerato para mejorar la enseñanza y aún más, para mejorar el nivel de los educadores? ¿Es la edad un problema que debe abordarse considerándolo un factor importante en el rendimiento del individuo?

Las respuestas a estas y otras preguntas en el mismo entorno deben ser respondidas por las autoridades ministeriales que están ligadas a los sectores educativos. Sin embargo, a nivel superior hemos estado trabajando en este sentido, por ejemplo, en la Universidad Metropolitana, en la Escuela de Educación, existe actualmente un programa dirigido a asesorar a los profesores de educación media en la enseñanza de las materias básicas y la orientación que se les debe dar de acuerdo a las fallas más comunes detectadas en la universidad.

En las escuelas de Ingeniería, estas fallas se agudizan, debido a las exigencias en materias como cálculo, física, química, etc., las cuales requieren de una alta formación básica para su correcta comprensión y adecuada aplicación en materias más avanzadas de la carrera.

¿Qué organismos se encargan de medir la calidad en las escuelas de Ingeniería? ¿Existen herramientas

adecuadas para tal efecto? En este trabajo se pretende responder a algunas de estas preguntas no sin antes destacar que la calidad de la educación media está actualmente en entre dicho y que se deben tomar medidas urgentes para resolver este problema que pudiera aligerar el trabajo universitario y facilitar así el diseño de herramientas que garanticen la calidad de la enseñanza en la educación superior y la calidad de profesionales que realmente necesita el país.

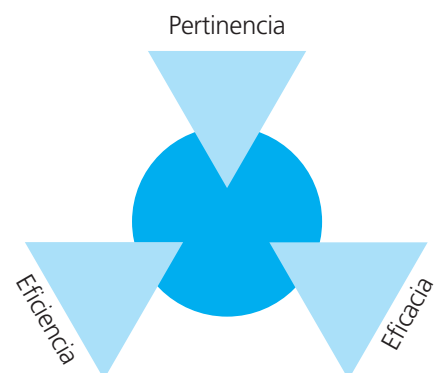
Calidad en la Educación

En un estudio realizado por el Prof. César Villarroel en Marzo de 2003 para IESAL CUNESCO, titulado “Evaluación y acreditación de la educación superior venezolana” se aborda el concepto de calidad desde el punto de vista comparativo con el concepto predominante en el ámbito académico latinoamericano, haciendo énfasis en lo importante del concepto de calidad a la vez de reconocer la impotencia operativa para lograr tal fin. El Prof. Villarroel atribuye, en parte esta mezcla confusa, a la bibliografía especializada que al mismo tiempo que conceptualiza la calidad y expresa la necesidad de la misma, no aclara la forma de operar que permita efectivamente lograr establecer mecanismos eficientes para concretar el concepto.

El SEA (Sistema de Evaluación Académica), es un mecanismo a través del cual el estado venezolano pretende encarar y resolver los problemas en cuanto a calidad de la educación superior se refiere. El SEA es un mecanismo aprobado por el CNU (Consejo Nacional de Universidades) para enmarcar, aplicar y desarrollar los procesos de acreditación y evaluación de la Educación Superior. Consta de dos sistemas interrelacionados pero perfectamente diferenciados: Acreditación y Evaluación. Para el SEA la calidad de una universidad o programa será entendida como la integración de su pertinencia, eficiencia y eficacia.

COMPONENTES DE LA CALIDAD.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA



	Subsistema de Evaluación	Subsistema de Acreditación
Objetivos de Evaluación	Calidad	Excelencia
Procesos de Evaluación	Evaluación	Acreditación

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), publicó en Madrid en el año 2004, un Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. En este documento, en el cual participaron organismos relacionados con el tema de acreditación de la calidad en las universidades a nivel mundial, se establece, entre otros, el concepto de calidad, y aclara que el concepto de calidad es muy variado, señalando que no existe un acuerdo universal sobre lo que es calidad, sin embargo, enfatiza en que su medición se acentúa cada vez más en dos aspectos:

- a) **Formación de las personas que terminan el programa.**
- b) **Capacidad de la institución para producir cambios que mejoren esa formación, y la planificación de ese cambio, así como la operativización de estrategias para el cambio institucional.**

Si nos basamos en la definición de calidad expresada en el glosario de RIACES, podemos concluir que es importante medir la calidad del producto (Personas que terminan el programa) y medir el impacto de formación interno de cada institución que garantiza la calidad del producto. Esto es, el nivel de preparación del personal docente y de investigación y de los planes de cada carrera en particular.

Quizás a través de las empresas contratistas se pudiera tener una evaluación de la calidad de los egresados, basado en la preferencia de contratación de profesionales de ciertas áreas egresados de una

u otra universidad, esto es, que universidad tiene mayor demanda en el mercado y en que especialidades. En nuestro caso particular nos limitaremos a la demanda en Ingeniería y en que especialidades (Mecánica, Civil, Eléctrica, Sistemas, etc.). Por ejemplo pudiera ocurrir que el mercado venezolano prefiera Ingenieros Mecánicos de la Universidad Metropolitana, pero prefiera Ingenieros Electricistas de la Universidad Central de Venezuela. Para medir este impacto, deben diseñarse herramientas adecuadas que permitan, en forma lo más objetiva posible, indicar el grado de preferencia en cierta especialidad de la Ingeniería por parte del mercado laboral.

Indicadores

Un estudio realizado por la OPSU en el año 2002, presentó algunos indicadores que reflejan la actual situación de la Educación Superior en Venezuela. Entre los más importantes podemos resaltar los siguientes:

Para el año 2000:

- a) **El 6% de los profesores de Educación Superior eran doctores**
- b) **El 3,70% de los profesores de Educación Superior pertenecían al SPI (Sistema de Promoción del Investigador) de un total de 1506 profesores de los cuales el 99,6% pertenecían a Universidades Oficiales y el 0,4% a Universidades privadas**
- c) **En relación al punto anterior, en cuatro de las universidades oficiales se concentra el 86% del total de profesores en el SPI.**

En cuanto a los cambios presentados a nivel de matriculación de estudiantes en los institutos de Educación Superior, la evolución ha sido como se presenta a continuación:

EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN VENEZUELA. AÑOS 1965-2000

AÑOS	UNIVERSIDADES		NSTIT. Y COLEG. L		TOTAL	
	OFICIAL	PRIV.	OFICIAL	PRIV.	OFICIAL	PRIV.
1965	36.754	6.152	2.907	0	39.661	6.152
1975	166.155	19.363	33.499	2.564	199.654	21.927
1985	274.604	46.456	88.200	29.050	362.804	75.506
1995	342.974	55.137	68.624	145.864	411.598	201.001
2000	384.952	112.890	221.509	109.059	606.461	221.949

FUENTE: OPSU 2002 FUENTE: OPSU 2002

Se aprecia en el cuadro anterior que, en Venezuela, el 77,3% de la matrícula de las universidades durante el año 2000, fue atendida por las universidades oficiales; correspondiendo a las universidades privadas sólo un 22,7% de la misma. En lo que respecta a Institutos y Colegios Universitarios (Instituciones No Universitarias), la matrícula atendida por las instituciones oficiales durante el año 2000 fue de un 67% en contra de un 33% de las privadas; y en lo que respecta a la matrícula total de la ESV para el año 2000, un 73,2% correspondió a las instituciones oficiales, y sólo un 26,8% a las privadas.

La oferta académica presentada por las universidades por área de conocimiento era para el año 2000 como se presenta a continuación:

OFERTA ACADÉMICA DE LAS UNIVERSIDADES POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO Y DEPENDENCIA AÑO 2000

ÁREA DE CONOCIMIENTO	UNIVERSIDADES	CARRERAS	PROGRAMAS
CIENCIAS BÁSICAS	OFICIALES	24	24
	PRIVADAS	1	1
INGENIERÍA, ARQUITECTURA Y TECNOLOGÍA	OFICIALES	44	115
	PRIVADAS	24	49
CS. DEL AGRO Y DEL MAR	OFICIALES	34	49
	PRIVADAS	4	4
CS. DE LA SALUD	OFICIALES	36	36
	PRIVADAS	4	4
CS DE LA EDUCACIÓN	OFICIALES	14	95
	PRIVADAS	10	14
CS SOCIALES	OFICIALES	62	67
	PRIVADAS	63	66
HUMANIDADES, LETRAS Y ARTES	OFICIALES	14	14
	PRIVADAS	11	11
SUBTOTAL	OFICIALES	228	400
	PRIVADAS	117	149
TOTAL GENERAL		345	549

FUENTE: ESTADÍSTICOS SEA OPSU 2001

Se puede apreciar en el cuadro anterior que de las siete (7) áreas de conocimientos que ofrecen las universidades venezolanas, sólo las de Ciencias Sociales y Humanidades, Letras y Artes presentan una oferta equilibrada entre los sectores oficial y privado. Esto se debe a que el sector privado sólo ha incrementado significativamente la oferta académica en aquellas áreas (Ciencias Sociales; Humanidades, Letras y Artes y Educación) que demandan pocos recursos para su desarrollo. Se aprecia también que, en términos globales, hay una supremacía numérica del sector oficial sobre el privado. Así, un 66% de las carreras las ofrece el sector oficial, así como un 72,8% de los programas.

Otro indicador importante es como está distribuida la Educación Superior entre instituciones privadas y públicas. El siguiente cuadro muestra como ha ido variando esta distribución desde el año 1965 hasta el año 2002:

CRECIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANA DURANTE EL LAPSO 1965-2002

AÑOS	UNIVERSIDADES		INST. Y COLEG.	
	OFIC.	PRIV.	OFIC.	PRIV.
1965	6	3	2	0
1975	11	4	22	11
1985	17	9	38	25
1995	17	15	51	39
2001	21	21	56	58

OPUS 2002

Se aprecia en el cuadro anterior que ambos crecimientos tienden a disminuir en la década de los ochenta, aunque el número de instituciones privadas mantiene su ritmo hasta los finales de siglo. A primera vista, también, pareciera que la Educación Superior privada en Venezuela ha seguido el mismo comportamiento que ha tenido en América Latina, es decir, un predominio en número de instituciones y matrícula del sector privado sobre el oficial de la Educación Superior.

Los mayores esfuerzos se han realizado en los programas de Postgrado

Los programas de postgrado en Venezuela han seguido con sistema de evaluación y acreditación mucho más consecuente que los programas o carreras de pregrado como se puede apreciar en los siguientes cuadros hasta el 2002:

En cuanto a evaluación, los logros más importantes en su etapa inicial no refieren a volúmenes de universidades y programas evaluados, sino a los mecanismos que se han arbitrado para garantizar la instauración de un buen sistema de evaluación institucional.

NÚMERO DE PROGRAMAS DE POSTGRADO ACREDITADOS EN EL PERÍODO 1990-2002

AÑOS	Nº DE PROGRAMAS	AÑOS	Nº DE PROGRAMAS
90	3	97	34
91	0	98	17
92	0	99	22
93	61	100	60

PORCENTAJE DE PROGRAMAS DE POSTGRADO ACREDITADOS CON RELACIÓN AL TOTAL DE PROGRAMAS EXISTENTES. AÑO 2002

PROGRAMAS ACREDITADOS	Nº	%
PROGRAMAS EXISTENTES	1.527	100
PROGRAMAS ACREDITADOS	380	24,88
PROGRAMAS NO ACREDITADOS	1.147	75.12

FUENTE: CONSEJO CONSULTIVO DE POSTGRADO 2002

El sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) se diseñó de común acuerdo con todas las universidades del país, mediante la realización de talleres nacionales bimensuales. Esto hizo que la propuesta del SEA llevada a la consideración del CNU contara con el aval de todas las universidades nacionales. Con esto se evitó ese período de cuestionamiento y resistencia que casi siempre sucede a las reformas y cambios aprobados por el CNU, especialmente las referidas a la evaluación institucional.

A falta de un sistema de información universitaria válido y confiable, se optó por organizar la información cuantitativa o "dura" de la siguiente manera:

- a) Estadísticas de las 41 universidades nacionales para el año 2000 (7), en 17 variables y 5 indicadores, sin vacíos
- b) Estadísticas de las 41 universidades nacionales para el año 2001, en 18 variables y 5 indicadores, sin vacíos
- c) Estadísticas de las 7 áreas de conocimiento (Ciencias Básicas; Ingeniería, Arquitectura y Tecnología; Ciencias de la Salud; Ciencias de la Educación; Ciencias del Agro y del Mar; Ciencias Sociales y Humanidades, Letras y Artes) para el año 2000, en 15 variables y 5 indicadores, sin vacíos
- d) Estadísticas de las 7 áreas de conocimiento para el año 2001, en 18 variables y 5 indicadores, sin vacíos.

Se tomó el año 2000 como el referente cronológico para comenzar a realizar las comparaciones evaluativas, tanto en lo que refiere a todo el sector universitario como a cada institución en particular.

- a) Se crearon los mecanismos en las universidades y en la OPSU para garantizar, en lo futuro, la captura y envío de la información estadística durante el primer trimestre del año.
- b) Se diagnosticó el sector universitario en tres aspectos considerados básicos e indispensables

para asegurar calidad: Sistema de Información, de Planificación y Evaluación. (Año 2002).

- c) Se realizaron estudios sobre el Sistema de Selección y Admisión de los aspirantes a cursar Educación Superior; así como el correspondiente a la caracterización (calidad, cantidad, liderazgo, remuneración, etc.) evolutiva del profesorado de Educación Superior.
- d) Se generaron estándares de calidad para las Facultades de Ingeniería
- e) Se elaboró la primera prueba de conocimiento para evaluar (en la acreditación) el perfil de egreso en los graduados en ingeniería de aquellos programas que decidan aplicar para la acreditación.

Como ejemplo del punto d), se formó una comisión de acreditación de los programas de Ingeniería Mecánica, donde se generaron las siguientes recomendaciones:

- a) Reforzar el área de Mantenimiento
- b) Incluir tópicos de metodología de investigación en asignaturas de formación básica o en asignaturas de proyectos.
- c) Reforzar el conocimiento del idioma inglés y los conocimientos en computación y programación.
- d) Incluir electivas no técnicas de formación integral o formación gerencial y economía
- e) La proporción de horas dedicadas a asignaturas electivas debería estar entre el 5% y el 15% del total de horas de clase que se dictan en cada carrera
- f) Diseñar los planes para establecer un tiempo de presencia en aula por lapso de entre 20 y 26 horas semanales.
- g) Los planes de estudio deberían mantener la suficiente flexibilidad para poder incorporar la enseñanza de tecnologías de punta (nuevas tendencias).

- h) Debería incorporarse la Pasantía como práctica profesional a nivel del 8º semestre, con una duración mínima de 6 semanas.
- i) Las horas de clase por asignatura recomendadas pueden tener una variación de más o menos 10%
- j) Deberá incorporarse como actividad académica obligatoria la realización de un Trabajo Especial de Grado o bien una Pasantía Industrial de un mínimo de 20 semanas de duración, con niveles de exigencia equivalentes.
- k) Con el objetivo de preservar la excelencia de los egresados y el derecho a cupo de la población estudiantil flotante, debe aplicarse un régimen de permanencia.
- g) Programas de Diplomados, Especialidades, Maestrías y Doctorados.
- h) Número de publicaciones arbitradas y de participaciones en Congresos.

Todos estos puntos abren las puertas a generar nuevos modelos de Evaluación y Acreditación, en particular, en las Escuelas de Ingeniería. Las tendencias mundiales, muestran modelos basados en competencias, así que aquí se abre un gran campo de investigación y de aporte a la Educación Superior.

Ya algunas Universidades han comenzado a tener una visión al respecto y están preparando a su personal para enfrentar los nuevos retos que se van a presentar en materia de competitividad Universitaria. Un ejemplo de ello son los diversos convenios con Universidades extranjeras para la formación de nuevos doctores, tal es el caso de la Universidad Metropolitana que ha firmado un convenio con la Universidad Politécnica de Valencia (España) donde se están preparando, inicialmente, un grupo de 10 profesores en el programa de Doctorado "Gerencia de Proyectos en Ingeniería", programa que va a continuar, posiblemente con un nuevo grupo de 10 profesores.

Gran parte de estas recomendaciones y del estudio en general está enfocado a los contenidos programáticos). Deben considerarse otros aspectos para conformar un modelo integral de evaluación y acreditación de las Escuelas de Ingeniería.

Reflexiones y recomendaciones

Todo el estudio realizado en este trabajo presenta un panorama muy crudo en cuanto a acreditación de la Educación Superior.

Aunque se han hecho algunos esfuerzos en este sentido, se deben generar políticas más exigentes para que los Institutos de Educación Superior puedan garantizar su calidad y la calidad de los egresados.

Se debe incorporar a las empresas contratistas en el modelo de Evaluación y Acreditación, así como tomar en cuenta, además de las competencias, otros aspectos, como son:

- a) Preparación adecuada del personal docente (especialistas, magisters y doctores)
- b) Evaluación permanente de los contenidos programáticos de manera de mantenerlos actualizados de acuerdo a las nuevas tendencias nacionales y mundiales.
- c) Programas de actualización a los estudiantes ya egresados y que están en pleno ejercicio de su profesión.
- d) Programas de incentivos a la investigación
- e) La incorporación de prácticas apoyadas en las condiciones teóricas.
- f) Modelos de aprendizajes y formas de implantar la enseñanza (presencial, semi presencial y virtual)

REFERENCIAS

- Anderson, Don. Quality assurance and accreditation in Australian higher education: An assessment of Australian and international practice. Mayo 2000.
- Campbell, Carolyn and Rozsnyai, Christina. Quality assurance and the development of course programmes. Bucharest. 2002
- Educational Standard Required. Accreditation Criteria for Engineering Education programmes. November 2003
- Institution of Engineers Singapore. Engineering Accreditation Borrad. Accreditation Manual
- Letelier, Mario. Sistema de competencias sustentables para el desempeño profesional en Ingeniería. Julio 2005
- Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario. Venezuela.
- Yarzabal, Luis; Vila, Ana; y Ruiz, Roberto (1999) **Evaluar para Transformar**. IESALC/UNESCO. Caracas
- RIACES. Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid 2004
- Santamarina, María Cristina. Los programas de ingeniería ante el espacio europeo de la educación superior. Estructura Bachelor. Master y Acreditación. Valencia. Octubre 2002.
- Teik Chuah, Hean. Engineering Programme Accreditation System of Malaysia. 2002
- Tree. Accreditation and Recognition in European Engineering: a review. November 2005
- Villarroel, César. Evaluación y Acreditación de la Educación Superior venezolana. Estudio para IESALCUNESCO. Caracas. Marzo 2003

Radicalismo / Protestantismo



El radicalismo revolucionario moderno es teológico y filosófico en su esencia. Dicho de otro modo, el radicalismo revolucionario moderno es metafísico en su esencia: pretende y persigue la transformación, no de un aspecto de la realidad, como por ejemplo, el económico o el político, sino de la Realidad misma en su conjunto y totalidad. De lo que se trata, pues, es del cambio o transformación absoluta del Orden del Ser. Esta pretensión, que identifica a la visión Moderna o Revolucionaria del Hombre, la Historia y la Realidad, rompe la comprensión del Ser común a la Filosofía, el Mito y la Revelación, y con ella, la unidad metafísica e histórica de la humanidad. Esta ruptura del Orden del Ser es, en sí misma, la Revolución.

Ahora bien, qué razones hay para afirmar la posibilidad de semejante cambio y transformación? ¿En qué se funda esa pretensión? ¿Cuáles son, en otros términos, las fuentes históricas y filosóficas de este prometeísmo revolucionario, que tanto el liberalismo como el socialismo, le ofrecen como Paradigma a la humanidad? Dos son las fuentes principales del radicalismo revolucionario moderno: una es la Reforma Protestante iniciada por Lutero en el siglo XVI; la otra, que surgió en gran parte como reacción a ésta, es el Racionalismo y Naturalismo filosófico formulado por Descartes en el siglo XVII.

Empecemos por Lutero y la Reforma. La comprensión del cristianismo y la salvación elaborada por

FRANCISCO RIVERO

Profesor de la Universidad
Metropolitana.

Departamento de Humanidades.

Luterano es vista por él como una interpretación más de la doctrina cristiana. Lutero rompe con la Iglesia, el Magisterio y la Tradición al mantener que su versión del cristianismo y la salvación es la única verdadera y auténtica interpretación. Esto significó el rechazo, no sólo de la vida, doctrina y autoridad de la Iglesia, sino de más de mil años de historia, cultura y civilización determinados por ella.

Esta posición dramática, esta ruptura absoluta, es el resultado de la comprensión Luterana del mal, el pecado y la salvación. Todo gira, para Lutero, en torno a la interpretación del mal y de su raíz: el pecado de Adán y Eva relatado en el libro del Génesis. La lógica de su interpretación determinará el desarrollo, no solo del radicalismo Protestante, sino también, dada la enorme influencia que éste ejerció en Europa y Norte América, la del radicalismo racionalista, profano, agnóstico y ateo.

Antes de entrar en la cuestión de la comprensión luterana del Orden de la Realidad cabría preguntarse cómo es posible que una interpretación de la Fe y la Revelación tan anti intelectualista y anti filosófica como la de Lutero, haya podido determinar el curso de un radicalismo revolucionario como el Moderno, tan marcadamente profano, racionalista, agnóstico y ateo? La respuesta a esta pregunta es que toda teología supone e implica una metafísica. Es en razón de su metafísica, es en razón de la comprensión del Orden del Ser implícita en su teología, que las posiciones religiosas y teológicas de Lutero determinarán al nuevo Orden profano y revolucionario propuesto por la Modernidad.

II

La Reforma Protestante iniciada por Lutero fue la primera revolución moderna. Lo que distingue a las revoluciones modernas es su finalidad Ontológica, su carácter Apocalíptico, su afán por transformar absoluta y definitivamente, no un aspecto o una parte de la realidad, sino a la Realidad en su esencia y su totalidad. Ahora bien, aunque el término reforma sugiere una transformación limitada, o un cambio relativo, la Reforma Protestante, tanto por su intención, como por la lógica de sus principios, fue una absoluta y auténtica revolución, tanto así que podría decirse que ella es la madre de la Revolución moderna.

Toda la interpretación luterana de la Fe, toda la teología luterana, gira en torno a la famosa cuestión de la justificación o salvación del Hombre del mal que el pecado de Adán y Eva introdujo en la entraña de la Humanidad. Según Lutero, el pecado de Adán y Eva

pervirtió de modo total, esencial y absoluto al hombre y su libertad. La perversión resultante fue de tal magnitud, que desde entonces toda obra humana, el hombre mismo, la naturaleza, la historia y el mundo en su integridad, son concebidos como esencial y constitutivamente malos, y por lo tanto, como enemigos de Dios y adversarios de su Bondad.

Dada esta comprensión del daño infligido al Hombre y a la Creación por el mal, o por el pecado, no hay ni puede haber amistad ni comunidad alguna entre Dios y la Humanidad. El Hombre y la Naturaleza, pervertidos absolutamente por el pecado de Adán, se oponen a Dios, que es el Bien absoluto, absolutamente. Dicho de otro modo, dada la perversión absoluta en que el pecado ha sumido al Hombre y al orden Histórico y Natural, Dios, fuente preeminente de virtud y bien es convertido por esta visión o interpretación luterana del mal, o del pecado, en juez y enemigo del Hombre y de la Creación. Este maniqueísmo esencial, esta visión conflictiva y dualista del Ser y la Realidad, es la que legitima, justifica y funda el proyecto Revolucionario que define a la Modernidad.

III

Las raíces de la revolución moderna son teológicas. La tesis de Lutero, de que el pecado de Adán y Eva pervirtió absolutamente a la naturaleza humana al vaciarla, junto al resto de la Creación, de toda virtud y bien, condujo a la división del Ser en dos ámbitos irreconciliables: un ámbito absoluto de Bien, el de Dios y la gracia, y un ámbito absoluto de Mal, el del Hombre y la Naturaleza. Estos dos ámbitos, el de la gracia y el de la naturaleza, se enfrentan y oponen absolutamente.

Esa división del Ser define el marco teológico y metafísico que condujo a Lutero, entre otras cosas, a abdicar de todo esfuerzo por sustraerse del mal; a negarle eficacia y valor esencial a toda facultad, obra y esfuerzo del hombre en orden al bien; a ver a la vida e historia humana como un ámbito de ineludible e insostenible angustia, desesperación, ansiedad y pecado; a rechazar el valor del legado cultural de la humanidad, ya concebir a la razón como sin razón, a la libertad como esclavitud, al bien como mal, a la vida intelectual y contemplativa como inútil, a los sacramentos y a la vida sacramental como imposibles y estériles, y al Catolicismo tradicional como falsedad y engaño. Dicho en otros términos, la condición humana es irreformable, sólo una revolución en el orden ontológico y moral, sólo un acontecimiento apoca-

líptico que acabe con esta división en el Orden del Ser, sólo una recreación literal del Hombre y el Orden Natural, puede liberarnos. Dicho en otros términos, no se puede ni se debe, sin mentira y sin engaño, esperar nada del hombre en su estado Natural.

Este estado de conciencia es el resultado de la verdadera Fe descubierta por Lutero durante una meditación de la Carta de san Pablo a los Romanos. Este descubrimiento liberador, resumido en su exultante afirmación de que la sola Fe salva, lo condujo igualmente a la redefinición absoluta de la tradición cristiana; al rechazo del magisterio y autoridad de la Iglesia; a la conversión del cristianismo en secta; a la sujeción de las nuevas iglesias reformadas al Poder Secular; a la subjetivización, privatización y consiguiente relativización o liberación radical de la Fe y la Conciencia, a la división de la cristiandad, y a la eventual y prácticamente inevitable secularización de Europa gracias a casi cien años de guerras de religión.

Sólo esta nueva Fe revela la verdad de la condición humana. Sólo ella es, por eso, norma, luz, verdad y camino. Sólo ella libera. Sólo ella redime y salva. Fuera de esta nueva Fe no hay bien, verdad, justicia, ni salvación. Los que a ella se acogen son, literalmente, la sal de la tierra, la luz del mundo, los profetas y heraldos del Juicio Final, la Redención y la promesa y advenimiento del Hombre Nuevo y la Libertad.

La traducción de esta visión religiosa a términos puramente racionales, profanos e inmanentes, llevada a cabo por el racionalismo filosófico, define la esencia del radicalismo revolucionario moderno: sea en su forma liberal, sea en su forma socialista.

IV

La especulación luterana en torno al Pecado Original y la cuestión del origen y la naturaleza del mal, es una de las fuentes principales del radicalismo revolucionario moderno. Según Lutero, el pecado de Adán no solo destruyó la bondad esencial del Hombre: destruyó el Orden Divino de la Creación. El orden del Ser, o de la Naturaleza, o de la Creación, fundado en Dios, fue convertido por el pecado en el Imperio del Mal y el Reino de Satanás.

Dicho en otros términos, el pecado, concebido como mal absoluto, convirtió al Ser en No Ser, a la Vida en Muerte, al Bien en Mal, a la Luz en Tinieblas, al Orden en Caos, a la Razón en Sin Razón, a la Verdad en Mentira, a la Paz en Guerra, al Amor en Odio, y viceversa. Esta perversa y demencial dialéctica constituye la ley de la Realidad desde el pecado de Adán.

Un mundo semejante es obviamente infernal. Por eso no puede ser salvado, sólo puede, y debe, ser juzgado, condenado y destruido. Cristo es su condena, su destrucción y su juicio. Cristo, a su vez, es el Nuevo Adán, el Hombre Nuevo, la presencia y promesa y certeza de la Nueva Creación. Ahora bien, entre Cristo y el Mal, entre Cristo y Satanás, entre Cristo y el Mundo después del pecado, no hay, ni puede haber, mediación alguna. La Redención no es, ni puede ser, por eso, reconciliación, perdón y gracia. La Redención solo puede ser oposición, violencia, aniquilación y guerra, y ello absolutamente, es decir, hasta el fin de los tiempos, hasta que Dios en su Poder decida destruir este Mundo viciado y crear un Mundo Nuevo, Perfecto y Definitivo.

Hasta ese día, ¿que puede esperar el Hombre, ya que ni la bondad, ni la santidad, ni el amor, ni la caridad lo salvan, ni lo pueden salvar, ya que no existen, ni pueden existir, porque el pecado lo ha destruido y lo ha despojado de todo vestigio de humanidad? Sólo en Dios puede esperar: sólo la Fe lo puede salvar. Ahora bien, en los términos planteados por Lutero, Dios no me salva ni me puede salvar en razón de su Bondad o Amor, ya que no hay nada que amar o apreciar en mí. Me salva en razón de su Voluntad y Poder. Esto quiere decir, que si me salva, lo hace en razón de Sí, no en razón de mí. Yo, por decirlo así, no cuento. El es el amo, yo, y junto conmigo la Creación entera, no soy sino el esclavo. Paradójicamente, la sola Fe que predica Lutero me libera de la autoridad de la Iglesia, me libera de su jerarquía y gobierno, pero me libera también de mi naturaleza humana, y con ella, de todo esfuerzo moral, y esto, lejos de salvarme, en realidad me anula.

Este maniqueísmo, que convierte a Cristo y al Evangelio en fuente de guerra, odio, conflictividad y violencia; que contrapone, de modo absoluto, a Dios y el Mundo, a Dios y al Hombre, y el Hombre al Hombre, haciendo imposible toda comunidad entre ellos, a no ser en términos de la negación o aniquilación absoluta de uno o del otro, conducirá, entre otras cosas, al ateísmo y al totalitarismo contemporáneos. Este es uno de los dramas de la sola FE de Lutero. Hay otros.

V

Justo y Pecador a la vez. Así caracterizó Lutero la condición del Cristiano. Justo en virtud de la Fe, Pecador en virtud de la naturaleza Humana, el Cristiano, ya través de ella Vida y la Iglesia Cristiana, son la encarnación del Bien absoluto y del Mal absoluto

a la vez. Esta contradicción y tensión es la que hace inevitable, que en la vida cristiana estén asociados, el amor y la amistad con la enemistad y el odio; el perdón y la misericordia, con el desprecio y la humillación; la fraternidad y la comunión, con la confrontación y la violencia; la reconciliación y el encuentro, con la desconfianza y la sospecha.

Qué condujo a semejante contradicción? Qué determinó esta comprensión aberrante de Cristo, el Evangelio y la Fe? La determinó la convicción luterana de que el pecado de Adán no hirió, sino que pervertió absolutamente al Hombre y a la Creación. Cuando esto sucede, cuando el mal se absolutiza, cuando se afirma que el mal se ha apoderado irremisiblemente de todo, el otro, el prójimo, mi hermano, es mi enemigo siempre. De ahí que todos estemos bajo sospecha siempre, que sea imposible la paz, que no haya, ni pueda haber, verdadero amor, amistad, comunidad o sociedad entre hombre y hombre mientras este mundo dure, que la inocencia no exista, que seamos culpables todos, que la Vida sea una condena, que el Mundo sea una prisión.

De aquí deriva, el radical aislamiento y la absoluta soledad del hombre, su total encerramiento y ensimismamiento, su absoluto egoísmo e individualismo, su esencial furia, resentimiento, peligrosidad y violencia, su absoluta carencia de libertad, y con ella,

la imposibilidad de toda verdad, virtud y moralidad en su querer y su actuar. Este absoluto y radical nihilismo resulta de la absolutización del pecado con ineludible necesidad.

En un contexto semejante, la búsqueda y la lucha absoluta por el poder es, literalmente, una fatalidad. Ella es la que determina la dura necesidad que funda la justicia del totalitarismo, la virtud del terror y la inquisición y la bondad de la violencia y la delación. Dicho de otro modo, cuando el Ser y la Realidad son concebidos como división y violencia, el bien y la verdad exigen y conducen, inevitablemente, a la guerra total, o lo que es lo mismo, a la identificación dramática del reino del terror con el reino de la virtud y viceversa. Esta lógica demencial es la que, en sede religiosa, transformó al Dios del Evangelio en Opressor y Verdugo, al Cristiano en Terrorista e Inquisidor, desató las guerras de religión en Europa y fundamentó el totalitarismo y terror de Calvino en Ginebra. Esta misma lógica es la que ha justificado, en sede profana, el terror de la Revolución Francesa, el totalitarismo fascista y comunista, la visión bolivariana y chavista de la Cuba revolucionaria y totalitaria de Castro como mar de la felicidad, y la visión nihilista, relativista y atea del occidente liberal, consumista y moderno, como paradigma universal de Democracia, Progreso y Humanidad.

Revolución y Modernidad



Las revoluciones modernas, sean ellas de izquierda o de derecha, conducen fatalmente a la negación de la conciencia y la libertad. Por revoluciones de izquierda me refiero a las llevadas a cabo en Rusia por Lenin, en China por Mao y en Cuba por Castro. Por revoluciones de derecha me refiero a la fascista de Mussolini en Italia y a la nacional socialista de Hitler en Alemania.

La "teoría" de estas revoluciones, su modelo conceptual, lo que técnicamente se llama ideología revolucionaria, es un producto occidental, es el resultado de lo que histórica y filosóficamente se llama "Modernidad". El padre intelectual y filosófico de la Modernidad es Descartes. La Modernidad es por eso, esencialmente, una visión filosófica del mundo, una visión del Orden entero de la Realidad. Esa visión se distingue, entre otras cosas, por su pretensión de ser, o de haber descubierto definitivamente y para la humanidad entera, el criterio o camino único, incommovible y absoluto de la Verdad. No se trata pues de una visión entre otras, se trata de una visión, o saber, o ciencia, "definitiva"; se trata de la certeza de haber alcanzado la posibilidad de trascender y superar de una vez por todas y de manera absoluta, el error, la irracionalidad y la ignorancia que han aquejado desde siempre a la humanidad, así como a todos los males que de éstas se derivan.

Este "nuevo" saber o nueva ciencia, es pura y absolutamente racional y lógica, por eso está al alcance de todos, es absolutamente objetiva, y es técnica,

Vincenzo Ferrari

Università degli Studi di Milano



metódica y universalmente transmisible y comprobable. El descubrimiento de esta nueva "ciencia" o de esta absoluta y definitiva "racionalidad", marca el inicio de una nueva historia y de una nueva humanidad. Desde su punto de vista, el pasado entero de la humanidad queda no sólo epistemológica, sino ontológicamente superado. Esto significa que lo que se le plantea como destino y deber a la humanidad, de ahora en adelante, no solo es deslastrarse o emanciparse en nombre de la razón y de la ciencia de la irracionalidad y la ignorancia en que según esta visión termina resolviéndose el pasado entero de la humanidad, sino también y simultáneamente, avocarse a la construcción del "hombre nuevo".

La "Modernidad", en otros términos, es en sí misma "la revolución", por eso las revoluciones de izquierda o de derecha a las que aludimos antes, lejos de ser su negación, no son sino su lógica y necesaria consecuencia y consumación. Esto, en términos generales, no es tomado en cuenta en Occidente, donde tanto los líderes políticos y sociales, como los formadores de opinión, siguen erróneamente contraponiendo Revolución a Modernidad, o Mercado a Revolución, o Neo-Liberalismo a Revolución.

La crisis del mundo actual está en gran parte determinada por esta ignorancia de la naturaleza de la Modernidad occidental con su obsesiva pretensión de recrear al Hombre, al Mundo y a la Historia de la Humanidad en términos de la lógica de su nueva y supuestamente definitiva versión de la ciencia, el progreso y la racionalidad. No hay, por eso, salida a nuestra situación si no entendemos la naturaleza de la Modernidad; si no entendemos que ella misma es la crisis: la fuente revolucionaria originaria de la que manan las pretensiones hegemónicas, el común radicalismo y la aparente oposición entre "Mercado" y "Revolución".

II

Las crisis universales son, esencialmente, crisis espirituales, concreta y específicamente, crisis espirituales de la cultura mundial dominante. En la actualidad, la cultura mundial dominante es la cultura de la Modernidad occidental: la cultura del occidente racionalista y materialista moderno. Dado el influjo masivo que esta cultura ha ejercido y ejerce sobre el resto del mundo, podría decirse que las crisis mundiales actuales, mas que crisis del Mundo, son crisis del racionalismo y materialismo occidental dominante y de la visión y praxis revolucionaria que de éste se derivan.

Los orígenes filosóficos e históricos de esta visión y praxis revolucionaria Moderna se encuentran en las premisas del racionalismo filosófico fundado por Descartes en el siglo XVII. Partiendo de esas premisas, la filosofía "moderna", o el racionalismo filosófico moderno, termina resolviéndose en dos grandes modelos o paradigmas de acción y de conciencia: el modelo de la "Revolución" y el modelo del "Mercado". Ambos modelos o paradigmas se consideran a sí mismos como la consumación y el cumplimiento del entero pasado moral, espiritual, intelectual e histórico de la humanidad y el inicio o el advenimiento de una nueva Historia y una nueva Humanidad.

¿Cómo se llega a semejante posición? ¿Cómo es posible semejante presunción? Dicho de otro modo, que define el carácter revolucionario del racionalismo filosófico moderno fundado por Descartes? Lo define, esencialmente, la descalificación ontológica del Mundo; la sustitución del Mundo por la Conciencia de Sí como primera, absoluta y originaria Realidad y Evidencia. ¿Que quiere decir eso? Quiere decir, que de ahora en adelante el Pensamiento definirá a la Realidad: no la Realidad al Pensamiento. Quiere decir, que una vez negada o relegada la realidad e independencia ontológica del Mundo, una vez reducida o fenomenizada su existencia, la Sola Conciencia queda erigida en juez y árbitro único de la Realidad y su Orden. Quiere decir, en dos palabras, que de ahora en adelante el sólo Pensamiento juzga, define y norma la Existencia.

De ahora en adelante, la autonomía de la Razón o la Conciencia no será sólo moral: será ontológica, es decir, absoluta. El espíritu humano no tendrá, consiguientemente, ni reconocerá, norma: será su propia norma, será "norma de sí". La Razón, la sola Razón, se basta. De ahí, entre otras cosas, la autosuficiencia ontológica y moral de la Acción humana, especialmente la de la Ciencia y la Libertad modernas. El hombre es libre absolutamente. Esto quiere decir que es libre de toda trascendencia: de toda trascendencia ontológica y de toda trascendencia moral. El hombre o la humanidad serán al fin, por eso, como lo afirmó en la Antigüedad el sofista Protágoras, "la medida de todas las cosas". O más radicalmente aún, el hombre o la humanidad serán, como en su visión nihilista y blasfema de Dios se lo propuso el Tentador al Hombre en el Jardín del Edén, "como Dios".

La absolutización radical de la conciencia es, pues, el fundamento del radicalismo revolucionario moderno. La autosuficiencia ontológica de la con-

ciencia, en otros términos, es “la”revolución; es la premisa común de la Modernidad en cualquiera de sus versiones, neo liberal o revolucionaria; es la condición de la posibilidad del “hombre nuevo”, tanto del revolucionario como del “progresista o emancipado o liberado” de las sociedades de mercado de occidente; y es, por último, el fundamento de la identificación Moderna entre Razón y Poder que hace inevitable el culto al Poder y la consiguiente pervisión de la libertad que tanto el Mercado como la Revolución exhiben.

III

Hacer abstracción del Mundo; sustraerse al Mundo; separar, aislar y vaciar a la Mente del Mundo; no ver, oír, tocar, gustar, sentir, ni vivir a la Existencia, solo “pensarla”: este es el principio de la filosofía moderna, éste es el rasgo distintivo del racionalismo filosófico fundado por Descartes.

Esta filosofía, con su rechazo intencional y metódico del Mundo y su inevitable y consiguiente absolutización del Pensar y la Conciencia, es la raíz del radicalismo revolucionario moderno. Es esta filiación Racionalista la que explica que la índole primaria y esencial de este radicalismo no sea ética ni religiosa, ni tampoco social, económica, o política, es decir, no sea originariamente fáctica, histórica y realista sino, “a temporal, a histórica y abstracta”. Dicho de otro modo, es esta filiación filosófica Racionalista la que explica que la “revolución” moderna, sea formal y esencialmente una “Abstracción”: un puro modelo o construcción mental cuya “lógica” o realidad existe en el sólo y puro” pensamiento. Esta condición “Abstracta” es la raíz de su drama y su tragedia. Debido a ella la revolución moderna es, literalmente, un “sueño de la razón”, y los sueños de la razón, como lo vio y expresó Goya en su momento, “engendran monstruos”.

Condicionada por la “lógica” que resulta de a) la negación de la existencia independiente y efectiva del Mundo; b) la inevitable absolutización del Pensamiento o la Conciencia que de ello se deriva; y c) la consiguiente reducción del Ser o la Realidad a “idea”, “concepto”, o pura “representación” u “objeto” de la Mente, la Revolución Moderna, sea en su forma “liberal” o en su forma “socialista”, termina fatalmente resolviendo a la Verdad, el Bien, la Justicia, la Vida, la Libertad y la Existencia en pura “Lógica” o “Sistema”: esto es, en un “Proceso” anónimo, impersonal, necesario, abstracto, objetivo y absoluto, íntegra y perfectamente analizable, previsible y con-

trolable y por lo tanto, técnica, metódica y “científicamente” administrable y gobernable.

Esta “Conciencia” racionalista, cuyo aislamiento de la efectiva existencia y realidad del Mundo hace posible la reducción del Ser y la Razón a pura Lógica o Sistema, será considerada como la encarnación definitiva y absoluta del Saber y de la Ciencia. La obediencia a esa “Lógica”, la adecuación de la vida y de la acción a los preceptos y requerimientos del “Sistema”, serán considerados a su vez, como la esencia de la Libertad, la regla y norma del Bien y el principio y fundamento de todo Derecho Legitimidad y Justicia. De ahora en adelante, la Moral y el Imperio de la Razón se identifican; la Moral y la Lógica del Sistema, sea éste el de la “Revolución” o el del Mercado”, se identifican. De ahora en adelante, la Razón y el Poder, y por lo tanto, la Moral y el Poder, se identifican. Esta Lógica Totalitaria, éste Absolutismo del Sistema, esta liquidación monstruosa de la autonomía de la Persona y su Libertad, es el fruto “ilustrado, emancipado y progresista” de la comprensión “moderna y racionalista” de la Razón y la Libertad.

IV

El racionalismo moderno se articula histórica y filosóficamente en dos grandes corrientes: la idealista proveniente de Descartes, y la empirista proveniente de F.Bacon, T.Hobbes y J.Locke. Ambas corrientes comparten, entre otras cosas, la tesis de que la Razón, la verdadera y auténtica Razón, es esencial y constitutivamente Poder.

Esta reducción de la Razón a Poder define la esencia de la Modernidad y es la fuente de la idea Ilustrada, de que a través de la nueva “Racionalidad” la Humanidad superará la ignorancia, el error y la superstición y se liberará definitivamente de todo límite y necesidad. La difusión de esta doctrina, asegurará a su vez, el “Adviento del Progreso y la Libertad”, es decir, el descubrimiento y asunción por parte de la Humanidad de su verdadero Destino y su auténtica Vocación, a saber, la de recrear, según los parámetros de la nueva Razón y por lo tanto “racional y científicamente”, el Orden entero de la Realidad.

Esto supone, nada más y nada menos, que la sustitución de Dios por el Hombre como fundamento absoluto de la Realidad. La Revolución moderna, socialista o liberal, trasciende, por eso, el plano de la sola críticao transformación, política, económica y social y se ordena fatalmente a lo que es de por sí imposible de cambiar: la estructura misma del Orden ontológico y moral de la Realidad. Como lo expresó

Nietzsche ineludiblemente en su *Gaya Ciencia*, lo que la Modernidad pretende es la “muerte de Dios”, el cual sería sustituido por una Humanidad “autónoma, independizada y liberada” de toda normatividad esencial; de todo orden, subordinación y jerarquía ontológica y moral; de toda Verdad, Bien, Deber y Moralidad.

Puesto en términos Bíblicos, lo que se busca es la sustitución, en el corazón del hombre, de la Ley por la Libertad. La Ley estaría representada por el Primer Mandamiento: “Amarás al Señor tu Dios con toda tu mente y todas tus fuerzas y todo tu corazón”. La Libertad por la incitación del Tentador al Hombre en el Jardín del Edén: “Serás como Dios”. Una vez aceptada esta falsa oposición proveniente de Lutero y la Reforma, la sustitución del Amor de Dios, reducido a Ley, por la Voluntad de Poder, erigida en Libertad, se convierte en una fatalidad. Dicho en otros términos, una vez aceptada la falsa y sofisticada oposición entre Libertad y Ley proveniente de Lutero y la Reforma, la sustitución del Amor de Dios por la Voluntad de Poder será asumida como el mandamiento nuevo de la Modernidad, como el fin y norma del Proyecto o Proceso del Progreso y la Revolución.

Ahora bien, la reducción de la Razón a Poder o a Voluntad de Poder en que se funda la Modernidad, es, como lo vio Nietzsche, la fuente misma de su quebranto y disolución. Esto es así porque la identidad entre Razón y Poder supone y conduce, inexorablemente, al nihilismo, es decir, a la negación absoluta de toda Verdad, Orden, Sentido, y Finalidad, de la índole que sea, incluyendo la del “Proyecto Revolucionario” mismo y su fe, “racional y científica”, en el Progreso y la Liberación que se revelan así, dadas sus premisas, como máscaras y disimulaciones de la única, sola y soberana Voluntad de Poder en que se resuelve y anula “la verdad del culto “moderno” al Mercado y la Revolución.

V

Ni la “Muerte de Dios”, ni la “muerte de la Verdad”, el Bien, la Persona, el Espíritu y la Libertad fueron locuras o inventos de Nietzsche para quebrantar la autocomplacencia del culto Moderno al Progreso y a la Razón”. Ese culto, propagado por el afán Moderno de sustituir a Dios por mitos como el del Empresario-Providencia, creador de puestos de trabajo y mediador universal de “Bienestar, Progreso y Felicidad”, o como el del Revolucionario-Redentor, mediador universal del “Hombre Nuevo, la Justicia y la Liberación”, deriva entero del nihilismo que re-

sulta de la identidad entre Razón y Poder que define a la Modernidad.

Nietzsche no funda, pues, el nihilismo moderno: lo constata, describe su “psicología”, descubre sus disimulaciones y sus máscaras, diagnostica su curso, identifica sus implicaciones, define sus exigencias. Entre ellas, la de que no hay Verdad y si no hay Verdad, tampoco hay razón, ciencia, fines, sentido, ni principios, lo cual significa no sólo la disolución del edificio entero de la Modernidad, sino la disolución de cualquier edificio, de la índole que sea, es decir, la disolución del alcance, jerarquía, y significación ontológica y moral de toda Norma, Ley, Orden y Principio: nada tiene fundamento porque no existen Fundamentos.

Negar a la Verdad, no es por eso “liberarse”. Negar a la Verdad es negar al Ser, es afirmar que no hay nada que Ver y si no hay nada que Ver, no hay nada que juzgar o decidir, no hay nada que amar, desear, esperar, encontrar, elegir, añorar o rechazar. El querer mismo carece de sentido y la soledad ontológica y moral del hombre es absoluta. En un contexto semejante, la mente, el juicio, la elección y la conciencia son la vivencia misma de la nada. Pensar es un infierno. ¿Y la libertad? ¿Qué puede ser la libertad si todo acto libre se ordena a un fin y no hay fines? ¿Qué, sino también ella pura inanidad y vacío? Por eso es que hay que aturdirse, no pensar, no buscar, no preguntar, drogarse, engañarse, distraerse, ocuparse: sobre todo ocuparse, de modo compulsivo, obsesivo, absoluto, para liberarse así del Pensar y la Conciencia. No es, pues, accidental el desprecio del occidente Moderno por las Culturas y el Espíritu; no es accidental su obsesión Técnica, su absolutización del Poder, su culto al Éxito, la Acción y la Eficacia.

Para justificar y disimular esta muerte espiritual, para aliviar y narcotizar la íntima desesperación de su alma, el occidente Moderno ha creado las ideologías. Ellas son las mitologías modernas; las fórmulas que nos eximen de pensar; las grandes recetas técnicas de la felicidad universal; los narcotizantes sustitutos del Ser, el Mundo, Dios, el Hombre y la Conciencia que nos “salvan”, como magistralmente lo describió Dostoyevski en su *Leyenda del Gran Inquisidor*, no sólo de la Nada, sino del Pensamiento, la Vida y la Libertad. Con tal, por supuesto, que le entreguemos el alma, que abdicuemos del propio juicio y la libertad, que accedamos en convertirnos, total e incondicionalmente, en activistas o engranajes del Proceso, o Culto o Sistema o Liturgia de, por ejemplo la Nación, el Estado, la Ciencia, la Humanidad, el Mercado, la Raza, el Progreso o la Revolución.

Esta enfermedad espiritual, esta auténtica patología del alma, esta ceguera moral y espiritual, esta radical y voluntaria alienación de la mente y la voluntad, esta basura intelectual, es lo que el occidente “Moderno” en nombre de la “Ciencia, el Progreso y la Liberación”, pretende imponerle hoy al mundo a través del culto ideológico al Mercado o a la Revolución.

VI

La tesis de la identidad entre Razón y Poder conduce a la afirmación de que no hay Verdad; de que toda decisión y juicio es relativa y circunstancial; de que no hay, consiguientemente, ni puede haber, en ningún sentido último y esencial, Ser, Bien, Mente, Sentido, ni Libertad. En este nihilismo concluyen los sueños de la Modernidad.

¿Qué queda entonces, si no hay Mente ni Libertad? Quedan las “formas” de la Mente y la Libertad: queda la “Lógica”. Una lógica “liberada e independizada” de la Verdad, el Bien y la Libertad. La Lógica “dura” de la Ciencia y de la Técnica; la Lógica “libre” de la fantasía y de la imaginación, y subyaciéndolas a todas, la Lógica de las Lógicas: la lógica del Vacío, la Nada y la Desesperación; la lógica del Absurdo y la Inanidad que deriva de “obliga”, “autoriza” y “ordena” al crimen, la muerte, el suicidio y la destrucción.

Dicho en otros términos, dada la lógica del nihilismo y dada la inevitabilidad de la acción, la Mente y la Libertad solo se cumplen en el vicio, el crimen y la depravación. No sólo se puede pecar: se debe pecar.

Esta es la esencia de la nueva ciencia o racionalidad; esta es la esencia de la libertad; esta es la única y verdadera ética y espiritualidad: la última lógica a la que el hombre, inseparable del razonamiento y de la verdad, desesperadamente obedece y se aferra en su afán de sentido y finalidad. En esta profanación demoníaca de la mente y la libertad, se resuelve el ethos del culto al Poder, la Eficacia y la Acción que informa a la “Modernidad”. Este es el término al que conducen lo que hoy entienden por “Libertad”, Derecho y Autonomía tanto el “Mercado” como la “Revolución”.

La identidad entre Razón y Poder conduce, pues, a la instrumentalización y funcionalización de la Razón. Esto conduce a su vez, a la relativización o reducción de la Verdad, el Bien y la Libertad, a Poder. Si la Razón es Poder, todo es Poder, o máscara del Poder, absolutamente. Esto supone la destrucción de la Razón, la Persona, la Conciencia y la Libertad, no solamente de hecho, sino de iuris: en tanto que principios y normas de vida y acción. Esto lo demuestran hasta la saciedad la praxis y el derecho sociedades liberales y revolucionarias Modernas.

Liberalismo y Revolución no son, por eso, alternativas: son máscaras del Nihilismo y la Voluntad de Poder que minan a la civilización occidental modernay a través de ella a todas las culturas de la Tierra. Esta falsa y fatal alternativa es, sin embargo, lo que hoy en Venezuela, tanto gobierno “revolucionario” como oposición “liberal”, plegándose a la mortífera lógica de la “modernidad”, le están ofreciendo, criminal e irresponsablemente al Pueblo y a la Nación como camino de progreso, justicia y liberación.

Lealtades
y deslealtades
en la democracia
venezolana

La revisión de 40 años de democracia venezolana a través de diálogos con destacados protagonistas y una extensa investigación documental, unido, obviamente, al rigor académico dieron como resultado un texto que permite profundizar en el conocimiento y reflexión acerca de líderes y partidos cuyas actitudes en momentos cruciales modificaron la historia del país



La selección del tema, “lealtades y deslealtades en la democracia venezolana” fue motivado por la reflexión, casi inevitable, que produjo en la autora el cisma ocurrido en Venezuela durante el período que va desde 1989 a 1993. La democracia del país referencia en América Latina, según Samuel Huntington (1970), se caracterizaba por la concordancia entre el gobierno y la voluntad de los ciudadanos. El interés público era el de las instituciones públicas producto del proceso de institucionalización de gobierno. Sin embargo, de pronto, se vio sacudida por una explosión social el 27 de febrero de 1989, el llamado Caracazo, y por dos intentos de golpe de Estado, el 4 de febrero y el 27 de noviembre de 1992. Una democracia que durante treinta años que había enfrentado y superado dificultades de diferente orden, se conmocionó por acontecimientos que anunciaban una necesidad de revisar el modelo vigente desde 1958. ¿Es que acaso la democracia no era tan sana como suponíamos, y tenía en su seno graves problemas que no habían sido detectados? ¿Se había incubado un virus antidemocrático que no se detectó a tiempo?

Así comienza la tesis doctoral de la profesora Nancy del Carmen Requena García, que será publicada próximamente por la UNIMET.

Posteriormente señala: La política es, como bien nos enseña Hannah Arendt (1997), la forma como los hombres se organizan en su diversidad para lograr

Nancy del Carmen Requena

Profesora de la Universidad Metropolitana.

Decanato de Postgrado e Investigaciones.

un fin superior y vivir en libertad. Ella nace y es ejecutada por los hombres, así que la responsabilidad última y primigenia de los procesos políticos recae en sus hombros, porque hasta las instituciones son sus hechuras. Es la acción conjunta de los hombres al tomar determinado camino en el acontecer político la que define los hechos. Por ello, en esta disertación se aborda el estudio de la crisis de la democracia venezolana con un enfoque no tradicional, intentando encontrar las respuestas en las acciones de hombres y mujeres que hacen política.

Para analizar el problema, explica Requena, se revisaron diferentes autores que estudian los procesos democráticos y su consolidación, con el fin de determinar cuáles condiciones facilitan o no que una democracia se desarrolle con la suficiente fortaleza que le permita enfrentar las crisis que en el devenir de los tiempos pudieran ocurrir, siempre enfocados en los actores de los procesos más que en las instituciones y normativas existentes.

Así, de todas las lecturas quedó como dato significativo la importancia que tienen las conductas y valores democráticos dentro de la sociedad, los cuales son indispensables para la salud del sistema. Estos aspectos que dependen del comportamiento de la gente trascienden a las instituciones formales de la democracia y garantizan en el tiempo que el sistema se consolide.

La noción de lealtad como un valor fundamental para el sistema democrático fue analizada por Juan Linz (1996) despertó en la autora la necesidad de profundizar sobre esta idea y su impacto, porque este aspecto se refiere a la conducta de los hombres y mujeres que actúan en el ejercicio de la política. Dicho concepto puede ser interpretado de diferentes maneras dependiendo de quien lo aborde, pero en todo caso siempre debe ser entendido como apego a la normativa legal que sustenta a la democracia.

Consideramos que desde el punto de vista de la lealtad se podía dar un enfoque diferente al análisis, ya que en la competencia de los actores en el sistema político, es posible pensar que debería aflorar un valor superior, la lealtad democrática, que permitiría dirimir cualquier controversia, cualquier duda, porque en el complejo interactuar de las relaciones dentro de la sociedad, en conflictos inevitables en los cuales se tenga que decidir entre obligaciones y lealtades a personas o grupos, es fundamental que los valores, cultura e instituciones democráticas se antepongan a cualquier interés particular.

En consecuencia, preservar, defender y respetar la institucionalidad democrática y lograr una mayor eficacia y efectividad del sistema en función del bienestar colectivo y de la consolidación del sistema democrático debería privar sobre intereses personales o partidistas. Es preferible renunciar a una ganancia a corto plazo pensando en el mayor beneficio.

El enfoque de la lealtad, entendida en los términos antes descritos, permitió analizar los hechos desde una perspectiva que ubicaba la responsabilidad en las personas, dándole además una connotación valorativa al problema. La lealtad al sistema democrático, por encima de intereses coyunturales sería el faro que iluminaría el camino para la consolidación del sistema. Sólo teniendo claridad sobre cuál es el bien supremo se podrían solucionar los conflictos generados por intereses particulares. Por ello, el liderazgo político habría de tener como valor fundamental lograr la máxima eficiencia y efectividad del sistema democrático para lograr el mayor bien común por encima de intereses minimalistas, erradicando cualquier conducta que pudiera afectar el desarrollo del sistema en el largo plazo.

Así, entonces, se comenzaron a identificar debilidades y fortalezas del sistema democrático venezolano para tratar de entender el problema y, más allá del orden económico, desde otro punto de vista, buscar qué había generado el cisma del sistema político, porque explicar todo como un problema generado sólo por colapso del esquema rentista o como una "latinoamericanización" (Levine, 2001) del proceso venezolano, resultaba insuficiente para detectar esa falla estructural que viene a ser explicada por los hombres y sus conductas, pues son ellos los que desarrollan los posibles procesos que hacen perfectible la democracia y sobre quiénes recae la responsabilidad de los hechos.

La democracia debe ser entendida como un sistema de vida social, que va más allá de la alternabilidad en el poder que se logra a través de las elecciones; debe orientar las conductas en la cotidianidad, en las pequeñas y grandes decisiones y es responsabilidad del liderazgo político que sus acciones trasciendan los procesos electorales.

Como resultado de la reflexión sobre la importancia de las conductas de los líderes en el proceso democrático, comenzamos a estudiar lo ocurrido en la democracia venezolana con otra visión.

Así se decidió trabajar el concepto de lealtad a la democracia para evaluar los comportamientos y actitudes de actores del sistema político venezolano

que podían reforzar o debilitar al sistema. Es decir, aquellos que facilitaban la profundización y consolidación de la democracia, o por el contrario, la alejaban o debilitaban, con conductas de personajes cuya intención fuera antidemocrática o no democrática, por decir lo menos.

Para adentrarnos en el tema se estudiaron a los partidos políticos Acción Democrática (AD) y el Socialcristiano Copei, por considerar que fueron protagonistas fundamentales desde el inicio del proceso democrático, ya que al ser gobierno en diferentes períodos, fueron responsables de ejecutar políticas públicas. El objetivo del análisis siempre fue tratar de comprobar si sus comportamientos estaban dirigidos a la profundización de la democracia, estudiar si éstos se correspondían con el valor lealtad democrática antes mencionado o, por el contrario, sus acciones se tradujeron en comportamientos desleales o semileales al responder a intereses coyunturales, partidistas o electorales, descuidando el bien común y la eficacia y efectividad del sistema.

Con este análisis en ningún momento se pretende desprestigiar a los partidos políticos. Muy por el contrario, éstos han sido pieza primordial en el desarrollo del sistema democrático, que junto con otros actores políticos permitieron la estabilidad de la democracia y sus avances para el logro de una mejor calidad de vida para el venezolano. Sin embargo, la intención del análisis es profundizar desde otra óptica, estudiar lo ocurrido con la democracia venezolana, cuyas debilidades se manifiestan de forma dramática en el período de estudio (1989-1993).

En este orden de ideas era necesario analizar cómo la exclusión social, en su concepción más genérica, podía ir minando al sistema, creando o enquistando resentimientos, insatisfacciones, rencores, que podrían, dependiendo del manejo de los líderes, ir socavando las bases de la democracia por no encontrar cabida a sus expresiones y necesidades, lo que podría favorecer conductas y comportamientos desleales o semileales.

El Pacto de Punto Fijo, firmado el 31 de octubre de 1958 por Rómulo Betancourt, Raúl Leoni y Gonzalo Barrios en representación de Acción Democrática (AD), Rafael Caldera, Pedro del Corral y Lorenzo Fernández por el partido Social Cristiano Copei y Jovito Villalba, Ignacio Luís Arcaya y Manuel López Rivas por Unión Republicana Democrática (URD), representó un acuerdo importante desde el punto de vista de lealtad a la democracia, y fue un aporte para la gobernabilidad necesaria en el proceso de

transición de la dictadura a la democracia que permitió corregir errores cometidos en el pasado, en particular durante la primera experiencia, la denominada Revolución de Octubre (1945-1948), que intentó instaurar la democracia.

Este pacto permitió a los principales actores de la vida nacional y aquellos partidos con opción de ganar las elecciones, acordar las condiciones mínimas de gobierno, sin importar quién triunfara en la contienda electoral, además de garantizar un comportamiento de aquellos quienes quedarán en la oposición, que privilegiara la lealtad al sistema democrático por encima de intereses particulares.

Sin embargo, según algunos sectores, este pacto fue el primer acto de exclusión de la democracia, ya que el Partido Comunista no formó parte de él, pero vale destacar que dicho partido no fue excluido del sistema político, a pesar que la izquierda comunista no estaba de acuerdo con la democracia liberal y formó parte de una oposición desleal a los preceptos democráticos. En efecto, los partidos de izquierda optaron por la conspiración con militares para derrocar al gobierno democrático, y por la lucha armada en un intento de ruptura del régimen. Así, la guerrilla formó parte de una oposición manifiestamente desleal.

Como podrá evidenciarse en la siguiente tabla, durante mucho tiempo ha existido una oposición desleal representada por fuerzas que actúan en contra del sistema democrático. Incluso cuando fue derrotada militarmente la guerrilla, continuaron los comportamientos de oposición desleal, tal vez no con la misma violencia, pero estaban presentes actuando en contra del sistema.

TABLA 1.1
INTENTOS DE GOLPES MILITARES, INSURRECCIONES MILITARES Y LEVANTAMIENTOS POPULARES (1958 A 2002)

Fecha	Tipo	Líderes	Ciudad	Contra
Julio 1958	Intento de Golpe (-)	Gral. Jesús María Castro León	Caracas	Gobierno Provisional
Septiembre 1958	Intento de Golpe (-)	Mayor Juan Dios de Moncada	Caracas	Gobierno Provisional
Abril 1960	Insurrección	Mayor Hely Mendoza Méndez Gral. Jesús María Castro León	Caracas	Rómulo Betancourt
<i>1961 Comienzo del movimiento guerrillero</i>				
1961 Febrero	Insurrección	Conl. Edito Ramírez	Caracas	R. Betancourt
Junio 1962	Insurrección	Mayor Luis A. Vivas	Barcelona	R. Betancourt
Mayo (i)	Insurrección	Cap. Jesús Teodoro Molina V.	Carúpano	Rómulo Betancourt
Junio (j)	Insurrección	Cap. Víctor Hugo Morales Cap. Manuel Ponte Rodríguez	Puerto Cabello	Rómulo Betancourt
<i>1972 Fin del movimiento guerrillero</i>				
1989 Feb.	Levantamiento Popular (l)		En varias ciudades	Carlos Andrés Pérez
1992 Febrero	Intento de Golpe (0)	Tte. Coronel Hugo Chávez Frías (j) Tte. Cor. Francisco Arias (j) General Visconti Osorio	Caracas Maracaibo	Carlos Andrés Pérez
1992 Noviembre	Intento de Golpe (0) Intento de	Pedro Carmona E.	Caracas Maracay	Hugo Chávez

FUENTE: LEGITIMACY AND POPULAR SUPPORT FOR THE VENEZUELAN POLITICAL SYSTEM. JOSÉ VICENTE CARRASQUERO.

1994. INFORMACIÓN ACTUALIZADA POR LA AUTORA.

INSURRECCIÓN: SIGNIFICA QUE EL MOVIMIENTO NO FUE UN INTENTO DIRECTO DE CONTROLAR EL GOBIERNO

INTENTO DE GOLPE: ES UN MOVIMIENTO FORMAL PARA TOMAR EL GOBIERNO CENTRAL DERROCANDO AL PRESIDENTE

(l) LEVANTAMIENTO POPULAR DE SAQUEOS EN LAS PRINCIPALES CIUDADES DEL PAÍS

(-) SE DIERON MANIFESTACIONES CONTRA EL INTENTO DE GOLPE

(j) HUBO IZQUIERDISTAS IMPLICADOS EN LA INSURRECCIÓN

(0) LA POBLACIÓN PERMANECIÓ EN SUS CASAS, NO HUBO MANIFESTACIONES A FAVOR O EN CONTRA DEL INTENTO DE GOLPE

Para estudiar los comportamientos leales a la democracia, un aspecto primordial fue el asumido por el liderazgo en con respecto al proceso de descentralización política como elemento fundamental que demandaba la transformación del Estado para perfeccionar la democracia, profundizarla y mejorarla de manera que fuera algo más que un mero acto de votación, y hacerla más participativa al llevarla a las regiones, comunidades y al ciudadano.

Este aspecto es importante porque existía una impresión de relativa profundidad democrática en algunos sectores de la sociedad, sobre todo en las regiones. Alcanzado un cierto desarrollo de la vida democrática, éstas sentían la imposición del gobierno central por encima de sus intereses locales hasta llegar, incluso, a la designación de gobernadores ajenos a la región que, al depender del nombramiento presidencial, poco respondían a los lugareños limitando una mayor participación en la vida democrática, lo que representaba lealtad al poder central y deslealtad al fin último de la democracia.

Así pues, con la creación de la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (Copro) en 1984, durante la presidencia de Jaime Lusinchi, se generaron importantes discusiones. Era fundamental enfocarnos en los comportamientos de los líderes políticos frente a este proceso concebido para mejorar la democracia, y determinar cuáles fueron las actitudes del liderazgo de los partidos políticos en relación con dicha demanda, si privilegiaron o no la lealtad al sistema por encima de las cuotas de poder temporal.

De esta forma se analiza cómo muchos de los líderes políticos de los principales partidos, AD y Copei, dada la estructura vertical de funcionamiento interno, estaban en desacuerdo con ampliar la participación que promovía la descentralización. Evidentemente, este cambio lesionaba el ejercicio del poder centralizado que hasta el momento se había mantenido, por lo que asumimos dicho comportamiento como una conducta no leal a la democracia, sino a intereses partidistas o personalistas.

En relación con el fortalecimiento del sistema, para favorecer los comportamientos democráticos era importante profundizar el ejercicio de la democracia dentro de los partidos. Sin embargo, la estructura vertical y la disciplina partidista eran percibidas como una limitante para responder a los requerimientos del electorado por parte del elegido (Kornblith, 2002). En algunas ocasiones al debate o discusión en el seno de los partidos se imponía jerárquicamente una posición, lo cual generó exclusiones,

disidencias y hasta divisiones dentro de las organizaciones, que igualmente iban en detrimento de una mayor o mejor democracia.

Es necesario resaltar que los comportamientos de los líderes son modeladores del sistema. A la sazón, cómo la estructura interna de los partidos era vertical y autocrática, podían promover la profundización de la democracia que requiere de negociación para llegar a acuerdos por el bien común. Entonces, cabe preguntarse si el valor lealtad al sistema prevalecía sobre los intereses colectivos o por el contrario se le debía, en primera instancia, al partido.

El otro punto de reflexión sobre la lealtad al sistema democrático fue el comportamiento de los partidos políticos AD y Copei durante el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez frente a la propuesta de cambio del esquema económico rentista del petróleo que imperaba desde décadas y que había colapsado de hecho desde los años 80. Se analizará cómo las lealtades no se enfocaron en la necesidad de transformación que tenía el país para poder dar respuesta a una población que no sólo venía perdiendo posibilidades de desarrollo personal, sino que presenciaba el deterioro de los servicios de salud, educación, y las posibilidades de empleo, entre otros.

La eficacia y efectividad del sistema había mermado, y así lo sentía la población, porque una vez lograda la estabilidad política, era necesario concentrarse en optimizar las condiciones de vida de los ciudadanos y hacer los cambios que fueran necesarios para ganar efectividad en las políticas públicas. Una acción en este sentido hubiera proyectado la lealtad del liderazgo a los intereses nacionales, y hubiera consolidado la legitimidad del sistema.

En las entrevistas realizadas a importantes actores tanto de los partidos políticos como de instituciones claves en el sistema democrático, es decir, Ramón J. Velásquez, primer Presidente de la Comisión Presidencial para Reforma del Estado (Copro) y Ex-Presidente de la República. Arnoldo José Gabaldón, segundo Presidente de la Copre. Ramón Escovar Salóm, ex Fiscal General de la República durante el período estudiado. Henry Ramos Allup, parlamentario y Secretario General del partido Acción Democrática. Eduardo Fernández, Presidente del partido socialcristiano Copei. Ramón Guillermo Aveledo, subjefe de la Fracción Parlamentaria de Copei desde 1992 a 1994, Jefe de la misma desde 1994 a 1996 y Presidente de la Cámara de Diputados entre 1996 a 1998. Miguel Rodríguez, Ministro de Cordinación y ex Presidente del Banco Central de Venezuela en la

segunda administración de Carlos Andrés Pérez y el VA(r) Mario Iván Carratú Molina, Jefe de la Casa Militar durante los intentos de golpe de Estado, se evidenció que no hubo intención política de apoyar las reformas necesarias. Por el contrario, existió una oposición semileal al sistema que trató de preservar los intereses personales o partidistas por encima de los nacionales y no lograron concertar los acuerdos necesarios para los ineludibles cambios en la política económica, que si bien en el corto plazo tendrían un gran impacto negativo en la población, en el largo plazo mejorarían sus condiciones de vida.

Estos comportamientos dirigidos a defender y preservar intereses particulares y no a la democracia, también se reflejaron en el manejo de la crisis del sistema político que dio como resultado la separación de su cargo del presidente Carlos Andrés Pérez antes de concluir el período, sin que los problemas que habían generado el conflicto se hubiesen analizado en busca de las soluciones estructurales que eran necesarias para emerger de la crisis y garantizar el fortalecimiento y perfeccionamiento del sistema político. Era mucho más sencillo pensar que la remoción del Presidente era la solución. Sin embargo, como la expresara Ramón J. Velásquez en la entrevista realizada por la autora, a él le tocó gobernar una crisis porque los problemas del país no se resolvieron con su presidencia.

Por el contrario, todo permite pensar que la corta visión del liderazgo político condujo al país a la profundización de la crisis. Era más importante llegar a las elecciones de 1993 que reflexionar sobre las causas internas que habían generado la crisis e impulsar los correctivos necesarios para evitar que en el futuro se presentaran situaciones semejantes. Se pospuso la consideración de los cambios necesarios para poder dar respuesta a las demandas de la población y tratar de recuperar la eficiencia y efectividad del sistema que en algún punto se había perdido. Los hechos son que la situación de crisis hoy, después de más de diez años, no ha sido resuelta.

Para resumir, confiesa Requena, debo expresar que la mayor motivación para realizar esta disertación, tuvo que ver con la importancia de los comportamientos y actitudes del liderazgo político en relación con la democracia como un valor que debería ir más allá del interés específico y particular de un momento dado, para ubicarse en la trascendencia en el tiempo con miras al mayor bien nacional. Más que en las estructuras formales de la democracia, la autora está persuadida de que quizás el mayor

problema radica en el comportamiento y compromiso de los actores políticos con el sistema democrático y sus instituciones.

Mal se puede pensar que ante una situación en la que el liderazgo actuó en función de intereses particulares, puedan existir lealtades de amplios sectores de la población al sistema democrático. Un bajo rendimiento del sistema político en términos de promover el bienestar de los venezolanos traducido en eficientes y eficaces servicios públicos, se transformó en un escollo a tomar en cuenta en el momento de preservar la democracia.

La frustración de expectativas en cuanto a la riqueza del país, comparada con la precariedad en la que viven amplios sectores de la sociedad, abre caminos a quienes desde una posición desleal al sistema democrático promueven mecanismos alternativos de gobierno que no necesariamente garantizan un sistema de libertades.

En cuanto a la metodología, ella explica que por la complejidad del tema de investigación se decidió abordarlo desde una perspectiva cualitativa, tratando de entender los elementos desde su dinámica y significado, con una visión estructural-sistémica para comprender los procesos típicamente humanos.

En el problema planteado era preciso establecer las causas que llevaron a la crisis de la democracia venezolana manifestada en el período de estudio; buscar en la red de relaciones si la falta de compromiso y las actitudes particulares del liderazgo político permitieron el debilitamiento del sistema al no promover las acciones necesarias para la consolidación y estabilidad del sistema.

El estudio analizó, desde una perspectiva integral, el colapso del sistema democrático fundado en 1958, la llamada "democracia puntofijista", haciendo hincapié en la responsabilidad del liderazgo político, más que en el problema de la riqueza petrolera como factor decisivo del proceso.

Como se sabe, la riqueza petrolera ha sido estigmatizada como el motivo que ha impedido el desarrollo del país en su conjunto, incluido el proceso democrático. Es por ello que la intención es estudiar si más bien las causas de la crisis son intrínsecas al liderazgo del sistema, a quienes guiaron y fueron los responsables de mantenerlo y consolidarlo, y cuyo comportamiento pudo generar serios problemas de insatisfacción del electorado.

Se precisaron los aspectos relevantes que sirvieron a la investigadora como indicadores de situaciones que, dependiendo de los comportamientos del

liderazgo, hubieran permitido aumentar la posibilidad de consolidación total de la democracia. Se seleccionó el material de apoyo relacionado con la reforma del Estado, el cambio del modelo económico, los intentos de golpe de 1992 y la destitución del presidente.

Como resultado de este estudio queda como aporte un inventario de las actuaciones de los líderes democráticos que sería recomendable evitar en el futuro, de manera de garantizar la estabilidad y la consolidación definitiva del sistema democrático en Venezuela sin quimeras de golpes de Estado y soluciones mesiánicas a los problemas. El uso del concepto de lealtad como mecanismo de análisis, utilizado a partir de la caracterización de Juan Linz (1996) se presenta como una alternativa que puede arrojar luces sobre los niveles de compromiso del liderazgo con el sistema político venezolano.

El diseño de la investigación es documental bibliográfico, utilizando fuentes primarias y secundarias, basada en las teorías de los clásicos de la democracia y los estudiosos del caso venezolano.

La entrevista es una herramienta que permite tener acceso a datos que no se encuentran en fuentes documentales. Por ello, en el proceso de validación se empleó en profundidad como fuente directa el testimonio de personalidades ya mencionadas, que fueron actores fundamentales de los procesos estudiados y que como tales podían dar cuenta de la naturaleza del proceso vivido.

Se diseñó una entrevista no estructurada que tenía un guión de preguntas con los temas que se habían caracterizado como importantes sobre los que interesaba la opinión y conocimiento del entrevistado, pero que, al mismo tiempo, permitía el diálogo abierto para que éste pudiese agregar su propio análisis y el entrevistador pudiera profundizar en algún aspecto de interés adicional producto de las conversaciones desarrolladas a lo largo de más de un año, ya que por las características de los actores no era fácil concertar las citas. Así, los diálogos fueron grabados con autorización del entrevistado y posteriormente transcritos.

Con base en el ya citado concepto de la lealtad a la democracia, se profundizó aún más para ser usada como variable en el fortalecimiento de una joven democracia, definiendo la misma como el apego a los valores, cultura e instituciones democráticas por encima de cualquier interés personal o particular. Esta visión demanda realizar todo aquello que sea posible para mejorar y ampliar la democracia, ha-

ciendo de la representación una verdadera vinculación con la voluntad de los representados, realizando los cambios necesarios para lograr una mayor eficacia y efectividad del sistema; educando al ciudadano en la práctica democrática que es algo más que el sólo hecho de votar, logrando la democracia social mediante la ampliación de las formas de poder ascendente. Todo acto opuesto a lo antes expuesto lo consideramos comportamientos desleales que atentan en contra la supervivencia y consolidación democrática.

En primer lugar se puede decir que los comportamientos del liderazgo político en relación con la reforma del Estado y sus actuaciones frente a las propuestas de la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (Copro), fue una conducta de deslealtad. Así se evidenció en las entrevistas, que la alta dirigencia de los partidos AD y Copei no estaba interesada en la ampliación ascendente del poder porque disminuía sus prebendas y la cuota que tenían del mismo; no era la lealtad a la democracia sino a sus intereses partidistas las motivaciones que guiaron sus actos.

En segundo orden ha de definirse como comportamientos desleales el no actuar en relación con la necesidad de modificar el modelo económico implantado desde 1958, el cual para finales de los 70 comenzó a dar muestras de ineficiencias y que se manifestó visiblemente a principios de los 80. No obstante, la dirigencia política hizo caso omiso a esta realidad que se reflejaba en un deterioro de la calidad de vida de los venezolanos y que iría acumulando insatisfacciones y frustraciones en el tiempo.

Peor aún, cuando en 1989 se propone e implementa la modificación del modelo económico, en el liderazgo político privaron intereses particulares que en nada beneficiaron a la sociedad. El resultado de dichos cambios no podía sentirse en el corto plazo, debió trabajarse en profundizar los programas que ayudaran a los sectores más necesitados a soportar el impacto de las reformas. Pese a la conflictividad existente, el país comenzó a tener indicadores de crecimiento económico después de una década de estancamiento, sin embargo, hubo una manifiesta oposición que impidió la profundización de los mismos, y cuyos resultados todavía se están viviendo, porque es muy difícil resolver el problema de la pobreza si no se genera riqueza, obviamente la pobreza crea exclusión de una parte de los ciudadanos, una realidad que es muy bien aprovechada por las fuerzas desleales.

El tercer aspecto de oposición desleal a la democracia, fueron los dos intentos de golpe de Estado del 4 de febrero y el 27 de noviembre de 1992, donde participaron en las conspiraciones tanto civiles como militares sin que ninguno de ellos enfrentaran las consecuencias de su deslealtad y donde hubo fallas en los sistemas de seguridad e inteligencia por no detectar a los conspiradores.

Lo más grave, como conducta desleal, es que quienes usaron la violencia para la toma del poder no fueron rechazados por los factores de la vida social. Por el contrario, aquellos que militando la lealtad a la democracia apoyaron al gobierno para impedir que se debilitara, fueron castigados por la opinión pública. Resulta insólito, desde los valores de la democracia, que a los actos de quienes atentaron contra el sistema se les haya dado una justificación ética.

En cuarto lugar hay que resaltar como un hecho significativo que demostró madurez del sistema político, el que se destituyera al presidente por la vía constitucional, independientemente de la controversia que pueda haber sobre esta situación: él fue juzgado y pagó la condena que el juicio dictaminó. En contraste, a las fuerzas desleales que atentaron contra su gobierno, en la administración del presidente Rafael Caldera, les sobreyeron la causa y fueron liberados sin pagar las consecuencias del mayor acto de deslealtad a la democracia registrado a finales del siglo XX.

Por último, como comportamientos desleales está el no haberse concentrado en resolver las causas que habían generado la crisis del sistema político, dedicarse a profundizar la descentralización, democratización de los partidos políticos para fortalecerlos, mejorar la calidad de la representación para canalizar las insatisfacciones de la población, reducir las dimensiones del Estado que había invadido todos los campos del quehacer, desarrollar con plena honestidad un sistema judicial que sirviera a la ley y no a intereses partidistas, profundizar en el cambio del modelo económico proteccionista que había llegado a su fin y trabajar por erradicar la pobreza e inequidad existente. En resumen, hacer los correctivos necesarios para lograr la eficacia y efectividad del sistema que redundaría en el fortalecimiento de la legitimidad del sistema.

Por el contrario, los líderes de los partidos políticos AD y Copei se concentraron en la elección de 1993, que vale destacar no ganaron ninguno de los dos; en los siguientes cinco años el deterioro se profundizó en todos los órdenes y en la elección de 1998

triunfó la propuesta de las fuerzas que en un momento fueron desleales.

Por lo que se debe reseñar las palabras del presidente Velásquez en su alocución ante el Congreso, cuando dijo:

Los preocupantes acontecimientos de febrero de 1989, así como los ocurridos en febrero y noviembre de 1992, son expresiones que si bien anómalas, hicieron visible, antes de las elecciones de diciembre, el gran cambio que muchos presentíamos. Vistos con el ojo desnudo, sin observaciones pesimistas, esas amenazas, que parecían superadas en nuestra vida política, con toda la violencia de su suceso, pueden derivar en bien de la democracia si logramos comprender que ellos agregan razones de urgencia a la necesidad del consenso nacional para el cambio (Velásquez, 1994: 13) (Las negrillas son de la autora).

Todo lo ocurrido pudo dar como resultado, una vez enfrentada la crisis, un fortalecimiento del sistema democrático, si, analizados los errores cometidos, hubiera privado la lealtad a los valores que consolidarían la democracia por encima de rencillas, intereses, mezquindades particulares.

Por lo que hay que concluir que en democracias emergentes, con poca trayectoria y graves problemas sociales, la responsabilidad del liderazgo pareciera ser definitiva en lograr el proceso de consolidación de la democracia, porque en una sociedad con alto grado de institucionalización de las organizaciones de gobierno, en términos de Huntington (1970), los errores de la dirigencia pueden ser corregidos por el propio sistema. Pero cuando no es así, si la lealtad a la democracia no es la causa que orienta las acciones de quienes escogieron la política como profesión, las oportunidades de las fuerzas desleales aumentan en la medida que el sistema se debilita.

Para desarrollar la confianza indispensable para la generación de capital social deben funcionar las instituciones; para lograr el crecimiento económico necesario para erradicar la pobreza hay que realizar los ajustes que sean necesarios, procurando programas de ayuda a los sectores menos favorecidos, para que exista un efectivo estado de derecho. Para hacer una democracia de ciudadanos, y no de votantes, se requiere de un profundo cambio. Éste es el reto que tiene el liderazgo del país que quiera trascender en el tiempo.