Cuadernos UCAB N°3

tidios

Los estudios de postgrado en la UCAB

Cuadernos UCAB / Educación

Publicaciones del Vicerrectorado Acádemico

Directora

Chilina León de Viloria

Consejo Editorial

Luis Azagra Myriam López de Vadivieso Emilio Píriz Pérez Silvana Campagnaro

> Rafael Estrada Miguel Ángel Gómez Javier Duplá

Diseño y Producción Publicaciones UCAB

Carátula John Bruzual

Corrector de Pruebas José Luis Civit G.

Diagramación Nina Gabriela Vásquez S. Eugenia Pino

> Impresión Editorial Texto



© Universidad Católica Andrés Bello, 2000 Depósito Legal pp 97-0131 ISSN 1316-4966

Publicaciones UCAB
Edif. de la Biblioteca. Tercer Piso
Montalbán, La Vega
Apdo. Postal. 20.332
Caracas 1020 - Venezuela
Telf: 407.42.08 - 407. 43.78

EDUCACIÓN &

Vicerrectorado Académico

Publicaciones UCAE

Número 3. Noviembre del 2000

índice

| 3 | Editorial/ Miguel Ángel Gómez |
|------|---|
| 5 | Presentación/ Chilina León de Viloria |
| | Ensayos |
| 9 | — Reflexiones sobre los postgrados en Venezuela / Antonio Cova Maduro |
| 15 | —Unidireccionalidad versus Interdisciplinariedad: dos maneras de entender |
| | los estudios de postgrado / Corina Yoris-Villasana |
| 23 | —Aportes para una historia de los postgrados en Venezuela / Manuel Alberto Donís Ríos |
| 33 | —Historia y prospectiva de la organización universitaria / Miguel Á. Gómez Álvarez |
| 43 | Los estudios de postgrado en el área de Derecho de la Universidad |
| | Católica Andres Bello / María G. Morais de Guerrero |
| 53 | Área de Ciencias Económicas y Sociales / Darío Ríco Lopez |
| 61 | — Alca de Cichelas Economicas y Sociales / Butto Rico Espez — Los estudios de postgrado en el área de Gerencia de la Universidad Católic |
| UI . | Andrés Bello / Pedro Castillejo, Aurora B. Querales. |
| 67 | Los estudios de postgrado en el área de Humanidades y Educación de la |
| | Universidad Católica Andrés Bello / Jorge Castro, S.J., Lisette Poggioli, |
| 77 | El papel de la investigación en los estudios de postgrado: una posición |
| | • radical / Gustavo Peña Torbay |
| 87 | —Investigación y sociedad. Una visión de futuro / Rosario Orta de González |
| 101 | - Articulación postgrado-Estado / Clemy Machado de Acedo |
| 113 | Los grados académicos del postgrado. La necesidad de fortalecer la |
| | especialización / Claudio Bifano |
| | |



Myriam L. de Valdivieso

—Acuerdos y convenios en los estudios de posgrado: inventario/ Zany Sandoval Lozano

-Acreditación y alternativas de financiamiento de los estudios de postgrado/



119

EDITORIAL

El presente número de Cuadernos UCAB/Educación está dedicado al nivel superior de la educación formal, con énfasis en la cúspide de la pirámide: la educación de postgrado; y pretende servir como contribución a la prevención, el remedio y la solución de algunos de los problemas que confronta la acción educativa en este nivel y en su quehacer del día a día.

La sociedad representa un tipo de concepto supraordenado, y la universidad puede ser vista como un concepto ordinal en el cual los postgrados son un concepto subordinado. Si aceptamos que los tres niveles están bien definidos, seremos capaces de establecer tanto sus atributos como sus reglas de formación, y de esto trata el presente número de los Cuadernos UCAB.

Como en todo sistema, los elementos estructurales definen parcialmente a los procesos, pero éstos a su vez, pueden ser agrupados, en el contexto de los sistemas sociotécnicos, entendidos éstos como integrados por cuatro grandes subconjuntos sistemáticos: los estructurales, los tecnológicos,

los referidos a grupos o equipos humanos, y los relacionados con las variables individuales.

Desde el punto de la ciencia cognitiva, todos estos sistemas están afectados por su historia del desarrollo y pueden identificarse en ellos sus niveles de crecimiento y de maduración.

El acierto, la eficacia y la eficiencia de las instituciones y del sistema global depende de su capacidad para adaptarse al medio ambiente interno y externo; es decir de su inteligencia, de la institución universitaria, y dentro de ella los postgrados la poseen en abundancia.

Así que el tema de lo universitario en sus relaciones con el entorno, las acciones inteligentes necesarias para mantener su equilibrio y los remedios, la prevención y el desarrollo de algunas acciones necesarias para lograrlo, constituyen el corazón del esfuerzo realizado para esta publicación, y plasman en forma explícita las evidencias, las verificaciones empíricas y las predicciones que se realizan en nuestro medio universitario y

particularmente en el ámbito ucabista.

Los últimos treinta años de vida universitaria se han caracterizado por mantener una misma estructura legal, con algunas normas puntuales incorporadas. La tecnología ha cambiado mucho en esas tres décadas. Los grupos humanos han crecido en número v se han vuelto más diversos. Los individuos han cambiado también. Sin embargo, para un observador no participante, los cambios, aunque conocidos, no necesariamente han sido asimilados e introyectados. Tampoco pareciera que hayamos alcanzado niveles de reestructuración y ajuste del sistema v de la institución para entender exitosamente los cambios necesarios. Afirmamos. en nuestro medio universitario, que uno de nuestros objetivos es ser difusores de la cultura y del conocimiento y que facilitamos el aprendizaje. Es en este sentido que nos pareció relevante reunir en un solo volumen experiencias v puntos de vista, tanto del sector público como del sector privado: de universidades de élite y de universidades profesionalizantes;

EDITORIAL

de universidades tradicionales y de universidades modernas; de universidades consolidadas y de universidades emergentes; así como también de otras instituciones no universitarias, pero que cumplen funciones tradicionalmente asignadas a éstas, con el fin de dar dar cumplimiento a un aspecto relevante de nuestra misión.

¿Quién en Venezuela en esa fecha de mil novecientos sesenta, suponía que era posible conciliar el lenguaje y los puntos de vista de científicos puros, científicos sociales, educadores, tecnólogos y humanistas?, ¿o entre personal adscrito a universidades públicas y privadas?, ¿o entre universidades tercermundistas y universidades del primer mundo? Hoy en día, no sólo se acepta este hecho como normal, sino que también se vería como extraño el que no ocurriera así.

Este proceso se inició en postgrado, probablemente por ser ésta la cúspide de la pirámide del sistema universitario; y el sector de mayor crecimiento relativo en la actualidad; quizá también por ser el nivel más adaptable a la incertidumbre y la ambigüedad del medio.

Las alianzas estratégicas, los convenios nacionales e internacionales, el desarrollo de proyectos conjuntos, la doble titulación internacional y la apertura a un mundo global, son hechos en el aquí y en el ahora; en nuestro caso de la UCAB, que pasaron de ser utopías para convertirse en realidades tangibles y permitieron montarnos en la cresta de la ola del futuro.

Incluimos en el presente número algunas estadísticas de interés para el lector, agrupadas por cada área de postgrado, desde la oferta inicial del mismo en la UCAB. Lamentablemente no aparecen las correspondientes al área de Ingeniería y de sus tres programas: Gerencia de Proyectos, Ingeniería Ambiental y Sistemas de Calidad, pero socialmente presentan todos ellos una alta demanda y acreditación. Actualmente consideramos la oferta adicional en esta área de Ingeniería de la Gerencia de Producción, a ser ofrecida en convenio entre la University of North Carolina, y el programa en Ingeniería Estructural.

Los otros programas en gestación avanzada son, en el área de Humanidades, el programa en Publicidad y el programa en Cibereducación; en el área de Ciencias Económicas, programa en Finanzas Públicas; en el área de Gerencia, programa en Gestión Ambiental; en el área de Derecho, programa en Derecho Constitucional y programa en Derecho de la Integración.

Para cerrar, cabe señalar que, si en el pasado una de nuestras características fue la competencia, hoy en día creemos que es primordial la cooperación, y en el futuro, que ya comenzó, la interrelación segmentada; con socios estratégicos de cualquier país y de cualquier zona geográfica, cuyo requisito fundamental es la acreditación, y la UCAB está trabajando para lograrla. Para los primeros programas ofrecidos fue difícil obternerla, pero de esa experiencia continuamos aprendiendo y mejorando, y hoy día confiamos en su logro.

Miguel Á. Gómez Álvarez

PRESENTACIÓN

Muchos adultos nos preguntamos el porqué y el para qué dedicar gran parte de nuestro tiempo "libre" y de nuestros recursos personales en continuar estudios de postgrado. Pese a que no encontramos respuestas muy lógicas, insistimos en ello animados por el deseo de superación personal, la necesidad de satisfacer la tarea evolutiva de generatividad y de producción que caracteriza a la adultez y por la creencia cierta de que ese conocimiento nos permitirá ser más efectivos en nuestro ejercicio profesional, logrando satisfacer en mayor medida las necesidades cambiantes que demanda la sociedad actual a las diferentes ramas del saber, y con ello contribuir al avance disciplinar y así construir un país mejor del que tenemos:

Simultáneamente, las instituciones de educación superior, que ofrecen estudios de postgrado, confrontan día a día el reto de responder a las mismas interrogantes: el porqué y el para que ofrecer estudios de quinto nivel y cuál es el norte de los estudios de postgrado dentro de la

compleja realidad socioeducativa venezolana. Esta reflexión conduce a preguntamos hasta qué punto los programas existentes logran satisfacer las demandas académicas, profesionales y personales de los que valientemente se animan a inscribirse, en qué medida satisfacen las necesidades de los profesores y logran los avances que requieren las diferentes disciplinas científicas. Finalmente, dudamos de que en realidad los estudios de postgrado estén ofreciendo una capacitación que permita a los participantes insertarse en forma más efectiva y rentable en el acontecer nacional.

La Universidad Católica
Andrés Bello no escapa a este reto
y por ello ha decidido dedicar el
tercer volumen de la revista
Cuadernos UCAB / Educación al
relevante tema de los Estudios de
postgrado en Venezuela, con la
intención de recopilar una
selección de artículos de
destacadas figuras que participan
en el "quinto nivel" educativo del
país. Todo esto como punto de
partida de una reflexión conjunta
que contribuya a unir esfuerzos

animados por el deseo de orientar planes concretos de acción ante este importante tema educativo.

El contenido del volumen se inicia con un artículo de Antonio Cova Maduro: "Reflexiones sobre los postgrados en Venezuela", donde plasma muchas de las inquietudes que estudiantes y profesores de postgrado compartimos en relación al origen, los logros y el reto de los estudios de cuarto nivel en nuestro país. Este artículo introductorio abre la sección de ensayos. Corina Yoris Villasana introduce el tema con la necesidad de definir una concepción antropológica frente a los estudios de postgrado en su artículo "Unidireccionalidad vs. Interdisciplinariedad: dos maneras de entender los estudios de postgrado", donde contrasta la concepción del hombre masa versus el hombre culto, lo cual implica un reto académico con estilos diferenciales de organización, planificación y orientación de los estudios de postgrado.

Demarcar el presente obliga a escrudiñar en el pasado y para ello Manuel Alberto Donís Ríos presenta sus "Aportes para una historia de los postgrados en Venezuela" donde ofrece el arqueo de los postgrados en las décadas de los setenta, ochenta y noventa, concluvendo con logros cuantitativos y retos cualitativos que debe enfrentar el quinto nivel educativo del país, de cara al nuevo siglo. Miguel Á. Gómez Álvarez, en su artículo, "Historia y prospectiva de la organización universitaria" ofrece una panorámica histórica en el contexto universitario occidental y analiza el futuro a la luz de las recomendaciones de la UNESCO. ejemplificando su aplicación, ante la compleja realidad socioeducativa venezolana, con la postura ucabista, la cual pretende lograr mayores niveles de competitividad, flexibilidad y eficiencia al establecer alianzas estratégicas con otras instituciones con el fin de optimizar el uso de sus recursos y del personal humano con el que cuenta.

El análisis retrospectivo y prospectivo de los estudios de postgrado en general que ofrecen los primeros autores, conduce a la necesidad de especificar cómo se ha dado este proceso en las diferentes áreas de postgrado que ofrece la Universidad Católica Andrés Bello, cuáles han sido sus logros y cuál es su reto acorde con la realidad del país. Inicia esta sección *María G. Morais de Guerrero* con su artículo sobre

"Los estudios de postgrado en el área de Derecho", pionera en la Universidad, dado que a ella se le atribuye el primer reglamento de estudios de postgrado en nuestra universidad, los primeros graduados en estudios de quinto nivel en la UCAB y la extensión a varios estados de la República. Continua Darío Rico con la descripción y cuadros estadísticos de los programas del "Área de Ciencias Económicas y Sociales". Pedro Castillejo y Aurora Brito Ouerales, resumen los siete programas que se incluyen en "Los estudios de postgrado en el área de Gerencia" v muestran su evolución en los últimos cinco años. Jorge Castro, S.J. y Lisette Poggioli, describen la organización del área de Humanidades y Educación, reseñan su evolución histórica v ofrecen información relativa a los nueve programas que la constituyen.

La reseña histórica y la situación actual de los programas de postgrado en la UCAB se divulgan como un ejemplo institucional con el objetivo de abrir paso a tres puntos álgidos al analizar los estudios de postgrado en Venezuela: investigación, vinculación con las necesidades del país y financiamiento.

La investigación, es un tema crucial tanto dentro de la organización universitaria como nacional. En este aspecto *Gustavo Peña Torbay*, ofrece en su artículo, "El papel de la investigación en los estudios de postgrado: una posición radical";

su postura en relación a la función que debe jugar la investigación y analiza los cinco dilemas que subvacen a la formación de postgrado, los cuales se deben solucionar para poder cumplir con el objetivo esencial de este nivel de estudio: la producción y difusión de nuevo conocimiento disciplinar. Rosario Orta de González, reflexiona sobre la inserción de la investigación en la realidad latinoamericana, contrasta su papel en países desarrollados y subdesarrollados y concluye con la necesidad de contextualizar el análisis del discurso sobre este importante tema, considerando a la Universidad como el actor capaz de generar e impulsar el cambio que nuestra realidad demanda, en su artículo "Investigación y sociedad. Una visión de futuro".

El reto que exige la investigación a los estudios de cuarto nivel va más allá de la academia y del avance disciplinar. El conocimiento debe ser útil para resolver las necesidades que se detectan en el día a día de la acción gubernamental y no gubernamental. Clemy Machado de Acedo en su artículo, "Articulación postgrado-Estado", plantea la necesidad de lograr la formación integral de gerentes sociales concebidos como agentes efectivos de cambio, capaces de generar una reflexión crítica e iniciar procesos de investigación, a partir de las necesidades que se detectan en la acción gubernamental, pero que se

PresentacióN

deben ejecutar en el contexto académico con autonomía e independencia de los gobiernos de turno. Universidades al servicio del país es el segundo tema álgido de la temática de este volumen. Debemos hacernos varias preguntas: ¿hasta qué punto está el sistema de estudios de postgrado vinculado con el acontecer nacional?, ¿no nos estaremos alejando cada vez más de la realidad?, ¿no será necesario ampliar el rumbo de lo que hasta ahora ha sido el giunto nivel educativo venezolano?.

El contenido de los artículos que preceden animan a mirar hacia el futuro de los estudios de postgrado en Venezuela. Claudio Bifano, en su artículo. "Los grados académicos del postgrado: la necesidad de fortalecer la especialización" propone la dualidad, doctorado de profesión y doctorado de investigación, como una forma de aplicar el conocimiento o generar nuevo conocimiento en ambos casos hasta un máximo de grado académico. Este importante aspecto también lo plantea y documenta Myriam López de

Valdivieso en su análisis de la situación actual de los estudios de postgrado, el cual vincula con las dificultades económicas. En su artículo "Acreditación y alternativas de financiamiento de los estudios de postgrado", analiza el tercer punto álgido del volumen: el problema económico identificado por la incapacidad de los profesionales para costearse los estudios de postgrado y la baja rentabilidad institucional si se compara con los estudios de pregrado. Esto obliga a definir mecanismos de financiamiento, a superar los obstáculos que impone la normativa general de los estudios de postgrado en los criterios de unificación, a flexibilizar los diseños curriculares y a analizar los intereses de los tres elementos vinculados en el proceso: empresa, estudiante y universidad.

Cuando se concibió esta publicación del Vicerrectorado Académico de la Universidad Católica Andrés Bello se pensó en la importancia de mantener en equilibrio sus dos secciones: ensayos y experiencias, pero la temática del presente volumen limita la sección de experiencias dado que los estudios de postgrados parecen ser más un camino por andar que un camino andado. Sin embargo cuando institucionalmente Zany Sandoval Lozano en su artículo "Acuerdos y convenios en los estudios de postgrado: inventario", recopila los esfuerzos de la UCAB en los últimos años, no podemos más que reconocer que hemos avanzado más de lo que se había creído en lo que parece ser el futuro de los estudios de postgrado en Venezuela.

Dejamos al lector con la seguridad de que en el contenido de este volumen encontrará opciones, alternativas y posibilidades de unión de esfuerzos interinstitucionales es que nos conduzca, tal como señala Antonio Cova en el primer artículo, a construir entre todos "una atmósfera de interés generalizado en el conocimiento; una sociedad en la cual el saber sea prestigioso y muy premiado, para que la gente crea que vale la pena destacar".

Chilina León de Viloria

Reflexiones sobre los postgrados en Venezuela

RESUMEN

Este artículo destaca algunos de los problemas que pueden detectarse en el sistema de postgrado de Venezuela. Algunos se ban presentado en su nacimiento y otros ban ido apareciendo en el transcurso de su desarrollo.

Para una mejor compresión de los mismos, el autor comienza con una clasificación muy simple de los diversos postgrados venezolanos y concluye proponiendo algunos remedios para la situación.

ABSTRACT

This article stresses out some of the problems that persist in Venezuelan graduate schools' system. Some of these have been a constant since its birth and others have been emerging throughout its development.

To better comprehend these problems, the author provides a very simple classification of the many Venezuelan graduate schools and concludes proposing certain solutions for the situation.

Antonio Cova Maduro

Sociólogo de la Universidad Central de Venezuela. Periodista de la Universidad Central de Venezuela. Master en Sociología de la Universidad de California (Berkeley, California). Profesor en las Escuelas de Ciencias Sociales y Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas. Profesor en el postgrado de esa misma Universidad. Profesor invitado en el Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA). Conferencista y Autor. Columnista en el diario El Universal de Caracas (días miércoles, 1-4) y en Economía Hoy, (lunes, última página). Escribe en las revistas: Debates IESA, SIC y Producto. Hace ya un montón de años que a la Educación venezolana le nació un nuevo hermanito, y poca atención le hemos prestado, tanto a los rasgos que él tenía, como a las implicaciones que ese nuevo miembro de la familia educativa nacional generaba con su presencia. Se trata de los postgrados universitarios, mejor conocidos como el quinto nivel.

A lo mejor cuando nació hizo abrigar a todos muchas expectativas. Es muy posible, incluso, que algunos tuviesen la secreta esperanza de que fuese como el de los Estados Unidos: la joya de todo su sistema. Es más, quizás parecía el único, realmente recomendable del vasto aparato educacional de la sociedad norteamericana, como lo testimonian miles de profesionales del mundo entero que allí acuden, como si fuese una nueva Meca.

Los resultados están a la vista y lo menos que podría decirse es que, por ahora, y quizás para siempre, lo mejor del sistema universitario sea, precisamente su pregrado, sus múltiples escuelas que otorgan los más variados grados que, por razones de

cortedad terminológica llamaríamos licenciaturas.

En la misma medida en que nuestra Escuela Básica se ha ido deteriorando de un modo aterrador v a una velocidad pasmosa, un buen número de escuelas universitarias realizan un trabajo notable v de ello dan abundante testimonio los cientos de graduados universitarios, en los más diversos campos profesionales, que no sólo se disputan otros países, sino que dejan muy en alto el nombre de nuestro país dondequiera que van, ¿Qué pasa entonces con nuestros postgrados, que no producen algo parecido?

Postgrados que no fueron Lo que se creyó

Vale la pena que comencemos esta indagación con una clasificación muy simple y cuyo propósito no va más allá del presente artículo. Los postgrados en Venezuela podrían agruparse en tres grandes tipos. En primer lugar tenemos los que quizás fueron los primeros en aparecer: los de especialización y que nada tienen que ver con los que ahora

se llaman así y que conceden el título de "Especialista". No, los postgrados de especialización fueron los que diversas carreras, básicamente las ciencias naturales y las dedicadas a la salud, crearon, forzadas, por sus propias necesidades.

Así, lució para las facultades de Medicina y Odontología que durante los años de estudio no podían impartir los más recientes conocimientos, ni especializar a sus estudiantes en las nuevas tecnologías de la salud. Brotaron, entonces, como hongos, diversas especializaciones para las que algunas facultades de Medicina estaban particularmente dotadas. Se hizo tan común que, para cualquier médico recién graduado, quedarse sin hacer esos estudios en cardiología, traumatología, pediatría o cualquier otra especialidad médica, parecía algo imposible.

Rápidamente otras escuelas siguieron ese ejemplo, en particular las de las ciencias naturales: Química, Física y Biología, que incluso recibieron apoyo para ello de institutos de investigación que ya estaban montados, Vendrían luego las

Hace ya un montón de años que a la Educación venezolana le nació un nuevo hermanito, y poca atención le hemos prestado, tanto a los rasgos que él tenía, como a las implicaciones que ese nuevo miembro de la familia educativa nacional generaba con su presencia. Se trata de los postgrados universitarios, mejor conocidos como el quinto nivel.

A lo mejor cuando nació hizo abrigar a todos muchas expectativas. Es muy posible, incluso, que algunos tuviesen la secreta esperanza de que fuese como el de los Estados Unidos: la joya de todo su sistema. Es más, quizás parecía el único, realmente recomendable del vasto aparato educacional de la sociedad norteamericana, como lo testimonian miles de profesionales del mundo entero que allí acuden, como si fuese una nueva Meca.

Los resultados están a la vista y lo menos que podría decirse es que, por ahora, y quizás para siempre, lo mejor del sistema universitario sea, precisamente su pregrado, sus múltiples escuelas que otorgan los más variados grados que, por razones de

cortedad terminológica llamaríamos licenciaturas.

En la misma medida en que nuestra Escuela Básica se ha ido deteriorando de un modo aterrador y a una velocidad pasmosa, un buen número de escuelas universitarias realizan un trabajo notable y de ello dan abundante testimonio los cientos de graduados universitarios, en los más diversos campos profesionales, que no sólo se disputan otros países, sino que dejan muy en alto el nombre de nuestro país dondequiera que van, ¿Qué pasa entonces con nuestros postgrados, que no producen algo parecido?

Postgrados que no fueron Lo que se creyó

Vale la pena que comencemos esta indagación con una clasificación muy simple y cuyo propósito no va más allá del presente artículo. Los postgrados en Venezuela podrían agruparse en tres grandes tipos. En primer lugar tenemos los que quizás fueron los primeros en aparecer: los de especialización y que nada tienen que ver con los que ahora

se llaman así y que conceden el título de "Especialista". No, los postgrados de *especialización* fueron los que diversas carreras, básicamente las ciencias naturales y las dedicadas a la salud, crearon, forzadas, por sus propias necesidades.

Así, lució para las facultades de Medicina y Odontología que durante los años de estudio no podían impartir los más recientes conocimientos, ni especializar a sus estudiantes en las nuevas tecnologías de la salud. Brotaron, entonces, como hongos, diversas especializaciones para las que algunas facultades de Medicina estaban particularmente dotadas. Se hizo tan común que, para cualquier médico recién graduado, quedarse sin hacer esos estudios en cardiología, traumatología, pediatría o cualquier otra especialidad médica, parecía algo imposible.

Rápidamente otras escuelas siguieron ese ejemplo, en particular las de las ciencias naturales: Química, Física y Biología, que incluso recibieron apoyo para ello de institutos de investigación que ya estaban montados. Vendrían luego las

variadas ingenierías, con el mismo interés, y hoy Venezuela tiene un vasto grupo de tales postgrados.

Casi de inmediato apareció el otro tipo: el postgrado académico. Básicamente para el mundo de las Humanidades, pero de algún modo también entre lo que podemos llamar las ciencias de la conducta. Así entonces, hoy Venezuela tiene estudios de postgrado en Filosofía, en Literatura y en las diversas Historias. Luego se le sumaron postgrados en Ciencias Sociales y en Psicología, que, de algún modo, están en los límites entre los "académicos" y el tercer tipo, que luego definiremos.

Los postgrados académicos no tenían un interés pragmático, evidente ni inmediato. Fueron creados -y en mucho siguen siendo- para gente cuyo único interés era el estudiar por estudiar. Y ello atrajo, como era de esperarse, un tipo de estudiantes que iban a ser su delicia y su cruz, al mismo tiempo, porque, en efecto, ¿qué profesor no ha soñado con tener una audiencia casi de la Atenas del siglo V a.C.? Pero eso hizo que, muy rápidamente les apareciese una gran debilidad: la inestabilidad de quienes a ellos acudieron. Daba casi lo mismo cursarlo que no hacerlo, y fueron las universidades las que vinieron en su auxilio. A porque al poner como requisito para el avance de la carrera de los profesores, el tener maestrías y doctorados, y al posibilitar que las respectivas tesis fungiesen de

trabajos de ascenso, los convirtieron en una clientela fija de tales postgrados.

Muchos de ellos, además tenían la ventaja de no ser muy costosos para las universidades que los creaban, aunque no fuera por otra cosa que porque se supone que un profesional puede pagarse su propio material bibliográfico sin demandar mucho de las escuálidas bibliotecas. La desventaja que pronto conocieron fue la de una combinación perversa. El escaso tiempo de que disponen muchos profesionales en nuestras endiabladas ciudades, aunado al escaso entretenimiento en la destreza de leer, iba a convertirse en una pesadilla por ratos paralizante.

Finalmente, el tercer tipo de postgrado es el de los profesionales. Ellos son, qué duda cabe, los más exitosos hasta el presente. Su propósito no es otro que el de adiestrar a egresados universitarios en las más variadas carreras en áreas específicas de la vida profesional, básicamente en habilidades gerenciales. Quizás por eso mismo el postgrado emblema de este tipo sea el de "Administración de Empresas", independientemente del nombre que se le ponga.

El hecho de que la banca, y en general todo el sistema financiero y los más altos niveles gerenciales de cualquier empresa, prefiera a profesionales con postgrados en esta área hace que su matrícula se desborde. Eso mismo, quizás, ha sido una bendición exenta de graves consecuencias. Por un lado estos postgrados en Administración se han convertido en los "financiadores" de los otros, a la vez que, obligados por la matrícula masiva, no hubo tiempo de darles mucha fuerza ni de ponerse exigentes con los requisitos de admisión y mucho menos con los de permanencia. Se percibió, incluso, que podían ser manejados como cursos de extención con "barnicito" de exámenes y trabajos limitados.

Hoy por hoy los postgrados profesionales se han convertido en algo así como el meollo del sistema de postgrado y, como era de esperarse, en su "imágen pública". Ellos son, en mucho, los que han provocado la opinión bastante generalizada de que "todomundo" debe tener un postgrado y que ello tampoco es tan difícil ni tan exigente, después de todo. Ellos, además, casi que se le impusieron a las universidades, no brotaron de un desarrollo, esperable de las mismas.

PROBLEMAS DE NACIMIENTO Y DESARROLLO

Salvo excepciones muy contadas, ha tocado a las universidades ser el "ámbito natural" para el nacimiento y desarrollo de los postgrados en Venezuela, tanto como para que fuese impensable que pudieran mantenerse en cualquier otra institución. Eso no quiere decir, en lo absoluto, que fuesen un brote

espontáneo, esperable, largamente "cocinado" en y por las universidades. No, en muchas de ellas apareció como una imposición. Y prácticamente, como era de esperarse, la improvisación.

¿Y cómo se ha manifestado ella? Quizás podría resumirse en un solo término: la ingenua creencia de que, con la misma estructura (sí, la mismita), era posible llevar adelante un sistema de postgrado. Así, entonces, sus modos de inscripción siguieron idénticos, con lo que el resultado ha sido muchas veces caótico.

Una vez inscritos, los cursantes fueron apiñados en las mismas aulas e instalaciones que ya eran insuficientes para el cursante usual de las universidades, y sus autoridades casi no se dieron por enteradas de lo incoveniente y hasta contraproducente que esto podría ser. Los ya sobrecargados salones de computación simplemente recibieron un reordenamiento de sus horarios y las bibliotecas siguieron tan escuálidas como antes, al mismo tiempo que sus horarios no fueron ni aún mínimamente modificados. Se creyó, erróneamente, que puesto que eran igualmente estudiantes, podían ser tratados del mismo modo que los estudiantes de pregrado.

Como si no bastase con esto, no sólo no se singularizaron profesores para su exclusiva dedicación a los postgrados, sino que muchos fueron pasados alternativamente del pre al postgrado, sin que para nada se modificase su dedicación a los primeros. En los postgrados, además, tendrían exámenes, programas fijos, grupos grandes y todas las dificultades que ya padecen en los pregrados. Hubo, en pocas palabras, no una modificación de su trabajo, sino una intensificación del mismo. ¿Hay que ser un genio para prever los resultados que ya comienzan a ser el pan nuestro de cada día?

Una vez instalado el sistema, como en tantas otras cosas, el "desmantelarlo" para hacerlo realmente eficaz y productivo, para que fuese, en pocas palabras, *lo que debería ser*, casi que se tornó imposible. Hoy, lejos de ser una solución, los postgrados en Venezuela han venido a sumarse a los serios problemas de la Educación nacional.

Decir esto, por supuesto que en lo más mínimo puede borrar y ni siquiera ocultar casos —minoritarios pero sobresalientes— de postgrados de gran calidad que existen en nuestro suelo, y donde se realiza una tarea constante de vigilancia para que no se presenten las peores desviaciones.

El hecho de lo abrumador y omnipresente de los defectos anotados y quizás lo más grave: el *cómo* esos mismos problemas ya se insinúan, impúdicos y con creciente acoso, en las mejores instituciones nos alertan sobre sí, a lo mejor no es el mismo *contexto*

nacional el que impone lo que tanto nos duele y nos averguenza. Creo que ha llegado la hora de realizar investigaciones que intenten descifrar si tal es el caso.

Parejo con este asunto hay otro que bien vale la pena considerar. Se trata de lo que, grosso modo podríamos llamar la "atmósfera". En efecto, así como para que en un país, cualquier país, se den abundantes productos culturales es necesario que ese país genere un ambiente que lo haga posible, de igual modo se requiere de una "atmósfera" de interés generalizado en el conocimiento; una sociedad en la cual el "saber" sea prestigioso y muy premiado, para que la gente crea que vale la pena destacarse -y sobre todo dedicarse- en y a ello. Si eso no sucede, esas burbujas de estudio pronto serán asfixiadas y su huella se desvanecerá como hielo al Sol inclemente.

La tarea, pues, que tienen las instituciones de postgrado en Venezuela —las universidades en primer lugar— es inmensa y por supuesto que las desborda. Ello demanda, en primer lugar, una gran claridad no sólo de miras y propósitos, sino de monitoreo de problemas y oportunidades en quienes se dedican a este campo.

En segundo lugar, se les impone a cada una de las instituciones involucradas, que, por esas razones, se ayuden unas con otras y soliciten —y hasta cortejen— la ayuda de instituciones no académicas, como

serían las empresas privadas y el gobierno. En tercer lugar, ellas deben realizar -y urgentementegrandes cambios en lo que tiene que ver con su estructura y su personal, para dotar a sus grados del nivel que se merecen, o abandonar el intento. Y esto hay que hacerlo con espíritu de riesgo y gran creatividad.

En este intento hay universidades que mostrarán que no pueden con lo que eso impone. El "mercado" se encargará de sacarlas del juego. Otras, sin embargo, serán parcialmente exitosas y ese mismo "mercado" les mostrará los ajustes que deben realizar. Y finalmente una minoría habrá logrado el milagro, con lo cual el país entero saldrá beneficiado y esos mismos éxitos impondrán mejoras constantes y crecientes.

Unidireccionalidad *versus*Interdisciplinariedad: dos maneras de entender los estudios de postgrado

RESUMEN

Pretendemos explicitar algunos supuestos que están subyacentes en algunas propuestas que circulan en los predios universitarios para encarar los estudios de postgrado. Es así como, en primer lugar, trataremos de hacer patentes ciertas concepciones sobre la universidad que involucran, a su vez, la idea de los estudios mencionados. Entender la universidad y los estudios de cuarto y quinto nivel como un continuum entre el pregrado y el postgrado tiene como correlato la concepción antropológica del estudiante como hombre-masa y opta, también, por una concepción colectivista de la sociedad. Por otra parte, encarar esos estudios de manera abierta e interdisciplinaria comparte la idea de una formación integral, formar el hombre-culto que desarrolla toda su potencialidad. Su correlato será el individualismo en la mejor de sus acepciones.

Palabras clave: postgrado, continuum, hombre-masa, colectivismo, hombre-culto, interdisciplinariedad, individualismo.

ABSTRACT

We intend to make evident some assumptions, which are underlain in some proposals that circulate around university grounds to face postgraduate studies. In such way is that, in the first place, we will try to make apparent certain conceptions about the university which involve the idea of such studies. Understanding the university and fourth and fifth year courses as a continuum between undergraduate and graduate studies, has as a correlative, the anthropological conception of the student as a mass-man, and also opts for a collectivist conception of the society. On the other hand, facing such studies in an open and interdisciplinary manner shares the idea of integral education, to educate (bring up) the learned-man (cultivated-man) who develops all his potential. Its correlative would be then the individualism in the best of its meanings.

Keywords: graduate studies, continuum, mass-man, collectivism, learned-man (cultivated-man), interdisciplinary, individualism.

Corina Yoris-Villasana

Corina Yoris-Villasana, obtuvo la Licenciatura en Letras (UCAB, 1980) y la Licenciatura en Filosofía (UCAB, 1981). Obtuvo el título de Magister en Literatura Latinoamericana (USB, 1993) y el Doctorado en Historia (UCAB, 1999). Actualmente cursa la escolaridad del Doctorado en Filosofía.(UCAB). Profesora de Lógica en distintas Escuelas y de la Maestría en Filosofía de la UCAB, Antropología Filosófica en la Escuela de Administración, Historia de la Cultura y Pensamiento Latinoamericano en la Escuela de Filosofía y Filosofía Política en la Maestría en Filosofía de la misma universidad. Directora de la Escuela de Filosofía, UCAB (1992-1998). Actualmente es Directora del Programa de Postgrado en Filosofía, UCAB (desde 1997). Ha participado como ponente en diferentes seminarios, congresos y simposios tanto nacionales como internacionales. Algunas publicaciones: Introducción a la Lógica. Problemario (1991/1995) (dos ediciones). Sobre la supuesta lingüística cartesiana (1992). Algunos cambios de teoría en la Lingüística del siglo XX a la luz de la epistemología de Karl Popper (1996). El caribe becho mujer. Identidad cultural en la literatura del caribe anglófono: Jean Rhys (en prensa). Legitimidad y ruptura del bilo constitucional. Estudio del movimiento insurgente del 18 de octubre de 1945 en Venezuela (en prensa). Diversos artículos en la prensa nacional, especialmente en el diario El Nacional donde ha escrito como articulista de opinión desde 1995.

I.- A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La ciencia es la dignidad de la Universidad, más aún —porque, al fin y al cabo, hay quien vive sin dignidad—, es el alma de la Universidad, el principio mismo que le nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo

(Ortegay Gasset: Misión de la Universidad).

Al comenzar este artículo con la cita anterior, nos obligamos a aclarar que para Ortega, con quien compartimos la definición, ciencia es investigación, ciencia es plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución. Por esa razón, dice: "En cuanto se ha arribado a la solución, todo lo demás que se haga con ésta, ya no es ciencia. Por ello, no es ciencia aprenderla ni enseñarla" (Ortega:1932, 12098). Con esa concepción de la ciencia como telón de fondo, y entendiéndola como el alma de la universidad, pretendemos explicitar algunos supuestos que están subyacentes en algunas propuestas que circulan en los predios universitarios para encarar los estudios de postgrado. Quienes hemos escogido la vida académica

como opción de vida, no podemos, no debemos, ignorar las consecuencias que trae consigo plantear los estudios de postgrado en forma abierta, autónoma e interdisciplinaria, o encararlos de manera cerrada, dependiente y con fuertes resabios de modelos universitarios totalmente anacrónicos y desligados de nuestra realidad tanto local como nacional.

Es así como, en primer lugar, trataremos de hacer patentes ciertas concepciones sobre la universidad que involucran, a su vez, la idea de los estudios mencionados. Comencemos por preguntarnos: ¿Qué entendemos como misión de la universidad?, o mejor aún, ¿tenemos claro que en la universidad es necesaria la conjunción docenciainvestigación? Hay quienes separan radicalmente estas dos maneras de ejercer la vida universitaria y optar por esta postura, es decir, docencia por un lado e investigación por otra, absolutamente separadas, tiene como postulado implícito que quien enseña no debe, en principio, investigar. Esa

concepción deviene en una docencia repetitiva y acrítica, por decir lo menos. De allí se desprende también una actitud muy retrógada, que establece unos linderos muy cerrados entre una disciplina y otra. Cuando se restringe así la enseñanza, se limita también al estudiante, y el resultado del binomio enseñanzaaprendizaje es alguien con una preparación no proclive a la investigación y a la creación de conocimiento. Por ello, es imprescindible esclarecer que la universidad, si bien tiene entre sus metas preparar profesionales, también tiene como meta propiciar y preparar a aquellos que investiguen en las distintas ramas del saber. Es obvio, entonces, que quienes están encargados de la formación de esos estudiantes, si quieren respetar sus inclinaciones y darles la oportunidad de escoger entre una profesión o dedicarse a la ciencia en el sentido estricto del término, deben poseer suficiente formación para acercarse al estudiante y junto a él recorrer los senderos que le familiaricen tanto con su condición profesional como el acercamiento a las labores investigativas.

Ya en 1810, decía Humboldt en Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín (Humboldt:1983, 165-175), que al afirmar que la universidad debe atenerse a la difusión y enseñanza de la ciencia y que la Academia será la que se ocupe de la investigación, se comete una injusticia con la universidad: "La profundización de la ciencia se debe tanto a los profesores universitarios como a los académicos" (Humboldt: 1983. 171). Para reforzar este aserto, Humboldt recuerda que estar ante un auditorio entre quienes hay un cierto número de cabezas pensantes es un reto para el expositor. Ahora bien, si aceptamos estas metas para la universidad, amén de otras referidas a la extensión y cooperación, estamos en presencia de una obligación formativa. Es decir, el cuerpo de profesores en cuyas manos está la formación de esos estudiantes debe estar preparado, a su vez, para enfrentar esos retos. Es así que un catedrático¹ debería, en principio y como también lo establece la reglamentación universitaria, poseer estudios que se han llamado de cuarto y quinto nivel. De otra manera, no será posible esa interacción aludida entre estudiante y "maestro". Pero vamos más allá aún: un profesional debe perfeccionar su formación básica si quiere mantenerse al día con los nuevos

adelantos técnicos y científicos. Por ello, la universidad se ve en la obligación de crear los distintos niveles de formación para postgraduados.

No es nuestro objetivo en este acercamiento al problema, hablar sobre la historia de los estudios de postgrado en nuestro medio, como tampoco lo es analizar las distintas posturas, por separado, de Humboldt, Mayz, Ortega y Ribeiro, con quienes estamos en profunda deuda en la realización de este artículo. A pesar de no compartir con cada uno de ellos algunos postulados, hay otros que sí aceptamos. Son esos los que hemos tomado como base para exponer algunas de las ideas que alimentan esta disertación. Entre estos autores y dentro de ellos mismos, hay posturas encontradas. Hemos sorteado esas dificultades y la propuesta es el resultado de una reflexión sobre los estudios universitarios en nuestro país y, en consecuencia, en nuestra Universidad Católica. Perseguimos como propósito mostrar cuáles son las ventajas y desventajas de organizar tales estudios siguiendo un modelo consecutivo de los estudios de pregrado o seguir el modelo que, sin desvincularse de sus disciplinas fuentes, provea de diversas opciones a quienes entienden que el conocimiento no tiene hoy día una línea divisoria que permita trazar fronteras o murallas infranqueables entre un estudio y otro.

II.- Los estudios de POSTGRADO COMO UNA CONTINUACIÓN DEL PREGRADO

Como es sabido, la universidad nació en la Edad Media al amparo de la Iglesia y su expansión se encaminó a la formación de aquellos a quienes les correspondería defender los intereses de la Iglesia (Mayz: 1991. 23-24). Con su división en facultades, que representaban los saberes medievales, la universidad contaba con las facultades de Derecho, Artes (Filosofía), Medicina y Teología. Esta última representaba la primacía intelectual. Además, es digno de resaltar también que la universidad medieval estaba signada por un cierto carácter de aislamiento, tal como señala Mayz en la obra señalada, "Las universidades medievales se concebían a sí mismas como individualidades, valga decir como auténticas mónadas (...) En cuanto tal, cada universidad se autobjetivaba como una entidad autárquica, autosuficiente o susbsistente por sí misma" (Mayz: 1991, 26). Más allá de la concepción medievalista y sin entrar en un recuento histórico sobre el desarrollo de la universidad como institución, encontramos posteriormente el modelo universitario napoleónico, fundamentado en el profesionalismo y la división en las facultades y escuelas donde descansa todo el nervio de la universidad.

En un detenido estudio sobre la UCV, Darcy Ribeiro (1970), decía que ésta, al "transitar de un modelo colonial a un modelo inspirado en el patrón profesionalista francés", no funcionó en el quinto nivel, es decir, en el postgrado. No perdamos de vista que la investigación a la que hacemos referencia fue realizada hace treinta años, y, sin embargo, muchos de los males allí señala dos siguen estando presentes en nuestras casas de estudio. Para Ribeiro, la universidad debía formar sus cuadros docentes y de investigación y, al no contar con la adecuada preparación y operatividad en el cuarto nivel, se quedó en un nivel postliceísta. Para lograr la formación de postgrado es imperativo, entonces, articular estos estudios de tal manera que entre sus logros se encuentre, precisamente, la formación del cuadro docente.

El modelo napoleónico tiene como particularidad que la universidad, al estar organizada federativamente, "con un haz de facultades autáquicas, compartimentadas en Escuelas autosuficientes, no sólo ignorándose unas a otras, sino hostigándose entre ellas", (Ribeiro:1970, 28) arroja como resultado unos estudiantes que no obtienen ninguna otra referencia con otras dependencias de la Universidad.

Las estructuras universitarias de América latina fueron en gran medida copias de la matriz francesa del siglo XIX. El descontento de los propios franceses con aquel modelo en su forma actual, convierte la exaltación de los viejos académicos latinoamericanos por sus universidades, en un verdadero anacronismo (Ribeiro: 1971, 37).

El paradigma napoleónico tuvo su momento de auge: "No es cierto que el seccionamiento de la universidad la haya llevado a la decadencia. En los cuarenta años siguientes a la reforma napoleónica, Francia conoció el mayor período de florecimiento intelectual y científico de su historia" (Ribeiro: 1971, 34). Ese modelo desarrolló paralelamente una serie de mecanismos para la selección docente y de investigación. No todos apropiados, quizás; sin embargo, la formación de los cuadros científico-intelectuales franceses se lleva a cabo bajo modalidades de oposiciones. La agregación se consigue mediante concursos públicos, abiertos a todos los candidatos de la nación (p. 35). Es así que esa concepción conlleva una serie de compromisos que se debe estar dispuesto a asumir. De lo contrario, el modelo fracasa estrepitosamente.

Ese modelo napoleónico es el alimento de la concepción de los postgrados como una mera continuación del pregrado.

Cerradas en sí mismas las facultades, cerradas en sí mismas las escuelas, marcarían una línea de continuidad entre cada una de ellas y su correspondiente postgrado. ¿Qué ventajas

representa? En primer lugar, se lograría (al menos se intentaría), dicen sus propugnadores, una cierta interacción entre los planes de estudio de pregrado y los del postgrado. Se requiere una verdadera planificación del curriculum y una verdadera diferenciación de los niveles de especialización y profundización de tales estudios. Es una concepción, al menos teóricamente, que posee uniformidad y homogeneidad en la formación de quienes cursan desde el primer ciclo hasta el último escaño. Esto obviamente atenta contra el individualismo de la diferencia. Además, requiere un personal altamente especializado para acompañar a quien se incorpora en este plan. Es decir, el docente debe fundamentalmente poseer el grado máximo de la disciplina que enseña. Debemos agregar otro aspecto altamente significativo y, por ende, definitorio: la concepción antropológica subyacente. Es allí, precisamente, donde surge nuestra objeción al modelo.

Ese hombre educado en una sola línea, en una sola dirección, no está inmerso en su tiempo. Es un hombre unidireccional, u hombre masa, para decirlo 'orteguianamente'. Puede ser que represente el mejor administrador, el mejor ingeniero, el mejor economista,...; pero, ese hombre no ha transitado por otros senderos, distintos a su especialidad. Es ese hombre formado en las universidades que

tanto atacó Ortega con palabras muy duras:

Ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo XX para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás (Ortega: 1932, 1199).

Ortega va más allá en su caracterización del *especialista* en el capítulo titulado "La barbarie del especialismo" en *La rebelión de las masas* para decir que

si el especialista desconoce la fisiología interna de la ciencia que cultiva, mucho más radicalmente ignora las condiciones históricas de su perduración, es decir, cómo tienen que estar organizadas la sociedad y el corazón del hombre para que pueda seguir habiendo investigadores (...) También él cree que la civilización está ahí, simplemente, como la corteza terrestre y la selva primigenia (Ortega: 1932, 1129).

Ese hombre que al creer que todo futuro será mejor, acostumbrado al progreso, cree que los avances técnicos son obra de la naturaleza y "no piensa nunca en los esfuerzos geniales de individuos excelentes que supone su creación" (Ortega: 1932: 1094).

¡Pensar que estas palabras fueron escritas en 1926! Hoy, año 2000, último año del siglo XX, algunos, en nuestro suelo tropical y en los predios de la UCAB, pregonan la necesidad de la especialización desde la perspectiva de una suerte de

continuum en los planes de estudios de los postgrados. Es decir, el cobijo de éstos bajo las alas de las Facultades y Escuelas. Esa actitud es una demostración fehaciente de las palabras de Ortega: "saben mucho de una cosa e ignoran de raíz todas las demás". Es el hombre-masa en toda su expresión. Incluso, casi estaríamos por asegurar que la propuesta del continuum de los estudios de postgrado no tiene tras de sí una verdadera concepción antroplógica. Y decimos que parecería no tenerla, porque el híbrido que se plantea no daría tampoco como resultado el hombre-masa, el famoso especialista. Más bien, sería un hombre perdido entre sus preguntas vitales nunca respondidas, y mucho menos explicitadas. Tal concepción de los estudios, además, traza unos límites entre cada rama del saber que deviene en una formación esterilizante. Ni tan siquiera apunta al colectivismo, corriente que generalmente se contrapone al individualismo. En el colectivismo, la primacía se encuentra en la sociedad como un todo, y el individuo se desdibuja para formar parte esencial de esa red que pasa a ser lo prioritario. Eso tiene un costo muy alto, social y políticamente hablando. El hombre-masa que resulta de la ejecución de los estudios antes descritos forma parte de esa colectividad, pero al desconocer las raíces mismas de la civilización, ¿cómo podrá dirigir el

proceso social? Será, irremediablemente dirigido.

Es cierto que la preparación profesional debe dotar a quien realiza los estudios de un hábil manejo de las técnicas propias de su especialidad. Ahora bien, "la formación científico-investigativa debe hallarse dirigida fundamentalmente a enfrentarlo críticamente con aquellos conocimientos a fin de lograr -mediante el cuestionamiento de los mismos— el necesario avance del saber" (Mayz: 1991,102). Y es en este campo, precisamente, donde cobran sentido los estudios de postgrado. Pues el profesional debe enfrentar críticamente sus conocimientos, promover la superación de las técnicas aprendidas. Quien no supera esas técnicas está condenado a una suerte de atrofia profesional: no podrá adaptarse al mundo cambiante que estamos viviendo, no podrá atacar aquellos supuestos que acompañan muchas técnicas que pueden poner en entredicho sus principios. En fin, quien no supere esas técnicas estará condenado a anquilosarse.

Los centros de investigación e institutos serían, entonces, dentro de esa conceptualización cuasilineal, apenas unos brazos más de la facultades y escuelas. Los estudios de postgrado necesitan imperiosamente que las investigaciones estén enlazadas tanto con los estudios de tercer nivel como con los del cuarto y quinto. De otra manera, la investigación se transforma en el

REFERENCIAS

DE HUMBOLDT, Guillermo. *Escritos*políticos. (1943). México:
Fondo de Cultura Económica.
(Primera edición en alemán:
1901).

MAYZ VALLENILLA, Ernesto. *El ocaso de las universidades*. (1991) (2° edición). Caracas: Monte Ávila Editores.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras de José Ortega y Gasset*. (1932). Madrid: Espasa-Calpe. RIBEIRO, Darcy: *Propuestas. Acerca de la renovación*. (1970).

Caracas: Universidad Central de Venezuela.

La universidad latinoamericana. (1971).
Caracas: Universidad Central de Venezuela.

modelo acartonado que atenta contra la autonomía que debe gozar la persona.

Es importante destacar que esta imagen antropológica tiene su correlato en el individualismo, entendido éste como afirmación de la personalidad y de la libertad. El individualismo se llama así, no porque pretenda que el individuo busque una vida aparte, se aísle; no, es individualismo, en tanto afirma que el individuo, y no el grupo, es el componente primario de la sociedad. Una de las notas esenciales del individualismo es la responsabilidad personal en cada acto de la vida, bien sea un logro o un fracaso. Cada escogencia debe ser consciente y cuidadosa. Y, al ser de su propia responsabilidad, también, como núcleo de la sociedad, afecta a ésta. Es así que, educar un hombre-masa es optar por el polo opuesto al individualismo. Educar al bombre-culto es contribuir a formar una red social mucho más densa, con hombres que buscan su realización personal en tanto miembros de ese núcleo social al que nos referimos y que pretenden desarrollar. Bajo el ideal colectivista, por llamarlo de alguna forma, el individuo, total o parcialmente, debe buscar la satisfacción de las necesidades de la sociedad antes que la propia. Así, el Estado construye, organiza al "pueblo" para lograr esa satisfacción. Es, entonces, el Estado el Soberano, no el individuo. De esa manera, el hombre-masa cumple un papel

dentro de esa red. Se especializa en una determinada área, pero "ignora de raíz todas las demás".

La escogencia entre un hombre-masa y un hombre-culto, creemos, es obvia. Al menos en nuestro caso, así lo es. Asumimos la responsabilidad de tal escogencia.

Reconocemos que alguien podría contraargumentar que Goethe, el hombre-culto por excelencia, el individuo total, al llegar a su plena madurez, nos envió un mensaje diferente: recomendó que quien quisiera realizar algo valioso en la vida debería renunciar a la universalidad y cultivar sólo aquello que nuestra limitación de vida nos permita hacer. Sin embargo, ese hombre-culto es un ideal v. en consecuencia, como tal, inalcanzable. Es ideal, en tanto lo tomamos como una función regulativa, y propendemos a él.

Ahora bien, el paradigma no es proponerse enseñar aquello que el estudiante no logrará aprender, entre otras razones, por falta de tiempo. No. Es plantearse un curriculum acorde con los tiempos, imbuido de nuestro momento, de la cultura de nuestro tiempo y con unos límites prácticos. Conjugar el ideal al que propendemos con la "miseria de vida" que nos toca vivir. Ya en los años setenta decía Darcy Ribeiro, con toda razón, al referirse a la universidad latinoamericana, que "ninguna universidad podía

dominar y cultivar todos los campos del saber en toda la extensión y profundidad deseable" (Ribeiro: 1971, 154). Ni las instituciones ni el individuo, agregaríamos nosotros. Pero, si nos está vedado el anhelo, ¿para qué, entonces, existe el cielo?, dice la conseja popular.

Al elegir determinada concepción antropológica estamos, también, optando por un determinado modelo de organización, planificación y orientación de los estudios de postgrado. Realizar ese proyecto es un reto. Un reto académico, no administrativo. Este último aspecto, el administrativo, se lo dejamos a quienes deben realizar esas tareas que sirven de soporte al ideal universitario que no es otro que la Academia. Es allí, en la Academia, donde se fraguan los valores que pretendemos proyectar sobre la sociedad de nuestro tiempo. Enfrentemos este reto con mucho entusiamo, aun cuando, como Ortega, no tengamos mucha fe en el éxito de la acogida a la propuesta, pero "¡Aviado estaría el hombre si no pudiese sentir entusiasmo más que por aquello en que siente fe!" (Ortega: 1932, 1182).

¹ En nuestro medio no se acostumbra establecer distinción entre el docente universitario y el investigador con los vocablos universitario y académico, respectivamente. A lo sumo, se habla del *investigador puro*, si se quiere establecer alguna nota distintiva.

REFERENCIAS

DE HUMBOLDT, Guillermo. *Escritos*políticos. (1943). México:
Fondo de Cultura Económica.
(Primera edición en alemán:
1901).

MAYZ VALLENILLA, Ernesto. *El ocaso de las universidades*. (1991) (2° edición). Caracas: Monte Ávila Editores.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras de José Ortega y Gasset*. (1932). Madrid: Espasa-Calpe. RIBEIRO, Darcy: *Propuestas. Acerca de la renovación*. (1970).

Caracas: Universidad Central de Venezuela.

La universidad latinoamericana. (1971).
Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Aportes para una historia de los postgrados en Venezuela

RESUMEN

Los estudios de postgrado se iniciaron en Venezuela en 1941. A partir de 1958 el Estado implementó una serie de políticas y estrategias educativas destinadas a impulsar la educación superior. Será en los años 70 cuando comience a desarrollarse un proceso de definición de los estudios de postgrado. El crecimiento de los postgrados fue acelerado pero éstos se estabilizaron hacia los años 80 y 90. En la década de los 80 se aprobaron las Normas de Acreditación de Estudios para Graduados; y la creación del Consejo Consultivo Nacional de Estudios para Graduados.

Palabras clave: Estudios de postgrado. Estado. Políticas. Estrategias. Educación Superior. Crecimiento. Acelerado. Estabilización. Normas de Acreditación. Consejo Consultivo.

ABSTRACT

Postgraduate studies were offered for the first time in Venezuela in 1941. After 1958 the government began to establish educational politics and strategies for the purpose of improving the superior education. Only around 1970 did a process of defining postgraduate studies emerge. The growth of postgraduate studies was accelerated and became implanted in the 80ies and 90ies During the 80ies the norms for offering credit for graduate studies and the national consultive council to control the studies for graduates were finally established.

Keywords: Postgraduate studies, government, educational politics, strategies, superior education, norms, credit, national consultive council, control.

Manuel Alberto Donís Ríos

Manuel Alberto Donís Ríos. Doctor en Historia. Magister en Historia de las Américas. Licenciado en Educación (Mención Ciencias Sociales), Profesor Asociado (UCAB). Profesor - Investigador (TC) del Instituto de Investigaciones Históricas. Director del Postgrado en Historia, Profesor de Postgrado: Historia Territorial Institucional y Territorial de Venezuela. Profesor de Pregrado: Historia Económica y Social de Venezuela: Seminarios de Investigación (1° y 5° Año de Educación. Ciencias Sociales). Publicaciones: 1) "Evolución Histórica de la Cartografía en Guayana y su significación en los Derechos venezolanos en el Esequibo" (Caracas, 1987). 2) "Historia de las Fronteras de Venezuela" (coautor con el P. Hermann González Oropeza. Caracas, 1989) .3) "Guayana: Historia de su Territorialidad" (Caracas, 1997) . Diversas publicaciones en revistas y prensa nacionales sobre Historia de Venezuela.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Toda investigación se plantea, como paso previo y fundamental, la necesidad de hacer un arqueo de fuentes para localizar y revisar la información pertinente y apropiada sobre el tema que se desea estudiar. Pues bien, en el caso que nos ocupa esto resulta sumamente difícil. Escribir la historia de los postgrados en Venezuela representa una tarea compleja. La mayor parte de la bibliografía corresponde a textos multigrafiados y/o mimeografiados dejando un porcentaje pequeño para los trabajos impresos. Entre los últimos destacan los del profesor Víctor Morles (UCV).

La casi totalidad de los aportes provienen de congresos, conferencias, simposios, seminarios y otros eventos científicos, generalmente presentados por autores independientes. No existen prácticamente trabajos de tipo institucional. Agreguemos algunos boletines estadísticos y publicaciones periódicas de entes técnicos relacionados con el

Consejo Nacional de Universidades, como la Oficina de Planificación del Sector Universitario.

II. LOS POSTGRADOS HASTA LA DÉCADA DE LOS SETENTA

De acuerdo a las fuentes consultadas, los estudios de postgrado¹ en Venezuela se iniciaron en 1941 siendo la Universidad Central la institución pionera de los estudios de quinto nivel en nuestro país, en la especialidad de Medicina (Morles, 1991)². Este hecho se inscribe dentro del clima esperanzador y de apertura que comenzó en 1936 a raíz del Programa de Febrero del presidente Eleazar López Contreras, en el que se contempló la organización de la educación nacional (Suárez, 1977).

A raíz de la promulgación de la Ley de Educación de 1940, se señaló con mayor coherencia que en anteriores oportunidades el funcionamiento de la Educación Superior. Se establecieron disposiciones legales para la formulación de objetivos, organización y funcionamiento de las universidades, incluso en lo concerniente a la enseñanza, elección de las autoridades, principio de autonomía y otros asuntos importantes (Pérez, 1986).

En 1948 se aprobó la Ley Orgánica de Educación y se dictó el estatuto orgánico de las universidades, paso importante para conformar el subsistema de educación superior, definiendo la labor universitaria como una en todo el país. Pero este esfuerzo se frustró a raíz del golpe de estado contra el presidente Rómulo Gallegos en 1948.

Con la instauración del sistema democrático en 1958 el Estado venezolano inició una serie de políticas y estrategias educativas destinadas a impulsar la educación superior. Incluso, algunos autores diferencian dos modelos educativos claramente definidos y adelantados por el Estado: el liberal populista durante los años 60; y el tecnocrático, a partir de los 70 (Escontrela, 1995).

Durante los años 60, la educación superior experimentó una expansión que se apoyó en la creciente asignación de recursos fiscales, ampliándose las

oportunidades educativas para las mayorías a consecuencia de la política de "puertas abiertas", inspirada en principios de democratización y de igualdad de oportunidades.

A partir de los 70, el Estado trató de establecer el control político y regular el crecimiento del sector universitario dentro del sistema educativo, "como una manera de contrarrestar el proceso de contestación y radicalización política que se desarrolla durante la década de los sesenta. La estrategia de regulación del crecimiento pretende enfrentar el desmesurado crecimiento de las universidades, que comienza a convertirse en un problema crítico por su impacto en el gasto público" (Escontrela, 1995, p. 38).

El crecimiento de los estudios de postgrado en la década de los 70 tuvo como antecedentes —y se correspondió plenamente— con la apertura democrática a partir de 1958 y la democratización de la enseñanza sustentada en la tesis del "Estado Docente". Una de las primeras medidas de la Junta de Gobierno en materia educativa fue el Decreto 458 de fecha 5 de diciembre de 1958, referido a la Ley de Universidades, derogándose la de 1953 de la dictadura y correspondiéndole al Consejo Nacional de Universidades (máximo organismos de conducción universitaria en el país) iniciar un proceso encaminado a definir

políticas para el sector de la educación superior.

El crecimiento educativo repercutió en todo el sistema educativo y directamente en el subsistema de Educación Superior, el cual se extendió considerablemente pasando de 2 universidades en 1936 a 88 universidades e institutos de educación superior en 1984 (Pérez, 1986).

Es hacia finales de la década de los 70 cuando los estudios de postgrado, "este fenómeno cualitativamente nuevo en la educación superior venezolana", se hicieron presentes en diversas áreas y disciplinas³. La década de los 70 significó para las universidades venezolanas la Renovación y Reforma. Desde el punto de vista académico se buscó su modernización. El proceso renovador centró sus propósitos en el cambio de los planes de estudio, incorporando asignaturas más asociadas con las tendencias modernas de la ciencia y la tecnología (Albornoz, 1972), tanto a nivel de pregrado como de postgrado.

La atención del Estado en los estudios de postgrado se explicó por los requerimientos crecientes de recursos humanos de alto nivel que demandaba el aparato industrial y la modernización administrativa del propio Estado, así como la necesidad de introducir innovaciones en materia científica y tecnológica. Dentro de este

contexto nació la preocupación por definir las finalidades de la educación de postgrado en el país.

Puede afirmarse que hasta la década de los 80 no existía en el país una definición de los estudios de postgrado, compartida por quienes cumplían actividades en esta área. La educación en esta área operó sin metas ni definiciones claras. Como veremos más adelante, hay que esperar a 1983 para que el Consejo Nacional de Universidades dicte las normas para la acreditación de estos estudios.

A partir de la década de los años 70 comenzó a desarrollarse un proceso de definición de los postgrados, de su valoración académica, "en sus aspectos conceptuales, jurídicos y de organización académico -administrativa, con la activa participación de organismos como el CONICIT, el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y las universidades" (Escontrela, 1995, p. 12).

El crecimiento de los estudios de postgrado en las universidades nacionales fue acelerado. Para 1976 se dictaron 180 cursos a nivel nacional, de los cuales 60 correspondían al sector Ciencias de la Salud; 40 a Ingeniería, Arquitectura y Tecnología; 27 a Ciencias Económicas y Sociales; 24 a Ciencias Básicas; 13 a Educación y Docencia; 9 a Derecho; 6 a Ciencias del Agro y del Mar; y 1 a

Humanidades y Letras (Oficina del Sector Universitario (OPSU), 1977). La matrícula fue de 2.175 estudiantes, atendidos por 1.174 docentes (OPSU, 1977). Al año siguiente los cursos se incrementaron en 7% y sumaron 193. Según el título que se otorgaba, 14 cursos correspondieron a doctorados, 138 a maestrías y el resto a especialistas, certificados y ampliación (OPSU, 1978). El 65% (126) de los cursos se impartieron en la Universidad Central de Venezuela: 13 de doctorados, 99 de maestría y 14 de ampliación⁴.

Pero en investigación, la crítica interna era fuerte y se centró en que esta actividad, característica del postgrado, estaba marginada del sector educativo. Había pocos investigadores, 2.536 para el año 1970. De acuerdo con la UNESCO un país como Venezuela debería contar con un investigador por cada 1.000 habitantes (Arnao, 1973).

En el área científica, según la jefa del Departamento de Sociología y Estadística del Conicit, para 1972, prácticamente, no había cursos de postgrado en Venezuela. Los que se hacían en el exterior, la inmensa mayoría, "aún cuando pudieran subsanar las deficiencias formativas a nivel del método y de la teoría general, no nos garantizan la posibilidad de describir y fomentar actiudes creativas y críticas que aseguren la aplicación y creación de conocimientos en relación a nuestra sociedad, para lograr el

desarrollo deseado" (Arnao, 1973, p. 321).

De acuerdo al diagnóstico de la Jornada Nacional de Análisis del Sistema Educativo Venezolano que se realizó en Caracas en julio de 1975, la situación de los estudios de postgrado en el país era la siguiente: 1) No existían normas jurídicas a nivel nacional que regularan sus características y funcionamiento; 2) no había una política explícita nacional para la orientación y fomento de los programas según las necesidades del país; 3) la actividad había crecido aceleradamente pero aún era insuficiente para atender la demanda de personal altamente calificado; 4) poca relación entre las necesidades del país y el número de cursantes o egresados, así como el escaso número de postgrados relacionados con áreas prioritarias para el desarrollo de la nación; 5) fuerte dependencia con el exterior en cuanto a la orientación de los programas; y 6) los cursos a nivel de doctorado, con muy pocas excepciones, se correspondían con la simple continuación de los estudios de pregrado, destinados a la especialización profesional (Jornada Nacional de Análisis del Sistema Educativo Venezolano. 1975).

La Jornada consideró que era deber del Estado intervenir en la orientación de los estudios de postgrado y con esta finalidad formuló las siguientes proposiciones y recomendaciones:

1) Que la Ley de Educación Superior contemplase el nivel de postgrado; 2) la creación por parte del CNU de un organismo coordinador de estos estudios; 3) que el ente coordinador se encargara de formular un plan de desarrollo en el área; 4) que dicho organismo estructurara los postgrados mediante el diseño de un modelo coherente y flexible, adaptado a nuestras necesidades y contemplando " la planificación, coordinación, acreditación, financiamiento y orientación de este nivel educativo"; 5) que se implementara un fondo especial para el financiamiento de la educación para el área, mientras se implementaba el sistema nacional de postgrado; 6) que se estudiaran las actividades en el área y se realizara un inventario de los recursos humanos; 7) el análisis de los programas, dentro de una perspectiva nacionalista, para romper la dependencia económica, cultural y tecnológica; 8) procurar una estrecha vinculación y cooperación entre las instituciones educativas, los centros de investigación científica, los organismos de planificación y el sector productivo; 9) la creación de estructuras de postgrado de carácter experimental; y 10) el establecimiento de normas y mecanismos para regular la asignación de becas para estudios en el exterior sólo cuando no existan cursos con equivalente calidad en el país, o cuando no se pueda satisfacer la demanda (Jornada Nacional de Análisis del

Sistema Educativo Venezolano, 1975).

III. Los postgrados en las décadas de los ochenta y noventa

Los estudios de postgrado se expandieron (en términos de matrícula, número de programas e instituciones) y se estabilizaron en la década de los 80 y 90, al punto "de que para enero de 1998 el número de programas de postgrado, en sus niveles de especialización, maestría y doctorado es de 1.350, según la información de que dispone la Comisión de Apoyo Académico del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado" (Salcedo, 1998, p. 47)⁵.

Para mediados de 1988 existían 550 programas; para marzo de 1992 la cifra era de 782 programas registrados (OPSU,1978). El 45%, 350 programas, correspondían a especialización; 358 a maestría (46%) y 74 a doctorado (9%). Del total nacional, 96 (12%) pertenecían a instituciones privadas (universidades y centros de investigación)⁶.

En 1994, dos años después, los programas registrados se incrementaron en un 34% y llegaron a 1.047, distribuidos de la siguiente manera: 7% para doctorados; 46% para maestrías; y 47% para especialidades. La

universidades públicas concentraron más del 50% (de éstos, la UCV poseía el 32%). La UCAB estaba a la vanguardia en el sector privado pero en relación al número total de programas a nivel nacional, sólo comprendía el 3,8%. No obstante, las universidades privadas crecían en la oferta de cursos de maestría y especialización (Villarroel, 1998).

Venezuela se encontraba para 1990 entre los países con relativamente alta densidad de estudios de postgrado (mayor del 2%) en Latinoamérica, después de Cuba, México y Brasil. En este año se contaron 12.600 estudiantes de postgrados (Morles,1991)⁷, de los 485.000 matriculados en educación superior⁸. En este hecho jugó papel importante el Centro de Estudios Avanzados (CEA) del Instituto de Investigaciones Científicas (IVIC), en el que se combinó un centro de excelencia distinto y separado de la universidad desarrollado en un instituto de investigación. Este Centro, creado en 1971, había otorgado en 20 años de existencia unos 750 títulos a nivel de postgrado (Morles, 1991).

El incremento en la demanda de estudios de postgrado se justificaba, entre otras razones, por los requisitos exigidos en las instituciones de educación superior para el ascenso de sus profesores en el escalafón académico; por los incentivos económicos para quienes realizaran estudios de quinto nivel, incluidos en los

contratos colectivos suscritos entre los gremios académicos y las universidades, o entre aquellos y el estado; y por las limitaciones producto de la difícil situación económica que vivía el país y que limitaba la realización de los estudios en el exterior.

De la misma forma aumentó el número de graduandos en los cursos de postgrado a nivel nacional. En el caso específico de la Universidad Central de Venezuela, institución que detentaba para entonces el mayor número de programas, esto obedeció

al ajuste y rediseño de los programas, en el sentido de introducir en maestrías y especializaciones, desde su inicio, materias de carácter metodológico destinadas a guiar la actividad de investigación, canalizándola hacia la producción de un proyecto de tesis, suficientemente analizado, revisado, corregido y estructurado, para que pueda ser introducido antes de finalizar el último período de la escolaridad o a más tardar inmediatamente después (Resúmenes de Trabajos de Grado, 1989, p. 7).

El incremento de los estudios de postgrado, hecho positivo en virtud de la conciencia adquirida por el Estado acerca del papel que puede desempeñar la educación de postgrado en el proceso del desarrollo nacional, trajo consigo la preocupación por la calidad de los mismos. El proceso de masificación de los estudios de quinto nivel acarreó un fenómeno creciente de devaluación de los certificados en

esta área. Pero además hubo preocupación en algunas instituciones ante la confusión en el reconocimiento de algunos certificados como estudios de postgrado. Ejemplo de ello fue el CONICIT que exigió al CNU que aclarara "la actual anarquía existente a nivel de postgrado en el que se confunden desde los cursos de extensión, de educación continua, de especialización y de actualización, hasta los cursos de maestrías, doctorado y Ph D" (El Nacional. Caracas, 20 de julio de 1976, C-5).

El crecimiento de los postgrados no siguió una pauta orgánica que vinculara sus actividades con los objetivos universitarios y con las necesidades del país; la carencia de reglamentación y la calidad heterogénea produjeron la anarquía en este subsistema de educación superior. La preocupación y confusión fueron puestas de manifiesto por el profesor Vladimir Yackovlev, Director de Postgrado de la Facultad de Ingeniería de la UCV, quien al preguntársele sobre lo que eran estudios de postgrado expresó: "Como el nombre lo indica, es algo realmente después del grado de obtener el título de educación superior, o su primera graduación en la universidad, pero no todo lo que se hace después de graduarse es realmente un postgrado. Básicamente, hay que separar dos categorías: para que sea un estudio de postgrado es cuando conlleva al otorgamiento

de un título académico superior" (*El Nacional*. Caracas, 2 de octubre de 1976. C-3).

Para 1976, la mayoría de los estudiantes venezolanos que realizaban postgrados lo hacían en el exterior, con becas otorgadas por las universidades y diversos organismos como el Programa de Becas Gran Mariscal de Ayacucho, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicit), el Fondo destinado a la Investigación en Materia de Hidrocarburos y Formación de Personal Técnico para la Industria de dichas substancias (Foninves); y el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (Ivic).

La crítica interna señalaba que estos estudios estaban diseñados para satisfacer las necesidades de los estudiantes y de las instituciones de los países desarrollados; y obedecían en consecuencia en cuanto al grado de conocimientos se refiere a la problemática intelectual, social e industrial de esos países. Con este tipo de llamado se pretendía "dar luces hacia la consolidación de educación de postgrado en nuestro país" (El Universal.

Quienes defendían la propuesta de una política de postgrado¹⁰ a nivel nacional argumentaban que ya se habían dado los primeros pasos para el establecimiento de las bases de la enseñanza y de la investigación científica, lo que podía traducirse en la formación de cuadros más

sólidos de docentes e investigadores. Diversos factores lo habían hecho posible: el esfuerzo pionero de los primeros becarios que habían regresado al país; la mayor disponibilidad de recursos para la investigación; el mejoramiento del nivel profesional del personal docente; y la accesibilidad a material y equipos sofisticados (*El Universal*. Caracas, 23 de octubre de 1977).

Una voz calificada como la del Dr. Claudio Bifano, coordinador de los Estudios de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la UCV, alertaba sobre la inexistencia de una política a nivel nacional en materia de postgrado y sobre la proliferación de estos programas, sin calificación académica, que competían con sus anuncios en los medios de comunicación, "con una animosidad más oportuna para una promoción comercial que para informar sobre el inicio de una actividad docente o el dictado de un seminario o una conferencia" (El Universal. Caracas, 23 de octubre de 1977)11.

La proliferación de postgrados a juicio del Dr. Bifano era peligrosa. A pesar de los avances alcanzados, todavía había un reducido número de personas capaces de enseñar e investigar a este nivel y además, se encontraba muy dispersa entre las cada vez más numerosas universidades e institutos de educación superior; esto sin mencionar la escasez general de material bibliográfico y las dificultades para organizar

infraestructuras de apoyo para el funcionamiento de laboratorios de investigación. La soluciones al problema sólo podían darla los profesores-investigadores contando con el apoyo de Asovac y las sociedades científicas (*El Universal*. Caracas, 23 de octubre de 1977).

El Estado venezolano participó poco en la orientación y control de las actividades de postgrado, contando desde los años 70 con las universidades, el CONICIT y Fundayacucho. La participación estatal se tradujo en que no sólo las universidades, institutos pedagógicos y tecnológicos dirigían cursos de en esta área, "sino también los ministerios, los hospitales, empresas privadas; la cruz roja, institutos de investigación y hasta los colegios profesionales. Lo cual puede no ser malo, si se tienen objetivos claros y se atienden necesidades nacionales" (Morles, 1991, p. 194).

En 1976 el Consejo
Nacional de Universidades
designó una Comisión para
elaborar un *Proyecto de*Reglamento de Postgrado pero fue
a partir de la década de los 80
cuando se implementaron una
serie de medidas encaminadas a
estimular la calidad académica y
científica de los postgrados en el
país. Entre las principales,
tenemos las siguientes:

 Aprobación por parte del Consejo Nacional de Universidades de las Normas de Acreditación de Estudios para Graduados (Gaceta Oficial Nº 32.832 del 14-10-83). Estas normas establecieron en su Artículo 10º la creación del Consejo Consultivo Nacional de Estudios para Graduados (CCNEPG) como órgano asesor del CNU en materia de postgrado. Fue este Consejo quien decidió, una vez formulados los criterios de evaluación, instrumentar el proceso de acreditación¹².

Estas normas dieron mayor coherencia al sistema nacional de postgrado. Se clasificaron los estudios avanzados en dos categorías: conducentes a títulos académicos (especialización, maestría y doctorado) y no conducentes a títulos (cursos de ampliación, actualización; etc). La creación del CCNEPG permitió instituir el Sistema Nacional de Acreditación de Postgrados en 1986.

- 2) Resolución referida a la *Política Nacional de Postgrado* (G.O. 35.240 del 13-5-93).
- 3) Aprobación por parte de la *Normativa General de los Estudios de Postgrado* para las universidades e institutos debidamente autorizados por el CNU (G.O. 36.061 del 9-10-96).

Destacamos que la evaluación y acreditación de postgrados fue el aspecto que primero se desarrolló en nuestro país, en la medida, según algunos autores, "en que respondía a una necesidad evidente de los diversos actores sociales involucrados (el

estado, las universidades y los académicos) de contar con formación competitiva de cuarto nivel en el país" (Villarroel, 1998, p. 82).

IV. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los estudios de postgrado en Venezuela surgieron y se consolidaron en el proceso asociado al ciclo de expansión cuantitativa que experimentó la educación venezolana en todos los niveles del sistema educativo, particularmente el nivel superior desde la implantación del sistema democrático a partir de 1958. El vertiginoso incremento de la matrícula en el sector universitario representó una de las bases esenciales para comprender su desarrollo reciente. Esta situación abarcó necesariamente los estudios de postgrado.

El Estado impulsó la formación de los recursos humanos de alto nivel ante las exigencias de la industria y la modernización administrativa del propio Estado. Colateralmente se devaluaron los programas de postgrado producto del proceso de masificación de los mismos.

Estos tienen actualmente como "talón de Aquiles" las limitaciones a las que se enfrenta la investigación en nuestras universidades. La investigación es una actividad condicionada por factores internos (planificación y coordinación) y por factores externos, particularmente, la insuficiencia de recursos financieros. Existe un divorcio entre la investigación y la actividad productiva, agravada por la carencia de recursos.

Habría que agregar la necesidad de conseguir la adecuada integración y continuidad de los estudios de postgrado con los de pregrado. Buscar el grado de especialización deseable a nivel de pregrado y sobre esta base conformar los postgrados, los cuales deben responder a necesidades reales del desarrollo científico-técnico de las profesiones y a la dinámica del mercado laboral venezolano. Este es el reto para el siglo XXI.

- 1 .- Los estudios de postgrado son aquellos que se realizan después de la obtención del título de Licenciado o su equivalente en instituciones de educación superior venezolanas o extranjeras reconocidas, cuyo curriculum contemple cuatro años. Los programas de postgrado tienen como objetivos los siguientes: 1) la formación de recursos humanos altamente capacitados que contribuyan al desarrollo del país, en su dimensión cultural (aspectos científicos, tecnológicos y humanísticos), políticos, económicos y sociales. 2) propiciar la formación profesional especializada e interdisciplinaria. 3) promover oportunidades para la ampliación de conocimientos y la formación avanzada en los campos de las profesiones universitarias y, en general, en las ciencias, las tecnologías, las letras y las artes. Fuente: Reglamento General de los Estudios de Postgrado (UCAB) del 18-2-1997.
- 2.- Véase Hernando SALCEDO GALVIS: "El proceso de acreditación de los programas de postgrado: una experiencia orientada al logro de la excelencia académica". En: *Estudios de Postgrado en Humanidades y Educación*. I Seminario Nacional , UCV, Caracas (1998), 47. Véase Resolución del 27-3-1993 del Secretariado Permanente del Consejo Nacional

- de Universidades. Parágrafo 1º. Otros datan en 1938 las primeras experiencias de postgrados en Venezuela pero sin aportar mayor información. Cfr. Jornada Nacional de Análisis del Sistema Educativo Venezolano. Imprenta Universitaria. UCV. Caracas (1975), 101.
- 3 A partir del V Plan de la Nación (1976) se comienza a notar la presencia de los estudios de postgrado como un área de especial atención por parte del Estado. Esta presencia obedeció al modelo tecnocrático de los años 70 pero en la práctica, las formulaciones de los Planes de la Nación no tuvieron mayor incidencia en el desarrollo de los postgrados, por cuanto no se tradujeron en decisiones y acciones concretas.
- 4 Véase Catálogo General de Cursos de Postgrado 1977-1978. Universidad Central de Venezuela. Vicerrectorado Académico. Coordinación Central de Estudios para Graduados. Caracas (1978).
- 5.- Este número es superior al registrado por el CCNPG para 1997: 1257 programas de postgrado en todo el país). Véase Arminda ZERPA PULIDO: "Creación y Acreditación: dos procesos destinados al mejoramiento de los postgrados". Estudios de Postgrado. En Humanidades y Educación, 1998, p. 77).
- 6 .- La UCAB contaba con 30 programas, seguida por la universidad Santa María con 19 y por la universidad Bicentenaria de Aragua con 14. Fuente: Consejo Consultivo Nacional de Estudios para Graduados, CNU, 1991.
- 7.- Esta cifra de MORLES correspondiente a 1990 duplica a la ofrecida para 1994 por GARCÍA GUADILLA, quien señala que para este último año Venezuela tenía matriculados 6.027 estudiantes de postgrado, encontrándose en el Segundo Rango (entre 4.500 y 7.000 estudiantes) en Latinoamérica, por debajo de Brasil, México, Perú y Colombia (Véase GARCÍA GUADILLA, 1996).
- 8.- La matrícula de estudiantes en educación superior en Venezuela se había incrementado en un 57,50% (170.646 alumnos) entre 1979 y 1988, pasando de 296.726 estudiantes a 467 372. Fuente: OCEI OPSU. En: GONZALEZ, 1995.
- 9 .- El Dr. Pedro Obregón, presidente del Conicit era de la opinión de que debían multiplicarse los cursos de postgrado y de especialización en el país, para contrarrestar en parte la dependencia tecnológica. Léase León GONZÁLEZ: "Posgrados en Venezuela y no en el Exterior". El Nacional. Caracas, 14 de enero de 1979, pág. C 8.
- 10 .- Política de Postgrado: conjunto de medidas tomadas por las autoridades a cargo de los programas para su cabal funcionamiento; comprende la planificación

- y dotación de los medios institucionales, financieros y materiales indispensables.
- 11 Ídem. El Dr. Claudio Bifano era químico egresado de la UCV, Doctor por la Universidad de California (EEUUA) y había sido Secretario de Asovac (1975); y miembro del Comité Editor de la revista Acta.
- 12 .- Acreditación: acto mediante el cual el CNU reconoce que un programa de postgrado satisface los requisitos exigidos en las Normas para la Acreditación de Estudios para Graduados.

REFERENCIAS

I. LIBROS

- ALBORNOZ, Orlando: La crisis de la universidad pública. Universidad de Carabobo. Dirección de Cultura. Valencia (1972).
- GARCÍA GUADILLA, Carmen:
 Situación y principales
 dinámicas de
 transformación de la
 educación superior en
 América Latina. CRESALC /
 UNESCO, Caracas (1996).
- GONZÁLEZ, Nijad: Hacia la universidad del siglo XXI.
 UCV, Caracas (1995).
- MORLES, Víctor: La educación de postgrado en el mundo.
 Fondo Editorial Facultad de Humanidades y educación.
 UCV, Caracas (1991).
- PÉREZ, José Lorenzo: *La*educación superior en
 Venezuela. Caracas (1986).
- SUÁREZ FIGUEROA, Naudy:
 (Compilación, introducción e índices): Programas políticos venezolanos de la primera mitad del siglo XX. Tomo I, UCAB, Caracas (1977).

- Universidad de Carabobo: La ciencia en Venezuela. Aspectos sociales. Tomo III. Caracas (1973).
- VILLARROEL, César (Compilador):

 Universidad, Estado y

 Evaluación. Nuevas relaciones
 y compromisos. Colección
 IDEAS. Fepuva UCV, Caracas
 (1998).

II. REVISTAS, BOLETINES Y FOLLETOS

- Catálogo General de Cursos de Postgrado 1977-1978.
 Universidad Central de Venezuela. Vicerrectorado Académico. Coordinación Central de Estudios para Graduados. Caracas (1978).
- Consejo Nacional de Universidades:
 Oficina de Planificación del Sector Universitario. Boletín Estadístico Nº 4. Caracas (1977).
- CNU. OPSU. Boletín Estadístico Nº 5. Caracas (1978).
- ESCONTRELA, Ramón: "La Educación de Postgrado en Venezuela". CEP. Cuadernos

- de Postgrado, Nº 11. UCV, Caracas (1995).- Jornada Nacional de Análisis del Sistema Educativo Venezolano. Imprenta Universitaria. UCV. Caracas (1975).
- Resúmenes de Trabajos de Grado
 1985-1986-1987 y Cursos de
 Postgrado (Doctorado,
 Maestrías y Especializaciones).
 UCV, Caracas (1989).
- SALCEDO GALVIS, Hernando: "El proceso de acreditación de los programas de postgrado: una experiencia orientada al logro de la excelencia académica". En: Estudios de Postgrado en Humanidades y Educación. I Seminario Nacional, UCV, Caracas (1998).

III. PRENSA

- "El CONICIT formula críticas a Documento del CNU". El Nacional. Caracas, martes 20 de julio de 1976, C-5.
- ORTEGA, Kalinina. Hace 20 Años se crearon estudios de Posgrado

- en Venezuela. *El Nacional*. Caracas, 2 de octubre de 1976. Pág. C- 3.
- LORETO, Luis: Estudios de Postgrado y Avances Tecnológicos. El Universal. Caracas, 14 de junio de 1977.
- BIFANO R., Claudio: Necesidad de una Política de Postgrado. *El Universal*. Caracas, 23 de octubre de 1977.
- GONZALEZ, León: Posgrados en Venezuela y no en el Exterior.
 El Nacional. Caracas, 14 de enero de 1979, pág. C - 8.

IV. OTRAS PUBLICACIONES E IMPRESOS

- Consejo Nacional de Universidades: Consejo Consultivo Nacional de Estudios para Graduados, diciembre 1991.
- Reglamento General de los Estudios de Postgrado (UCAB) del 18-2-1997.
- Resolución del 27-3-1993 del Secretariado Permanente del Consejo Nacional de Universidades.

Historia y prospectiva de la organización universitaria

RESUMEN

El presente trabajo, parte de una breve revisión histórica de la evolución de las universidades y de las formas más frecuentes de organización de las mismas, dentro del contexto occidental actual. El trabajo concluye con una recomendación prospectiva enmarcada dentro de las ofrecidas por la UNESCO. Se presentan elementos para facilitar la transición y la adaptación de la UCAB al siglo XXI, haciéndola más competitiva, flexible y eficiente, de tal forma que permita lograr el establecimiento de alianzas estratégicas con otras instituciones nacionales y extranjeras que faciliten optimizar el uso de los recursos y del personal humano con que cuenta.

Palabras claves: Educación Superior Universitaria: bistoria, teorías, modelos y organización, Educación Superior: Postgrados Educación Superior: licenciaturas

ABSTRACT

Based on a brief historical review of the evolution of universities, and framed within the current western context, the present work analyses some of the causes of their most frequent ways of organization. The work concludes with a prospective recommendation that is consistent with the proposals made by UNESCO. The work also proposes some strategies to facilitate the transition and adaptation of UCAB into the 21st century, so that it becomes more competitive, flexible, and efficient, in order to allow for alliances with other institutions, national and foreign, and to optimize their human and material resources.

Keywords: Higher Education, University: history, theories, models and organization, Higher Education: Graduate studies, Higher Education: Undergraduates studies

Miguel A. Gómez Álvarez

Miguel A. Gómez Álvarez, Lic. en Psicología UCAB,1969; Esp. en Orientación Psicológica UCAB,1971, Diploma en Higher Education Pen-State, 1974, Dr. (TP) en psicología UCAB 1998; Profesor Asociado. Actualmente Director General de los Estudios de Postgrado de la UCAB, profesor de Psicología General, de Comportamiento Organizacional y de Teorías Cognitivas del Aprendizaje. En la UCAB fue director de la Escuela de Psicología, Director de los Programas de Postgrado en Desarrollo Organizacional y en Psicología Cognitiva y Director del Área de Postgrados en Ciencias Económicas y Sociales. En la Universidad Simón Bolívar fue miembro de la Comisión Organizadora del Núcleo Universitario de Litoral, Secretario del Consejo Académico e integrante del Consejo Asesor del Postgrado en Informática Educativa. Algunas de sus publicaciones: Breve Historia de la Escuela de Psicología, Psicología y Fenómenos Sociales: Elementos y Conceptos del Aprendizaje; Agresión; Aportes de Darwin a la Psicología; Cibereducación y nuevas tecnologías.

Desde la Grecia antigua, las academias de formación de filósofos, matemáticos y médicos eran los lugares de reunión y de encuentro de los interesados en el enseñar y en el aprender. Generalmente esto ocurría en un espacio físico limitado y bajo la guía de un maestro que orientaba a los alumnos en el proceso. De ahí, nuestro origen como organizaciones orientadas a la formación de los ciudadanos y el nombre de "escuelas" para una de las estructuras que compone generalmente lo que hoy denominamos Universidad. La escuela suele ser definida como un conjunto de especialistas pertenecientes a una misma disciplina, quienes con una metodología semejante y en un mismo espacio físico, trabajan con un bagaje teórico común (Boring, 1951).

En la Grecia antigua, Sócrates (469-399 a.C.) con su búsqueda del conocimiento, Platón (427-399 a.C.) fundador de la academia de Atenas, que duró 916 años, y su búsqueda de la realidad eterna; y Aristóteles (384-322 a.C.) el primer científico natural de la historia, fueron maestros que se interesaban en los temas relativos al conocimiento, y que reunían a su alrededor a seguidores con intereses comunes orientados al aprendizaje. En esa época generalmente el aprender era por goce personal, y la investigación típica consistía en el análisis riguroso de las ideas. Esta misma concepción de academia fue transferida a Roma, y sólo después de la caída del Imperio Romano, en plena Edad Media, es cuando surgen las instituciones que hoy en día llamamos universidades: "Comunidad de maestros y discípulos, cuya existencia corporativa había sido reconocida y sancionada por la autoridad civil o eclesiástica o por ambas a la vez" (Espasa;1926).

A lo largo de la Edad Media varias denominaciones fueron aplicadas a las herederas de las academias griegas: studium generale; universitas studii y universitas collegium; formadas a imitación de los gremios de artesanos que surgieron en esa época en los siglos XIII y XIV en todas las ciudades importantes de Europa.

La aparición de la Universidad perseguía la conservación del conocimiento y su divulgación, así como, dentro de sus fines, se enfatizaba lo relativo a la protección de sus miembros, ya que muchos de ellos eran forasteros (extranjeros) y estaban sometidos a la degradación y extorsión de los ciudadanos de la región en la cual se encontraban (Lombardi y otros, 1996).

La concesión de la licencia para enseñar en las academias, estudios o universidades, fue el resultado de una prerrogativa dada por el cancelario de una catedral. Con posterioridad a la presentación de rigurosos exámenes, el alumno obtenía facultas ubique docendi, requisito o condición que pasó del sector religioso al civil. Con el paso de los años este derecho fue otorgado en forma indistinta por los reyes o por las propias corporaciones académicas.

Los primitivos *studia* adquirieron prestigio por reputación social y se dice (Espasa,1926) que fueron Federico II a Nápoles en 1229, y Gregorio IX a Toulouse en 1233, y

concedieron el derecho a que cualquiera que hubiese obtenido el doctorado o el título de maestro en esas instituciones, podía enseñar en cualquier parte de Europa. Parece que fue tan importante esta prerrogativa, que las universidades de París y de Bolonia sólo lograron la misma sesenta años después, con Nicolás IV en 1292.

Paralelamente a lo anterior, en Inglaterra, los colegios de Oxford y Cambridge en 1168 (creadas como Universidades en 1570) ofrecían estudios reconocidos socialmente, pero sin este privilegio. Por lo demás, y hasta el siglo XVII, ambas instituciones anglosajonas estaban orientadas a la especulación, y sólo en época más reciente las ciencias empíricas tomaron vigor en ellas. Probablemente contribuyó a esto Augusto Comté y la incorporación de sus teorías como parte esencial del conocimiento y del enfoque de la educación posterior ofrecida.

Los exámenes se volvieron escritos, se establecieron salarios y condiciones de trabajo para los profesores, se instauraron las residencias estudiantiles y becas para los pobres.

Conviene acotar que en el siglo X, en el imperio de Carlomagno se había legislado en relación con lo educativo; pero por la disgregación de los estados nacionales y la falta de control, tanto del Estado como de la Iglesia, impidieron implantar dichas leyes.

En Alemania, la primera universidad fundada fue la de Altdorf (actualmente Erlanger) en 1526 como colegio. Hasta esa fecha los estudiantes teutones se trasladaban a Italia a seguir estudios superiores; la importancia de esta institución radica en que siendo una institución pequeña, hizo una contribución a la Filosofía, equivalente a la de las ocho universidades inglesas contemporáneas a ella. A pesar de lo anterior, la tradición universitaria alemana se caracterizó por la lucha y la pedantería (Espasa, 1926) y para esa fecha ya existía la Universidad de Colonia, creada en 1388 y la Universidad de Wurzburgo en 1402 (Steger, 1974).

El desarrollo posterior de la educación superior alemana y hasta épocas recientes, se inspiró en las orientaciones del barón Von Humbolt, quien preconizó y marcó el rumbo de una educación superior basada en la interrelaciones de enseñanza e investigación y de las dualidades "lernfreiheit" y "lehrfreiheit" (Crespo,1996).

En España la Universidad de Salamanca fue creada en el siglo XIII, se estima que antes de 1243 (Steger,1974; Sánchez,1995).

En Francia aparece la primera universidad como tal en París en 1170. Debemos hacer un comentario especial de esta: la licencia docente la otorgaban los otros docentes, y el símbolo de la misma era el cubrecabezas o birrete; su organización eran de

cuatro facultades: Derecho, Teología, Medicina y Artes. La de Artes estaba subdividida en cuatro naciones: francesa, picarda, normanda e inglesa. El jefe de cada facultad era el decano; el de cada nación era el procurador; el rector era el decano de la Facultad de Artes; el cancelario de Notre Dame era quién otorgaba los títulos; si se castigaba a un alumno con prisión quien lo hacía era excomulgado (ocurrió así hasta con el obispo de París en 1329). Las leyes napoleónicas en el siglo XVIII, autorizan por primera vez la aparición de las escuelas fuera del ámbito universitario y permiten la descentralización de la educación universitaria.

En América, la Universidad de Santo Domingo la fundan los franciscanos en 1538. Los mismos monjes fundan la Universidad de México en 1551. En cronología les siguen la Universidad de Córdoba, la de Lima y la de Quito (Steger, 1968).

Otras instituciones antiguas en el continente son: la de San Marcos en Perú fundada en 1571; la Javeriana de Bogotá; la Universidad Central de Venezuela en 1721. En EE.UU.A. la de Yale en 1701.

Podemos afirmar que ya existían quince universidades en la América Hispana antes de la creación de la primera universidad anglosajona en nuestro continente, y que en los Estados Unidos de América sólo después de la publicación de la "Morril Act" en 1872, cambia la orientación de la

formadoras de los profesionales y técnicos que demanda la sociedad. Algunas de las instituciones se transforman de entidades que se caracterizaban por ser centros de formación de personas a tiempo completo, a instituciones donde el 60% de los alumnos lo son a tiempo convencional o parcial.

De instituciones dedicadas a la docencia e investigación pasan a ser instituciones dedicadas al desarrollo tecnológico, de la asesoría empresas a poseedoras de parques tecnológicos, etc. Las razones son variadas, y dentro de ellas, una de las importantes es la necesidad de contar con fuentes de financiamiento alternas para su funcionamiento, otra: servir como prototipos para el estudio de casos, y otra incentivar en sus alumnos la orientación empresarial. Este es el caso típico de la universidad pública inglesa de hoy en día, también de la norteamericana y la española.

Es el modelo que pretende seguir la Universidad Central de Venezuela (UCV) con su Zona Rental, su Instituto de Ingeniería Estructural y con los centros de entrenamiento y consultoría dependientes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales; la Universidad Simón Bolívar (USB) con el Instituto de Ingeniería, el Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) y con el Parque Tecnológico Satenejas; la Universidad Centro Occidental Lizandro Alvarado(UCLA), en Barquisimeto, con sus empresas rentables, producción de vinos y

ganado; parcialmente la Universidad de los Andes (ULA), en Mérida, con la producción de medicamentos genéricos, frutas congeladas y las mermeladas; la Universidad del Zulia (LUZ) con la producción de vinos y de equipos para la docencia, etc. Las Universidades intentan desarrollar un modelo similar al imperante el los países Industrializados.

Paralelamente en toda
Latinoamérica aparecen nuevas
instituciones privadas y públicas
de carácter eminentemente
profesional, que además se
caracterizan por una organización
denominada experimental, en
lugar de la facultades, escuelas,
departamentos y cátedras,
elementos definitorios de la
universidad tradicional típica; en
las mismas se siguen modelos más
novedosos y eficientes que los
imperantes hasta entonces.

Algunas universidades comienzan a ofertar programas de postgrados sin que en ellas existan las correspondientes carreras de pregrado.

También comienzan a ser creados institutos reconocidos y autorizados por las leyes, que ofrecen oportunidades de formarse a niveles de postgrado pero que no corresponden a universidades. En Venezuela aparece el Instituto de Estudios Superiores en Administración (IESA) y el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), en Costa Rica el Instituto Centroamericano de Empresas (ICAE), en España aparecen la

Escuela Superior de
Administración de Empresas
(ESADE), la Escuela de
Organización Industrial (EOI) y
otras; y en cada país se diversifica
la oferta; en algunos casos estas
ofertas se orientan a élites, ganan
prestigio social y desplazan a las
universidades, sobre todo en el
ámbito de los negocios (escuelas
de negocios).

Las universidades de una estructura basada en facultades, escuelas, departamentos, y cátedras se cambia a una basada en divisiones y decanatos como estructuras macro, y departamentos como unidades micro; en algunos casos estos se subdividen en secciones.

Lo importante es que los decanatos y las divisiones concentran toda la actividad docente por ciclo de estudios (organización por cliente). Un decanato para pregrado, otro para postgrado y un decanato para Investigación, que atienden a toda la institución. Este modelo se observa en la mayoría de las instituciones nacionales de carácter experimental: Universidad Simón Bolívar, Experimental de Táchira; y en algunas privadas de reciente creación. En Latinoamérica, la Universidad Nacional y Autónoma de México fue de las primeras en ajustar su antigua organización a ese nuevo estilo y cada día se impone más el mismo en el resto del continente. Este modelo es más simple y horizontal, que el tradicional de las facultades.

En algunas de las universidades parlantes norteamericanas, inglesas, australianas y algunas canadienses, las divisiones se corresponden a un undergraduate y a un graduate level al frente de los cuales existe un Dean. Estos cambios ocurridos implican también la transformación de los objetivos y de la misión: la universidad pasa de lo disciplinario a lo profesional. Dos tercios de todos lo alumnos inscritos en las universidades lo están en carreras profesionales, esto ocurre tanto en Venezuela como en los países de las regiones en vías de desarrollo y en los países industrializados.

A nivel de postgrado ocurre el mismo fenómeno, posiblemente como resultado de un proceso vicario. Los postgrados interdisciplinarios v transdisciplinarios comienzan a superar ampliamente los programas específicos dirigidos a un egresado de una escuela particular y con un perfil de estudios totalmente definido. Los programas de postgrado concebidos como una continuidad del pregrado, exceptuadas las áreas de Derecho y de Medicina, no justifican los enormes costos en los cuales hay que incurrir para su formación, teniendo en cuenta que la demanda de este tipo de estudios es mínima. Los profesionales quieren una formación generalista o multidisciplinaria porque eso es lo que el mercado laboral exige, y

les permite la transferencia entre puestos, cargos y empresas.

El conocimiento no proviene ni de una disciplina única ni de un experto, sino de múltiples disciplinas y de grupos heterogéneos de investigadores. Eso lo comprende el IVIC, la USB, la UCV, el IESA. El resto de la Instituciones con ofertas de postgrado, tanto en Venezuela como en el exterior; y la Universidad Católica Andrés Bello un poco tardíamente, pues el modelo anterior en nuestro caso comenzó a mostrar grietas v debilidades a principios de los años 70. A partir de ahí los programas ofrecidos solo a profesionales egresados de un disciplina todos mostraron una marcada disminución en su demanda: Teoría Económica, Orientación Psicológica, Derecho de Familia y Menores. Derecho Civil, Política Económica, etc.

En toda la historia de la UCAB, en más de cuarenta años, las maestrías y los doctorados otorgados en programas específicamente vinculados sólo a una carrera o disciplina son infimos, si se comparan con aquellos otros que aceptan aspirantes provenientes de múltiples disciplinas, como el caso de Administración de Empresas, Desarrollo Organizacional o Historia, todos los programas del Área de Gerencia v próximamente en Derecho: Ciencias Penales y Criminológicas, Familia y Menores y Derecho del Trabajo. Pero los cambios tendrán lugar en razón

de las nuevas legislaciones vigentes, en las cuales se incorporan a estos campos de trabajo otros profesionales distintos a los abogados.

Hoy en día, el nivel internacional la demanda de formación profesional prevalece por sobre la académica, tanto en pregrado como en postgrado, porque eso es lo que la sociedad demanda.

En la UCAB, Comunicación Social, Relaciones Industriales, Trabajo Social. Educación en todas sus menciones, todas las Ingenierías v Administración v Contaduría, son escuelas de formación profesional; las Escuelas de Psicología, Economía y Sociología, parcialmente son disciplinares y parcialmente profesionales; mientras que Letras, Filosofía y la carrera de Teología, son más disciplinares que profesionales. En cifras de matrícula 90% en las primeras escuelas y un 10% en las restantes, para una población de 11.000 alumnos y unos 1.000 profesores.

Esto ocurre en todos los niveles de la educación superior. En el caso de los postgrados ofrecidos por la UCAB el 90% de todos nuestros programas en las cinco Áreas: Humanidades, Ingeniería, Ciencias Económicas, Derecho y Gerencia, son especializaciones; en el 10% restante se encuentran las maestrías y los doctorados. En cuarto y quinto nivel de formación se encuentran inscritos alrededor de 2.800 alumnos y en ellos

laboran unos trescientos cincuenta profesores.

La universidad es en su esencia la fuente de creación de saberes y su función principal es la difusión de los mismos. Como institución, trasciende lo anterior ya que es el hilo conductor de la cultura, del arte y de la ciencia, independientemente de lo que creamos de ella (García, 1997).

La Universidad es formadora del espíritu a la vez que de profesionales altamente calificados que respondan a las necesidades de las diferentes formas de organización social, de los sectores económicos, de los industriales y de servicio (Keer, 1995).

Pareciera que a la luz del siglo XXI, la universidad se basará en la síntesis, gestión y dirección del flujo de conocimientos, más que en la generación del mismo, el cuál estará solo parcialmente vinculado a ella. Las empresas y los laboratorios especializados nutrirán más esa generación y creación, en parte, porque la universidad latinoamericana y particularmente la venezolana, durante décadas, ha rechazado generalmente la investigación aplicada; también por los costos de la misma; y también probablemente, por la facilidad de acceder al conocimiento internacional derivado de la globalización y de los adelantos y desarrollos tecnológicos. (UNESCO, 1997; Pérez, 1995).

Para los años que vienen, se estima en este momento que los cambios serán más profundos y menos definitivos. De una estructura real de carácter departamental por clientes o por regiones, que actualmente caracteriza a las organizaciones de servicios y dentro de ellas a las universidades, pasaremos a organizaciones virtuales, individualizadas, lo que significa ofertar productos educativos novedosos, orientados a resolver necesidades personales coherentes con las necesidades sociales. Ese tipo de oferta es inconcebible en la actualidad, donde grandes conjuntos sociales se forman en términos de criterios comunes, con muy poco énfasis en las necesidades individuales, privando actualmente lo nomotético por sobre lo ideográfico.

A pesar de la apertura de asignaturas electivas en los planes de formación de pre y de postgrado, estas ofertas siguen siendo restrictivas para los alumnos en la mayoría de las instituciones (se ofrecen pocas y solo en algunos períodos). Los planes siguen siendo rígidos (95% de asignaturas obligatorias y 5% de electivas). El derecho del individuo a formarse de acuerdo a su criterio y la libertad para escoger cuándo, qué, cómo y dónde va a aprender serán, probablemente, los principios a los cuales las universidades tendrán que responder.

La organización universitaria futura será contingente al problema; más heterogénea en su composición: alumnos, profesores y empleados; plana en su estructura, eliminando instancias jerárquicas estables hasta ahora; y se basará más en el tipo de cliente-alumno: pregrado, postgrado, extensión; empresa: innovación y desarrollo de productos, investigación, desarrollo de competencias de su personal, entrenamiento y consultoría.

Estimamos que el mismo se llevará a cabo en base a las regiones del globo y no se fundamentará o tendrá su sede en un país; la labor universitaria se ofrecerá en forma de redes globales, tal como lo estamos iniciando hoy con un proyecto en el cual participan: la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Simón Bolívar, la Universidad de los Andes, la Universidad Católica Andrés Bello. la Universidad del Sur de la Florida (EE.UU.A.), la Universidad de Alhorta (CÁNADA), la Universidad Católica del Oeste (FRANCIA) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Ambientales (FLACAN). Así como, y en otro nivel, la puesta en práctica del Convenio recientemente firmado con las 47 pertenecientes a la Asociación de Universidades Jesuíticas de América Latina(AUSJAL).

REFERENCIAS

- Ashby E. & Anderson M.(1972) -La ecología de la Universidad-Madrid: Editorial Científico-Médica
- 2. Borin E.G(1985) -Historia de la Psicología Experiemental-México:Trillas
- Cendes/APUV(1986) -Análisis del proyecto de Ley de Educación Superior- Caracas: UCV.
- Crespo M.(1996) -Faculty
 perspectives on policy changes
 in higher education- Canadá:
 Brock University
- 5. De Nicolás Cabo J.M.(1969) -La formación Universitaria para la Empresa- Madrid: Ariel

- 6. Espasa(1929,1966) -Enciclopedia Universal Ilustrada- tomo 65-Madrid: Espasa Calpe
- 7. Kerr C.(1995) -The uses of university- Cambridge: Harvard Press
- 8. García Guadilla C.(1996)

 -Conocimiento Educación

 Superior y Sociedad- Caracas:

 CENDES/Nueva Sociedad
- García Guadilla C.(1997)-situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina- Caracas: UNESCO/ CRESALC
- 10. Jaspers K.(1959) -*The idea of university* Boston: Beacon

- 11. Lombardi & Villalobos & otros(1996) *Universidad Teoría y Praxis* Maracaibo:

 Universidad del Zulia
- 12. Newman J.H. & Turner F.(1996)- The idea of a university- N.J.:Yale University Press
- Pérez C.(1998) -La reforma
 Educativa: nuevo Paradigma Caracas: Asamblea Nacional de
 Educación
- Sánchez J.F.(1955) La universidad de Santo Domingo- Ciudad Trujillo: U. de Santo Domingo
- 15. Steger H.A.(1974) -Las universidades en el desarrollo de América Latina- México: Fondo de Cultura Económica
- 16. UNESCO(1997) -La Educación Superior en el siglo XXI-Caracas:UNESCO

Los estudios de postgrado en el área de Derecho de la Universidad Católica Andrés Bello

RESUMEN

El área de Derecho es pionera de los Estudios de postgrados en la Universidad Católica Andrés Bello. Suyos fueron el primer Reglamento y los primeros graduados en estudios de 4º nivel. Después de la creación de la Dirección General de los Estudios de postgrado y de acuerdo a la normativa que rige la organización y funcionamiento de dichos estudios, el área de Derecho fue creando paulatinamente sus programas, que no se restringieron a la sede de Caracas, sino que se extendieron a varios estados de la República. La información cuantitativa presentada en este artículo da cuenta de la demanda que han tenido los postgrados del área y del número de abogados que ha logrado formar. No obstante el área sigue empeñada en fortalecerse mediante el perfeccionamiento de los programas ya existentes y la apertura de otros, acordes con la realidad y necesidades del país.

ABSTRACT

The area of Law Studies has been a subject of pioneer effort in post graduate Studies at the Catholic University Andrés Bello. It produced the first regulations for graduate studies and the first graduates in studies of 4th level.

After creation of the General Direction of Graduate Studies, according to the regulations of such organization and the performance of such studies, the area of Law progressively created its syllabus, which were not restricted to the Caracas location, but were extended to several states of the Republic.

The quantitative information presented in this article shows the demand for Graduate Studies in Law and the number of lawyers so formed.

Nevertheless, the area of Law keeps on improving by perfecting existing curricula and by opening new ones, following reality and the needs of the country.

Lawyer (1970) Specialist in Criminal Law (1986) Associate Professor in Under Graduate and Graduate Studies. Director to the Center for the Research of Law, and Director to the Graduate Studies in Law at the Catholic University Andres Bello.

María G. Morais de Guerrero

Abogada. Especialista en Ciencias Penales y Criminológicas. Estudios doctorales en la Universidad Complutense de Madrid y Católica Andrés Bello. Investigadora, profesora de Pre y PostGrado en las materias Ciencias Peniten-ciarias, Criminología y Política Criminal. Directora del Centro de Investigaciones Jurídicas y del área de Derecho de los postgrados de la Universidad Católica Andrés Bello. Coordinadora del Equipo Redactor de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA)

1.- Breve reseña histórica DEL ÁREA DE DERECHO:

Los estudios de cuarto nivel del área de Derecho fueron pioneros en la Universidad Católica Andrés Bello. Dichos estudios, desde que se iniciaron hasta enero de 1982, cuando se creó la Dirección General de los Estudios de postgrado, estuvieron vinculados a las diferentes facultades y escuelas, donde se concebían y ejecutaban programas para graduados, previa aprobación del Consejo Universitario. Se regían por Reglamentos parciales, siendo el primero de ellos el Reglamento del Doctorado en Derecho de 1961.

Dicha normativa establece la existencia de dos niveles de cursos de postgrado en Derecho: especialización y doctorado, ambos reservados a los abogados (artículos 1° y 5°). Según el Reglamento, los cursos de especialización podrían ser en Derecho Público, Derecho Privado, Derecho Penal y Derecho Social. Dichos cursos tenían una duración de dos años y comprendían materias en un número no menor de 6 ni mayor

de 8, durante un bienio, para cada especialidad.

En el año 1974, se aprueba el nuevo Reglamento de Doctorado en Derecho, que introduce un pequeño cambio en los cursos de especialización. De acuerdo al literal a) del artículo 2°, dichos cursos eran en Derecho Penal, Derecho Social y cualesquiera otra disciplina jurídica que aprobara el Consejo de la Facultad de Derecho.

En el año 1977 se aprueba el Reglamento de los cursos de postgrado de la facultad de Derecho, que cambia la estructura de los estudios del 5º nivel, administrados por la Facultad. Además de la especialización y del doctorado, contemplados en los reglamentos anteriores, se introduce los cursos de actualización y los cursos interdisciplinarios de maestría.

La revisión de los libros de actas de otorgamiento de certificados y diplomas de especialistas así como de títulos de magister y de doctor, ponen de manifiesto que durante el lapso comprendido entre 1964 y 1983 (ambos inclusive), se otorgaron 183 títulos, certificados y diplomas

de 5° Nivel, en el área de Derecho, a saber:

- nueve títulos de Doctor en Derecho¹,
- tres títulos de Magíster en Derecho,
- cuatro títulos de Magíster en Derecho Agrario y del Ambiente,
- seis títulos de Magíster en Derecho Mercantil,
- un título de Magíster en Derecho Público,
- treinta y cuatro diplomas de Especialista en Derecho Privado,
- quince diplomas de Especialista en Derecho Social,
- veintiún diplomas de Especialista en Derecho Penal,
- veintisiete diplomas de Especialista en Criminalística²
- veintiún diplomas de Especialista en Ciencias Penales y Criminológicas,
- cinco diplomas de Especialista en Derecho Agrario y del Medio Ambiente,
- treinta y dos diplomas de Especialista en Derecho Mercantil,

- tres diplomas de Especialista en Derecho Empresarial, y
- dos diplomas de Especialista en Derecho Público.

Los datos obtenidos a través de las actas de otorgamiento de títulos permiten inferir varias cosas. En primer lugar, considerando la duración de los cursos establecidos en el Reglamento de 1961 (2 años) y la fecha del primer acto de grado (1964), los cursos de postgrado en Derecho empezaron a funcionar en 1962. En segundo lugar que, después del año 1976 la especialidad en Derecho Penal se transforma en Ciencias Penales y Criminológicas. Además, que la Facultad de Derecho hizo valer la potestad que le otorgaba el artículo 2º del Reglamento de 1974, en el sentido de aprobar otras disciplinas diferentes a las establecidas en la normativa. Es así como aparecen las especialidades en Derecho Mercantil, Agrario, etc.

El 16 de mayo de 1982, mediante Decreto Rectoral se crea la Dirección General de los Estudios de postgrado y el Consejo de los Estudios de Postgrado (artículos 1° y 6°) y a partir de entonces, todas las actividades y cursos de 5° nivel pasaron a depender de dicha Dirección (artículo 2°).

El artículo 4° crea también la figura del director general⁴ y el artículo 5° prevé la existencia de los directores de especialidad, nombrados a proposición del director general, con la aprobación del decano de la respectiva Facultad. Estos directores por especialidad constituyen el embrión que después germinaría en los directores de área y de programa.

La creación de la Dirección General exigía la aprobación de un Reglamento también general, que derogara todas las normas emanadas de los Consejos de Facultad y de otros órganos de gobierno de la UCAB, referentes a la organización y financiamiento de los estudios de postgrado.

A partir de este Reglamento, además de la Dirección General, los estudios de Postgrado, por mandato del artículo 10, se organizan para su funcionamiento por áreas de estudio, que se integraban por asignaturas de una misma área del conocimiento. Así nace el área de los postgrados de Derecho, cuyo único director, fue el Dr. Fernando Pérez-Llantada, quien se mantuvo en el cargo hasta su fallecimiento en julio de 1999. El padre Pérez-Llantada, quien también había sido el primer director general (de 1982 a 1987), fue sustituido por María G. Morais de Guerrero, quien se encuentra encargada del área hasta el presente.

El Reglamento General de julio de 1991 introduce un nuevo concepto de área. En efecto, su artículo 15 establece que

Los estudios de postgrado se organizarán, para su funcionamiento, por áreas de estudio que comprenderán: a) programas afines dentro de un campo del conocimiento, según la estructura de especialización de las facultades universitaria, y b) programas de naturaleza interdisciplinaria a los que contribuyen distintas facultades o escuelas.

De allí surgen las 4 áreas básicas de estudios de postgrado: Derecho, Humanidades y Educación, Ingeniería, Ciencias Económicas y Sociales⁴.

Asimismo, por disposición del Reglamento del 91 (artículo 20), surge dentro de cada área la figura de los directores de programas. El área de Derecho tuvo, desde 1991 a esta parte, cinco directores de programa: María G. Morais de Guerrero, Pedro Ramos, María Inmaculada Esparza, Ana María Guario y María Auxiliadora Romero. Las dos últimas actualmente se encuentran en el ejercicio de sus cargos.

En lo referente a los niveles y los programas, desde la promulgación del primer Reglamento, en 1982 y bajo la vigencia de las sucesivas normas reglamentarias (1985, 1991, 1994, 1997 y 1998), el área de Derecho se rige por los mandatos de las normativas generales que jerarquizaron los estudios para graduados, conducentes a títulos académicos en programas de especialización, de maestría y de doctorado⁵.

Así, en el año 1983, el área de Derecho ofrecía especializaciones en Ciencias Penales y Criminológicas y Derecho Mercantil con las respectivas maestrías y el Doctorado en Derecho.

Para obtener el título de especialista el aspirante debía cursar y aprobar un total de 33 créditos entre materias obligatorias y electivas. Para obtener el grado de magister el aspirante debía además, elaborar una "Memoria de Maestría" que demostrara el dominio de los métodos de investigación propios del área del conocimiento respectivo. Para ser doctor el candidato debería obtener 16 créditos adicionales (4 materias establecidas en el Plan de Estudios) a los cursados en la especialidad y defender su tesis doctoral.

Paulatinamente el área de Derecho fue ofreciendo nuevos programas de especialización, en el siguiente orden cronológico: Derecho del Trabajo (1985), Derecho Administrativo (1985), Derecho Procesal (1986), Derecho Financiero (1991), Derecho Económico (1995), Derecho de Familia y Menores (1996).

En esta breve reseña histórica merece especial destaque la apertura de los postgrados de Derecho en sedes extramuros, que se cristalizó mediante la realización de cursos de especialización en 17 ciudades del interior de la República a saber: Porlamar, Maturín, Barquisimeto, Coro, Puerto Ordaz, Cumaná, Ciudad Bolívar, Puerto La Cruz, Barinas, San Fernando de Apure, Trujillo, Mérida, Maracaibo,

Acarigua, El Tigre, Valencia y Maracay. Este exitoso programa, creado gracias a la iniciativa del Dr. Fernando Pérez-Llantada y del Dr. Alirio Abreu Burelli, se inició en el año 1986, se realiza mediante convenios suscritos entre la Universidad Católica Andrés Bello y los Colegios de Abogados o Institutos de Estudios Jurídicos y permitió graduar, hasta el año 1999, a 1823 abogados en todas las especialidades que ofrece la Universidad Católica Andrés Bello.

2.- ORGANIZACIÓN DEL ÁREA

Conforme las disposiciones reglamentarias vigentes, (Reglamento General de los Estudios de postgrado del 17 de noviembre de 1998) el área de Derecho se organiza con una Comisión de Área, el director de la misma y los directores de Programa (artículo 8°, 18 y 20).

La Comisión de área es un cuerpo colegiado que se integra con el director del área quien lo preside, los directores de programas, con un representante de los profesores de pregrado de la Facultad de Derecho; con un representante del Centro de Investigaciones Jurídicas; y un representante de los profesores de postgrado. En la actualidad además de los prenombrados directores de área y programas, integran la Comisión de área los Dres. Armando Giraud, Luis

Gerardo Gabaldón, Lewis Ignacio Zerpa, respectivamente.

De lo dispuesto en el artículo 19 del Reglamento General se desprende que dicha Comisión tiene atribuciones consultivas y deliberativas sobre asuntos tales como planes de estudio y programas de las asignaturas del área; tesis doctorales y trabajos de grado, designación de tutores y otros.

Como se dijo anteriormente, el área tiene dos directoras de programas que ejercen las funciones establecidas en el artículo 22 del Reglamento General, repartiéndose entre ambas la responsabilidad operativa de un determinado número de cursos.

3.- PROGRAMAS ADSCRITOS E INFORMACIÓN ESTADÍSTICA

En marzo del año 2000, cuando se escribe este artículo, el área tiene funcionando doce programas de especialización, seis en Caracas y seis en varias ciudades de la República.

En Caracas funcionan los siguientes programas: Derecho Procesal, Mercantil, Financiero, Administrativo, Derecho del Trabajo, Ciencias Penales y Criminológicas y Derecho de Familia y Menores⁶. En el interior funcionan Derecho Mercantil, en Maracay y Maracaibo; Derecho Financiero y Derecho del Trabajo

en Puerto Ordaz; Ciencias Penales y Criminológicas en Mérida, Derecho Procesal en Ciudad Bolívar y Cumaná, y Derecho Administrativo en Acarigua.

Los programas de especialización tienen régimen trimestral, excepto Derecho Financiero que se desarrolla en régimen semestral. De hecho, esta especialización es una excepción en varios sentidos: es la única en Caracas que opera por cohortes y cuyas clases se dictan fuera de la sede de la UCAB, en el Colegio San Ignacio.

El *pensum* de estudios de todas las especialidades se integra

de materias obligatorias, electivas y seminarios. El número de créditos, que los estudiantes deben cursar, varía según los programas, oscilando entre 32 en Derecho Financiero y 42 en Derecho de Familia y Menores. Además de la escolaridad, para obtener el título de especialista, el aspirante debe presentar un trabajo de grado.

El área de Derecho no ha tenido mucho éxito en los programas de maestría. En efecto, en la década de los años 90, sólo se otorgó cinco títulos de Magíster (Ver Cuadro nº 5). Además, después de la vigencia de la normativa del Consejo Nacional de Universidades, el área deberá decidir si sigue ofreciendo programas de Maestría, caso en el cual deberá rediseñarlos.

En cuanto al doctorado, desde el año 1986 el área no ofrece dichos cursos que figuran en el *pensum* de estudios.

A continuación se presenta información cuantitativa sobre los programas del área relativa a los profesores, alumnos activos y egresados.

Cuadro nº 1 Profesores de los postgrados en Derecho distribuidos por programa

| PROGRAMA | n° de PROFESORES |
|-----------------------------------|------------------|
| DERECHO MERCANTIL | 23 |
| DERECHO PROCESAL | 24 |
| DERECHO DEL TRABAJO | 17 |
| DERECHO FINANCIERO | 23 |
| DERECHO ADMINISTRATIVO | 17 |
| CIENCIAS PENALES Y CRIMINOLÓGICAS | 15 |
| DERECHO DE FAMILIA Y MENORES | 17 |
| TOTAL | 136 |

Fuente: Documentos de acreditación ante el Consejo de Universidades de cada uno de los programas y listados de los Directores de Programas.

Cuadro nº 2

Alumnos inscritos en el trimestre enero-abril del 2000 en los Programas de Especialización del área de Derecho

| PROGRAMA | SEDE | n° DE ALUMNOS |
|-----------------------------------|----------------|---------------|
| DERECHO MERCANTIL | Caracas | 84 |
| DERECHO ADMINISTRATIVO | Caracas | 64 |
| DERECHO DEL TRABAJO | Caracas | 52 |
| DERECHO PROCESAL | Caracas | 99 |
| DERECHO FINANCIERO | Caracas | 41 |
| DERECHO DE FAMILIA Y MENORES | Caracas | 04 |
| CIENCIAS PENALES Y CRIMINOLÓGICAS | Caracas | 82 |
| SUBTOTAL | | 426 |
| | | |
| DERECHO ADMINISTRATIVO | Acarigua | 35 |
| DERECHO MERCANTIL | Maracaibo | 18 |
| DERECHO MERCANTIL | Maracay | 59 |
| DERECHO FINANCIERO | Pto. Ordaz | 53 |
| DERECHO DEL TRABAJO | Pto. Ordaz | 38 |
| CIENCIAS PENALES Y CRIMINOLÓGICAS | Mérida | 65 |
| DERECHO PROCESAL | Ciudad Bolívar | 39 |
| DERECHO PROCESAL | Cumaná | 49 |
| SUBTOTAL | | 359 |
| TOTAL | | 782 |

Fuente: planillas de inscripción.

Cuadro nº 3

Egresados de los Programas de Especialización dictados en varios estados de la República período 1988-1999

| PROGRAMA | n° de EGRESADOS |
|-----------------------------------|-----------------|
| DERECHO MERCANTIL | 374 |
| DERECHO PROCESAL | 676 |
| DERECHO FINANCIERO | 34 |
| DERECHO DEL TRABAJO | 188 |
| DERECHO ADMINISTRATIVO | 142 |
| CIENCIAS PENALES Y CRIMINOLÓGICAS | 372 |
| DERECHO DE FAMILIA Y MENORES | 37 |
| TOTAL | 1823 |

Fuente: Libros de Actas de otorgamiento de Títulos. Secretaría General, UCAB.

Cuadro n ° 4

Egresados de los Programas de Especialización dictados en Caracas período 1984-1999 (Sede Caracas)

| PROGRAMA | n° de EGRESADOS | | |
|-----------------------------------|-----------------|--|--|
| DERECHO MERCANTIL | 419 | | |
| DERECHO PROCESAL | 279 | | |
| DERECHO FINANCIERO | 98 | | |
| DERECHO ADMINISTRATIVO | 141 | | |
| DERECHO ECONÓMICO | 22 | | |
| DERECHO DE FAMILIA Y MENORES | 04 | | |
| DERECHO DEL TRABAJO | 90 | | |
| CIENCIAS PENALES Y CRIMINOLÓGICAS | 254 | | |
| TOTAL | 1317 | | |

Fuente: Libros de Actas de Otorgamiento de Títulos. Secretaría General de la Universidad Católica Andrés Bello.

Cuadro nº 5 Egresados de los Programas de Maestría período 1981-1999

| PROGRAMA | N° DE EGRESADOS | FECHAS DE OTORGAMIENTO |
|------------------------------------|-----------------|------------------------|
| MAGÍSTER EN CIENCIAS PEN. Y CRIM. | 2 | 1985 |
| MAGÍSTER EN DERECHO | 4 | 1982-1986 |
| MAGÍSTER EN DERECHO AGRARIO Y AMB. | 4 | 1981-1983 |
| MAGÍSTER EN DERECHO EMPRESARIAL | 11 | 1984-1985 |
| MAGÍSTER EN DERECHO MERCANTIL | 8 | 1981-1995 |
| MAGÍSTER EN DERECHO PÚBLICO | 1 | 1983* |
| MAGÍSTER EN DERECHO ADMINISTRATIVO | 1 | 1999 |
| MAGÍSTER EN DERECHO PROCESAL | 2 | 1995-1997 |
| Total | 33 | |

Fuente: Libros de Actas de Otorgamiento de Títulos. Secretaría General. Universidad Católica Andrés Bello.

4.- PROSPECTIVA

La meta del área de Derecho es optimizar los programas, fortalecerse y expandirse.

La optimización de los programas, tanto de Caracas como del interior supone, principalmente, mejorar el nivel de los estudiantes, de los profesores, así como acometer a una revisión de los *pensa* de estudios, a fin de adecuarlos a las

reformas legales acontecidas en el país, en los últimos años, durante los cuales asistimos a varios cambios revolucionarios tales como la nueva Constitución, la entrada en vigencia del Código Orgánico Procesal Penal, la promulgación de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente, y varias otras leyes importantes, que tienen un impacto directo sobre el contenido programático de las materias de las diversas especialidades,

principalmente de Ciencias Penales y Criminológicas, Derecho Administrativo y Derecho de Familia y Menores.

Esta nueva realidad obliga a crear nuevas materias, eliminar o reubicar las existentes, revisar los temas, etc. Pero nada de eso se puede hacer con la mera intuición y consciente de ello, el área procedió a realizar una evaluación de todos los programas. Durante los meses de octubre de 1999 y enero del 2000 se administró un

^{*} El otorgamiento de títulos de Magister en Derecho Mercantil se concentra entre los años 1981 y 1982. Uno fue otorgado en 1985, otro en 1990 y otro más en 1995.

cuestionario a los estudiantes y profesores, con el fin de conocer su opinión sobre las dimensiones académica y operativa de los postgrados. Esta evaluación cuyos datos se están procesando, servirá de base para introducir los correctivos en todos los aspectos, donde se consigan fallas y para reformar el *pensum* de todas las especialidades.

Una vez superada esta etapa, el área deberá rediseñar sus programas de Maestría y Doctorado, a fin de hacerlos más atractivos para los abogados y de adecuarlos a la normativa del Consejo Nacional de Universidades (C.N.U.).

Para mejorar el nivel de los estudiantes, el área introdujo, recientemente, la obligatoriedad del examen de admisión y en los próximos trimestres ensayará nuevas estrategias de selección.

A fin de elevar el nivel de los profesores el área está empeñada en aumentar su registro de elegibles, incorporando profesores jóvenes que hayan concluido con calificaciones sobresalientes sus postgrados, tanto en el exterior como en el país.

Máximo empeño deberá poner el área para resolver un problema que viene afectando negativamente los cursantes y el número de egresados de las distintas especialidades: la elaboración del trabajo especial de grado, requisito indispensable exigido por el C.N.U. para graduarse de especialista.

Obsérvese que en el área existen aproximadamente 250 alumnos que cursaron todas las materias, pero tienen pendientes el referido trabajo. Este número incluye los estudiantes de Caracas y de las siguientes ciudades: Maturín, Barquisimeto, Barinas, Valencia, Mérida, Maracaibo y Trujillo.

En otro orden de ideas, el área aspira encontrar el camino para superar los inconvenientes que ha tenido en sus relaciones con el Consejo Nacional de Universidades, en el sentido de obtener las debidas autorizaciones para los nuevos postgrados y las acreditaciones de los ya existentes.

Finalmente, el área debe afrontar el reto de crecer, incorporando nuevos programas que respondan a las transformaciones que se han operado en el mundo jurídico venezolano y a los problemas y necesidades del país. En tal sentido, ya se encuentran en fase de diseño bastante adelantados,

los Programas de Derecho de Integración, que abarca aspectos jurídicos, históricos, económicos y negocios, y de Gestión Ambiental. El primero está concebido como un postgrado binacional, es decir, para dictarse en Colombia y Venezuela, con excelentes perspectivas de abarcar otros países latinoamericanos donde existan Universidades Católicas, encomendadas a la Compañía de Jesús. El segundo es también interdisciplinario y en su diseño colaboran directores y profesores de otras áreas de postgrado.

Caracas, marzo del 2000

¹ En 1993 y 1996, la Universidad Católica Andrés Bello otorgó dos Títulos de Doctor en Derecho, que sumados a los anteriores, totalizan once.

² Este curso fue realizado en convenio con la Escuela del Cuerpo Técnico de Policía Judicial (C.P.T.I.).

³ Desde 1982, hasta el presente, ejercieron el cargo de Director General de los Estudios de Postgrado las siguientes personas: Fernando Pérez Llantada, Pedro Castillejo, Adriana Mendoza, Gustavo Peña y Miguel Ángel Gómez.

⁴ Posteriormente, el área de Ciencias Económicas y Sociales se divide en dos, el Área de Ciencias Económicas y el área de Gerencia.

⁵ Los sucesivos reglamentos incluyen, además, la oferta de programas, cursos y actividades de postgrado que sólo conducen a certificados, tales como las actividades de formación postdoctoral, programas de Estudios Avanzados y Cursos de Nivelación y Ampliación para Graduados.

⁶ El Programa de Especialización y Maestría en Derecho Económico se encuentre actualmente desactivado.

ÁREA DE CIENCIAS ECONÓMICAS

El objetivo general del Área de Ciencias Económicas es producir profesionales adecuadamente preparados para asumir posiciones de importancia en empresas corporativas del sector privado financieras o no, en el sector público o en universidades, a través de los siguientes programas: Economía Empresarial, Política Económica, Instituciones Financieras, Administración de Empresas y el Doctorado en Ciencias Económicas.

El programa en Economía Empresarial tiene una orientación fundamentalmente microeconómica y está diseñado para proporcionar al egresado un conjunto de destrezas conceptuales y técnicas que lo capaciten para ocupar cargos en la alta dirección de empresas privadas y públicas, en las cuales estará en capacidad de aportar sus conocimientos para definir las estrategias operativas, y contribuir a promover los cambios que sean necesarios en las respectivas organizaciones, a objeto de

adecuarlas a las complejidades de los mercados actuales y potenciales. De igual manera, el programa aporta a los estudiantes herramientas que los capacitan para llevar a cabo trabajos de investigación en su campo de especialización.

El programa ofrece a los candidatos que ingresan dos posibilidades en cuanto a los títulos que otorga: especialidad y maestría.

El programa en política económica es fundamentalmente de orientación macroeconómica y tiene como objetivo formar profesionales suficientemente entrenados para llevar a cabo trabajos tanto de tipo técnico como de investigación en el área relacionada con las políticas macroeconómicas, cuyo diseño v puesta en práctica son competencia del Ejecutivo Nacional y del Banco Central de Venezuela, tales como la política monetaria, la política fiscal, la política de salarios y empleo y la política cambiaria, entre otras. Este programa ofrece a los estudiantes la posibilidad de obtener el título de especialista en Economía

Política y magíster en Ciencias Económicas.

El programa en Instituciones Financieras atiende la necesidad de formar profesionales con capacidad para ocupar posiciones de alto nivel en empresas financieras, en sus operaciones nacionales e internacionales, así como para llevar a cabo labores de investigación en el ámbito académico. El programa ofrece a los estudiantes tres opciones a nivel de la especialización: Operaciones Bancarias, Análisis y Gestión de las Instituciones Financieras y Finanzas Internacionales. De igual forma, el programa ofrece a los candidatos la posibilidad de optar por la especialización o la maestría.

El programa en
Administración de Empresas
atiende la formación de gerentes
para distintos tipos de
organizaciones y los adiestra en la
planificación y en el manejo de
situaciones complejas que se
presentan en el entorno
socioeconómico, tales como
competitividad, liderazgo, ética y
globalización, entre otros; con la
finalidad de incrementar la

eficiencia de dichas organizaciones. El programa ofrece a los estudiantes la posibilidad de obtener la especialización o la maestría en cada una de las siguientes opciones: Finanzas y Mercadotecnia.

En el programa de maestría se incentiva la actividad de investigar en las Ciencias Administrativas.

El doctorado en Ciencias Económicas tiene como objetivo formar investigadores que estén en capacidad de realizar estudios profundos de la economía. Para optar a este título, el candidato deberá haber aprobado la maestría en Ciencias Económicas, luego cursar cuatro seminarios y finalmente presentar una tesis que signifique un verdadero aporte al conocimiento científico.

Aspecto importante al cual se ha dado adecuada atención ha sido brindar a los alumnos de los postgrados apoyo metodológico, con la finalidad de lograr que se dé mayor énfasis a la investigación teórica o aplicada, en los trabajos de grado que deben ser presentados como requisito para completar los estudios tanto de especialización como de maestría.

Los postgrados en Economía datan de 1971 y el postgrado en Administración de Empresas se inició en 1976. Cabe señalar que como parte de la actividad para mantener la actualización de los programas, continuamente se realizan evaluaciones de sus contenidos, a objeto de adaptarlos a los cambios que ocurren en la economía nacional. De igual manera, se evalúa la viabilidad de crear nuevos postgrados para dar mayor amplitud a la labor formativa de la Universidad Católica Andrés Bello, tal como es el caso específico del programa en Finanzas Públicas, el cual fue aprobado por el Consejo

Universitario. De igual forma se analiza la posibilidad de desarrollar un postgrado en Economía Financiera y el doctorado en Ciencias Administrativas.

Los cuadros estadísticos que se insertan a continuación muestran cuantitativamente la evolución de los postgrados en Ciencias Económicas, en términos de los alumnos que han ingresado a los mismos y el número de títulos de grado otorgados en cada uno de los respectivos programas. Dichas cifras dan fe de la importante contribución de los Estudios de postgrado en Ciencias Económicas para elevar el nivel de capacitación de los estudiantes, que posteriormente ingresarán al mercado de trabajo o se dedicarán a la actividad docente en calidad de profesores e investigadores. Ello constituye el compromiso futuro de continuar nuestra labor de formación del recurso humano del país.

REFERENCIAS

Acta Nº 457 del Consejo Universitario UCAB: "Decreto de Creación de la Dirección General de los Estudios de Postgrado", UCAB, de fecha 2 de febrero de 1982.

Acta Nº 458 del Consejo Universitario UCAB: "Designación del Director General", UCAB, de fecha 16 de febrero de 1982.

Acta N° 472 a la 477 del Consejo Universitario UCAB: "Primer Reglamento General de los Estudios de Postgrado", UCAB, de distintas fechas desde el 2 de noviembre de 1982 hasta el 18 de enero de 1983.

Acta N° 755 del Consejo Universitario: "División del Área de Ciencias Económicas y Sociales", UCAB, de fecha 18 de iunio de 1996.

Archivos de la Dirección General de los Estudios de postgrado: "Documentos de Acreditación de Programas del Área de Gerencia", febrero de 1998.

Gaceta Oficial N° 36061: "Normativa General de los

Estudios de Postgrado para las universidades e Institutos debidamente autorizados por el CNU", de fecha 9 de octubre de 1996.

¹ El programa de postgrado en Gerencia de Proyectos fue adscrito originalmente al área de Gerencia, porque conceptualmente podía asimilarse a una actividad de gestión o administración de proyectos. En julio de 1999 este programa de postgrado fue cambiado al área de Ingeniería por considerar que además de gerenciar proyectos, estos proyectos estaban enmarcados preferencialmente en el Área de Ingeniería.

² El programa de postgrado en Gerencia del Sector Público fue aprobado en el Consejo Universitario de la UCAB el 29 de enero de 1997, y surge en Convenio con la Oficina Central de Personal, a fin de profesionalizar la Gerencia del Sector Público, para alcanzar la transformación del Estado venezolano y su funcionamiento eficiente.

Administración de Empresas – Maturín

| Año | Solicitantes de inscripción | Aceptados | Títulos otorgados | Magister |
|------|-----------------------------|-----------|-------------------|----------|
| | | | | |
| 1992 | 130 | 55 | | |
| 1993 | | | | |
| 1994 | | | | |
| 1995 | | | | |
| 1996 | 24 | 21 | 17 | |
| 1997 | | | | |
| 1998 | | | | |
| 1999 | | | | |

Economía Empresarial

| Año | Solicitantes de inscripción | Aceptados | Títulos otorgados | Magister |
|------|-----------------------------|-----------|-------------------|----------|
| 1993 | 147 | 54 | 23 | |
| 1994 | 156 | 58 | 39 | |
| 1995 | 154 | 48 | 54 | |
| 1996 | 113 | 55 | 22 | • |
| 1997 | 97 | 57 | 22 | |
| 1998 | 70 | 61 | 18 | 1 |
| 1999 | 61 | 54 | 8 | |

Política Económica

| Año | Solicitantes de inscripción | Aceptados | Títulos otorgados | Magister | |
|------|-----------------------------|-----------|-------------------|----------|--|
| 1993 | 36 | 16 | 3 | 1 | |
| 1994 | 36 | 29 | 1 | 1 | |
| 1995 | 33 | 24 | 0 | | |
| 1996 | 17 | 10 | . 2 | 1 | |
| 1997 | 18 | 13 | 7 | | |
| 1998 | 16 | 14 | 3 | 1 | |
| 1999 | 5 | 3 | 1 | 1 | |

Teoría Económica

| Año | Solicitantes de inscripción Aceptados Títul | | Títulos otorgados | Magister |
|------|---|-----|-------------------|----------|
| 1993 | · | | | |
| 1994 | | | | |
| 1995 | | | | |
| 1996 | 32 | 28 | 6 | 2 |
| 1997 | 1 | | | |
| 1998 | 2 | | | |
| 1999 | | - u | | |

Instituciones Financieras

| Año | Solicitantes de inscripción | Aceptados | Títulos otorgados | Magister |
|------|-----------------------------|-----------|-------------------|----------|
| 1993 | 112 | 55 | 47 | |
| 1994 | 105 | 36 | 38 | |
| 1995 | 101 | 53 | 24 | |
| 1996 | 84 | 38 | 13 | |
| 1997 | 56 | 34 | 30 | |
| 1998 | 75 | 40 | 9 | |
| 1999 | 108 | 57 | 11 | |

Doctorado en Ciencias Económicas

| Año | Solicitantes de inscripción | Aceptados | Titulos otorgados | Doctor |
|------|-----------------------------|-----------|-------------------|--------|
| 1993 | | | | |
| 1994 | | | | |
| 1995 | | | | |
| 1996 | | | | |
| 1997 | | | | |
| 1998 | | 3 | | |
| 1999 | | | 1 | 1 |

Actualmente estamos reformando los planes de estudio de todos los programas del área de Ciencias Económicas citados en este artículo, con el fin de hacerlos más pertinentes al presente y futuro económico del país.

Las maestrías tendrán mayor apoyo metodológico y temático a los trabajos de grado, y también se están diseñando planes de estudio de doctorado dirigidos a cada programa de estudio en particular.

Los estudios de postgrado en el área de Gerencia de la Universidad Católica Andrés Bello

RESUMEN

Los estudios de postgrado en la UCAB se inician en el año 1962 con programas en el área de Derecho. Posteriormente, se desarrollan programas en Psicología, Administración de Empresas, Ciencias Económicas y Relaciones Industriales. Hasta esa fecha, los estudios de postgrado dependían de cada facultad de pregrado y es hasta el año 1982 cuando se crea la Dirección General de los Estudios de Postgrado.

El área de Gerencia está conformada por siete programas de postgrado, de los cuales el más antiguo corresponde al actual Gerencia de Recursos Humanos y Relaciones Industriales, siguiendo, en orden, Desarrollo Organizacional y Sistemas de Información.

Las estadísticas que se presentan muestran la evolución, en los últimos cinco años, de los programas adscritos al área de Gerencia.

ABSTRACT

The Graduate degree studies in the UCAB began in the year 1962 with programs in the area of Psychology and Law. Later on, graduate programs were developped in Psychology, Business Administration, Economic Sciences and Industrial Relations. The graduate degree studies depended, on the past, on each undergraduate faculty and is until the year 1982 when is created the General Division of graduate studies.

The Management Area is conformed for seven graduate degree programs, of these, the oldest corresponds to the current Management of Human Ressources and Industrial Relations, continuing, in order, Organizational Development and Information Systems.

The presented statistics show the evolution, in the past five years, of the programs belonging to the Management Area.

Pedro Castillejo Aurora B. Querales

Pedro Castillejo es Licenciado en Matemáticas, UDO, 1974; con Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Lille I, Francia, 1976 y Doctor del 3er Ciclo, Universidad Lille I, Francia, en el año 1979. Fue director general de los Estudios de Postgrado de la UCAB, desde 1987 hasta 1992. En la actualidad se desempeña en la Universidad Católica Andrés Bello como director del área de Gerencia y; adicionalmente es director del Programa en Sistemas de Información, de la UCAB, cargo que ocupa desde 1984 hasta el presente.

Aurora Brito Querales es egresada de la UCAB en la especialidad de Relaciones Industriales (1991) y Magister en Relaciones Industriales (1995). Fue profesora-investigadora en el Departamento de Estudios Laborales del IIES desde 1992 hasta 1996. Actualmente forma parte del Comité Directivo de la revista sobre Relaciones Industriales y laborales. Se desempeña además, como coordinadora del programa de postgrado en Gerencia de Recursos Humanos y Relaciones laborales y directora del programa de postgrado en Gerencia del Sector Público.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL ÁREA DE GERENCIA

Los estudios de postgrado de la Universidad Católica Andrés Bello se iniciaron en el año 1962 con programas en el área de Derecho; en 1964 se crean los postgrados en Psicología y años después, en el período académico 1975-1976, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, bajo el decanato del R.P. Gustavo Sucre, S.J. y la iniciativa del Dr. Chi-Yi Chen, desarrolló tres programas de Maestría (Administración de Empresas, Ciencias Económicas y Relaciones Industriales) y un programa de Doctorado en Ciencias Económicas, aprobados por Consejo Universitario en septiembre de 1976, dando así origen a los primeros programas de postgrado que en la actualidad conforman el área de Gerencia.

Sin embargo, no es sino hasta el año 1982 que se conforma la Dirección General de los Estudios de Postgrado, ente que agrupa a todos los programas de postgrado que se imparten en la Universidad Católica Andrés Bello y se elabora el primer Reglamento

General de los Estudios de Postgrado. En el mes de julio de 1991 se incorpora la agrupación de programas afines de postgrado a dicho Reglamento, correspondiendo dichas agrupaciones, a las facultades de pregrado. Es así como se crean cuatro áreas de postgrado: Ingeniería, Humanidades y Educación, Derecho y Ciencias Económicas y Sociales.

En mayo de 1996, por iniciativa de los directores de los programas de Ciencias Económicas, Administración de Empresas e Instituciones Financieras, se propone la división del área de Ciencias Económicas y Sociales en dos áreas: una, que agrupe programas afines con la Economía y Ciencias administrativas y otra que agrupe al resto de los programas. De esta manera, con la aprobación del Consejo General y del Consejo Universitario se crea el área de Ciencias Económicas, con los programas con mayor afinidad en lo económico: Administración de Empresas, Instituciones Financieras, Teoría Económica y Ciencias Económicas y en el área de Gerencia quedaron agrupados

los programas cuya actividad principal es la gestión o gerencia.

Gerencia es un vocablo que engloba todo lo relativo a la actividad de gestión o administración de una empresa u organización. Según esta acepción el Área de Gerencia de los Estudios de Postgrado comprende todos aquellos programas cuya finalidad es gerenciar, gestionar o administrar procesos, recursos humanos, servicios de salud, servicios educativos, servicios sociales, recursos materiales, etc. Y es así como en la actualidad, en la sede de la UCAB en Caracas se encuentran los programas de postgrado de: Gerencia Educativa, Gerencia de Proyectos¹, Gerencia de Servicios de Salud, Desarrollo Organizacional, Gerencia de Programas Sociales, Gerencia de Recursos Humanos y Relaciones Industriales, Sistemas de Información y Gerencia del Sector Público²; y con motivo de la apertura de la nueva sede de la UCAB en Ciudad Guayana, para el año 1996 se iniciaron los estudios de postgrado en el Área de Gerencia, con los siguientes programas: Gerencia de Proyectos, Desarrollo Organizacional y Gerencia de Recursos Humanos y Relaciones Industriales.

Es de resaltar que el Programa de Gerencia de Recursos Humanos y Relaciones Industriales es el programa más antiguo del área de Gerencia, ya que se inició en el año 1976 como respuesta a las demandas de formación de recursos humanos en general, y en el devenir del tiempo su plan de estudio ha sufrido varias reformas.

Mientras que los Programas de Desarrollo Organizacional y Sistemas de Información se iniciaron posteriormente, ambos en el año 1984, con el objetivo de dar respuesta a las demandas de formación de recursos humanos: en el primer caso, del sector petrolero, con una orientación industrial/organizacional; y en el segundo, de los que utilizan la tecnología informática, sin ser especialistas del área de Sistemas de Información.

Los programas de Gerencia Educativa, Gerencia de Programas Sociales y Gerencia de Servicios de Salud se iniciaron mas recientemente, años 1991, 1994 y 1996 respectivamente, todos con el común objetivo, al igual que los anteriores, de formar al recurso humano en los distintos sectores: educación, social y salud.

ORGANIZACIÓN DEL ÁREA

La estructura organizativa comprende un cuerpo colegiado denominado Comisión de área cuyos integrantes son los respectivos Directores de programa que integran el área, un representante del Instituto de Investigación con mayor afinidad con el área, que en este caso corresponde al Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IIES) y un representante de las facultades, que en el caso del área de Gerencia se elige de común acuerdo entre el director general de los Estudios de Postgrado y los decanos de las cuatro facultades de pregrado. La Comisión de área, el director de programa y el coordinador, quien apoya la actividad administrativa de los directores, tienen sus atribuciones establecidas en el Reglamento General de los Estudios de Postgrado. En la actualidad, hemos llegado a acuerdos, en la Comisión de Área, para definir un conjunto de asignaturas comunes a los postgrados del área y que puedan convertirse en el sello identificador de la misma. En este sentido, se ha establecido que: Comportamiento Organizacional, Sistemas de Información, Ética en la Gerencia e Introducción a la Administración y Gerencia son las asignaturas que constituyen el tronco común e imprimen el sello de identificación al Área de Gerencia. Todos los programas del área deberán tener en cuenta esta

decisión, al momento de reformar sus respectivos planes de estudio.

Otro aspecto sobre el cual se ha discutido en la Comisión de Área es el de uniformar los programas de las asignaturas metodológicas que apoyan el proceso de elaboración de los trabajos de grado, tanto de especialista, como de maestría. Parece conveniente establecer criterios de racionalización para que estudiantes de diferentes postgrados, de diferentes áreas y de diferentes universidades, puedan cursar sus respectivas asignaturas metodológicas en una misma aula de clases, y que estas tengan características comunes. Nos parece conveniente crear una unidad de Metodología y Ciencias Estadísticas que asegure una uniformidad de criterios en cuanto a los contenidos, carga horaria y objetivos a alcanzar con cada una de ellas, de manera que se maneje una oferta en cada período académico, que reciba alumnos que estén preparando sus respectivos trabajos de grado de especialista o magíster.

ESPECIALIZACIÓN Y MAESTRÍA EN EL ÁREA DE GERENCIA

Los estudios de postgrado en la universidad, y por ende en el área de Gerencia, constan de varios niveles [Reglamento General de los Estudios de Postgrado]: estudios conducentes a un título académico, como son el

doctorado, la maestría y la especialización; y estudios conducentes a certificados, como son el diploma de estudios avanzados, cursos de formación postdoctoral y los cursos de nivelación y ampliación para graduados. En cuanto a los estudios conducentes a títulos, en el área de Gerencia no existe, por ahora, ningún postgrado que tenga nivel de doctorado, y queda la oferta reducida a estudios de especialización y maestría.

Antes de la promulgación de la Normativa General de los Estudios de Postgrado para las universidades e institutos debidamente autorizados por el CNU, [Gaceta Oficial N° 36.061, de fecha 9 de octubre de 1996] los estudios de especialización en el área culminaban con la aprobación de las asignaturas correspondientes al plan de estudios. Los estudiantes que ingresaron, a partir de esa fecha deben presentar un trabajo especial de grado de especialista cuyo alcance aparece definido en el parágrafo único, artículo 14, de la misma Normativa. Esto significó para la Universidad la adecuación de la normativa correspondiente a los trabajos especiales de grado de especialista y para cada programa de postgrado del área, la creación de una infraestructura administrativa para apoyar la

elaboración y evaluación de los mencionados trabajos.

La reforma obligada de la normativa interna en la universidad provocó la reformulación de planes de estudio para contemplar Trabajo Especial de Grado (Especialista) y Trabajo de Grado (Magíster) en aquellos Postgrados que no tenían estos títulos, haciendo énfasis en la necesidad de diferenciar los planes de estudio de especialización y maestría, aún 7 cuando en ciertos casos puedan tener un tronco común, pero diferenciando la práctica profesional en la especialización y los trabajos de investigación en la maestría.

Este apoyo temático y metodológico a la elaboración de los trabajos y posterior evaluación de los mismos requiere de una mayor dedicación del personal docente. La experiencia acumulada en estos dos años nos sugiere realizar algunos ajustes a la normativa vigente, tendientes a asegurar que el estudiante obtenga el debido asesoramiento temático y metodológico. De no ser así, nuestros estudiantes pasarían a engrosar las filas de los TMT,

[Todo Menos Tesis] con el consiguiente perjuicio para los alumnos y para la universidad. Por esta razón, el Consejo General de los Estudios de Postgrado, está abocado a la definición de una estructura administrativa que permita de una manera efectiva y eficiente la atención de esta necesidad.

PROGRAMAS ADSCRITOS

En el mes de mayo de 1998 y con la finalidad de cumplir con exigencias del Consejo Nacional de Universidades (CNU) [Gaceta Oficial N°36061: "Normativa General de los Estudios de Postgrado para las universidades e Institutos debidamente autorizados por el CNU", de fecha 9 de octubre de 1996.] se introdujo la solicitud de autorización o de acreditación de los programas de postgrado del área de Gerencia ante la Secretaría Permanente de dicho organismo. Con base a la información allí procesada, se presentan a continuación las estadísticas de los programas de postgrado adscritos al área, de los últimos cinco años, en términos de número de: aspirantes, alumnos admitidos, alumnos activos, egresados como especialistas, egresados como magister y alumnos retirados.

Estadísticas de los programas adscritos al área de Gerencia

| | Años | | | | | |
|---|--|------------|------------|------------|------------|-------|
| Programas de Postgrado | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | Total |
| | Número | de Aspira | ntes a Ing | resar en k | os Progran | nas |
| Desarrollo Organizacional | 147 | 156 | 164 | 86 | 85 | 63 |
| Gerencia de RRHH yRRI | 83 | 67 | 39 | 69 | 68 | 32 |
| Gerencia de Servicios de Salud | | 46 | 43 | 60 | 68 | 21 |
| Sistemas de Información | 50 | 42 | 38 | 35 | 28 | 19 |
| Gerencia Educativa | 16 | 30 | 40 | 37 | 23 | 14 |
| Gerencia de Programas Sociales | 31 | | 26 | 12 | 25 | 11 |
| Gerencia del Sector Público | + | | | | 80 | 8 |
| Total | 327 | 362 | 350 | 299 | 377 | 1.71 |
| | 02. | 002 | | 200 | | 1.7 |
| | Númer | do Alimn | oc Admiti | los en los | Programa | |
| Desarrollo Organizacional | 66 | | 74 | 39 | 34 | 28 |
| Gerencia de RRHH yRRI | 46 | 31 | 30 | 39 | 36 | 18 |
| Gerencia de Servicios de Salud | | 23 | 28 | 21 | | |
| Sistemas de Información | 41 | 35 | 31 | 21 | 25 | 9 |
| | 1 | | | | 17 | 15 |
| Gerencia Educativa | 13 | 27 | 38 | 25 | 12 | 11 |
| Gerencia de Programas Sociales | 31 | 21 | 19 | 8 | 18 | 9 |
| Gerencia del Sector Público | | | | | | |
| Total | 197 | 205 | 220 | 160 | 142 | 92 |
| | | | | | | |
| | | de Alumi | | | ogramas . | |
| Desarrollo Organizacional | 128 | 125 | 119 | 95 | 96 | 56 |
| Gerencia de RRHH yRRI | 129 | 124 | 112 | 180 | 165 | 71 |
| Gerencia de Servicios de Salud | | 43 | 40 | 45 | 54 | 18 |
| Sistemas de Información | 102 | 82 | 75 | 73 | 69 | 40 |
| Gerencia Educativa | 42 | 48 | 42 | 38 | 24 | 19 |
| Gerencia de Programas Sociales | 31 | 21 | 16 | 24 | 24 | 110 |
| Gerencia del Sector Público | | | | 27 | | 1 [|
| Total | 432 | 443 | 404 | 455 | 432 | 2.16 |
| | 702 | 773 | | 700 | 432 | 2.100 |
| | Núm | ero de Egr | ecadoc or | mo Ecno | idiata | |
| Desarrollo Organizacional | 58 | 16 | 42 | 40 | 34 | 190 |
| Gerencia de RRHH yRRI | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| Gerencia de Servicios de Salud | | 18 | 14 | 17 | 2 16 | |
| Sistemas de Información | 20 | 23 | | | | 6 |
| Gerencia Educativa | 38 | | 18 | 10 | 11 | 82 |
| | | 21 | 37 | . 3 | 4 | 103 |
| Gerencia de Programas Sociales Gerencia del Sector Público | 29 | 11 | 14 | | | 54 |
| | | | | | | |
| Total | 145 | 89 | 125 | 70 | 67 | 496 |
| | | | | | | |
| | | nero de Eg | resados c | omo Magi | ster | |
| Desarrollo Organizacional | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | |
| Gerencia de RRHH yRRI | 67 | 15 | 44 | 26 | 32 | 184 |
| Gerencia de Servicios de Salud | | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Sistemas de Información | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | |
| Gerencia Educativa | 1 | 2 | 2 | 0 | - 1 | - 6 |
| Gerencia de Programas Sociales | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | (|
| Gerencia del Sector Público | | | | | | |
| Total | 70 | 19 | 50 | 27 | 34 | 200 |
| | <u></u> | | | | | |
| | Núi | nero de A | lumnos Re | etirados | | |
| Desarrollo Organizacional | 8 | 6 | 6 | 81 | 6 | 34 |
| Gerencia de RRHH yRRI | 6 | 4 | 2 | 3 | 4 | 19 |
| Gerencia de Servicios de Salud | | 4 | 3 | 4 | 6 | 17 |
| Sistemas de Información | 5 | 4 | 8 | 6 | 8 | |
| Gerencia Educativa | | | | | | 31 |
| Serencia Educativa Serencia de Programas Sociales | 5 | 8 | 10 | 15 | 12 | 50 |
| | 2 | 10 | 2 | 0 | 0 | 14 |
| Gerencia del Sector Público | | | | | | |
| Total | 26 | 36 | 31 | 36 | 36 | 165 |

Fuente: Archivos de la Dirección General de los Estudios de Postgrado, años 95-99. Referencias bibliográficas

REFERENCIAS

Acta Nº 457 del Consejo Universitario UCAB: "Decreto de Creación de la Dirección General de los Estudios de Postgrado", UCAB, de fecha 2 de febrero de 1982.

Acta Nº 458 del Consejo Universitario UCAB: "Designación del Director General", UCAB, de fecha 16 de febrero de 1982.

Acta N° 472 a la 477 del Consejo Universitario UCAB: "Primer Reglamento General de los Estudios de Postgrado", UCAB, de distintas fechas desde el 2 de noviembre de 1982 hasta el 18 de enero de 1983.

Acta N° 755 del Consejo Universitario: "División del Área de Ciencias Económicas y Sociales", UCAB, de fecha 18 de iunio de 1996.

Archivos de la Dirección General de los Estudios de postgrado: "Documentos de Acreditación de Programas del Área de Gerencia", febrero de 1998.

Gaceta Oficial N° 36061: "Normativa General de los

Estudios de Postgrado para las universidades e Institutos debidamente autorizados por el CNU", de fecha 9 de octubre de 1996.

¹ El programa de postgrado en Gerencia de Proyectos fue adscrito originalmente al área de Gerencia, porque conceptualmente podía asimilarse a una actividad de gestión o administración de proyectos. En julio de 1999 este programa de postgrado fue cambiado al área de Ingeniería por considerar que además de gerenciar proyectos, estos proyectos estaban enmarcados preferencialmente en el Área de Ingeniería.

² El programa de postgrado en Gerencia del Sector Público fue aprobado en el Consejo Universitario de la UCAB el 29 de enero de 1997, y surge en Convenio con la Oficina Central de Personal, a fin de profesionalizar la Gerencia del Sector Público, para alcanzar la transformación del Estado venezolano y su funcionamiento eficiente.

Los estudios de postgrado en el área de Humanidades y Educación de la Universidad Católica Andrés Bello

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo describir la organización del área de Humanidades y Educación de la Dirección General de los Estudios de Postgrado de la Universidad Católica Andrés Bello, reseñar brevemente la evolución histórica de los programas de postgrado adscritos a esta área y ofrecer información relativa a cada uno de ellos.

ABSTRACT

The main objectives of this essay is to describe the organi-zation of the Area of Humanities and Education of the School of Graduate Studies at the Universidad Católica Andrés Bello, to describe its historical evolution and to offer information related to each one of the postgraduate programs administered by this area.

Jorge Castro, S.J. Lisette Poggioli

Director del área de Humanidades y Educación.

Directora del Programa en Educación, Mención: Procesos de Aprendizaje.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS POSTGRADOS DEL ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

El primer postgrado en el área de Humanidades y Educación dictado por la Universidad Católica Andrés Bello fue en Orientación Psicológica. Se inició en el año 1961 y dependía de la escuela de Psicología. De este programa egresaron aproximadamente unos sesenta especialistas en Orientación Psicológica en cuatro cohortes. Posteriormente, en el año 1962 se ofreció un postgrado en Psicología Clínica cuya escolaridad se realizaba en el Hospital Militar Carlos Arvelo. En esta institución sólo se abrió la cohorte de 1962 aunque las prácticas profesionales se continuaron realizando allí hasta su clausura (M. Gómez, comunicación verbal, marzo, 2000).

El primer programa que se ofreció en la década de los ochenta (1987) fue Psicología Cognitiva con dos menciones: Desarrollo de Habilidades Cognitivas y Asesoramiento Familiar y Comunitario. Este programa, dirigido a la formación de Especialistas y Magíster en las áreas antes mencionadas, estuvo activo hasta el año 1996, fecha en la cual el Consejo Universitario de la Universidad Católica Andrés Bello designó una comisión para su evaluación.

En el año 1988 se inició el Programa de Desarrollo Infantil y sus Desviaciones a partir de un convenio entre la Universidad Católica Andrés Bello y el Centro de Investigación y Estudios de Postgrado de INVEDIN (CIEPI).

El Programa de Postgrado en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje inició sus actividades académicas en el período académico marzo-julio de 1991 bajo un convenio de la Universidad Católica Andrés Bello con el Centro de Reflexión v Planificación Educativa (CERPE). En 1996, el Consejo Universitario de la Universidad Católica Andrés Bello designó una comisión evaluadora del programa la cual acordó reestructurarlo y proponer un nuevo plan de estudio. Esta propuesta fue aprobada por el Consejo Universitario el 22 de octubre de 1996 y el programa inició nuevamente sus actividades

en el período académico marzojulio de 1997.

En el año 1991 también se abrieron los programas de especialización y maestría en Gerencia Educativa y la maestría en Investigación Educativa mediante convenio entre la Universidad y el Centro de Reflexión para la Práctica Educativa (CERPE). El programa de maestría en Investigación Educativa no continuó por tener baja demanda. El programa de especialización y maestría en Gerencia Educativa está adscrito al área de Gerencia, por lo tanto, no se hará referencia a este programa.

Los programas de Historia iniciaron sus actividades en 1978, con la creación de la maestría en Historia de las Américas. Su creador fue el profesor Oscar Abdala. Posteriormente, en 1984, el padre Hermann González Oropeza, S.J., creó el doctorado en Historia y seis años después, en 1990, creó la maestría en Historia de Venezuela.

El Programa de Comunicación Social inició sus actividades académicas en el mes de octubre de 1995, con dos

opciones: Comunicación
Organizacional y Comunicación
para el Desarrollo Social.
Recientemente, el Programa de
Comunicación Social diseñó un
Programa de Especialización en
Publicidad, el cual fue aprobado
por el Consejo Universitario en su
sesión ordinaria del 22 de febrero
de 2000; actualmente se está
tramitando su autorización ante el
Consejo Nacional de
Universidades.

El programa de maestría en Filosofía inició sus actividades con asignaturas del Ciclo de Nivelación el 17 de marzo de 1998, con una charla del Dr. José María González García, director del Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de Madrid. Posteriormente, en el mes de octubre del mismo año, Fernando Savater dio por inauguradas las materias propias de la maestría con una conferencia sobre Ética.

El programa de Filosofía y el de Psicología Clínica Comunitaria son programas muy recientes y están autorizados por el Consejo Nacional de Universidades.

Actualmente, existe una comisión designada para el diseño de un programa de postgrado en Cibereducación. Este programa tiene como propósito formar especialistas que puedan desempeñarse en el área de las nuevas tecnologías de la comunicación, información y educación.

En febrero de 1998, la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho realizó una evaluación opinática con el propósito de jerarquizar las instituciones venezolanas con estudios de postgrado en las áreas de Medicina, Economía, Gerencia, Ingeniería y Educación, de acuerdo a la opinión de estudiantes, egresados y empleadores. Este estudio otorgó diferentes ponderaciones a diversos aspectos para conformar un índice. Los aspectos evaluados fueron los siguientes: contenido y actividades desarrolladas en el postgrado (25%), habilidades fomentadas en el curso (25%), calidad del profesorado (10%), instalaciones, tecnología y equipos (15%), evaluación general de la institución (5%) y jerarquización (20%).

Los resultados obtenidos para la jerarquización general del área de Educación indican que los postgrados en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello ocupan el segundo lugar con un índice de 21.50 después de la Universidad Central de Venezuela (25.64) y antes de otras universidades como la Universidad de Los Andes, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad de Carabobo, Universidad Simón Rodríguez, Universidad del Zulia y Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Fundayacucho, 1998, 34-35).

Los programas de Desarrollo Infantil y sus Desviaciones y de Educación: Procesos de Aprendizaje, fueron acreditados por este Consejo en el año 1999. Los demás programas introdujeron las solicitudes de acreditación en los años 1997 y 1998 y están a la espera de la respuesta de este organismo oficial.

ORGANIZACIÓN DEL ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

El área de Humanidades y Educación está conformado por el director general del área, R.P. Jorge Castro, S.J., los directores y coordinadores de los programas de postgrado adscritos al área: Max Römer y Carlos De Armas (Comunicación Social), Zuleyma Santalla (Desarrollo Infantil y sus Desviaciones), Lisette Poggioli (Educación: Procesos de Aprendizaje), Corina Yoris (Filosofía), Manuel Donís (Historia), Juan Carlos Romero (Psicología Clínica Comunitaria), Moisés Pérez Lugo (Teología), un representante de la Facultad de Humanidades y Educación: Lucía Raynero y un representante por los Institutos y Centros de Investigación de la Facultad de Humanidades. Este cuerpo colegiado conforma el Consejo de área de Humanidades y Educación, y sus funciones y atribuciones están establecidas en el Reglamento General de los Estudios de Postgrado de la Universidad.

Los programas de postgrado del área de Humanidades y Educación están dirigidos a formar profesionales de elevada calidad a distintos niveles. El área cuenta con un Programa de doctorado en Historia, con programas de maestría: Comunicación Social, Educación: Procesos de Aprendizaje, Filosofía, Historia de Venezuela e Historia de las Américas, con Programas de Especialización: Comunicación Social, Desarrollo Infantil y sus Desviaciones, Educación: Procesos de Aprendizaje, y Psicología Clínica Comunitaria, y con un Diploma de Estudios Avanzados en Teología.

Todos los programas son semestrales y tienen su sede en la Universidad Católica Andrés Bello, Montalbán–La Vega. Los programas de Educación: Procesos de Aprendizaje, y de Comunicación Social también se ofrecen en el Núcleo Guayana que tiene la Universidad en la ciudad de Puerto Ordaz, estado Bolívar.

A continuación se describe brevemente cada uno de los programas adscritos al área.

PROGRAMAS ADSCRITOS AL ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL El programa de Comunicación Social ofrece dos opciones: Comunicación Organizacional y Comunicación para el Desarrollo Social.

La opción Comunicación
Organizacional se trata de un área
novedosa dirigida a la formación
de profesionales calificados para
gerenciar la comunicación en las
organizaciones y a desarrollar
conocimiento que tenga impacto
en la gestión comunicacional de
las organizaciones venezolanas,
públicas o privadas, con o sin
fines de lucro.

La opción Comunicación para el Desarrollo Social está dirigida a formar profesionales para la gestión de programas de comunicación orientados a mejorar la calidad de vida de la población venezolana y a desarrollar conocimiento que permita, de una manera sistemática, conocer las necesidades sociales que requieran el concurso de la comunicación como un instrumento de apoyo al mejoramiento de la calidad de vida. Ambas opciones se ofrecen a nivel de especialización y de maestría. El programa de especialización tiene un total de treinta unidades crédito, más la aprobación de un Trabajo Especial de Grado para obtener el título de Especialista.

El programa de Comunicación Social ha diseñado un programa de especialización en Publicidad dirigido a la formación de profesionales capaces de abordar desde la perspectiva académica el análisis metódico y ordenado de los procesos directamente relacionados con el campo de la publicidad, al tiempo que permita acoplar, de manera sistemática, la experiencia de la práctica profesional con el desarrollo de postulados teóricos.

PROGRAMA DE DESARROLLO INFANTIL Y SUS DESVIACIONES

El programa de especialización en Desarrollo Infantil y sus Desviaciones actualizó su programa de estudios en el año 1998, centrándose en la formación de profesionales altamente calificados capaces de diseñar y aplicar programas de evaluación e intervención en el medio social, escolar y familiar, participando en equipos inter y transdisciplinarios, con el fin de optimizar el desarrollo del niño y del adolescente. De esta manera, el programa contribuye a la promoción del bienestar biopsicosocial de la población infantil y juvenil venezolana.

El programa de especialización en Desarrollo Infantil y sus Desviaciones fue acreditado por el Consejo Nacional de Universidades en el año 1999. Este programa tiene un total de treinta y cinco unidades crédito más la aprobación de un

Trabajo Especial de Grado para obtener el título de Especialista.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

El programa de especialización y maestría en Educación: Procesos de Aprendizaie, es un programa que intenta estudiar los procesos subvacentes al comportamiento humano, enfatiza los aspectos teóricos y las aplicaciones de diversos enfoques e incorpora los aportes significativos de otras disciplinas como la Lingüística, la Informática, la Ciencia Cognitiva, entre otras. Tiene como propósito formar profesionales altamente calificados para diagnosticar necesidades instruccionales en el área de procesos de aprendizaje v para asesorar, diseñar, ejecutar y evaluar programas de asesoramiento e intervención (especialización) o proyectos de investigación (maestría) en contextos académicos formales y no formales. Está dirigido a docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo y a profesionales de otras carreras afines.

El programa de especialización tiene treinta y dos unidades crédito y requiere de la aprobación de un Trabajo Especial de Grado para obtener el título de Especialista. El programa de Maestría tiene treinta y siete

unidades crédito más la aprobación de nueve unidades crédito y un Trabajo de Grado para obtener el título de Magister.

PROGRAMA DE FILOSOFÍA

El programa de maestría en Filosofía tiene dos opciones: Teoría de la Argumentación v Filosofía de la Práctica (Ética, Filosofía Política v Filosofía del Derecho), responde a una necesidad objetiva del desarrollo de la cultura filosófica venezolana con el fin de prestar un servicio significativo a la comunidad nacional. Tiene como propósito facilitar el acceso a los instrumentos que las diferentes tradiciones y disciplinas filosóficas suministran para la reflexión sobre los fundamentos de las disciplinas científicas v tecnológicas v promover la formación de investigadores en las áreas de la filosofía de la práctica y teoría de la argumentación, con especial énfasis en los problemas de interés para la comunidad venezolana y latinoamericana.

Este programa tiene treinta y cinco unidades crédito más nueve unidades crédito correpondientes al Trabajo de Grado. La aprobación de este Trabajo de Grado es indispensable para obtener el título de Magíster.

PROGRAMA DE HISTORIA

El programa de Historia ofrece tres programas: doctorado en Historia, maestría en Historia de Venezuela y maestría en Historia de las Américas.

El doctorado en Historia está dirigido a formar profesionales del más alto nivel en el campo de la Historia, a desarrollar en ellos las competencias metodológicas e instrumentales que les permitan realizar trabajos de investigación que constituyan aportes significativos al conocimiento en esta área y capacitarlos en los nuevos mêtodos de esta disciplina científica. En este sentido, el egresado de este programa de doctorado será un investigador docente altamente calificado en el área de la Historia, preocupado por generar nuevos conocimientos que contribuyan al avance de los estudios históricos en Venezuela y capacitado para ofrecer sus conocimientos a otras instituciones nacionales o internacionales.

Este programa requiere de treinta y siete unidades crédito de la Maestría y la aprobación de doce unidades crédito en la escolaridad del doctorado y veinte unidades crédito por la Tesis para obtener el título de Doctor.

HISTORIA DE LAS AMÉRICAS

El programa de postgrado en Historia de las Américas está dirigido a formar profesionales con una visión que contribuya a minimizar las diferencias conceptuales que plantea la división entre la historia tradicional, basada en las humanidades y la historia nueva, la cual descansa en las Ciencias Sociales. En tal sentido, los profesionales formados estarán en capacidad de comprender la realidad de nuestro continente, enfatizando en la historia de los países que lo integran y en la historia de áreas reducidas como el Caribe.

Este programa requiere la aprobación de veintiocho unidades crédito y nueve unidades crédito del Trabajo de Grado para obtener el título de Magíster.

HISTORIA DE VENEZUELA

El Programa de Historia de Venezuela está dirigido a brindar herramientas que permitan una mejor comprensión de la realidad histórica, elemento fundamental para llegar a nuestra propia identidad como nación y, en este sentido, poder darle un matiz de realidad a proyectos futuros. Utiliza un enfoque sistemático, ordenado y adecuado metodológicamente que conduce

a llenar lagunas de conocimiento de la Historia de Venezuela a la vez que corrige deformaciones y estereotipos elaborados que no se corresponden con la realidad.

Este programa requiere la aprobación de veintiocho unidades crédito y nueve unidades crédito del Trabajo de Grado para obtener el título de Magíster.

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA COMUNITARIA

El programa de especialización en Psicología Clínica Comunitaria ha sido diseñado dentro del marco conceptual que define a la Universidad Católica Andrés Bello como formadora de profesionales con sensibilidad social.

Este programa se basa en un enfoque clínico comunitario que abarca dos áreas. Una referida a la comprensión de la conducta humana, funcional y disfuncional, de diferentes grupos humanos, a la evaluación del funcionamiento psicológico y de problemáticas comunitarias y a la planificación. diseño, ejecución y evaluación de estrategias de intervención individual, grupal y comunitaria, abordadas desde las perspectivas dinámica, cognitiva y conductual en los ámbitos individual, familiar y social. Una segunda área referida al entrenamiento práctico, basado en el trabajo clínico supervisado individual y

grupalmente, que facilita las experiencias necesarias para la intervención en diferentes contextos e instituciones, a nivel primario, secundario y terciario.

Este postgrado ha tenido la iniciativa de crear una publicación periódica intitulada *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, concebida como un espacio para publicar material dentro del área clínica, producido en Venezuela y otros países, pero de especial relevancia para nuestro contexto sociocultural (Romero, 2000).

Igualmente, debe señalarse que este programa ha servido de soporte para la creación y el funcionamiento de la Unidad de Psicología del Parque Social Manuel Aguirre, S.J. Esta unidad inició sus labores en julio del año 1999 y es una heredera directa del modelo comunitario en el campo clínico. Dicho modelo sostiene la necesidad de ponerse en sintonía con las características y demandas del entorno lo que supone, entre otras cosas, trasladar la atención psicológica de los servicios hospitalarios de psiquiatría tradicionales y los consultorios privados, al marco natural de la propia comunidad. El modelo también destaca una visión más preventiva que remedial. Esta Unidad es una de las sedes de pasantías de los estudiantes del postgrado (Romero, 2000).

Este Programa requiere la aprobación de treinta y dos unidades crédito y de un Trabajo

Especial de Grado para obtener el título de Especialista. Se ofrece una vez al año.

PROGRAMA DE TEOLOGÍA

La Universidad Católica
Andrés Bello considera como
misión específica la formación
integral del estudiante
universitario dentro de la
concepción cristiana de la vida
para promover el desarrollo
nacional, la integración de
América Latina, la solidaridad con
los sectores más marginados y el
diálogo de las ciencias entre si, a
fin de lograr un saber superior,
universal y comprensivo que llene

de sentido el quehacer universitario (Estatuto Orgánico de la UCAB, artículo 6, parágrafo 5).

El Programa de Estudios Avanzados en Teología ofrece una oportunidad académica que contribuye a despertar y desarrollar en los profesionales, criterios teológicos que iluminen el contexto venezolano, así como su vida personal y su servicio profesional a la colectividad.

Este Programa consiste en una serie de cursos de régimen semestral, trimestral o modular, de carácter disciplinario o interdisciplinario, con una duración mínima de trescientas veinte horas. Tienen como propósito ofrecer los

conocimientos teológicos centrales que propone la Iglesia Católica para asumir conscientemente la exigencia cristiana, un estudio de la Revelación histórica y salvífica de Dios, abierto al sano y amplio pluralismo de las actuales corrientes teológicas y el ecumenismo que alcanza a las religiones no cristianas, y prestar una particular consideración a las corrientes teológicas latinoamericanas que han venido desarrollándose, particularmente, a partir del Concilio Vaticano II.

REFERENCIAS

Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (1998).

Romero, J.C. (2000)

Trípticos de los Programas de Postgrado adscritos al área de Humanidades y Educación de la Universidad Católica Andrés Bello.

| Programas de postgrado | Años | | | | | | | |
|--|------|---------------|----------------|-----------------|--------|-------|--|--|
| | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | Total | | |
| | Núm | ero de aspira | intes a ingres | sar en los prog | gramas | | | |
| Comunicación Social | 60 | 80 | 50 | 45 | 60 | 295 | | |
| Desarrollo Infantil y sus Desviaciones | 12 | 32 | 23 | 23 | 28 | 118 | | |
| Doctorado en Historia | 15 | 13 | 13 | 16 | 10 | 67 | | |
| Educación: Procesos de Aprendizaje | | | 65 | 25 | 33 | 123 | | |
| Filosofía | | | | | | | | |
| Historia de las Américas | 20 | | | | | 20 | | |
| Historia de Venezuela | 30 | | | | | 30 | | |
| Psicología Clínica Comunitaria | | | | 21 | 6 | 27 | | |
| Teología | | | | | | | | |
| Total | 137 | 125 | 151 | 130 | 137 | 680 | | |

| Programas de Postgrado | Años | | | | | | | |
|--|--|------|------|------|------|-------|--|--|
| | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | Total | | |
| | Número de Alumnos Admitidos en los Programas | | | | | | | |
| Comunicación Social | 45 | 64 | 45 | 33 | 43 | 230 | | |
| Desarrollo Infantil y sus Desviaciones | 8 | 29 | 19 | 19 | 23 | 98 | | |
| Doctorado en Historia | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 10 | | |
| Educación: Procesos de Aprendizaje | Parell 1 | | 47 | 20 | 27 | 94 | | |
| Filosofía | | | | | | | | |
| Historia de las Américas | 3 | | | | | 3 | | |
| Historia de Venezuela | 12 | | | | | 12 | | |
| Psicología Clínica Comunitaria | | | | 8 | - 5 | 13 | | |
| Teología | | | | | | | | |
| Total | 69 | 94 | 112 | 84 | 101 | 46 | | |

| | Años | | | | | | |
|--|------|-------------|-------------|----------------|-----------|------|--|
| Programas de Postgrado | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | Tota | |
| | 1 | Número de . | Alumnos Act | tivos en los l | Programas | | |
| Comunicación Social | 45 | 89 | 100 | 110 | 110 | 454 | |
| Desarrollo Infantil y sus Desviaciones | 34 | 39 | 44 | 52 | 66 | 235 | |
| Doctorado en Historia | | | | | | | |
| Educación: Procesos de Aprendizaje | | | 30 | 38 | 59 | 12 | |
| Filosofía | | | | | | | |
| Historia de las Américas | | | | | | | |
| Historia de Venezuela | | | | | | | |
| Psicología Clínica Comunitaria | | | | 6 | 11 | 17 | |
| Teología | | | | | | | |
| Total | 79 | 128 | 174 | 206 | 246 | 833 | |

| Programas de Postgrado | Años | | | | | | |
|--|------|----------|-------------|------------|-----------|-------|--|
| | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | Total | |
| To the second se | | Número d | e Egresados | como Espec | cialistas | | |
| Comunicación Social | | | 6 | 10 | 13 | 29 | |
| Desarrollo Infantil y sus Desviaciones | 3 | 7: | 6 | 7 | 10 | 33 | |
| Educación: Procesos de Aprendizaje | 13 | 7 | | | 15 | 35 | |
| Psicología Clínica Comunitaria | | | | | | | |
| Teología | | | | | | | |
| Total | 16 | 14 | 12 | 17 | 38 | 97 | |

Años

| Programas de Postgrado | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | Total |
|--|------|-------------|--------------|-------------|----------|-------|
| | 1 | Número de I | Egresados co | mo Magister | / Doctor | |
| Comunicación Social | | | | | | |
| Desarrollo Infantil y sus Desviaciones | 1 | | | | | 1 |
| Doctorado en Historia | 1 | 2 | | 2 | 1 | 6 |
| Educación: Procesos de Aprendizaje | 1 | | 1 | 1 | 5 | 8 |
| Filosofía | | | | | | |
| Historia de las Américas | 1 | | | | | 1 |
| Historia de Venezuela | | | | | | |
| Psicología Clínica Comunitaria | | | | | | |
| Teología | | | | | | |
| Total | 4 | 2 | 1 | 3 | 6 | 16 |

Años

| Programas de Postgrado | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | Total | |
|--|-----------------------------|------|------|------|------|-------|--|
| | Número de Alumnos Retirados | | | | | | |
| Comunicación Social | | | | | | | |
| Desarrollo Infantil y sus Desviaciones | 12 | 10 | 7 | 4 | 11 | 44 | |
| Doctorado en Historia | | | | | | | |
| Educación: Procesos de Aprendizaje | | | 17 | 12 | 6 | 35 | |
| Filosofía | | | | | | | |
| Historia de las Américas | | | | | | | |
| Historia de Venezuela | | | | | | | |
| Psicología Clínica Comunitaria | | | | | | | |
| Teología | | | | | | | |
| Total | 12 | 10 | 24 | 16 | 17 | 79 | |

El papel de la investigación en los estudios de postgrado: una posición radical

RESUMEN

En el presente trabajo se aborda una propuesta relacionada con el papel básico, definitorio, que debe desempeñar la investigación en los estudios de postgrado, al punto que esta puede considerarse una posición radical. Además, se destacan cinco disyuntivas, dilemas, que anidan en el contexto de la formación de postgrado, referidos al modo en que se debería definir tanto la realización como la docencia de la investigación en los planes educativos, cuya solución es necesaria a los fines de poder cumplir con el objetivo esencial de este nivel de estudio: la producción y difusión de nuevo conocimiento disciplinar.

Palabras clave: Postgrado, investigación, docencia.

ABSTRACT

This work presents an approach about the basic and definitive part that research should have in postgrade studies, to the point that this must be considered as a radical posture. Additionally, it highlights five dilemmas, nested in the context of the formation of postgrade studies, that refer to the way that they should define the performance as well as the teaching of research in the educational plans, whose solution is necessary in order to fulfill the essential objective of this level of study: the production and diffusion of new disciplinary knowledge.

Keywords: Postgrade, investigation, teaching.

Gustavo Peña Torbay

Licenciado (UCAB), Magister (USB) y Doctor (UCV) en Psicología, especializado en Farmacología del Comportamiento y Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento. Docente en estadística, metodología de la investigación y psicología experimental, a nivel de pre y postgrado, en diversas universidades e institutos de educación superior del área metropolitana de Caracas (UCAB, UCV, USB, UNIMET e IVAL), ex director general de los Estudios de Postgrado de la UCAB, ex director del Régimen Especial de Doctorado de la UCAB, miembro del Consejo Superior del CONICIT y director de la Escuela de Psicología de la UCAB. Dirección electrónica: gpena@ucab.edu.ve

Introducción

Sin duda, uno de los temas de mayor controversia, en lo que a los Estudios de Postgrado toca, es lo relativo al papel que debería desempeñar la investigación en la llamada formación a nivel superior. Como muestra de esto, las proposiciones al respecto se ubican de un extremo al otro, es decir, van desde destacar la máxima relevancia hasta, materialmente, negarle toda importancia a la investigación en el contexto de los estudios de postgrado.

En este trabajo se asumirá, específicamente, una postura extrema; por ello, a la orientación que acá se presenta bien se la puede considerar *una posición radical* en relación al papel que debería jugar la investigación en los cursos de formación superior.

Una orientación de este tipo permite distinguir mejor el nivel de formación de postgrado de los otros estadios de formación académica y, además, facilita vislumbrar con mayor claridad posibles soluciones a una variedad

de dilemas que, con relación al cometido de la investigación en la formación de los postgraduantes, se anidan en el contexto de los estudios superiores.

Por cierto, estas disyuntivas al permanecer irresueltas mantienen enquistadas formas obsoletas de comportamiento, lo cual entorpece el funcionamiento del sistema de nivel superior; la adopción de una posición radical, como la propuesta en este trabajo, facilitaría la resolución de tales conflictos y, en consecuencia, promovería un mejor funcionamiento general de los estudios de postgrado.

Además, hay que tener en cuenta que las deficiencias en la formación en este nivel se trasladan, de modo directo o indirecto, a los estadios más bajos de la educación; con lo cual, los efectos perniciosos de estos dilemas no resueltos se extienden sobre la totalidad del proceso de formación académica, desde su punto más bajo hasta el más alto. Al mejorar el trabajo en los estudios de postgrado también mejorará, en buena medida, el ajuste de los demás estadios de la academia, por lo cual urge la

asunción de alternativas factibles de solución de estos conflictos.

En lo que sigue, la idea es, primero, indicar una manera de concebir los estudios de postgrado centrada predominantemente en la investigación, lo que hemos dado en llamar una posición radical en torno al papel de la investigación en los cursos de formación de nivel superior; segundo, destacar cinco de los dilemas que actualmente enfrenta el sistema de estudios superiores en relación a la manera de conducir la enseñanza de la investigación a nivel de postgrado; y, tercero, señalar para cada disyuntiva mencionada una alternativa de solución, cuya instauración, a nuestro juicio, facilitaría el logro de los objetivos básicos que deberían guiar la educación superior.

DEFINICIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO

Antes de indicar lo específico de los estudios de

postgrado, aquello que los distingue, resulta adecuado señalar lo que tienen en común con cualquier otro nivel de instrucción. Esto no es otra cosa más que el objetivo general de difundir el conocimiento que se tiene sistematizado en relación a algún tema específico o disciplina.

Dicho esto, podemos puntualizar aquello que los diferencia. Para ello hemos seleccionado la visión conjuntiva de dos criterios, uno de tipo temporal y el otro referido a la relevancia de la investigación en los cursos de formación académica. La intersección de ambos preceptos, la ocurrencia conjunta de los dos principios caracteriza a los estudios de nivel superior.

En cuanto a los cánones elegidos, asumimos como criterio inicial de demarcación de los estudios superiores el momento o instante de la formación del estudiante en que ocurren. Aun a riesgo de lucir como si descubriéramos el agua tibia, la educación de postgrado corresponde a los cursos tomados dentro del sistema de educación formal, como su nombre lo indica, después del pregrado.

Este criterio se aplica sin tener en cuenta el título al cual hubieren dado lugar los estudios iniciales. Por tanto, a los efectos de nuestra concreción, la condición de estudios de postgrado no depende de que se naya obtenido previamente un liploma de licenciado, ingeniero,

técnico superior u otro; simplemente, son estudios de postgrado todos aquellos que, dentro del esquema de instrucción formal, tienen como requisito de entrada la posesión de un título de pregado, los cuales, además, se orientan habitualmente al perfeccionamiento de los conocimientos y/o de la práctica tecnológica lograda por los estudiantes en el primer nivel de formación profesional, y son conducentes a una titulación oficialmente reconocida como un nivel de estudios superiores.

Igualmente, esta visión tampoco depende del título específico al cual lleven los estudios; son del mismo modo estudios de postgrado los cursos que acreditan títulos como especialista, magíster, doctor u otros reconocidos legalmente.

El otro criterio para la demarcación de los estudios superiores se relaciona con el papel de la investigación en los pensa; en concreto, presumimos que lo que caracteriza de fondo a los estudios superiores no es ni el tipo de docencia ni los contenidos que se imparten ni el *nivel* de estos últimos, si no la importancia capital de la investigación en la preparación del estudiante. Así, la investigación debe considerarse pilar fundamental de este estadio de preparación académica.

Por tanto, independientemente de la opción específica de los estudios superiores, especialista, magíster o doctor, entre otras, la investigación resulta igualmente trascendente, ya que ella define el sentido de la formación a este nivel. Los estudios de postgrado deberían orientarse ante todo a la búsqueda del conocimiento y, claro está, a su difusión, con la pretensión que su aplicación permita la solución de interrogantes, bien sean en lo conceptual o en lo cotidiano, dando así respuesta tanto a las demandas en aras del perfeccionamiento de las teorías como a las planteadas a partir de las necesidades de la sociedad.

Esto trae como consecuencia que, en la práctica, el propósito de los estudios de nivel superior sea doble. Por una parte, la formación de investigadores, es decir, de profesionales en capacidad de generar nuevos conocimientos y, por la otra, la generación de nuevos conocimientos, es decir, la consecución de investigaciones propiamente dichas. O sea que, los estudios de postgrado deben conjuntamente entrenar personas para la consecución de investigaciones y realizar estudios que incrementen el acervo disciplinar.

De lo anterior se derivan, a su vez, dos obligaciones principales. Una, disponer en todo momento de los recursos, humanos y materiales, suficientes e idóneos, a los efectos de garantizar, como ya hemos dicho, tanto la realización de investigaciones como una adecuada formación de los estudiantes en el proceso de investigación. Y la otra, asumir permanentemente que todo elemento que dificulte una adecuada concepción y desempeño del papel central que tiene la investigación entorpece directamente el funcionamiento y desarrollo de la educación superior, e indirectamente al resto del ciclo de formación académica, por lo cual debe ser eliminado a la brevedad.

En relación a esto último, en el ámbito nacional de los estudios de postgrado encontramos algunos dilemas específicos, relacionados con el modo de poner en práctica tanto la investigación como la docencia de la metodología, cuyo estado de irresolución pone en entredicho el cabal cumplimiento del fin propuesto de los estudios superiores.

A continuación mencionaremos cinco disyuntivas, apuntando en cada caso una posible solución, claro está, armónica con nuestra proposición fundamental.

DILEMAS

1. El egresado de postgrado ¿investigador o profesionalista?

Una primera controversia, decisiva por demás y vinculada directamente con la definición dada, se centra en el dilema de si debe egresarse un estudiante entrenado para búsqueda del conocimiento, investigador, o para su aplicación en la solución de problemas cotidianos, profesionalista.

Esta dualidad se deriva básicamente de la contraposición entre dos maneras ancestrales de ver el mundo, una orientada a la especulación y la otra a la acción. Dos formas de enfrentar la realidad cuyas respectivas facie actuales se incubaron, la una, en el seno de los monasterios y, la otra, en los talleres de los gremios; cada cual con su folklore y, además, con sus propias derivaciones sociales institucionalizadas, respectivamente: las universidades y los institutos politécnicos.

Ambas tradiciones perduran hoy, son evidentes en distintos modos de pensar y de actuar de los agentes responsables de la formación a nivel de *postgrado*, generando antagonismo entre quienes orientan sus acciones a preparar investigadores y aquellos que proponen como meta el refinamiento de las destrezas prácticas de los estudiantes a fin de hacerlos *mejores profesionales*.

Un factor que ha contribuido a esta pugnacidad, al menos en el pasado inmediato, es la imagen tradicional del *método científico*, la cual implicaba en su versión original una visión metateórica, llamada actualmente *beredada*, que vincula la construcción del conocimiento a operaciones específicas, de manera que según fueran las

acciones emprendidas en procura del conocimiento el producto tendría un talante diferente: ciencia o técnica. Esto justificaba, claro está, la existencia de dos modos diferentes de entrenamiento académico, dependiendo del objetivo final de los egresados: teorizar o resolver problemas aplicados.

Recientemente, con el advenimiento de paradigmas alternativos y el propio remozar del enfoque convencional, se ha visto que las posiciones asumidas anteriormente como propias de estos dos quehaceres son, antes que contrapuestas, más bien complementarias, de igual modo las acciones que se inspiran en estas actitudes; todo esto ha llevado a que ahora sea impensable la acción sin fundamento o la razón que no lleva a alguna intervención.

En consecuencia, la contraposición aludida en este dilema ha perdido fuerza y se nos presenta hoy día como un seudoproblema; lo cierto es que no cabe problematizar más, lo que aplica en este momento es buscar la manera de lograr que los estudiantes de nivel superior asuman ambas visiones como parte integral e integrada de su hacer disciplinar.

Esto implica, como reto, que todo alumno al egresar de los estudios postgrado debería estar en capacidad de realizar una labor que involucre de modo complementario estas dos maneras de enfrentar la realidad; deberían

conducirse de modo tal que el saber construido guíe sus acciones disciplinares cotidianas y los resultados de éstas sean elementos apropiados para la verificación empírica de las formas teóricas inspiradoras.

2. La investigación en los postgrados ¿básica o aplicada?

Otra rivalidad clásica, por demás hermana de la anterior y por ello en buena medida similar y al tiempo distinta, es la que se centra en la contraposición entre investigación básica y aplicada; una distinción con base en la cual se han fragmentado los campos de estudio y no en pocas ocasiones hasta estigmatizado algunas disciplinas.

El meollo de esta separación se relaciona mayormente con presunciones relativas al grado de desarrollo de las ciencias. Sucintamente, según la tradición las doctrinas más elaboradas, denominadas duras, serían las únicas capaces de llevar a cabo investigaciones básicas. Con tales trabajos se pretende desentrañar la naturaleza misma de la realidad, basándose para ello en la posibilidad de controlar y predecir los eventos. Por su parte, las áreas de estudio menos logradas, apodadas blandas, deberían conformarse con la esperanza de construir, en el mejor de los casos, un conjunto de herramientas para la solución de problemas cotidianos, sin alcanzar la solución del por qué esas estrategias serían efectivas.

En las últimas décadas de este milenio esta segregación se ha venido a menos, entre otras cosas por la constatación de que algunas de las disciplinas duras de la actualidad, como la astronomía, no pueden ni podrán controlar los hechos que estudian o verlos con la óptica tradicional de un experimento. Asimismo, otras áreas contemporáneas, igualmente duras, como la sismología o la vulcanología, son incapaces hasta ahora de predecir la ocurrencia de los fenómenos que estudian.

En este mismo sentido, la aparición de los modelos dinámicos no lineales en la representación y estudio de los llamados fenómenos caóticos, ha resentido la distinción entre las disciplinas que se vanagloriaban de servirse eficientemente del modelo lineal, habitualmente las duras, y aquellas que ante la multiplicidad de términos no encontraban en esta representación un espejo conveniente, por lo general las blandas.

Nuevamente, llega la hora de salvar las diferencias, debemos enfrentar el esfuerzo que implica dejar de lado los términos que marcan o desvaloran los esfuerzos. Para esto hay que empezar reconociendo que cualquier conocimiento es una conjetura, más o menos sistematizada y/o respaldada empíricamente. Y, segundo, debemos entender que todo esfuerzo de investigación se hace en aras de solucionar un problema, sea que este se dé en

un contexto abstracto o en uno concreto; esto no es más que una diferencia en el énfasis, en ningún modo un factor de fondo.

Por tanto, deberíamos asumir que la investigación en lo general es una, con variantes disciplinarias; en virtud de esto, las competencias que conviene desarrollar en los postgraduantes son aquellas apropiadas para abordar ambos tipos de cuestiones: básicas y aplicadas. Los estudiantes al egresar deberían estar en capacidad de desenvolverse adecuadamente (a) en el manejo de la literatura que refiere lo hecho, las fuentes especializadas, y (b) en el desarrollo de las conductas pertinentes a la indagación, la consecución de trabajos concretos de investigación, independientemente de si ejercen preferentemente en el contexto de lo clásicamente teórico, ámbito básico, o en lo esencialmente práctico, contexto aplicado.

3. Enseñanza de la investigación ¿basada en las reglas o en la práctica?

Asumiendo definitivamente a la investigación como un elemento vertebral de la formación de los estudiantes de postgrado, nos encontramos una tercera contraposición, referida al modo de instruir a los novicios en lo tocante a la manera en que debe realizarse la investigación.

Evidentemente la manera como se actúa a los efectos de

realizar una investigación, o sea, el método que se sigue, es algo que debemos aprender. No falta quien considere que el único aprendizaje posible del método radica en participar sin más en la actividad de investigación, primero bajo la guía y luego al lado de un buen maestro, para ir adquiriendo directamente el conocimiento de las operaciones que se ejecutan y los planteamientos que se hacen. Igualmente, tampoco deja de haber quienes estiman, por lo contrario, que el método estriba en un conjunto estructurado de principios, que podemos memorizar y meditar, para aplicarlo después a cualquier investigación, con la seguridad de tener éxito si lo seguimos del modo propio y adecuado.

Este dilema se concreta en la contraposición entre dos formas de educación vistas como excluyentes, una centrada en el adoctrinamiento de los sujetos en las reglas para llevar a cabo una investigación y otra basada en la experiencia directa de los aprendices con el acto de investigar.

Además, otra cuestión que se vincula con este dilema es la inclusión o no de asignaturas de corte metodológico en los *pensa*. Hay estudiosos que mencionan cómo las referencias de los científicos a la controversia metodológica se encuentran, esencialmente, en las disciplinas menos maduras. Así, en los programas de estudio de áreas como la física apenas hay

contenidos explícitos sobre métodos o técnicas. Por el contrario, en ámbitos como la psicología los temas relacionados a los métodos y las técnicas constituyen una parte central del conjunto de las asignaturas.

Visto así, esta diferenciación se torna en una especie dependiente de la manera en que hemos vivido la construcción del conocimiento, en otras palabras, de la historia de nuestras propias disciplinas. En las áreas de estudio más antiguas y trabajadas el tiempo ha dado para el desarrollo de los métodos y para su integración en el hacer habitual de la búsqueda del saber, con el consecuente abandono de la diferencia entre ambos y, por tanto, el aumento de la lógica en uso. Contrariamente, en los campos menos construidos la necesidad del razonamiento en torno al método se hace más llamativa, por lo cual se dedica buena parte del tiempo a su estudio, lo cual supone, claro está, enfatizar el componente de lógica reconstruida.

Ante este dilema una perspectiva más actual parte del reconocimiento de los factores indicados y de su carácter complementario, y nos lleva a plantear la necesidad de que ambos modos de aprendizaje coexistan en los planes de estudio de postgrado. En otras palabras, el reto estriba en cómo brindar al estudiante la oportunidad de experiencias directas con el hacer de la investigación, *lógica en uso*,

al tiempo que se le instruye en relación a la formalización de las reglas que subyacen, y de modo oculto guían, esa acción, *lógica reconstruida*.

Un modo específico de afrontar este desafío es mediante el recurso de los llamados seminarios de investigación. Éstos servirían para poner en contacto a los estudiantes con profesionales, preferentemente de la misma institución, que hayan y/o estén realizando investigaciones, de manera que expongan a los cursantes sus trabajos, en lo atinente al contenido y al método. Además, estos mismos invitados podrían facilitar materiales bibliográficos relevantes a sus trabajos, con lo cual se palearía, al menos en lo inicial, el punto, por demás álgido en nuestro medio académico, de la localización de documentos adecuados a la justificación de algún tema de investigación.

Paralelamente, los profesores de las asignaturas metodológicas serían los encargados de promover una reflexión más elaborada a lo largo de las diferentes presentaciones de diferentes expositores, indicando los aspectos comunes con otros estudios y destacando su posible valor heurístico, con la finalidad de mostrar opciones para los trabajos de investigación que el cursante deberá realizar como requisito para el grado al cual aspira.

Profundizando en esta consideración, hay que resaltar en

este momento que, como ya indicamos, los postgrados están en la obligación de generar conocimiento, ellos son, en sí mismos, centros de investigación, en ellos se debería respirar una atmósfera propicia a la búsqueda del saber, la cual tendría que inspirar a los cursantes y motivarlos a la realización y/o a la participación en estudios propios de la disciplina que estudia. Sólo en un ambiente que combine armoniosamente la docencia y la investigación es posible incubar aspirantes que armonizan la búsqueda con la aplicación del conocimiento.

4. Instructores ¿expertos en lógica en uso o en lógica reconstruida?

Como consecuencia de la distinción anterior, lógica en uso Vs. lógica reconstruida, y de la práctica habitual en cada disciplina se desprende que, las ciencias duras, donde método y contenido están intimamente substanciados, habitualmente los instructores son expertos investigadores, como suele decirse, curtidos en los laboratorios, que toman bajo su ala a los aprendices, en una pedagogía similar a la usada en los talleres renacentistas. Mientras que, por su parte, en las disciplinas blandas el instructor se caracteriza, principalmente, por su dominio de las reglas, aun cuando casi nunca las ponga directamente en acción.

El primero de los modos citados deriva en un inconveniente implícito, que se traduce en la tendencia a justificar poco las acciones emprendidas por los investigadores, aun cuando ellas no luzcan del todo correctas. A su vez, al segundo modo de proceder se asocia con un culto a la forma que esteriliza la práctica de la investigación, dando pie a trabajos con una extensa justificación, *marco teórico*, que materialmente no se acompañan de acciones.

Ante esto el reto se centra en la necesidad, sin duda imperiosa, de fomentar la preparación de un personal que domine tanto los aspectos prácticos de la investigación como los elementos formales de la misma, de modo que, mediante la descripción detallada de los qué y por qué de la investigación y de igual modo de los cómo más adecuados a la disciplina en cuestión, estén en capacidad igualmente de informar y de formar a los estudiantes de nivel superior.

5. Procedencia disciplinar de los instructores ¿endógena o exógena?

Otra controversia, cercana a la anterior, relacionada también con los instructores, tiene que ver con el dilema de si los encargados de formar a los estudiantes de postgrado, en lo que a la investigación se refiere, deben pertenecer a la misma área de estudio del programa o pueden ser de otras especialidades a condición de que conozcan lo relativo a la metodología, es decir, los instructores deben ser endógenos o exógenos al programa de formación específico en el cual enseñan.

Esta contraposición supone, de fondo, sendas presunciones igualmente falaces. Por una parte, el uso de instructores exógenos asume como cierta la posibilidad de ser experto únicamente en las técnicas de investigación, sin que ellas tengan algún contenido específico. Esto consagra la existencia de unos profesionales, los metodólogos puros, ubicados a mitad de camino entre la filosofía de la ciencia general y los modos particulares de indagar en cada disciplina; se presume que estos académicos, sin saber del material específico de las diferentes ciencias, estarían en capacidad de ajustar las generalidades del método a formas específicas de indagación.

Lo cierto es que esta proposición es muy controvertible, ya que los usos particulares de cada área de estudio son muy diversos y su vigencia depende del estado del arte en cada disciplina, de manera que resulta materialmente imposible para quien no domina el contenido sugerir algo más que vaguedades faltas de sustancia.

No creo exagerar al afirmar que esta posición es muy frecuente en nuestro contexto nacional. Además, considero que su práctica sistemática es responsable de buena cantidad de los casos del fenómeno todo menos tesis: completar los cursos requeridos y no realizar el trabajo de investigación requerido para culminar. Quien no maneja el contenido es incapaz de ayudar al novicio en la parte más difícil de una indagación, la identificación de un problema de investigación; aun cuando siendo experto en cómo redactar cuestiones, la falta de temas para lograr una idea adecuada a la disciplina específica dificulta la acción.

Por otra parte, el recurso de instructores endógenos supone como cierta la idea de que la mera acción concreta permite desarrollar modos adecuados de investigación que pueden asimilarse mediante la sola experiencia directa. Esto niega en cierta medida la validez de la filosofía de la ciencia, en particular de la epistemología, como una forma del discurso conveniente y necesaria a la investigación, lo cual priva al novicio de los elementos necesarios para la formalización eficaz de su modo de proceder, al tiempo que genera una visión pueblerina de la investigación, creando una situación sumamente peligrosa: corremos el riesgo de llegar a tener, si no lo hemos hecho ya, unas disciplinas sin ciencia.

Por cierto, hay un elemento que se agrega a las consideraciones anteriores y que complica aun más este asunto: prácticamente en todos los campos disciplinares está decreciendo dramáticamente el número de profesionales con interés y especial formación para brindar a otros el entrenamiento en cómo investigar. Como sucediera en algún momento con la inclinación religiosa, está disminuyendo la vocación hacia la docencia de la investigación; a razón de esta situación cunde otra perversión, los cargos vacantes se suplen con personal no idóneo.

De todos los dilemas citados este me parece el más urgente de solucionar, ya que sus efectos son cada vez más notorios y nefastos. A la brevedad se debería orientar al mayor número posible de profesionales de cada disciplina hacia, primero, el estudio de la filosofía de la ciencia general y, segundo, al desarrollo de formas de epistemología propias de su disciplina, a fin de que den cuenta de los problemas gnoseológicos típicos de sus áreas de estudio.

Para facilitar esto último se deberían fundar programas de formación superior especializados en la teoría del conocimiento de cada área; incrementando la preparación de los instructores endógenos, de modo que mejoren su propia actuación como investigadores y puedan fungir como elementos difusores de este saber entre sus colegas de disciplina. Podremos paliar la delicada situación actual, que se ha agravado puntualmente, con la

aprobación del requisito de un *trabajo de grado* para la obtención del título de especialista.

Finalmente, a razón de estos dos últimos dilemas, vale la pena destacar otra vez que el contexto natural en el cual estos procesos ocurren fluidamente, se corresponde con un ambiente de investigación y difusión del conocimiento de cada disciplina. Reitero que los centros de estudios de postgrado, para lograr sus objetivos ineludibles, deben obligatoriamente actuar, por igual, como centros de investigación y de docencia. Cualquier otra combinación se traduce en una situación que anquilosa a los estudios de alto nivel.

Conclusiones

El papel que debería desempeñar la investigación en los planes de formación de postgrado se encuentra enredado en una serie de dilemas, dependientes en su mayoría de viejas concepciones de la investigación y de la docencia, de cuya superación depende en buena medida el futuro de este nivel de la educación formal en nuestro contexto nacional.

Para superar las limitaciones inherentes a estos dilemas, en otras palabras, en aras del perfeccionamiento de los planes de formación en los niveles superiores de la educación, postgrado, urge un cambio, fundamentalmente, en la cultura

organizacional de los centros de estudios de postgrado; debe variar el conjunto de elementos mediante los cuales damos significado y valoramos las acciones que implica la educación en este contexto.

Mientras sigamos atados a las formas convencionales, ya denodadas, de definir el papel de la investigación en los estudios de postgrado, estos seguirán perdiendo vigencia, con su consecuente empobrecimiento e inevitable desaparición por mengua.

Ante esta situación, como un medio efectivo para comenzar a desmotar los modos anacrónicos que actúan como lastres de la educación superior, podemos empezar asumiendo *una posición radical* en cuanto al papel que debe desempeñar la investigación en los estudios de postgrado, al considerarla eje fundamental y característico de este nivel de instrucción académica.

El reconocimiento de la investigación como algo esencial a la formación de alto nivel es, por demás, sustancial con la noción de universidad, razón por la cual de su asunción depende igualmente la valorización de los estudios de postgrado como un estanco válido, por derecho propio, del mundo universitario; de cuyo adecuado funcionamiento

depende, en buen grado, el apropiado suceder del resto de la formación académica oficial.

Así, el objetivo peculiar de los estudios superiores, en cuanto a nivel de formación superior, es doble. Por una parte, la producción de nuevos conocimientos; las instituciones de educación de postgrado deberían ser necesariamente centros de investigación. Y por la otra, la formación de egresados especializados en la consecución de estudios apropiados a su disciplina. Estos centros tienen que formar investigadores y, además, epistemólogos en cada disciplina.

Para el logro de estos objetivos se requiere una dotación de recursos humanos y materiales apropiados a la realización de estudios acordes con las disciplinas específicas y a la instrucción de nuevos investigadores en cada área.

En relación a los recursos humanos, es necesario disponer de instructores formados tanto en el arte de la investigación como en la formalización de las reglas que describen las condiciones ideales de un estudio; que sean preferentemente de la misma formación disciplinar que la especialidad en la cual se

desempeñan como docentes; capaces de brindar al aprendiz una visión de conjunto de la investigación en la disciplina y de los modos particulares de proceder en ella.

Con ello se favorece una formación que equilibre la importancia de las reglas con la relevancia de la acción, independientemente de si las cuestiones a discernir devienen del contexto de lo teórico o del ámbito estrictamente aplicado.

Igualmente, una puesta de esta naturaleza debe ser independiente no solo de los contenidos disciplinares específicos, si no también de los llamados tipos de formación. Estas exigencias deben cumplirse sin tener en cuenta el título al cual aspira el estudiante, especialista, magíster, doctor u otro reconocido.

Ante esto no queda otra salida que actuar, retardar más la solución de estos dilemas agrava cada vez más la situación, con lo cual se deteriora progresivamente tanto la actuación como la imagen de los estudios de postgrado; lo cierto es que estamos aún en un punto recuperable. De la decisión de todos los que de una u otra manera estamos involucrados en la docencia en este nivel depende su supervivencia e idoneidad.

Investigación y sociedad. Una visión de futuro

RESUMEN

Mediante una reflexión que vincula las categorías ideología y utopía. se propicia la construcción de argumentos que denotan la trascendencia de algunos efectos producidos por los diferentes ejercicios gubernamentales en la inserción de la investigación en la sociedad latinoamericana. Desde la contrastación entre países desarrollados y subdesarrollados, se plantea la necesidad de contextualizar el análisis del discurso difundido por los países productores de ciencia y tecnología. Como salida se propone la elaboración de utopías que podrían hacerse realizables desde las instituciones vinculadas con la investigación si éstas imprimen un carácter sistémico a su gestión y bacen más flexibles sus procesos de intercambio y negociación. Se incorpora la formación docente como factor que incide de manera importante en el desarrollo de competencias básicas de investigación y se considera la universidad como actor que podría generar e impulsar el cambio, puesto que constituye el espacio natural en el que se desenvuelve buena parte de los profesionales calificados de la sociedad. Se llama la atención con respecto a algunas investigaciones que darían un soporte empírico más puntual a las consideraciones expuestas.

ABSTRACT

Through a reflection relacionated with ideology and utopia categories, this article propose the construction of arguments that take evident the significance of the effects produced for the differents governmentals exercises in the research insertion in Latin American society. From a contrast among well developed and undeveloped countries. it is propose to provide a context for the analysis of the discourse diffused in the science and technologie productors countries. As an option It is propose that the institutions relationes with the research, take part in the production of utopias that could be really feasibles, if the institutions impress a systematic character to your management and to make more flexibles your exchange and negotiation processes. The teachers training is incorporated as an relevant element in the basics competitions development of research and the university is viewed as a stimulate and change generator factor because these constitutes the natural space where qualifieds professionals society are occupied. Some possibles investigations are underlined with the purpose of give support empirical to ideas exposed here.

Rosario Orta de González

Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas como Profesora de Educación Secundaria en la especialidad de Biología y Química. Se ha desempeñado como docente en educación básica, media y superior, Obtuvo el título de Magíster en Planificación del Desarrollo mención Educación en el Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES-UCV). Actualmente cursa estudios de doctorado en Educación en la Universidad Católica Andrés Bello. Su amplia experiencia en políticas educativas y desarrollo curricular, así como en las áreas de capacitación pedagógica y gerencial, fue adquirida en la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación. La asesoría de investigación la ha ejercido en la Escuela de Edu-cación y en el postgrado de Gerencia Educativa ofrecido por la

IDEOLOGÍA Y UTOPÍA: DOS AYUDAS CONCEPTUALES

La inserción de la investigación generada por los estudios de postgrado en la sociedad venezolana de cara al futuro, puede ser abordada desde múltiples perspectivas. Aquí se opta por aquella que reclama una reflexión histórica desde las implicaciones que produce el hecho de que pertenezcamos a un país latinoamericano que recibe, al igual que sus pares, variadas influencias foráneas, provenientes de los países desarrollados y de los menos desarrollados, las cuales propician el análisis del ejercicio gubernamental a la luz de su magna intención por lograr la superación de los rasgos estructurales que aquejan a unas mayorías nacionales progresivamente incrementadas.

En la historia latinoamericana se ha escrito buena parte de las huellas dejadas por los adeptos a las ideologías socialdemócrata, socialcristiana y militar. La interesante polémica relacionada con estas maneras de pensar y de actuar en quienes las profesan escapa al alcance de este artículo, aún cuando la reflexión pudiera resultar atractiva para los estudiosos del área. Sin embargo, la atención se centra en la reflexión que merece la investigación en tanto práctica enmarcada en proyectos gubernamentales cuya concepción inicial ha sido la de utopías realizables.

Cuando estos cuadros se instauran, asistidos por la cuota de poder que les confiere el hecho de haber sido seleccionados, sus integrantes manifiestan el cuestionamiento de lo existente y su inconformidad con las decisiones de los actores salientes. Cada cierto tiempo, se plantean nuevas utopías en una matriz ideológica que muestra interesantes matices.

Estas utopías, en tanto géneros declarados y escritos (Ricoeur, 1997), concebidas como realizables, expresan el resultado de una elaboración individual o colectiva sustentada en una determinada ideología que sólo llega a ser percibida por el otro; vale decir que cuando se verbalizan las distintas propuestas de cambio, no llega a expresarse

el carácter ideológico que les es propio; eso queda para el interlocutor, quien suele realizar e inducir múltiples análisis que denotan la dificultad implícita en los intentos por definir la ideología de manera autorreferencial y de hacer explícita su vinculación particular con las utopías que se pueden elaborar en pro de determinados fines.

Ambas categorías —ideología y utopía— llegan a coexistir en el escenario nacional cada vez que se instauran nuevos cuadros gubernamentales, momento en el que quienes se sienten amenazados, suelen calificar de imposibles e irrealizables muchas de las utopías construidas por los que detentan el poder. Ricoeur (ibíd.), confiere a la utopía un carácter de estrategia literaria que persigue persuadir al lector por los medios retóricos de la ficción. Ideología v utopía muestran como elemento común la actitud de persuasión, desde la cual pudiera desenmascararse la intencionalidad subyacente. Al portador de una ideología lo mueve el interés en que el otro

piense como él; al autor de la utopía lo anima un deseo de evasión o de reconstrucción.

En el discurso sociológico tradicional, las ideologías tienen que ver con grupos dominantes y reconfortan el yo colectivo de esos grupos dominantes. En cambio, las utopías suelen provenir de grupos que se hallan en vías de ascenso; las ideologías se dirigen más hacia el pasado, en tanto que las utopías se orientan más al futuro. Lo importante de subrayar aquí es que una utopía es el discurso de un grupo y no una especie de obra literaria que flota en el aire; no constituye una serie de ideas sino también una mentalidad que da a la experiencia directamente inteligible una serie de significaciones que confieren un carácter antinómico a la interacción establecida entre esta y la ideología. Tanto las ideologías como las utopías se refieren al poder; una ideología es siempre un intento de legitimar el poder, en tanto que la utopía es siempre un intento de reemplazar el poder existente por algo diferente.

Vista así, la utopía llega a constituir una construcción social portadora de una "salida" susceptible de ser interpretada como "opción" aplicable en un contexto y situación determinados. En la reflexión sobre este asunto, cabe suponer múltiples tipos de utopías. Una de éstas, designada por Mannheim como utopía humanitaria liberal, se refiere a la forma utópica basada

principalmente en la confianza, en el poder del pensamiento en cuanto al proceso educativo y formativo.

En términos de Ricoeur (ob.cit.),

la utopía está en conflicto con un orden existente, pero lo está en nombre de una idea. No como un modelo estático, sino como potencialidad de cambio. En cierto sentido podemos decir que la universidad procede de esta utopía porque supone que podemos modificar la realidad con mejores conocimientos, con una educación superior (...)Esta forma es utópica en la medida en que niega, y a veces muy ingenuamente, las fuentes reales del poder que están en la propiedad, en el dinero, en la violencia y en todas las clases de fuerzas no intelectuales. (p. 296)

Sin embargo, ante el riesgo de elaborar un discurso reduccionista, se reconoce que a cada uno de los actores -portadores de una ideología y constructores de utopías- le es propia una cuota de poder sustentada en una determinada capacidad, de lo cual deviene una tensión permanente a lo interno de la sociedad, cuadro total, totalidad en la que se sitúan todos los conflictos, procesos y productos sociales. Tal planteamiento podría llevar a pensar que ciencia y técnica son ellas mismas ideológicas, lo cual vuelve a abrir la puerta a la utopía y corrobora su estrecha interrelación conceptual con la utopía. Desde la acepción de la ideología como falsa conciencia

de nuestra situación real, podemos imaginar una sociedad sin ideología, pero no podemos imaginar una sociedad sin utopía porque ésta sería una sociedad sin metas. Con el abandono de las utopías, el hombre perdería su voluntad de dar forma a la historia y, por lo tanto, su capacidad de comprenderla. La ideología es, en definitiva, un sistema de ideas que se hace anticuado porque no puede ajustarse a la realidad presente, en tanto que las utopías son saludables sólo en la medida en que contribuyen a la interiorización de los cambios.

LA SITUACIÓN A FUTURO VISTA DESDE ALGUNOS HECHOS

Las ideas expuestas motivan la formulación de algunas interrogantes:

¿Se inserta en alguna utopía realizable la investigación promovida, orientada y apoyada por los estudios de postgrado en Venezuela?

¿Qué impronta ideológica han dejado las decisiones políticas en la situación actual de la investigación en Venezuela?

¿Qué aportan los estudios de postgrado en la formación de constructores de utopías realizables?

¿Cómo impulsar el funcionamiento orgánico del sistema de investigación nacional?

Habría que indagar si están formalmente escritas, elaboradas y publicadas algunas de estas respuestas para vincularlas con la consideración que merecen los componentes de orden macrosocial —cultura, economía y política— y microsocial directamente involucrados, tales como la distribución de las restricciones económicas en la población, su acceso a los medios de producción, su capacidad física, nivel de apropiación de valores y actitudes propias de la modernidad, niveles de seguridad ante las contingencias naturales y sociales, así como su perfil motivacional para enfrentar y orientar su proyecto de vida.

Estos componentes muestran un marcado desequilibrio en los países latinoamericanos y en Venezuela en particular. Para 1998, el 65,4 % de la población total de 24.169.744 habitantes (OCEI,1999), se considera económicamente activa; de estos, el 89 % está ocupado, el 11 % desocupado y el 9,2 % cesante. Hoy, el alto nivel de desempleo se considera resultado de su incremento progresivo, un alto porcentaje de la población económicamente activa está incorporada a la economía informal, un número importante de egresados de educación superior se encuentra en condiciones de subempleo o desempleo. Todo esto determina que los estudios de postgrado resulten cada vez más lejanos para la población mayoritaria; no así

para quienes ven la posibilidad de incrementar sus logros personales y profesionales; panorama que refuerza la tesis que plantea la reserva del acceso a los estudios de postgrado para la población minoritaria, que logra insertarse en el mercado laboral, para desempeñar alguno de los empleos denominados productivos, es decir, aquellos que demandan altos niveles de eficiencia y especialización. En términos de Gamus (1998),

En América Latina coexisten una pequeña proporción de empleos verdaderamente productivos en el sectorformal moderno, que cuentan con remuneraciones y otras condiciones laborales aceptables, junto a un volumen cada vez mayor de empleos de "baja productividad": subempleo, trabajo por cuenta propia, actividades no registradas y otras modalidades de carácter informal, que en buena medida apenas cubren el nivel mínimo de subsistencia.(p.72).

Tal situación no ha sido compensada con el empleo generado por empresas foráneas, a pesar de que la supresión de las fronteras en el marco de la economía global de mercado ha creado algunas oportunidades de trabajo en ciertos países de la región, en industrias donde las condiciones laborales son poco envidiables. Muy pocas industrias "delocalizadas" exigen personal de alta calificación. El traslado de una parte importante de sus negocios a América Latina en busca de nuevos mercados y condiciones más favorables del mercado

laboral, obedece a los onerosos costos de la fuerza de trabajo calificada en sus países de origen.

De cara al futuro, el discurso global acuñado desde los países desarrollados subraya que el empleo no será parte de la realidad económica del mañana, se requiere la creación de organizaciones hoy inexistentes, adecuadas al posempleo, en las que cada persona sea una suerte de empresario independiente y contratado alrededor de un proyecto que va cambiando con el tiempo. Ya no habrá jornadas laborales, ni lugares estandarizados, ni cargos fijos, como en las antiguas burocracias públicas y privadas. La gerencia media desaparecerá, los ejecutivos que permanezcan harán el papel de facilitadores o coordinadores y los empleados serán mucho más autónomos y creativos. Autores como Applebaum (1992), plantean que el siglo XXI puede significar el fin de la Era de la Necesidad, para entrar a una era de verdadera libertad humana. En el sentido aristotélico, esto implica la liberación de la necesidad de tener un trabajo a tiempo completo toda la vida y tener tiempo libre para vivir en el más amplio sentido de nuestro potencial humano.

Muy a propósito del planteamiento inicial, este autor subraya los lazos de la utopía de Gorz con una serie de pensadores desde Aristóteles hasta la actualidad, de una organización del trabajo menos centrada en la

ganancia y más en la satisfacción de necesidades básicas. La tecnología ha llegado a un grado tal de desarrollo que ha creado las condiciones materiales para el disfrute creativo del tiempo libre y el autodesarrollo.

Esto parece indicar que a futuro, el empleo productivo estará en manos de unos pocos; que una población moderada desempeñará empleos de baja productividad para garantizar niveles mínimos de subsistencia y que la mayoría de la población económicamente activa estará desempeñando el empleo que ella misma ha creado. Las implicaciones directas de este planteamiento coinciden con el logro de un nuevo perfil de egreso del sistema educativo. El nuevo ambiente industrial requiere trabajadores que puedan manipular materiales complejos y organizar su propio trabajo para que sea más productivo; los estudiantes deben aprender a combinar conocimiento v procesos para ser inventivos y resolver problemas.

A todas luces, los estudios de postgrado tienen una importancia sustantiva en el desarrollo de investigaciones y en el diseño de propuestas que respondan al cambio acelerado actual, mediante prácticas que integran enfoques multidisciplinarios y transdisciplinarios en una práctica capaz de consolidar organizaciones flexibles, que muestren una clara transformación

académica orientada hacia la vinculación de la investigación con las necesidades sociales.

En los escenarios conformados por la demanda futura en América Latina, los estudios de postgrado se pueden avizorar como un quehacer que responderá a intereses específicos que los llevarán a cumplir una función utilitaria de muy alto costo. Se supone que se acentuará la tendencia a la disminución relativa del número de estudiantes que opta por esta formación en muchas áreas, aun cuando la oferta mundial de postgrados se ha diversificado notablemente y muestra una clara tendencia hacia la conformación de áreas en las que se integran las diferentes especialidades.

El hecho de que el mayor volumen de estudiantes egresados actualmente del postgrado se titule como Especialista, permite inferir que la tendencia mostrada en cuanto a investigación es la de acentuar el carácter utilitario de esta función, lo cual favorece de manera importante la resolución de problemas, pero muestra clara restricción a una investigación originalmente orientada hacia la producción de conocimientos científicos, que posibilitan la construcción de nuevas teorías. Tal circunstancia tiene buena parte de su explicación en los rasgos estructurales que muestran los países tercermundistas, donde la vinculación con la ciencia y la tecnología se logra de manera indirecta, mediada por las

comunidades científico tecnológicas de los países desarrollados. En la práctica, tal efecto es impulsado por los hechos señalados a continuación.

- Los estudios de especialización exigen actualmente una escolaridad equivalente en cantidad y calidad a la maestría.
- La obtención del título de Especialista se condiciona a la aprobación de un trabajo con el cual se demuestra el dominio instrumental de la investigación, en tanto que el de magíster plantea como requerimiento el dominio de los métodos de investigación.
- En general, se ha extendido la exigencia del título de Magíster para otorgar muchos cargos, aún cuando la relación oferta-demanda llega a privar en muchas oportunidades.

Ante esta situación, cabe subrayar una coincidencia mostrada en los discursos gubernamentales difundidos en los países de la región. Desde los múltiples escenarios nacionales se atribuye gran importancia a la educación como factor estratégico que hace posible la reducción de brechas en una economía cada vez más abierta y competitiva, en la cual, los procesos productivos y los servicios se asientan cada vez más en tecnologías "inteligentes" que permiten enfrentar los acelerados cambios en el mercado de trabajo. Tal coincidencia pudiera considerarse portadora de

una utopía cuya realización se condiciona la disminución de las brechas generadas por las limitantes estructurales previamente señaladas.

Tal acuerdo discursivo no se ha correspondido con una verdadera voluntad política por superar v reducir las desigualdades educativas que han contribuido a crear una amplia masa de excluidos de todos los beneficios del conocimiento, la cultura y el bienestar en general y que han desembocado en algunos casos nacionales en un franco retroceso con respecto a los logros alcanzados en el pasado. Para ilustrar, cabe citar el caso de Brasil, que presenta niveles más altos de analfabetismo y tasas de escolarización menores que otros países de la región que poseen menor grado de desarrollo, tal como lo muestran los índices de desarrollo humano del PNUD (1998).

En lo expuesto hasta aquí, es posible identificar dos planos claramente delimitados. Uno se refiere a la difusión del discurso proveniente de los países productores de ciencia y tecnología; otro, subraya la necesidad de construir y desarrollar en América Latina opciones creativas y productivas concretas que, lejos de alimentar desaliento y distancia, estén centradas en acciones que den lugar a procesos autosostenidos orientados hacia logro de metas que superen el corto y mediano plazo.

Estamos ante una utopía que le corresponde devenir en un "cómo hacer" que coincide con una participación efectiva en todos los niveles de la sociedad, la búsqueda del consenso, el análisis del disenso, la expresión formal e institucionalizada de los proyectos, el desempeño de responsabilidades compartidas, la asesoría, control y evaluación de las acciones ejecutadas en todos los niveles del sistema, la identificación y análisis interno de las capacidades y potencialidades que posee cada institución, la optimización de los recursos mediante negociaciones y convenios establecidos. En fin, se trata de redefinir nuestros haceres personales, profesionales e institucionales de acuerdo con criterios de aprendizaje autónomo y desempeño de una gestión eficiente, sustentada en la voluntad de construir logros desde donde estamos y con lo que tenemos.

Desde aquí se quiere inducir una reflexión que, sin dejar de reconocer las demandas que plantea el nuevo milenio, subraya lo imprescindible que resulta la integración de esfuerzos nacionales que hagan posible la disminución de las brechas dejadas por muchas de las acciones ejecutadas a lo largo de nuestra historia. El logro de tal mejoría no quebrantaría el curso de las acciones emprendidas por el mundo global pero sí abre la posibilidad de incrementar el nivel de vida a una parte de la

población que muestra los rasgos propios de la llamada "pobreza estructural".

Desde el discurso global, la sociedad que se ve venir es la llamada Sociedad del Conocimiento, en la que se produce el tránsito de una economía de mercancías a una economía de servicios, la dependencia de la innovación y el cambio de la codificación del saber teórico. Colina (1998; 57), señala que los aportes en la elaboración de la denominada Teoría de la Sociedad de la Información, provienen de autores como James Martin (1980), John Nasbit (1983,1991), Yoneji Masuda (1984), Marc Uru (1990), mediante referentes empíricos provenientes de Estados Unidos y Japón, países donde se registra el mayor nivel de difusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC). En términos de este autor, por lo general se ha empleado un enfoque futurológico que escamotea la diagnosis del impacto contemporáneo de las TIC y se proponen como soluciones privilegiadas para los acuciantes problemas actuales. Un análisis cara al futuro, de espaldas al presente.

Entre los cambios que identifican estos autores desde su perspectiva, se cita el aumento del tiempo libre, con lo cual quedarán favorecidas las actividades de autoformación; se transforma el concepto de espacio debido al paso de su referente estrictamente

geográfico a uno infraestructural y se señala el surgimiento de un espacio global hecho posible por la imbricación de ordenadores, circuitos y satélites de comunicaciones. Se postula la necesidad de una educación continua que permita la adaptación al cambio, incremente la creatividad y capacidad intelectual del hombre para resolver problemas, usar y configurar una enorme cantidad de información computada y lógica. Surge un supuesto que Colina (ob. cit.), resume como sigue

La "revolución" de las técnicas de la información y de la comunicación no sólo posibilitará el mejor y más ágil intercambio y procesamiento de información en sistemas descentralizados, sino que nos liberará de las actuales restricciones espacio temporales, permitiéndonos experiencias vitales cualitativamente distintas enmarcadas en un espacio global. (p. 58).

Es evidente que en la línea de pensamiento de este artículo, subyace la importancia del análisis ideológico, utópico y descriptivo que merece el discurso difusor relacionado con las TIC. De este se deduce el carácter transicional de nuestra época y se identifica un determinismo tecnológico cuyo alcance se condiciona, en los países de la región, a la trayectoria descrita por las tendencias nacionales en cuanto al acceso.

De nuevo surge el contraste. En Estados Unidos y

Canadá, el 11 % de la población utiliza Internet (Lafrance, 1997; 52). Para 1995, sólo el 17.73 % de los hogares latinoamericanos era suscriptor de alguna forma de televisión no abierta. En América Latina el acceso a Internet es más oneroso que la televisión de pago; requiere más recursos financieros de los usuarios. En un universo de 150 millones de brasileños, se estiman en torno a 200/300.000 usuarios los que acceden a Internet. Amaral (1997), señala que en un mundo de 5.600 millones de habitantes, apenas 150 millones son usuarios de ordenadores personales.

La universalidad del acceso surge como promesa del discurso difusor y como vieja reivindicación democrática del discurso crítico. Habría que interrogarse si esa máxima no debería seguir aplicándose a toda innovación comunicacional y profundizar la indagación de los efectos culturales que produce actualmente toda esta construcción discursiva, lo cual permitiría que la sociología trascienda del estudio de la exclusión socioeconómica hasta los cambios socioculturales y económicos impulsados por el acceso a la tecnología de la información. En términos de Colina (ob. cit.), "el valor de la información será tan importante como el valor de dicha tecnología (...) cabe preguntarnos qué delegamos y qué perdemos a cambio del nuevo confort." (p. 62) A propósito de esta temática, resulta oportuna la idea de Pérez (1998), al referirse a la evolución histórica que reflejan las llamadas revoluciones industriales,

La historia enseña que, al culminar estos procesos de transición, el elemento que determina quiénes avanzan y quiénes retroceden, quienes aprovechan la ventana de oportunidad y quienes la desperdician, es la adecuación de las instituciones del país al nuevo contexto y la capacidad de la sociedad para acompañar al aparato productivo en el salto al futuro. (p. 77).

Aquí, cobra importancia sustantiva el papel que desempeñará la investigación en la sociedad. Sobre ésta gravitan factores que determinan su enfoque y factibilidad. Debido a los niveles de formación de sus profesionales, corresponde a las universidades y concretamente a los estudios de postgrado el impulso de acciones que garanticen el carácter institucional a esta función mediante la formulación de planes interinstitucionales e intersectoriales que optimicen los recursos.

Sin embargo, Drilhon (1993) señala algunas de las contradicciones que han interferido en la inserción orgánica de la universidad, y por ende de la investigación, en el sistema social. De una parte, la libertad académica ha dado cabida a todos los conservadurismos posibles, el desarrollo universitario y de su potencial científico ha sido el

producto resultante de los intereses y actividad de profesores titulares de una cátedra y no la consecuencia de un programa concebido en el seno de la universidad en acuerdo con el Estado. El ejercicio de la docencia ha absorbido la mayor cuota de recursos y hasta ahora la universidad no ha logrado instaurar mecanismos de financiamiento y formar personal calificado que garantice el avance del conocimiento científico y tecnológico.

Estamos ante la necesidad de desarrollar nuevas dinámicas que fortalezcan la institucionalidad de las organizaciones vinculadas con la investigación. Se requiere de organizaciones que garanticen los equilibrios esenciales entre las entidades federales, entre la comunidad v la comunidad científica nacional e internacional, entre los organismos oficiales y privados. En la satisfacción de tal necesidad, la universidad podría desempeñar los roles de agente formador, coordinador, promotor, ejecutor, productor, difusor y evaluador. Tampoco a la investigación se le ha dado la importancia estratégica que le es propia, derivada del valor del conocimiento obtenido por los involucrados en los procesos que se dan en todos los espacios, instancias y niveles administrativos. El hecho de que la investigación haya surgido como práctica propia de los intelectuales, ha dejado una huella histórica que todavía la vincula

con un quehacer casi exclusivo de la *intelligentsia*. Tal circunstancia, reforzada por las concepciones que sustentan los diseños curriculares de educación superior, se traduce en la reserva que muchos profesionales expresan para incursionar en el área.

También gravita en la investigación el incremento de costos profesionales y de equipos. Por su naturaleza, la investigación exige una importante inversión de tiempo al investigador, quien hasta la fecha no ha logrado remuneraciones que resulten atractivas en el mercado de trabajo, ni siquiera los incorporados a los centros nacionales de investigación y mucho menos el universitario, puesto que tal función ha sido solapada por el ejercicio de la docencia. A propósito del planteo inicial, podría puntualizarse que el carácter internacional del idioma científico ha permitido el intercambio de información. necesidades e intereses entre los países, lo cual en un determinado momento histórico condujo a que los gobiernos la organizaran y financiaran mediante la creación de centros nacionales. Esto determinó que la universidad y demás actores natos de la investigación, supeditaran su gestión a las disposiciones gubernamentales y se incorporaran a una dinámica interinstitucional que ha confrontado serias dificultades para lograr la conformación de un sistema de investigación eficiente.

En Europa, continente productor de teoría, países como Alemania y Francia, han creado además organizaciones para evaluar tales investigaciones, de lo cual América Latina está distante todavía, puesto que no han sido superadas las serias restricciones que confronta la construcción de espacios nacionales para la investigación. Esta situación resulta medianamente contrarrestada por las redes de cooperación internacional, aun cuando cabe señalar que la capacidad de respuesta nacional podría mejorar si los gobiernos valoraran la potencialidad de la investigación para ampliar y producir nuevos conocimientos relacionados con nuestra vocación productiva, intereses y necesidades. Queda por indagar los matices y precisiones que en este sentido reclama América Latina, sin dejar de reconocer que el sector privado registra el avance de importantes iniciativas en las áreas de educación, salud e industria. Autores como Ottone (1998), señalan que la entrada al siglo XXI exige a los países que sean competitivos, y más que eso, auténticamente competitivos. Esto significa una clara distinción entre una competitividad espuria basada en la ventaja generada por las bajas remuneraciones y el uso destructivo de los recursos naturales en el comercio exterior y aquella otra competitividad auténtica, basada en la incorporación del progreso

técnico y la elevación de la productividad y de las remuneraciones.

Aun cuando los factores espurios juegan un papel no desdeñable en muchos procesos de inserción competitiva, la sustentabilidad en el tiempo está siendo cada vez más determinada por su capacidad de adaptación a la demanda internacional y por la progresiva agregación del progreso técnico a las exportaciones de los países que han consolidado inserciones internacionales exitosas. Hoy se puede afirmar que existe consenso sobre el hecho de que la capacidad de competencia en los mercados internacionales depende cada vez más del talento empresarial y nacional para difundir el progreso técnico e incorporarlo al sistema productivo de bienes y servicios. En términos de CEPAL (1993), la acumulación de conocimientos técnicos implica una complementariedad entre creación de conocimiento, innovación y difusión.

En el caso de América
Latina, Ottone (ob. cit.), subraya
que los cambios internacionales
antes señalados fueron percibidos
con retraso, lo cual en buena
medida explica la vulnerabilidad
regional alcanzada durante la crisis
de los 80 cuando colapsó el
financiamiento externo y se
estremecieron las economías de la
mayoría de sus países, los cuales
debieron reorientar su estrategia
de desarrollo en el marco de un
ajuste que generó un altísimo

costo social, cuyos efectos se traducen en unas brechas que se han profundizado progresivamente en la economía, política y cultura de estos pueblos.

A manera de proponer salidas, América Latina se encuentra ante la necesidad de transformar la educación y convertirla en área estratégica para el desarrollo de la investigación científica. Se plantea como pertinente la enseñanza de una ciencia contextualizada que incorpore condicionamientos e intereses sociales particulares como factores que no pueden ser obviados en el proceso que pretende superar la situación actual de estos países. Como factores claves de éxito se identifican, entre otros, la voluntad política nacional y la inserción en los mercados productivos internacionales, sin dejar de reconocer que el segundo factor ha mostrado una clara supremacía sobre el primero en América Latina, lo cual abre interesantes perspectivas de análisis en cuanto a los ejercicios gubernamentales y sus posibilidades concretas de dar direccionalidad a los cambios en estas sociedades.

Muchas de las causas señaladas, vistas en una perspectiva histórica de larga data, conspiran en contra del éxito esperado en cuanto a las diferentes utopías que pueden construirse para lograr la anhelada superación, pero no puede quedar de lado la consideración que merecen los múltiples cursos de

acción ya instaurados en la sociedad. En particular, la vinculación orgánica de los Centros de Desarrollo Científico y Humanístico con las demás instituciones del área, podría dar lugar a nuevos procesos gestionarios que resulten más flexibles para impulsar y fortalecer la necesaria coordinación que reclama la investigación. También los organismos oficiales que representan los diferentes sectores de la sociedad tendrían que dar curso a sus requerimientos de investigación, con lo cual resultaría favorecido el autofinanciamiento y el avance en pos de la consolidación de una cultura de investigación, desde cuvos patrones la comunidad en general podría vivir y valorar el conocimiento como manifestación de múltiples verdades que funcionan como factor aglutinante de voluntades para la acción.

No es fácil resolver un asunto que depende de tantas voluntades, pero dejó de tener cabida una espera mesiánica para que se logren los cambios deseados. Buena parte de la concreción de estas utopías está en manos de las personas que hacen y dan vida a las instituciones. Mucho anima el hecho de percatarse que sobre un discurso difundido se fabrican verdaderas plataformas, de despegue para algunos y de insatisfacción para muchos otros que hacen mayoría. La investigación, lejos de ser un privilegio clásico, constituye un

quehacer posible de democratizar en manos de los muchos que necesitan saber qué dicen los hechos para poder elaborar propuestas e impulsar muchas de las decisiones sencillas y complejas. El vacío dejado por la ausencia de la investigación, se traduce en lamentables improvisaciones intrascendentes, consumidoras de todo tipo de recursos, y causa efectos irreversibles.

OFERTA ACADÉMICA Y PROYECTOS EN MARCHA

La agregación de los datos suministrados por el Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (OPSU, 1999), permitió cuantificar la oferta acádemica de las universidades por área de conocimiento, resumida en el Anexo 1.

A continuación se expresan algunos hallazgos e inferencias relacionadas con en volumen de la oferta concentrado en las diferentes áreas de conocimiento.

• Primer lugar: Ciencias Económicas y Sociales (255),

- segundo lugar: Ciencias de la Salud (225),
- tercer lugar: Ingeniería, Arquitectura y Tecnología (174),
- cuarto lugar: Ciencias de la Educación (142).

El predominio de la investigación en Ciencias Económicas y Sociales se interpreta como una concentración importante de esfuerzos orientados hacia la superación de las carencias de una población mayoritaria deprimida, en tanto que el lugar ocupado por las Ciencias de la Educación refuerza las afirmaciones ya formuladas en cuanto a la inconsistencia del discurso que preconiza el valor estratégico de la educación. Apreciaciones más favorables podrían formularse si Salud y Educación, mostraran una mejor ubicación.

Sobre la investigación educativa pesan factores de índole sociocultural que cabe señalar. Uno importante se refiere a las orientaciones dadas históricamente

a la formación docente en Venezuela. Sólo basta señalar que en general, los programas de estudio fueron concebidos con un enfoque conductista que no llegó a ser bien interpretado, dando lugar a distorsiones que incidieron negativamente en la necesaria correlación de los objetivos con las estrategias metodológicas y con la evaluación de los aprendizajes. A esto se agrega que en la carrera docente el estudiante se familiariza con un proceso sistemático de organización v procesamiento de información cuando elabora su tesis de grado. A lo largo del proceso formativo, la práctica pedagógica favorece aquellas otras estrategias puntuales y no correlacionadas que distancian al estudiante de la posibilidad de aprender a investigar investigando. En resumen, la formación docente requiere una profunda redefinición que haga posible el desarrollo de las competencias básicas requeridas para que este profesional asuma su ejercicio como una hipótesis de trabajo, portadora de un aprendizaje autónomo permanente.

ANEXO 1

CIPSV: Centro de Investigaciones Psiquiátricas y Sexológicas de Venezuela

EESMM: Escuela de Estudios Superiores de la Marina Mercante

IAEDEN: Instituto de Altos Estudios de Defensa Nacional

IAEDPG: Instituto de Altos Estudios Diplomáticos Pedro Gual

IESA: Instituto de Estudios Superiores de Administración

IVEPLAN: Instituto Venezolano de Planificación

IVIC: Instituto de Investigaciones Científicas

LUZ: Universidad del Zulia
UC: Universidad de Carabobo

UCAB: Universidad Católica Andrés Bello

UCLA: Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado

UCT: Universidad Católica del Táchira

UCV: Universidad Central de Venezuela

UDO: Universidad de Oriente

UFT: Universidad Fermín Toro

UGMA: Universidad Gran Mariscal de Ayacucho

ULA: Universidad de Los Andes

UM: Universidad Metropolitana

UNA: Universidad Nacional Abierta **UNE:** Universidad Nueva Esparta

UNEFM: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda

UNEG: Universidad Nacional Experimental de Guayana

UNELLEZ: Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Ezequiel Zamora

UNERFM: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

UNERG: Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos **UNESR:** Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

UNET: Universidad Nacional Experimental del Táchira

UNEXPO: Universidad Nacional Experimental Politécnico Antonio José de Sucre

UPEL: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

UPFAN: Universidad Politécnica de las Fuerzas Armadas Nacionales

URBC: Universidad Rafael Belloso Chacín

URU: Universidad Rafael Urdaneta
USB: Universidad Simón Bolívar
USM: Universidad Santa María

UY: Universidad Yacambú

ANEXO 2

PROYECTOS APROBADOS POR LA GERECIA DE INFORMACIÓN TÉCNICA DEL CONICIT

AGRO

- Creación y fortalecimiento del sistema de información y asesoría en mecanización agrícola. (UCV, Fac. Agronomía)
- Aplicación experimental de muestreo de marcos múltiples en estadísticas agrícolas continuas (MAC)
- Diseño y puesta en funcionamiento del subsistema científico y tecnológico del Sistema de Información Agrícola Nacional. (Fundacite, Aragua)
- Sistema de Información y Asesoría en Mecanización Agrícola.

AMBIENTE

Reforzamiento de los sistemas de información hidroclimática digitalizada de Venezuela. (MARNR)

CIUDAD

- Cabinas de acceso público a Internet
- Arquitectura del Archivo Fotográfico Shell (UCAB)
- Creación de un Centro Integral de Información y

Documentación sobre América Latina y El Caribe. (CELARG)

- Tecnología de información al servicio de la fotografía en Venezuela. (CONAC)
- Incorporación de la base de datos "INFODOC/BD/IINF/ SEU/FAU/UCV Reaccium como un servicio de información de consulta pública". (Fac. Arquitectura y Urbanismo, UCV)
- Fortalecimiento del Sistema de Información Patrimonial. (Instituto de Patrimonio Cultural)
- Base de datos "30 años de cortometrajes II fase". (Fundavisual Latina)
- Sistema de Información del Estado. (OCEI)
- Sistema de recuperación de la información documental y bibliográfica proveniente de archivos y centros de documentación nacionales y extranjeros. (FAU, UCV)

CULTURA

- Colibrí
- Visor
- Instituto de Patrimonio Cultural

FOMENTO A LA INVESTIGACIÓN

• Proyecto Modernización Bibliotecas de la UNEXPO

- Consolidación de la red de servicios bibliotecarios y de información de UCLA
- Módulo institucional para el manejo de información del personal académico USB
- Un proyecto de valor agregado para la red académica nacional. (ULA)
- Proyecto para la automatizaciónde la Biblioteca Lorenzo Mendoza Fleury. (IESA)
- Modernización de la plataforma tecnológica de la Biblioteca Nacional como servicio estratégico de enlace y comunicación nacional e internacional. (BN)
- Centro de información y documentación: un aporte para la excelencia social. (Cesap)

INDUSTRIA

- Red de información industrial de Venezuela
- Sistema de información de Micromonolitosde suelos del Museo nacional de Fonaiap
- Creación del Centro de Información de Conindustria
- Sistema de información sobre competitividad, productividad y calidad a escala nacional, regional y mundial. (FIM Productividad)
- Reestructuración del sistema Indi-C, basada en el diseño y cambio de plataforma a SQL de los módulos actuales de

información. (Venezuela Competitiva)

• Unidad de información de la Cámara de Pequeños y Medianos Industriales del estado

Lara. (Fundacite Centro-occidente)

SALUD

Caibco, sistema de captura, almacenamiento, recuperación y edición digitalizada

multimedia de conocimiento médico de la Facultad de medicina UCV.

ANEXO 3 DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO POR UNIVERSIDAD Y ÁREA DE CONOCIMIENTO

| Universidades | Areas de Conocimiento | | | | | | | | | |
|---------------|-----------------------|-------------|--------------------------|-----------------|----------|-------------------|-------------|--------------------|-----------------|---------|
| | Ciencias Sociales | Ciencias | Ingenieria, Arquitectura | Ciencias | Ciencias | Ciencias del Agro | Humanidades | Interdiciplinarias | Ciencias y | |
| | y Económicas | de la Salud | y Tecnologia | de la Educación | Básicas | y del Mar | y Artes | | Artes Militares | Totales |
| CIPSV | 0 | 66 | 0 | 0 | 0 | _ 0 | 0 | _ 0 _ | 0 | 6 |
| EESMM | 6 | 0 | 00 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| IAEDEN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| IAEDPG | 2 | 0 | 00 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| IESA | 1 | 0 | 00 | 0 | 0_ | .0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| IUPFAN | 4 | 0 | 0 | 0 | 0_ | 1 | 0 | 1 | 1 | 7 |
| IVEPLAN | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| IVIC | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 4 | 0 | 14 |
| LUZ | 22 | 37 | 28 | 7 | 5 | 0 ' | 8 | 7 | 0 | 114 |
| UC | 18 | 29 | 8 | 13 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 73 |
| UCAB | 35 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 8 | 2 | 0 | 51 |
| UCLA | 5 | 22 | 8 | 0 | 3 | 7 | 0 | 0 | 0 | 45 |
| UCT | 5 | 0 | 0 | 0 | O | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| UCV | 35 | 78 | 44 | 9 | 15 | 26 | 25 | 15 | 0 | 247 |
| UDO | 7 | 8 | 5 | 1 | 3 | 7 | 0 | 0 | 0 | 31 |
| UFT | 6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| UGMA | 7 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| ULA | 4 | 18 | 25 | 8 | 23 | 9 | 6 | 6 | 0 | 99 |
| UM | 7 | 0 | . 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| UNA | 0 | •0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| UNE | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| UNEFM | 11 | 7 | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 27 |
| UNEG | 5 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| UNELLEZ | 4 | 0 | 2 | 6 | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 19 |
| UNERG | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| UNERMB | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| UNESR | 5 | 0 | 0 | 20 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 28 |
| UNET | 3 | 1 | 1 | 2 | ō | 1 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| UNEXPO | 0 | 0 | 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| UPEL | 1 | 0 | 0 | 44 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 49 |
| URBC | 9 | 0 | 1 | 2 | ō | 0 | 0 | 1 -1 | 0 | 13 |
| URU | 7 | 2 | 2 | 7 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 22 |
| USB | 6 | 4 | 22 | 0 | 8 | 1 | 8 | 3 | 0 | 52 |
| USM | . 25 | 5 | 6 | 6 | 0 | Ö | 0 | 1 0 | 0 | 42 |
| UY | 4 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| Totales | 255 | 225 | 174 | 142 | 69 | 65 | 64 | 45 | 2 | 1041 |

REFERENCIAS

- Amaral, R. y Elizabeth R. (1996).

 Medios de comunicación de masas y poder en América

 Latina. En Revista Telos Nº

 47.Madrid: Fundesco.
- Applebaum, H. (1992). Work and its future. Futures, may.
- Aranda, S. (Coord.).(1997). Visiones de futuro. Economía, educación y trabajo. Caracas: CENDES.
- CEPAL. (1993). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: UNESCO.
- Colina, C. (1998). El discurso difusor de la sociedad que viene. ¿Planteamientos pasajeros para la transición?. En Revista Cuadernos del CENDES Nº 39. Caracas: CENDES.
- Consejo Nacional de Investigaciones
 Científicas y Tecnológicas.
 (CONICIT). (1999). Proyectos
 aprobados por la Gerencia de
 Información Técnica. Caracas:
 ¡Error! Marcador no definido.
 proyecgic.htm

- Consejo Consultivo Nacional de
 Postgrado. (1999). Distribución
 de los estudios de postgrado por
 área de conocimiento.
 Caracas: ¡Error! Marcador no
 definido.. ccnpg.gov.ve
- Drilhon, G. (1993). La investigación universitaria en diversos países. Evolución y cuestiones estratégicas. En Universitas 2000. Caracas: Fondo Editorial para el Desarrollo de la Educación Superior.
- Gamus G., E. (1998). Los desafíos en la relación educación y trabajo hacia el siglo XXI. En Revista Cuadernos del CENDES № 38. Caracas: CENDES.
- Gil, D. (1998). El papel de la educación ante las transformaciones científicotecnológicas. En Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafios: democracia, desarrollo e integración. Argentina: OEI Editorial Troquel, S.A.

- Lafrance, J. (1997). Contenidos, servicios y financiación en las autopistas de la información. En Reviste Telos Nº 48
- Oficina Central de Estadística e Información. (OCEI).(1999). Boletines estadísticos. Caracas: http://www.ocei.gov.ve
- Pérez, C. (1998). Desafios sociales y políticos del cambio de paradigma tecnológico. En Venezuela: desafios y propuestas. Caracas: UCAB
- PNUD. (1998). Informe de desarrollo bumano. Caracas: Autor.
- Ottone, E. (1998). El papel de la educación frente a las nuevas condiciones de productividad y competitividad. En Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafios: democracia, desarrollo e integración. Argentina: OEI Editorial Troquel, S.A.
- Ricoeur, P. (1997). *Ideología y utopía*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Articulación postgrado-Estado

RESUMEN

A lo largo del presente artículo, se plantea la necesidad de lograr la formación integral de gerentes sociales que sean efectivos gerentes del cambio capaces de liderar procesos de transformación institucional que trasciendan la solución meramente instrumental de los problemas sociales. Su logro requiere de acciones sistemáticas fundamentadas en teorías del cambio social, a fin de lograr ulteriores desarrollos que permitan hacer de la gerencia social una verdadera gerencia del cambio. Dichas acciones se inscriben en el marco de una rica articulación y colaboración entre organismos del Estado y la Universidad de manera de generar una reflexión crítica y procesos de investigación fomentadas desde el Estado, desde sus necesidades y particularidades, pero llevadas a cabo en el marco más autónomo e independiente de las contingencias de los gobiernos de turno, como lo es el marco académico. De allí el esfuerzo de la Fundación Escuela de Gerencia Social (FEGS) por ofrecer a las Universidades del país diseños de Postgrado en Gerencia de Programas Sociales y fueron las primeras en acreditarlos la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA).

Palabras claves: Gerencia del Cambio/Cambio institucional/ Formación académica de gerentes sociales.

ABSTRACT

This article deals with the need to achieve the development of social managers as effective leaders of change capable of leading processes of institutional transformation which transcend the instrumental solution of social problems. Systematic actions, based on theories of social change, are required in order to contribute to further developments of social management, turning it into an authentic management of change. These actions must be performed in the framework of a permanent articulation and collaboration between State organism and the University conducive to a critical reflexive process and research activities promoted from the State itself, taking in account its needs and characteristics, but executed more autonomous as well as independently of the contingencies of successive government administration which is more liable to happen in an academic context. That's the reason why the Fundación Escuela de Gerencia Social (FEGS) has being offering graduates programs in social management and the first to legitimate them have been the Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) and the Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA).

Key words. Management of change/Institutional change/Academic development of social managers

Clemy Machado de Acedo

Profesora titular (UCV, UCAB) Socióloga Master en Ciencias Políticas. Doctora en Ciencias Políticas. Ha sido profesora en la UCV y en la UCAB, vistting fellow, en Princenton. Profesora invitada de Universidad de Califormia y New York. Actualemente Presidenta de la Fundanción Escuela de Gerencia Social.

Algunas de sus publicaciones. La Creación de la Corporación Venezolana de Fomento; la reforma de la Ley de Hidrocarburos, Estados y Grupos Económicos en Venezuela; Gerencia de Programas Sociales, Desafíos y Beneficios Sociales de la indemnización.

Ex becaria de las Fundaciones Ford; Fulbright. Entre otros conocimientos, ha sido Premio anual CONICIT.

Introducción

La crisis generalizada del Estado de Bienestar, abrió campo a un fuerte cuestionamiento sobre las posibilidades de un Estado fuerte e interventor para, a través de una política fiscal y una política social asistencialista ser capaz de propiciar una efectiva redistribución de la riqueza y ser garante del bienestar de la mayoría de la población. El sin fin de responsabilidades y servicios que fue asumiendo el Estado con el fin de homologar la igualdad social a la política, generó una tendencia a moverse "en el marco de un déficit presupuestario elevado que tendía a incrementarse" (Manuel Alcántara Sáez, 1995:166) y al recurso al endeudamiento. La persistencia de estos patrones en diversos países dieron a su vez lugar, a decisiones de sobrevaluación o devaluación de la moneda, elevación de impuestos, reducción del gasto y un mayor endeudamiento aún, lo que ha provocado el descontento de la población por el malestar generado, la pérdida de confianza en el Estado y las restricciones

políticas que tales endeudamientos propician. De allí, la búsqueda de modelos alternativos al keynesiano que perdía progresivamente legitimidad y la apertura a directrices económicas neoliberales que propiciaron una reducción del Estado y la puesta en marcha de las políticas de ajuste estructural.

Pero después de una década de ajuste, aunque el Estado de bienestar ha perdido credibilidad, no ha sido desmantelado, si bien han aparecido nuevos actores como las ONG y diversas organizaciones de la sociedad civil reclamando un protagonismo alternativo al del Estado en la ejecución de programas sociales, aún se requieren e implementan políticas compensatorias desde el aparato estatal que en el fondo siguen siendo asistencialistas, y en definitiva, la política social apenas ha sido afectada, con lo que se produce un escenario contradictorio de ruptura y continuidad (Ibídem, 176) que denota el grado de incertidumbre y desorientación en relación al nuevo modelo a implementar y al

rol que en él ha de jugar tanto el Estado como la sociedad, y la política social, que a pesar de su permanencia no deja de poner en evidencia su gran debilidad.

Lo anterior nos lleva a plantear la necesidad de un cambio paradigmático que introduzca una nueva relación entre el Estado y la sociedad, y una nueva concepción del interés público frente a los entes privados, una revisión profunda de la política social necesaria y la búsqueda de forma más eficientes de implementarla.

Pero, en la era de la revolución tecnológica e informática, y a las puertas de las sociedades del conocimiento, los cambios necesarios no han de provenir de un mero liderazgo voluntarista o de un funcionario público burocratizado, sino de un gerente/líder con formación integral que no aplique mecánicamente técnicas y prácticas de la gerencia privada en la pública desvirtuando la esencia de ésta, que sepa fundamentar la lógica instrumental en su basamento teórico y conceptual, que sea consciente de la dimensión política que involucra

su oficio técnico, y que sea, en definitiva, un gerente del cambio.

En el presente artículo nos proponemos encarar estos problemas, esclarecer la naturaleza de la gerencia social, su potencial para la formulación y ejecución de una política social que no arroje los costos de transacción actual y que evite el posible aumento de la conflictividad social, causados por un círculo vicioso de creciente pobreza que nos ha caracterizado en los últimos años, y finalmente el rol que una productiva articulación entre el Estado y la Universidad puede jugar en todo este delicado proceso. Comencemos por establecer la especificidad de la gerencia social y su deslinde con la gerencia corporativa.

LA GERENCIA SOCIAL NO ES UNA TRANSFERENCIA DE LA GERENCIA PRIVADA HACIA LA PÚBLICA

Muchos autores, empezando por los clásicos, han definido características, en principio aplicables tanto a organismos públicos como a empresas privadas. Igualmente se han definido un conjunto de funciones gerenciales que son las mismas en ambas administraciones. Sin embargo, la práctica de funciones similares puede arrojar diferencias sustantivas y mucho se ha discutido acerca de éstas. Veamos

estos planteamientos en mayor detalle.

Max Weber, definió como el tipo más puro de dominación legal, a aquella ejercida por medio de un cuadro administrativo burocrático, compuesta por funcionarios individuales que se deben a los deberes obietivos de su cargo, en jerarquía administrativa, con calificación profesional que fundamenta su nombramiento, retribuidos en dinero, ejerciendo su cargo como única profesión, teniendo ante sí una carrera con ascensos y avances, con separación de los medios administrativos y sometidos a una rigurosa disciplina y vigilancia administrativa (Véase éstas con más detalles en Economía v Sociedad, México, 1944, p.176).

Estas características pueden "en principio, aplicarse igualmente a establecimientos económicos, caritativos o cualquiera otros de carácter privado que persigan fines materiales o ideales, y a asociaciones políticas o hierocráticas, lo que puede mostrarse históricamente (en aproximación mayor o menor al tipo puro)" (Ídem). Es decir, para Weber, los principios que rigen la administración pública y la privada, eran en principio los mismos, aquellos que correspondían a la administración burocrática pura considerada por él, como la forma más racional de ejercer una dominación (Ibídem, 178), y su aparición constituye no solo el germen del Estado

moderno, sino de toda organización que desee alcanzar fines de manera efectiva. No es este el momento para plantear que las características que las definen como dominación legal o tipo puro de administración burocrática son tipos ideales, los cuales con esa pureza, no se dan en la realidad histórica, unas se alejan mas que otras del tipo ideal; sin embargo, vale decir que, en nuestro caso, no hemos alcanzado aproximarnos ni siquiera en la empresa y mucho menos en el Estado, a dicha administración caracterizada por él como la moderna.

Se han definido también, un conjunto de funciones de planificación, de organización, de dirección, de coordinación, de rendición de cuentas, de elaboración de presupuestos, que serían las mismas tanto para la gerencia pública como para la privada. Algunos autores (Graham T. Allison, Jr. 1986:187) las especifican de la manera siguiente: a) funciones estratégicas que implican el establecimiento de objetivos y prioridades, así como los planes operativos; b) gestión de los componentes internos tales como la organización de los funcionarios según las posiciones de autoridad y sus respectivas responsabilidades así como los procedimientos de coordinación de las actividades, la dirección de personal con todos los sistemas de reclutamiento, de capacitación, de premios y castigos, etc. y los controles de gestión con sus

sistemas de información de gestión y los sistemas de evaluación; c) gestión del entorno, que tiene que ver con las relaciones con unidades externas sujetas a una misma dirección, con organizaciones independientes bien sean públicas o privadas y con los medios de comunicación y el público en general, cuya aprobación es importante conquistar.

Visto en esta forma abstracta, dichas funciones son las mismas para el sector público como para el privado, pero en la práctica pueden tomar un significado muy distinto en el contexto público frente al privado. La perspectiva tiempo, por ejemplo, cobra dimensiones distintas en el marco de lo público sometido a necesidades políticas, que no permiten como en el privado tomarse el que sea necesario, para desarrollar, por ejemplo, sus mercados o para realizar innovaciones tecnológicas, etc. Así mismo, la duración en sus cargos del funcionario público es distinto a la del privado, éste puede desarrollar su carrera en la empresa, entrenar a su sucesor etc., mientras en el sector público priva la falta de continuidad administrativa. Los criterios de medición de la gestión de ambos pueden también diferir significativamente, el peso de la eficiencia y la equidad no es el mismo en ambas administraciones; constreñida la una por la eficiencia y la rentabilidad y la otra por la equidad. Por último,

por no señalar más que algunas, el grado de exposición a los medios de comunicación de masas y a la opinión pública es también muy distinto (Ibídem, 189).

Mucho se ha especulado. igualmente, sobre el origen de la gerencia pública, y se discuten las direcciones de las transferencias que se han producido de un ámbito al otro. La gerencia pública, en algunos lugares, se considera que se ha nutrido de la transferencia de métodos de management de la empresa a las organizaciones estatales, aspecto que ha sido duramente criticado dando lugar a esfuerzos por adaptar dichos métodos a las peculiaridades de la administración pública. En otros contextos, se considera que las transferencias se han hecho en sentido contrario, en los Estados Unidos, por ejemplo, las empresas industriales se inspiraron en las grandes burocracias (Jean Pierre Nioche, traducción de Carlos Zalazar Vargas, 1994:6). Sin embargo, sean las transferencias en un sentido o en otro, los resultados suelen ser muy débiles en términos de eficiencia, en lo que a la administración pública se refiere; lo que ha generado continuas búsquedas para producir una genuina gerencia pública. En estos intentos, y siguiendo líneas de pensamiento como la de Graham T. Allison, por ejemplo, que intenta establecer sus diferencias, se ha caído en la tentación de encontrarlas a través de alternativas polares en las que

el primer término del polo se identificaría con la administración privada y el segundo con la pública, como las siguientes:

- Producción vs. servicio
- Racionalidad instrumental vs. racionalidad política
- Costo-beneficio vs. impacto
 - Rentabilidad vs. equidad

Pero, la experiencia en la administración pública nos dice que ni es real ni es conveniente concebir una oposición alternativa tan simple, en la que para especificar sus diferencias, el segundo término del polo haría desaparecer al otro. Consideramos más adecuado concebir más bien la primacía del servicio sobre la producción, de la racionalidad política sobre la instrumental, del impacto sobre el costo beneficio y de la equidad sobre la rentabilidad, sin que ello signifique la despreocupación, en el sector público, por la capacidad de producción, el uso de la racionalidad instrumental, el criterio del costo-beneficio y la rentabilidad. La diferencia es que el principio rector se ubica del lado de la primacía del servicio sobre la del producto, de la racionalidad política como orientadora de la instrumental, del énfasis en el logro del impacto buscado antes que el logro del beneficio y de la consecución de la equidad antes de la

rentabilidad. Consideramos que el equilibrio logrado entre uno y otro patrón de acción, reviste suma importancia pues el descuido de los primeros es lo que hace que la administración pública sea tan poco eficiente, pero al mismo tiempo pretender hacer privar estos sobre la búsqueda y la idea del servicio, del impacto y de la equidad haría que lo público pierda sus bases éticas y su esencia misma.

En definitiva, consideramos que la gerencia pública, primero en razón de la naturaleza misma de lo público, y luego de las características de su práctica, no admite traslados mecánicos del modelo gerencial privado, y si ello se hace, es debido a que la gerencia pública, pero sobre todo la social aún aguarda por importantes desarrollos.

LA DIMENSIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL ES FUNDAMENTAL EN LA GERENCIA SOCIAL

En relación a la gerencia social, el anterior planteamiento resulta, como hemos dicho, más importante aún, y su logro implica elaboraciones teóricas y conceptuales urgentes así como la aplicación de teorías existentes a la práctica gerencial, que permitan sentar las bases de dicho equilibrio y asegurar no solo la peculiaridad de lo público frente al mero interés privado sino

también de lo social en el mundo de lo público.

La Gerencia Social se nutre de los avances de las Ciencias Sociales y la Sociología en sus diversas ramificaciones: Sociología Organizacional, Sociología de la Medicina, Sociología de la Educación, Sociología de la Comunicación, Planificación Estratégica, Estadística, Metodología de la Investigación, etc., pero así mismo, es preciso contar con otras disciplinas de las Ciencias Sociales y sus interconexiones para producir nuevos desarrollos, en relación a los nexos entre la Economía y la Política Social, la Psicología y el Desarrollo Organizacional, las condiciones políticas y económicas del Desarrollo Social, etc.

Es la aplicación de estas disciplinas, y sobre todo la de la Teoría de la Organización al mundo gerencial lo que hace que la gerencia valla más allá de la mera administración. Es también, la comprensión de la organización en relación a su entorno lo que a su vez produce el paso de la organización al sistema, considerado éste, por Crozier y Friedberg como un conjunto humano estructurado por medio de mecanismos de juego relativamente estables que coordinan las acciones de sus participantes los que a su vez se convierten en otros juegos (Crozier M. y Frieberg E., Actors & Systems, 1980:153). Por esta vía se pasa también del análisis

organizacional al análisis neoinstitucional, el cual permite al gerente social visualizarse no sólo en el marco de una racionalidad instrumental y normativa sino en una visión estratégica de gerencia del cambio. Esto implica, sistemas abiertos, es decir sistemas complejos en los que priva la incertidumbre y para los cuales la teoría del caos tiene su utilidad ya que en el seno de este nuevo paradigma, el gerente debe aprender a lidiar con la complejidad v el caos, no como problemas que tiene que resolver (a lo cual la teoría del caos no aportaría gran cosa), sino como aspectos de un proceso no lineal a través del cual el sistema se adapta, se renueva, se mantiene y a la vez trasciende a sí mismo a través de su propia organización en concordancia con la turbulencia del mundo actual.

LA GERENCIA SOCIAL NO ES UN PROBLEMA MERAMENTE INSTRUMENTAL

De acuerdo a todo lo anterior, queda claro que la gerencia social es en última instancia una gerencia del cambio y este cambio no representa tan solo lograr una administración más eficiente de los programas sociales, a través del uso de instrumentos de gestión y de desarrollos organizacionales que así lo permitan, sino también de cambios en el tejido institucional

del Estado y de su relación con la sociedad que implican sobre todo, cambios en las relaciones de poder y ciertamente en la cultura de lo público tanto de la administración estatal como de la red organizacional de la sociedad, en un contexto de cambios metasistémicos.

La gerencia del cambio implica un tipo de acción que supone la complejidad, la toma de decisiones en contextos de incertidumbre, tratando de reducirla a un mínimo mediante el manejo de la información, pero en el marco de un tipo de acción que en sí misma "es estrategia" (Morin, 1990:106) y que distingue la gerencia del cambio de la reforma administrativa. La gerencia del cambio no solo tiene que ver con cambios organizacionales, con cambios de reajuste y con los procesos de calidad y de reingeniería, sino muy especialmente con aquellos cambios mayores que afectan la institucionalidad, es decir afectan las categorías que definen los límites del sistema y trascienden al metasistema.

La gerencia del cambio tiene que ver con el cambio institucional, y en consecuencia no se agota en cambios organizacionales en la maquinaria del Estado (Prats, 1998:8), pasa por cambios en la cultura cívica, cambios en la sociedad civil, cambios en los partidos políticos y en el sistema de partidos políticos, cambios en las formas gerenciales y en la "reinvención de la

burocracia" (Prats, 1998:24). La complejidad que estos cambios suponen requiere que se funden en una teoría del cambio institucional que viene a ser la base de la gerencia del cambio.

El cambio institucional al que nos referimos, se inscribe en las tendencias del nuevo institucionalismo que desplaza su foco del nivel organizacional a los niveles sectoriales, societales y responden, no a una lógica organizacional sino a una interorganizacional. De allí que este tipo de cambio se articula a nuevos paradigmas que apelan a la complejidad, a la no linealidad, y al caos, y sus métodos tienen que diferir de los métodos del cambio organizacional. Así mismo, no basta la racionalidad instrumental y técnica que suele manejar el gerente de programas sociales, es preciso tener presente que el cambio institucional tiene relación con la crisis, se produce en los momentos en que los sistemas han llegado a un punto crucial que se caracteriza por haber agotado su capacidad de respuesta y en consecuencia se imponen nuevas reglas del juego, es decir desregulaciones, desinstitucionalización para a partir de esa desorganización, emprender nuevas regulaciones y con ellas el logro de la gobernabilidad.

Los cambios y rupturas en el ámbito jurídico institucional societal, se producen, o por la vía autoritaria de la revolución en la que una minoría de la población

interpretando el sentir mayoritario. los impone por la fuerza; o por la vía pacífica, de procesos lentos, que por ser graduales no son menos conflictivos ni profundos. Por ejemplo, una asamblea constituyente, puede, (por poner un caso de la actualidad venezolana), por voluntad popular lograr reconstituir nuevas reglas del juego jurídico y nuevas regulaciones institucionales, pero si previamente no se han logrado importantes procesos de cambio compartidos en la cultura política y social, tanto de los que las propician como de las que las aprueban, cambios, por lo demás, que no se producen de un día para el otro, ni de manera fácil, el nuevo marco regulatorio puede resultar tan formal e inoperante como el anterior derogado, porque resulta más fácil destruir un sistema previo (tanto más si éste se ha vuelto inoperante y ha perdido legitimidad) que construir uno nuevo sin las debilidades del anterior.

Es en ese proceso de aprendizaje social en el que el gerente del cambio, tiene su propio lugar de acción y lo que nos interesa destacar es que dicha acción rebasa aquella que se deriva de la aplicación de la razón instrumental. En efecto, el gerente del cambio debe jugar el rol del pionero, quien aunque formando parte del paradigma vigente, no tiene porqué ubicarse en el centro de una cultura pública, por ejemplo como la nuestra, caracterizada por su

burocratización, su ineficiencia y su inercia. El gerente del cambio, a pesar de formar parte de la misma, es aquel que tiene la capacidad de buscar de manera autónoma la apertura de nuevos caminos a través del diálogo, la negociación y el manejo de los conflictos que esos cambios provocan.

Finalmente, entre los muchos retos del gerente del cambio, queremos ahora llamar la atención sobre uno que nos parece relevante para romper con la lógica burocrática y es el de contribuir a superar la tradicional fractura entre el academicismo y la tecnoburocracia (Morin, 1984:41) —aspecto que trataremos más adelante- porque ello es una vía que permite establecer el lazo necesario, a los efectos de una política de cambio, entre ética, política y técnica, en un marco de pensamiento menos normativo y restrictivo que el burocrático.

EL ROL DE LA UNIVERSIDAD FRENTE AL CAMBIO INSTITUCIONAL

Un cambio de esta naturaleza va más allá de la adquisición de instrumentos de gestión que pueden ofrecerse a través de cursos ad-hoc por parte de organismos del Estado, un cambio de esta naturaleza requiere de un proceso más profundo y sistemático de formación a través de condiciones que propicien una

reflexión crítica e investigación fomentadas desde el Estado, desde sus necesidades, particularidades e intereses, pero llevadas a cabo en el marco más autónomo e independiente de las contingencias de los gobiernos de turno, como lo es el marco académico. En efecto, la práctica gerencial no es el producto del ensayo y error típico de una práctica meramente pragmática, sino de aquella fundamentada en un saber sistemáticamente adquirido y administrado de manera profesional. Recordemos que para Weber la administración burocrática significaba "dominación gracias al saber" (Weber, 1944:179) y éste tenía que ver con el saber propio de una especialidad como del saber propio del servicio, de allí que sus miembros debían ser reclutados de entre "los más calificados profesionalmente" (Idem).

En este orden de ideas, consideramos que es preciso dar pasos firmes que permitan una articulación más rica entre la universidad y el Estado a través de una colaboración fundamentada en la necesidad de romper con la tradicional desconfianza mutua entre ambos. La universidad tiende a considerar al Estado como el reducto de la ineficiencia, la política y la corrupción y en el mejor de los casos como un ámbito que no le incumbe; y a su vez el Estado ve en la universidad el marco en el que se desarrolla un pensamiento que le es ajeno, y cuyo grado de especulación le

luce inútil a los efectos de los intereses que se mueven en el sector público. Sin embargo, de los planteamientos anteriores podemos concluir que el Estado debe ser capaz de demandar de la universidad el apoyo teórico y conceptual que fundamentaria su acción sobre bases más sólidas, pero a la vez debe pedirlo de acuerdo a sus necesidades, compromisos e intereses esencialmente públicos, del cual es garante. A su vez, la universidad debe hacer un esfuerzo por adaptar el conocimiento a un saber de orden más práctico a través de la adecuación de sus políticas formativas a las demandas profesionales del sector público que permita ponerlo al servicio del bien colectivo y del aprendizaje social.

Así como, a efectos de la producción de bienes, la distancia entre el laboratorio y la empresa se ha significativamente reducido, así mismo la distancia entre el conocimiento básico que propicia la universidad y la producción de servicios que provee el Estado debe también acortarse.

Es por todo esto que la Fundación Escuela de Gerencia Social se ha acercado a la Universidad, por considerar que es preciso añadir a los cursos normales de capacitación que le competen, un Postgrado en Gerencia de Programas Sociales, con el objeto de formar a los gerentes sociales de una manera más sistemática y como un paso

necesario para su eficiencia, hacia la profesionalización del funcionario público y en específico de la gerencia social, con el convencimiento de la necesidad apremiante de movilizar los recursos y capacidades docentes del sistema universitario superior en función del desarrollo gerencial del sector público.

A MODO DE CONCLUSIÓN:
POSTGRADO EN GERENCIA
SOCIAL PARA REPENSAR LA
POLÍTICA SOCIAL Y LA REFORMA
DEL ESTADO

Ante la evidente crisis del Estado de Bienestar y la debilidad de la política social, pero al mismo tiempo, ante la constatación de que a pesar de todo, las políticas sociales siguen siendo cada vez más relevantes para enfrentar los nuevos problemas, se pone de manifiesto, el deber de repensar tanto al Estado en términos de su debida reforma como a las políticas sociales para su mayor efectividad.

La disyuntiva Estado/
mercado, y la ilusión de la
sociedad civil como alternativa al
Estado, no tiene cabida en países
en los que las imperfecciones del
mercado deben ser compensadas
por el Estado, y en el que la
debilidad de la sociedad civil es
un problema estructural. El asunto
es, no obstante, que a las
imperfecciones del mercado hay
que sumar las del Estado y que

éste no cuenta con un ente superior a sí mismo que las resuelva, de manera que pueda a su vez atender efectivamente a las del mercado. Esto hace imperativo que el propio Estado proceda a su reforma, y al fortalecimiento de sus capacidades, buscando aquellos órganos que sirvan de apoyo a tal mandato. En este sentido las Universidades constituyen una fuente importante de ayuda, en la medida en que se establezcan aquellos lazos efectivos que permitan una relación bidireccional de enriquecimiento mutuo. Son varios los marcos institucionales que deben ser fortalecidos para una solución adecuada a los graves problemas sociales y no dependen tan solo del Estado o del mercado sino de la conjunción del marco estatal, del mercado y de la sociedad civil o de lo que el CLAD, basado en Manuel Castells, denomina un nuevo Estado red (CLAD, 1998:19).

El aumento de la pobreza en los últimos años en Venezuela. de la desigualdad, de la exclusión educativa, laboral y social hace, sin lugar a dudas, que el problema social sea un problema central en el país. A pesar de su riqueza petrolera, si comparamos nuestros índices de pobreza con los de otros países de la región podemos comprobar que -según los datos preliminares del reciente estudio sobre la pobreza emprendido por la Universidad Católica Andrés Bello- y, contrariamente a otros países como Chile, Brasil y México en los que, en el primero ha disminuido substancialmente, en el segundo se han mantenido altos, pero con tendencia a disminuir y en el tercero se han mantenido niveles comparativamente bajos y estables; en Venezuela, entre los años 1982 y 1995, los niveles de pobreza se han ido incrementado paulatinamente, registrando uno de los niveles más alto entre los países de América Latina (Matías Riutort, s.f.:20).

Por otro lado, en relación a la exclusión, de acuerdo a datos preliminares de un estudio sobre Demanda de Empleo Joven en Oficios Semicalificados, que la Fundación Escuela de Gerencia Social está elaborando para el Ministerio de la Familia, se tiene que la población joven, en sentido amplio, es del 27,4%del total de la población del país, lo cual representa un segmento importante sometido a diversos problemas sociales de desocupación (26,4%) para las mujeres y (17%) los jóvenes, con ingentes dificultades para las primeras para conseguir empleo, un alto porcentaje de las jóvenes (41%) que ni trabaja ni estudia, y en general el 47% de la fuerza de trabajo entre 18 y 24 años tiene tan solo básica incompleta, todo lo cual indica la alta proporción de jóvenes sometidos a diversas formas de exclusión.

Esta situación pone en evidencia la gravedad del problema y la necesidad de estudios que incidan en un conocimiento mayor del mismo para su solución lo más satisfactoria posible. Es de todos conocido que el problema de la pobreza obedece a una pluralidad de causas entre las que se cuentan condiciones económicas de crecimiento v de distribución del ingreso, procesos de recesión por parte del país y caída del ingreso nacional; a condiciones de orden político que tienen ver con la concentración del poder y la riqueza; a causas de orden cultural que tienen que ver con creencias y valores de determinados sectores de la población y por último a condiciones de orden social e institucional que son a las que nos vamos a referir y que ponen en el tapete a la política social y los organismos de los que ella depende para su formulación y su ejecución.

En efecto, el desempeño del Estado en materia de política social fue exitoso a partir del año 1936 cuando logró implementar un sistema de salud pública que combatió con éxito la malaria, y otras enfermedades endémicas, la tuberculosis, la lepra, las enfermedades venéreas, la gastroenteritis: un sistema de educación pública gratuita y un sistema de seguridad social. No obstante, no transcurrieron muchos años sin que se produjera el fracaso del éxito, y a los logros anteriores, siguió una prolongada etapa de déficit importantes en áreas estratégicas al desarrollo social del país como lo son las áreas de educación, salud y

nutrición, seguridad social y empleo; producto del deterioro de los Despachos a cargo de dichos sectores, de su politización, de su ineficiencia y de su espíritu clientelar

El precario desempeño del sector en dichas áreas se debe, en parte, al hecho de no haber formado gerentes para la gestión estatal en materia de política social v en consecuencia, ha faltado la capacidad estratégica para formular y ejecutar las políticas de atención social a la población con criterios técnicos que se rijan por el manejo de las fuentes de información adecuadas, la formulación de proyectos y programas y su consecuente seguimiento y evaluación de los impactos obtenidos, no se han aplicado los conocimientos actuales en desarrollo organizacional para hacer que los organismos responsables de los programas sociales del Estado sean un poco más efectivos y que en ellos no prive la cultura burocrática de la ineficiencia y la inercia.

A estas debilidades es preciso agregar la falta de continuidad de políticas, programas e instituciones que ocurren por razones políticas y que no permiten garantizar lo que Luis Pedro España denomina la acumulación institucional que se requiere para que el sector social muestre resultados e impactos ya que ella constituye la base del aprendizaje organizacional y la

única posibilidad de que sus productos sean cada vez de mejor calidad (Luis Pedro España, s.f.:12).

Los círculos viciosos de creciente pobreza que muestra el país van a incrementar los conflictos sociales y darán lugar a una mayor pérdida de legitimidad del Estado y de sus instituciones sociales si no se toman las medidas adecuadas para romperlos. En las sociedades del conocimiento, ya las ventajas comparativas no vienen dadas por los recursos naturales o por una ubicación geográfica estratégica, sino por la preparación de los recursos humanos y por su capacidad para producir y aplicar conocimiento, no solo a la producción sino también a la solución de los problemas sociales y al detenimiento de la profunda crisis institucional que confrontamos.

Los problemas institucionales de la política social, antes brevemente reseñados, constituyen razón de más para mostrar la necesidad y urgencia de articulación entre el Estado y la Universidad para el diseño de cursos de cuarto nivel en los que se imparta una formación gerencial moderna que sea requisito de ingreso en la administración pública en el área social y que solo así permitiría una genuina reforma institucional del sector social v de la política social. Sin una política seria de profesionalización de la función pública y del gerente social que

cambie radicalmente su comportamiento y su actitud, no es posible producir las transformaciones que se requieren en el accionar cotidiano del Estado.

En épocas pasadas se hicieron esfuerzos serios por racionalizar la administración pública y por introducir pautas modernas de funcionamiento. lográndose resultados muy positivos. Por ejemplo, en los años 60 la estrategia de política de personal formulada por la Comisión de Administración Pública colocó a Venezuela en la vanguardia latinoamericana (COPRE, 1989:67). Sin embargo, hoy en día, esas tendencias se revirtieron y la colocaron en una de las administraciones mas atrasadas y mas negativamente afectadas por el clientelismo (COPRE, 1989:68).

De allí el enorme esfuerzo realizado por la Fundación Escuela de Gerencia Social por rescatar el tiempo perdido, y en el margen de sus limitadas posibilidades, elevar la calidad de la gestión y potenciar la eficacia organizacional a través de avances instrumentales y técnicos, pero también mediante el desarrollo de procesos de motivación y de resocialización para el logro de metas que produzcan el impacto esperado. Para ello ha ofrecido a las universidades del país diseños de postgrado en Gerencia de Programas Sociales y ha encontrado en muchas de ellas apertura por acogerlos y

acreditarlos. Fueron las primeras universidades en hacerlo, la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) que ya cuenta con 8 promociones de especialistas y maestría en Gerencia de Programas Sociales y en seguida la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), que cuanta con 3. Se está negociando la apertura de nuevos cursos con la UNELLEZ y la UDO.

La Fundación Escuela de Gerencia Social considera que las complejas decisiones que acompañan la formulación, administración y ejecución de programas sociales masivos en los que se comprometen ingentes recursos, requieren de una gerencia moderna que le permita racionalizar la inversión y lograr los impactos buscados y eso significa proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas aptas para el análisis de entorno, formulación y gestión de programas sociales, determinación de la factibilidad política, institucional, y financiera de los mismos y capacidades para el desarrollo de modelos organizacionales más efectivos para la ejecución de intervenciones sociales que contribuyan a la consolidación de una democracia moderna v descentralizada. La especialización en Gerencia de Programas Sociales ha sido concebida como una manera de contribuir a lo anterior en el marco de las capacidades específicas que el sector social demanda (Fundación

Escuela de Gerencia Social, 1994:2). La maestría en Gerencia de Programas Sociales, por su lado, completa dicha formación tratando de obtener del gerente social un gerente del cambio institucional.

REFERENCIAS

Allison, Graham T. Jr., Public and
Private Management: Are They
Fundamentally Alike in All
Unimportant Respects? En
Current Issues in Public
Administration, Frederick S.
Lane, New York: St. Martin's
Press, 1986.

CLAD, Una nueva gestión Pública para América Latina, Caracas, 1998.

Crozier, Michel & Firedberg, Erhard,

Actors & Systems, The Politics of

Collective Action, The

University of Chicago Press,

Chicago, 1980.

España, Luis Pedro, Pobreza un Mal Posible de Superar, Vol. 1, "Un mal posible de superar", en Universidad Católica Andrés Bello.

Goldoff, Anna C., Symposium Editor, Symposium on Chaos Theory and Management, John Jay college or Criminal Justice, Department of Públic Management, New York, s.f.

- Morin Edgar, Sociologie, Fayard, Paris, 1984.
- Morin, Edgar, Introduction a la Pensée Complexe, Collection Communication et Complexité, ESF Edituer, Paris, 1990.
- Powell, Walter., Di Maggio, Paul J., Editors, *The New* Institutionalism in Organizational Analysis, The University of Chicago Press, Chicago, 1991.
- Pratts I Catala, Joan, "Administración Pública y Desarrollo en América Latina, Un Enfoque Neoinstitucionalista" en Revista del CLAD, Reforma y Democracia, NO. 11, 1998.
- Pratts I Catala, Joan, Gobernabilidad y Globalización. Instituciones, Políticas y Gerencia Social, Cuadernos Cátedra Abierta de

- Gerencia Social, No. 11, Ediciones FEGS, Caracas, 1999.
- Riutort, Matías, "el Costo de Erradicar la Pobreza", en Universidad Católica Andrés Bello, Pobreza, un Mal Posible de Erradicar, vol 1.
- Weber, Max, Economía y Sociedad, Fondo de Cultura

Los grados académicos del postgrado. La necesidad de fortalecer la especialización

RESUMEN

Resumiendo, la especialización (que en algunos casos es llamada maestría de profesión) y el doctorado de profesión serían los dos niveles de la primera vertiente que conducen a la consecución de grados académicos y la maestría y el doctorado de investigación serían los dos grados correspondientes a la segunda vertiente, también conducente a grados académicos.

Los Cursos de Ampliación y de Actualización de Conocimientos se mantienen como niveles que otorgan certificados de cumplimiento de requisitos.

ABSTRACT

This note contains a short résumé of the evolution of the postgraduate studies in Venezuela, and some reflections regarding the importance and social relevance of the Master, Ph.D and Specialist degrees.

Next is presented a brief analysis and some consideration about the standing model and regulations of the studies, and, finally, a proposition for the inclusion of the Professional Doctor degree.

Claudio Bifano

INTRODUCCIÓN

Hace ya dieciseis años que se aprobó la Normativa vigente de los estudios de postgrado y más de venticinco del comienzo de la elaboración de reglamentos para estos estudios en las universidades. Durante ese tiempo se han producido muchos cambios en la composición del sector de educación superior y en las oportunidades de estudio que este ofrece, atendiendo a la demanda de diferentes sectores de la sociedad, para quienes la formación profesional posterior al la del quinto nivel, se ha convertido en una verdadera necesidad para poder competir en el mercado profesional. Mucho se ha adelantado en la reflexión sobre el "para qué" de estos estudios y el "cómo" deben o deberían ser impartidos v evaluados en cuanto a su pertinencia y a su contenido académico. Y por estos motivos parece que ha llegado el momento de detenerse a considerar hasta que punto la normas vigentes de estudios de postgrado cumple con sus objetivos y, de ser necesarios, que cambios habría que

introducirle para que pueda cumplirlos cabalmente.

Para describir rápidamente la evolución de nuestro sistema de postgrado, tal vez sea conveniente recordar su etapa inicial y algunos cambios que se fueron sucediendo.

En los años cuarenta, que de alguna manera marcan el inicio de estos estudios en el país, la formación de profesionales postgraduados, respondió a claras demandas sociales, que se satisfacían a través de estudios de especialización en Medicina, en Ingeniería y en otras profesiones tradicionales. Más adelante, desde mediados de los años setenta hasta finales de los ochenta aumentó considerablemente el número de cursos de postgrado en ciencias básicas a los niveles de maestría y doctorado, y de allí en adelante ha continuado proliferando la oferta de maestrías v doctorados, casi en todas las áreas del conocimiento.

Este desarrollo, que en los años setenta y ochenta respondió más a iniciativas individuales de profesores que a políticas de las instituciones de educación superior, fue muy importante para que en algunas Universidades e Institutos de investigación pudiera crearse un ambiente propicio para el desarrollo y consolidación de líneas de investigación de frontera y una cultura de publicación de trabajos de investigación en importantes revistas especializadas nacionales e internacionales, que ha elevado considerablemente la presencia de nuestros investigadores en el plano internacional.

Atendiendo a ello, la justificación que siempre se ha dado para crear cursos de postgrado conducentes a grados de maestría y doctorado, es que por esta vía se forman los investigadores y los docentes de alto nivel, necesarios para el desarrollo del país y para el fortalecimiento de las instituciones de educación superior.

Como consecuencia del discurso que se ha mantenido en el tiempo, se considera al doctorado como el nivel más importante y más reconocido de los estudios de postgrado, por su fuerte componente en investigación; a la maestría, como el mas frecuente y aceptado del sistema, por su posible aporte de

investigación y por ser una vía posible para ir hacia el doctorado y las especializaciones, excepto las de Medicina y de algunas otras disciplinas, son vistas, en general, como estudios que gozan de un menor prestigio académico, y que han recibido menor atención tanto en las universidades como en los organismos del estado que financian y acreditan esas actividades.

Esta especie de clasificación del postgrado que, por lo demás, es aceptada en muchas partes del mundo, se fundamenta en valores de las ciencias básicas, como la existencia de líneas de investigación definidas y la publicación de trabajos de investigación en revistas especializadas, entre otros. Sin embargo en los países cuyos sistemas de postgrado hemos adoptado el doctorado, el Ph. D. por ejemplo, tiene un significado esencialmente académico v se otorga cuando el candidato ha demostrado ser capaz de usar el conocimiento para realizar actividades de investigación; mientras que cuando los estudios hacen más énfasis en la práctica profesional o a la investigación aplicada, los títulos de doctor se otorgan en reconocimiento de que se ha completado una formación académica adecuada para eso.

Estos son los doctorados profesionales como el doctor en Medicina o en Ingeniería. También hay programas de estudio que conducen a la formación de profesores para enseñar en colleges, es decir en universidades dedicadas exclusivamente a la docencia, en las cuales no es necesario hacer investigación, que otorgan el título de doctor en Artes.

En nuestro país la Maestría y el Doctorado son los grados que han alcanzado el mayor prestigio v reconocimiento académico y social: razón por la cual las Instituciones de Educación Superior tienden a presentar sus ofertas de postgrado a esos niveles. Esto puede ser bueno, siempre y cuando esa oferta se haga teniendo muy en cuenta la orientación y los objetivos que persiguen los postgrados y las posibilidades que tiene la institución de hacer investigación. Sin embargo, son numerosos los casos que programas diseñados para ser muy buenas especializaciones se presentan como maestrías o como doctorados, por razones, pensamos, de un supuesto prestigio institucional o influencias del mercado.

Por otra parte la exigencia del grado de magíster o de doctor para ascender a determinados escalafones en la universidades o para poder optar a cargos de alta responsabilidad académica o pública se considera a veces como una justificación suficiente para que una institución se plantee la necesidad de crear una maestría o un doctorado. Y, lamentablemente, esto no puede ser considerado sino como una debilidad conceptual y una

distorsión del sentido de los estudios de cuarto nivel.

La confusión de objetivos y fines del postgrado ha traído varios problemas y uno de los mayores tiene que ver con la evaluación a la que están sujetos.

La autorización del Consejo Nacional de Universidades es un requisito para la creación de un curso de postgrado y la acreditación una credencial de excelencia académica, que se logran después de una evaluación de las fortalezas y debilidades de las instituciones y de los contenidos de los programas de estudio.

Después de los años que han pasado y al analizar los resultados obtenidos, puede decirse que los postgrados en ciencias básicas han sido relativamente exitosos en la formación de magisters y doctores, mientras que en otras áreas del conocimiento el resultado ha sido menor. Esto, por supuesto, ha dado lugar a mucha controversia sobre la validez del modelo que se aplica en el proceso de evaluación para la creación y la evaluación de maestrías y doctorados.

La discusión es válida y por eso se hace necesario estudiar la conveniencia de diferenciar, por área del conocimiento, la formación de profesionales de cuarto nivel, tomando en cuenta rasgos, criterios y valores que, apuntando a la aplicabilidad del conocimiento, complementen los meramente científicos.

Está, pues, planteada la necesidad de rediscutir la orientación del los estudios de postgrado, tomando en cuenta la importancia que tiene tanto la investigación como la aplicación rigurosa del conocimiento en el proceso de formación de recursos humanos de alto nivel, a fin de poder satisfacer la demanda de nuevos profesionales para la investigación, necesarios para las instituciones académicas y el de especialistas, también de muy alto nivel, para el sector industrial y de servicios.

Es necesario, pues, rescatar la especialización y reconocerla como un nivel académico de igual importancia que la maestría o el doctorado y muy necesario para la formación de una amplia masa de profesionales que no tienen interés en convertirse en profesionales de la investigación, pero que pueden desarrollar su capacidad de aplicar el conocimiento que existe al más alto nivel. Y aquellos que logren alcanzar este objetivo deberían también ser acreedores de un grado académico que se corresponda con el esfuerzo que han realizado. Este grado podría ser el doctorado de profesión.

ANÁLISIS DE LA NORMATIVA VIGENTE

De la revisión de la Normativa General de Estudios de Postgrado para las Universidades e Institutos debidamente autorizados por el Consejo Nacional de Universidades vigente, se desprenden algunas consideraciones que es conveniente señalar al analizar la relación que guarda esa normativa con la necesidad que hay de formar, de manera, tal vez, más orientada, las futuras generaciones de profesionales que el país requiere para su desarrollo industrial y el fortalecimiento los cuadros académicos de sus Universidades e Institutos de Investigación y Desarrollo.

La Normativa, con las modificaciones y actualizaciones que ha tenido, ha sido la responsable de orientar el proceso de Creación y de Acreditación de los postgrado nacionales y ha sido la guía de las Universidades en el proceso de desarrollo del cuarto nivel de educación. Ha sido indudablemente un instrumento muy valioso, ya que su aplicación ha permitido establecer los lineamientos esenciales e indispensables para que una Institución pueda demostrar que esta en condiciones de crear un determinado Curso de Postgrado y recibir, en su momento, la credencial de Acreditación, que demuestra que el mismo reúne

condiciones de excelencia académica.

Esto ha permitido, además, conformar un Sistema Nacional de Postgrado que está a la altura de los mejores de los países de la Región.

En su artículo 1 la normativa vigente establece que

"Se entiende por estudios de postgrado, toda actividad que tenga por objeto elevar el nivel académico y de desempeño profesional de los egresados del subsistema de Educación Superior".

El artículo 4 determina que los estudios de postgrado tienen como finalidad:

- a) Profundizar la formación de los profesionales universitarios que respondan a la demanda social en campos específicos del conocimiento y del ejercicio profesional.
- b) Formar investigadores que sirvan a los altos fines del desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país.

El artículo 9 clasifica los estudios de postgrado en:

 Estudios conducentes a grado académico.

Especialización, Maestría y Doctorado.

 Estudios no conducentes a grado académico:

Ampliación, Actualización, Perfeccionamiento Profesional y Programas Postdoctorales. Estos artículos permiten considerar los estudios de postgrado de acuerdo a:

 su ubicación en el proceso de formación académica.

 2.- sus posibilidades o vertientes de desarrollo

 3.-los grados académicos que se otorgan en esas vertientes de desarrollo.

Atendiendo a la primera definición de postgrado, que se usó en los comienzos de esta larga discusión, los estudios de postgrado son "todos aquellos que tienen lugar después que se obtiene un título de pregrado".

De acuerdo con esta definición muy general, podemos decir que "los estudios de postgrado constituyen la culminación del proceso de formación académica de una persona, independientemente de si son conducentes o no a un grado académico".

En este orden de ideas los cursos de Actualización o de Ampliación de Conocimientos (que podríamos llamar también Educación Continua), los de Especialización, los de Maestría y los de Doctorado, constituyen el universo de lo que reconocemos como estudios de postgrado

De acuerdo al artículo 4 de la Normativa vigente, los estudios de Postgrado tienen como finalidad fundamental: profundizar la formación de los profesionales universitarios que respondan a la demanda social en campos específicos del conocimiento y del ejercicio profesional; y formar investigadores que sirvan a los altos fines del desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país.¹

Esto indica que hay dos vertientes perfectamente reconocibles; una de formación de profesionales para el "ejercicio de la profesión" y otra para la formación de potenciales "profesionales para la investigación"

En la primera se forman los profesionales que, a través de sus estudios, han logrado un dominio del conocimiento más actualizado del área y están capacitados para usarlo de manera adecuada y en la segunda los que han recibido una formación académica basada en la investigación y un entrenamiento que los capacita para la generación de nuevos conocimientos.

Esta diferenciación clara de los niveles o vertientes de postgrado conduce a pensar que en la primera (dominio del conocimiento) se pueden incluir los cursos de Ampliación y Actualización del conocimiento y la Especialización y en la segunda (generación de conocimiento nuevo) los de Maestría y de Doctorado.

Es bueno aclarar en este punto que no pretendemos clasificar los postgrados atendiendo a la consecución o no de un grado académico, sino tratar de ubicarlos de acuerdo al objetivo que persiguen.

En este entendido, el grado académico de especialista, magister o doctor es una consecuencia de la decisión de una persona de seguir un determinado tipo de formación, más que un calificativo que jerarquiza su importancia, entendida esta como una respuesta a una demanda social o un requerimiento académico.

PROPUESTA

Todo lo antes dicho puede servir de sustento para la propuesta que quisiéramos adelantar, para su estudio y desarrollo posterior, que tiene que ver con la posibilidad de que las vertientes en las que se pueden proponer cursos de postgrado (aplicación de conocimiento o generación de nuevo conocimiento) se desarrollen hasta el máximo grado académico posible, es decir, el doctorado.

En este sentido, la vertiente de aplicación del conocimientos comprendería la especialización que, con las ampliaciones curriculares correspondientes, podría ser llevada hasta un nivel superior, equivalente al de doctorado y llamarse, como ocurre en, otros países, Doctorado de Profesión. De esta manera se rescataría la importancia de ese tipo de formación profesional a nivel social y académico.

Por su parte, la vertiente de generación de conocimientos quedaría con los niveles de Maestría y de Doctorado que para diferenciarlo del anterior podría llamarse Doctorado de Investigación, en el entendido de que siguiendo esta vertiente se formarán profesionales para la investigación.

¹ En lugar de aceptar el término de formación de investigadores, preferimos usar el de formación de profesionales para la investigación en el entendido que un postgardo no forma investigadores, sino profesionales con entrenamiento para la investigación. El investigador se forma a lo largo de su carrera como tal.

Cuando los países en desarrollo confrontan dificultades económicas, como el caso de Venezuela en estos últimos años. uno de los sectores que comienza a debilitarse es el educativo, porque se incrementan las tasas de abandono de los estudiantes, especialmente en las edades comprendidas en el rango de posibilidad laboral (desde los ocho años, aproximadamente); porque a la hora de reducir gasto público, se "congela" el salario docente, dado que su incremento afecta considerablemente el presupuesto del Estado. En estas condiciones precarias, se inician las discusiones sobre el nivel de enseñanza que requiere prioridad para recibir los fondos del Estado: si es la educación preescolar, o la formación elemental, o bien el adiestramiento profesional. En todo caso, los argumentos conspiran contra el "gasto" en los estudios de postgrado.

Otro aspecto, se refiere a la imposibilidad de los profesionales para costearse un programa de especialización, de maestría o de doctorado. Ello implica la dificultad de hacer un espacio en las apretadas agendas para

actualizarse, a riesgo de quedarse atrasado en la dinámica de crecimiento vertiginoso de la sociedad del conocimiento, o de perder la oportunidad de trabajo entre los empleados, que deben cuidar su desempeño laboral. En la perspectiva del Estado, se considera poco prioritario la inversión en este nivel (eso es responsabilidad del graduado), pero también se reducen las oportunidades de becas y de créditos, para favorecer los otros niveles educativos. El decremento presupuestario afecta, tanto a los programas nacionales de perfeccionamiento, como a los estudios en el extranjero (y con mayor justificación aparente).

1.-FINANCIAMIENTO E INVERSIÓN EN POSTGRADO

Conviene precisar el efecto de las políticas del Estado venezolano en las universidades y en la formación y perfeccionamiento de los profesionales en ejercicio, de quienes depende el desarrollo del país. Si la crisis económica conduce a restricciones presupuestarias en los organismos del gobierno, pareciera obvio que los programas de postgrado, por su alcance complementario. pasarían a la marginalidad de las posibles erogaciones. Esta merma presupuestaria es una manera de contribuir a la reducción exigida del gasto público y, ello es cierto, en la medida en que se considere a la educación como "gasto" y no como inversión. Baste recordar el debate de larga travectoria, desde los estudios sobre su correspondencia con el ingreso (Thurow, Lucas, 1972; Hollister, 1970), sus vinculaciones al crecimiento económico (Blaugh, 1970; Barkin, 1972), a partir de la expansión escolar (Muñoz, Lobo, 1974) y el desarrollo social (Bowles, 1972), o simplemente, como fuente formativa del capital humano, en la teoría ya clásica (Harbison y Myer, 1964) o en el concepto más reciente, de mejor aporte del trabajador por el desarrollo cognoscitivo básico adquirido en la escuela elemental (Guevara, 1999).

Es de hacer notar que ninguno de estos estudios, y con razón, insiste en los niveles de

EnsayoS

postgrado. Entonces, cabría preguntarse si hoy en día las consideraciones siguen siendo las mismas en la sociedad del conocimiento y la información. De hecho, las universidades nacionales, en Venezuela, desde hace algún tiempo, defienden la necesidad de mantener un crecimiento vegetativo de los estudios de postgrado, aún cuando las matrículas que cancele el estudiante contribuyan, escasamente, a mejorar los ingresos de la institución educativa.

Ante la crisis económica hay que buscar vías alternas de financiamiento. Ya existe un cierto consenso sobre la necesidad de diseñar opciones para financiar los estudios de postgrado, donde la industria (principal beneficiara de los profesionales expertos) tenga alguna participación efectiva.

Pero también hay una consciencia de la magnitud del problema, dado que "el paradigma tradicional es sencillo y reivindica las funciones clásicas de la Universidad; el nuevo paradigma de la universidad empresarial es complejo, supone una estrecha vinculación con el entorno económico y social, pero sobre todo una tupida red de enlaces entre la actividad de investigación y desarrollo tecnológico y el medio empresarial (Cadenas, 1996).

Se propone, en sí, el desarrollo de programas cofinanciados y en este contexto, las universidades de servicio público y gestión privada como la Universidad Católica Andrés Bello, deben buscar opciones funcionales que permitan su prosperidad sin perder prestigio. Como en cualquier universidad del Estado, también se deben definir prioridades y, a simple vista, pareciera que primero requiere asistencia el pregrado; pero cómo hacerlo sin detrimento de los estudios de postgrado, en una institución que depende mayoritariamente del ingreso por pago de matrícula.

Para la Universidad, el primer obstáculo a vencer es su concepto de organización sin fines de lucro. Ello requiere un cambio en la cultura de la academia, resistente a los procesos de dinámica productiva. La Universidad debe generar ingresos que sustentarán los programas de postgrado, no financiados por el Estado.

1.1.- ESTUDIOS PROFESIONALES Y PROGRAMAS DE POSTGRADO:

Ahora bien, para encontrar fórmula alternativas de financiamiento de los estudios de postgrado es pertinente profundizar en la variedad académica y curricular de los Doctorados en Filosofía y los Doctorados Profesionales. Esta diferencia necesariamente tiene que partir de los perfiles de egreso de cada especialidad; sin

embargo, es posible detectar algunas características comunes. Un Doctor Profesional es un experto en el examen de problemas complejos, de la empresa o la organización, que ocupa altos cargos en la jerarquía ocupacional, que se ha especializado en un área particular de los negocios, del ejercicio de la medicina o cualquier otra materia ejecutiva, y emplea racionalmente el conocimiento avanzado en la producción de bienes y servicios. Las sociedades desarrolladas reservan este nombre "to those who are employed in the knowledge sector of the service economy" (Reimers-Reimers, 2000, p.13).

A partir de este concepto es posible determinar que los profesionales tienen una función ejecutiva y gerencial, o bien, una actividad productiva en el contexto económico, empresarial v social; este oficio se centra en el desempeño y requiere del desarrollo de competencias básicas. Carlota Pérez (2000) ha identificado algunas de estas competencias requeridas por el ejercicio profesional de hoy en día. Considera que el profesional debe saber utilizar la información, por lo que debe desarrollar "destrezas asociadas a la búsqueda, procesamiento y articulación de la información" (p.53). Otra destreza básica es el dominio adecuado de diferentes lenguas (materna v extranjera) v lenguajes simbólicos (de las

matemáticas, la informática, la comunicación social). Agrega, además, otros aspectos, ya no competencias, como la capacidad para la innovación, la apertura al cambio, que no se circunscriben a ámbito de los profesionales.

Villegas y Reimers (2000) insisten en varios factores importantes para definir y orientar los diseños curriculares de formación profesional: en principio, la conciencia de labor social que debe cumplir el egresado, en beneficio del bienestar de la comunidad (tampoco este factor es exclusivo del dominio profesional); el segundo factor es mucho más preciso, se trata del conocimiento, de la enseñanza especial en cierta materia en particular, lo cual es una meta de los estudios de especialización de postgrado. Este segundo factor hace explícito el adiestramiento profesional a este nivel, lo cual tiene sentido si comprendemos que las especializaciones prematuras pueden distorsionar la formación integral de pregrado.

Es evidente que la vertiginosa carrera del conocimiento exige mayor actualización de los profesionales y ello explica la persistencia por proseguir estudios de postgrado. Pero, a su vez, los planificadores de estos diseños curriculares deben enfocar sus programas hacia el desarrollo de otra destreza fundamental: la interacción dinámica en equipos de trabajo, lo cual se deriva de la conciencia de

la limitación de la propia disciplina.

Esto es importante porque, una vez que la vieja estructura piramidal compartimentada (sic.) por funciones es reemplazada por las redes de unidades plurifuncionales, el incorporarse a un equipo de trabajo supone a menudo ser el único representante de esta disciplina o en función en el grupo. Esto es muy distinto de la repartición del trabajo entre los miembros de un conjunto de personas de la misma especialidad (Pérez, 2000, p. 55).

El tercer factor señalado por Villegas y Reimers (2000) es la autonomía en el desempeño profesional, que en palabras de Pérez (2000) se resume en el conjunto de destrezas orientadas a la autogestión; se trata de la toma de decisiones oportunas, de la organización personal de su propia agenda, de la disciplina de actualización y aprendizaje metódico de nuevos conocimientos, de todas las destrezas necesarias para el manejo gerencial de una empresa o de un sector en una empresa. Esta autonomía en el desempeño conduce a la independencia en el ejercicio profesional (cuarto factor, para Villegas y Reimers). Los "consultores" tienen la libertad y, lo más importante, la competencia para ofertar sus servicios y negociar acuerdos en las ganancias, promoverse como expertos en la materia y crear empresas interdisciplinarias que

atiendan ciertas necesidades del mercado.

Todas estas competencias pueden desarrollarse en el nivel de postgrado, en esa línea orientadora de la formación profesional, que, dependiendo de los grados de dificultad, se extiende desde el diploma de estudios avanzados hasta el Doctorado profesional. La revisión del enfoque, de cada programa de estudios de postgrado, permitirá definir la naturaleza (Ph. D o Doctorado Profesional, por ejemplo), para adecuar los diseños curriculares a las nuevas exigencias. Hoy "toda especialización es frágil y susceptible de obsolescencia o de redefinición profunda" (Pérez, 2000, p. 52).

En esta misma medida, los programas de postgrado se hacen cada vez más necesarios, dado que el profesional siente la necesidad de educarse de forma permanente; pero también, las universidades utilizarán sus recursos para ofrecer la enseñanza apropiada a las necesidades empresariales, el contexto donde se desempeña el trabajador y el desarrollo de la economía, la tecnología y las demandas sociales.

1.2.- Investigación y POSTGRADO

Con frecuencia se supone que los estudios de postgrado

EnsayoS

tienen importancia solamente para el individuo que los realiza: el alumno que combina su labor cotidiana en la empresa, con la asistencia (generalmente nocturna) a cursos de especialización o maestría, con el ánimo de incrementar su sueldo, una vez que finalice y obtenga el grado. Los intereses individuales existen y es conveniente apoyar esta determinación, aunque no sea tan cierta la posible movilidad social o ascenso empresarial por el diploma (Dore, 1976).

Pero también deben valorarse las conveniencias institucionales de los estudios de postgrado, especialmente en el marco de crecimiento y desarrollo permanente de la universidad. Cada día el intercambio de conocimientos y de experiencias docentes o de investigación con universidades extranieras se hace más necesario. Para ello, las universidades buscan los convenios de cooperación que permitan el crecimiento y desarrollo de ambas instituciones. Para que los acuerdos sean beneficiosos, para todas las universidades involucradas, se insiste en la paridad de experticias, o al menos en la similitud de los grados académicos que detenta el personal docente y de investigación.

En algún momento los contenidos de los programas de postgrado alimentarán a los niveles de pregrado; y ésta es una razón muy válida de la pertinencia del impulso de los estudios de

postgrado en las universidades, porque el desarrollo del conocimiento se apoya en el mejoramiento de lo existente, en la búsqueda de soluciones efectivas a los problemas del presente. Estas indagaciones incrementan las potencialidades de aprendizaje profesional, en el pregrado, pero también perfilan necesidades muy puntuales de adiestramiento, cuyas competencias requieren de los niveles de especialización en postgrado.

Las diferencias entre los programas de postgrado orientados hacia el perfeccionamiento profesional y los dirigidos a la formación de investigadores permite sincerar el espectro de las ofertas en la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento. En otras palabras, es prudente perfilar cuáles son las ofertas de servicio que puede hacer la universidad, según sus capacidades, sus fortalezas, y cuáles son las tareas de investigación que no tienen demanda externa, pero son fundamentales para los intereses de la misma universidad.

Bajo ninguna circunstancia se pretende deprimir el esfuerzo en investigación, que ya es insuficiente. Pero, en un país donde dificilmente las investigaciones transforman el programa tecnológico de las industrias transnacionales, es bastante artificial suponer la disponibilidad inmediata de fondos gubernamentales o privados para estos fines.

Los programas de postgrado dirigidos a la formación de investigadores deben orientarse hacia el estudio de problemas concretos de la realidad circundante. El Proyecto Pobreza (ver referencias) es un buen ejemplo de este enfoque. Sin negar que la investigación permite generar el conocimiento requerido por la universidad para nutrir la tarea docente, también es preciso reconocer que el conocimiento descontextualizado de la realidad nacional carece de sentido. Conviene centrarse en el hombre, su desarrollo como persona y sus problemas: pobreza, salud, alimentación, vivienda, educación, convivencia, necesidades espirituales. El conocimiento así generado podrá estar al servicio de la enseñanza profesional y académica, requerida por los estudiantes: la formación integral.

Para precisar las diferencias, de nuevo, es necesario apelar al perfil del egresado de estos diseños curriculares y determinar la distancia. Como antes, habrá prácticas específicas vinculadas a las áreas de investigación por especialidad; son distintas las destrezas del investigador en historia, de aquellas que debe dominar el bioanalista, por ejemplo. Pero siempre es posible encontrar algunas habilidades comunes a todos.

Guillermo Celis (1998) recopila opiniones de varios autores sobre estas destrezas

necesarias a la formación de los investigadores. Las agrupa en tres sectores muy abarcadores: el primer sector se refiere a las habilidades de comprensión, de formular conceptos, de razonamiento y de juicio. Para el desarrollo de estas habilidades es indispensable "la convivencia con la realidad empírica para captar y construir el significado de experiencias naturales, personales o sociales" (Celis, p. 135). El segundo sector se refiere a la curiosidad y motivación ante los retos intelectuales, lo denomina sabiduría y la define "como esa actitud (sic) de búsqueda simultánea de profundidad y de interdisciplina al servicio del hombre" (p. 139). El tercer sector lo ocupa la creatividad, concebida como desarrollo del pensamiento divergente y convergente, la imaginación, la originalidad, la flexibilidad para aceptar ideas contrarias, las asociaciones de ideas y las relaciones entre ellas, la armonía entre pensamiento, sentimiento, sensación e intuición.

1.3.- Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

En el perfil de investigador, la palabra *interdisciplina* adquiere otro valor semántico, puesto que "el trabajo integrativo, por su naturaleza, cruza a lo largo de las disciplinas", dado que "los complejos problemas sociales, económicos y políticos requieren

cada vez más la aproximación de equipos de investigación"(Celis, 1998, p. 141). En consecuencia, conviene precisar la diferencia entre "interdisciplinaridad" y "transdisciplinaridad", para determinar las dos vertientes de la organización de los estudios de postgrado que se propone.

Para D'Hainaut el enfoque interdisciplinario del currículo consiste "en organizar la enseñanza de manera que proporcione a los estudiantes la ocasión de familiarizarse con principios generales, orientados en contextos tan variados como sea posible"(1980, p. 216). Se trata de estudiar un tópico determinado desde diferentes disciplinas. La atención se centra en el tema de estudio. Este tipo de diseño es fundamental en los programas de especialización, en el nivel de postgrado. Especialista en Desarrollo Organizacional, en Desarrollo Infantil, en Gerencia de Servicios de Salud, etc.

Entre las destrezas mencionadas en torno al aprendizaje *profesional* se insistió en la necesidad de aprender a trabajar en equipos, donde posiblemente el profesional representaba una sola disciplina, lo cual supone que el problema será enfocado desde la perspectiva de cada una de las disciplinas presentes en ese grupo de trabajo, para encontrar las soluciones pertinentes o las estrategias apropiadas. En este tipo de programas de postgrado se estudia

el objeto desde diferentes perspectivas disciplinarias.

El concepto de "transdisciplinaridad" exige tomar en cuenta el prefijo "trans" que significa "más allá de" v no "a través de", como el concepto "interdisciplinario". El equipo de investigación no estudia el problema desde diferentes perspectivas, porque su incógnita es única y posiblemente no tiene "solución". En palabras de D'Hainaut, el currículo transdisciplinario "va más allá de las disciplinas y no considera la materia como punto de entrada"; en este sentido, las disciplinas no son ignoradas en el currículo, "pero no constituyen ya el punto focal de la formación" (p. 213 y ss.). La enseñanza se centra en el individuo, en la persona que decide insertarse en un proceso de investigación, donde debe dominar las destrezas para buscar alternativas a sus limitaciones cognoscitivas, como integrante de un grupo.

Al comprender la diferencia entre estos dos enfoques es posible advertir que los diseños curriculares orientados a la formación de *investigadores* generalmente adoptan como estrategia de aprendizaje el encaje cognoscitivo en "equipos de investigación" y tienen carácter *transdisciplinario*, mientras que los programas de postgrado que enfatizan en la especialización profesional tienen que, por su naturaleza, enfocarse en una perspectiva *interdisciplinaria*.

1.4. FUNDAMENTACIÓN DE LOS ENFOQUES CURRICULARES

No se pone en duda que los resultados de las investigaciones nutren el diseño curricular de las carreras, a la hora de establecer comparaciones entre las instituciones universitarias se insiste en la dimensión docente v su preparación académica. Conviene advertir que ésta es una concepción muy antigua de la naturaleza de las universidades. A lo largo de la historia, puede servir de guía el hecho de que el nivel de doctorado se reservaba a "quienes se dedicaban a alguna enseñanza sistemática, tales como los juriconsultos, los profesores de letras o artes, los maestros de escuela, así como los instructores de artistas, gimnastas, gladiadores cocheros y soldados" (Morles, 1996, p. 2).

Hasta el siglo XVIII, la universidad robustece la dimensión docente al insistir en la formación profesional. De hecho, en palabras de Víctor Morles, el doctorado del neoclasicismo no podía tener las connotaciones científicas que hoy en día le otorgamos, "porque para entonces la ciencia estaba aún en pañales y, por ello, las primeras universidades no fueron nunca instituciones creadoras de cultura o ciencia sino simples transmisoras de saberes y de valores consagrados" (Ibíd., p. 5).

La aclaratoria de la función universitaria durante esta época

fundamenta, en parte, el origen de los llamados doctorados profesionales, cuya solidez académica resulta esencial ante los acontecimientos y las necesidades económicas y sociales de hoy. Al lado de esta universidad que forma para el trabajo y la incorporación al mercado laboral v empresarial, la modernidad introduce el concepto de racionalidad, el conocimiento científico heredado del positivismo y la indagación experimental, el estudio de la realidad vital como organismo vivo; en otras palabras, la universidad científica y de auge de la investigación es un producto decimonónico. Quiere decir que el nacimiento del Doctorado en Filosofía (Ph. D.) es un fruto del siglo XIX, como expresión de un alto nivel de experticia en el área de la investigación científica. Ello, bajo ninguna circunstancia, fue concebido en detrimento del doctorado profesional.

La universidad norteamericana no ha perdido esta doble perspectiva, dado que integró:

la tradición de los colleges de cultura general, otorgadores de títulos de Bachelor, con el modelo de universidad científica alemana, así como con la necesidad de poseer instituciones de educación superior capaces de satisfacer las variadas exigencias profesionales de una sociedad compleja, industrializada, competitiva y altamente tecnificada (1bíd, p. 10).

En el pasado existía diferencia entre la denominacio-

nes institucionales de "universidad" y "colegio" (colleges), donde a las primeras tenían el privilegio de otorgar los "doctorados", mientras las segundas se dedicaban a la formación de profesionales de currículos con cuatro años académicos. Estos "colegios" no tienen el mismo destino en todos los países: en España son residencias estudiantiles, como en el Reino Unido, por ejemplo. Los Colleges norteamericanos otorgan, si no el título de Ph.D., sí maestrías y diplomados de especialización. La distancia se ha hecho más corta, porque hoy las universidades norteamericanas ofrecen el título de Doctorado en Filosofía, cuyo énfasis es académico y en ciencias básicas, pero también grados en áreas más ejecutivas: Administración, Ingeniería, Medicina, Agronomía, considerados profesionales o de ejercicio de competencias, que en el pasado solo los otorgaban los colleges o los technological institutes (tómese como ejemplo el prestigio del Massachusets Institute of Technology; M.I.T.).

Realmente, la diferencia entre estas instituciones, más allá de la misión y visión, está en los sistemas de financiamiento. La clasificación más reputada de estas universidades es la Carnegie Classification, que sirve de guía a la Secretaría de Educación del Gobierno Norteamericano. Esta agencia toma en cuenta solamente instituciones acreditadas y establece las diferencias entre:

universidades dedicadas a la investigación, las cuales otorgan títulos de *Ph.D.* y reciben fondos del Gobierno Federal (como New York State University, Ball State University, Pennsylvania State...) y universidades con amplio margen en estudios de postgrado (Doctoral Universities I y II), cuya labor se especializa en la investigación aplicada, con el consecuente desarrollo curricular hacia el *doctorado profesional*, que reciben apoyo mayoritario de

las empresas (como Emerson College, Montmouth University, Purdue University, Texas Christian University); además, el informe clasifica los colegios y universidades que otorgan grados de magíster, los colegios con grados de pregrado solamente, los colegios de arte, las instituciones especializadas y las universidades y colegios tribales, localizados en las reservaciones indígenas (Thullen *and others*, 1997, p. 9 y ss.). Deliberadamente se ha insistido en las dos primeras categorías, con el propósito de destacar los grados que se otorgan.

Es preciso observar que, según estas cifras, el *Doctorado Profesional* representa el 3.4% de los egresados de 1995, lo cual supone una alta demanda por esta preparación en áreas ejecutivas y

Cuadro N° 1¹
Grados otorgados en las Instituciones de Educación Superior
Estados Unidos de Norteamérica
1994 – 1995

| Grados | Egresados Porcen | |
|------------------|------------------|-------|
| Técnico Superior | 539.691 | 24,3 |
| Licenciado | 1.160.134 | 52,3 |
| Maestría | 397.629 | 7,9 |
| Ph.D. | 44.446 | 2,0 |
| Profesional | 75.800 | 3,4 |
| Total | 2.217.700 | 100,0 |

Fuente: The Chronicle of Higher Education, and U.S. Department of Education

competencia. Sin embargo, no significa que su desarrollo a en desmejora de los ctorados en Filosofía (2.0%), o que simplemente son tintos.

Las Research Universities y
Doctoral Universities tienen
la fuerte infraestructura de
vestigación y postgrado, ambas
organ el título de Doctor (en
losofía o Profesional), son 236
listituciones (151 de gerencia
ública y las restantes privadas) y,
más importante, absorben
uatro millones de estudiantes
Thullen and others, 1997, p. 10).

Indicadores como éstos se epiten en la mayoría de los países desarrollados; por ejemplo, "en 1990 existían en el mundo unos cuatro millones de estudiantes de postgrado, de los cuales el 80% corresponde a los diez países más altamente industrializados, en particular EE.UU., con el 50% del total, mientras el 15% se distribuye en 140 países atrasados" (Morles, citado por Cadenas, 1996, p. 54). Según las cifras antes mencionadas, en 1995, el 23.3% de los egresados universitarios en Estados Unidos corresponde a los niveles de postgrado; mientras que en Venezuela, para el semestre octubre-diciembre de 1997 teníamos una matrícula total de 46.249 estudiantes de postgrado, "cifra que se aproxima al 8 por ciento (8%) del total de estudiantes de educación superior"(Salcedo, 1998, p.56).

En otros países desarrollados (Suecia, Reino Unido, Alemania, por ejemplo) las demandas de preparación de las empresas han incrementado sus exigencias, del nivel de licenciatura hacia el nivel de especialista, para el desempeño de algunos cargos medios (Dore, 1976). Con los cambios generados en las organizaciones, las transformaciones en los sistemas de producción, los avances en la tecnología y en las comunicaciones, así como el flujo corriente de información actualizada, los egresados de pregrado se han destinado para otras tareas más genéricas y el postgrado se exige para las funciones gerenciales, lo cual supone un especialista actualizado.

En estos países existe una clara la distancia entre las maestrías "por investigación" (Research Degrees), de las maestrías "por cursos" (Taught courses), muy comunes en el Reino Unido. Ambas formas requieren de la elaboración de una Tesis de Grado, solo que son diferentes en su diseño curricular. Para diseñar los programas de postgrado de formación de investigadores es indispensable abrir los centros e institutos dedicados a estos fines, porque el estudiante de estos regimenes de postgrado incursiona en un grupo de investigación ya en marcha, comparte con otros investigadores que trabajan en un área específica, en un problema particular, y cuyos perfiles o experiencias en la materia son también disímiles.

En Gran Bretaña, y en la mayoría de los países europeos, estos centros forman investigadores mediante la combinación de las clases teóricas con las horas de desempeño en el "equipo de investigación". Los alumnos, muy escasos por cierto, forman parte de estos grupos y deben presentar informes periódicos al tutor que se le ha asignado (que frecuentemente es un miembro del equipo).

Los estudiantes de maestrías y doctorados en el área de investigación casi diseñan sus propios currículos, a partir del tema que investigan (dentro del equipo), pero bajo ciertas restricciones; en principio, los cursos que toma deben ser avalados por el tutor y por el jefe del programa de postgrado; también el estudiante, en condición de auxiliar del investigador, debe incluir en su diseño curricular las horas que dedicará a informar a los alumnos de otras maestrías sobre los avances de su trabajo (horas de clase); debe incluir en la agenda de estudios la asistencia a reuniones periódicas (siempre tiene horario estipulado) del grupo de investigación y, finalmente, tiene que cumplir con las asignaciones exigidas por el grupo o el tutor. Este sistema existe en la mayoría de las universidades tradicionales del Reino Unido (Oxford University, Cambridge University, Wales University).

2.- ACREDITACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN VENEZUELA

En nuestro contexto, la primera limitación para diseñar programas diferenciados de estudios (profesional y de investigadores) la confrontamos con la Normativa General de los Estudios de Postgrado (Gaceta Oficial, N° 36.601, del 9 de octubre de 1996), que unifica criterios en torno a todos los programas de postgrado del país. La dificultad mayor está en los criterios de unificación, precisamente. Las condiciones para acreditar un postgrado se miden por el número de profesores con dedicación a tiempo completo (impertinente al Master por Research, por ejemplo). La cantidad de líneas de investigación abiertas (sin sentido en equipos de investigación, pero menos aún en el postgrado profesional, donde depende de la circunstancia).

En otros países, como Estados Unidos, la acreditación es un proceso voluntario y no es necesario solicitar autorización para el funcionamiento de un programa. Hay allí dos tipos fundamentales de acreditación: la institucional y la del diseño curricular; ambas la realizan agencias especializadas en la materia.

La acreditación institucional es efectuada por seis asociaciones regionales, cuyos miembros son

seleccionados por las universidades mismas, atendiendo a su ubicación geográfica. La idea es que exista al menos una asociación por cada región del país y que las universidades de esta zona estén representadas. Los criterios de acreditación son establecidos por los miembros de la asociación y algunos de estos criterios son: la solvencia administrativa o la administración apropiada de los fondos, los proyectos sistemáticos de reformas curriculares adaptadas a las necesidades regionales, el razonamiento preciso de la misión y visión de los perfiles y planes de estudio, la evidencia de que la misión de la universidad se está desarrollando de acuerdo a los planes, la existencia de procesos de autoevaluación institucional.

Accreditation is voted or reaffirmed by a council or committee representing the member institutions. Accreditation must be renewed periodically (every tenyears or more frequently) through a procedure involving an extensive self-study and on-site review by volunteer team of faculty members and professional staff drawn from member institutions in the region. (Thullen, 1997, p. 27).

Una vez que una institución es acreditada, por el tiempo convenido, no tiene que someter a autorización cada programa que diseñe. Además, cuanto mejor evaluada sea una universidad, mayores posibilidades tiene de recibir apoyo financiero, gubernamental o del sector privado.

Por otra parte, la acreditación de los diseños curriculares de pregrado y postgrado, en Estados Unidos, la realizan las asociaciones profesionales, mediante comisiones designadas al efecto o por contrato con agencias especializadas. Cada agencia tiene sus propios criterios y procedimientos de acreditación, para asegurar la calidad en la enseñanza de los futuros profesionales. A fin de obtener la licencia para ejercer la profesión, en algunos Estados, se exige el egreso de programas acreditados. En postgrado, la probidad de las agencias de acreditación es controlada por el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA), que también es una organización privada y asesora a las agencias especializadas. El Departamento de Educación del Gobierno de los Estados Unidos supervisa a estas organizaciones y las contrata para que auditen los fondos entregados.

Algunas revistas y periódicos norteamericanos acostumbran utilizar los criterios de número de alumnos por profesor, tipo de planta física, selectividad en los procesos de admisión, número de estudiantes por miembro de la facultad, tasas de repitencia y abandono, promedio de estudiantes por clase, índice obtenido en las pruebas de admisión, etc., para publicar listas de "las mejores universidades", según su juicio.

Esta información no tiene validez para recibir fondos del gobierno y mucho menos para otorgar de becas o créditos educativos. Para estas organizaciones, estos son criterios "subjetivos" que ofrecen resultados distorsionados sobre el funcionamiento de las universidades.

All de ranking systems give significant weight to a very subjective variable, namely, the perception of the individuals who are asked to provide their personal assessment of the level of quality of their own and other's institutions and programs. These subjective perceptions are combined with less subjective data, but many are left out. Such omission could lead to the erroneous conclusion that unranked colleges and universities must be of inferior quality. That is, the difference in the rankings may not be significant. (Thullen, 1997, p. 31).

La transformación de los estudios de postgrado en Venezuela, para adecuarse a las necesidades tecnológicas de hoy en día, debe tomar en cuenta todos los elementos mencionados; desde la validez de los diseños, lo cual implica sincerar la misión y visión de cada uno de los programas de postgrado, para determinar su naturaleza en función a la demanda de formación de profesionales o de investigadores; hasta la proximidad interinstitucional, tanto nacional como internacional, así como intrainstitucional creando mecanismos de vinculación estrecha entre docencia e investigación científico

tecnológica; otro paso es la acreditación voluntaria de los programas de postgrado, con el apoyo de los profesionales egresados y de los centros e institutos de investigación, en un proceso de evaluación de pares y externo.

En todo caso, la mayor credibilidad de los estudios de postgrado se obtiene mediante el prestigio de la universidad y por el excelente desempeño de sus egresados. En consecuencia, los mejores evaluadores son ellos mismos.

El Consejo Consultivo Nacional de Postgrado, organismo creado en 1998 para estudiar las factibilidades de acreditación de los estudios de postgrado, para cumplir la misión encomendada, debería iniciar un proceso de revisión de sus competencias y su sistema de funcionamiento, para transformarse en un organismo asesor de todas las universidades. del Estado o privadas, sobre los procedimientos de evaluación, acreditación y autorización de programas. También podría orientar a las instituciones en la búsqueda de alternativas de financiamiento y difundir los logros institucionales entre las empresas que requieren de apoyo académico para su crecimiento y desarrollo.

3.- VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA Y FINANCIAMIENTO DE POSTGRADOS

Al evaluar los diseños curriculares y definir específicamente su naturaleza, se conocen las fortalezas institucionales que permitirán iniciar relaciones transparentes con el sector empresarial en esa búsqueda de alternativas de financiamiento para los estudios de postgrado. Hasta el momento, la relación universidad-empresa, en Venezuela: representa para las instituciones académicas la posibilidad de superar las rigideces del financiamiento público en contextos restrictivos y para el sector privado la oportunidad de obtener recursos humanos jóvenes y capacitados y un socio para la innovación, situación que los gobiernos en principio perciben como funcional al logro de mejores niveles de competitividad de las economías nacionales (Martínez, Vessuri, 1998, p. 92).

En el pasado, se interpretaba que el énfasis del vínculo beneficiaba más a la empresa, porque podía obtener "recursos humanos jóvenes y capacitados y un socio para la innovación" (vid supra); hoy, la universidad reconoce que el contacto no es solamente remedial (en virtud de las restricciones de ingreso), sino que es necesario.

La primera ventaja o la más evidente es la modernidad de

enfoques y de conocimientos y su vinculación con la práctica; de nada vale la investigación descontextualizada, como ya se ha mencionado, y las empresas, las organizaciones, se transforman en centros de aplicación de las teorías. Además, en algunos casos, las universidades prefieren seleccionar su personal entre los que practican la profesión en la empresa, tienen contacto día a día con la experiencia del ejercicio y desempeñan la docencia por vocación. Así se asegura el perfeccionamiento del docente.

Se trata de transformar estas relaciones universidad-empresa en un proceso más productivo, donde la universidad preste un servicio a la empresa, a cambio de ingresos o pago de aranceles por el servicio prestado. Ello supone reemplazar la perspectiva de una universidad concebida como organismo "sin fines de lucro", por la comercialización de los servicios que presta. La universidad puede apoyarse en sus fortalezas para ofrecer servicios especializados, tales como:

- actualización del personal mediante cursos cortos o de postgrado;
- consultorías, para la solución de problemas de la empresa;
- servicios profesionales especializados en áreas propias de los programas de postgrado (Derecho Financiero, Gerencia Educativa, Psicología Clínica);

- desarrollo de investigaciones de mercado, sondeos de opinión, encuestas públicas;
- controles de calidad, especialmente la aplicación de normas y definición de procesos y tipos de control;
- evaluación de materiales y publicaciones necesarias a las organizaciones y empresas (relevancia, actualización, conveniencia al ámbito);
- producción de medios audiovisuales, de programas de computación (*software*), atendiendo necesidades específicas;
- elaboración de presentaciones para conferencias y evaluación de contenidos (relevancia, pertinencia, claridad);
- perfeccionamiento de aplicaciones tecnológicas e informáticas;
- publicaciones especializadas.

Para iniciar el proceso de negociación de servicios, la universidad deberá transformar algunos de sus sistemas académicos rígidos. Analizar opciones para flexibilizar los diseños curriculares y atender, tanto los intereses de los estudiantes, como las necesidades de las empresas. Ofrecer cursos de postgrado que posteriormente puedan obtener reconocimiento, si el empleado de la empresa

eventualmente desea continuar sus estudios de especialización o maestría. Pero al mismo tiempo, el curso debe responder a la necesidad detectada. Algunas universidades combinan cursos modulares, que pueden tomarse en bloque o bien por partes, lo cual facilita la inserción del estudiante, dependiendo del interés empresarial.

Internamente, se requiere de un cambio en la cultura organizacional de la universidad, que permita enfocar el proceso de formación con perspectiva empresarial y no divorciado de él. Esto supone, capacidad de negociación, consciencia y voluntad para asumir riesgos, soporte estratégico de las autoridades y, especialmente, excelentes relaciones públicas con el sector productivo.

El proceso de cambio tiene sus dificultades, como cualquier proceso que parte de la alteración del régimen establecido; pero, ante las coyunturas económicas de hoy y la necesidad de crecimiento y desarrollo de la academia, resulta evidente que el esfuerzo es indispensable. Detenerse a observar el progreso tecnológico y organizacional implica la decadencia. En este contexto, la universidad tiene la misión ineludible de formar y actualizar a los profesionales responsables de la modernización de la economía y de la transformación de la sociedad.

EnsayoS

¹ Tomado de Thullen *and* others, 1997, p.11

REFERENCIAS

- BRODERSOHN M.; SANJURJO, E.
 (1978) Financiamiento de la educación en América Latina.
 México, F.C.E.-B.I.D. 654p.
- CADENAS, J.M. (1996) La universidad entre el apocalipsis y la esperanza. Caracas, Fondo Editorial Tropykos, 143p.
- CELIS, G. (1998) "Hacia una mejor formación de los investigadores en México".
 Magistralis Nº 14, México, Universidad Iberoamericana, Golfo Centro, enero – junio, pp. 111-145.
- D'HAINAUT, L. (1980) "La interdisciplinaridad y la integración" Programas de estudio y educación permanente. París, UNESCO, pp.211-239.
- DORE, R. (1976) The diploma disease. London, Unwin Education Books, 214 p.

- GUEVARA, J.C. (1999) "La educación: una inversión relativa". Pobreza un mal posible de superar. Caracas, UCAB- Asociación Civil para la promoción de estudios sociales, pp.51-60.
- MARTÍNEZ LARRECHEA, E;
 VESSURI, H. (1998) "Estado y Educación Superior en
 Venezuela" Universidad, Estado y Evaluación. Caracas, Fundayacucho, Colección
 Ideas, pp. 75 - 111.
- MORLES, V; NAVARRO, E.;
 ÁLVAREZ, N. (1996) Los
 doctores y el doctorado.
 Caracas, UCV-CEISEA Coordinación de Estudios de
 Postgrado, 70 p.
- PÉREZ, C. (2000) La reforma educativa ante el cambio de paradigma, Caracas, Eureka, UCAB, 65 p.
- SALCEDO, H; RUZZA, A.; ZERPA, A.
 (1998) Estado actual de los estudios de postgrado en Venezuela, Caracas, Fundayacucho, 118 p.
- THULLEN, M.; TILLMAN, M.; HORNER,D., CARTY, S., KENNEDY, S. (1997)

- Cooperating with a university in the United States. Washington., NAFSA Association of International Educators, 83 p.
- VILLARROEL, C (Comp.) (1998)
 Universidad, Estado y
 Evaluación. Caracas,
 Fundayacucho, Colección
 IDEAS, 175 p.
- VILLEGAS, E; REIMERS, F. (2000) "Professional development of the teachers as life long learning: alternative models, practices and five dimensions to contextualize it". Paper prepared for the Board on International Comparative Studies in Education (BICSE) of the National Academy of Sciences, U.S.A., Harvard University and Wheelock College, March.
- WARNER, D.; PALFREYMAN, D.
 (1996) Higher Education
 Management. Bristol, Open
 University Press, The Society
 for Research into Higher
 Education, 240 p.
- LEONARD,
 Ch. (1997) The Income
 Generation Handbook. Bristol,
 Open University Press, The
 Society for Research into
 Higher Education, 159 p.

ExperienciaS

Acuerdos y convenios en los estudios de postgrado: inventario

Zany Sandoval Lozano

Acuerdos y convenios en los estudios de postgrado: inventario

RESUMEN

En un mercado mundializado la empresa industrial y la universidad se bacen complementarias, como también las universidades entre sí. Están obligadas a establecer vínculos de cooperación que aumenten sus fortalezas y amplien sus límites local e internacionalmente. Los Estudios de Postgrado en la Universidad Católica Andrés Bello, con un sentido de oportunidad, ha puesto en marcha una serie de convenios que fomentan el reconocimiento, la confianza y unos claros beneficios compartidos.

Palabras clave: Educación Superior Universitaria

Educación Superior: postgrados

Convenios

ABSTRACT

The Industrial Company and the University become complementary in the worldwide market and so do the Universities between themselves. Therefore every University is forced to establish cooperation links with will increase their strength and expand their local and international limits. The graduate studies of the Catholic University Andrés Bello (Venezuela) has developed with sense of opportunity agreements in order to encourage recognition, trust and clear shared profits.

Keywords: Higher Education

Higher Education: graduate studies

Agreements

Zany Sandoval Lozano

Licenciado en Educación, Ciencias Pedagógicas (UCAB, 1973). Especialista en Desarrollo Organizacional (UCAB, 1986). Doctorado en Administración de Empresas -en curso-(UCAB). Secretario Ejecutivo de los Estudios de Postgrado (UCAB, 1991 hasta la fecha). Director de Planeamiento (UCAB. 1975 -1993). Director de Admisiones y Control de Estudios (UCAB, 1977-1981). Presidente de la Comisión Electoral Central (UCAB, 1983 - 1992). Secretario de la Comisión Clasificadora del Personal Docente y de Investigación (UCAB, 1985 hasta la fecha), Miembro de la Comisión de Política de Desarrollo de Recursos Humanos del Sector Cultura (CONAC y Ministerio de la Cultura, 1990 - 1992). Profesor de las escuelas de Administración y Contaduría, Economía e Ingeniería Industrial y en los postgrados de Desarrollo Organizacional, Gerencia de Proyectos de Ingeniería, Administración de Empresas y Gerencia Educativa (UCAB, 1976 hasta la fecha). Profesor en el C.E.P(UCV, 1990 - 1992). Profesor y consejero en el Centro Latinoamericano y del Caribe para el Desarrollo Cultural, CLACDEC (1980 - 1992).

LA REFERENCIA OBLIGADA: MUNDIALIZACIÓN Y UNIVERSIDAD

La mundialización, ni es nueva ni extraña, ha sido y es meta de pueblos y organizaciones; extender las fronteras y el dominio sobre territorios o expandir los mercados, es su obsesión. Cada paso que se dio y se da en los procesos de contracción y expansión, provocó y provoca incertidumbre y dispersión, signos estos inequívocos de los cambios. La respuesta de siempre, *el orden y el control*: reglas y herramientas para el posible *intercambio*.

Lo nuevo es, lo acelerado del proceso. Más y mayor interdependencia; para lo cual la mayoría no ha tenido tiempo de prepararse. Hay pluralismo, está ausente una metodología única y no existe un consenso total sobre los criterios para identificar los procesos que caracterizan el mundo, se produce la ambigüedad. Es pues, un mundo dialógico.

Así mismo, la intensificación del intercambio de mercancía, capital y conocimiento, y el desarrollo extraordinario de la tecnología electrónica y de las

telecomunicaciones han interconectado esta ambigüedad. La incertidumbre y el pluralismo, lo han hecho interdependiente y al mismo tiempo cercano. Con el anterior juego de palabras y en el mismo orden de ideas, aparece la dispersión v la complementariedad. Estamos obligados indiscutiblemente a desarrollar vínculos de cooperación, mediante nuevas estrategias de negociación y consolidación de alianzas; siendo estas válidas, tanto para las empresas industriales como para las universidades, por ende, tipo de organización.

En una misma razón dialógica, aparece la necesidad de cooperación y el imperativo de lo competitivo. A esto último, las organizaciones hacen frente con la flexibilidad con las, redes de interconexión y con nuevos aprendizajes. Las empresas, entonces, deben adaptarse rápidamente a la demanda de nuevas tecnologías, herramientas y competencias. De allí surgen nuevas especializaciones profesionales y la organización debe formar adiestrar y capacitar a su personal en ellas. Por lo

extraordinariamente frecuente que se producen los cambios en la tecnología, se debe desaprender y volver a aprender, con mayor rapidez que en el pasado.

Pero no toda empresa industrial, comercial o pública dispone de la tecnología y del conocimiento especializado para entrenar a su personal, y no todas las universidades disponen de la información actualizada de éstas de modo de definir y redefinir permanentemente también sus planes de formación. Para este caso y en particular sobre las especializaciones, las universidades pueden y deben ofrecer a las empresas, programas concretos de especialización a nivel de estudios de postgrado, dejando a los estudios de pregrado para la formación general profesional, en el que se requiere más tiempo de estudio. Es probable que el crecimiento acelerado de la actividad de postgrado en años recientes, se deba más a las necesidades particulares y a la demanda del participante que a una acción deliberada producto de la relación del sector productivo con las universidades. Sin embargo, es sin

ExperienciaS

ida, un estímulo que viene de e sector.

Ambas organizaciones, impresa-universidad), son lurales en sus intereses, y son omplementarias, en sus objetivos e formación. Deben estar unidas ueden reforzar sus fortalezas. En ste mismo tenor, una cooperación entre universidades ocales e internacionales permite actuar sobre situaciones comunes y aprender de sus particularidades. Con una cooperación de este tipo, se adquiere y se adapta el conocimiento generado en otras partes del mundo, y se transfiere local e interorganizacionalmente. Se puede decir que, es un "buen negocio".

LA OPORTUNIDAD

La cooperación se debe promover con voluntad y decisión, en un sentido de oportunidad. Debemos tomar todo lo que el contexto nos ofrece, insertarlo, reinterpretarlo y adaptarlo a nuestras necesidades y, desarrollar con ello nuevas fortalezas. Nos articulará en una estructura en red y el éxito se medirá, en base a la eficacia con

que se administre esa red. Así se dará acceso a los mercados mundiales, mediante alianzas con organizaciones que tienen posiciones más estables en otras partes del mundo.

Más aún, la alianza y la cooperación en una región continental delimitada, puede ser de hecho un camino a la integración.

CUANDO COLABORAR ES UNA FORMA DE COMPETIR

El propósito más claro de la cooperación es aprender de la otra organización y compartir, siempre y cuando las partes involucradas tengan algo que ofrecer. Lo que ocurre es que intentamos aprender y a la vez le limitamos, a la otra parte, el acceso a nuestras competencias y habilidades, creando, prematuramente, el terreno para competir. Es necesario postergar esa actitud.

Así mismo, debemos producir acuerdos o convenios lo menos exhaustivos posibles, donde la ambigüedad garantice una dinámica más abierta y prolongada. Las metas de cooperación convergen en un mercado donde es preferible mantenerse unidos que enfrentarse entre sí y unidos enfrentar a otros.

LA UNIVERSIDAD EN CONVENIO: BENEFICIOS

En la UCAB y específicamente en los Estudios de Postgrado, la cooperación en vez de *proclamarla* la hemos hecho práctica mediante convenios que fomentan, por su contenido: el reconocimiento, la confianza, el crecimiento conjunto y una clara descripción de los beneficios compartidos, dejando libertad a la ejecución frecuente de proyectos específicos que aseguran dicha cooperación.

Poseemos una estrategia diversificada de convenios y actividades de cooperación por tipo de relación y sector, como se indica a continuación:

UCAB - ORGANISMO PRIVADO (12 CONVENIOS Y SIMILARES)

| Nombre de la institución | Lapso y fecha del convenio | Sector o tipo de institución | Tipo de cooperación | Beneficios y actividades |
|--|--|-------------------------------------|--|---|
| Banco Unión | Abierto oct. / 97 | Financiero privado | Convenio específico | Formación de recursos humanos del Ban- co Unión. |
| Banco Mercantil | l año 09/09/96 | Financiero privado | Convenio específico | Líneas de crédito para estudiantes de postgrado (contratos individuales). |
| CANTV | 5 años dic. / 99 | Privado | Convenio marco | Apoyo en ingeniería de telecomunicaciones en actividades de pregrado. Uso de salas de teleconferencia en actividades de postgrado. |
| Fundación Carlos Eduardo Frías | Abierto 09/07/96 | Comunica- cional privado | Convenio específico | Premiación a estudiantes por trabajos de investigación, compartida por la UCAB y la fundación. Publicación de los trabajos por parte de |
| CERPE | 16/06/87 Revisión en 07/03/91 | Educativo prívado | Convenio específico | la fundación. Desarrollo del programa de postgrado en Educación. Publicación y actividades de extensión en materia educativa. Investigación en el área. |
| CIEPI-INVEDIN | 26/01/94 revisión cada dos años | Educativo privado | Convenio específico | Ejecución del programa de postgrado en Desarrollo infantil y sus desviaciones. La UCAB apoya las solicitudes de beca. |
| Colegio San Ignacio de la Loyola de Caracas | 3 años 18/11/97 | Educativo privado | Convenio específico de aspecto administrativo | Promoción de la UCAB en la zona este de Caracas. Uso de planta física del colegio. |
| EDUCREDITO | Abierto | Educativo- financiero privado | Convenio específico | Administración de fondos. Ayuda estudiantil a beneficiarios del plan de crédito educativo de pre y postgrado. |
| Fundación Polar | l año 10/01/96 | Industrial privado | Convenio específico | Promoción del programa de postgrado en Gerencia de Servicios de Salud; • Apoyo en la producción de material impreso y audiovisual con inclusión del crédito del patrocinio de la Fundación Polar • Promoción de las actividades. • Eventual dotación de recursos necesarios. • Donaciones especiales. |
| Fundación MAPFRE Madrid. España Fundación MAPFRE Guanarteme Las Palmas de Canarias | 1998 sept. / 99 | Privado Privado | Relación de apoyo internacional Relación de apoyo internacional | Formación de Recursos humanos en Derecho de seguros. Financiamiento de investigación en historia, tradición oral de los canarios en Venezuela. |
| Fundación R.P. Antonio Aguirre, S.J del Estado Monagas y Colegio de Economistas del Estado | 14/09/89 abierto | Educativo privado | Convenio específico | Especialización en Economía Empresarial en el Estado Monagas. Especialización en Administración de Empresas. |

UCAB - ORGANISMO PÚBLICO (11 CONVENIOS Y SIMILARES)

| Nombre de la institución | Lapso y fecha del convenio | Sector o tipo de institución | | Beneficios y actividades |
|---|--|--|--|---|
| Colegios de Abogados | Lapso a convenir desde 1986 | Judicial público | Convenio específico | Formación de recursos humanos en el área de Derecho. Apoyo a la investigación. Reconocimiento académico a la UCAB |
| Institutos de Estudios Jurídicos de los estados: Aragua, Carabobo, Lara, Falcón, Zulia, Mérida, Trujillo, Apure. Barinas, Bolívar: y de las ciudades: Ciudad Bolivar, Puerto Ordaz, Acarigua, Puerto La Cruz, El Tigre, Cumaná, Porlamar. | desde 1986 | Judicial público | Convenio específico | por los Colegios de Abogados del país Formación de recursos humanos en el área de Derecho. Apoyo a la investigación. Reconocimiento académico a la UCAB por los Colegios de Abogados del país |
| CIED Filial de PDVSA | 5 años prorrogable por 5 años más 24/04/98 | Petrolero público | Convenio especifico | Ejecución del programa de postgrado en gerencia de proyectos. Formación y desarrollo de profesionales de la industria petrolera a nivel nacioanl, sector conexo y terceros. |
| Ejército y FUNDAYACUCHO | 3 años 23/06/94 | Militar público | Convenio especifico | Especialización de docentes militares del ejército. Mejoramiento de la calidad de programas educativos del ejército. FUNDAYACUCHO cubre costos de matricula. |
| CONICIT | 26/07/96 revisión cada dos años | Ciencia y Tecnología público | Convenio marco con posibilidades de contratos especiales por las partes | Incrementar el nivel de formación del personal docente y de investigación de la universidad. Formación de nuevos investigadores. Becas anuales para títulos de maestria, doctorados y pasantías postdoctorales. |
| Contraloría General de la República | Abierto 1998-2000 | Poder ejecutivo | Relación de apoyo institu- cional | Módulo de capacitación y actualización en el área de derecho. |
| OCP Oficina Central de Personal FUNDAYACUCHO | 27/07/99 | Poder Ejecutivo | Convenio especifico en provecto | Especialización en Finanzas Públicas. |
| PUNDATACUCHO | l año 05/12/97 | Público | Convenio marco | Planes de formación de recursos humanos. Financiamiento educativo reembolsable. Contratación de expertos. |
| FUNDAYACUCHO y OCP | l año agosto 1997 | Público | Convenio especifico | Especialización en Gerencia del Sector Público. |
| Fundación Escuela de Gerencia Social | 3 años prorrogable 26/01/94 | planiticación y desarrollo público | Convenio especifico | Ejecución del programa de postgrado en Gerencia de programas sociales. |
| Fundación Escuela de Gerencia Social / FUNDAYACUCHO | 3 años 28/01/94 | Público | Convenio específico | Formación de profesionales del sector social. Financiamiento: becas y créditos educativos |

UCAB - UNIVERSIDAD EN COOPERACIÓN REGIONAL (11 CONVENIOS Y SIMILARES)

| Nombre de la institución | Lapso y fecha del convenio | Sector o tipo de institución | Tipo de cooperación | Beneficios y actividades |
|---|--|---------------------------------|------------------------|--|
| Universidad Católica del Táchira | 5 años 12/11/94 | Educativo privado | Convenio marco | Programa de intercambio y de asistencia en distintas áreas. Cooperación para la realización de cursos en la UCAT. Estado Táchira |
| Universidad Católica del Táchira | 4 años 12/11/99 | Educativo privado | Convenio especifico | Ejecución del programa de postgrado en Sistemas de información en la UCAT, Estado Táchira. |
| Universidad Católica del Táchira | 4 años 12/11/99 | Educativo privado | Convenio especifico | Ejecución del programa de postgrado en Ciencias penales y criminológicas en la sede de la UCAT. Estado Táchira. |
| Universidad Católica Cecilio Acosta | 2 años 04/11/99 | Educativo privado | Convenio marco | Cooperación en el fomento de relaciones de indole educacativa, cientificas y culturales. Investigación en las áreas de comunicación social, historia, literatura, filosofia y teología Desarrollo de recursos humanos. |
| UCV . Universidad Central de Venezuela | 5 años 2000 | Educativo público | Convenio específico | Establecer vínculos efectivos entre los programas de postgrado en Historia. Intercambio de tutores de trabajo de grado de maestría y tesis doctorales en la Facultad de Humanidades y Educación. |
| UCV Universidad Central de Venezuela | 4años 2000 Revisado cada 2 años | Educativo público | Convenio marco | Intercambio en actividades de todos los programas de postgrado. Uso de las instalaciones y servicios de ambas sedes. Intercambio de docentes tutores de trabajos de grado. |
| Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado e Instituto de Estudios Juridicos del Estado Lara | Abierto mayo / 98 | Educativo público | Convenio especifico | Ejecución del programa de postgrado en Instituciones financieras. |
| UNELLEZ Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora | Abierto 1 5/01/96 | Educativo público | Convenio específico | Ejecución del Doctorado en Ciencias económicas en la ciudad de Barinas. |
| UNELLEZ Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora | Abierto 18/11/97 | Educativo público | Convenio especifico | Ejecución del programa de postgrado en Ingeniería ambiental en la sede de la UNELLEZ, San Carlos Estado Cojedes. |
| USB Universidad Simón Bolívar | 4 años 02/05/96 | Educativo público | Convenio marco | Propiciar el aprovechamiento de los recursos disponibles de ambas instituciones. Autorización a estudiantes para cursar asignaturas en ambas instituciones a nivel de postgrado. |
| ULA Universidad de los Andes | A convenir en el año 2000 | Educativo público | Convenio marco | Propiciar el aprovechamiento de los recursos disponibles de ambas instituciones. Autorización a estudiantes para ensar asignaturas en ambas instituciones a nivel de postgrado. |

UCAB - UNIVERSIDAD EN COOPERACIÓN INTERNACIONAL (3 CONVENIOS Y SIMILARES)

| Nombre de la institución | Lapso y fecha del convenio | Sector o tipo de institución | Tipo de cooperación | Beneficios y actividades |
|---|--|---------------------------------|---|--|
| Universidad Pontificia de Comillas de Madrid | Carta intención de fecha 30/07/98 | Educativo privado | Convenio internacional en proyecto | Intercambio de docentes. Proyecto de la Especialidad en Logística Integral (16/11/98). |
| Universidad Católica del oeste Francia - Angers | noviembre de 1999 | Privado | Convenio específico internacional (Carta intención) | Educación no formal, Educación de adultos. Intercambio de profesores y estudiantes. Investigación en educación. |
| Universidad de Alberta Edmonton, Canadá | nov. / 99 | Público | Relación de apoyo internacional (Carta intención) | Intercambio de profesores en año sabático. Intercambio de alumnos en cursos de postgrado. Formación de profesores. |

UCAB - UNIVERSIDAD EN COOPERACIÓN INTERNACIONAL (5 CONVENIOS Y SIMILARES)

| Nombre de la institución | Lapso y fecha del convenio | Sector o tipo de institución | Tipo de cooperación | Beneficios y actividades |
|--|---|--|---|--|
| AUSJAL Asociación de universidades encomendadas a la Compañía de Jesús en América Latina. 23 universidades miembros. Documento en archivo de la Dirección General. | 10 años, prorrogable por un período igual México, 14 de mayo de 1999 | Privado | Convenio internacional marco, cada universidad suscribirá convenios específicos | Pregrado y postgrado: Promover cooperación, promoción y optimización de las actividades educacionales en las universidades miembros. Intercambio estudiantil, profesores y otros recursos humanos. Investigación. Fortalecimiento de proyectos de carácter interinstitucional. Intercambio cultural: integración. |
| FLACAM Foro Latinoamericano de Ciencias Ambientales | 21/11/99 | Ambiental privado | Relación de apoyo internacional | La UCAB como miembro adherente de FLACAM para atender a Caracas. |
| E.O.I. Escuela de Organización Industrial. Madrid | 4 años 26/04/99 | Educativo privado interna-cional | Convenio internacional marco | Programa de postgrado en Logística integral. Consultoría a empresas y organizaciones. |
| Fundación Konrad Adenauer | 1999 | Fundacional privada | Apoyo internacional | Teleconferencias a nivel nacional e internacional sobre temas de actualidad. |
| CONICIT y Gobierno de Canarias | 19/10/99 | Ciencia y tecnología público | Apoyo internacional | Colaboración científica. Promover y organizar Congresos y coloquios en el área. |

UCAB -ORGANISMO MULTILATERAL (2 RELACIONES DE COOPERACIÓN)

| Nombre de la institución | Lapso y fecha del convenio | Sector o tipo de institución | Tipo de cooperación | Beneficios y actividades |
|--|----------------------------------|---------------------------------|------------------------|--|
| Banco Mundial | Abierto nov. / 99 | Organismo multilateral | Apoyo internacional | Promoción de eventos internacionales en nuestra sede. Universidad como difusora. Reconocimiento académico a la UCAB. |
| Banco Interamericano de Desarrollo | Abierto enero / 99 | Organismo multilateral | Apoyo internacional | Promoción de eventos internacionales en nuestra sede. Universidad como difusora. |