

Nuevo régimen salarial de los docentes de las universidades públicas.

Una contribución al debate sobre el Decreto 2912 del 2001

Juan Guillermo Gómez García

Profesor Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia

1. Consideración previa

La expedición del Decreto 2912 de 2001 ha dado lugar a una serie de controversias públicas en lo corrido de este año, principalmente entre los profesores universitarios, que bien vale detenerse en un análisis pormenorizado de sus motivaciones. Sin duda, el Decreto 2912 del 2001, cocido en forma intempestiva con la cena navideña, sorprendió al gremio profesoral la primera semana de labores de este año 2002. La decisión de transformar el Decreto anterior de régimen salarial, vale decir, el Decreto 1444 de 1992, parecía ser un propósito que se había anunciado desde la época del Ministro de Hacienda Juan Camilo Restrepo, pero que había quedado en el tintero de las decisiones del gobierno actual. Sin duda también el espíritu que animaba la reforma -tan poco anhelada como tan largamente anunciada- fue obra no sólo de la improvisación que acompaña a todos estos grandes y complejos temas de la vida nacional, sino que sobre todo no estuvo inspirada por una decidida y necesaria reforma de la vida universitaria como es de esperar de las entidades estatales. Por el contrario, más bien, este Decreto fue el producto apresurado de una decisión de gabinete, atendiendo al estado de conmoción y guerra que vive el país. El reajuste fiscal o el simple ahorro en la inversión en el sector educativo fue la verdadera causa que inspiró el controvertido Decreto. Ya el anterior Ministro de Hacienda Restrepo había declarado con un cinismo insultante que el Decreto 1444

era "un bolsillo roto para el presupuesto nacional". En otros términos que el aplazamiento de la norma no se debió a una injuria del gobierno Pastrana, ni mucho menos a una oportuna y sincera preocupación del actual Ministro de Educación Francisco José Lloreda Mera por elevar el nivel de la educación pública nacional y por estimular la producción científica e investigativa que la debe acompañar. La decisión se tomó, en forma sumaria y sin un verdadero estudio del importante asunto que tenía entre manos.

El punto de partida de la discusión actual se inició con un rechazo al régimen salarial, pero por supuesto se hace preciso a esta altura replantear el problema sobre las condiciones institucionales de la garantía de un régimen salarial correspondiente a la competencia y méritos científicos, académicos, investigativos e intelectuales de los profesores universitarios. La pregunta por el papel que le cabe a la inteligencia, a la universidad y al sistema nacional universitario en el desarrollo social y las garantías efectivas con que un Estado moderna rodee este papel, es el punto inicial de cualquier discusión. Es obvio que el truculento Decreto 2912 haya motivado un rechazo unánime, y en este sentido el Ministro no sólo se equivocó, sino que precisaba equivocarse. En efecto, el ejercicio que inspiró el Decreto fue el de reducir o poner topes salariales a la producción profesoral, con una metodología perversa que partía del presupuesto de la mala fe del profesor y con la perspectiva implícita de jugar al juego barroco de "quién engaña a quién, más". La provocación de golpe bajo del Ministerio vale responderla con los argumentos de un problema estructural y no dejarse enfrascar en el regateo de los punticos a que se quiere conducir este importante asunto público.

Sin duda, porque el debate pone sobre el tapete la consideración global de un problema -el de la educación y la ciencia en la

democracia moderna- y sería bastante penoso dejar escapar la oportunidad de alentar este debate, contrayéndolo a un asunto gremial de corto vuelo. No es propiamente el tema de “sueldo justo” o “sueldo digno” lo que debe primar en las *discusiones; sino el contexto de un estructural salarial de los funcionarios del Estado sobre la consideración del valor y función de la inteligencia en la vida moderna. Dejarse sustraer de este horizonte comprensivo, es abandonar el ímpetu con que se inició esta justa y merecida movilización profesoral. El paso consecuente es demostrar que la inteligencia estructura y dinamiza las necesidades vitales en conceptos sociales, y que justamente el profesorado es quién mejor puede y debe argumentar a favor de la inteligencia. No basta protestar si a la propuesta no se le acompaña con un cartapacio argumentativo novedoso y creativo. Hay que romper el círculo miope del régimen salarial y entrar a una discusión que demanda largas aclaraciones. No debemos disponernos a sentarnos a una mesa de concertación, sino a un dar una lección brillante, oportuna y decisiva sobre el sentido de los estudios universitarios para la vida social y la contextura democrática del país. A legitimar este importante debate por la razón. Porque no es el caso que el puesto da las luces, como místicamente se concebía la administración en el *Ancien regimen*, aunque la dudosa racionalidad de la administración pública de nuestro país parte de este escandaloso primado al escoger a sus altos funcionarios. La superación conceptual del 1444 debe partir de la oportunidad –luego de un detallado diagnóstico del sistema nacional universitario- de un nuevo Decreto, una vez previstos y contemplados los efectos racionalizadores que debe acompañar toda discusión en materia de planificación nacional. Este es al menos el primer punto de una agenda de discusiones en una mesa (o cátedra como la concebimos) que no puede dejarse acorralar por la astucia del incompetente Ministro de turno. Es hora de aprender algo del mundo moderno, después de la Revolución francesa.*

2. La “Guía Didáctica”

El Decreto 2912 del 2001 fue publicitado por el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES, mediante una cartilla, llamada “Guía Didáctica”, en la que se ofrecen las consideraciones para la expedición del nuevo Decreto. En el Literal “A” de la “Guía” se exponen las razones por las cuales el gobierno procedió a expedir el nuevo Decreto y sobre todo se hace énfasis en las cualidades (pocas) y los defectos (muchos) que acompañaron la aplicación del Decreto 1444 de 1992. Se establecen los factores por los cuales se asignaban puntos en el viejo Decreto –títulos académicos, categoría en el escalafón, experiencia calificada, producción académica y científica y cargos administrativos- y se conceden cuatro logros: fortalecimiento de la producción científica, mejoramiento del

nivel académico, fomento de la productividad (que es el mismo del primer punto) y mejoramiento considerable de los salarios. Es decir, que se consideran, en realidad, tres atributos que, en términos académicos, se reducen a dos: fortalecimiento de la producción científico-académica y mejoramiento del nivel de los docentes universitarios, pues el tercero es una consideración de estímulo monetario.

El resto son defectos (doce) que se clasifican en “fallas de aplicación” y “fallas estructurales”. Vale la pena detenerse en algunas de las argumentaciones oficiales para tratar de auscultar las misteriosas razones navideñas con que el Ministerio hizo su regalo de año nuevo a los docentes universitarios.

¿Cuáles fueron las “fallas de aplicación” del 1444? Fueron, según la navideña “Guía”, las siguientes (sólo observemos los tres primeros argumentos como ilustración del tono que acompañó al Ministerio a promulgar el nuevo Decreto):

1. “En muchas universidades no se evaluaba la productividad académica” sino se concedía, es decir, se regalaban puntos sin ninguna contraprestación académica. La pregunta allí es si realmente esto constituye una “falla de aplicación” o realmente configura un peculado colectivamente consentido. Habría, en cualquier caso, que haber indicado expresamente cuáles universidades incurrieron en esa feria de puntos y en qué grado se incurrió en la alegre lotería del 1444. Como se dice en la “Guía” “muchas universidades” y no se especifica el lapso del desgüeño, se supone que el sistema favoreció durante una década la compra de los cuatro dígitos a todos sus docentes. La “falla de aplicación” más que una observación constituye una acusación indignante. Pero el no haber derogado un decreto a su debido tiempo es a la vez una auto-acusación del Ministro a su Ministerio y a las instancias educativas que tuvieron que corregirlo. Más aún es una denuncia de la incapacidad de los entes y autoridades competentes en materia penal y disciplinaria para poner orden es esta abusiva generosidad de las universidades a sus docentes.

2. Ante la carencia de criterios explícitos para la aplicación del 1444, continúa la “Guía”, imperó “una laxitud”, concediéndose altos puntajes a producciones sin valor académico. Es extraño observar cómo y por qué el Estado puede consentir una década para normalizar los criterios de aplicación de sus normas y llamar “laxitud” a lo que realmente es estafa al fisco nacional. Si desde un principio se expidió un Decreto con anomalías o vacíos, basta unos meses de aplicación para corregirlos, no una década. Habría, igualmente, que mostrar las modalidades y los actores que aplicaron los criterios con una “laxitud” muy semejante al crimen académico organizado. La impunidad no debe ser la consecuencia de las normas mal redactadas y peor ejecutadas ni la flexibilidad interpretativa un criterio para condenar los necesarios ajustes que deben tomarse a fuerza de las circunstancias. Esto quiere decir que los que redactaron el Decreto anterior no sabían mucho de derecho o sabían muy poco de la vida académico-universitaria o, quizás, acaso, tal vez, no sabían ni de una materia ni de la otra.
3. “Lo anterior”, dice la “Guía”, “fracturó el principio de la equidad, pues las universidades” más vagabundas llenaron de pesos a sus profesores mientras las demás se resignaron a ver disminuidos los sueldos de los docentes en virtud de su peculiar sentido cívico. Sinceramente, no sabemos desde cuándo el Ministerio de Educación vela por el cumplimiento del principio de equidad para los profesores universitarios (y sobre todo para los maestros). Con todo, agradecemos el gesto de oportuna observación a un axioma del liberalismo que el Decreto 2912 viola abiertamente, pero sobre todo pedimos el examen detenido de la estructura de los salarios de la administración pública nacional, para constatar la inmensa inequidad que la caracteriza. Simplemente habría que hacer la observación entre la indignante diferencia de salarios, bonificaciones, prestaciones etc. de un senador, ministro o magistrado y un profesor de una universidad pública. Temo que la diferencia sea de uno a diez, pero

sobre todo me parece que el promedio de salario de un profesor universitario en Colombia apenas alcanza para llevar una vida socialmente decorosa y científicamente precaria. La pregunta por la equidad, es decir, por la racionalización de los salarios con base en la competencia y los méritos debe abarcar toda la administración estatal. Cualquier secretario de despacho o concejal de cualquier alcaldía de cualquier municipio de nuestro país, que ha obtenido el puesto en forma supersticiosa y por medios reconocidamente delincuenciales, con toda seguridad obtiene un salario superior a un profesor universitario con dominio de dos o tres idiomas modernos, doctorado en el exterior, vinculado por concurso público de méritos, treinta publicaciones nacionales e internacionales y diez años de experiencia investigativa y docente. El mismo Ministro Lloreda Mera tan preocupado por la equidad salarial, no sólo, por sus títulos universitarios y experiencia educativa (¿cuáles?), podría aspirar acaso a ser docente de cátedra con \$ 8.000 la hora en una universidad pública, sino que obtiene en realidad un salario aproximadamente veinte veces superior al correspondiente objetivamente por su competencia, méritos y conocimientos científicos. Creo que así de sencillo se libra en nuestro país la fácil batalla de la equidad salarial. Hablando sin jactancia no se trata en este debate de un punto más o un punto menos, de un regateo vergonzoso en una lucha por los puntos, sino de una seria y responsable consideración de la estructura de los salarios en vista de la racionalidad –eficiencia y competencia– de funcionarios altamente calificados en un Estado moderno.

En cualquier caso, resultaría tedioso continuar con este examen. Con estas breves observaciones se pone de manifiesto la forma poco respetuosa en que trata al profesorado universitario, como una especie de “camarilla” dispuesta a delinquir a la sombra de la complicidad de las autoridades universitarias. No se pone de relieve, por supuesto, el imperativo de exigente modernización del sistema nacional universitario.

3. Una breve mirada histórica

La circunstancia crítica o la rara coyuntura por la que atraviesa la educación superior del país se enmarca en la errática trayectoria de la universidad colombiana de las últimas cuatro o cinco décadas. En efecto, con la creación de la ASCUN, bajo la iniciativa del rector de la Universidad de América, Jaime Posada, se inicia el período contemporáneo de la universidad en Colombia. El desmoronamiento de la dictadura de Rojas Pinilla hacia 1957 sirve de escenario propicio para convocar una acción conjunta y armonizante entre los rectores de las

universidades públicas y privadas del país. Sin duda, la preocupación de fondo coincidía con la necesidad de articular la vida universitaria a la reconciliación de los partidos políticos liberal-conservador que habían protagonizado una encarnizada lucha en el período conocido como "Violencia". Era hora de actuar sobre esta atmósfera de acercamiento interpartidista, y darle a la universidad un lugar en la batalla contra la dictadura militar, pero sobre todo a favor de la reconfiguración de un sistema conciliatorio. Se sabía que las más recientes universidades privadas, Javeriana, Bolivariana, Medellín, Andes, entre otras, habían surgido como respuestas o contragolpes a los proyectos universitarios del Estado, desde el año 36. Es decir, el signo de la irreconciliable lucha ideológica caracterizó el nacimiento de una serie de instituciones universitarias privadas. Con este estrecho propósito político de fondo nace ASCUN, pero su historia en la década siguiente va a tomar un giro inesperado.

En efecto, la década de los sesenta se estremece, desde sus inicios con la Revolución cubana. La respuesta inmediata, por parte del gobierno norteamericano, como parte de la acción de la "Alianza para el Progreso", es el diseño de un plan estratégico universitario para el subcontinente latinoamericano. La misión se le encomendó al sociólogo y experto universitario norteamericano Rudolf Atcon (budista recomendado por el sociólogo alemán Hans-Albert Steger), pues existía la íntima persuasión que el sistema universitario latinoamericano era ineficiente —y en realidad un estorbo— para contribuir al desarrollo de sus países. La apreciación o impresión no dejaba de ser una verdad de a puño, pero una verdad que se prefería no develar. La estrategia quedó consignada en un documento —tan citado, poco leído y tan mal interpretado durante los sesenta y setenta— conocido como "Informe Atcon". Este documento consta de dos partes: un diagnóstico descarnado de la estructura anacrónica del sistema universitario latinoamericano y una serie de recomendaciones para superar su enconado atraso académico-científico. Entre las observaciones de la estructura obsoleta de la universidad latinoamericana se contempla su diseño como escuelas profesionales, su incapacidad investigativa, el carácter semi-estamentario o semi-señorial de su profesorado, su cuño elitista, su carencia de planes de desarrollo estratégico científico y administrativo, su casi inexistente producción académica y científica, sus currículos refrigerados, etc. En otras palabras, Atcon reconoce una institución que vive en el limbo de su auto-complacencia, estéril, cargada de manías y perversiones académicas, especie de sobrevivencia penosa de la noche colonial, condimentada, decorativamente, con especies técnico-profesionalizantes del modelo napoleónico. El diagnóstico, en su conjunto, era justo (hoy sería, sin duda peor), pero establecía una serie de soluciones que resultaron a la postre catastróficas.

Atcon preveía o veía necesario el fomento de fundaciones privadas como respuesta a la vieja y enmarañada estructura de las universidades públicas, pues contemplaba, nirvanamente, el asunto con una óptica netamente norteamericana, vale decir, presuponía el ethos científico y la responsabilidad social propia de la tradición puritana. Pero, además, sentía la necesidad de superar la tradición negativa de la enseñanza memorística y rutinaria de estos países, yuxtaponiendo un mini-curriculum de humanidades como elemento integrativo de la universidad. En otros términos, en esta recomendación no solo erró de contexto socio-cultural, sino que quiso o pretendió salvar la astronómica distancia entre nuestros centros universitarios y los de tradición europea, con un barniz de filología, sin sus altas exigencias académicas.

Fue esta segunda recomendación la que desveló al director más conspicuo de ASCUN, durante los sesenta, el novelista conservador Jaime Sanín Echeverri. Sanín Echeverri recogió e interpretó a su modo ese proyecto de transformación universitaria. El le agregó una inspiración orteguiana. La "barbarie" de los profesionales debía ser atacada con la "civilización" humanizante de los "Estudios Generales". Aquí nace una institución tan folclórica en su concepción como rica de anécdotas para las universidades públicas. Al final del período, en 1968, la gran estrategia Atcon-Sanín Echeverri, que fue puesta en ejecución, por ejemplo en la Universidad de Antioquia, tras informes como "Estudio sobre la Universidad de Antioquia con recomendaciones para su desarrollo" de la Comisión Ford (Agosto de 1962), se mostró como un fracaso estruendoso. Este deseo de pegar místicamente las viejas Escuelas profesionales con las babas de los "Estudios Generales" se rompió por donde se debería romper: por la parte más débil de la explosión social. En efecto porque la concepción misma del Instituto de Estudios Generales —cristalizada en el Reglamento de 1966 de los "Programas y Áreas de Estudio"— revelan ese pandemio curricular con que se quería dar "una formación integral" y las condiciones "para desarrollar... la educación general" de los aspirantes a las carreras universitarias.

Sin duda, el problema de la universidad colombiana, durante los sesenta, se quiso o

pretendió evadir mediante este cursi recurso humanístico. La presión política (la subversión de inspiración marxista-leninista en ascenso) y la explosión social (masificación urbana descontrolada) hicieron dar un giro a la cuestión universitaria. A finales de los sesenta y los setenta se hacía impensable el proyecto armonizador (liberal-conservador, público-privado) de Posada o la idea de Atcon-Sanín de inflar de espíritu académico las semi-coloniales universidades colombianas. Las consecuencias se desarrollaron en dos sentidos: para la universidad pública significó una creciente radicalización política hasta el delirio dogmatizante de izquierda, mientras que para la universidad privada se disponía a dar el salto a su no menos dramática y perversa privatización sin pudor ni control. La Universidad de los Andes fue la primera que entendió por dónde iba el agua al molino, y fue la primera que se despegó del proyecto de ASCUN. Esta Universidad no desea conciliar con lo inconciliable. Al menos en este sentido su cinismo social se expresó abiertamente. Pero fue Luis Carlos Galán Sarmiento quien profundizó el abismo. Este aventurero político recién salido de un huevo incubado bajo las alas del jesuita Giraldo, dio el paso esperado por todo país frentenacionalista: se trataba de dar carta abierta a la sugerencia de Atcon (ya con el "Plan Básico" elaborado por la AID) de fomentar las universidades privadas. La carrera de la privatización fue incontenible. Por supuesto que se redactó un proyecto o plan nacional universitario. Del proyecto de Galán Sarmiento y de asesores como Jaime Castro o Fernando Hinestrosa no se entiende nada (no hay una frase gramaticalmente comprensible), pero las consecuencias son inocultables. Entre 1970 y 1974 pasan las universidades públicas de comprender el 49% de los estudiantes a 29%. Bastaron estos cuatro años para que la confusión en todos los órdenes (al menos Sanín Echeverri exhibía una prosa congruente, aunque afectada de nostalgia hispánica) se hiciera visible. El movimiento estudiantil apenas se percató, o se percató tardíamente, de los efectos comparativamente negativos de su intransigencia. Con Alfonso López Michelsen no se mejoró el panorama (aunque amplió los cupos de las Universidades públicas sin ninguna regulación científico-académica) y con Julio César Turbay se legitimó

abiertamente la tendencia de la legalización de las llamadas popularmente —con razón— "universidades de garage" de la mano del ICFES (parece que lo que se quiere decir con el "garage" no es sólo que las universidades se abran en cualquier espacio sobrante de una casa cualquiera, sino que se preocupan más del parqueadero que de sus bibliotecas y laboratorios).

La atonía, el aturdimiento, la desmoralización de la universidad colombiana pusieron en alerta a las entidades internacionales de desarrollo, ya al iniciarse los años noventa. En verdad Colombia podía competir, en materia de desarrollo científico universitario y en nivel de capacitación de sus docentes universitarios, acaso con Bolivia o Haití. A instancias del BID y apoyado en COLCIENCIAS se deseó dar un giro a la situación que se sólo servía para ahondar el subdesarrollo económico, la injusticia social y el atraso científico. Se pretendió normalizar el clima universitario colombiano (alentando una competencia sana entre los mejores), sin tocar, empero, las bases del desvergonzado negocio de la universidad privada en Colombia. En este negocio se violaron no sólo las más elementales reglas del método científico, sino que se jugó con la candidez, la incultura política irremisible de sus estudiantes y perplejos padres. El esfuerzo de COLCIENCIAS se concentró durante la década siguiente en establecer unas estrategias de consolidación de la capacidad científica del país, particularmente de sus universidades, y estableció, por primera vez en la historia de nuestro increíble país, un programa de becas de doctorado coherente y de largo aliento. Este correctivo fue tímido en su dimensión (¿cuántas universidades cuentan verdaderamente para COLCIENCIAS?), pero necesario en su concepción original. La falta de una verdadera cobertura de esta concepción investigativa, de una profunda transformación de la estructura universitaria, parece ser hoy la verdadera causa de la crisis actual; pues el ídolo del sistema universitario colombiano tenía los pies de barro, de sucios negocios, de cinismo y aventurerismo grotesco. ¿Cómo se puede pretender establecer o construir un sistema nacional de investigaciones científicas, cuando al lado de este esfuerzo racionalizador se tienen universidades como el Externado de Colombia, la Gran Colombia, Fundación San Martín, Libre, Incca, Cooperativa de Colombia, Uniremington, y otros trescientos centros similares que sólo enriquecen sin límites a sus juntas directivas a costa de la abulia y la perplejidad de sus estudiantes! ¿Cómo conciliar los programas de doctorado de COLCIENCIAS con la inverosímil lista de universidades y programas aprobados por el ICFES! La creación de un verdadero sistema universitario, el darle vida a los estudios universitarios de un país como el nuestro, no se puede fundar en esta inconciliable incoherencia. Lo que hace COLCIENCIAS con su cándida mano derecha lo deshace el ICFES con su desvergonzada mano izquierda. El ídolo de la racionalización universitaria se ve afectado por la tendencia irreprimible de ese neoliberalismo

que lleva en la sangre todo arribista colombiano, es decir, su instinto de segregación social e irrespeto por el conocimiento científico.

El problema hoy es pensar que lo poco que se ganó en la década de los noventa no lo arruine el 2912.

4. El falso dilema docencia e investigación en la universidad colombiana

La intención de destacar los aspectos positivos o negativos en materia investigativa del Decreto 2912 no tiene sentido, si antes no se hace una reflexión de la íntima relación que debe existir entre las prácticas docentes y los métodos investigativos. La universidad colombiana, al no haber podido normalizar un sistema de estudio universitario en sentido moderno, no ha establecido una relación íntima y provechosa entre docencia e investigación. Mejor dicho, al no haber planteado el problema correctamente, ha dado lugar a una y mil aburridas especulaciones y discusiones improductivas. La pregunta debe plantearse sobre una base distinta a la que hasta ahora domina en las discusiones. No se trata de sustraerse de impartir unas materias rutinarias como requisito previo para dedicarse productivamente a investigar, pues no es sobre esta polarización que se establece una genuina relación. Sobra decir que un buen docente puede ser un buen investigador o al revés, pues esto no hace adelantar en nada la discusión. Se hace necesario hacer un análisis detallado de esta importante relación.

1. Sin duda, la política de investigaciones de la universidad colombiana, llevada a cabo en la última década, sobresale como una realización académica, cuyos resultados son de indiscutible reconocimiento nacional. La última convocatoria de Colciencias no deja dudas de los avances de la universidad (es decir, en algunas pocas universidades dentro del abrumador abanico de ofertas institucionales de todo pelambre), sin prejuicio de que los investigadores puedan hacer énfasis sobre aspectos de esa política que a veces resulta demasiado ajustada a los criterios científicos impartidos por una institución centralizada, pero que sobre todo parece reconocer prioritariamente el trabajo por Grupos, en detrimento de cierta autonomía individual. Esto como criterio: pues es cierto que hablando sumariamente la posición secundaria que siguen ocupando las ciencias sociales de nuestra universidad, es efecto directo de la misma producción científica y de su significación intrínseca. El debate es largo, pero se han dado pasos que contribuyen a aclimatar una nueva cultura científica, al punto que hoy se habla de investigación universitaria no como una superstición, aunque inevitablemente envuelta

en medio de debates llenos de equívocos. Es más lo que se ha hecho: y hay mucho por hacer y se está haciendo.

2. No se puede decir lo mismo, con todo, de las políticas de docencia en el panorama nacional. Un claro ejemplo lo constituye los planes de estudios, áreas, programas, existentes. Este punto es crítico, y considero que se requiere de un análisis detallado sobre el necesario vuelco radical que precisa la universidad colombiana para estar a la altura científica, académica e intelectual del mundo contemporáneo. La concepción epistemológica que subyace a los estudios universitarios, todavía gravitando sobre un idea de "carreras profesionales" o disciplinas aisladas, revela una de sus más acusadas deficiencias. Sobre este panorama abigarrado de programas repetidos (más de doscientos programas de administración aprobados y cerca de cien facultades de derecho, por ejemplo) es imposible lograr un equilibrio armónico entre las ofertas tradicionales y las necesidades sociales contemporáneas.
3. La docencia en la universidad colombiana en general sigue siendo rutinaria, fundada en una doble tradición negativa, a saber, en la tradición escolástica de cuño hispánico y en el sesgo profesionalista de aliento napoleónico. No debe engañar la circunstancia de la diversidad de carreras nacidas en los setenta (como historia, antropología, música etc.) que, al parecer, no entrañan un fundamental correctivo a la concepción universitaria criticada no sin cierta razón por Atcon. La departamentalización, considero, sigue siendo una fórmula administrativa equívoca que requiere de una transformación decisiva, pues ella lleva implícita tanto la imagen barroca de un pensum cerrado como un sustrato irreprimible de la idea de la "profesionalización" de los conocimientos científicos. En una palabra la docencia en la universidad colombiana sigue cifrada en prácticas inadecuadas al avance efectivo de los conocimientos y de ahí las estridentes discusiones entre el falso dilema docencia/investigación.
4. Me permito aclarar, en forma puntual, mis ideas sobre este asunto de decisiva

importancia para la universidad colombiana. En efecto, se requiere discutir el sentido de las prácticas docentes en el marco complejo de los postulados racionales que hacen de los estudios universitarios una cátedra propicia a la vida democrática. El principio de la **libertad de cátedra** es el axioma fundamental sobre el que recae la posibilidad de construir la figura del profesor sobre la base de un renovado *ethos* científico-universitario. Nada más lamentable que ver a un profesor dictando diez o veinte años una misma materia con el mismo invariable contenido y masa bibliográfica, repitiendo semestre tras semestre los contenidos anquilosados (en el caso en que alguna vez fueron actuales, pertinentes y vigorosos). Es sobre este concepto que se debe reconstruir toda la docencia universitaria. Esto significa una tarea de renovación institucional de largo aliento, sobre una planificación decidida de la administración central nacional y, ojalá, (es menos esperable) de las unidades administrativo-académicas sobre las que giran fundamentalmente las actividades docentes.

5. Soy plenamente consciente de la resistencia de muchos profesores a dictar clases. La legión de los profesores de cátedra (tan maltratados en muchos sentidos) han venido a llenar estos vacíos y esta tendencia perversa está haciendo crisis en momentos en que la universidad acusa los efectos de la recesión económica nacional. Significan estos profesores de cátedra, en muchos casos, no sólo una verdadera doble nómina (una real nómina paralela), sino que terminan siendo como para-profesores que es la versión académica de un mal nacional bastante extendido. Los que deben cumplir no cumplen y para eso se contratan otros que deben suplir esa injustificada carencia. No es necesario abundar en ello. Sin embargo, creo que esta actitud o tendencia se debe a una composición curricular institucionalizada a una cultura docente universitaria contraproducente. En una palabra, a una estructura curricular que supone una errónea concepción de la vida universitaria, cuyos orígenes más inmediatos proceden de los años setenta. Sin duda, porque detrás de

los contenidos de un marxismo-leninismo de segunda mano, persistía una idea fija de los conocimientos científicos. Esto es fácilmente demostrable, pero no es lugar de exponerlo con detalle. Los planes curriculares hasta hoy se siguen construyendo sobre modelos tradicionales heredados, como estructuras o sumatoria en últimas de materias clausuradas sobre sí mismas. La idea de conocimientos en constante transformación, de la investigación científica (que está ligada al mismo desarrollo científico del profesor), de una indagación en construcción permanente, no aparece reflejada en los programas curriculares, por más que se insista una y mil veces en la modernización y flexibilización curricular de los planes de estudio. Esta es otra de las falsas monedas académicas que a fuerza de circular toma la apariencia de curso legal de intercambio.

6. Los pensum o currículos se conciben, erróneamente, como una abigarrado cuadro estático; como una especie de altar o fachada barroca en la que cabe cuanto se pueda ocurrir. Cada cual, se sabe, aporta de cuando en cuando su provechosa ocurrencia personal. Se trazan líneas y sublíneas, áreas y sub-áreas pero todo conduce a ofrecer la idea de un conocimiento acabado al estudiante, tras cuyo "relleno" por parte de los estudiantes se obtiene un título profesional en el mejor de los casos o un título rarísimo en su gran mayoría (en ciencias sociales y humanas se ofrece título de filósofo, antropólogo, sociólogo). La pauta para construir el currículo no se establece a partir del avance efectivo de conocimientos, a partir de los compromisos con un sistema amplio de investigación. El currículo construye al profesor y no al contrario. El profesor debe atenerse al cumplimiento de ese currículo y del contenido decidido, contribuyendo a dictar un número determinado de materias: una, dos o tres, según el caso. Esto produce una fatiga evidente. El currículo, pese a toda la retórica, es estanco, inflexible, pétreo, independientemente de la calidad docente del profesor.
7. La llamada "modernización" curricular no ha contado con un verdadero debate conceptual-histórico, epistemológico, social- previo a su renovación. Pero eso no es todo. No se ha tratado de establecer nuevos criterios comprensibles a la comunidad profesoral que muy difícilmente está dispuesta a comprender el cambio que se pretende introducir, pues este cambio estaría o debería estar planificado a corto, mediano y largo plazo. No se puede, en realidad, operar una reforma profunda sobre los currículos mientras subsistan y exista, en su sustancia, el actual cuerpo profesoral: la renovación del sentido de los estudios universitarios, las nuevas relaciones entre universidad y sociedad derivadas de allí, la ampliación

- significativa de los currículos y planes, corresponderá establecerla a una generación que cuente con la capacitación (al menos nivel de doctorado) de la que nuestra universidad colombiana adolece. La planificación o puesta en acción de este nuevo cuerpo profesoral debe acompañar toda reflexión del sentido y alcance de una renovación de los estatus o criterios salariales.
8. Toda reforma curricular debe descansar sobre la introducción de las prácticas de seminario. Toda la estructura curricular debe contemplar no sólo un cambio de nombre de materia por seminario, sino sobre todo desterrar el perverso modelo de “carreras” por estudios universitarios. En el centro de estos estudios cabe establecer el pacto o contrato entre el profesor y el estudiante sobre el principio inexpugnable de la libertad de cátedra. Esto significa dotar al profesor de las garantías para que esta práctica docente que implica una verdadera investigación permanente sea una realidad académica. No se trata de una transformación semántica más, sino de un cambio o transformación del sujeto universitario. Debe primar por parte del profesor la libre disposición de escoger del contenido del seminario y/o seminarios de cada semestre imparte. Por principio, éstos tienen un contenido nuevo – quiere decir transparente mediante la publicidad anticipada de sus contenidos- que refleje los avances del trabajo del profesor, y los estudiantes pueden acceder a ese seminario de manera libre, acaso sólo seleccionados por su número o por el profesor, según el caso.
 9. El seminario es un método pedagógico de trabajo que gira sobre la base de la libre discusión en torno a textos clásicos de la disciplina respectiva, y que los franceses llaman “prácticos”. Sin duda, la práctica del seminario es la base curricular de cualquier *pensum* moderno. No se puede hablar o pedir un *pensum* o currículo flexible como uno de sus componentes, pues de por sí mismo es flexible sobre la idea o principio que es el profesor quien decide semestralmente sobre su nuevo contenido. Sólo así se garantiza que las preguntas que quedaron abiertas en un seminario puedan seguir indagándose en el semestre siguiente para provecho del profesor mismo y los estudiantes que lo siguen. Esta continuidad es, consecuentemente, la posibilidad de crear una relación provechosa de profesor o maestro y discípulo. En nuestro medio, no hay tal relación. Sólo existe una serie de profesores adscritos a un departamento que imparten cada semestre un número semejante de materias (un profesor puede dar 20 años “Colombia I” o “Histología II”), y así los estudiantes están de mano en mano con diversos profesores, sin que ellos puedan decidir sobre la posibilidad de proseguir al semestre siguiente con su profesor. Así un estudiante nunca puede decir que es discípulo de éste o este profesor, y la universidad es un retazo o una galería casi anónima de profesores. De este modo cada profesor al trabajar a su manera y por el fugaz e interrumpido trabajo con el mismo, no logra transmitir un método de trabajo, que evidentemente no se adquiere con uno o dos semestres.
 10. El principio que subyace a los estudios universitarios es el de formación, y su concepción se establece sobre la imagen del ciclo. Es el ciclo formativo, en vista de la autonomía creciente por parte de los estudiantes, la meta u objetivo último de la investigación. Tengo la impresión que bajo nuestro actual régimen universitario el estudiante –que no conoce una relación fluida y continua con un profesor o grupo de profesores en procura de su formación/ autoformación- se lleva a casa, después de algunos semestres un título incierto, pero que no parece auto-conciente de su valor en el complejo proceso académico-universitario formativo. Por esto el establecimiento de títulos –tan caótico en la legislación colombiana- debe discutirse a la luz del problema epistemológico del nivel de formación anhelado en cada ciclo universitario: pregrado y posgrados.
 11. Sería conveniente ilustrar el modo de trabajo de seminario. Uno de mis intereses particulares en este momento es la “Historiografía alemana”. Durante un semestre estudiamos la “Histórica” de Droysen en “Teoría III”. Es obvio que un semestre es insuficiente para abordar este complejo y decisivo texto de teoría de la historia. Así que propongo a los estudiantes que realicemos otro semestre para concluir la obra o para analizarla otra vez a la luz de una nueva preocupación o para contemplarla a la luz de textos de von Ranke o J. Buckhardt. El problema está en que a los estudiantes no se le valida el próximo seminario o curso, pues el currículo sólo contempla tres teorías y esta es la tercera. No hay “Teoría IV”, pero tampoco, en rigor, la posibilidad de desarrollar una verdadera veta de investigación conceptual en esta área. Ni es concebible que la haya.

No es un problema del Jefe (*horribile dictu* para un profesor); es del currículo el que decide. No hay libertad de cátedra, es decir, contrato o pacto académico sino imposición curricular. El autoritarismo observado es la raíz de un defecto impenitente en nuestras universidades atrasadas, aptas al subdesarrollo. Se debe rellenar como sea o con quien sea el currículo. Así se interrumpe la posibilidad de afirmar los conocimientos: El profesor resulta condenado a repetir lo dicho anteriormente o a frustrar sus intenciones de avanzar dinámicamente sus intereses científicos con los estudiantes. En otros términos, si un profesor tiene cada semestre nuevos y desconocidos estudiantes puede y parece casi impelido a repetir lo mismo, acaso con ligeras variaciones. No se avanza efectivamente; y así se frustra el proceso pedagógico fundamental. La ligazón natural entre docencia e investigación se interrumpe, puesto que lo que se desea investigar conceptual (ésta es la sustancia de la investigación en los pregrados) se ve frustrada por una concepción cerrada del currículo.

12. El seminario exige un término de realización y sobre todo de preparación que la actual concepción burocratizada del profesor impide realizar a satisfacción. Un buen profesor no es quien está cuarenta y ocho horas semanales presente en la universidad, como un oficinista. El actual "Plan de Trabajo" fomenta esta desdichada concepción del profesor: 900 horas es una verdadera afrenta. Sin duda, nada más parecido que nuestro rentado de fútbol: largo y malo. En términos directos: el semestre debe consistir en 12 horas efectivas, y no en las 16 actuales. ¿Por qué? Porque simplemente se requiere de un término real, generoso, para poder preparar los seminarios. Sin duda, ningún profesor se puede excluir de dictar siquiera dos seminarios; pero tampoco se puede pedir o pretender dictar doce o veinte horas de docencia con un insuficiente lapso vacacional de un mes entre semestre y semestre. ¿Cómo se puede pretender, señor Ministro, que un profesor prepare a conciencia el contenido de su próximos seminarios, si no tiene un tiempo conveniente para preparar sus clases? Por lo menos hacen

falta dos meses y quizá tres meses para poder leer e investigar y entregar conocimientos científicos frescos, renovados cada semestre. Además este es el lapso conveniente para que los estudiantes preparen sus materias que escogieron libremente al semestre siguiente. Dirá usted, claro, que es una invitación a la vagabundería. Puede ser cierto, como era una invitación a un incontenible bacanal cuando se propusieron los colegios mixtos hace unas décadas. La libertad pasa por el riesgo del exceso, pero la naturaleza humana tiende a beneficiarse de esta libertad y sacarle oportunamente provecho, cuando hay condiciones institucionales que garantizan la madurez del proceso libertario.

13. También es cierto que a un profesor no se le puede exigir dictar doce o veinte horas semanales. Lo conveniente es que dicte tres seminarios de dos horas por semana cada uno, es decir, máximo seis horas por semana. El resto es un exceso, que sólo produce fatiga y repetición. No se puede pretender cubrir toda un área de conocimiento en un semestre, ni que el estudiante agote en el curso de una carrera de cuatro o cinco años todo un saber. Se trata de introducir un método para acceder al conocimiento; un medio de abordar los temas y problemas; de saber formular las preguntas correctas y disponerse a responderlas con base en claros y fundados conceptos. Este procedimiento, en particular, en ciencias sociales resulta penoso y caótico. Cada vez el pensum gira en un ámbito de saber más estrecho, pues una tendencia a la especialización reduce o simplifica la complejidad de los conocimientos. Entre más se habla de interdisciplinariedad más se busca una confusa especialización. Ahora resulta que todos son "antioqueños" o "medellinólogos" y mañana, a este paso, son "medellinólogos- especialistas de la comuna x o z".

14. Uno de los problemas centrales de la vida universitaria de nuestros países y, en particular, de la universidad colombiana, es esa prematura especialización. Creo que las políticas de investigación están incentivando equivocadamente hábitos de conocimiento en contravía de la tendencia universal y humanista de los conocimientos científicos. No somos el ombligo del mundo. Este provincialismo o esta regionalización, en el caso de las investigaciones, parece no convenir a las pretensiones y exigencias propias de los conocimientos universitarios. El debate parece desgastado, pero resulta cada vez más actual. Mientras no se demuestre la inutilidad de la teoría científica –tentación muy explicable en la tierra del anti-intelectualismo y anti-academicismo fernandogonzalianogonzaloarangiango– sigue siendo un problema vigente actualizar los presupuestos teóricos de las ciencias sociales con las investigaciones empíricas: solo la larga experiencia investigativa de un profesor podrá volver una realidad esta relación.

15. Se echa de menos la existencia de las filologías, que son la base de la universidad moderna, por lo menos desde Humboldt. Sin filologías no hay verdaderamente estudios universitarios en sentido estricto. No se trata de volver sobre el viejo y mal planteado problema de los “Estudios Generales”. La formulación, lo sabemos, fue un pastiche entre las ideas funcionalistas de Rudolf Atcon y las anacrónico-restaurativas de Jaime Sanín Echeverri. El vergonzoso episodio en que cayeron las universidades del país en los sesenta no es conveniente repetirlo, bajo ningún motivo, para intentar satisfacer vagas nostalgias. Pero es cierto que se debe reaccionar ante esta barbarie de la prematura y contraproducente especialización, que es más bien resentimiento y miedo. Para esto, antes que correctivos, se requiere de una genuina y clara orientación de la posible reforma de contenidos de los pensum. Aquí la Vicerrectoría de Docencia debe actuar no sólo con acierto, en forma estratégica y decididamente. La importancia de las filologías en la reformulación de una universidad moderna es un aspecto ineludible, que sólo nuestra empecida torpeza puede dejar de lado como un agregado decorativo de nuestras universidades. No resulta sino perverso seguir recibiendo consejitos de expertos internacionales en materia de estudios superiores que nos sugieren la implantación de tecnologías, a base de un desastroso abandono de nuestra posibilidad de pensar libremente, es decir, con crítica filosófica y consistencia filológica. No sé por qué estos sabios para el Tercer mundo y a favor del mantenimiento del Tercer mundo, no deciden cerrar todos las dependencias e institutos de filologías y humanidades en los países desarrollados como consecuencia lógica de sus lamentablemente observados –e innecesarios- consejos. ¿Qué es Oxford sin historia o filología; Harvard sin filosofía y anglística; la Sorbona sin antropología y psicoanálisis; Berlín o Pisa sin lenguas clásicas y romanística? Acaso más o menos una universidad latinoamericana promedio.
16. El costo de esta transformación debe ser alto, sin mezquindades presupuestales. No podemos seguir hablando de globalización, cuando siquiera contamos con un departamento de anglística en Colombia. No sabemos en realidad nada de la cultura norteamericana e inglesa; no tenemos estos centros de estudio que nos hagan pasar del eslogan anti-imperialista a la comprensión de los resortes de la mentalidad burguesa. Asimismo, no es pensable una universidad moderna sin romanística y germanística. El dominio de las culturas contemporáneas europeas es un requisito fundamental para cumplir y responder a las exigencias de la llamada globalización. Esto por supuesto debe preceder cualquier discusión seria académica, y su introducción a la pobre cultura universitaria y a su reducida oferta curricular. Por lo demás, sin un departamento de Estudios Latinoamericanos es mejor ni atreverse a seguir pensando en hablar de “excelencia académica”. No podemos darnos el lujo de armonizar en los adjetivos, lo que en la estructura docente y curricular de nuestra universidad precisa para hablar de modernización. El costo de estas filologías y estos programas no sólo es alto, sino tan necesario para la respiración de una universidad contemporánea como el aire que respiramos. Esto por la obvia consideración que las filologías –modernizadas con los estudios social-humanísticos- han construido un acabado método de trabajo científico-académico modelo que garantiza la acumulación de los conocimientos laborados en su seno de generación en generación. En este modelo o método imprescindible de la capacidad acumulativa en la vida universitaria, descansa la justificación y la proyección de estas disciplinas para la actualidad. Acumular conocimientos científicos –transmitirlos, preservarlos y renovarlos en el curso de los tiempos- crítica y creativamente es la tarea fundamental de la universidad en la sociedad moderna.
17. Nada más cierto, por otra parte, que el desperdicio de recursos docentes con esta estructura departamentalizada. Una misma materia o algo muy semejante se imparte en cuatro o cinco dependencias o carreras. La materia se concibe, como principio, para copar necesidades de los estudiantes proyectados como futuros profesionales, pero no sirve al conocimiento como raíz o estímulo de avance del saber. Se cree que avanzamos porque hay quince cursos que tratan de problemas colombianos o antioqueños. Esta proliferación es un problema que hay que corregir. Es conveniente que al lado de una cátedra sobre problemas urbanos de Medellín, haya otra sobre problemas urbanos en Nueva York, en Berlín, en Bombay, en Barcelona, incluso en Bogotá etc. No entenderemos nunca lo que es Medellín sin ese imprescindible instrumental comparativo. Esta lucha por desprovincializar nuestros discursos académicos es una lucha que se debe librar en forma consecuente, y aquí el nuevo diseño

académico y la oferta debe extenderse y ampliarse considerablemente en un mediano y largo plazo.

18. La posibilidad de discutir en serio estas ideas, que considero centrales para nuestro sistema universitario, requiere de una gigantesca labor de divulgación y de esclarecimiento en cada uno de sus pasos. No podemos seguir girando en torno a nuestros propios presupuestos. La auto-indulgencia es un sedante complaciente, pero a la larga ineficaz. El examen de cada uno de estos puntos precisa nuevas y renovadas explicaciones. Pero considero pertinente considerarlas aisladamente y en bloque. Una reforma a medias es una mal reforma, en realidad un paso atrás. Nos hemos acostumbrado a conciliar los intereses por razones de prudencia y conveniencia. Esto contribuye a crear una falsa calma, que es a corto plazo la mejor calma. No deseo, por el momento, abusar más de la paciencia de lector en busca de respuestas portátiles, y considero que se requiere discutir la propuesta en medios académicos amplios. Pero también estoy persuadido de que sin una renovación de la planta docente, sin trazar unas políticas claras que logren satisfacer las expectativas fundamentales, el futuro de nuestra institución universitaria seguirá por derroteros de incertidumbre.

19. Estoy convencido que cualquier esfuerzo en materia de capacitación de los futuros profesores de planta (puesto que de los que ya están en el escalafón no hay demasiado que esperar, en una buena parte de los casos) es la clave de cualquier renovación curricular. Nuestro mejor aliado es el futuro, es decir los futuros próximos jubilados. La política de renovación de la planta profesoral, sobre la base del estímulo a realizar doctorados en el exterior es la base de la reforma. Hay que saber estimular a estos jóvenes docentes: en especial a los de cátedra. Todo compromiso y toda inversión en este sentido será la mejor inversión. Ante la infamia de la suspensión de las becas doctorales de Colciencias durante tres años la universidad no puede quedar de brazos cruzada. Los fondos para becas doctorales para futuros profesores

debe constituir la columna de la planeación universitaria. No creo ser injusto con ninguno y no creo que el énfasis en este aspecto resulte patético. Pero es que es este aspecto de la administración universitaria, fundado sobre criterios académico-científicos de capacitación docente, la justificación última de la burocracia universitaria. Renovar los métodos docentes, introducir las prácticas docentes de seminarios, sólo puede ser posible sobre un profesor altamente capacitado. Un profesor debe ser doctor; no porque crea en la superstición de los títulos y que ellos garanticen de por sí una **vita activa** científica y académica, sino que al menos puede servir de pauta para proveer las próximas vacantes con criterios internacionales. No podemos avanzar en investigación seriamente con unos hábitos, unas prácticas docentes y unos currículos a contrapelo de la modernidad científica.

Estas notas abreviadas de una reforma universitaria en materia docente deben contemplarse a la hora de formular una política investigativa en la universidad colombiana y sobre todo tenerse en cuenta a la hora de hablar no de salarios sino del estatus del profesor como alto funcionario del Estado. No se trata de entremezclar inoportunamente temas, sino de contemplar el asunto en su conjunto. Estos talentos desperdiciados son un capital echado prematuramente a perder o tal vez inteligencias que más tarde servirán a otros países. No nos sigamos engañando con la historia que vivimos en un país capitalista: aquí no se capitaliza nada; más bien casi todo lo precioso y preciado sufre las injurias de la indiferencia y los embates del cinismo organizado. Sumidos durante cincuenta años en violencias sucesivas y yuxtapuestas, la que más escarnece y duele es la falta de oportunidades para quienes se las merecen. Es sólo esta dolorosa y diaria comprobación la causa que inspira a redactar estas líneas.

5. El abstruso problema de los puntos

Es difícil tomar en serio, mejor aún resulta indignante, entregarse a una reflexión crítica sobre el 2912 sobre el simple supuesto del deterioro salarial de los docentes de las universidades públicas. La preocupación no es, como piensa el Ministro de Educación (desde hace décadas los Ministros de educación nacional creen que su tarea es confrontarse polémicamente con los gremios profesorales y del magisterio, como si no entendieran que ellos son los voceros de los intereses de la educación nacional ante el gobierno nacional), un problema de "bolsillos rotos" o barrigas más o menos satisfechas. La altura del debate no se puede establecer con criterios de regateo fiscal y autoritarismo insolente. El problema corresponde racionalmente al planteamiento de la estructura de salarios para funcionarios altamente calificados en un Estado

moderno. La discusión no es de sueldos con agregados sino de estatus político-administrativo. Es este el horizonte o la perspectiva que debe dominar toda la postura profesional frente a la jactancia ignorantista de un Ministro dudosamente alfabetizado (en realidad en Colombia el último Ministro de Educación que se puede juzgar como culto y que escribió con decoro fue Pedro Gómez Valderrama). Se trata entonces de un complejo problema de administración estatal que debe ser debatido con la altura que la materia requiere. Pero ante todo debe plantearse sobre el problema general del sentido de la universidad en la vida social contemporánea y la responsabilidad del Estado por determinar sus criterios de competencia y estímulos científicos, tecnológicos, culturales, profesionales y técnicos. Esta determinación de criterios relevantes debe armonizarse o articularse coherentemente con la dignificación de la figura del profesor universitario mediante un adecuado y correspondiente régimen salarial. No parece inútil recordar que el desarrollo académico y científico de un país, en su significación y consolidación, depende de las condiciones institucionales. El debilitamiento o fortalecimiento de este sistema está necesariamente relacionado con el desestímulo o estímulo a que se someta la comunidad académica y científica. El Estado moderno, mediante el sistema nacional universitario, juega un papel de significación incontrastable en este desarrollo. Mientras el régimen salarial del profesorado universitario se siga pensando en términos de un puntito más o un puntito menos, es decir, en términos de regateo de \$ 6.000 en \$ 6.000 (de resonantes U\$ 2.6), el asunto se convierte en regateo entre tenderos en un país en vías de haitización. Me parece que este es el tono con que planteó el Ministerio el problema del 1444, como tuvimos oportunidad de demostrar.

Al carácter contingente de este intento de reforma del estatuto profesoral, debería advertirse una consecuente miopía para superar la profunda crisis económica y política y la literal liquidación de la constitución civil del país. Ciertamente, con los instrumentos legales disponibles, no es previsible enfrentarse acertadamente a este derrumbe de las instituciones tradicionales. Apegarse, empero, a las tercas e ineficaces fórmulas de salvación resulta un gesto suicida. La necesidad de presentar un genuino plan "Colombia" debe contar con primados innovadores, aunque son los viejos primados que desde hace aproximadamente dos siglos, de período en período, se valen los países occidentales desarrollados para superar sus crisis. Hablar del primado de la inteligencia, del arma del saber científico, como parte de la solución nacional no debe ser tenido como un descubrimiento del Mediterráneo. La reforma del Estado —de su administración pública auto-regulada y eficiente— en busca de unas posibilidades de reordenamiento gradual, pero profundo del sistema político, debe tomar el toro por las astas. En la sociedad moderna la reforma universitaria, la universidad como sistema o

institución clave del desarrollo social y cultural, se contempla en esa necesaria transformación estructural. El tipo de eficiencia que es de esperar de la administración estatal debe partir de ese tipo ideal de alta capacitación a mediano y largo plazo del cuerpo profesoral, en términos nada desdeñables como parte de su cúspide de un Estado liberal-burgués. Esta lección histórica, político-administrativa, no parece impertinente recordarla a esta altura de nuestra campante catástrofe "natural".

Unas breves consideraciones podrían guiar este aparte de la discusión, inspirados en unos delineamientos claros y fácilmente comprensibles para determinar el estatus profesoral:

1. Se debe establecer un sistema coherente de categorías (de I a V), no de puntos, para determinar la base del salario del profesor universitario. Esto quiere decir que conforme a una determinada escala regulada de méritos y competencias se llega a obtener un salario diferencial, acorde con el nivel científico y la prestancia académico-cultural del profesor universitario. Este sistema de categorías sería única para el sistema nacional de universidades públicas (lo que evitaría las eventuales e inequitativas diferencias salariales) y estaría regido por un sistema de control y verificación nacional.
2. El sistema de categorías o de análisis salarial se regiría por un ciclo anual. Vale decir, cada año el profesor opondría ante la dependencia universitaria correspondiente el cartabón de sus méritos, en el caso que considere que obtiene la cualificación, objetiva y matemáticamente especificada, para ascender en la categoría. La comisión o dependencia universitaria entraría anualmente a verificar los ascensos y estos quedarían sometidos a una posterior verificación de la administración central nacional. Esto evitaría esa constante petición de puntitos, de reconocimiento inmediato (como un taxímetro universitario) como mordiendo los bordes de un pastel presupuestal sin fondo. Es decir, fomentaría una cultura profesoral, respecto a su salario, en términos de mediano y largo aliento. Los profesores establecerían una relación con su salario dentro de una planificación de su vida

profesoral, pues sabría que existen diques o formas de ascenso dentro de un sistema racional y no arbitrario. La transparencia del sistema se garantizaría por este sistema –no automático- sino racionalmente determinado de escalafonamiento.

3. Los criterios para clasificar o escalafonar al profesorado universitario en una determinada categoría deben basarse exclusivamente en los siguientes ítems: títulos universitarios, producción científica, académica y artística-cultural (nacional e internacional), experiencia docente e investigativa, dominio certificado de idiomas modernos, antigüedad y edad. El conjunto de estos ítems conforma el criterio de clasificación o escalafonamiento del profesor universitario, de acuerdo con la categoría correspondiente.
4. Se debe establecer un sistema coherente de relaciones porcentuales entre estos ítems, vale decir, no se trata de una simple sumatoria de los mismos, sino de un sistema integral que busca un desarrollo equilibrado del profesor para sí mismo como para la institución universitaria. Es este desarrollo integral el que determina ese criterio de escalafonamiento. Sucede muchas veces que un profesor tiene un número de publicaciones nacionales elevada, pero ninguna internacional; o que tiene una trayectoria investigativa reconocida y ningún compromiso con las prácticas docentes o viceversa. Esto crea un desajuste en la institución y una especie de atonía en la vida académica y científica de los profesores. El sistema de categoría permitiría al menos corregir estas tendencias negativas. No sería posible aceptar, por ejemplo, que un profesor que durante cinco o siete años no dicte directamente clases, pueda aspirar a un ascenso de categoría o que aspire a ella sin ofrecer un récord deter-

minado de publicaciones nacionales e internacionales o que aspire a un ascenso a las categorías máximas sin el dominio de al menos tres idiomas modernos, etc.

5. Las numerología a la que cabalísticamente se somete el problema de los salarios, desdibuja en principio toda discusión en el plano del derecho político administrativo. Resulta necio, barroco, insultante en últimas considerar, punto por punto, el Decreto en cuestión. Esta política del regateo se la dejamos a otros: no se trata de sacar cuentas a costa de los profesores universitarios, sino de ordenar el gasto público en función de la idea que cabe a un Estado moderno, que implica una burocracia sólida, competente, estable, responsable y funcional, a la hora de juzgar el papel que debe cumplir el profesor en los procesos de modernización social, consolidación de la democracia, afirmación de la capacidad científica, artística, tecnológica e intelectual del país. Apelando al principio de la autonomía universitaria y confiando en la responsabilidad inherente que es de estimar al cuerpo profesoral del país, solicito a mis colegas replantear todo el asunto sobre otras bases. Exigir del Ministerio un replanteamiento global del problema, pues nosotros no podemos quedar al azar de las urgencias y la irresponsabilidad de un Ministro cualquiera. Pido que en este diálogo se pueda contar como Ministro con un auténtico catedrático universitario, nacional e internacionalmente reconocido por su producción científica, intelectual o artística, pues tengo la íntima persuasión que este señorito Lloreda Mera nunca ha pisado una universidad pública ni le interesa.
6. Estoy íntimamente persuadido, en fin, que los planes de educación superior del país desde la época de la ASCUN, pasando por Atcon-Echeverri en los sesenta, Galán Sarmiento en los setenta, la era dorada de desvergüenzas del ICFES en los ochenta, etc., le han hecho más daño al país que la mafia, los paramilitares y las guerrillas en conjunto; es decir, han posibilitado y alentado las mafias, la violencia, la corrupción, la inmoralidad, el atraso, el subdesarrollo, la encrucijada y el callejón sin salidas –este carnaval fatídico y melodrama colectivo- que exhibe el país como patrimonio negativo a los colombianos de hoy y herencia mortal para los colombianos de mañana. Este goce de autodestrucción parece hora de atajarlo.

