



**UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES**  
**ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES**  
**CARRERA: SOCIOLOGÍA**

**TRABAJO DE GRADO**

**LA UNIVERSIDAD IDEAL DE LOS PROFESORES UCABISTAS:**

**HIPÓTESIS PARA EL ANÁLISIS ESTRATÉGICO DE LA DISCURSIVIDAD SOCIAL**

**Tesista: Gabriela Victoria Quevedo Gutiérrez**

**Tutor: Javier Benito Seoane Coba**

**Caracas, 9 de Noviembre de 2004**

***al AMOR..***

*presente, pasado y futuro*

## AGRADECIMIENTOS

---

**Quiero dar las GRACIAS, por encima de todas las cosas a DIOS,**  
*Por ponerme en el camino y enseñarme a recorrerlo*

**al CAMINO mismo por ser tan generoso, y al TIEMPO**  
*por mostrarme TANTAS cosas...buenas, malas, tristes ,alegres,  
duras, simples, complicadas...BELLAS  
porque me hacen ser quien soy y creer en lo que creo...*

**a mi FAMILIA... por estar, por ser decisiva**  
*y en especial a Daniel Alejandro,  
porque su inocencia es mi mejor promesa*

**A los AMIGOS...**  
*por ser la sonrisa, el consejo, el apoyo  
sobre todo por no juzgar...  
en especial a Lenin, José Manuel, Carolina  
y a mis queridos "Capellos"*

**A TODOS los que alguna vez me tendieron la mano...**  
*en especial al profesor Gruson por sus sabios consejos,  
por todo lo conversado y aprendido*

**A la MUSICA**  
*que inspira, acompaña, enseña...*

**A la UCAB**  
*"Objeto de estudio" por tanto tiempo  
...y punto de partida de mi formación profesional*

**A mi TUTOR ,**  
*por su comprensión y apoyo...*

**A los profesores ENTREVISTADOS,**  
*ojalá puedan "mirarse" en mis palabras...*

**este trabajo ES de ustedes**

---

# INDICE GENERAL

---

**RESUMEN**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | <b>11</b> |
| <b>I. LA UNIVERSIDAD IDEAL COMO OBJETO DE ESTUDIO</b>   | <b>15</b> |
| <b>II. DEL DISCURSO A LA ACCIÓN IDA Y VUELTA: COORDENADAS TEÓRICAS DEL ANÁLISIS</b>                                 | <b>21</b> |
| DISCURSIVIDAD Y SEMIOSIS SOCIAL: UNA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS  | 22        |
| PRECISANDO EL OBJETO DE ANÁLISIS: GRAMÁTICA DE PRODUCCIÓN VS. GRAMÁTICA DE RECONOCIMIENTO                           | 27        |
| CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS ESTRATÉGICO DE LAS REDES DISCURSIVAS   | 29        |
| - <i>El punto de partida: la sociedad como proyecto</i>   | 29        |
| - <i>La acción orientada: del sistema al actor</i>  | 31        |
| - <i>Esquema general de la acción universitaria y funciones de la universidad</i>                                   | 34        |
| PUNTO DE LLEGADA: ESQUEMA INTERPRETATIVO DE LA DISCURSIVIDAD SOCIAL   | 44        |
| - <i>Lo organizacional y las gramáticas discursivas: nociones básicas para la interpretación</i>                    | 44        |
| - <i>Hipótesis sobre las variables definitorias de las relaciones universidad-sociedad</i>                          | 50        |
| <b>III. FUNDACIONES DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD OCCIDENTAL: DEL STUDIUM GENERALE A LOS CAMPOS TECNOLÓGICOS</b> | <b>54</b> |
| LA NOCIÓN DE FUNDACIONES  | 54        |
| LA UNIVERSIDAD DEL ESPÍRITU   | 60        |
| LA UNIVERSIDAD DEL PODER  | 65        |
| LA UNIVERSIDAD DE LA ADAPTACIÓN SOCIAL  | 68        |

|  |            |
|--|------------|
| LA UNIVERSIDAD DE LA CRÍTICA SOCIAL  | 70         |
| <b>IV. FUNDACIONES DE UNA UNIVERSIDAD: EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO</b> | <b>75</b>  |
| <b>V. PROPUESTA METODOLÓGICA: HACIA UNA DELIMITACIÓN OPERATIVA DE LA TEORÍA DE LA DISCURSIVIDAD SOCIAL</b>                       | <b>80</b>  |
| LOS PORTADORES DE DISCURSOS: DELIMITACIÓN DE POBLACIÓN Y MUESTRA   | 83         |
| CONSTITUYENDO LAS GRAMÁTICAS DISCURSIVAS: EJES INTERPRETATIVOS DE LA DISCURSIVIDAD SOCIAL  | 93         |
| LA UNIDAD DE ANÁLISIS: DE LOS TEMAS INICIALES A LA GUÍA DE ENTREVISTAS   | 94         |
| CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS DE DATOS   | 96         |
| EL ANÁLISIS HEURÍSTICO COMO ESTRATEGIA PARA EL ESTUDIO DE REDES DISCURSIVAS  | 100        |
| <b>VI. LOS PROFESORES UCABISTAS Y LA UNIVERSIDAD IDEAL: PRINCIPALES PROBLEMAS PARA SU DISEÑO</b>                                 | <b>106</b> |
| FICHA TÉCNICA PARA LA INTERPRETACIÓN DE LOS FACTORES: DE LOS TÓPICOS DE CONVERSACIÓN A LAS ÁREAS TEMÁTICAS                       | 106        |
| - <i>Nomenclatura técnica y discursiva de los productos del análisis factorial</i>   | 107        |
| - <i>Interpretación de significados: mapa de codificación de las frases-objeto</i>   | 111        |
| ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETACIÓN DE LOS FACTORES  | 115        |
| 1. <i>Universidad: ¿actor o agente?</i>  | 117        |
| 2. <i>Tarea: ¿habilidad o misión?</i>  | 122        |
| 3. <i>Finalidad: ¿hombre o sociedad?</i>   | 127        |
| 4. <i>Tarea: ¿profesión o ciencia?</i>   | 131        |
| 5. <i>Mundo: ¿aislamiento o integración</i>  | 136        |
| LA PUESTA EN RELACIÓN DE LOS FACTORES: PRINCIPALES PROBLEMAS PLANTEADOS POR LA RED DISCURSIVA                                    | 140        |

|   |            |
|---|------------|
| LOS PROBLEMAS DEL DISEÑO UNIVERSITARIO Y LAS FUNDACIONES DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD OCCIDENTAL              | 144        |
| LOS PROBLEMAS DEL DISEÑO UNIVERSITARIO Y EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS                            | 146        |
| <b>VII. LA UNIVERSIDAD EN DOS ACTOS: UNA VISIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE LOS PROFESORES UCABISTAS</b> | <b>150</b> |
|   | 151        |
| FICHA TÉCNICA DE LA OBRA: LINEAMIENTOS PARA EL ANÁLISIS   | 158        |
| PRESENTANDO LOS DISCURSOS: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CLASES   | 163        |
| - Clases 1, 2, 3 y 4: <i>Discursos Humanista, Profesionalista, Institucionalista y Utilitarista</i>               | 165        |
| - Clases 5, 6 y 7: <i>Discursos Reformista, Cientificista y Transformador</i>                                     | 167        |
| LA PUESTA EN RELACIÓN DE LAS CLASES: LOS DISCURSOS COMO RELATOS DE ACCIÓN   | 168        |
| PRIMER ACTO: LA UNIVERSIDAD PARA LA INTEGRACIÓN   | 168        |
| - <i>Escena 1: Discurso Humanista</i>   | 170        |
| - <i>Escena 2: Discurso Profesionalista</i>   | 171        |
| - <i>Escena 3: Discurso Institucionalista</i>   | 173        |
| - <i>Escena 4: Discurso Utilitarista</i>  |            |
| SEGUNDO ACTO: LA UNIVERSIDAD PARA LA CRÍTICA  | 174        |
| - <i>Escena 5: Discurso Reformista</i>  | 174        |
| - <i>Escena 6: Discurso Cientificista</i>   | 175        |
| - <i>Escena 7: Discurso Transformador</i>   | 177        |
| <b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>   | <b>179</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>   | <b>184</b> |
| <b>ANEXOS</b>   | <b>191</b> |

# INDICE DE CUADROS, FIGURAS Y ANEXOS

## CUADROS Y FIGURAS

|                        |  |     |
|------------------------|--|-----|
| <b>FIGURA 1:</b>       | Componentes del sistema de acción.   | 40  |
| <b>FIGURA 2:</b>       | Esquema interpretativo de la discursividad social.   | 43  |
| <b>FIGURA 3:</b>       | Dendograma o Árbol Jerárquico: Estructura de la clasificación  | 156 |
| <b>FIGURA 4:</b>       | Estructura de la red discursiva "Universidad Ideal de los Profesores Ucabistas": Composición significativa del árbol jerárquico de clasificación                                       | 162 |
| <b>CUADRO 1:</b>       | Modos de solidaridad social  | 52  |
| <b>CUADRO 2:</b>       | Estrategias de intercambio social  | 53  |
| <b>CUADRO 3:</b>       | Principios de orientación y principales arquetipos de universidad  | 57  |
| <b>CUADRO 4:</b>       | Fuentes filosóficas del modelo universitario de los jesuitas en la UCAB, según componentes del esquema interpretativo de la discursividad social                                       | 78  |
| <b>CUADRO 5:</b>       | Lógica de selección muestral   | 90  |
| <b>CUADRO 6:</b>       | Muestra según variables de interés   | 91  |
| <b>CUADRO 7:</b>       | Estructura de la guía de entrevistas   | 95  |
| <b>CUADRO 8:</b>       | Nomenclatura técnica y discursiva de los productos del análisis factorial  | 107 |
| <b>CUADRO 9:</b>       | Nudos temáticos relevantes obtenidos a partir de la interpretación de los factores: ejes interpretativos de la discursividad en la red "Universidad ideal de los profesores ucabistas" | 110 |
| <b>CUADRO 10:</b>      | Interpretación de significados: mapa de codificación de las frases-objeto  | 111 |
| <b>CUADRO 11:</b>      | Fases de la descripción e interpretación de los nudos temáticos  | 116 |
| <b>CUADRO 12 [X1]:</b> | Descripción del primer factor, según bloques temáticos   | 117 |
| <b>CUADRO 13 [Y1]:</b> | Autoría del proyecto, ¿Actor (1A) o Agente (1B)?   | 121 |
| <b>CUADRO 14 [X2]:</b> | Descripción del segundo factor, según bloques temáticos  | 122 |
| <b>CUADRO 15 [Y2]:</b> | Configuración de poder , ¿Habilidad (2A) o Misión (2B)?  | 126 |

|                        |   |     |
|------------------------|---|-----|
| <b>CUADRO 16 [X3]:</b> | Descripción del tercer factor , según bloques temáticos   | 127 |
| <b>CUADRO 17 [Y3]:</b> | Finalidad de la solidaridad, ¿Hombre (3A) o Sociedad (3B)?  | 130 |
| <b>CUADRO 18 [X4]:</b> | Descripción del cuarto factor, según bloques temáticos  | 131 |
| <b>CUADRO 19 [Y4]:</b> | Concepción del conocimiento, ¿Profesión (4A) o Ciencia (4B)?  | 135 |
| <b>CUADRO 20 [X5]:</b> | Descripción del quinto factor, según bloques temáticos  | 136 |
| <b>CUADRO 21 [Y5]:</b> | Racionalidad del proyecto , ¿Aislamiento (5A) o Integración (5B)?   | 139 |
| <b>CUADRO 22:</b>      | Los problemas del diseño universitario, según sus coincidencias con los arquetipos de universidad                     | 145 |
| <b>CUADRO 23:</b>      | Los problemas del diseño universitario, según sus coincidencias con el proyecto educativo de los Jesuitas             | 149 |
| <b>CUADRO 24:</b>      | Distribución global de los entrevistados, de acuerdo a su clase "de pertenencia"                                      | 153 |
| <b>CUADRO 25:</b>      | Nomenclatura técnica y discursiva de los productos de la clasificación jerárquica: ejemplificación de la descripción. | 154 |
| <b>CUADRO 26:</b>      | Fases de la descripción e interpretación de los discursos   | 157 |
| <b>CUADRO 27:</b>      | Descripción de las clases 1, 2, 3 y 4, según bloques temáticos  | 164 |
| <b>CUADRO 28:</b>      | Descripción de las clases 5, 6 y 7, según bloques temáticos.  | 166 |

## **ANEXOS**

|                 |   |     |
|-----------------|---|-----|
| <b>ANEXO A:</b> | CUADRO SÍNTESIS DE CONCEPCIONES DE UNIVERSIDAD  | 192 |
| <b>ANEXO B:</b> | CUADRO SÍNTESIS DE IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS, ELABORADO POR PAUL TROWLER                    | 193 |
| <b>ANEXO C:</b> | SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES ARQUETIPOS DE UNIVERSIDAD EN LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL     | 195 |
| <b>ANEXO D:</b> | ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA "ANDRÉS BELLO"                       | 196 |
| <b>ANEXO E:</b> | CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN EN LA UCAB                                | 197 |
| <b>ANEXO F:</b> | VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN DE LOS SUJETOS ENTREVISTADOS                                | 198 |
| <b>ANEXO G:</b> | TAXONOMÍA ELABORADA PARA LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA: Universo y Muestra de Sujetos-Tipo | 199 |
| <b>ANEXO H:</b> | LISTADO DE SUJETOS ENTREVISTADOS (Orden Alfabético)                                     | 200 |



|                  |   |     |
|------------------|---|-----|
| <b>ANEXO I:</b>  | PROCESO DE DELIMITACIÓN DE LOS TÓPICOS DE CONVERSACIÓN, SEGÚN MOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN   | 201 |
| <b>ANEXO J:</b>  | DICCIONARIO GLOBAL DE VARIABLES: Tópicos de conversación y categorías temáticas de la entrevista, según ejes interpretativos de la discursividad social | 202 |
| <b>ANEXO J1:</b> | I.1 MISIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD   | 203 |
| <b>ANEXO J2:</b> | I.2 PROPÓSITO DE LAS ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS   | 204 |
| <b>ANEXO J3:</b> | I.3 VALORES DE LA UNIVERSIDAD   | 205 |
| <b>ANEXO J4:</b> | II.1 NATURALEZA DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD  | 206 |
| <b>ANEXO J5:</b> | II.2 FINALIDAD DE LAS ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS  | 207 |
| <b>ANEXO J6:</b> | III. CONCEPCIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO   | 208 |
| <b>ANEXO J7:</b> | IV.1 ACTIVIDADES FUNDAMENTALES  | 209 |
| <b>ANEXO J8:</b> | IV.2 PRINCIPIOS DE ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS   | 210 |
| <b>ANEXO K:</b>  | GUÍA DE ENTREVISTAS   | 211 |
| <b>ANEXO L:</b>  | VARIABLES ACTIVAS E ILUSTRATIVAS DEL PROCESAMIENTO DEFINITIVO   | 216 |
| <b>ANEXO M:</b>  | OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE "CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO"   | 219 |
| <b>ANEXO N:</b>  | TÓPICOS DE CONVERSACIÓN SEGÚN MOMENTO DEL ANÁLISIS  | 220 |

## **RESUMEN**

---

Esta investigación se planteó como una aplicación, a nivel exploratorio-descriptivo, de la teoría sobre el análisis de los discursos sociales de Eliseo Verón, en combinación con el esquema general de la acción orientada de Max Weber y las categorías de análisis de la sociología accionalista y relacional de Alain Touraine y Guy Bajoit, respectivamente. Para contextualizar la interpretación de los resultados, fueron tipificadas un total de 9 concepciones de universidad que sintetizan las distintas visiones sobre ésta institución que se han manejado más consistentemente en la civilización occidental, desde que surgieron las primeras universidades hasta nuestros días. Del mismo modo, fueron caracterizadas las principales coordenadas filosóficas y prácticas del proyecto educativo de la Compañía de Jesús, orden religiosa fundadora de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Se logró identificar que la preocupación global de los profesores de la Universidad Católica Andrés Bello alude al DISEÑO DEL PROYECTO UNIVERSITARIO, interrogando a los actores en cuatro dimensiones específicas sobre ese diseño: política, ético-cultural, societal y epistemológica. A partir de estos problemas se hizo posible re-constituir SIETE DISCURSOS diferenciados sobre el tema de la universidad ideal: humanista, profesionalista, institucionalista, utilitarista, reformista, científicista y transformador. La estrategia metodológica propuesta se tradujo en un diseño de campo cualitativo en el que fueron entrevistados 40 profesores de la UCAB. Los datos fueron codificados en función de la constitución de frases-objetos alusivas a dos grupos de variables de interés: Componentes del sistema de acción (PROYECTO, MUNDO, OPERACIONES, RESULTADOS) y Funciones de la Universidad (PRODUCCIÓN, REPRODUCCIÓN Y UTILIZACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO). La estrategia de análisis fue de corte inductivo y se apoyó en la función heurística del análisis factorial y la clasificación jerárquica.

## INTRODUCCIÓN

En virtud de las cruciales tareas que tradicionalmente se asignan a la universidad dentro de la “civilización occidental” (producción y difusión de conocimientos), las diversas “formas” que estas instituciones adopten para desempeñar dichas funciones, representan un problema estratégico fundamental para cualquier sociedad. En especial si se reconoce que esta “variedad” de opciones no son más que **proyectos de acción** que es posible elaborar y re-elaborar, según sea el interés de las partes involucradas, es decir, de los actores que forman parte de cada universidad concreta y de su contexto social inmediato. Todo esto implica, por supuesto, asumir la idea de la “universidad – actor” como punto de partida, es decir, “pensar” la universidad como un sistema que produce sus propias orientaciones, que se transforma y que actúa sobre sí mismo. (Touraine, 1978).

Pero esta *no es la única forma de entender la universidad*, y ese es precisamente el punto que se quiere resaltar: la existencia de diversos conceptos sobre lo que debe ser la institución, unos conceptos que configuran **discursos diferenciados** que es necesario identificar, si lo que se busca es que la universidad reflexione sobre el devenir de su propia acción.

En función de estas consideraciones, y siguiendo un espíritu formal-estructuralista que se apoya en la base teórica global de la sociología accionalista de Alain Touraine, y la teoría de la discursividad social de Eliseo Verón, se planteó una investigación interesada en identificar y describir, desde el punto de vista de sus significados estratégicos, los discursos manifestados por un grupo de profesores de UNA universidad en concreto (la Universidad Católica Andrés Bello), en torno al tema de su **universidad ideal**. La contextualización de este problema de investigación y sus principales coordenadas de análisis son presentadas en el [capítulo I](#).

Con el interés específico de conocer los discursos de aquellos miembros de la UCAB que estuvieran directamente involucrados en el diseño y la ejecución de las actividades más vitales de la institución, se estructuró una propuesta teórica que trabajó dos aspectos básicos: lo propiamente discursivo, y las categorías básicas de análisis que contextualizan y definen la dimensión estratégica de los discursos.

De ese modo se construyó un marco conceptual que desarrolla y justifica globalmente la propuesta de investigación, la estrategia metodológica empleada y la interpretación particular por la cual se tomó partido.

Este marco teórico, entonces, se estructuró con la finalidad de definir claramente 2 puntos básicos:

1. Detrás de los discursos de los profesores ucabistas (así como detrás de cualquier conjunto delimitado de discursos de sujetos pertenecientes a una misma organización), es posible encontrar proyectos de acción, es decir, intereses en común que se asocian, con el objeto de ver cumplidas determinadas voluntades sociales. Dichos proyectos son múltiples y todos buscan verse cumplidos (de forma directa o indirecta), por lo cual la interrelación entre los proyectos no puede más que responder a una lógica estratégica.
2. La variedad de proyectos sostenidos por los profesores ucabistas, es decir, los criterios que ELLOS emplearían para DISEÑAR una universidad, son susceptibles de ser organizados e interpretados como discursos coherentes que, vistos en conjunto (es decir como componentes de una red discursiva), responden a una unidad temática global que define la "pregunta que los actores quieren ver contestada", o lo que es lo mismo, los principales problemas que para ellos están implicados cuando se trata de definir lo que debe ser una universidad.

En función de estos criterios, se construyó un ESQUEMA INTERPRETATIVO DE LA DISCURSIVIDAD SOCIAL, que representa el enclave entre la teoría trabajada y la propuesta metodológica para el desarrollo del problema de investigación.

Dicho esquema es el resultado de la combinación dinámica entre estructura y función, o más precisamente, de los componentes básicos que estructuran la acción universitaria y sus principales funciones como institución. Todos estos aspectos son tratados en el [capítulo II](#).

Para contextualizar el análisis en función de un marco de referencia pertinente a los objetivos de la investigación, en el [capítulo III](#) se exploraron con suficiente detalle los principales debates sobre la orientación de la acción universitaria en la civilización occidental, presentando así un total de 9 concepciones diferenciadas que

posteriormente servirían para ilustrar la interpretación de los resultados. A efectos prácticos, estas concepciones se presentan como si fueran “arquetipos” tomados “directamente” de la realidad, pero en verdad deben ser entendidos como construcciones conceptuales realizadas con un fin sintético y teórico particular, antes que como modelos que describen la realidad de forma única y directa.

En ese mismo sentido, en el capítulo [capítulo IV](#) también fue trabajado el proyecto educativo de la Compañía de Jesús en la UCAB, indicando los principales puntos de interés que, dentro de sus fundamentos institucionales, pueden dar cuenta de los componentes estructurales y funcionales de los proyectos de acción social.

Interesa destacar que, aún cuando se realizó un esfuerzo importante por contemplar la mayor diversidad de documentos y fuentes primarias de información para la constitución de dicho esquema, al igual que con el desarrollo de los llamados “arquetipos de universidad”, la síntesis que se presenta sobre el proyecto “jesuita” debe ser entendida como una construcción conceptual, antes que como un modelo que refleje clara, directa y exhaustivamente la totalidad de discursos, documentos y directrices institucionales de la universidad.

Posteriormente, de conformidad con los objetivos propuestos, en el [capítulo V](#) se diseñó una estrategia metodológica basada en el análisis heurístico de los discursos, que tuvo las características de un diseño de campo de tipo cualitativo. Fueron realizadas un total de 40 entrevistas abiertas en profundidad, en las que se exploró suficientemente sobre 8 temas de tipo general asociados a las 4 preguntas estratégicas fundamentales del esquema interpretativo de la discursividad.

Dichas preguntas son:

1. **¿Por qué** la universidad actúa?  
(Sentido orientador de la acción o PROYECTO)
2. **¿Para qué** la universidad actúa?  
(Destino de la acción o relación con el MUNDO)
3. **¿Qué** es lo que la universidad hace?  
(Concepción del conocimiento como producto de la acción o visión sobre los RESULTADOS)

4. ¿**Cómo** la universidad organiza su acción?  
(Criterios de organización de la acción o visión sobre las OPERACIONES)

Para analizar estas entrevistas, y siguiendo una perspectiva inductiva, se optó por utilizar el análisis factorial de correspondencias múltiples y la clasificación jerárquica como técnicas de análisis, en vista de que permiten ir construyendo, en el mismo proceso de investigación, los conceptos que son pertinentes, a partir del estudio de las relaciones significativas de todas las variables entre sí. Esta decisión se justifica en función de la correspondencia entre naturaleza del objeto de estudio, perspectiva teórica empleada para contextualizar el problema, presupuestos básicos sobre los que opera el análisis y concepción sobre el conocimiento y la ciencia por la cual se toma partido.

Finalmente, el resultado directo de este proceso fue la distinción de 5 “macro-variables” que organizaron la información disponible sobre el objeto “universidad ideal” y 7 clases<sup>1</sup> que agrupan a los sujetos entrevistados, según la similitud de sus planteamientos. Las 5 macro-variables dan cuenta de los principales contenidos significativos puestos en juego dentro de la red discursiva estudiada y las 7 clases representan los discursos más significativos de dicha red. Con base en la descripción de los 5 ejes semánticos asociados a estos factores, fueron distinguidos cuatro problemas globales fundamentales que los profesores ucabistas plantean como los más destacados a la hora de pensar en el DISEÑO de un PROYECTO UNIVERSITARIO. Estos resultados son el producto del análisis de la información obtenida, tanto a la luz del esquema teórico propuesto, como de los referentes introducidos (arquetipos de universidad y modelo jesuita). Estos elementos son desarrollados en el [capítulo VI](#) y en el [capítulo VII](#).

---

<sup>1</sup> Productos principales de las herramientas de análisis empleadas: el *análisis factorial de correspondencias múltiples*, y la *clasificación jerárquica*. El uso de estas técnicas está enmarcado dentro de una estrategia metodológica global que es ampliamente explicada en el [capítulo V](#) del documento. Lo referido específicamente a las técnicas mencionadas es desarrollado en la [última sección](#) de dicho capítulo.

## I. LA UNIVERSIDAD IDEAL COMO OBJETO DE ESTUDIO

Dentro de lo que llamamos “civilización occidental”, tanto el conocimiento como el derecho a organizarse para obtenerlo y transmitirlo, pasaron a ser temas culturalmente significativos con el advenimiento de las primeras universidades en la Europa medieval (Porta y Lladonosa, 1998). Sobre estos temas, el mundo actual ha renovado su interés en virtud del reconocimiento que hace de su importancia estratégica, no sólo desde el punto de vista científico propiamente dicho, sino, sobre todo, desde el punto de vista social y político (Touraine, 1978), (Kirk, 2000). Por estos motivos, las formas a partir de las cuales se producen, transmiten, distribuyen y utilizan dichos conocimientos, han constituido y constituyen algunos de los más importantes problemas de las sociedades modernas.

Además de lo mucho que se ha escrito y debatido sobre *la universidad* desde que fueron fundados los primeros *Studium Generale* en la Edad Media y hasta la actualidad, cada universidad “concreta” es, por supuesto, el resultado de su contexto de formación, de los intereses involucrados, del momento histórico de la fundación y, en general, de las particulares características que los fundadores le hayan querido imprimir tanto al diseño institucional como al organizacional. Todos estos elementos configuran concepciones muy diversas sobre cómo *debe ser* definida una universidad, concepciones que no sólo son discutidas en la palestra pública global, sino en el seno de cada universidad particular, conformando discursos diferenciados que suscitan en estas instituciones reflexiones enriquecedoras sobre el devenir de su propia acción.

De ahí que resulte no sólo interesante, sino pertinente, el estudio “desde adentro” y bajo esta perspectiva, de una universidad en particular, en este caso, la Universidad Católica Andrés Bello en Caracas, Venezuela. Las razones que justifican la escogencia de esta universidad no son solamente pragmáticas (accesibilidad de recursos, documentación o familiaridad con la institución). El caso de la UCAB resultó interesante porque en numerosas oportunidades y a través de los medios más diversos, esta institución ha manifestado de forma pública la necesidad de reflexionar sobre el rumbo que actualmente sigue y de revisar con detenimiento los propósitos que inspiran su acción. Esto es así porque la UCAB, al igual que cualquier otra institución de su

naturaleza en el mundo contemporáneo, es un “espacio en el que se proyectan varias lógicas diferentes y complejas y, por lo tanto, varios conjuntos de relaciones, negociaciones y conflictos sociales” (Touraine, 1994 : 265).

Se considera que una buena forma de iniciar esta reflexión es explorar **las distintas visiones que tienen los ucabistas sobre lo que es su universidad ideal**. Además, se toma partido por una sociología que reconoce a la universidad como sujeto, es decir, como una institución que con el devenir de sus acciones se construye a sí misma y se relaciona con otros sujetos sociales (otras instituciones, grupos y sectores) de *distintas maneras*.

La justificación global es entonces doble: *por una parte* se pretende mostrar la existencia de una pluralidad de concepciones en el seno de la UCAB sobre lo que debe ser la universidad ideal, para con ello abonar el terreno y que se susciten reflexiones cada vez más frecuentes y profundas en este sentido. Por la otra, se trata de hacer ver que estas reflexiones pueden ser herramientas concretas para el análisis y la organización de la propia acción institucional, con lo cual se pretende contribuir en alguna medida a poner de relieve el necesario vínculo que debe establecerse entre investigación y acción social<sup>2</sup>.

En concreto, entonces, ¿qué resulta necesario estudiar para iniciar una reflexión sistemática sobre este asunto? Si el objetivo es delinear *lo que es la universidad ideal para un grupo de personas*, en principio deben mirarse los discursos esgrimidos por dicho grupo de personas sobre el objeto en estudio (es decir el concepto de universidad). Lo segundo será establecer los criterios para definir cuáles “portadores<sup>3</sup> de discursos” serán seleccionados. Ambos aspectos están, por supuesto, en directa relación con la adopción de una perspectiva teórica y la delimitación de las dimensiones que contemplará dicho análisis.

---

<sup>2</sup> Tal como lo plantea Gruson (1990: 3), “los procedimientos de la ciencia y de la acción son distintos, y no se trata de fundirlos o disfrazarlos, sino de atender la meta común de ambos, así como la razón por la cual se distinguen. Hay lugar, desde luego, para elaborar un quehacer y un lugar específicos de interlocución, inter-elaboración e inter-evaluación de ciencia y acción sociales (...) Dicho con otras palabras, para que sea articulable con la acción social, la sociología debe hacerse hermenéutica (interpretación) y mayéutica (explicitación) además de dialéctica (producción de sentido) y existencial (sujeto-objeto)”.

<sup>3</sup> Se considera a los sujetos como portadores de discursos, no en el sentido de que sean “agentes” que sean transmisores de ideas y procesos que no son “suyos” (definición de agente manejada en el [capítulo II](#)), sino para destacar el hecho de que los discursos no son construcciones “individuales” sino sociales, en el sentido planteado por Verón (1997:138)



En primer lugar, entonces, una consideración especial sobre "los discursos" y "lo discursivo" como punto de partida fundamental. En efecto, la noción de discurso es bastante polisémica, así como es amplio y diverso en perspectivas el análisis del discurso como disciplina de estudio. Surgió, en principio, como prolongación de la lingüística, pero desde entonces ha tomado elementos de distintas áreas del conocimiento, fundamentalmente de la sociología, la antropología, la psicología y la semiología. En cuanto a paradigmas, ha recibido influencia del funcionalismo, del estructuralismo y de la pragmática, tal como lo plantea Verón (1996:122). De modo general, el estudio del fenómeno discursivo puede agruparse en dos marcos conceptuales diferenciados: la teoría o modelo de los actos de habla y la teoría de la discursividad o semiosis social.

Para el *primer* marco conceptual el centro de interés es la *dualidad* significativa (signo) – significado , y según esta lógica de pensamiento la tarea fundamental de una teoría sobre los discursos sociales es determinar las *funciones* sociales de estos signos y sus significados, dentro de las cuales la mas importante es la de ser "actos" de habla. Esto quiere decir, tal como lo expresa Da Costa (1984 : 9), que "*importa conocer qué se dice no tanto por desentrañar su significación oculta o manifiesta (tarea de una semántica) ni por atribuir la especificidad del contenido a su emisor (análisis de contenido) ni por remitir el contenido a su receptor (análisis de los efectos), sino para saber qué hace el emisor cuando despliega un contenido (...)* [En otras palabras] (...) *más allá de la definición del enunciado preformativo donde decir es ejecutar podemos afirmar que decir es hacer: inscribimos la enunciación en una teoría general de la acción*".

Para el *segundo* marco conceptual el centro de interés es la articulación entre los *tres* elementos del *sistema productivo* de los discursos sociales: *condiciones de producción, condiciones de reconocimiento y condiciones de circulación*. Según esta perspectiva, lo fundamental es determinar los *principios generativos* de los discursos, que se entienden como redes de significados socialmente construidas. Tal como lo plantea Verón (1996) "*el análisis de discurso no es otra cosa que la descripción de las huellas de las condiciones productivas en los discursos, ya sean las de su generación o las que dan cuenta de sus 'efectos'* " (Verón, 1996: 127).

Ambas perspectivas destacan dimensiones diferentes de la realidad discursiva, la primera trata del aspecto funcional y la segunda del dinámico-estructural, y lejos de estar divorciadas, pueden complementarse según sea el interés del análisis concreto que se esté realizando.

En esta investigación se parte de la base que otorga el concepto de discursividad social de Eliseo Verón, pero considerando también elementos de la otra perspectiva que son de utilidad. El anclaje teórico es doble: toda producción de sentido es eminentemente social y todo fenómeno social se entiende como un proceso de producción de sentido. Lo primero implica que no es posible explicar significados sin hablar de sus condiciones de producción y lo segundo que las realidades sociales se producen "discursivamente", es decir, en el *discurrir* de significados que se interconectan en redes definidas por las realidades que los originan y las condiciones de su reconocimiento.

Partiendo de estas ideas, es posible asumir que el concepto de universidad esgrimido por cualquier actor social puede ser entendido:

- Como un texto que ha sido objeto de muchas miradas de distinta índole, que tiene la "forma" de una red (de significados entrelazados).
- Como el producto de un proceso discursivo de construcción de sentido (Verón, 1996).

Específicamente se toma como punto de interés la dimensión estratégica de los significados puestos en juego, entendiendo por "estratégica" la dimensión que habla de las acciones sociales orientadas<sup>4</sup> que están en la base misma del origen (y de los efectos) de los discursos estudiados. Todo esto entendiendo que dichos significados son siempre objetos contruidos desde la perspectiva de un observador-analista, que se propone estudiar una red discursiva determinada desde el punto de vista de ciertas hipótesis previas sobre la naturaleza de sus condiciones de producción y de reconocimiento.

---

<sup>4</sup> Aquí "*orientadas*" quiere decir "con propósitos específicos", en el sentido otorgado por Max Weber a su concepto de "acción mentada". Para explorar estos conceptos, véase el [capítulo II](#)

Precisamente asociado al interés por “lo estratégico”, es que se establecen los criterios para definir qué “portadores de discursos” serán seleccionados. Los miembros de una institución son muchos y de índole muy variada, y el caso de la UCAB no es la excepción. Evidentemente, no todos los partícipes de la vida universitaria lo hacen en las mismas condiciones ni de la misma forma. Entre ellos se establecen diferencias en virtud de las responsabilidades y funciones que cumplen, de su disciplina de formación, del desempeño profesional, del tiempo de permanencia en la institución, etc. Todas estas diferencias, de acuerdo a lo que revelan las investigaciones en el área de las organizaciones en general, y las universitarias en particular, han resultado ser significativas (Parsons, 1967); (Kamens, 1977); (Cuthbert, 1996); (Trowler, 1998).

En esta investigación se pretende indagar la perspectiva de aquellos miembros que están más directamente involucrados en el diseño y la ejecución de las actividades más vitales de la institución: aquellas asociadas a sus funciones medulares, es decir, *producción, reproducción y utilización social del conocimiento* (Touraine, 1978). En términos de la teoría organizacional esto quiere decir interesarse por “*el cuerpo operativo de la organización, es decir, por los que llevan adelante el ‘trabajo’ de la organización, produciendo así los ‘resultados’ esenciales que la mantienen con vida y que son su razón de ser*” (Mintzberg, 1979: 31)”. Esto concretamente se refiere a los profesores e investigadores de la UCAB, aquellos que desempeñen actividades fundamentalmente académicas<sup>5</sup>.

Tomando en cuenta estas consideraciones, este estudio se propone **identificar y describir, desde el punto de vista de sus significados estratégicos, los discursos manifestados por un grupo de profesores de la UCAB en torno al tema de la universidad ideal.**

La intención, entonces, es describir una red discursiva en particular: la que habla de la “universidad ideal” de los profesores ucabistas. En virtud de que se apunta a la organización de los “ideales” de universidad manifiestos en esta población, y de que el estudio se enmarca en el análisis de la dimensión estratégica de estos discursos, se prestará especial atención a la universidad en su carácter de asociación educativa, es decir, de actor social que organiza su comportamiento colectivo, recibe la influencia

---

<sup>5</sup> El término “académico” tiene aquí el mismo espíritu definido por el “I Plan de Evaluación Institucional de la UCAB” (<http://www.ucab.edu.ve/ucabnuevo/index.php?seccion=156&PHPSESSID=a9c76c682914dc7fbdf7d0b5e45320d0>)

de la sociedad global en la que se inserta, ejerce un cierto tipo de autoridad sobre sus miembros y se rige por determinados principios organizadores de sus relaciones de poder. (Meister, 1971). Todos estos elementos se traducen en un proyecto, una visión del mundo, una organización y unos determinados productos o "resultados" con los que se pretende "afectar ese mundo" de determinada manera: son éstas las principales variables que contribuyen a una interpretación estratégica de la red discursiva.

Como no se busca hacer generalizaciones *ad hoc*, la intención del estudio se inscribe en la identificación de los modos mediante los cuales determinados significados pueden "*estar hablando*" de la existencia de ciertos elementos diferenciadores de UN conjunto concreto de discursos: los discursos de los profesores ucabistas, esgrimidos a propósito de ESTA investigación y NO de cualquier red discursiva que se estudie.

Para cumplir con estos propósitos generales, específicamente se pretende:

1. Describir los contenidos significativos más relevantes que caracterizan la red discursiva "universidad ideal de los profesores ucabistas".
2. Identificar las principales temáticas discursivas que son distinguibles a partir de los datos manejados.
3. Proponer algunas hipótesis sobre los significados estratégicos implicados en los discursos descritos.

De ese modo se cristalizan los intereses básicos de la investigación, apuntando con ello a un propósito más global: explicitar la lógica de la acción y con ello contribuir a la reflexión de la universidad sobre sí misma.

## II. DEL DISCURSO A LA ACCIÓN IDA Y VUELTA: COORDENADAS TEÓRICAS DEL ANÁLISIS

### *Consideraciones generales: Punto de partida epistemológico*

Hablar de las distintas perspectivas teóricas sobre un tema determinado, y en especial tomar partido por alguna de ellas, supone tener interés especial en destacar un aspecto de la realidad por encima de otro. En esta investigación se parte fundamentalmente de una perspectiva holista, lo cual quiere decir que se le presta más atención al todo que a las partes y que se prefiere explicar “lo social” por lo social (antes que por lo individual). En sociología, el holismo está representado por la tradición iniciada por Comte y seguida por Durkheim, Marx y Weber, quienes explicaban las cosas a partir de la totalidad.

Se asume que el conocimiento es socialmente construido y por esta razón se privilegia el modo inductivo de entenderlo, lo cual quiere decir que se prefiere partir de los hechos para organizarlos de la forma más coherente posible, hasta que hagan evidentes las relaciones entre ellos y las estructuras según las cuales se ordenan (análisis heurístico).

Lo último alude a un interés de tipo formal estructuralista, que supone considerar sólo aquellas “cosas” que son pertinentes de ser distinguidas. Estas “cosas”, que son más bien relaciones, pueden ser elementales o no, y es importante saber esto, porque el interés final está en clasificar. Sin embargo, en realidad no se trata “simplemente” de clasificar los fenómenos, sino también de orientarse hacia la búsqueda de los “principios generadores” que hacen inteligible esa clasificación. Esto no es más que apuntar al reconocimiento de la lógica implicada en la composición o configuración particular que “adopten los hechos”.

Los principales autores que suscriben estas posturas son los representantes de la sociología formal alemana, entre los cuales destacan Simmel, Vierkandt, Von Wiese, Tönnies y Sombart.

## DISCURSIVIDAD Y SEMIOSIS SOCIAL: UNA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

Para estudiar los diversos conceptos que tienen los ucabistas sobre la universidad ideal, partiendo de sus expresiones al respecto y de la epistemología de base ya enunciada, se hace necesario adoptar una teoría sobre los discursos sociales y además una perspectiva de análisis que permita delimitar qué dimensiones de esos discursos interesa destacar. Ya se había mencionado en el primer capítulo que fue posible diferenciar dos marcos conceptuales fundamentales que tratan el fenómeno de lo discursivo: el que se ha englobado bajo el título "teoría de los actos de habla" y la teoría de la discursividad o semiosis social de Eliseo Verón.

El acento se otorga aquí a esta última perspectiva, porque la misma contempla la dimensión dinámica de los discursos y sus condiciones productivas, elementos todos que contribuyen al propósito formal-estructuralista de la investigación. La otra postura es funcionalista, y percibe el lenguaje esencialmente como un "instrumento de comunicación, derivando así en lo que Strawson ha caracterizado como 'teóricos de la intención de comunicación' " (Verón, 1996 : 222). Si bien el acento en la dimensión funcional (en su acepción pragmática) es importantísima a la hora de destacar la naturaleza intencional de las acciones humanas (concretas) que están "detrás" de los discursos, lo cierto es que el énfasis exclusivo en la función, por encima de la dinámica, termina ocultando el carácter construido de los objetos del lenguaje (Verón, op cit, p. 223).

Pero se debe notar que todo esto depende del tratamiento que se haga de los elementos del funcionalismo que entren en juego, porque en realidad, en lo referido ya no a los discursos, sino al análisis de las acciones implicadas en sus condiciones de producción, la teoría de la acción orientada, basada en un esquema sistémico, puede ser de suma utilidad si se le emplea a través de la mediación de una **visión estratégica** (antes que normativa) del funcionamiento social. ESTE USO del esquema general de la acción es, de hecho, el manejado en esta investigación para el análisis de las

condiciones productivas de los discursos, aspecto que será tratado un poco más adelante.

En su propuesta teórica, Eliseo Verón desarrolla con detalle diversos conceptos asociados a los postulados básicos de la discursividad, así como otros aspectos que se relacionan más con el “lugar” que ocupa su teoría en el marco de referencia más amplio de las disciplinas que estudian el lenguaje (lingüística, semiología, pragmática, etc.). El foco de interés de la exposición estará centrado en el primer aspecto (supuestos básicos de la teoría).

A continuación los principales elementos conceptuales asociados a esta perspectiva de análisis:

1. **El análisis del discurso no es el análisis de un texto o un conjunto de textos en sí mismos, sino la representación o puesta en evidencia de dichos textos con su más allá**, con su sistema productivo. Un sistema productivo que por naturaleza es social e histórico. (Verón, op cit, p. 130). En otras palabras, analizar discursos significa, en el marco de esta teoría, describir las huellas que han sido dejadas en ellos por cuenta de las características de su producción o de sus efectos (ibídem, p. 127).
2. **Toda producción de sentido es necesariamente social, y al mismo tiempo todo fenómeno social se entiende como un proceso de producción de sentido**. Esto quiere decir que los significados, las categorías que son usadas para entender y nombrar el mundo, son el resultado de un proceso social, es decir, de unas ciertas condiciones productivas, sin las cuales es imposible dilucidar la naturaleza de dichos conjuntos significativos. También quiere decir que todos los fenómenos sociales se producen *discursivamente*, es decir, en el entrecruce de las múltiples relaciones establecidas entre sus condiciones de producción (**P**), sus condiciones de reconocimiento (**R**) y sus condiciones de circulación (flujo entre **P** y **R**).
3. **La producción (P)** trata de las realidades históricas “objetivas” y también de los discursos que están al origen de una determinada red discursiva, **El reconocimiento (R)** alude a las diversas interpretaciones o lecturas que pueden hacerse sobre los textos. **La circulación** trata del proceso mediante el cual ciertas condiciones de producción de un texto, que están relacionadas con ciertas

lecturas o efectos de reconocimiento del mismo texto, configuran un determinado "objeto textual" o **DISCURSO**.

4. Cuando se trata específicamente de **análisis de discursos asociados a la producción de conocimientos**, es decir, discursos que pretenden describir realidades sociales, hay básicamente dos lecturas posibles: aquella que le permite al discurso tematizarse a sí mismo, o lo que es igual, percibirse como UNO de los MUCHOS discursos posibles sobre lo real (lectura de **cientificidad**), y aquella que no admite esta clase de desdoblamientos, por asumirse como absolutos (lectura **ideológica**).
5. **La tarea fundamental del análisis de discursos es entenderlos como objetos contruidos (por un analista) a partir de un determinado modo de reconocimiento, en función de una determinada conceptualización sobre las condiciones de producción.** Cuando las condiciones de reconocimiento conciernen a los mecanismos de base de funcionamiento de una sociedad están siendo puestas en juego las **relaciones de poder** manifiestas en los discursos. En cambio, cuando las condiciones de producción son las que conciernen a dichos mecanismos de base, de lo que se trata es de los **mecanismos ideológicos** que pueden ser manifestados en los discursos (Ibídem, p. 133-134).
6. En relación a los componentes estructurales de las redes discursivas, Verón expuso la noción de "gramática". **Una gramática es el conjunto de reglas de composición que explicitan la forma particular adoptada por los componentes (estructurales) de la red discursiva.**

La **discursividad**, entonces, es un cierto modo de acercarse a los textos y también la relación que establecen los signos (textuales) con su objeto. Discursividad y discurso, por lo tanto, no son lo mismo, pues los discursos son los objeto contruidos a partir de una determinada lectura, mientras que la discursividad se refiere, precisamente, a la NATURALEZA DE DICHA LECTURA.

De modo que NO EXISTE una discursividad UNICA, así como tampoco los fenómenos sociales tienen una sola dimensión significativa. Los **mecanismos ideológicos** y las **relaciones de poder** puestas en juego en una determinada situación social, pueden ser "captadas" a través de los discursos sociales, si se tiene el cuidado de analizar las



condiciones de producción y reconocimiento (respectivamente) implicadas en los textos que se analicen.

Tal como lo confirma Verón, *“para tomar el ejemplo más simple: un texto literario cualquiera puede ser objeto de una lectura ideológica. Me parece evidente que una lectura tal no agota la discursividad presente en ese texto: la ‘literariedad’ no puede ser reducida a lo ideológico, aunque por cierto la lectura ideológica de una obra literaria resulte, desde mi punto de vista, no sólo posible y legítima, sino necesaria para un análisis completo de la obra como fenómeno literario. Lo mismo se puede aplicar a una posible lectura psicoanalítica de la misma obra. En cada caso, la teoría por medio de la cual conceptualizamos las condiciones de producción es diferente: teoría de lo ideológico, teoría de la literatura, psicoanálisis”* (Verón, 1997:19).

Siendo el objetivo general de esta investigación *“identificar y describir desde el punto de vista de sus significados estratégicos, los discursos manifestados por un grupo de profesores de la UCAB en torno al tema de la universidad ideal”*, **desde el punto de vista teórico adoptado, dichos propósitos quieren decir lo siguiente:**

En primer lugar, que se trata de describir los “textos” obtenidos utilizando ciertas categorías significativas específicas. Utilizar ciertas categorías y no otras es lo que diferencia la lectura que quiere hacer esta investigación sobre la información tratada, de cualquier otra lectura que pudiera hacerse. La escogencia de las categorías significativas a utilizar no es más que la adopción de una serie de hipótesis sobre cómo se producen y reconocen los discursos sociales.

En segundo lugar, que en virtud de lo expresado anteriormente, dicho punto de partida es el siguiente: considerando el carácter eminentemente humano<sup>6</sup> de todo producto social, detrás de cualquier discurso (tanto en su origen como en sus efectos) es posible encontrar **proyectos**, es decir, intereses en común que se asocian, con el

---

<sup>6</sup> Cuando se habla aquí del “carácter humano de los productos sociales” se tiene en mente los conceptos de hombre y acción esgrimidos por Hannah Arendt en su obra “La condición humana”. Desde el punto de vista filosófico esto supone, junto con Aristóteles, definir al hombre como *zōon politikon* (animal político) y como *zōon logon ekhon* (“ser vivo capaz de discurso”). Definiendo al hombre de esa manera, la acción humana es siempre social y por ser social, también política, es decir, adquiere significado y relevancia en la esfera pública.

objeto de ver cumplidas determinadas voluntades sociales<sup>7</sup>. **Dichos proyectos son múltiples** y todos buscan verse cumplidos (de forma directa o indirecta), por lo cual la interrelación entre los proyectos no puede más que responder a una lógica **estratégica**.

Finalmente, todo esto quiere decir que el objetivo teórico concreto de la investigación, es señalar que los distintos proyectos (proyectos de universidad) portados por los profesores ucabistas **son susceptibles de ser organizados e interpretados como discursos coherentes y diferenciados**, y que además dichos proyectos constituyen, vistos en conjunto (vistos como componentes de una red discursiva), una unidad temática global que puede entenderse como **el principal problema** que los ucabistas ponen en juego cuando intentan definir lo que debe ser una universidad.

Este “problema principal” habla, en definitiva, de **la gramática de producción y de reconocimiento de la red discursiva en estudio**, es decir, de aquellos significados que invariablemente pueden ser encontrados en todos los componentes de la red (o sea aquello que es común a todos los discursos).

Si ese “algo común” a todos los discursos fuera otra “cosa”, eso significaría que la naturaleza misma de la red y sus discursos es ahora “otra” completamente diferente.

En otras palabras, las diferencias entre discursos pueden entenderse como si fueran las diversas respuestas que es posible dar (en un contexto determinado) ante cierta pregunta relevante de tipo general. Las respuestas, incluso si son contradictorias entre si, siempre tienen algún elemento en común, porque todas se refieren al mismo objeto.

Cuando no es posible encontrar esos elementos “comunes” entre las respuestas, esto no quiere decir que dichos elementos “no existan”. Probablemente esto significa que en realidad se está DANDO RESPUESTA A OTRA PREGUNTA. Es esta la función heurística del análisis de discursos: partir de “las respuestas” (los hechos) para organizarlas hasta que sea posible entender las relaciones entre ellas (estructuras), de modo que se pueda llegar a **“LA PREGUNTA” que estaba siendo contestada**.

---

<sup>7</sup> La expresión “voluntades sociales” es utilizada en el sentido otorgado por *Rousseau*, para quien la voluntad (general) está basada en el principio de **cooperación** (los hombres se asocian porque son “naturalmente buenos”) antes que en el de **competencia** –*Hobbes*– (los hombres se asocian por miedo a la guerra) (CISOR, 1997)

## **PRECISANDO EL OBJETO DE ANÁLISIS: GRAMÁTICA DE PRODUCCIÓN VS. GRAMÁTICA DE RECONOCIMIENTO**

Ya se ha dicho que la gramática de los discursos es el conjunto de reglas discernibles a partir de los componentes de la respectiva red discursiva. En ese sentido, debe también entenderse que, así como no hay una sola lectura posible de los textos, **tampoco hay una sola gramática**. En breve, una gramática de producción designa una cierta lógica asociada al origen de los discursos, mientras que una gramática de reconocimiento designa la existencia de determinada lógica asociada a sus efectos.

Recuérdese que ambos niveles de análisis (producción y reconocimiento), en realidad sólo se separan analíticamente (para ilustrar mejor los conceptos), pues lo cierto es que ambas dimensiones se definen por su continua interacción mutua.

Toda lectura que se haga de un conjunto textual con el fin de estudiar su discursividad, debe concretarse a una determinada dimensión de interés. Cuando ese punto de partida (teórico) se refiere a un aspecto tan global como los mecanismos básicos del funcionamiento social (es decir, cuando lo que interesa destacar involucra teorías de amplio alcance), son puestas en juego las relaciones de poder y los mecanismos ideológicos presentes en los discursos.

Específicamente, la lectura en producción es la que alude a los mecanismos ideológicos, mientras que la lectura en reconocimiento es la que habla de las relaciones de poder. Como ya se ha dicho, el *efecto ideológico* se presenta cuando el discurso aparece como el único discurso posible sobre su objeto (Verón, op cit, p. 23). *Las relaciones de poder* se manifiestan, por su parte, cuando los discursos son analizados en cuanto a los efectos que producen en el contexto social de su circulación.

**El interés de esta investigación se centra en la dimensión estratégica de la acción social que pueda evidenciarse a partir del análisis de discursos.** Se consideran, en efecto, teorías de amplio alcance, y como los análisis que se interesan por *lo estratégico*, globalmente apuntan hacia la definición de los **efectos** que pueden tener cada una de las configuraciones que adopte la acción (estrategia), ENTONCES se

puede concluir que desde el punto de vista de la teoría de Verón, la lectura que pretende hacer esta investigación (y su principal interés), es una lectura EN RECONOCIMIENTO, que por lo tanto **apunta**<sup>8</sup> al señalamiento de LAS CONFIGURACIONES DE PODER que serían puestas en juego dados los diversos PROYECTOS DE UNIVERSIDAD que se diferencien, todo esto por supuesto en el plano de **lo discursivo**<sup>9</sup>.

Que la acción sea entendida como **estratégica** quiere decir que, si bien se admite que pueda tener fines definidos, en realidad dichos fines nunca son "totalmente predecibles", ya que en la acción no están implicados exclusivamente actores sociales con orientaciones, sino también visiones de mundo, modos de organizarse y concepciones sobre los resultados de la acción, elementos todos que son diferentes entre sí, y más importante aún, que se relacionan de formas diferentes.

Las orientaciones, visiones de mundo, modos de organización y concepciones sobre los resultados de la acción no son más que los COMPONENTES DEL ESQUEMA GENERAL DE LA ACCIÓN (MUNDO, PROYECTO, OPERACIONES Y RESULTADOS). Estos componentes concretos serán desarrollados más adelante.

Las relaciones que se establecen entre todos estos componentes configuran LAS ESTRATEGIAS DE LA ACCIÓN, que por definición son múltiples y responden a una lógica, es decir, son susceptibles de ser entendidas A PARTIR DE UNA ESTRUCTURA que a su vez es definida por **reglas específicas de composición y transformación**.

---

<sup>8</sup> Se "apunta" a ese objetivo, lo cual no quiere decir que ESE sea un objetivo de la investigación. Recuérdese que el la naturaleza del estudio es de tipo exploratorio-descriptivo.

<sup>9</sup> Es importante destacar que cuando aquí se habla del plano de "lo discursivo", NO SE LE ESTÁ DEFINIENDO EN OPOSICIÓN A LO "REAL", según la clásica (y ya superada) dicotomía lenguaje vs. realidad. Por el contrario, como ya se ha explicado, los discursos no sólo pertenecen al dominio de lo real, sino que son construcciones sociales de sentido. La aclaratoria sobre el plano de lo discursivo lo que busca es especificar a qué clase de dominio de lo real está haciendo referencia esta investigación.

## CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS ESTRATÉGICO DE LAS REDES DISCURSIVAS

El objetivo de esta sección es identificar con claridad un ESQUEMA INTERPRETATIVO DE LA DISCURSIVIDAD SOCIAL que se corresponda con el propósito básico de la investigación, a saber, el análisis estratégico (estructural) de una red discursiva en particular: la universidad ideal de los profesores ucabistas. En ese sentido es necesario primero considerar los conceptos básicos asociados al análisis estratégico de los discursos sociales, para posteriormente explicar el esquema interpretativo propiamente dicho. La determinación de estos criterios de análisis se sustenta esencialmente en los postulados de Alain Touraine y Max Weber.

### EL PUNTO DE PARTIDA: LA SOCIEDAD COMO PROYECTO

La teoría global que fundamenta el análisis estratégico de la acción social aquí propuesto, es la teoría de la auto-producción de la sociedad, expuesta por el sociólogo francés Alain Touraine. Esta teoría básicamente propone que las sociedades se caracterizan por su historicidad, es decir por su capacidad de hacer historia, o sea, épocas históricas en las que crea, madura y abandona un **determinado proyecto** (de la sociedad sobre si misma). El proyecto societal tiene tres dimensiones: Historicidad propiamente dicha (contempla la tensión entre orden y movimiento); Racionalidad (contempla la tensión entre *orientación* y *recursos*) e Integración (contempla los polos *cultura* –énfasis en lo que tenemos “de iguales” - y *sociedad* –énfasis en lo que tenemos “de diferentes”-). Estas dimensiones son las constitutivas del “*Sistema de Acción Histórico*”, esquema general en el que se organiza la acción social global (Touraine, 1973).

Interesa destacar que, aparte de ser el fundamento teórico global del concepto de acción que se maneja, las dimensiones del proyecto societal de Touraine son variables desde las cuales se puede entender la actuación de las instituciones y los

actores sociales particulares, así como la lógica que guía sus discursos. En efecto, basado en los componentes del proyecto societal y la idea de la auto-producción, Touraine no sólo se conforma con enunciar una teoría social global, sino que desarrolla importantes elementos de análisis para el estudio de las instituciones sociales, los sistemas políticos, el papel del estado, la democracia, los movimientos socio-culturales, y en fin, todos aquellos aspectos relacionados de manera directa con el *mundo asociativo* en las sociedades modernas, precisamente porque las asociaciones se ubican en el campo de las relaciones sociales en el que se consuma la obra de la sociedad sobre sí misma.

Decir esto es entender que la existencia de las asociaciones se justifica porque están destinadas a cumplir ciertos propósitos y porque tienen un papel que jugar dentro de la sociedad; en otras palabras, que la actuación de las asociaciones puede ser juzgada bajo el esquema de la *teoría de la acción orientada*.

La noción de proyecto societal viene a ser una combinación bastante útil de estructuras y funciones de la acción social, una combinación que permite introducir en el análisis el aspecto dinámico que el funcionalismo abandona si se le considera parcialmente. **Historicidad, racionalidad e integración** son las variables que explicitan **la estructura** básica del proyecto societal. La **auto-producción** de la sociedad es **la función** básica que todo proyecto societal está llamado a cumplir.

Considerados estos elementos, el supuesto teórico sobre la naturaleza de la acción social es **doble**:

- En primer lugar, se necesita **conocer (dinámicamente)** la estructura para entender (realmente) la función.
- En segundo lugar (y a consecuencia de lo anterior) se necesita **re-conocer** la función para comprender la lógica de composición y transformación de la estructura.

Conocer dinámicamente la estructura de la acción implica por supuesto conocer los componentes estructurales propiamente dichos, pero además implica tratar de entender la forma en que dichos componentes se relacionan entre sí (aspecto dinámico). Una vez conocida la estructura y su dinámica, las funciones de la acción se re-conocen (es decir, es re-evaluada su definición) con el propósito de que ella de cuenta, realmente, de la lógica según la cual es ordenada la estructura.

### LA ACCIÓN ORIENTADA: DEL SISTEMA AL ACTOR

Es el sociólogo alemán **Max Weber** quien define explícitamente la relevancia de la *acción orientada* como estrategia metodológica clave para el análisis de las formas elementales, demostrando así su claro propósito formalista. La herramienta metodológica que propone para cumplir dicho objetivo es la comprensión (*verstehen*).

En sus propios términos, “la acción que específicamente reviste importancia para la sociología comprensiva es, en particular, una conducta que:

1. Esta referida de acuerdo con el sentido subjetivamente mentado del actor a la conducta de otros.
2. Esta co-determinada en su discurso por estar su referencia plena de sentido
3. Es explicable por vía de la comprensión a partir de este sentido mentado subjetivamente” (Weber, 1973: 177).

Es precisamente el concepto de la acción orientada el que introduce la relevancia de lo estratégico como dimensión significativa, no solo de la acción social en general, sino de la actuación más concreta de determinados actores particulares. Considerar el aspecto estratégico implica “leer” el proyecto (o *sentido orientador de la acción*) NO EN SÍ MISMO, sino COMO SI FUERA un relato, es decir, una secuencia de acciones que **narra** el discurrir de las operaciones, los motivos, las situaciones y los resultados

implicados en el cumplimiento de UNAS CIERTAS FUNCIONES que responden a UN CIERTO ORDEN. Las funciones son las tareas que "debe" realizar la asociación, y es este "cierto orden" el que se califica como ESTRATÉGICO.

Según Weber, el hecho de que se produzca una orientación hacia un "algo" supone que el actor adopta una determinada racionalidad. El asunto de "cual" sea la racionalidad que guíe la acción tiene una utilidad particular: por esa vía se hace posible discernir la estructura del "comportamiento del actor", aspecto en el cual se tiene particular interés en esta investigación, como ya ha sido mencionado en varias oportunidades. Además todo esto importa en la medida en que se permite reconocer al hombre (y a las sociedades) como "sujetos de voluntad", es decir, con "capacidad y voluntad de tomar conscientemente posición ante el mundo y de conferirle sentido" (Weber, op cit, p. 70).

En este sentido, enlazado con el interés profundo de Weber en cuanto a la voluntad como característica y condición de lo humano (vale decir también de lo social), **Alain Touraine** introduce la **noción de sujeto** como una nueva dimensión para entender la naturaleza del actor social. Básicamente propone que el sujeto es "*la voluntad de ser reconocido como actor*", lo cual en pocas palabras quiere decir que el principal **criterio de éxito** según el cual se juzga la acción, es la capacidad de ejercer control sobre los actos, *en el sentido de poder reconocerlos como partes de una "historia personal de vida"* (Touraine, 1994 : 207).

El sujeto como dimensión definitoria del actor introduce un matiz sobre el concepto general de la acción social que aquí es juzgado como fundamental: lo que se intenta es reivindicar la "lógica del actor" por encima de la "lógica del sistema" en las sociedades modernas, lo cual implica **dejar de reducir** al actor a la simple persecución racional (calculable y previsible) de su interés (Touraine, op cit, p. 208).

La *lógica del sistema* es aquella que apela a principios externos a lo propiamente social ("*garantes metasociales del orden social*") para explicar, justificar y unificar la



vida social. Para Touraine los principales garantes metasociales de la modernidad han sido el estado y el mercado. (Touraine, op cit, p. 227). La lógica del sistema se interesa por el control y no por la producción (auto-producción) de la sociedad, considerando a los actores como agentes (de un modelo que "no han construido") y no como sujetos de una historia (que se construye en el devenir de sus propias acciones).

Esto quiere decir que, además de mirar los componentes estructurales de la acción, debe tomarse en cuenta a los participantes concretos de dicho esquema, desde el punto de vista de sus roles *estratégicos*.

Siendo esto así, el *actor* es entendido como el *sujeto que trabaja* en un determinado proyecto (de acción), un trabajo que es a la vez dinámico, consciente y *propio*. El actor es aquel que "se desempeña consciente aunque no siempre del todo voluntariamente en operaciones eficaces" (CESAP,1993 : 64). El *agente*, por su parte, es un portador de procesos *de los que no procura adueñarse*, no porque no pueda hacerlos suyos, sino porque no está consciente de esa capacidad, o porque no le interesa hacerlo: "si por caso, el chipo es transmisor de enfermedad, es como sin quererlo, de tal manera que no debe atribuírsele responsabilidad o autoría en la enfermedad de la persona a la que picó, se dirá que el chipo es un agente portador o transmisor, pero no un actor y menos un autor" (Idem).

Además del actor y del agente, entonces, el otro rol estratégico de relevancia es el de *autor*, definido como el dueño y responsable del *diseño de la acción*.

Las diferencias entre estos roles, como puede notarse, se mide en términos de capacidades y de grado de responsabilidad, lo cual quiere decir que (según los presupuestos de la teoría de la auto-producción social) la sociedad es al mismo tiempo autora, actora y agente de sí misma. "El protagonismo es una pretensión y un esfuerzo de agentes que procuran ser actores y de autores que buscan dominar los procesos que inducen" (CESAP en CISOR, 1993).

De esta manera debe decirse, con Weber, que si interesa entender la orientación de la acción, **pero** no con el fin de calcular sus efectos (efecto de control sistémico),

sino para iluminar la comprensión de las estructuras sociales que están detrás de esa acción orientada. Interesa la orientación de la acción, entonces, sólo en la medida en que se entienda como uno de los componentes de un esquema general que privilegie las relaciones entre dichos componentes antes que a los componentes en sí mismos.

Junto con Touraine debe decirse que interesa el actor entendido como sujeto y no como agente de un sistema, porque por encima de cualquier otra función, se privilegia la auto-producción como propiedad y atributo básico de todo entramado social, un aspecto que queda velado y pasa al olvido si sigue prevaleciendo la lógica del sistema. “ **La obra adquiere importancia para el autor en cuanto que este se proyecta y se reconoce más claramente a sí mismo en ella;**<sup>10</sup> por eso y en esta medida, la reivindica, desde luego tanto en el proceso como en el resultado (...) [por lo tanto] el protagonista por excelencia es el que se hace a sí mismo (...) nadie, por supuesto, es absolutamente el único autor de sí mismo, aunque está claro que, por mucho, uno es lo que es por cuanto actúa sobre sí mismo” (CESAP, op cit, p. 65)

#### ESQUEMA GENERAL DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA Y FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD

Desde un punto de vista ilustrativo, la lógica del sistema de acción histórico puede ser estudiada como si se tratara de la lógica de un sistema de acción individual, siempre que la visión que se tenga del sistema sea más dinámica e interdependiente que de tipo funcional (Boudon, 1981).

Podría decirse que dentro de la lógica de este sistema de acción, que es una lógica histórica, las instituciones tienen cabida en la medida en que a partir de ellas se pueden realizar ciertas tareas globales que no sería posible asumir si no existieran. Todo esto implica reconocer, tal y como lo hacen los dos autores principales que se han estudiado en esta sección, que las instituciones son la vía más expedita de las que dispone una sociedad para llevar a cabo las acciones que considere importantes dentro de su particular modelo civilizatorio.

---

<sup>10</sup> Resaltado propio.

Por lo tanto, es válido pensar que, así como la sociedad posee un proyecto propio a partir del cual moviliza recursos, voluntades, relaciones de trabajo y visiones del mundo, igualmente es válido asumir que las instituciones operan de la misma forma. Esto quiere decir que los recursos que movilizan, el proyecto que las define y orienta, los resultados que genera, y en fin, las acciones que lleva a cabo, pueden mirarse y estudiarse como si estas formaran parte de un sistema de acción.

Si se parte de esos supuesto habría que decir que la acción universitaria puede entenderse como un sistema que responde a una cierta lógica y que se define a partir de la interacción de los siguientes componentes, que son los componentes de cualquier sistema de acción: MUNDO, PROYECTO, OPERACIONES Y RESULTADOS.

He aquí la definición de dichos componentes:

**PROYECTO:**

El proyecto es la expresión de una cierta racionalidad, es decir, de un sentido orientador de la acción que responde a unos valores o motivaciones que justifican y contextualizan las acciones y que configuran una cierta *visión del mundo*. Se asume que como principal propiedad el proyecto es autónomo, en el sentido de que se basa en voluntades que pueden cambiar.

El proyecto pauta los criterios sobre lo que se considera bueno o no, sobre los fines que merece la pena perseguir, y, en general, es el que determina el criterio de éxito de la acción.

Así mismo, es desde el proyecto que se toma la decisión de moverse para generar los resultados esperados a través de la utilización de ciertos recursos. También desde el proyecto se genera una visión del mundo que, lejos de quedarse allí, tiene capacidad de influenciar a la sociedad, mediante la retroalimentación que se genera en el sistema.

En el marco de esta investigación, el proyecto de una universidad viene a ser el **sentido orientador general de su acción.** Estudiar los discursos utilizando la categoría de

proyecto supone, entonces, interesarse en los valores defendidos (y también los adversados), así como en todas las justificaciones que hagan los sujetos sobre los ideales de universidad que apoyen.

En relación a los posibles proyectos que puedan encontrarse sobre la universidad ideal, se hace una amplia consideración de los más destacados en el [capítulo III](#). Por los momentos interesa apuntar que en total se manejaron 9 concepciones generales de universidad, que en términos globales pueden ser vistas como diversos proyectos que a lo largo de la historia (y de la construcción discursiva del concepto universidad), han sido planteados como alternativas de acción.

### **RESULTADOS:**

Los resultados son los “productos” típicos de la acción, lo que el actor (en este caso la universidad) busca producir. En términos concretos el resultado se genera a partir de una relación de trabajo que afecta al mundo de una determinada manera. Los resultados de la acción institucional dependen por supuesto de la combinación entre tareas básicas y sentido orientador. Desde el punto de vista de la teoría organizacional de corte funcionalista<sup>11</sup>, los resultados que una organización produce son una “clase de bienes o servicios que son consumibles o sirven como instrumentos para una fase posterior del proceso de producción en otra organización (...) en el caso de una organización educativa, [el resultado] puede ser cierta capacidad adquirida por los estudiantes que se han sometido a su influencia” (Parsons, s.f :5)

En el marco de esta investigación, el resultado o producto típico de una universidad es el conocimiento, tal como lo plantea Touraine en su propuesta sobre las funciones básicas de las universidades.

En relación a la conceptualización del conocimiento, Habermas dice que los seres humanos tienen tres intereses cognitivos básicos: los intereses **técnicos**, los **prácticos** y los **emancipadores**. Estos intereses derivan en tres formas diferentes de saber: la empírico analítica, la histórico-hermenéutica , y la crítica. Del análisis de discursos sobre

---

<sup>11</sup> Entre otros: Alvin Gouldner, Peter Blau y Talcott Parsons.

lo expresado por los profesores ucabistas, se encontró que los atributos para describir lo que ellos entienden por conocimiento, respondían suficientemente a la estructura propuesta por Habermas, razón por la cual se optó por dichas categorías analíticas para codificar estas respuestas<sup>12</sup>. Por lo tanto, es fundamental desarrollar aquí con un poco más de detalle estos conceptos (Habermas en Grundy, 1994).

El interés técnico (conocimiento del mundo como objeto) pone su acento en el *control del medio*, es el más básico de los intereses cognitivos existentes, según el criterio de Habermas. Es asociado a las ciencias empírico - analíticas porque el tipo de saber generado por ellas procede de la observación y la experimentación. El interés técnico está directamente asociado a la calculabilidad de los escenarios de acción. Cada tipo de interés da pie a una determinada forma de acción, en el caso de los intereses técnicos la acción es básicamente *instrumental*. Tal como lo afirma Weber, "La medicina no se pregunta si la vida es digna de ser vivida o cuando lo deja de ser. Todas las ciencias de la naturaleza responden a la pregunta de qué debemos hacer si queremos dominar *técnicamente* la vida" (Weber, 1975: 209).

El interés práctico (conocimiento de mundo como sujeto) pone su acento en la *comprensión del medio*. Es asociado a las ciencias histórico - hermenéuticas, porque el tipo de saber generado por ellas procede del análisis comprensivo de conjuntos significativos. El interés práctico está directamente asociado a la interacción racional (y moral) con el medio y a la interpretación de significados mediante la integración. En el caso de los intereses prácticos, la acción es (o busca ser) la "correcta" y no se produce una acción "objetiva", sino una *interacción*.

El interés emancipador (conocimiento del mundo como sujeto autónomo) pone su acento en la *potenciación de los individuos y grupos en sujetos*. Es asociado a las teorías críticas, porque el tipo de saber generado procede de la autorreflexión y la crítica. El interés emancipador está directamente asociado a la autonomía y la liberación del sujeto en el marco de una sociedad (intuición auténtica). En el caso de los intereses emancipadores, la acción es (o busca ser) autónoma y responsable.

---

<sup>12</sup> Para detalles sobre la codificación de esta variable "concepción del conocimiento" en función de los intereses cognitivos de Habermas, ver Anexo "M".

### OPERACIONES:

Las operaciones se refieren a las formas a partir de las cuales la universidad se organiza para llevar a cabo su acción y producir los resultados que desea. En términos concretos las operaciones son el producto de una decisión de moverse y se traduce en relaciones de trabajo específicas. El componente operaciones alude, entonces, al arreglo específico que la organización hace de sus recursos con el objetivo de cumplir determinadas metas *institucionales* (representando así la "operacionalización" de la misión). Por esta razón, la visión que tenga la universidad acerca de cómo deben obtenerse los recursos, el porqué opta por ciertos mecanismos de financiamiento en vez de otros y cuáles son los criterios que privilegia a la hora de distribuir los ingresos, son todos indicadores, a nivel profundo, de las orientaciones globales de la institución (Clark, 2000)

Todos estos aspectos configuran el tipo de organización por el cual decide optar una institución (una cierta voluntad instituida), y también alude a las relaciones que establezca dicha institución (en este caso la universidad -que es al mismo tiempo *actor, asociación educativa y organización-*), con el resto de los ámbitos de la sociedad.

Es importante hacer algunas precisiones en relación a estos conceptos. Ya fue explicado lo que se entiende por "actor social". A esa definición interesa agregar las de institución, asociación y organización. A menudo estos términos son usados indistintamente, pero la verdad es que aluden a dimensiones diferentes de análisis sobre el fenómeno asociativo. A efectos prácticos se puede decir que, en principio, todos estos términos aluden a "estructuras sociales" con un cierto proyecto de acción. Es importante, sin embargo, distinguir los matices significativos entre ellos:

Las **asociaciones** son *estructuras sociales* que conjugan una serie de propósitos o voluntades instituidas que se reúnen precisamente en función de la consecución (conjunta) de ciertos intereses que son comunes. El conjunto de asociaciones que inscriben su acción en un ámbito relativamente delimitado (básicamente por la presencia de un estado), constituyen el polo asociativo de un determinado país (CISOR, 1997). Como es evidente, el término asociación está más ligado a "lo externo"

o a las relaciones de determinada “estructura social” con sus semejantes dentro de una sociedad.

La **institucionalidad** es la dimensión de las asociaciones en donde “tiene lugar” la *construcción social de sus significados ordenados* (Berger y Luckmann, 1979), esto quiere decir, el espacio donde la asociación define sus lineamientos, proyecta y estandariza su acción (Fichter, 1979). Toda la consideración y relevancia que se le da a la acción social vista como proyecto involucra la dimensión institucional del análisis.

Lo **organizacional** es la dimensión de la asociación en donde tienen lugar sus tareas típicas. Lo organizacional es “la sumatoria de los modos en los que una asociación divide su labor en distintas tareas y posteriormente lleva a cabo la coordinación entre las mismas” (Mintzberg, 1979)<sup>13</sup>. Un poco más adelante se hará una consideración aparte sobre el tema de lo organizacional.

En definitiva, en el marco de esta investigación, las operaciones de una universidad constituyen sus principios básicos de organización, la configuración particular de medios, recursos y fines que los entrevistados definan como la más adecuada para su universidad ideal. Estudiar los discursos utilizando la categoría operaciones supone, entonces, interesarse en los criterios adoptados para organizar las actividades típicas de la universidad, así como en los principios que prevalecen o se piensa deben prevalecer cuando, por ejemplo, se deben tomar decisiones clave dentro de la organización.

### **MUNDO:**

Cuando se trata de estudiar una institución en el marco de su proyecto de acción, el componente MUNDO es básico. Se refiere a la sociedad a la que pertenece la asociación, el marco socio-histórico en la que surge y tiene cabida. Es también el conjunto de actores de diversa índole con los cuales la universidad debe y tiene que relacionarse.

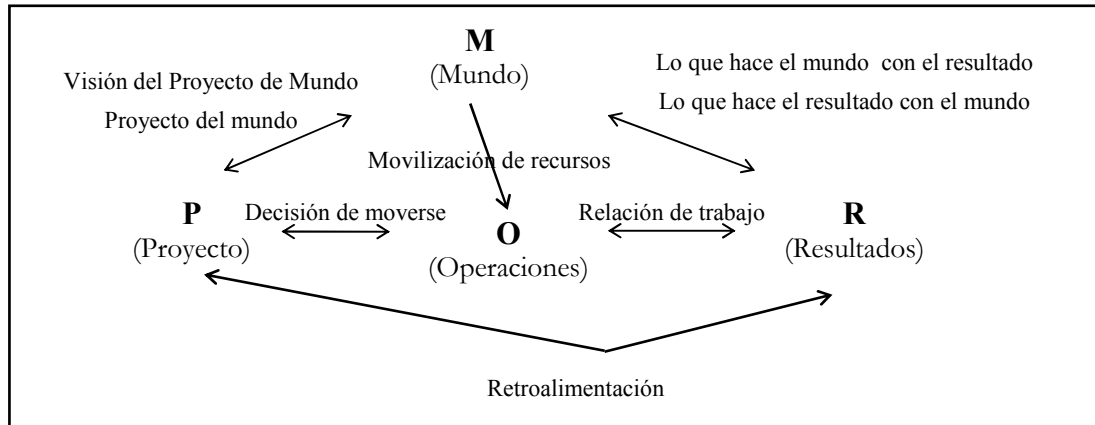
En el marco de esta investigación, el mundo representa los actores con los que la universidad debe relacionarse (a juicio de los entrevistados), así como los tipos de

---

<sup>13</sup> Este libro fue consultado en inglés, de modo que las citas textuales responden a una traducción libre.

relaciones que se establecen con dichos actores. Estudiar los discursos utilizando la categoría "mundo" supone, entonces, entender que las relaciones sociales juegan un papel fundamental en el análisis, y que es su puesta en escena la que introduce la perspectiva dinámica en el análisis funcional-estructural.

Los cuatro componentes: PROYECTO, RESULTADOS, OPERACIONES Y MUNDO, se ordenan en un sistema de acción de tipo estratégico, que puede ser ilustrado de la siguiente manera:



**FIGURA 1: Componentes del Sistema de Acción**

En cuanto a **LAS FUNCIONES** que debe cumplir una universidad dentro de la sociedad, éstas varían de acuerdo al concepto global de universidad que se esté defendiendo. Tal como podrá verse en el capítulo III, históricamente las funciones de la universidad han variado considerablemente. Aquí se adopta la propuesta de Alain Touraine, quien plantea que la universidad cumple básicamente tres funciones:

- Producción de conocimientos
- Reproducción de conocimientos
- Utilización social de los conocimientos (Touraine, 1977: 163).



Touraine plantea que no toda la actividad universitaria debe depender de un mismo tipo de organización. Del "subconjunto" de aprendizaje y formación (reproducción de conocimientos), dice que debe estar administrado por los profesores. En su acepción "más neutral", la reproducción como función de la universidad, alude al inevitable y (necesario) proceso de difusión de conocimientos que tiene lugar en estas instituciones. Una difusión que, aunque puede redundar en eso, no tiene que significar pasividad y ausencia de espíritu crítico .

En su acepción "más crítica", los sistemas educativos y sus instituciones son mecanismos "distribuidores" de los valores, conceptos e ideologías que legitiman determinados modelos ético-culturales (usando la terminología de Touraine). Para pesadores como Apple y Gramsci, esta "legitimación" está asociada directamente a la hegemonía del Estado y a la necesidad que tiene de generar consensos alrededor de sus propios principios unificadores (Apple, 1987: 45). Esta función de "distribución" se vuelve reproductiva cuando sistemática (y por ello hegemónicamente) son transmitidos valores, conceptos e ideologías asociados a UN solo modelo ético cultural.

La utilización de los conocimientos trata el importante asunto de la conexión entre ciencia y acción social. Para Touraine, el conocimiento producido y difundido en las universidades debe organizarse en departamentos que estudien los campos más importantes de la intervención social. Dichos "departamentos" deben ser gestionados por consejos formados por los usuarios del conocimiento (ciudades y asociaciones, empresas y sindicatos, profesionales y administradores).

El uso y distribución de los conocimientos en una sociedad es un asunto de importancia estratégica, es una función que se encuentra al centro mismo de la auto-producción social, de manera que el énfasis debe centrarse más en las orientaciones y menos en los métodos.

En términos concretos las orientaciones corresponden al dominio de lo institucional y los métodos al de lo organizacional, aunque, por supuesto, detrás de todo método de enseñanza hay una visión de mundo y una concepción subyacente de hombre y de conocimiento. Es precisamente el "olvido" del telón de fondo detrás de las prácticas

educativas lo que abre el espacio de la acción irreflexiva (en la que predomina reproducción por encima de producción)

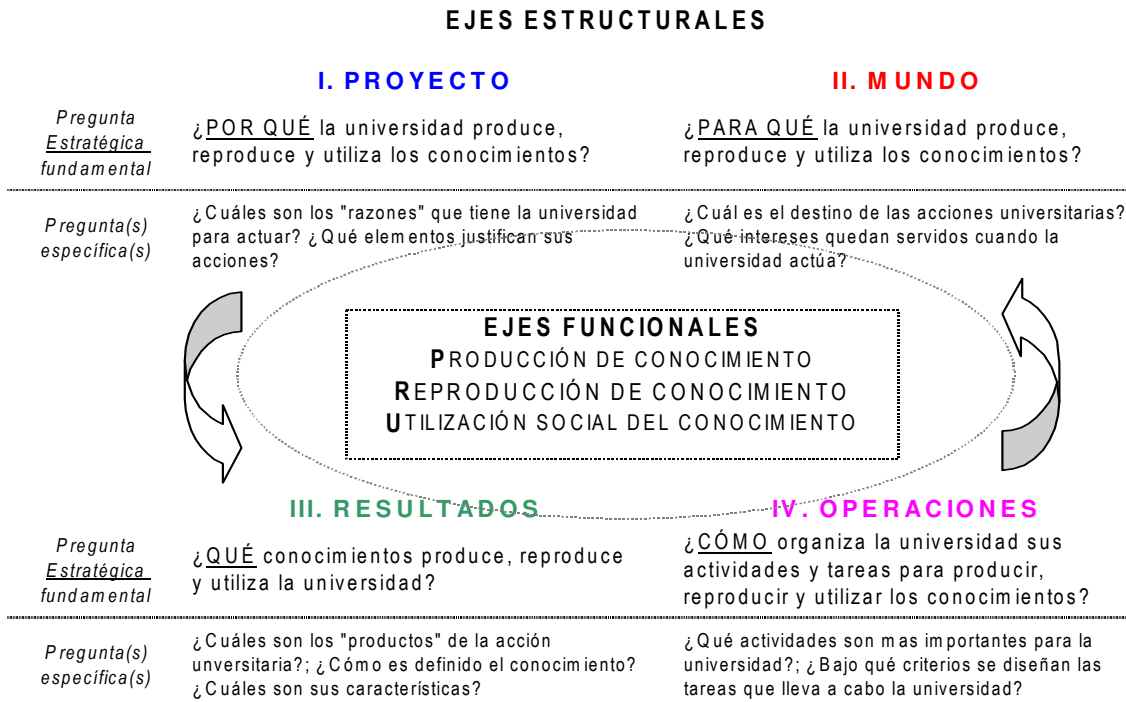
El tercer subconjunto es el de la producción de conocimientos, que, según la perspectiva de Touraine es el más importante y por ello debe ser protegido de los otros separándolo lo más posible de éstos, es decir, debe conseguirse que éste subconjunto sea lo más independiente posible del poder político y administrativo, de modo que la producción de ideas y conocimientos fluya con total libertad. (Idem)

Pues bien,

Teniendo en cuenta estas consideraciones, así como las relacionadas directamente con la semiosis social (sección anterior), es posible concluir que a partir de la síntesis entre estructura y funciones de la acción se deriva un **esquema conceptual emergente** que considera los significados estratégicos implicados en los discursos sociales, apuntando con ello al reconocimiento de sus gramáticas discursivas.

Se trata de una **propuesta metodológica** para el análisis de discursos, que se ha denominado "**esquema interpretativo de la discursividad social**"

A continuación se presenta un gráfico síntesis de dicho esquema interpretativo. Préstese ESPECIAL atención a las **preguntas generales y específicas**



**FIGURA 2: Esquema interpretativo de la discursividad social**

El esquema combina las preguntas sobre las funciones con las preguntas alusivas a la estructura de la acción. A efectos ilustrativos, de ahora en adelante cada una de los componentes de la acción será identificado con el color que allí se plantea, tanto en los cuadros como en los anexos.

Intentando responder esas preguntas básicas fue elaborada la guía de entrevistas, codificada la información, analizados los factores y conjugados los elementos teóricos y metodológicos de la investigación. Ellas representan, a entender de este estudio, las preguntas estratégicas que permiten "hacer hablar" a los textos sobre sus gramáticas discursivas y con ello apuntar a la re - constitución de la lógica estructural que está detrás de los discursos y le da "forma" a la red.

## PUNTO DE LLEGADA: ESQUEMA INTERPRETATIVO DE LA DISCURSIVIDAD SOCIAL

### LO ORGANIZACIONAL Y LAS GRAMÁTICAS DISCURSIVAS: NOCIONES BÁSICAS PARA LA INTERPRETACIÓN

A continuación se exponen las principales categorías conceptuales necesarias para entender la discursividad cuando son puestas en juego las **relaciones de poder** de la organización. Recuérdese que las gramáticas de producción y reconocimiento que constituyen la discursividad social, aluden, a nivel profundo, a los problemas asociados a los mecanismos ideológicos por un lado, y a las relaciones de poder implicadas en los discursos, por el otro. Es esta la razón por la cual se introducen estas consideraciones.

En términos generales puede decirse que lo organizacional es el mundo de lo instrumental, un mundo que está íntimamente ligado a la cuestión de la distribución de tareas, de la asignación de los roles y de la adaptación de los medios para alcanzar unos fines determinados (CISOR, 1998). La organización puede ser vista, así mismo, como el particular arreglo que una institución hace de una serie de metas, objetivos y recursos, en función de un determinado "sistema de influencia" (Mintzberg, 1992).

El estudio del poder dentro de una organización pasa por la revisión de dos aspectos fundamentales: cómo se ejerce el poder dentro de la organización y cuáles son las posibles formas de ejercicio del poder que pueden asumirse en una organización, (las cuales, eventualmente, hacen surgir nuevas formas de organización)

El poder en general (y con ello el poder dentro de la organización), ha sido conceptualizado desde distintas corrientes teóricas.

Desde el funcionalismo, el poder es visto como un "atributo que reside en todo tipo de cosas, procesos y agentes (...) un 'algo' que puede ser poseído, es decir, acomodarse, canjearse, delegarse y utilizarse para el bien de la organización"<sup>14</sup> (Barnes, 1988 : 1). Así, es considerado no sólo el poder físico del cuerpo humano, o el

---

<sup>14</sup> Este texto fue consultado en inglés, de modo que las citas textuales presentadas son producto de una traducción propia.

poder carismático asociado a una determinada personalidad, sino también el poder asociado a las posiciones que los individuos ocupan o buscan ocupar y las relaciones de dependencia que se crean a raíz de él (éste último es quizá el “tipo de poder” que se relaciona más directamente con la organización). El poder es entendido como una capacidad, lo cual implica que sólo se hace manifiesto a través de sus efectos. Es por esto que siempre es más fácil describir las consecuencias del poder, que identificar su naturaleza y sus bases. (Barnes, op cit, p. 9).

El funcionalismo presta mucha atención a la “medición” del poder, centrándose en las intenciones de los individuos (o agentes) y en sus comportamientos manifiestos (usualmente en forma de autoridad). Todo esto genera, a la larga, una concepción del poder estática según la cual las relaciones de poder son fijas en el tiempo e inmediatamente observables en términos de sus efectos. Además, forma parte de una visión mecanicista de la organización, en la que se toman en cuenta sólo las formas más obvias de ejercicio de poder, ignorando las más “insidiosas” (Daudi, 1986; Clegg, 1977 y Pfeffer, 1981 en Barnes, op cit)

Desde el punto de vista estructuralista, el estudio del poder no debe centrarse en el comportamiento actual y en la toma de decisiones, pues el sistema (la organización), no se sostiene simplemente por actos individualmente escogidos, sino sobre todo y fundamentalmente, por el comportamiento de grupos que están socialmente estructurados y culturalmente determinados. Según esta perspectiva, entonces, no sólo debe prestarse atención a la acción observable, sino a los focos de conflicto latentes presentes en la inacción. El estructuralismo “extremo” sostiene que el poder es poseído y ejercitado por estructuras y sistemas (y no por individuos), con lo cual se favorece la idea de que las prácticas sociales y políticas son el resultado de fuerzas sobre las cuales los individuos no tienen control: el poder es construido en un sistema social de tal modo que su ejercicio es casi independiente de la particular voluntad individual. Por lo tanto, los individuos, más o menos conscientes de la estructura de poder que los rodea, participan, mantienen y son limitados por ella. (Barnes, op cit, p. 67)

A medio camino entre el funcionalismo y el estructuralismo, se encuentra la perspectiva de **Foucault**, que enmarca su concepción sobre el poder en correspondencia con la noción de discursividad y sus conceptos asociados. Para éste autor, el poder es ejercido y no poseído por alguien, lo cual quiere decir que es el

producto de una operación política que establece relaciones sociales desiguales y asimétricas. (Foucault, 1977:26)

Foucault sostiene que el poder es inmanente a cualquier relación humana y que se ejerce a través de redes que no son estáticas, lo cual quiere decir que circula de forma “multidireccional” (de arriba hacia abajo, pero también de abajo hacia arriba). El poder, entonces, no es solamente represivo y la obediencia se hace posible precisamente por eso, porque el poder produce cosas, induce placer, forma conocimientos, **produce discursos**. Tanto el conocimiento como el poder son socialmente construidos, es decir, no hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de conocimiento, así como tampoco hay ningún conocimiento que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder.

En este sentido, y en directa relación con la noción de discursividad (tal y como ha sido trabajada en esta investigación), Foucault plantea que **las relaciones de poder no se pueden establecer, consolidar o implementar por sí mismas sin la producción, acumulación, circulación y funcionamiento de discursos**: es a través de ellos que “la disciplina” se internaliza, estructurando la actividad espacial y temporalmente de tal modo que se vuelve, hasta cierto punto, invisible. (Foucault, op cit, p. 30)

El poder así concebido se basa en la sistemática vigilancia, monitoreo, intervención, reforma y entrenamiento, no sólo de los individuos, sino de los cuerpos colectivos organizados. El poder es mantenido y reproducido a través de una serie de programas, tecnologías y **estrategias** que pueden ser más o menos “visibles” (evidentes). Por lo tanto, el poder puede entenderse como una estructura de complejas relaciones que no es previamente arreglada ni inmutable, sino que está en continuo movimiento y transformación. Estas estructuras de poder crean sujetos<sup>15</sup>, pero esto no quiere decir que el único resultado posible sea la conformidad. Por el contrario, uno de los primeros efectos del poder en un cuerpo organizado **es la producción de individualidad**.

En el análisis organizacional tradicional, el sujeto es un tomador de decisiones, o un trabajador, es decir, la definición del sujeto depende de la previa aceptación de un modelo racional-normativo de organización. Por el contrario, desde la perspectiva de

---

<sup>15</sup> Aquí el término “sujetos” significa “individuos sometidos a una disciplina”. El sentido otorgado por Touraine a ésta noción, y que aquí ha sido mencionado con anterioridad (ver supra, p. 29), es totalmente opuesto.

Foucault, el sujeto es un cuerpo en flujo material, lo cual implica pensar en él como en **una máquina que se produce a sí misma, colocando al sujeto en el origen de los procesos organizacionales, en vez de verlos como meros agregados**. Foucault, entonces, percibe al sujeto como ejecutor del poder, pero también como un producto del mismo. Así, a pesar de que Foucault sostiene que los individuos dentro de la organización se convierten en sujetos, no suscribe un punto de vista determinista en este sentido, pues deja a éste sujeto la **posibilidad de resistirse**, es decir, los individuos simultáneamente ejercen y padecen el poder.

Según estas ideas, entonces, las organizaciones son vistas como sistemas políticos, cuya racionalidad es plural, compleja y conflictiva, antes que unitaria y simple. lo cual supone reconocer la existencia de la diversidad y de las tensiones que ella genera en el mundo organizacional. Las organizaciones son vistas entonces como redes (de personas), que importan en la medida en que representan intereses divergentes que deben ser resueltos de una determinada manera.

Según Morgan (1996), considerando la organización como un sistema político pueden distinguirse básicamente tres tipos de intereses: Los de *función*, asociados con el trabajo que se realiza propiamente dicho, los de *carrera o profesionales*, asociados con el grupo profesional de pertenencia (en el caso de las universidades la disciplina académica de origen y trabajo), y por último los intereses *extramuros*, que representa el variado conjunto de interés que fuera de la organización pudieran ejercer influencia en su funcionamiento (Morgan, 1996:135). Considerando que la FUNCIÓN, la PROFESIÓN y LO EXTERNO son elementos que guían la acción de los individuos dentro de una organización (y lo mismo podría decirse de sus ideas, valores y DISCURSOS), estos elementos fueron tomados en cuenta como parte de los criterios de selección de la muestra de profesores entrevistados<sup>16</sup>.

Todas estas consideraciones implican, además, una concepción del conflicto totalmente distinta a la tradicional: si en la teoría clásica el conflicto es visto como un estado desafortunado que en circunstancias más favorables debería desaparecer (Morgan, 1996: 141), desde la metáfora política el conflicto es un fenómeno constitutivo de la propia organización, y se le entiende como lo que es: el producto del choque de intereses opuestos. Se trata en definitiva, de un enfoque que reconoce el papel

---

<sup>16</sup> Para detalles sobre este particular, ver [capítulo V](#)

constructivo y dinámico de la política y de los conflictos en la creación del orden social (Ibídem:182).

Si en esta investigación el interés es estructuralista y además discursivo (en el sentido empleado por Verón de la discursividad), las categorías asociadas a las **configuraciones de poder** que puede adoptar una organización, resultan FUNDAMENTALES.

Como ya se ha explicado (en otro contexto), una *configuración* es una combinatoria de componentes descriptivos o característicos de una determinada estructura social. Las configuraciones que adopte una organización en relación al manejo de poder (o mejor dicho, las configuraciones que un analista sea capaz de distinguir –en calidad de intérprete), pueden entenderse como “conjuntos de relaciones “cristalizadas”, es decir, re-compuestas a efectos ilustrativos en vista del interés en mostrar alguna dimensión significativa de la estructura en cuestión.

Pues bien, por ejemplo, el teórico de las organizaciones Henry Mintzberg afirma que desde el punto de vista de las configuraciones del poder, las organizaciones pueden ser *instrumentales, sistemas cerrados, autocracias, misionales, meritocracias o arenas políticas*. (Mintzberg, 1992) Cada una de esas configuraciones responde a un arreglo específico de atributos que intenta responder las siguientes preguntas: ¿quiénes son los jugadores o “agentes de influencia” dentro de las organizaciones? ¿Cuáles son los medios o “sistemas de influencia” que utilizan para obtener el poder? ¿Cuáles son los objetivos y “sistemas de objetivos” que resultan de estos esfuerzos?

En respuesta a estas interrogantes, las organizaciones instrumentales se distinguen, entre otras cosas, por depender del poder externo antes que del interno (o proyecto institucional propio). Son organizaciones-agente, lo cual quiere decir que no controlan el resultado de su acción. Los sistemas cerrados se parecen organizativamente a los instrumentales, pero la gran diferencia es que no están dominados por ningún elemento externo. La autocracia se distingue por concentrar todo el poder en los directores, quienes lo ejercen a través de medios personales. Las organizaciones misionarias son fuertes internamente, están dominadas por la ideología, y su fin primordial es influenciar al mundo para “imponerles” su misión (Ibídem : 365). Las meritocráticas concentran su poder en la habilidad y tienen una coalición interna de



tipo profesional. Finalmente, la arena política se caracteriza por la presencia de conflictos en vista de que el poder no está concentrado en ningún agente, ni externo ni interno (Ibídem:370).

Por supuesto que estas configuraciones poseen muchas otras características que aquí no se han mencionado. En realidad solo interesa mostrar que cada uno de los componentes del esquema teórico propuesto (PROYECTO, MUNDO, OPERACIONES, RESULTADOS), pueden ser entendidos desde un punto de vista estructural.

Otro aspecto fundamental que se quería destacar, en el ánimo de integrar críticamente las categorías de análisis utilizadas, son las formas a partir de las cuales una organización puede ser entendida como actor, autor, o agente de sí mismo.

Siendo lo institucional el espacio donde se cristaliza una voluntad común (que dio origen a la misma organización), cuando a nivel organizacional se domina al grupo de personas que lo conforman, considerándolas sólo en cuanto cumplan adecuadamente una serie de tareas, entonces resultará muy difícil que dicho grupo se convierta en actor (y mucho menos autor) de su propia obra dentro de dicha organización, pues en el fondo la institución los entiende sólo como agentes. Cuando el grupo tiene espacio para identificar problemas y soluciones, entonces predomina el interés **asociativo** y se reivindica la posibilidad de adueñarse del proyecto. El grupo pasa a estar en primer plano.

En síntesis, *“el protagonismo es una pretensión de autoafirmación donde el sujeto se conoce a sí mismo y es reconocido por los demás en el estilo de su trabajo y en la direccionalidad de sus obras. El sujeto puede ser colectivo en tanto su identidad se plasma en institución y organización, es decir, en una voluntad colectiva o general cuya eficacia se traduce en obras que trascienden a los individuos”* (CESAP, op cit, p. 66).

## HIPÓTESIS SOBRE LAS VARIABLES DEFINITORIAS DE LAS RELACIONES UNIVERSIDAD-SOCIEDAD

Si las preguntas estratégicas planteadas son respondidas y puestas en relación, ellas apuntan a la definición de la **lógica relacional de sistema** o lo que es lo mismo, a la definición de los tipos de relaciones que pueden establecerse entre universidad y sociedad. La sociología “relacional” de Guy Bajoit<sup>17</sup> introduce importantes categorías de análisis que en efecto resultan muy útiles para interpretar los fenómenos puestos en juego dentro de un análisis como el que aquí se realizó.

Con este esquema teórico en mente, de hecho, se introdujeron en la entrevista preguntas que interrogaban sobre la percepción general de los ucabistas sobre el resto de los actores con los que puede relacionarse una universidad. Esta información resultó ser muy rica y decisiva a la hora de establecer diferencias discursivas. En virtud de estas consideraciones, evidentemente, hace falta revisar un poco este esquema conceptual, para con ello concluir la sección teórica del documento. De todos los conceptos desarrollados, se considera que la teoría sobre la naturaleza y finalidad de las relaciones sociales de Guy Bajoit, es integradora de todo lo demás, lo cual, por supuesto, no es casual: las estructuras (y también las funciones) son, en el fondo “amasijos” de **relaciones sociales**, así como los discursos son redes significativas de significados socialmente construidos.

Bajoit elabora una sistematización del comportamiento de las relaciones sociales desde el punto de vista de dos variables fundamentales:

- FORMAS DE SOLIDARIDAD
- ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO

El autor explica que cada una de estas variables se manifiestan a su vez de maneras diferentes, dependiendo de que el control de la solidaridad esté en manos del polo comunidad o del polo sociedad de la relación y de que las estrategias de intercambio entre los sólidos sea **consensual** o **disensual**.

---

<sup>17</sup>Los conceptos que se presentan a continuación son estructurados por Bajoit en su obra “*Pour une sociologie relationnelle*”. Además, para ilustrar estas definiciones se utilizaron como apoyo las ideas de Durkheim sobre solidaridad mecánica y orgánica en su obra “*La división del trabajo social*”, publicada en 1893.

**LA SOLIDARIDAD** es la estructura de relaciones sociales que mantiene “unida” (cohesionada) a una sociedad, o más exactamente, a un determinado tipo societal. Es “la forma en que estamos juntos” en un mundo que nos es propio.

LA NATURALEZA DE LA SOLIDARIDAD viene dada por la forma particular que adopta la estructura de relaciones sociales que logra mantener la cohesión (y por ende la existencia), de un determinado tipo societal. Puede ser mecánica (comunidad) u orgánica (sociedad).

En las estructuras sociales que existen (y se mantienen unidas) gracias a la primacía de las similitudes que caracterizan a los miembros de un colectivo, el principio que define dicha solidaridad es *mecánico*. **La solidaridad mecánica (“comunidad”)** yace en la conformidad de todas las conciencias individuales a un tipo común de conciencia (conciencia colectiva), es decir, cuando la personalidad individual se sumerge en la colectividad, y se explica no sólo porque los individuos se atraen entre sí debido a sus similitudes, sino también porque cada uno está unido a la sociedad que ellos forman a partir de su misma unión.

En virtud de estas semejanzas, los individuos sostienen colectivamente con la sociedad nexos de tipo moral muy bien definidos, que derivan en normas y patrones de actuación, y por lo tanto la reacción ante el quebrantamiento de dichas reglas es organizada y colectiva. Las estructuras sociales cohesionadas fundamentalmente por una solidaridad mecánica se caracterizan por buscar y preservar la homogeneidad y por favorecer, en términos generales, formas de organización basadas en principios familiares y políticos (Para ilustrar esta idea Durkheim hace uso del término “clan”).

En las estructuras sociales que existen (y se mantienen unidas) gracias a la primacía de las diferencias que caracterizan a los miembros de un colectivo, el principio que define dicha solidaridad es *orgánico*. **La solidaridad orgánica (“sociedad”)** yace en los vínculos que tienen las diversas partes de la sociedad entre sí, y se deriva de la división social del trabajo antes que de la conciencia colectiva.

Las estructuras sociales cohesionadas fundamentalmente por una solidaridad orgánica adquieren la forma de un sistema compuesto por diferentes "órganos", cada uno de los cuales tiene un rol especial y los cuales además, son internamente heterogéneos. Además, las relaciones entre dichos órganos no es de simple yuxtaposición, sino de coordinación, subordinación y a menudo conflicto entre unos y otros.

LA FINALIDAD DE LA SOLIDARIDAD es su destino , el "para qué" se le utiliza.

Si la finalidad de la solidaridad **es expresiva**, esto quiere decir que "estamos juntos" con el objeto de compartir, comunicar y manifestar nuestros "puntos de encuentro –o desencuentro-" con un modelo societal determinado.

Si la finalidad de la solidaridad **es instrumental**, esto quiere decir que "estamos juntos" con el objeto de construir, diseñar y actuar en función del sostenimiento (o impugnación) de un modelo societal con el que "estamos" de acuerdo (o en desacuerdo).

Del cruce de estas variables que caracterizan a los modos de solidaridad se puede obtener la siguiente clasificación:

**CUADRO 1: Modos de Solidaridad Social**

|              | Principio Motor de la Solidaridad |             |
|--------------|-----------------------------------|-------------|
| Finalidad    | Comunidad                         | Sociedad    |
| Instrumental | Funcional                         | Contractual |
| Expresiva    | Serial                            | Fusional    |

Fuente: Bajoit, Guy (1992). *Pour une sociologie relationnelle*. Paris: PUF, (Capítulo VIII)

**EL INTERCAMBIO** es lo que el actor da y espera del mundo en el que está inserto.

**ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO:** la forma en la que el actor define lo que espera dar y recibir del mundo. Hay dos alternativas: **Consenso** (acercándose al mundo); **Disenso** (distanciándose del mundo).

**FINALIDAD DEL INTERCAMBIO:** ¿Para qué el actor se relaciona con el mundo? ¿Con qué objetivo?. Hay dos alternativas: **Inclusiva** (uno **y** otro, para incluir al "mundo" en el propio proyecto o acción y establecer similitudes) o dentro de mi acción, mi proyecto); **Exclusiva** (uno **u** otro, para distanciar al mundo del propio proyecto o acción y establecer diferencias). Del cruce de las variables que caracterizan a las estrategias de intercambio se puede obtener la siguiente clasificación:

**CUADRO 2: Estrategias de Intercambio Social**

| Finalidad                 | Principio Motor del Intercambio |                |
|---------------------------|---------------------------------|----------------|
|                           | Consenso                        | Disenso        |
| Inclusiva<br>(uno y otro) | Complementaria                  | Conflictiva    |
| Exclusiva<br>(uno u otro) | Competitiva                     | Contradictoria |

Fuente: Bajoit, Guy (1992). *Pour une sociologie relationnelle*. Paris: PUF, (Capítulo VI)

En líneas generales es importante no dejar de decir que el sistema se reproduce en la medida en que se dan de él más interacciones dentro de su consenso y que por el contrario se produce en la medida en que se dan en él más interacciones dentro del disenso.

Una vez expuestos TODOS estos lineamientos teóricos es el momento de la aplicación del esquema interpretativo. Primero, en la revisión hecha de la literatura sobre "universidad" ([capítulo III](#)), luego en el modelo educativo de los Jesuitas ([capítulo IV](#)) y finalmente en el corpus de datos estudiado ([capítulo VI](#) y [capítulo VII](#)).

### III. FUNDACIONES DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD OCCIDENTAL: DEL *STUDIUM GENERALE* A LOS CAMPOS TECNOLÓGICOS

#### LA NOCIÓN DE FUNDACIONES

Plantearse el problema de estudiar la conceptualización que hace un grupo determinado de personas sobre lo que es "su universidad ideal", hace imperativa la tarea de revisar cuáles han sido los distintos ideales o "modelos de universidad" que han podido 'observarse' a lo largo de la historia. Pero decir sólo esto es, cuando menos, impreciso. Porque por un lado están *las universidades* propiamente dichas, es decir, las asociaciones educativas de estas características que han existido en *tiempos y lugares determinados*, y por el otro *los modelos, ideas o representaciones* construidas a partir de los distintos "procesos de reconocimiento" (en términos de Verón) a los cuales ha sido sometido el concepto universidad desde que éste pasó a ser "culturalmente significativo". Asumir esta dualidad *pero* desde un punto de vista dinámico es precisamente la tarea de una teoría de la discursividad social.

Si las redes discursivas han de entenderse como constructos que aluden a procesos de la actividad humana en sociedad, la pregunta sobre su surgimiento termina siendo obligatoria. ¿Quiere decir esto que todo discurso o toda red de discursos se "originó" en algún momento, lugar o conjunto de discursos específicos?. Es necesario revisar el concepto de **fundación** propuesto por Eliseo Verón para dar respuesta a estos elementos. En principio podría decirse que sí: parece evidente que toda disciplina científica, por ejemplo, es producto de una primera "fundación" que ha sido seguida de sucesivas "re-fundaciones".

Pero en realidad habrá de afirmarse, junto con Verón, que esta percepción no es más que una "ilusión necesaria", producto de la lógica "continuista" que domina nuestro sistema de pensamiento y desde allí las categorías con que son evaluadas "las

cosas" y las realidades. Si se entienden los discursos como redes, esto supone que *no existe un punto de partida, sino, en todo caso, un conjunto de discursos que se encuentran tan desfasados (separados) de una situación de reconocimiento determinada, que puede asignárseles el status de lugar de una fundación* (Verón, 1996:31).

La idea principal para entender el concepto de fundación, entonces, está en la **ausencia de punto de partida**. Esto quiere decir que dicho concepto:

- No está asociado a acontecimientos concretos (singulares) que puedan originar discursos y redes discursivas, puesto que la fundación es *un proceso y no un suceso*.
- No está asociado a un acto concreto (singular), porque esto supondría que la fundación es realizada por un agente específico.
- No está asociado a ningún espacio o lugar determinado, por las mismas razones anteriores.

De manera que las fundaciones discursivas aluden no a una clase particular de discursos (que origina a los demás) , ni a un momento histórico determinado, ni a actores sociales concretos, sino a un **efecto de reconocimiento** que se produce cuando en un "momento B" dominan ciertas concepciones de la realidad diferentes a las de un "momento A"<sup>18</sup>. Cuando esto sucede, se evidencian, en toda su magnitud, las reales diferencias entre concepciones, y esto es así porque se adopta una postura *metadiscursiva*, es decir, porque se hace posible poner a reflexionar a los discursos sobre "ellos mismos".

En términos de Verón, se habla aquí del efecto cientificidad, que se produce cuando *"un discurso se tematiza a sí mismo como estando sometido a condiciones de producción determinadas"* (Verón, 1996: 134), lo cual quiere decir que, no sólo se "admite" la existencia de "otros discursos" sobre un mismo objeto, sino que se procura re-conocer la mayor variedad posible de estos discursos, pues en esta medida será abonada la tarea de determinar las categorías que maneja la red y sus principales significados.

---

<sup>18</sup> Esto es lo que denomina Verón "intervención de lo ideológico" (Verón, 1996:31)

Tomando en cuenta estos criterios, se consideró relevante agrupar toda la diversidad de información recopilada sobre el objeto "universidad", en función de los elementos teóricos de relevancia para el estudio, sintetizados en los ejes interpretativos de la discursividad social y el esquema general de la acción estratégica (expuestos en el [capítulo II](#)).

Así, sobre la base de los modelos de universidad propuestos por diversos autores, fue posible definir un total de *nueve "concepciones" diferentes de universidad*, agrupadas según cuatro (4) *principios básicos de orientación*, asumiendo que estos modelos son una síntesis de las principales fundaciones (*a nivel general*<sup>19</sup>) de la red discursiva en estudio.

A efectos ilustrativos estas concepciones se presentan como si fueran "tipos ideales" o "arquetipos" de universidad, aunque en realidad deban entenderse en el sentido más amplio otorgado por el concepto de fundación. Esto quiere decir que cada una de estas concepciones son más *construcciones conceptuales realizadas con un fin sintético y teórico particular*, que "modelos" que describan en una relación única y directa la realidad social.

El objetivo de este capítulo, entonces, es realizar un paseo conceptual por esas concepciones, para luego permitir la puesta en relación de sus principales componentes con los discursos de los profesores ucabistas.

Los principios de orientación y sus respectivos "arquetipos" son los siguientes:

---

<sup>19</sup> Las fundaciones de tipo más específico de la red discursiva en estudio se encuentran, por su parte, en el proyecto educativo de la Compañía de Jesús, orden religiosa directamente involucrada en la fundación (histórica-concreta) de la UCAB. Estas consideraciones serán expuestas con más detalle en el siguiente capítulo ([capítulo IV](#)).



**CUADRO 3: Principios de orientación y principales Arquetipos de Universidad<sup>20</sup>**

| PRINCIPIO DE ORIENTACIÓN | ARQUETIPOS  |
|--------------------------|---|
| EI ESPÍRITU              | UNIVERSIDAD HUMANISTA<br>UNIVERSIDAD CIENTIFICISTA<br>UNIVERSIDAD PROGRESISTA |
| EI PODER                 | UNIVERSIDAD ESTATISTA<br>UNIVERSIDAD COMUNISTA                                |
| La ADAPTACIÓN SOCIAL     | UNIVERSIDAD PROFESIONAL<br>UNIVERSIDAD EMPRESARIAL                            |
| La CRITICA SOCIAL        | UNIVERSIDAD DE LA TRANSFORMACIÓN<br>UNIVERSIDAD DEL CONOCIMIENTO              |

Fuente: Drèze y Debelle (1968); Regnault (S.F)

Es importante destacar que en función de lo expresado por los autores, bien podría haberse optado por sintetizar aún más la información, agrupando así arquetipos semejantes. Sin embargo, se destacan estos nueve grupos tal y como fueron presentados, porque a pesar de sus posibles similitudes internas, se diferencian justo en aquellas dimensiones que definen las coordenadas teóricas básicas para el análisis de la acción institucional: finalidad global de la universidad, principios de organización y campo de acción. De allí que resultara no sólo necesario, sino pertinente este nivel de especificación, tal y como quedará explicado más adelante en el desarrollo de cada modelo.

Las nueve concepciones son, en definitiva, una propuesta, el resultado de un **ejercicio de “reconocimiento”** de la literatura con el cual se intenta estar situados del “otro lado de la barrera”, para desde allí tratar de identificar la mayor variedad posible de alternativas discursivas *típicas* que puedan funcionar como herramientas de análisis.

<sup>20</sup> Las dos primeras partes de la clasificación propuesta (universidad del espíritu y universidad del poder) fueron tomadas del trabajo titulado *“Conceptions de l’université*, realizado por los investigadores belgas Jacques Drèze y Jean Debelle en 1968. Las dos últimas partes de la clasificación (universidad de la adaptación y universidad de la crítica) fueron tomadas de una propuesta sobre concepciones de universidad elaborada por el profesor de la UCAB Blas Regnault (ANEXO “A”), inspirada precisamente en el trabajo de los mencionados autores belgas. De modo que el eje central de la propuesta se basa en estas dos fuentes principales. Para la profundización y ampliación de cada arquetipo en específico, fueron consultadas diversas obras relacionadas de una u otra forma con el tema, entre las que destacan las de Touraine (1977 y 1992), Trowler (1998) (ANEXO “B”), Porta y Lladonosa (1998), Kirk (2000), Clark (2000) y Pelikan (1992).

Para empezar debe decirse que los principios de orientación se entienden como los *criterios de estructuración de la lógica discursiva*, es decir, lo que en líneas generales es *puesto en juego* en cada tipo de universidad cuando se realizan *acciones orientadas* y cuando se analizan los discursos desde el punto de vista de dichas acciones.

A continuación se explican cada uno de los cuatro principios de orientación (ESPÍRITU, PODER, ADAPTACIÓN SOCIAL Y CRITICA SOCIAL), y posteriormente se explican CADA UNO de sus respectivos arquetipos<sup>21</sup>.

Cuando se habla de la universidad del **ESPÍRITU** se intenta destacar aquellas universidades cuyo centro de acción está "a lo interno", es decir, aquellas en las que el "*ideal de universidad se construye a partir de las normas propias de la institución*" (Drèze y Debelle, 1968 : 26)<sup>22</sup>. Según lo afirman estos autores, dependiendo de qué tipo de actividad sea privilegiada, la universidad del espíritu será *un medio de educación, una comunidad de investigadores o un hogar del progreso* (ibídem, p. 32). Los autores asocian directamente cada una de estas concepciones a lo que ellos consideran como prototipos coherentes que describen "la universidad" en la Inglaterra, la Alemania y los Estados Unidos de la época. Los arquetipos de universidad reunidos bajo esta categoría son antecedentes históricos y filosóficos fundamentales de la gran mayoría de las universidades europeas y americanas, incluido el sistema de educación superior venezolano (Mayz Vallenilla, 1984).

La universidad del **PODER** por su parte, destaca el punto de vista externo, es decir, alude a las universidades cuyo centro de acción son normas aplicadas desde el exterior de la institución, "*destacándose así el principio de la utilidad colectiva por encima del de las exigencias autónomas de la institución*" (ibídem, p. 26). Cuando la preocupación es sociopolítica la universidad se convierte en un *molde intelectual* (Universidad Estadista), mientras que si la preocupación es socio-económica, la institución pasa a ser un *factor de producción* (Universidad Comunista). Aquí es importante hacer una precisión. Cuando se habla de la "utilidad colectiva", los autores en realidad están refiriéndose a la preponderancia del Estado, sus principios de organización e intereses en un momento y contexto determinado. En efecto, el

---

<sup>21</sup> Para una síntesis expositiva de lo que se explica a continuación, puede revisarse el ANEXO "C"

<sup>22</sup> La obra de estos autores fue consultada en francés, de modo que las citas textuales presentadas son producto de una traducción propia.

desarrollo que hacen de la universidad como “molde intelectual” lo basan en las particulares características del sistema universitario francés de la época, mientras que la idea de factor de producción la toman del modelo de universidad existente en lo que era la Unión Soviética

El eje de la acción universitaria de estos dos grandes grupos discurre entre el idealismo y la funcionalidad, lo cual quiere decir que para la universidad del espíritu lo más importante es la prosecución de unos ciertos ideales o valores (hombre, ciencia y progreso respectivamente), mientras que para la universidad del poder lo más importante es la consecución de los fines del Estado (estabilidad política o edificación de la sociedad comunista).

En la universidad de la **ADAPTACIÓN SOCIAL** el tema principal es la necesidad que tiene la institución de adecuarse a las demandas que la sociedad le impone de forma directa o indirecta. Para los dos arquetipos contemplados dentro de esta categoría, la percepción sobre “cuáles” son esas necesidades es la misma: se trata de incrementar la productividad económica. Sólo que cada modelo “resuelve” el asunto de maneras un tanto diferentes: La universidad profesional opta por formar la mano de obra necesaria que habrá de insertarse posteriormente en ese mundo productivo (solución “indirecta”), mientras que la universidad empresarial se asume a sí misma como un actor económico MÁS, cumpliendo así *directamente* tareas de tipo productivo.

En la universidad de la **CRÍTICA SOCIAL** el problema principal es el deber que tiene la institución de utilizar el conocimiento para generar los necesarios debates y cuestionamientos que la sociedad requiere para progresar. Este asunto se “resuelve” también de dos maneras: la primera, en el terreno directamente político, convirtiéndose la universidad en un agente de cambio social (Universidad transformadora) y la segunda, en el terreno de la reflexión “activa”, es decir, mediante el fomento del necesario vínculo entre ciencia y acción social (Universidad productora de sociedad).

El eje de la acción universitaria de estos dos grandes grupos discurre entre el consenso y el disenso, lo cual quiere decir que para la universidad de la adaptación lo más importante es la integración universidad-sociedad, mientras que para la universidad de la crítica lo más importante es reivindicar el derecho (y desde su punto

de vista también la necesidad) de hacer claras las contradicciones y los problemas de la sociedad, para lo cual, antes que integrarse, necesita más bien tomar la distancia que corresponda, en aras de ganar la neutralidad que posibilite la adopción de soluciones reales y concretas para esos problemas.

### **LA UNIVERSIDAD DEL ESPÍRITU**

La universidad del ESPÍRITU comprende tres arquetipos: el primero (que originalmente los autores identifican como “medio de educación”) ha sido enunciado aquí como “humanista”. El segundo (“comunidad de investigadores”) se denominó “cientificista” y el tercero (“hogar del progreso”) fue denominado “progresista” .

#### UNIVERSIDAD HUMANISTA

Las primeras instituciones que es posible asociar como “antecedentes básicos” de las actuales universidades, surgieron en la Edad Media junto con la aparición de los gremios de artesanos y comerciantes. Se trata de los *Studium Generale*, “*término que designaba inicialmente la institución académica, las escuelas e incluso la ciudad, el lugar donde los estudiantes de todas partes eran recibidos y no el lugar donde todos los asuntos eran estudiados*”(Porta, 1998: 29). El término “universidad” (*universitas*) designaba en cambio al conjunto de personas (asociadas en corporaciones de maestros y estudiantes) que se reunían para “difundir y degustar el saber clásico” (Moreno, 2000 : 37) antes que para “cultivar el conocimiento universal” (Porta, op cit: 30).

Los Estudios Generales estaban bajo la autoridad fundamentalmente de la Iglesia (poder eclesiástico) y –en menor medida- de los Reyes (poder “civil”). Los más destacados fueron los Estudios Generales de París y Bolonia, que sirvieron de referencia para la constitución de otras instituciones de similar tenor en la Europa Medieval.

Esta es la tradición heredada por las universidades inglesas que Drèze y Debelle identifican con lo que aquí se ha llamado humanismo. Para el estudio de este

arquetipo, los autores se valen del análisis de las ideas de John Newman<sup>23</sup>, a quien consideran el pensador que mejor sistematiza esta perspectiva sobre la educación.

Los principales “íconos” de este modelo de universidad son las universidades de Oxford y Cambridge, que poseían total autonomía del Estado Inglés, no así de la Iglesia ni de la élite económica de la época, en vista de la composición y procedencia de su patrimonio (Porta, op cit: 36)

Desde el punto de vista del análisis de la acción institucional, la finalidad global de la universidad humanista es difundir y conservar (antes que hacer progresar) el saber universal, así como formar a los hombres en su aspecto moral e intelectual. El propósito de la educación es el desarrollo más elevado de la persona humana, en un sentido total, por lo cual se entiende que esta universidad es un medio de *educación* antes que de producción de conocimientos.

El principio básico de organización de las actividades dentro de la universidad humanista son los estudios de tipo generalista y el seguimiento individualizado del proceso educativo. El valor supremo es la perfección intelectual, en oposición clara a una visión utilitaria del saber. Concretamente, los valores defendidos son los llamados “liberales”, propios de las clases “nobles”: inteligencia, lealtad, cortesía serenidad. Lo liberal se entiende como *“todo aquello que genere placer y que no traiga nada en consecuencia a partir de su uso”* (Barnett, 1990: 20)<sup>24</sup>.

En efecto, el estudiante ideal de la universidad humanista es *“un caballero con inteligencia cultivada, gustos refinados, espíritu leal justo y sereno, una conducta noble y cortés. Todas estas son las cualidades que acompañan un vasto saber, ellas son el objeto de una universidad”* (Niblett, en Drèze y Debelle, 1968: 39)

El campo de acción de la universidad humanista se basa en la afirmación y legitimación de los privilegios de las clases nobles. En efecto, según Porta y Lladonosa (1998) del modelo británico basado en la estructura de los *Colleges*, la universidad heredó el deber de ofrecer la educación general superior que necesitan las clases

---

<sup>23</sup> Se refieren en concreto a la obra *“The idea of a University”* cuya primera edición se remonta al año 1852.

<sup>24</sup> La obra de este autor fue consultada en inglés, de modo que las citas textuales presentadas son producto de una traducción propia.

sociales privilegiadas para asumir adecuadamente el liderazgo de las principales instituciones de la sociedad: la Iglesia y el Estado.

#### UNIVERSIDAD CIENTIFICISTA

No es sino hasta el siglo XIX con la fundación de la Universidad de Berlín (1810) cuando la investigación empieza a adquirir importancia como tarea básica de la universidad. De ahí que se considere al enfoque dado por Humboldt al sistema educativo de esa universidad en concreto como el principal “antecedente” de la universidad científicista. A Humboldt, además de la ciencia, también le interesaba la formación del hombre. De hecho, en opinión de Porta (1998) *“la Universidad de Berlín era una gran sede del humanismo en todos sus aspectos, y al incorporar la ciencia y la investigación a la universidad, hizo que la institución empezase a dar los primeros pasos para salir de una enseñanza escolástica repetitiva y comenzase a recobrar su prestigio y su pertinencia para la sociedad de su entorno, frente a la situación de épocas de decadencia de siglos anteriores”* (Porta, 1998 : 33)

Esta tradición heredada por las universidades alemanas que Drèze y Debelle asocian al pensamiento del autor Karl Jaspers<sup>25</sup>, constituyen los principales íconos del arquetipo de universidad que se ha denominado científicista.

En cuanto al análisis de la acción institucional, la finalidad global de la universidad científicista es buscar y descubrir las verdades científicas para con ello hacer progresar determinadas disciplinas del conocimiento, lo cual redundaría en el enriquecimiento del acervo científico de la humanidad. En esta universidad predomina la unidad de investigación y pedagogía, y el propósito de la docencia es la formación del “espíritu científico”, para conformar una comunidad de investigadores.

El principio básico de organización de las actividades dentro de la universidad científicista es la libertad de cátedra y la división en disciplinas bajo el criterio de la “unidad del saber”. El valor fundamental es entonces sin duda alguna la libertad, en todas sus dimensiones y modalidades, acompañada de la “actitud científica” y de “la responsabilidad de sí mismo”. En efecto, el estudiante (y el universitario) ideal del

---

<sup>25</sup> La obra original de Jaspers que Drèze y Debelle analizan se titula en español *“La Idea de Universidad”* (*“Idée de l’Université”*)

modelo científicista es un sujeto liberado de las necesidades económicas terrenas, que por lo tanto tiene la autonomía y el espacio para desarrollar la autodisciplina necesaria para ser formado en la verdad científica y para que busque su prosecución. La aspiración de la humanidad a la verdad es el centro y la guía de todas las actividades de esta universidad.

Del mismo modo, la responsabilidad de sí mismo como cualidad básica (tanto de profesores como de estudiantes –pero en especial de los últimos-), también se refiere al aspecto de la madurez intelectual y personal. Del estudiante se espera que sea un sujeto autónomo, con criterios claros sobre sus responsabilidades y por lo tanto es tratado en esos mismos términos: el proceso enseñanza-aprendizaje es flexible e integral, entendiendo por flexible ausencia de regulaciones estrictas que coarten la libertad de los sujetos y entendiendo integral como la combinación de actitud científica y formación en la dimensión humana.

El campo de acción de la universidad científicista supone la afirmación y legitimación de las clases intelectuales, las cuales no necesariamente forman parte de las clases “nobles” (aunque con frecuencia esta coincidencia tenga lugar). Esta universidad es la universidad de “los mejores”, “una clase especial de personalidades marcadas por el destino” (Drèze y Debelle, 1968: 54), un destino que está asociado irremediabilmente a consumir el progreso de la ciencia.

La preponderancia del valor libertad supone en el plano de las relaciones de la universidad con su entorno, un vínculo signado mas bien por el “aislamiento” , entendiendo este aislamiento como la indispensable distancia que debe tomar la universidad con respecto de la vida económica y política de la sociedad, ya que el objetivo primordial es evitar que la actividad científica se vea socavada por la interferencia de presiones externas (Drèze y Debelle, 1968).

#### UNIVERSIDAD PROGRESISTA

Según Drèze y Debelle, existe un modelo de universidad cuya concepción general trata de la “simbiosis entre investigación y enseñanza al servicio de la imaginación creativa” (Drèze y Debelle, 1998: 69). Para ellos, el modelo estadounidense es el que

mejor refleja este tipo de orientación, pues sus universidades se han ido modificando con rapidez en función de las necesidades concretas de ese país, específicamente a nivel de cada provincia (Ibídem, p. 47).

Este arquetipo (llamado por eso progresista) pone de relieve las circunstancias en las cuales las universidades comenzaron a fundarse con propósitos menos liberales y más prácticos. A partir del estudio del pensamiento de Whitehead<sup>26</sup>, los autores desarrollan una concepción según la cual la universidad refleja la aspiración de la sociedad al progreso, lo cual constituye la finalidad global de este arquetipo de universidad. Esto lo que quiere decir es que ni lo cultural ni lo científico constituyen fines en sí mismos, sino herramientas para obtener propósitos más elevados. La tarea es doble: por un lado adquisición imaginativa del conocimiento y por el otro aceleración y difusión del progreso.

El principio básico de organización de las actividades dentro de la universidad progresista es la autonomía del estado, así como la participación activa y creativa tanto de profesores como de alumnos en el fomento del espíritu crítico. La libertad de cátedra y académica en general para que profesores y alumnos puedan desempeñar adecuadamente sus funciones es otro de los puntos centrales. Se deben integrar las distintas ramas del conocimiento, y los estudios deben ser generalistas más que especializados, lo cual no quiere decir que deban ser “abstractos” en el sentido de estar “divorciados” de la realidad concreta, sino que por el contrario la realidad concreta debe ser estudiada de modo que ilustre el “*amplio rango de ideas generales existentes*” (Drèze y Debelle, 1998: 77).

El campo de acción de la universidad progresista supone la afirmación y legitimación de los valores de la modernidad. Se persigue el interés de la sociedad, entendida como comunidad de hombres y la universidad debe disfrutar de una profunda independencia del estado, para poder así perseguir sus propios fines y no pasar a ser un simple medio para el cumplimiento de intereses que le son ajenos.

---

<sup>26</sup> El texto original de Whitehead, A.N. se titula “The Aims of Education”.



## **LA UNIVERSIDAD DEL PODER**

La universidad del PODER comprende dos arquetipos: el primero (identificado por los autores como "molde intelectual"), ha sido denominado "Estatista" y el segundo (factor de producción) se denominó "Comunista".

### UNIVERSIDAD ESTADISTA

La universidad como "molde intelectual" es el modelo propuesto por Napoleón en Francia, un modelo que los autores Drèze y Debelle encuentran reflejado en muchas de las estructuras del sistema de educación superior francés moderno<sup>27</sup>.

Tras la revolución, Napoleón consolidó una concepción de universidad más asociada a la función docente que a la de investigación. El objetivo era "*napoleonizar las conciencias (...) [es decir] la uniformización de las opiniones culturales, morales y políticas en función de su figura de autoridad*" (Drèze y Debelle, op cit : 86). La universidad (por eso llamada "estatista"), es un brazo ejecutor del proyecto político del gobierno vigente.

Apartando la función política del modelo estatista, esta universidad pone de relieve el aspecto de la formación profesional, solo que enfocándose exclusivamente en una oferta y demanda de empleo determinada y centralizada por el propio Estado, antes que por la dinámica propia del ámbito socioeconómico.

Desde el punto de vista de la acción institucional, la finalidad global de la universidad estatista es mantener la estabilidad política del estado a través de una enseñanza profesional única; el principio básico de organización es la jerarquía administrativa y la burocracia de estado, además del pragmatismo político. El campo de acción supone la constitución de una red oficial para la educación de las élites y en términos más globales la imposición de un proyecto político en la sociedad.

### UNIVERSIDAD COMUNISTA

---

<sup>27</sup> O al menos de la época en que fue escrito ese libro (1968)

La universidad como “factor de producción” (Drèze y Debelle, op cit, p. 105) es el modelo de universidad que dominó en la antigua Unión Soviética. Para este sistema político el papel de la universidad era reconocido como fundamental, por ser esta institución un factor estratégico clave en cualquier transformación social que se quiera emprender, mucho más una transformación como la propuesta por este modelo socio-político

El objetivo principal de una universidad de esta naturaleza es la difusión y asimilación de los postulados comunistas en todos los ámbitos de la vida colectiva. De ahí el carácter eminentemente instruccional de la formación y el estricto control y delimitación tanto de las actividades docentes como de investigación.

El otro gran propósito tiene que ver con el desarrollo de los conocimientos científicos, políticos y técnicos que han de necesitarse en la construcción de una “nueva sociedad”. En este sentido, entonces, el papel de la investigación adquiere aquí una relevancia mucho mayor a la que puede tener en el arquetipo estatista, solo que se trata de una investigación con una finalidad social y política bien delimitada.

En este último aspecto se manifiesta una idea muy importante, que además justifica la inclusión de este modelo de universidad dentro de los puntos desarrollados: aún en los arquetipos en los que la “libertad” es el principio básico de funcionamiento, las actividades universitarias se orientan en función de determinados propósitos específicos que también pueden ser bien delimitados y que también responden, en último término, a intereses de ciertas parcialidades dentro de la sociedad.

Lo que sucede es que la visibilidad de estos detalles en esos arquetipos es mucho más complicada, en virtud de que no aparecen tan explícitamente formulados como puede ser el caso de una universidad comunista o estatista. En otras palabras, la dominación como fenómeno constitutivo de la vida social está implicada en CUALQUIER modelo de universidad que se estudie, independientemente del nivel de claridad con el que puedan observarse las estructuras de poder.

Este asunto de la “visibilidad” de la estructura de poder sin duda tiene que ver con el efecto de reconocimiento de los “textos” o los discursos: si se pueden observar con tanta “claridad” los elementos característicos y diferenciadores (de este modelo comunista por ejemplo), entre los cuales destacan las influencias políticas que recibe y

determinan su acción, esto NO se debe a que en esta universidad en particular las relaciones de poder determinen más tajantemente las acciones que en otro modelo, como pudiera serlo el humanista o el progresista.

Esto LO QUE QUIERE DECIR, es que la perspectiva de quien juzga el modelo (comunista) se sitúa por completo en un "ideológico B" opuesto al del comunismo (que podría llamarse ideológico "A"), desde donde es posible mirar con claridad el detalle de todas las propiedades del modelo.

Si la universidad progresista o la humanista no parecen estar "tan determinadas" por estos aspectos, esto muy probablemente se deba a que el "ideológico D" desde donde el observador se coloca para mirar estos modelos NO ES TAN DISTANTE del "ideológico C" característico del humanismo y el progresismo. Esto en concreto quiere decir que probablemente el "humanismo" y el "progresismo" tienen todavía una "vigencia" importante (sea esta oculta o manifiesta) en el marco ideológico actual de reconocimiento. En otras palabras, las categorías del humanismo y el progresismo siguen siendo "dominantes", mientras que las del comunismo ya claramente se identifican como "cosa superada".

Resumiendo, desde el punto de vista de la acción institucional, la finalidad global de esta universidad es construir la sociedad comunista a través de la profesionalización ideológica y política; el principio básico de organización es la planificación de la oferta de graduados con el propósito de socorrer todas las fuerzas productivas de la nación. Finalmente, el campo de acción supone la adaptación de los ciudadanos a la demanda social de empleo (definida por el partido de gobierno)

## **LA UNIVERSIDAD DE LA ADAPTACIÓN SOCIAL**

La universidad de la ADAPTACIÓN SOCIAL contempla dos arquetipos: el profesional y el empresarial.

### UNIVERSIDAD PROFESIONAL

El modelo de universidad más claro y coherente en el cual la formación profesional tiene un papel fundamental, es el representado por la universidad napoleónica. Lo que sucede es que para ese arquetipo la formación profesional estaba directamente alineada con una planificación centralizada de la formación, orientada a dar cumplimiento a un propósito específicamente de tipo político (garantizar la estabilidad del estado). En cierta medida puede decirse que esta universidad profesional que ahora se describe, también se orienta a garantizar la estabilidad, sólo que en este caso ya no se trata de la del estado, sino de la del sistema socio político y socio económico vigente.

De acuerdo al análisis de la acción institucional, la finalidad global de esta universidad es formar profesionales que se adapten exitosamente a las necesidades del mercado laboral, con el propósito de propiciar la movilidad social de los individuos, es decir, convertirse en un mecanismo para que los individuos mejoren sus condiciones particulares de vida

El principio básico de organización de las actividades dentro de la universidad profesional es la flexibilidad y la capacidad de actualización, puestas en función de la adaptación a las demandas del sector laboral de la sociedad. Esto en concreto quiere decir que la estructura curricular de las universidades, por ejemplo, es estable pero a la vez posee márgenes importantes para su rápida re-estructuración en caso de que así lo demandase el sector externo. Predomina la habilidad (función práctica del conocimiento) por encima de otro tipo de valores.

El campo de acción de esta universidad supone la integración de los profesionales a la lógica y necesidades del mundo profesional de las sociedades liberales. Las relaciones con el resto de los actores de la sociedad son de complementariedad,

apoyo y ayuda mutuos. Se basa en el principio básico de libertad académica, pero subordinada al control de la institución, que es la que realiza el ajuste entre las exigencias externas (mundo laboral), las internas (proyecto institucional) y las propiamente académicas (disciplinas).

#### UNIVERSIDAD EMPRESARIAL

Definida por Porta como la "universidad organización" (Porta, 1999 : 49), el modelo empresarial se olvida un poco de la función formativa de la universidad, para pasar a considerarla como un actor económico más que produce bienes mercadeables en la sociedad (productos de la investigación aplicada y el desarrollo de tecnologías). Esta es una universidad que se define como instrumento de la productividad económica

De acuerdo a las categorías de análisis de la acción institucional, la finalidad global de la universidad empresarial está definida por las leyes del mercado, tanto comercial como laboral. La educación universitaria tiene el propósito de generar el capital humano necesario para la producción científica y tecnológica, mientras que la investigación se propone producir ciencia y tecnología con la finalidad de poder competir con los otros actores sociales que también producen bienes y servicios.

El principio básico de organización de las actividades dentro de la universidad empresarial es la utilidad, la aplicabilidad y el control externo de la acción. La competitividad es un valor fundamental, así como el desarrollo de la creatividad y del "espíritu emprendedor". El estudiante ideal es aquel que lidera procesos, es capaz de emprender proyectos y es un profesional innovador en todas sus áreas de desempeño.

El campo de acción de la universidad empresarial es por supuesto el mercado del conocimiento (ciencia y tecnología). Al asumirse la universidad como agente económico, establece entonces relaciones con los demás basadas en la competitividad, la maximización de los beneficios y el intercambio de bienes y servicios. Siendo el mundo empresarial el principal financista de estas universidades, estos actores adquieren un papel relevante en el diseño de las grandes directrices institucionales.

## **LA UNIVERSIDAD DE LA CRÍTICA SOCIAL**

Finalmente, la universidad de la CRÍTICA SOCIAL comprende dos arquetipos: la universidad de la transformación social y la universidad productora de sociedad

### UNIVERSIDAD TRANSFORMADORA

El arquetipo interesado en la transformación social hace de la universidad el principal activista político de esta lucha. La universidad se convierte en el lugar de representación social por excelencia (Regnault, s.f), recibiendo y apoyando a todos aquellos sectores que en algún momento determinado esgriman una lucha socio-política contra los órdenes constituidos oficialmente. Un ejemplo muy claro del modelo transformador puede encontrarse en las reformas universitarias de Córdoba, Argentina entre 1918 y 1930. Todas las ideas impulsadas por este movimiento han constituido una importante referencia filosófica que ha influenciado (y que aún hoy influyen) el modo de ser y organizarse de las universidades latinoamericanas en general, y de las venezolanas en particular (Mayz Vallenilla, 1984).

Dichos movimientos socio - políticos representaron en su momento (e incluso hasta nuestros días) uno de los principales hitos históricos que han influido en la consolidación del llamado espíritu "de lo latinoamericano". Esta lucha fue ante todo socio cultural y reivindicativa: no sólo buscaba hacer prevalecer (en su real dimensión) los valores asociados a lo universitario (libertad, científicidad, autonomía), sino que también fue el hervidero de un movimiento social que trabajaba por la construcción, el reconocimiento y aceptación de un cierto tipo de identidad cultural "latinoamericana".

De acuerdo con el análisis de la acción institucional, la finalidad global del modelo transformador es que la universidad "sirva grandemente a la sociedad" (Cuneo, sf: 263), lo cual quiere decir que la universidad debe adversar activamente aquellas corrientes sociales que vayan en contra del necesario espíritu crítico que ha de caracterizar a las instituciones universitarias, una crítica que no sólo es "hacia fuera", sino para con ella misma.

El principio básico de organización de las actividades dentro de la universidad transformadora es la autonomía y la democratización de la gestión, entendida como la participación justa y equitativa de los actores involucrados directamente con la institución en los procesos clave de toma de decisiones (Cuneo, op cit: 265). En pocas palabras, lo fundamental es la autonomía intelectual y profesional con capacidad de cuestionar la gestión administrativa (Regnault, s.f)

El campo de acción de la universidad transformadora es la impugnación y la lucha política, así como la "democratización hacia fuera", lo cual quiere decir abrir las puertas de la universidad para que estudien y trabajen en ella todo tipo de personas, sin distingo de clase o condición social.

La universidad se convierte en un actor político que interviene a favor o en contra de determinadas parcialidades y que con ello milita para la obtención de determinados fines reivindicativos.

Además, el ámbito natural de la universidad está en la sociedad misma, en el contacto directo y real con sus problemas y preocupaciones. En ese sentido, se critica duramente la enseñanza "libresca" y exclusivamente "profesionalista", la cual es atribuida a la ausencia de una finalidad verdaderamente científica de la universidad (Cuneo, op cit: 262). Se tiene por "profesionalista" aquella universidad que tiene como única función "hacer" profesionales.

Tal como lo plantea Carlos Quijano (en Cuneo, s.f) *"la universidad hace abogados, médicos, ingenieros, etc. Nada más. Es -según la archiconocida frase- una 'fabrica de profesionales'. El Estado garantiza a la sociedad que el señor A puede curar enfermos, que el señor B ha llenado satisfactoriamente los requisitos exigidos para defender pleitos; que el señor C ha estudiado para construir puentes. De esta primera característica se deriva otra : puesto que la Universidad tiene como función única hacer profesionales, es una universidad cerrada, de casta, alejada del pueblo"*

## UNIVERSIDAD PRODUCTORA DE SOCIEDAD

La universidad como "productora de sociedad" es un arquetipo recogido de los principales lineamientos teóricos propuestos por Alain Touraine cuando ha tratado el tema de la educación y las universidades.

Según el análisis de la acción institucional, la finalidad global de una universidad productora de sociedad es crear modos de conocimiento y cultura, al mismo tiempo que propiciar en la sociedad la reflexión sobre la transformación de sí misma a través de su propia obra. En efecto, para Touraine la universidad es aquel lugar en el que la sociedad *"prepara su porvenir y donde, en consecuencia, se advierte si ella es capaz de conducir sus propias transformaciones"* (Touraine, 1978: 148)

Para lograr este propósito, la universidad productora de sociedad plantea como principio básico de organización la articulación entre ciencia y acción social, lo cual en concreto se traduce en una concepción vanguardista de las disciplinas científicas, organizadas en función de campos de acción e intervención social, antes que a partir de la tradicional división en disciplinas, pues no resulta pertinente separar los conocimientos de su empleo social y de su transmisión.

De ese modo, por ejemplo, *"quien quiera estudiar los problemas de la salud debe adquirir conocimientos biológicos, químicos, los propiamente médicos, pero también debe preguntarse por lo que determina el estado de salud de una población, qué es un hombre enfermo, cuál es la relación entre médico y enfermo o qué es un hospital. En consecuencia, biología, prácticas médicas, economía, epidemiología, psicoanálisis, sociología deben concurrir a la función de los especialistas de la salud a los que se llamará médicos, enfermeras, administradores de hospitales"* (Touraine, op cit: 162)

Parafraseando al autor se debe decir, entonces, que una universidad de este tipo debe estructurar los distintos conocimientos sobre los problemas sociales en función de las preguntas estratégicas básicas que le son concomitantes. En el caso del ejemplo ¿qué sistema de salud? ¿para qué sociedad? ¿para qué clase de vida? , y así por el estilo (Touraine, op cit, 162)



Además, plantea también el autor que la actividad creativa de una universidad (entiéndase, la producción de conocimientos), es muy distinta a la actividad educativa, y que si bien ambas coexisten en el seno de una misma organización, esto no quiere decir que deban manejarse en los mismo términos, o que no merezcan una consideración independiente. Todo lo contrario, precisamente por las diferencias que existen en la naturaleza y propósitos de estas actividades, deben ser tratadas tomando en cuenta sus particularidades.

El campo de acción de esta universidad comprende la utilización del conocimiento por parte de la sociedad para contribuir en su tarea de *autoproducción*, lo cual va de la mano con la adopción de una distancia crítica entre la Universidad y los aparatos de apropiación de conocimientos (economía y poder), es decir, aquellos que pudieran desvirtuar la genuina reflexión de la sociedad sobre sí misma (Regnault, s.f)

#### *A manera de conclusión*

A manera de conclusión de esta parte interesa apuntar algunas reflexiones. En primer lugar, importa destacar que todas las concepciones de universidad presentadas, se inscriben en el marco de categorías significativas más globales y abarcales (ESPÍRITU, PODER, ADAPTACIÓN, CRÍTICA), así como que dichas categorías, a su vez, se definen en función de *significados* opuestos entre sí (ESPÍRITU vs. PODER; ADAPTACIÓN vs. CRÍTICA). Esto quiere decir que los autores han observado que los principios generales de orientación de la acción institucional, son variables que permiten mostrar diferencias significativas cuando se intenta comparar una diversidad de discursos. *Ésta es la razón por la cual se empleó esa misma lógica analítica para abordar el resto de las etapas de la investigación.*

En segundo lugar ha de notarse que si bien los arquetipos desarrollados son de hecho (pues así fueron compuestos) bastante diferentes entre sí, ellos también presentan similitudes interesantes que merecen la pena ser evaluadas. La más importante ya se asomaba en el desarrollo del arquetipo comunista: todos los modelos de universidad (y también toda universidad histórica concreta) responde a una estructura de poder y en ese sentido "sirve" cierto tipo de intereses, aún en los casos en que esto no parezca tan claro, por obra del efecto ideológico. Así, incluso el ánimo liberal de la universidad humanista, pretendidamente deslastrado de todo interés por

“afectar” el mundo (ya que más bien busca “degustar lo bienes de la cultura”), termina siendo el punto de apoyo de un determinado *status quo*, al igual que lo es, por ejemplo (de forma más “evidente”) el modelo estatista o comunista, y en general, TODOS y CADA UNO de los demás modelos presentados.

Precisamente, lo interesante del análisis sociológico es tener la posibilidad de situarse “al otro lado de la barrera” para poder evaluar fenómenos como los de este tipo en su justa dimensión, y así contribuir a la comprensión más explícita de los mecanismos sociales de producción de sentido. Es éste el ánimo con que se abordó la investigación en general, y de manera especial lo relativo al análisis y discusión de sus resultados. Para continuar la exposición en ese sentido, es necesario considerar un “tipo especial” de fundaciones de la red discursiva en estudio: El modelo de universidad de la Compañía de Jesús para la Universidad Católica Andrés Bello, tarea que se lleva a cabo en el capítulo siguiente.

## IV. FUNDACIONES DE UNA UNIVERSIDAD: EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

En el sentido expresado por la noción de fundaciones, desarrollada en el capítulo anterior, y en vista de que el interés se centra en los discursos de LOS UCABISTAS, es imprescindible contextualizar la investigación adecuadamente, en el marco del modelo educativo universitario construido por la Compañía de Jesús en Venezuela, y específicamente en la Universidad Católica Andrés Bello.

La orden religiosa, fundada en 1534 por San Ignacio de Loyola, creció rápidamente, preocupándose por definir desde sus inicios una pedagogía específica, típicamente jesuita, que fuera al mismo tiempo fuente filosófica y herramienta de enseñanza. (Yépez Castillo, 1994). Lógicamente, los centros de educación superior que la Compañía fundó y regentó en la época de sus inicios, compartían la tradición humanista de las universidades europeas del medioevo.

Más allá de los detalles concretos sobre las obras de la Compañía o de su historia como orden religiosa fundadora de numerosas universidades y centros de educación superior, lo que interesa destacar es cuáles de esos elementos pueden haber sido determinantes en la conformación de lo que podríamos llamar "identidad universitaria de los jesuitas en el contexto venezolano".

Del contexto histórico de fundación de la Compañía de Jesús, el proyecto educativo de los jesuitas y la Universidad Católica Andrés Bello ha recibido las siguientes influencias:

- El espíritu humanista clásico como filosofía educativa de las universidades europeas en los siglos XIV y XV.

En efecto, tal como lo planteaba Luis Azagra, sj en 1995, *“el carisma fundacional de los jesuitas es el de la educación humanista, pues la Compañía de Jesús nace al filo de la transición de la Edad Media al mundo moderno, en una época histórica en la que la sociedad comienza a abrirse a las artes, las ciencias y las luces (...) [lo cual] se refleja entre nosotros en la importancia de la facultad de humanidades y en la insistencia de cursos de formación integral en todas las carreras como los de humanidades en ingeniería: La importancia de la expresión del lenguaje, oral y escrito. Educación de hombres para hombres”* (Azagra, 1995: 15).

- Una identidad institucional fuerte, así como una militancia activa en pro de dicha misión, como resultado de las constantes luchas que históricamente los jesuitas tuvieron que emprender contra diversas circunstancias adversas, como lo es el caso del momento de fundación de la propia UCAB<sup>28</sup>.

De hecho, la propia Universidad Católica Andrés Bello, fundada en 1953, surgió en medio de un contexto nacional signado por el “antijesuitismo” de las clases gobernantes (...) un “antijesuitismo” que tuvo que ser superado por la necesidad que tenía el Estado en ese momento de darle apertura a universidades privadas (Yépez, 1994:167-169).

Para comprender los elementos constitutivos de esta identidad institucional, resulta útil analizar el proyecto universitario de los jesuitas desde el punto de vista de sus principales líneas estratégicas de acción, lo cual se corresponde además con la visión teórica apoyada por la investigación. Los Jesuitas en Latinoamérica, en especial y de forma más concreta desde la creación de AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina), se han tomado la tarea de delimitar con precisión la identidad, objetivos y líneas de acción que deben orientar las universidades que regentan, dadas las “especificidades del contexto latinoamericano”. han delimitado expresamente

---

<sup>28</sup> Según Boza y Sosa (1974), la Universidad Católica Andrés Bello fue fundada en un contexto que intentaba romper con un profundo laicismo instaurado por el carácter exclusivamente estatista que adquirió la educación a principios del siglo XX. Dicho estatismo era el producto de la tradición liberal heredada del siglo XIX en las luchas independentistas, y de la orientación socialista (radical) *“que definía al estado como instrumento de control”* (Boza y Sosa, 1974: 15). Según Mintzberg (1992), las organizaciones, que han pasado por conflictos a lo largo de su historia, tienden a hacer de estas experiencias “mitos legitimantes” de la propia identidad institucional, viéndose reforzada la tradición y la ideología correspondiente. Algunas consideraciones, las que son de interés para este estudio, en relación al tema de lo organizacional e institucional, son desarrolladas en el [capítulo II](#).

Luego de consultar numerosas fuentes bibliográficas<sup>29</sup> en donde se plantean las diversas dimensiones del modelo jesuita de universidad, dichos elementos fueron organizados a manera de esquema ilustrativo, según los componentes estructurales de la acción universitaria (PROYECTO, MUNDO, RESULTADOS, OPERACIONES). Esto con un propósito doble: por un lado ofrecer al lector un paseo conceptual eficiente y coherentemente estructurado sobre los fundamentos institucionales de la UCAB, por el otro, facilitar el manejo de la información a los fines de su contrastación con los resultados obtenidos en la investigación, lo cual constituye la razón de ser de este capítulo.

---

<sup>29</sup> Las referencias detalladas de estas fuentes se encuentran por supuesto en la bibliografía. Sin embargo, es importante destacar que fue particularmente útil la consulta de documentos elaborados por Kolvenbach, Ugalde, y en general todos los reseñados en la síntesis de Fundamentos Institucionales de la UCAB que elaboró el equipo de PLANEI (I Plan de Evaluación Institucional), en ocasión de la puesta en marcha de ese proyecto de evaluación institucional de la UCAB, que tuvo lugar entre Octubre de 2001 y Octubre de 2003. también fueron de particular interés los textos elaborados por AUSJAL (Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina).

**CUADRO 4: Fuentes filosóficas del modelo universitario de los Jesuitas en la UCAB, según componentes del esquema interpretativo de la discursividad social (1/2)**

| <b>Del PROYECTO</b>   |
|---|
| <p><b>Finalidad Global de la Universidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Educar Líderes</b> (buenos ciudadanos y dirigentes que colocan su formación al servicio de la fe y la promoción de la justicia): <i>“es servicio de la fe [porque] la meta de la compañía no es hacer prosélitos ni imponer el catolicismo, sino presentar a Jesús y su mensaje a los otros, en medio de un espíritu de amor hacia todos (...) es promoción de la justicia porque se quiere aludir a una estrategia bien planificada para ‘hacer al mundo justo’. Esta clase de justicia requiere un compromiso orientado a la acción en favor del pobre desde una valiente opción personal”</i> (Kolvenbach, 2000: 4)</li> <li>- <b>Establecer los valores cristianos y el sentido de trascendencia en el resto de la sociedad</b> (Kolvenbach, 2001: 12); Fidelidad a la específica inspiración cristiana y a la tradición espiritual y pedagógica de la Compañía de Jesús (AUSJAL, sf.)</li> <li>- <b>Modelar comportamientos.</b> <i>“Contribuir a la formación integral de la juventud universitaria, en su aspecto personal y comunitario, dentro de la concepción cristiana de la vida”</i>(Estatuto Orgánico UCAB, Artículo 6, Numeral 5°).</li> </ul> <p><b>Valores principales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paz, Justicia, Libertad y solidaridad. Excelencia en el saber, el ser y el vivir: <i>“buscar y hacer siempre lo mejor a mayor Gloria de Dios”</i> (Idea del MAGIS) (AUSJAL, 2002:65). Convivencia: <i>“capacitación para crecer como personas ‘con los otros’ y ‘para los otros’ ”</i> (AUSJAL, s.f: 33).</li> <li>- También los valores de la modernidad: organización, productividad, EFICIENCIA: capacidad técnica, investigativa y de gestión: <i>“responsabilidad social empresarial (...) fomento del sentido y la dimensión solidaria de la economía”</i> (AUSJAL, FECHA PLAN ESTRATÉGICO: 40).</li> </ul> <p><b>Logros del estudiante ideal:</b> “El estudiante ideal es aquel que actúa conforme a los modelos de actuación y valoración que han sido transmitidos en la institución. Un estudiante exitoso es aquel que sale con un ‘perfil moral definido’ (...) [porque hay que] (...) transformar a ese hombre utilitario en un hombre orientado por el amor hacia Dios en el prójimo”.(Seoane, 1996)</p> <p><b>Profesor universitario ideal:</b> El profesor ideal es el que orienta el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos conforme a los patrones que la institución desea modelar en ellos. Es el que hace todo esto respetando una planificación determinada del proceso educativo, una planificación en la cual él participa no solo desde la fase de ejecución de la misma, sino también en su diseño. Debe poseer una destacada formación académica en su área, habilidades en las relaciones interpersonales (comunicación y tolerancia), debe tener flexibilidad de pensamiento y además tener valores éticos morales, lo cual quiere decir <i>“cumplir con los principios que llevan al individuo a comportarse con honestidad, responsabilidad, justicia, asumir una posición crítica y valorar el trabajo”</i> (Vicerrectorado académico, s.f).</p> |
| <b>Del MUNDO</b>  |
| <p><b>Proyecto general sobre el mundo:</b> Construcción de la <i>“civilización del amor”</i> (Kolvenbach, 2001): Pluralista, basada en el diálogo entre fe y cultura (AUSJAL, 2002: 60).</p> <p><b>Elementos que determinan su campo de acción:</b> Implantación en la sociedad de una visión cristiana de la vida. Generar influencia en la sociedad “nacional” y a nivel regional (AUSJAL,1995). Punto de convergencia y encuentro de todas las corrientes de la sociedad. Conciencia de que la universidad “no debe sustraerse” a las fuerzas del mercado, y que esto implica un gran reto en la actualidad en vista de la necesidad de contar con los sectores productivos de país para el financiamiento de la misma. El universitario (y la universidad) debe asumir “responsablemente” a la sociedad, para lo cual deben asumirse cuatro lineamientos de acción fundamentales: 1. Experiencia vivencial de sentido universitario, 2. Conocimiento de la historia contemporánea, 3. Alta capacidad profesional, 4. Sentido de lo público.</p> <p><b>Actores con los que debe relacionarse:</b> Todos los ámbitos y sectores del país, cuidando la autonomía. La universidad tiene el deber de acercarse y apoyar a los sectores mas marginados de la “comunidad nacional”. Se debe tener “opción preferencial por los pobres”: Al superar la pobreza se ve cumplido el propósito cristiano de la universidad. (AUSJAL, s.f.).</p> <p><b>“Utilidad social” de la educación:</b> Promover el bien común y el progreso de la sociedad humana.</p> <p><b>“Utilidad social” de las investigaciones:</b> Generar conciencia crítica sobre la sociedad. Comprensión de los problemas sociales con el objeto de implantar soluciones eficaces a los mismos.</p>   |

**CUADRO 4: Fuentes filosóficas del modelo universitario de los Jesuitas en la UCAB, según componentes del esquema interpretativo de la discursividad social (2/2)**

| <b>Del RESULTADO</b>  |
|---|
| <p><b>Concepción sobre el conocimiento</b></p> <p><u>General:</u> El conocimiento es integrado, no es verdad estrecha, sino verdad “total” que supone la comprensión exacta de todas las cosas. Se construye en el diálogo de las ciencias con la fe (Menéndez, 1997:4)</p> <p><u>Tipo de contenido predominante:</u> Valorativo y actitudinal. Énfasis en el modelado de conductas, para establecer futuras reglas de acción (Seoane, s.f)</p> <p><u>HABILIDAD:</u> Capacidad de diálogo, excelencia profesional</p> <p><u>ACTITUD:</u> Reflexivo, comprensivo mas que utilitario</p>  |
| <b>De las OPERACIONES</b>   |
| <p><b>Actividades primordiales</b></p> <p><u>Actividad Fundamental:</u> Docencia e investigación vinculadas con la extensión, entendida como compromiso social. Todas las actividades de la universidad deben ser instrumento de proyección social.</p> <p><u>Actividades del profesor universitario:</u> planificación de la enseñanza (diseño e implementación), Orientación y asesoría de los alumnos . Investigación (propia y asesorando a estudiantes en las suyas). Participación en proyectos de servicio a la comunidad (exterior –actividades de extensión-). Participación en actividades y eventos de la comunidad (universitaria)</p> <p><u>Actividades de extensión relevantes:</u> Las que satisfagan las necesidades de “la comunidad”</p> <p><b>Principios de organización de las actividades universitarias</b></p> <p><u>General:</u> Pedagogía Ignaciana, fundada en los principios de la enseñanza a través de tres fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La observación: atender y retener (modelos de comportamiento)</li> <li>- La reflexión : Producir y Motivar (asimilación de dichos modelos)</li> <li>- La acción: Reproducción de los modelos (Bandura, 1986).</li> </ul> <p><u>Líneas de acción específicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de <b>estructuras que promueven comunidad</b> (CERPE, 1987:42).</li> <li>- <b>Integración de los saberes en las distintas disciplinas:</b> “la integración de los saberes no plantea solamente una unidad de las disciplinas , entendidas como conocimiento de la realidad, sino que necesariamente exige la unión y coherencia entre conocimiento y transformación, entre comprender y hacer la realidad, entre pensamiento y ética” (AUSJAL, 1995: 32)</li> <li>- Énfasis en la <b>formación de "laicos ignacianos"</b>: Formación continua de docentes, investigadores y administrativos para su participación en lo ideales de la universidad y el compromiso institucional, de acuerdo a su fundacional inspiración cristiana e ignaciana (AUSJAL, s.f)</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes, ya citadas.

## V. PROPUESTA METODOLÓGICA: HACIA UNA DELIMITACIÓN OPERATIVA DE LA TEORÍA DE LA DISCURSIVIDAD SOCIAL

Tal y como fue expresado en el [capítulo I](#), esta investigación apunta a la *identificación y descripción de los discursos manifestados por un grupo de profesores de la UCAB en torno al tema de la universidad ideal*, desde el punto de vista de una teoría de la discursividad social.

En esta parte del trabajo se desarrolla todo el aspecto metodológico implicado en la consecución de esos objetivos de investigación. En primer lugar es considerada la estrategia metodológica adoptada para el abordaje del fenómeno discursivo, posteriormente se describen las características del diseño de investigación, las dimensiones operativas de los conceptos relevantes y cómo dicha precisión redundó en la constitución de un corpus de datos para el cual se propone una cierta estrategia de análisis que será evaluada ampliamente en la sección final del capítulo.

### EL TIPO DE INVESTIGACIÓN

La intención inicial de este trabajo surgió a propósito de la revisión minuciosa de una investigación realizada en 1998 por el sociólogo británico Paul Trowler. Dicho estudio, entre otras conclusiones, encontró lo siguiente: es posible distinguir dentro de las organizaciones de educación superior, la existencia de posturas claramente diferenciadas, e incluso contradictorias entre sí (denominadas en ese caso "ideologías educativas"), que aluden, en último término, a las miradas que tiene una universidad acerca de su acción y de la naturaleza y los fines de la educación.

Además, quedó establecido que estas "ideologías" no se reducen simplemente a opiniones aisladas acerca de un conjunto de temas, sino que poseen un ordenamiento particular que es posible describir y precisar. Un ordenamiento que se conformó, en definitiva, en torno a tres ejes que, según el autor, responden a nivel profundo tres preguntas esenciales acerca de la educación: ¿qué debemos hacer exactamente?, ¿por qué debemos hacerlo? y ¿cómo debemos hacerlo?.

Son estos hallazgos los que motivaron la búsqueda de un marco conceptual que *integrara*, básicamente, tres perspectivas: primero, una que considerara el estudio de



los discursos desde el punto de vista de sus condiciones de producción y de su naturaleza social; segundo, una visión que tomara partido por la acción antes que por las funciones sociales y tercero, una perspectiva que privilegiara la dimensión relacional (estructural-estratégica) de los discursos y de la acción social en general, así como las estrategias metodológicas de igual tenor.

Tal como se ha desarrollado en el [capítulo II](#), la existencia de teorías (y por tanto de investigaciones) importantes sobre cada una de estas tres perspectivas es innegable<sup>30</sup>, pero la información con respecto a ellas no estaba coherentemente integrada en función de los objetivos específicos de esta investigación y de la composición teórica que se ha elaborado para cumplir con los mismos.

En consecuencia, debe decirse que, si bien la investigación en el área de análisis de discurso es bastante prolífica, para el enfoque teórico-metodológico concreto por el cual se optó en esta investigación no han sido encontrados hasta el momento antecedentes específicos.

Por estas razones, se llevó a cabo un estudio de tipo **exploratorio-descriptivo**, pues además de tratar con fenómenos “relativamente desconocidos”, también se apuntaba a la caracterización de dichos fenómenos.

El enfoque de la investigación es eminentemente **cualitativo** y procedió de forma **inductiva**, es decir, desarrollando conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de las pautas que fueron ofreciendo los mismos datos (Taylor y Bodgan, 1996:20). Se trata de un estudio que intenta obtener conocimientos directamente de la vida social, evitando filtrarlos por conceptos, definiciones operacionales o escalas clasificatorias preestablecidas (ibídem : 22).

De conformidad con los objetivos propuestos, la investigación se entiende como un **diseño de campo**, en el que se buscó relacionar de forma armónica y sistemática los objetivos de la investigación y la realidad estudiada, con la finalidad de obtener datos de tipo primario que posteriormente sirvieran de insumos para la constitución de los discursos sobre el objeto “universidad ideal”.

---

<sup>30</sup> Además de la referencia directa a los autores que desarrollan estas perspectivas (que puede ser revisada en el [capítulo II](#)), fueron consideradas varias investigaciones antecedentes que se focalizan en *ciertos* aspectos relativos a las tres posturas sintetizadas, pero sin llegar a integrarlas de la forma en la que se propone hacerlo esta investigación. A continuación algunas de ellas: Trowler (1998), Regnault (1997), Coello (1996), Van Dijk (1995), Da Costa (1984). Para detalles, ver [bibliografía](#) .

Se trató, en concreto, de un **estudio de casos**, pues se pretende estudiar únicamente los discursos de unos cuantos actores de la institución, acerca de unos tópicos bien delimitados y porque además el objetivo se centra en la exploración profunda del fenómeno en estudio, lo cual es más complicado de conseguir utilizando otros diseños.

Como se trata de los discursos esgrimidos por estos actores en “*un solo momento de sus vidas*”, en términos formales, esta investigación debe ser entendida también como **no experimental – transeccional** (Hernández, 1991).

En cuanto a la técnica de recolección de datos, fue utilizada la **entrevista abierta en profundidad**. Estas entrevistas fueron realizadas siguiendo las pautas de una guía de entrevista semiestructurada, o guía de temas, en la que se definieron, previamente y con suma claridad, los tópicos de conversación que serían abordados con los entrevistados. Esta guía fue elaborada tomando como referencia los objetivos específicos y los principales lineamientos teóricos de la investigación, y fue validada a partir de los procedimientos correspondientes (prueba piloto y consulta a expertos).

Se parte aquí de la idea de que la entrevista es un instrumento válido para aprehender discursos. En efecto, tal como lo plantea Carranza (1999), cuando un entrevistado contesta una pregunta, o narra una historia, no sólo está expresando una opinión, o describiendo ciertos hechos, sino que está “construyendo” una posición ante el mundo, o si se prefiere, proponiendo una tesis que se trata de probar, a partir de una argumentación: “en la situación comunicativa de la entrevista, es usado [el discurso], para mover a las audiencias y lograr que se pongan del lado de los protagonistas, vean su punto y sean persuadidas por su argumento” (Carranza, 1999: 530). En situaciones de entrevista, entonces, sale a relucir información eminentemente social más que individual, pues **el entrevistado se sitúa a sí mismo dentro de un argumento, es decir, dentro de una historia y de una narrativa**.

El proceso de elaboración de la guía de entrevistas y su composición definitiva son explicados con detalle en una sección posterior de este capítulo.

## **LOS PORTADORES DE DISCURSOS: DELIMITACIÓN DE POBLACIÓN Y MUESTRA**

Para explorar la red discursiva sobre el tema de la universidad ideal, a la luz de lo expresado por los profesores UCABISTAS, se decidió realizar un muestreo *no probabilístico intencional*. En este tipo de muestreo se seleccionan sujetos “típicos” en función de ciertas características que interesa destacar y que son pertinentes en función de los objetivos de investigación. La opción por este tipo de muestreo se justifica en la medida en que los estudios como éste (de naturaleza cualitativa), no se interesan tanto en la posibilidad de generalizar los resultados, como en la profundización de determinado fenómeno a partir de la exploración.

Como ya se ha explicado en el [capítulo I](#), se encontró que resultaba relevante estudiar los discursos de aquellos sujetos que desempeñaran **actividades directamente asociadas a las funciones medulares de la institución**.

Recordemos que, según la teoría adoptada, las funciones de la universidad son básicamente tres: *producción, reproducción y utilización social de conocimiento*.

En principio, entonces, y siguiendo este único criterio, podía decirse que el universo de sujetos elegibles para la investigación, estaba constituido por las 1205 personas que integraban la plantilla de profesores e investigadores de la UCAB para el período académico 2002-2003<sup>31</sup>. Sin embargo, la exploración de algunas **variables** adicionales de interés (identificadas como **potenciales generadoras de diferencias significativas a nivel discursivo**) ameritaba una selección **intencional** de los sujetos a entrevistar.

A continuación se dan algunos detalles sobre los elementos de juicio tomados en cuenta para definir los criterios de selección de la muestra. Posteriormente se sintetizan dichos criterios, estableciendo con claridad su dimensión operativa y finalmente se expone el resultado de todo este proceso, es decir, como quedó conformada la muestra y de que manera fue realizado el trabajo de campo.

---

<sup>31</sup> Período académico en el que fue realizado el trabajo de campo (específicamente entre los meses de Julio y Octubre de 2003). La fuente que suministró la data en relación a los datos del personal docente de la institución, fue el “Centro de Evaluación e Investigación Institucional” de la UCAB.

Un elemento de juicio básico que fue tomado en cuenta para la selección de los criterios de inclusividad muestral, fue la consideración de aspectos clave sobre el estudio de las organizaciones como unidades que poseen orientaciones específicas (misión, objetivos), identidad propia, y principios bajo los cuales estructuran sus relaciones de poder.

Aún cuando el objetivo de esta investigación no se circunscribe al estudio de los discursos sobre la UCAB, sino **sobre la universidad ideal** en general, no es menos cierto que los aspectos relacionados con la estructura, dinámica y funcionamiento de la institución, constituyen parte esencial de las **condiciones productivas de los discursos** que se busca diferenciar<sup>32</sup>.

Además, si bien no interesan, en principio, las ideas específicas sobre la UCAB como objeto de discurso, es evidente que si existe un interés claro y concreto en LOS UCABISTAS, en cuanto portadores de los mismos.

Una vez aclarado esto, vale decir que diversas investigaciones han reseñado que cuando se trata de estudiar los discursos relacionados *de alguna manera* con los objetivos y metas de una organización, además de la *principal actividad* desempeñada por el actor, es relevante tomar en cuenta, por ejemplo, **el tipo de responsabilidades** que éste detenta dentro de la organización. En efecto, Kamens, D. (1977) encontró que la visión sobre las metas y las prácticas de las instituciones educativas varía de acuerdo a la naturaleza específicamente profesional o administrativa de las tareas desempeñadas por el actor en cuestión.

Así mismo, la **disciplina académica** de formación y/o trabajo del sujeto a entrevistar constituye una variable de sumo interés. Tal como lo señala Becher (1989:38), *“las disciplinas representan una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual”* Siendo esto así, existen suficientes elementos de peso como para considerar que esta variable puede demarcar diferencias importantes en la composición de los discursos, lo cual es precisamente el objetivo de la investigación.

Por otra parte, tal como lo señala Bucker y Strauss (en Becher, 1989), otro elemento a considerar es el **desempeño profesional** del sujeto, aspecto que puede ser

---

<sup>32</sup> Recuérdese la importancia de la noción de “*condiciones productivas de los discursos*” dentro de la teoría de la discursividad. Para detalles sobre este particular, remitirse al [capítulo II](#)

operacionalizado en este trabajo como las actividades de tipo laboral que pudiera ejercer el entrevistado *aparte* de la función que cumple dentro de la universidad.

Del mismo modo, algunos estudios sobre dinámica organizacional<sup>33</sup> han señalado que las ideas, creencias y valores de los miembros de una organización también varían en función del **tiempo de permanencia** dentro de ella. En efecto, mientras más tiempo transcurra, el sujeto tiene más posibilidades de hacerse partícipe de las tradiciones, costumbres e historias típicas que confieren identidad y sentido a la organización, entendida como actor social. Concretamente, estos estudios han señalado que esta variable puede influir en los niveles de identificación del sujeto con la institución, así como en la forma de concebir su propia actividad dentro ella, lo cual se asume podría establecer diferencias en cuanto a ideas, creencias, valores de los sujetos en cuestión (y así en sus discursos).

Haciendo uso de estos elementos, paso a considerarse con detenimiento la *estructura organizacional de la UCAB*<sup>34</sup>, para así tener un mapa fidedigno de sus diversas unidades académicas y administrativas, que permitiera incluir dentro de la muestra de estudio la mayor variedad posible de sujetos, de acuerdo a las variables relevantes que fueron consideradas.

Una vez evaluados estos aspectos, para seleccionar la muestra de sujetos a entrevistar se diseñó una taxonomía<sup>35</sup> asociada a un total de cuatro variables principales de identificación:

---

<sup>33</sup> Sobre teoría organizacional y tópicos asociados, han sido consultados, entre otros, los siguientes autores: Mintzberg, Henry (1979 & 1992), Morgan, Gareth (1996), Clark, (1972), etc. Referencias completas en este sentido son detalladas en la [bibliografía](#)

<sup>34</sup> Ver ANEXO "D" (Organigrama UCAB)

<sup>35</sup> Además de la relevancia teórica de las variables empleadas, esta "taxonomía" ha sido suficientemente trabajada para que también cumpla con los dos criterios principales para la construcción de clasificaciones: exhaustividad y exclusividad. Es **exhaustiva** de las actividades predominantes realizadas en la UCAB por profesores, según lo confirma estudio realizado por el Vicerrectorado Académico de esta Universidad (mimeo, s.f). Está conformada por categorías **excluyentes** entre sí, desde el punto de vista de la mayor visibilidad o relevancia de las tareas ejercidas (rol estelar). Esto quiere decir que en principio los sujetos podían ser clasificados en más de una categoría, dada la típica multiplicidad de roles y funciones que ejercen los profesores de la UCAB (se ha encontrado que éste es un elemento distintivo del diseño organizacional de la institución). Pero en un segundo momento, a partir de dos fuentes fundamentales de referencia: el historial del sujeto en la universidad y el auto - reporte que hizo de sus roles en el momento de la entrevista, fue posible validar la clasificación y cumplir así con el requisito de exclusividad.

1. Actividad predominante
2. Adscripción académica (Facultades)
3. Antigüedad
4. Dedicación

A continuación se definen más precisamente cada una de estos criterios o variables de selección muestral:

1. **Actividad predominante**: Esto se refiere a las actividades típicas de una universidad, las que realiza para cumplir con sus funciones como institución.

Pueden ser

- 1.1 Docencia
- 1.2 Investigación
- 1.3 Extensión
- 1.4 Gestión

Típicamente se entiende que la *docencia* comprende todas aquellas actividades ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir a la *transmisión* de conocimientos. La *investigación* se asocia comúnmente a la función de producción de conocimientos, mientras que la *extensión* normalmente alude a actividades de complemento de la enseñanza y de difusión de conocimiento y cultura en la colectividad.

Las actividades subrayadas son aquellas que forman parte de las FUNCIONES MEDULARES de la universidad. La *cuarta* actividad, que se ha denominado "gestión", está asociada a otro tipo de funciones, las que debe ejercer cualquier organización para poder operar. La gestión es una actividad que atraviesa a las demás. La docencia en una universidad, por ejemplo, no trata solo de la labor de profesores y alumnos en un aula de clases. Trata también de la forma cómo estas actividades son organizadas a través de normas, procedimientos y planificación de tareas. Lo mismo sucede con la investigación y con la extensión.

La *gestión* de una universidad es, en el nivel "micro", la gestión de sus actividades típicas (gestión de la docencia, gestión de la investigación, gestión de la extensión). Pero en otro sentido, a nivel "macro", es también la gestión de la institución

globalmente considerada, el espacio donde se definen las grandes líneas estratégicas de orientación institucional.

A nivel micro, en el caso de la UCAB, la gestión de las actividades docentes es llevada a cabo por los Directores de Escuela y los coordinadores de área, mientras que la gestión de la investigación es llevada a cabo por los directores de centros e institutos de investigación, así como por los coordinadores de departamentos y cátedras.

A nivel macro, la gestión docente y de investigación es realizada por el rector y los decanos de las facultades.

Cabe destacar que las *actividades de extensión* en una universidad son de distinta índole. Dentro de esta categoría es posible incluir una gran diversidad de actividades, cada una con propósitos y destinos diferentes. Las actividades de extensión realizadas dentro de la UCAB fueron clasificadas de acuerdo a su principal destino, en principio, en tres grandes grupos<sup>36</sup>:

- De servicio, apoyo extra-académico y representación (destinadas a los estudiantes, profesores y demás miembros de la comunidad universitaria).
- De servicio, apoyo y asistencia (destinadas a sectores "necesitados").
- De servicio, proyección institucional, académica, profesional (destinadas a actores sociales "externos" a la universidad, o a egresados).

Posteriormente, a efectos sintéticos, los dos últimos grupos fueron reunidos en una sola categoría, que comprende las actividades destinadas a otros actores sociales, sin distinguir especial sobre el "tipo" de actor del que se trate. No obstante, es importante tener en mente esta distinción original (y por ello se reseña), en virtud de la relevancia que tiene para la *identidad Ucabista* el tema de la asistencia social, aspecto que además, como se mostrará más adelante, resultó ser significativo para la composición y la lógica de la red discursiva en estudio.

2. **Adscripción académica:** Se refiere a la Facultad en la cual el sujeto realiza sus actividades principales. La pertenencia a cierta Facultad, junto con la profesión del entrevistado<sup>37</sup>, se han tomado como los principales indicadores de

---

<sup>36</sup> Ver ANEXO "E" (Clasificación de las actividades de extensión en la UCAB).

<sup>37</sup> La profesión del entrevistado forma parte del conjunto de variables de identificación que fueron seleccionadas. Para detalles sobre esto, remitirse al ANEXO "F" (Variables de Identificación de los Entrevistados).

adscripción académica, entendida desde la visión que plantea Becher (1989) en su estudio sobre culturas disciplinares.

En la UCAB existen cinco Facultades,

- Ciencias Económicas y Sociales (A)
- Derecho (B)
- Ingeniería (C)
- Humanidades y Educación (D)
- Teología<sup>38</sup>

3. **Antigüedad:** Se refiere al tiempo de permanencia del profesor dentro de la institución. Los sujetos a entrevistar fueron clasificados según su antigüedad, de la forma siguiente:

- 5 años o menos
- 6-16 años
- 17 años o más

4. **Dedicación:** Al incluir la dedicación como criterio clasificador de los profesores, se quiere considerar de alguna forma el tipo y calidad de vinculación que establece el sujeto con la institución. Se considera este criterio bajo el supuesto de que el tiempo que invierte el sujeto en la institución podría marcar diferencias en cuanto a ideas, opiniones y discursos<sup>39</sup>. De este modo, en relación a la dedicación de los profesores de la UCAB, fueron creados dos grupos<sup>40</sup>:

- Dedicación "media-baja" (Grupo 1): fueron contemplados aquí los profesores que trabajan por horas y/o los que estuvieran contratados bajo la modalidad "medio tiempo".

---

<sup>38</sup> La Facultad de Teología es de reciente creación (26 de Junio de 2002). Para la fecha en que fue preparado el material del trabajo de campo (Abril 2003), no había pasado aún UN año académico completo. Por esta razón no fue contemplada en la selección muestral.

<sup>39</sup> Esta variable esta asociada a la dedicación laboral fuera de la universidad, y a la cantidad de unidades de pertenencia (dentro de la UCAB), que forman parte también del grupo de variables de identificación (ver ANEXO "F").

<sup>40</sup> La clasificación oficial del personal docente y de investigación de la UCAB, según su dedicación, consta de las siguientes categorías: 1. Dedicación Exclusiva; 2. Tiempo Completo; 3. Medio Tiempo; 4. Tiempo Convencional (por horas). Fuente: Centro de Investigación y Evaluación Institucional.



- Dedicación "alta" (Grupo 2): Fueron contemplados los profesores contratados como "tiempo completo" (por reglamento equivale a 40 horas semanales de trabajo) y/o aquellos que estuvieran contratados a "dedicación exclusiva".

Habiendo explicado los criterios establecidos para la selección de la muestra, a continuación será detallado el procedimiento implementado.

En *primer término*, combinando las variables ya descritas, se diseñó una taxonomía que clasificó el **universo posible de los sujetos-tipo a entrevistar**. En principio, el espectro de configuraciones posibles alcanzó la cifra de 102 categorías de sujetos-tipo. Posteriormente se encontró que en 30 de las 102 categorías no fue posible constatar la existencia de sujetos dentro del universo que reunieran las características indicadas por la categoría. Las razones de esto quedan explicadas de la siguiente forma:

- En la UCAB, los profesores dedicados a la investigación son contratados como personal "a dedicación", de modo que sólo de manera muy excepcional podrán encontrarse sujetos contratados a tiempo convencional que ejerzan cargos relacionados con la investigación (categorías A9, A11, A19, A21, A23, B19, B23, C7, C9, C1, C19, C21, C23, D19, D21, D23).
- Algo similar sucede con los profesores dedicados a actividades de "gestión de la docencia". Por lo general quienes se encargan de estas actividades son contratados como personal "a dedicación", en virtud de la carga de responsabilidades acarreada en dichas funciones (categorías A13, A15, A17, B13, B15, C13).
- En otros casos, la categoría es perfectamente plausible en la realidad, sólo que en el momento concreto del estudio no había sujetos dentro del universo que cumplieran dichas características<sup>41</sup> (categorías A20, B22, C4, C5, C8, C10, C20, C22).<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Para verificar esta información fue utilizada la base de datos contentiva de la plantilla de profesores e investigadores de la UCAB para el período académico 2002-2003, facilitada por el Centro de Evaluación e Investigación Institucional, ya citada.

<sup>42</sup> Para un mayor detalle sobre todo este proceso de selección muestral, se recomienda consultar el ANEXO "G" (Universo y Muestra de sujetos-tipo).

El universo real de sujetos a entrevistar ascendió, entonces, a 72 categorías de sujetos-tipo, y fue en función de **este** universo que se seleccionaron los sujetos muestrales. Para cada categoría fue elaborado un listado de los sujetos que reunían los criterios indicados.

En segundo término, una vez determinado el universo, comenzó el proceso de selección de sujetos a entrevistar. El muestreo fue llevado a cabo **por etapas** organizadas de acuerdo a la **Facultad** y a la **actividad predominante**, procurando respetar cuotas de representación equilibrada en función del sexo y de la dedicación (en la medida en que esto fue posible). Los sujetos iban siendo seleccionados, siguiendo la siguiente lógica:

**CUADRO 5: Lógica de selección muestral**

| <b>PASO 1</b>   | FACULTAD             | SEXO | DED.            |
|---|----------------------|------|-----------------|
| 1.1 Docente de menor antigüedad                               | 1                    | M    | M-B             |
| 1.2 Investigador de antigüedad media                          | 2                    | F    | A               |
| 1.3 Gestor de docencia de mayor antigüedad <sup>43</sup>      | 3                    | M    | M-B             |
| 1.4 Gestor de investigación de antigüedad media               | 4                    | F    | A               |
| <b>PASO 2</b>   | FACULTAD             | SEXO | DED.            |
| 2.1 Docente de mayor antigüedad                               | 5                    | M    | A               |
| 2.2 Investigador de menor antigüedad <sup>44</sup>            | 1                    | F    | M-B             |
| 2.3 Gestor de docencia de antigüedad media                    | 2                    | M    | A               |
| 2.4 Gestor de investigación de mayor antigüedad               | 3                    | F    | A <sup>45</sup> |
| <b>PASO 3</b>   | FACULTAD             | SEXO | DED.            |
| 3.1 Docente de antigüedad media                               | 4                    | M    | M-B             |
| 3.2 Investigador de mayor antigüedad                          | 5                    | F    | A               |
| 3.3 Gestor de docencia de antigüedad menor <sup>46</sup>      | 1                    | M    | M-B             |
| 3.4 Gestor de investigación de menor antigüedad <sup>47</sup> | 2                    | F    | A               |
| <b>PASO 4</b>   | ¿Saturación teórica? | SI   | NO              |

<sup>43</sup> En la medida de lo posible. Esta categoría de sujetos-tipo posee referentes empíricos en algunos casos, pero es poco común.

<sup>44</sup> Si fuera posible. Aplica la misma aclaratoria de la nota anterior.

<sup>45</sup> Según el orden establecido, correspondería aquí una cuota de MB (dedicación "media-baja"), pero como esa configuración (D23) no entra dentro del universo (por no corroborarse en la realidad), se establece de nuevo la cuota A (dedicación "alta").

<sup>46</sup> En la medida de lo posible. Esta categoría de sujetos-tipo posee referentes empíricos en algunos casos, pero es poco común.

<sup>47</sup> Si fuera posible. Aplica la misma aclaratoria de la nota anterior.

El propósito era constituir una muestra que, desde el punto de vista de los *totales marginales globales* para cada variable, fuera lo más equitativa posible. De donde que, en términos macro, la muestra quedó compuesta de la siguiente forma:

**CUADRO 6: Muestra según variables de identificación**

**TOTAL GLOBAL..... 40 %**

**FACULTADES**

|                                   |    |    |
|-----------------------------------|----|----|
| A. Ciencias Económicas y Sociales | 11 | 28 |
| B. Derecho                        | 7  | 18 |
| C. Ingeniería                     | 7  | 18 |
| D. Humanidades y Educación        | 12 | 30 |
| E. Extensión                      | 3  | 8  |

**ACTIVIDAD PREDOMINANTE**

|                       |    |    |
|-----------------------|----|----|
| Docencia              | 13 | 33 |
| Investigación         | 9  | 23 |
| Gestión docencia      | 10 | 25 |
| Gestión investigación | 5  | 13 |
| Gestión extensión     | 3  | 8  |

**ANTIGÜEDAD**

|                |    |    |
|----------------|----|----|
| 5 años o menos | 11 | 28 |
| 6 a 16 años    | 14 | 35 |
| 17 años o más  | 15 | 38 |

**SEXO**

|           |    |    |
|-----------|----|----|
| Femenino  | 14 | 35 |
| Masculino | 26 | 65 |

**DEDICACIÓN**

|                    |    |    |
|--------------------|----|----|
| "Media-Baja" (M-B) | 13 | 33 |
| "Alta" (A)         | 27 | 68 |

La saturación teórica fue evaluada en función de cada uno de los criterios pautados por estas variables, es decir, en cada caso se detuvo el proceso cuando la información comenzó a ser repetitiva: esa es la razón del "aparente" desbalance en algunas categorías, en concreto sexo, dedicación, gestión de la investigación y la

gestión de la extensión. De modo que, no solo está totalmente clara esta diferencia, sino que además es intencional: se hubieran podido seguir entrevistando mujeres, profesores a tiempo convencional, gestores de investigación y de extensión, pero, dada la constatación empírica, hacerlo así no habría significado la obtención de información adicional distinta a la que ya se tenía. En otras palabras, la información empezó a "ser redundante, no aportando ningún nuevo punto de vista analítico" (Cea D'Ancona, 1998: 201).

Se entiende que los límites indicados por la lógica de selección muestral antes descrita no son en realidad taxativos, es decir, que si se presentaba el caso de entrevistar a un sujeto que satisfizo todos los criterios de selección, salvo, por ejemplo, el de la antigüedad (de manera no muy significativa), esto no fue impedimento para la realización de la entrevista.

Para la clasificación de los sujetos dedicados a actividades de extensión, hizo falta introducir una modificación a la taxonomía propuesta para el caso de las actividades de docencia e investigación. El criterio principal de diferenciación ya no serían las facultades, sino el destino de las actividades de extensión en las que el sujeto se ve involucrado, tal y como se detalla en el anexo correspondiente (ANEXO "E"). Por esa razón en el cuadro anterior (y a todos los efectos prácticos) se ha considerado la categoría "Extensión" como si fuese una Facultad (aunque en realidad no lo sea)<sup>48</sup> No podía ser de otra manera, ya que funcional (y organizacionalmente) la universidad no adscribe estas actividades a cada Facultad, sino a la institución como un todo. El destino de las actividades de extensión fue considerado de interés, en consideración de la definición misma de lo que es la extensión universitaria y las distintas modalidades que esta puede adoptar, de nuevo, procurando siempre cumplir con el requisito de exhaustividad y exclusividad, consiguiéndolo de forma satisfactoria.

Detalles sobre la composición de la muestra estudiada, según variables de identificación relevantes, pueden ser observadas en el ANEXO "G" y el ANEXO "H".

---

<sup>48</sup> Es importante destacar que para el momento del diseño del trabajo de campo, estaba por ser aprobada formalmente la conformación de un nuevo Decanato, denominado "Decanato de desarrollo estudiantil", el cual manejaría, de hecho, buena parte de las actividades que entran dentro de la categoría "extensión universitaria". Dicha unidad organizacional fue aprobada definitivamente por el Consejo Universitario de la UCAB en sesión ordinaria del 6 de Mayo de 2003, previa autorización del CNU. (Fuente: pagina web de la UCAB, ([www.ucab.edu.ve](http://www.ucab.edu.ve))).

## **CONSTITUYENDO LAS GRAMÁTICAS DISCURSIVAS: EJES INTERPRETATIVOS DE LA DISCURSIVIDAD SOCIAL**

Como ya se ha explicado en el [capítulo II](#), la combinación de estructura y funciones de la acción social puede ser utilizada como base teórica para la operacionalización del concepto de *gramáticas discursivas* propuesto por Eliseo Verón.

La consideración de estas variables plantea, a nivel profundo, una serie de preguntas estratégicas básicas sobre la naturaleza y orientaciones de la universidad entendida como actor social.

Estas preguntas se entienden como los principales EJES DE INTERPRETACIÓN de los discursos sociales, porque son las que contribuyen a dilucidar su gramática de producción, esto es, describir los *elementos* que, al variar, producen cambios definitivos en la naturaleza del discurso, apuntando con ello hacia la comprensión de las *reglas* según las cuales estas variaciones tienen lugar<sup>49</sup>.

Así, por ejemplo, si ante una pregunta como *¿cuál es el destino de las acciones universitarias?*, (relativa al componente “*mundo*”) se encuentran respuestas tan disímiles como “fortalecer el aparato productivo del país” y “producir conocimiento científico”, podría decirse que estas diferencias lucen bastante notorias, pero no habría lugar para concluir mucho más que eso, si es que consideramos esa sola respuesta de forma parcial.

Por el contrario, si se consideran también otra serie de preguntas relativas al resto de los componentes del sistema de acción, y además se analizan las respuestas *poniéndolas en relación* unas con otras, entonces será posible avanzar un poco más allá de una simple apreciación, para apuntar hacia la comprensión de la lógica implicada en la construcción de esos discursos.

En otras palabras, si enmarcamos el análisis de los discursos en una teoría de la discursividad social, la estrategia metodológica a seguir *debe* orientarse a trabajar

---

<sup>49</sup> “*Invariantes discursivas*” en términos de la semiosis social, “*principio generador*” en términos de la sociología estructuralista.

sobre la base de la comparación sistemática de la mayor variedad posible de alternativas discursivas: si la discursividad es una red de relaciones socialmente determinada, es imposible tener una visión apropiada de la misma mirando sólo algunos “tejidos”, empero, es necesario **mirar al menos los mas relevantes** (los que le confieren *identidad* a la red), y además no mirarlos de forma aislada, sino **en el entrelaje de sus múltiples relaciones**.

### **LA UNIDAD DE ANÁLISIS: DE LOS TEMAS INICIALES A LA GUÍA DE ENTREVISTAS**

El universo discursivo en torno al tema de “la universidad” como objeto de interés es, sin duda, lo suficientemente extenso como para generar muchos y muy interesantes tópicos concretos de estudio. La opción por la *entrevista abierta en profundidad* como técnica de recolección de los datos, obligaba a cuidar muy de cerca el aspecto de la escogencia de los tópicos en los que se basarían esas conversaciones. La exploración temática realizada para cumplir con ese propósito se focalizó en tres puntos, que representan además distintos momentos de la investigación<sup>50</sup>:

1. Debates públicos actuales más recurrentes en la literatura revisada sobre el tema universidad<sup>51</sup> y en las fuentes hemerográficas pertinentes<sup>52</sup>.
2. Principales arquetipos o modelos de universidad desarrollados en la literatura sobre el tema.
3. Ejes teóricos para el estudio de la discursividad social.

Como producto del *primer* punto y momento de la investigación, fueron identificadas un total de 24 tópicos de conversación, agrupados en tres dimensiones básicas: debates sobre la universidad en general, debates sobre la docencia universitaria y debates sobre la investigación universitaria.

---

<sup>50</sup> Para detalles sobre los temas trabajados en estas distintas fases de la investigación, véase el ANEXO “I”.

<sup>51</sup> Fueron consultadas las siguientes bases de datos: Sociofile, SAIBIN (Catalogo Nacional de Publicaciones de la Biblioteca Nacional), Catálogo de Tesis de la UCAB y de la UCV. Además fueron revisadas numerosas fuentes de la World Wide Web (Internet).

<sup>52</sup> En vista de que este trabajo se interesa por los discursos asociados a los profesores de una universidad en particular (la UCAB), inicialmente se decidió consultar la publicación periódica “El Ucabista”, órgano informativo oficial de la Universidad Católica Andrés Bello, sede Caracas. Fueron revisados un total de 47 números de ese periódico que corresponden a la totalidad de emisiones que había tenido la publicación desde el momento de su fundación hasta la fecha en que culminó esta etapa de la exploración (Febrero 1995 – Abril 2001). También se revisaron todos los números emitidos de la publicación UCAB HOY, que circuló desde 1987 hasta 1991.

En un *segundo* momento fueron revisadas con mas detalle las diversas “tipologías” desarrolladas por algunos autores de interés, mirando de qué forma y bajo qué criterios establecían sus modelos de universidad<sup>53</sup>. Como resultado de esta fase fueron delimitadas un total de 12 tópicos de conversación que para ese momento se agruparon en dos grandes bloques o dimensiones temáticas: temas de alcance global y temas de alcance particular.

En el *tercer* momento, finalmente, fue posible delimitar los tópicos de conversación de interés con mayor precisión y mejores criterios, en virtud del manejo más profundo de las teorías pertinentes al estudio.

De ese modo, fueron delimitados un total de 8 tópicos de conversación, agrupadas en función de las cuatro grandes preguntas estratégicas ya expuestas, las cuales pasaron a ser ejes analíticos bien definidos que estructuraron la guía de entrevistas, así como el posterior proceso de codificación y de construcción del corpus de datos. Los tópicos específicos quedaron organizados de la siguiente manera:

**CUADRO 7: Estructura de la Guía de Entrevistas**

| TÓPICOS DE CONVERSACIÓN SEGÚN DIMENSIONES TEMÁTICAS O EJES INTERPRETATIVOS <sup>54</sup> | PREGUNTA EN LA GUÍA DE ENTREVISTAS <sup>55</sup> |
|--|--|
| <b>I. DEL PROYECTO</b>   |  |
| Misión global de la universidad  | A1   |
| Propósitos de las actividades universitarias   | C9,C12,C16                                       |
| Valores promovidos por la Universidad  | A2,A4,A6,<br>C1,C2, C8                           |
| <b>II. DEL MUNDO</b>   |  |
| Naturaleza del vínculo Universidad-Sociedad  | A8,A8a, A8b, A8c,A9,<br>C11                      |
| Finalidad de las actividades universitarias  | A7.C10,C14                                       |
| <b>III. DEL RESULTADO</b>  |  |
| Concepción sobre el conocimiento   | A3,C3,C6, C7                                     |
| <b>IV. DE LAS OPERACIONES</b>  |  |
| Actividades primordiales   | A10,A10a, C13,C15                                |
| Principios de organización de las actividades universitarias                             | A5,A5a,A5b,C4,C5,                                |

<sup>53</sup> La síntesis de esta fase de la investigación se encuentra reflejada en el [capítulo III](#) del documento.

<sup>54</sup> Para una visión más detallada sobre los tópicos de conversación o “dimensiones temáticas” definitivas y sus correspondientes categorías y modalidades, ver ANEXOS “J” .

<sup>55</sup> Para una revisión del contenido de cada pregunta, véase el ANEXO “K” (Guía de entrevistas).

Siguiendo este esquema fue elaborada una **guía de entrevistas**, conformada por 10 preguntas abiertas de tipo general, además de las correspondientes preguntas específicas previstas para cada una de ellas. Fue complementada con un instrumento de 16 preguntas cerradas presentadas como fichas contentivas de diversos *items* (agrupados por temas), que los entrevistados debían jerarquizar de acuerdo al nivel de proximidad de cada frase con su propia opinión. La finalidad de este instrumento adicional fue doble: por un lado precisar y complementar la información suministrada durante la entrevista, por el otro, enfrentar al entrevistado con su propia argumentación (pues el acto de jerarquizar implica definir posturas y justificar el propio discurso), para así propiciar una discusión enriquecedora sobre los argumentos defendidos y las razones para hacerlo.

## **CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS DE DATOS**

### *Consideraciones generales*

Para comenzar la explicación sobre la construcción del corpus de datos, hace falta primero hacer algunas precisiones en cuanto a **la unidad de análisis**:

En primer lugar debe quedar muy claro que **no se trata de los sujetos entrevistados**. Si bien existe una corriente teórica en sociología que es proclive a explicar lo social por lo individual<sup>56</sup>, y si bien dicha perspectiva puede resultar útil y pertinente para determinados propósitos de investigación, en el trabajo que aquí se presenta este no es el caso. Siendo coherentes con el punto de partida epistemológico de la investigación, se parte del supuesto de que el sujeto NO ES fuente de sentido (social), y que si se llegara a sostener este argumento, se estaría siendo partícipe de un efecto *ilusorio*.

Tal como lo plantea Verón, *“el efecto ideológico, inseparable del postulado del ‘discurso absoluto’, se constituye por desconocimiento de la red interdiscursiva y se alimenta de la ilusión del sujeto como fuente de sentido”* (Verón, 1996:138).

---

<sup>56</sup> Este argumento se refiere al individualismo metodológico, corriente de pensamiento que sostiene que la naturaleza de lo social está en la agregación de las decisiones individuales. Se basa en la premisa de que “lo aprensible” es la conducta individual, enfatizando menos el carácter de “realidad” de lo social y privilegiando la “psicologización del dato global”. En definitiva se trata de eso precisamente: distintas formas de elaborar conocimientos sobre asuntos colectivos y de problematizar la vida cotidiana.



La segunda precisión tiene que ver con la *naturaleza de la unidad de análisis*. Más allá de las dimensiones temáticas y los tópicos de conversación o de las intenciones<sup>57</sup> de los hablantes al expresarse, debe entenderse que la unidad de análisis está constituida por las **diversas modalidades de respuesta** que los sujetos emitieron a propósito de los tópicos ya mencionados. La conformación de estas modalidades fue el resultado directo del proceso de codificación de las entrevistas y lo que interesa destacar en este sentido es lo siguiente:

1. Las modalidades de respuesta NO se entienden como enunciados que manifiestan lineal y directamente lo "dicho" por los sujetos, SINO como constructos (frases-objeto) o *materias significantes* que el analista elabora en el marco de una determinada *interpretación* de la red discursiva puesta en juego en el proceso comunicativo.
2. No es posible equiparar estas frases-objeto con los mecanismos utilizados por los hablantes en situaciones comunicativas. Tal como lo expresa Verón, "*las 'cosas' que los sujetos hablantes 'utilizan' en el seno de su actividad de lenguaje no son frases-objeto (...) considerar que estos 'objetos' son los mismos que los hablantes 'utilizan' en un plano pretendidamente pragmático, es un error epistemológico fundado en el desconocimiento de la naturaleza construida de los objetos científicos*" (Verón, 1996: 221).

Una vez precisados estos elementos será descrito a continuación el proceso de conformación de la base de datos.

### *La codificación de la data: construcción de las frases-objeto*

El proceso de codificación de la información obtenida en las conversaciones se dividió en dos aspectos: En *primer lugar*, lo relacionado al tratamiento de la sección "abierta" de la entrevista (respuestas a las preguntas abiertas y demás *verbatim* expresado por los entrevistados durante la conversación). En *segundo lugar*, lo correspondiente al tratamiento de la sección "cerrada" de la entrevista (respuestas al cuestionario estructurado complementario).

---

<sup>57</sup> Se recuerda al lector que el tema de la intencionalidad de los actores en las situaciones comunicativas y en la teoría de la discursividad merece especial consideración, y fue tratado con suficiente detalle en el [capítulo II](#).

Para el primer aspecto se procedió a leer la transcripción de cada una de las entrevistas dos veces: la primera fue una lectura preliminar, realizada mientras se escuchaba la respectiva grabación. Con la segunda lectura se tomaron notas en las que se agruparon los fragmentos textuales relevantes de acuerdo a los tópicos de conversación a los cuales hacían referencia. Al mismo tiempo, se fueron delimitando los tópicos emergentes que iban surgiendo en cada entrevista, agrupándolos en función de su correspondencia con las dimensiones temáticas de análisis: se trató de un proceso acumulativo y de retroalimentación, en el que repetidamente se volvía sobre las entrevistas ya analizadas si es que algún elemento de interés surgía en otras entrevistas, para así darle una lectura conjunta a toda la información disponible y aprovecharla de la forma más exhaustiva y pertinente posible.

El proceso de "recomposición" de las dimensiones temáticas aquí descrito no es más que el inicio del proceso de codificación, y más precisamente, la determinación de las "categorías de codificación". En los estudios cualitativos "*la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos*" (Taylor y Bodgan, 1986:167), de modo que esta etapa del análisis aparece como fundamental, pues en ella se profundiza tanto en el conocimiento de los propios datos, como en la comprensión del fenómeno de estudio.

Una vez leídas y analizadas todas las entrevistas bajo la óptica de esta "lectura conjunta", y después de revisar detenidamente el esquema de codificación que se iba conformando, se logró precisar un total de veintitrés **(23) categorías temáticas específicas**. Evidentemente, para cada categoría fueron identificadas distintas alternativas de respuesta, es decir, las diversas posturas manifestadas por los entrevistados en torno a cada tema específico. Cada **alternativa de respuesta** a esas categorías temáticas pasó a ser una **variable** dentro de la base de datos y fue definida por la *oposición de dos valores*: la presencia (SI = 1) o la ausencia (NO = 2), en la conversación con cada sujeto, del significado que define a la variable en cuestión.

En cuanto al segundo aspecto (sección "cerrada" de la entrevista), se aplicó el mismo estilo de codificación: en este caso, cada ítem fue tratado como una variable ante la cual el entrevistado podía estar de acuerdo o en desacuerdo (SI = 1 ; NO = 2).

Es útil recordar que para completar este instrumento, el entrevistado debía jerarquizar los *ítems* de acuerdo a su opinión, y que se optó por esta forma de respuesta en virtud de la discusión que podía suscitar la "defensa" de la jerarquización

plateada en el papel. Este objetivo se logró con éxito en la mayoría de los casos, y el *verbatim* correspondiente fue codificado según se explicó en el primer punto. Pues bien, en vista de que los entrevistados respondieron estas preguntas de la forma indicada, para procesar esta información se asumió la siguiente regla de codificación: si el *item* había sido “*rankeado*” en cualquiera de las tres primeras posiciones, entonces sería codificada la “presencia” (SI = 1) de la variable en la conversación. De lo contrario, sería codificada la “ausencia” (NO = 2) de la misma. Algunos de esos *items* sirvieron de complemento junto con otros fragmentos de las entrevistas para la conformación de variables, otros conformaron en sí mismos variables diferenciadas. En cualquier caso, en los ANEXOS J (J1-J8) se ilustra con claridad cómo quedaron conformadas las variables constitutivas del corpus de datos, detallando las preguntas de origen (tanto de la sección abierta como de la cerrada) que contribuyeron en cada caso a la composición de las variables.

De esta manera, quedaron conformadas un total de 152 variables (304 modalidades de respuesta) organizadas en 23 categorías temáticas. Así mismo, quedaron conformadas 10 variables de **identificación**<sup>58</sup>, que representaron un total de 35 modalidades de respuesta.

En definitiva, la base quedó conformada por un total de **162 variables** (campos), **339 modalidades de respuesta** y cuarenta **(40) registros**, correspondientes al total de la muestra estudiada.

Es importante destacar que al final del proceso no todas las variables lograron aportar información significativa (esto es, información que marcara la pauta para establecer diferencias discursivas). Vale decir que la función heurística de los métodos empleados, permitió sintetizar todo este cúmulo de información, a partir de un proceso de sucesivas agrupaciones y recodificaciones de las variables más relevantes, de acuerdo a la descripción e interpretación de las múltiples relaciones entre las modalidades de respuesta puestas en juego en el análisis.

El resultado de este proceso fue la delimitación de **cinco (5)** “macro-variables” (factores) que resumen las tensiones semánticas más significativas de la red discursiva en estudio.

---

<sup>58</sup> Para el detalle sobre las variables de identificación y sus modalidades, ver ANEXO “F”.

La descripción y análisis de estos resultados es desarrollado en el [capítulo VI](#).

Por los momentos hace falta considerar los detalles sobre la metodología adoptada para el tratamiento de la información, aspecto en el que se profundiza a continuación.

## **EL ANÁLISIS HEURÍSTICO COMO ESTRATEGIA PARA EL ESTUDIO DE REDES DISCURSIVAS**

La estrategia de análisis en una investigación debe estar estrechamente ligada, no sólo a la naturaleza de la temática estudiada, sino de forma mas global a la concepción que se tenga del conocimiento y la ciencia. Ya en otras secciones de este documento ha quedado explicado el punto de partida epistemológico de esta investigación<sup>59</sup>, de modo que en este momento el objetivo es exponer la forma en la que se da la conexión entre esa epistemología de base y los métodos que se decidió emplear para el procesamiento y análisis de la información: el **análisis factorial de correspondencias múltiples** por un lado, y la **clasificación jerárquica**, por el otro.

El modo hipotético deductivo de hacer ciencia evalúa su éxito en función de la capacidad que tenga de formular un conjunto de hipótesis o modelos y de derivar a partir de ellos un conjunto de explicaciones acerca de la realidad.

Esta investigación se sostiene justo en el argumento contrario, pues busca partir de "los hechos" para irlos "juntando" y así poder determinar qué relaciones se establecen entre ellos y qué generalizaciones son posibles. Se toma partido, entonces, por una visión *heurística* del conocimiento, que es *inductiva* por naturaleza y que se vale de la exploración y la descripción sucesiva de los fenómenos, para ir construyendo en el mismo proceso de investigación los conceptos que son pertinentes, a partir del estudio de las relaciones significativas de todas las variables entre sí.

En cuanto a la escogencia de los métodos de análisis y procesamiento de la data en una investigación, hay una serie de elementos críticos que condicionan este

---

<sup>59</sup> Véase en especial el apartado "consideraciones generales" del [capítulo II](#).

proceso. A continuación se exponen algunos de ellos, con el objeto de contextualizar la decisión adoptada en esa materia para el caso de esta investigación.

En *primer lugar* hay que considerar la naturaleza de la unidad de análisis. Esto ya ha sido explicado en la sección anterior, vale acotar además que si la unidad de análisis es definida de esa forma, el resultado directo es la conformación de un corpus de datos compuesto por variables categóricas (de tipo nominal), de donde que el método de análisis y procesamiento debe ser uno que posibilite el tratamiento adecuado de este tipo de información.

En *segundo lugar* hay que considerar el volumen de información que se maneja. En el caso de esta investigación fueron codificadas 162 variables, lo cual representa, en principio, un total de **339 modalidades de respuesta** que era necesario poner en relación de forma sistemática y fidedigna (esto es metodológicamente confiable).

*Finalmente*, un aspecto de importancia capital: lo relativo a los *supuestos en los que se basa el método seleccionado*, los cuales deberían coincidir (aunque no siempre sea así) con los principales conceptos que maneja la investigación. En este trabajo, el concepto que otorga unicidad a toda la propuesta es, sin duda, el de discursividad, o más exactamente el de **“red discursiva”**. En breve, una red discursiva es un conjunto de significados socialmente contruidos y estrechamente vinculados, que son a la vez diferentes en ciertos aspectos y similares en otros. Las diferencias vienen dadas porque se definen (los significados) a partir de sus mutuas oposiciones, y las semejanzas porque todos ellos se inscriben dentro de una misma lógica discursiva.

*Precisamente el análisis factorial de correspondencias múltiples descansa sobre un supuesto correlativo al de esta definición. Tal como lo expresa Sánchez Carrión (1984), “cuando se trata del análisis factorial el modelo hace el supuesto de que cada variable está compuesta de una parte común con las otras variables y otra específica, en la que se incluye tanto su propia especificidad como el posible error de medida. La parte común puede ser explicada por una serie de factores comunes, que son los que hay que calcular” (Sánchez C., 1984: 18)*

Es importante destacar algo: no debe confundirse el análisis factorial clásico con el análisis factorial de correspondencias múltiples. Ambos buscan distinguir un conjunto de “macro-variables” o factores no observados empíricamente, para así apuntar a la

explicación de las diferencias observadas entre las variables. **Sin embargo**, existe entre ellos una diferencia fundamental, relacionada con el carácter cualitativo de las variables: “*mientras que un requisito del análisis factorial era el uso de variables medidas a un nivel interval, en el análisis de correspondencias las variables son de tipo categórico (nominales u ordinales)*” (Sánchez C., 1984: 19).

Por lo tanto, la naturaleza cualitativa de este estudio no está divorciada del uso del análisis factorial (de correspondencias múltiples) como herramienta de análisis de la información: *muy por el contrario*, la técnica constituye un mecanismo idóneo para el tratamiento exhaustivo, sistemático y metodológicamente válido de datos de esta naturaleza, más aún cuando se utiliza asumiendo una postura eminentemente exploratoria, sin pretender en ningún momento introducir generalizaciones que vayan más allá de los límites del estudio, o modelos explicativos (estadísticamente validados) sobre la realidad social

Con la clasificación jerárquica, técnica que complementa el análisis factorial, es posible apuntar a la comprensión de la discursividad, es decir, la comprensión de la lógica implicada tras la conformación de determinada red discursiva. La diferencia entre el análisis factorial y la clasificación es que el primero trabaja sobre la base de los atributos en sí mismos, apuntando a la interpretación de sus significados, mientras que la segunda se vale de esos significados para *agrupar los casos* similares. En otras palabras, el análisis factorial apunta a la elaboración de *tipologías*, mientras que la clasificación elabora *taxonomías*. A continuación se exponen los principales puntos de interés para esta investigación, relacionados con la función heurística de estos métodos.

#### *La función heurística del análisis factorial de correspondencias múltiples*

Para entender la función heurística del análisis factorial es preciso señalar en primer lugar qué es lo que *específicamente* se obtiene como resultado luego de aplicar la técnica en un corpus de datos determinado y cómo se puede utilizar, interpretar esa

información. El análisis factorial, que actualmente se efectúa a través de programas computacionales<sup>60</sup>, produce:

- Un número determinado de macro-variables (factores) que por definición es inferior al número total de variables en estudio.
- La medición de la contribución que cada factor hace a la variación total observada, lo que permite establecer, delimitar, cuales son las variables más relevantes, y cuales las que no contribuyen (antes bien, hacen "mas confusa") la interpretación de los factores.

El factor lo que hace es resumir, ("juntándolas"), aquellas variables cuyo comportamiento es similar dentro del conjunto estudiado. ¿Qué quiere decir que dos o más variables presenten un "comportamiento similar"?: esto significa que en el marco de un **fenómeno subyacente** (o sea, aún no identificado –y que se intenta definir-), estas variables "hablan de lo mismo".

Si, por ejemplo, en un conjunto "C", compuesto por 4 variables (W,X,Y,Z), resulta que las variables "W" y "X" "hablan de lo mismo" (de acuerdo al análisis), esto lo que quiere decir es que **ambas se oponen** a otra u otras variables del conjunto con la misma (o similar) intensidad (digamos en este caso, que "WX" se opone a "YZ"). Que "W" y "X" hablen de lo mismo supone que ambas variables se ubican, no sólo en un mismo factor, sino más precisamente en un mismo **eje factorial**.

Pero como el análisis no produce sólo un factor, sino varios, es posible que **en otro factor** las variables "W" y "X" no "hablen de lo mismo". Incluso podría suceder que en ese otro factor "W" y "X" formaran parte de ejes factoriales opuestos y que, por ejemplo, esta vez "W" se "juntara con "Y" y "X" con "Z". ¿Cómo se explica esto?

La razón es que en el primer factor (definido por el **eje WX vs. YZ**) esa oposición de valores está definiendo **un fenómeno subyacente distinto** al definido por el eje **WY vs. XZ** correspondiente al segundo factor.

Tanto el *fenómeno subyacente* "1" como el "2" posiblemente representan dimensiones significativas de un **fenómeno global** sobre el cual es posible hacer ciertas hipótesis inferenciales, de donde que, si ése es el interés, el análisis factorial también

---

<sup>60</sup> Para el procesamiento de los datos mediante la técnica aquí descrita, fue utilizado el programa estadístico SPAD.N, versión 4.5 (*Système Portable d'Analyse des Données Numériques*), desarrollado y distribuido por el CISIA (*Centre International de Statistique et d'informatique Appliquées*) con sede en Paris, Francia.

puede servir propósitos explicativos. Sin embargo, “es el lugar de recalcar que, si el análisis factorial hace hablar los datos y los hace hablar ‘todos’, lo hace obvia y estrictamente dentro de los límites de la información consignada, la cual no es necesariamente pertinente para cualquier fin interpretativo o explicativo, pero ese es un problema inherente a todo conjunto de datos.” (La Cruz, s.f : 64).

La **función heurística** del análisis factorial, entonces, consiste en la posibilidad de hacer variar las condiciones de factorialización para así analizar los diferentes resultados que cabe obtener,

1. La primera y más elemental forma de hacer variar estas condiciones es *determinando las variables–insumo para el análisis*. Se trata de “jugar” con la inclusión y exclusión de determinadas variables y con ello ir delimitando los elementos realmente significativos del fenómeno en estudio. Las variables “excluidas” no tienen porqué quedar totalmente fuera de consideración: pueden ser definidas como *ilustrativas*, es decir, pueden participar de la descripción de los factores sin participar en su composición. Se definen como *activas* aquellas variables que cumplen con esta última función.
2. Como producto de la exploración inicial, al analista se le plantean una serie de factores preliminares (que lo son porque aún es posible refinarlos más), y como consecuencia de esas observaciones determina que hay lugar para *reagrupar o recodificar* las variables que posiblemente estén hablando de “lo mismo”. Se hacen diversas pruebas y se termina optando por la alternativa más coherente: para el caso de este estudio, en vista del uso exploratorio que se le está dando a la técnica, el criterio predominante no es únicamente la obtención de mayores niveles de explicabilidad estadística, antes bien, es especialmente considerado el **punto de vista conceptual**, es decir, la propiedad que tengan los factores obtenidos de ser interpretados, de forma verosímil, desde el punto de vista de un marco conceptual pertinente y relevante.

### *La función heurística de la clasificación jerárquica*

Así como la aplicación del análisis factorial produce unos resultados específicos que es preciso entender, lo mismo sucede con la clasificación. A partir de éste método se obtiene como resultado:



- Un dendograma o "árbol" que ilustra la conformación de las clases, es decir, las agrupaciones más óptimas distinguibles dentro del corpus, a partir de los ejes significativos fundamentales definidos por el análisis factorial.
- La medición de la "homogeneidad" y la "heterogeneidad" del conjunto de clases obtenido. La *homogeneidad* es a lo interno de cada clase y alude a la capacidad de describir, caracterizar de forma más o menos *exhaustiva* los atributos típicos que definen cada "taxón". La *heterogeneidad* es por supuesto una propiedad ya no de las clases en sí mismas, sino de todas ellas *entre sí*, y alude a la capacidad que tenga la clasificación de hacer más claras y evidentes las diferencias que la definen, esto es, la medida en que se logra cumplir con el criterio de *exclusividad*.

La **función heurística** de la clasificación consiste en que el analista tiene la potestad de *decidir* el número de clases que finalmente constituirá la clasificación, utilizando, precisamente, el criterio de la mayor o menor homogeneidad y heterogeneidad de las clases en sí y entre sí respectivamente. Para cumplir fines descriptivos es posible que se opte por un número no tan elevado de clases (por ejemplo 2 ó 4), pero seguramente estas clases resultaran ser demasiado diversas a lo interno. En ese sentido, si se privilegiara el objetivo de mostrar unas clases lo más homogéneas posible, podría caerse en el inconveniente opuesto: presentar demasiadas clases que si bien pueden ser caracterizadas de forma precisa (individualmente), hace cuesta arriba la tarea de interpretación del conjunto.

Luego de analizar con detenimiento las distintas *particiones* posibles, la decisión, finalmente, procura conciliar ambos criterios, todo esto en función de las medidas estadísticas específicas que indican el mejor arreglo posible de los datos, pero además (y sobre todo) de la coherencia conceptual que pueda establecerse a partir de la alternativa "escogida".

## VI. LOS PROFESORES UCABISTAS Y LA UNIVERSIDAD IDEAL: PRINCIPALES PROBLEMAS PARA SU DISEÑO

### CONSIDERACIONES GENERALES

Para empezar el análisis es muy importante recordar el alcance de la investigación y sus objetivos iniciales. Los resultados concretos de la investigación, entendiendo por “concretos” directamente “extraídos” de corpus de datos estudiado, son los presentados en la descripción sobre los productos básicos del procesamiento estadístico: los cinco factores más relevantes generados a partir del análisis factorial de correspondencias múltiples y los 7 mejores taxones arrojados por la clasificación jerárquica. Lo correspondiente a los factores es desarrollado en este capítulo, mientras que los resultados de la clasificación jerárquica y su interpretación se presentan en el siguiente.

Los factores ayudan a interpretar los principales nudos problemáticos o las temáticas discursivas que dominan el interés del grupo estudiado. La identificación de dichos temas o preocupaciones globales debe entenderse siempre como el producto de UNA de las muchas posibles interpretaciones que pudiera hacerse de los datos.

### **FICHA TÉCNICA PARA LA INTERPRETACIÓN DE LOS FACTORES: DE LOS TÓPICOS DE CONVERSACIÓN A LAS ÁREAS TEMÁTICAS**

El universo de las “frases-objeto” que fueron constituidas a partir de las conversaciones con los profesores ucabistas, conformó un corpus de datos susceptible de ser analizado siguiendo la metodología del análisis heurístico, y específicamente utilizando la técnica del análisis factorial de correspondencias.

En este tipo de análisis se conforman factores definidos por dos coordenadas (una “negativa” y una “positiva”), llamadas así por la posición que han ocupado dentro del plano factorial.

A efectos ilustrativos, se presenta en forma de esquema la nomenclatura técnica de los componentes principales que se obtienen como resultado del análisis factorial, con sus respectivos significados “desde el punto de vista discursivo”.

**CUADRO 8: Nomenclatura técnica y discursiva de los productos del análisis factorial**

| Coordenadas<br>(POLOS) |                  | Factor (TENSIÓN SEMÁNTICA)  |   |
|------------------------|------------------|---|---|
| Variables              | Modalidades      | Negativa ( - )<br>(POLO TENSIONAL 1)  | Positiva ( + )<br>(POLO TENSIONAL 2)  |
| Vz                     | Vz = 1<br>Vz = 2 | Vx=1 (PRESENCIA DE LA FRASE-OBJETO Vx)<br>Vz=2 (AUSENCIA DE LA FRASE-OBJETO Vz) | Vy=1 (PRESENCIA DE LA FRASE-OBJETO Vy)<br>Vx=2 (AUSENCIA DE LA FRASE-OBJETO Vx) |
| Vy                     | Vy = 1<br>Vy = 2 |   |   |
| Vx                     | Vx = 1<br>Vx = 2 |   |   |

Tal como lo expresa el cuadro, cada factor es entendido como una “tensión semántica”. En principio se debe decir que una “tensión semántica” es una herramienta conceptual, un “artificio analítico” empleado para comprender los matices significativos de determinado fenómeno en estudio (CISOR, 1997:31). Pero en esta investigación dichas tensiones tienen un asidero empírico muy importante: ellos son el producto del juego de oposición de valores que tiene lugar en el análisis factorial de correspondencias múltiples.

Cada plano factorial, entonces, es definido por dos polos en los que se sitúan los significados que resultaron ser opuestos dentro del corpus estudiado y en el marco de cada factor<sup>61</sup>.

A su vez, cada polo se compone de aquellas modalidades que presentaron un comportamiento similar, es decir, que hablan “de lo mismo” (en alguna medida). Cada “polo tensional” reúne un conjunto de modalidades cuya similitud parece no poder explicarse si no se considerase que están “interviniendo” elementos adicionales. O en

<sup>61</sup> Recuérdese el ejemplo ofrecido en la última sección del [capítulo V](#), con relación a la interpretación de los factores.

términos un poco más técnicos, la probabilidad de que dichas similitudes estén ocurriendo por azar es significativamente baja.

Así, a partir de una serie de análisis parciales preliminares, fue evaluada la pertinencia de cada una de las 162 variables<sup>62</sup> que conformaban dicho corpus de información. Esta base de datos fue objeto de sucesivos procesamientos en los que se hizo variar las condiciones de factorialización hasta que se logró obtener un conjunto de macro-variables suficientemente significativo como para juzgar conveniente la interrupción del proceso.

Preliminarmente, los temas que resultaron relevantes fueron los siguientes<sup>63</sup>:

- Misión global de la universidad: nueve (9) alternativas temáticas.
- Naturaleza del vínculo universidad-sociedad: quince (15) alternativas temáticas.
- Valores promovidos por la universidad: siete (7) alternativas temáticas.
- Concepción sobre el conocimiento: tres (3) alternativas temáticas<sup>64</sup>.
- Actividad Fundamental: cinco (5) alternativas temáticas.
- Criterios de organización de los pensa de estudio: nueve (9) alternativas temáticas.

Esto quiere decir que el análisis final estuvo constituido por **48** alternativas temáticas (o **variables** dentro de la base de datos), que a su vez representan **96 modalidades** de respuesta o frases-objeto, que intervinieron directamente en la constitución de los factores (y posteriormente de las clases).

---

<sup>62</sup> Se le recuerda al lector que de estas 162 variables, 10 son variables de identificación, tal como lo detalla el ANEXO "F". Las 152 variables restantes constituyen la operacionalización de las 23 categorías temáticas en las que fueron organizados los 8 tópicos de conversación de la entrevista, tal como quedó especificado en el [capítulo V](#) y en los correspondientes anexos.

<sup>63</sup> Estas son las variables "activas" del procesamiento "final". Para detalles sobre este particular, véase ANEXO "L".

<sup>64</sup> Para una consideración especial sobre la constitución de esta variable, véase el ANEXO "M".

Gracias al análisis, este conjunto de variables pudo ser reagrupado en tres grandes bloques temáticos<sup>65</sup>, que facilitan la exposición de los resultados:

1. *Naturaleza del vínculo universidad-sociedad* (Variables VUS, VP, VM).
2. *Misión global de la universidad* (Variables PGU).
3. *Principios organizadores de la acción universitaria* (Variables OP, DP, VU, AC, AF).

Sobre la base de estos tópicos, y la interpretación significativa de los mismos a la luz del esquema interpretativo de la discursividad social, se estructuraron **5 AREAS TEMÁTICAS** (factores), que pueden ser leídas como los cinco problemas significativos o preguntas estratégicas sobre las cuales los profesores ucabistas se interrogan cuando tratan de definir su universidad ideal.

Estas 5 preguntas básicas son las siguientes:

1. UNIVERSIDAD: ¿Actor o Agente?
2. VALOR: ¿Habilidad o Misión?
3. FINALIDAD: ¿Hombre o Sociedad?
4. TAREA: ¿Profesión o Ciencia?
5. MUNDO: ¿Aislamiento o Integración?

Dichas áreas temáticas no son más que los **EJES INTERPRETATIVOS** de la discursividad social **EN** el contexto de **ESTA RED DISCURSIVA** que se ha denominado “La universidad ideal de los profesores Ucabistas”.

Cada factor constituyó así un par de temas de interés, tal y como se presenta a continuación:

---

<sup>65</sup> Para los detalles sobre la conformación de estos tópicos significativos, ver ANEXO “N”

**CUADRO 9: Nudos temáticos relevantes obtenidos a partir de la interpretación de los factores: ejes interpretativos de la discursividad en la red “Universidad ideal de los profesores ucabistas”**

| FACTOR                         | NUDOS TEMÁTICOS             | IDENT. |
|--------------------------------|-----------------------------|--------|
| 1: AUTORÍA DEL PROYECTO        | Universidad Actor           | 1A     |
|                                | Universidad Agente          | 1B     |
| 2: CONFIGURACIÓN DE PODER      | Universidad Habilidad       | 2A     |
|                                | Universidad Misión          | 2B     |
| 3: FINALIDAD DE LA SOLIDARIDAD | Universidad del Hombre      | 3A     |
|                                | Universidad de la Sociedad  | 3B     |
| 4: CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO | Universidad de la Profesión | 4A     |
|                                | Universidad de la Ciencia   | 4B     |
| 5: RACIONALIDAD DEL PROYECTO   | Universidad Aislada         | 5A     |
|                                | Universidad Integrada       | 5B     |

Para emprender la descripción e interpretación de estos nudos temáticos, hace falta reconocer primero en qué términos las modalidades de respuesta deben ser interpretadas<sup>66</sup>. Para lograr esto, a continuación se presentan tres esquemas que contienen los significados de las frases – objetos, y los lineamientos para su interpretación.

Esto quiere decir que cada vez que se encuentre la presencia de alguna de las modalidades dentro de los factores, esa información debe “leerse” en el sentido completo que se especifica en el esquema.

Es importante recordar que las frases-objeto constituyen la unidad básica de análisis, de modo que resulta fundamental conocer detalladamente el sentido implicado en su conformación.

<sup>66</sup> Esto se refiere a que los nombres clave o códigos de identificación de cada una de las variables dentro de la base de datos, no necesariamente explica suficientemente al lector no familiarizado con las categorías de codificación, el sentido otorgado a cada modalidad.

**CUADRO 10: Interpretación de significados: mapa de codificación de las frases-objeto (1/3)**

| <b>1. NATURALEZA DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD (VUS, VP, VM)</b>   |                                      |   |
|---|--------------------------------------|---|
| <b>Modalidades de respuesta frecuentes</b>  |                                      | <b>Interpretación</b>   |
| <b>Nombre</b>   | <b>COD</b>                           |   |
| Vínculos “críticos”:<br>- Con todos los actores<br>- Con “lo político”<br>- Con “lo económico”  | VUS1=1<br>VP3=1<br>VM1=1             | La universidad debe asumir la postura del actor que es capaz de señalar diferencias y críticas, por situarse en una perspectiva que es neutral. La universidad debe asumir una distancia prudencial de todo actor que pudiera “desviarla” del cumplimiento de sus propósitos más globales   |
| Vínculo estratégico con “lo económico”  | VM3 = 1                              | En el caso de admitir alguna vinculación con el ámbito económico de la sociedad, la universidad, sin descuidar (y teniendo muy claros) sus intereses como actor, no debe rechazar los vínculos con lo económico que puedan resultarle beneficiosos de alguna manera   |
| Vínculo “autónomo”  | VUS3=1                               | La universidad no debe comprometerse con ninguna parcialidad (ya sea del ámbito político, económico o cualquier otro)   |
| Vínculos de complementariedad:<br>- Con todos los actores<br>- Con “lo político”<br>- Con “lo económico”<br>- Con “las fuerzas vivas” | VUS2=1<br>VP4 = 1<br>VM2=1<br>VU17=1 | La universidad debe acercarse a todos los ámbitos y actores de la vida social (políticos, económicos y de otros tipos), colaborar con ellos y recibir también sus aportes. La universidad no debe problematizar significativamente el tema de la “neutralidad” y su correlativa función crítica. Las “fuerzas vivas de la sociedad” son aquellos sectores con preocupación cívica y posicionamiento par actuar. |
| Vínculo “autosuficiente”  | VUS16=1                              | La universidad debe ser responsable de sí misma (o procurar serlo), en el sentido de autofinanciar sus actividades y en general no depender de ningún otro actor para mantenerse en funciones.  |
| Vínculo de “compromiso” (tipo asistencial)  | VUS5=1                               | La universidad debe hacerse responsable de la sociedad, está “comprometida” con ella, en vista del lugar privilegiado que ocupa. Este compromiso se entiende como un deber que tiene la universidad de ayudar y apoyar directamente, prestando servicios asociados a sus diversas áreas de experticia, a sectores que son vistos como desventajados con respecto a los demás de la sociedad                     |
| Vínculo de “compromiso” (conocimiento)  | VUS6=1                               | La universidad debe hacerse responsable de la sociedad, está “comprometida” con ella, en vista del lugar privilegiado que ocupa. Este compromiso se entiende como el deber que tiene la universidad de producir los conocimientos necesarios para que la sociedad los emplee en la solución de sus problemas más vitales.   |
| Vínculo “comparativo / competitivo”   | VUS7=1                               | La universidad, asumiendo una postura de actor, debe compararse y competir con sus pares (otros centros académicos), desde el punto de vista de los “productos” típicamente universitarios: conocimiento y profesionales.   |
| Vínculo “utilitario”  | VUS8=1                               | La universidad debe acercarse a los otros actores en la medida en que el producto de esa interacción sea beneficioso para ella.   |
| Vínculo de Aislamiento (con lo político)  | VP1=1                                | La universidad debe mantenerse preferiblemente aislada de todo lo relacionado con lo político.  |
| Vínculo de responsabilidad de la sociedad para con la universidad   | VUS15=1                              | La sociedad es responsable de la universidad, porque ella es productora y difusora de conocimientos: bienes públicos por excelencia.  |

**CUADRO 10: Interpretación de significados: mapa de codificación de las frases-objeto (2/3)**

| <b>2. MISIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD (PGU)</b>                                   |         |   |
|---|---------|---|
| Modalidades de respuesta<br>frecuentes  |         | Interpretación  |
| Nombre  | COD     |   |
| Cubrir las demandas, necesidades del mundo laboral, productivo (ámbito económico) | PGU4=1  | Por encima de otros propósitos, la universidad debe ofrecer a la sociedad profesionales útiles, que se inserten satisfactoriamente en el mercado laboral. El interés se centra más en que los empleadores potenciales se sientan satisfechos con el profesional   |
| Proveer al individuo de ciertas experticias profesionales                         | PGU10=1 | Asociado al propósito anterior, la universidad debe garantizar que ciertas experticias profesionales, consideradas como relevantes, sean suficientemente bien "ejecutadas" por los egresados. El interés se centra más en que la profesión como tal "quede bien servida"  |
| Ser fuente de movilidad social  | PGU5=1  | La universidad debe presentar a los estudiantes una oferta académica pertinente a las necesidades del país, con el objeto de que el egresado se inserte exitosamente en el mercado laboral. El interés se centra más en que los estudiantes puedan "superarse" (mejorar su calidad de vida) a través de la formación que reciban en la universidad  |
| Formación integral (meta profesional y meta técnica) de sus estudiantes           | PGU13=1 | La universidad debe cumplir un propósito que es evaluado como "multidimensional" y que incluye la parte profesional propiamente dicha (académica) y la formación del aspecto "personal" o humano (valores). Destaca la imposibilidad separar estas dimensiones o de privilegiar alguna por encima de la otra.   |
| Promover valores "humanistas"   | PGU8=1  | Por encima de otros propósitos, la universidad debe orientarse a la formación humana de sus estudiantes. No se trata de descartar lo académico, sino de asumir que a fin de cuentas las experticias profesionales son más "sencillas" de adquirir, que una buena formación como persona. Todo esto considerando que, además, el elemento personal es decisivo (es el que define) el uso que se haga de los conocimientos impartidos en la universidad. El interés se centra en garantizar que dicha utilización de la formación académica esté orientado por principios básicos de ética personal |
| Promover valores democráticos (convivencia, ciudadanía)                           | PGU6=1  | Por encima de otros propósitos, la universidad debe orientarse a la formación de principios democráticos básicos en sus estudiantes. Debe promover el interés por "lo público", entendiendo por esto el despertar preocupación por los asuntos asociados a la convivencia social y al rol de ciudadano que no debe olvidar el profesional.  |
| Promover el debate, la crítica social   | PGU11=1 | Por encima de otros propósitos, la universidad debe ser una palestra pública en la que se discuten los principales problemas de la nación.  |
| Generar mecanismos de desarrollo, cambio social                                   | PGU12=1 | Asociado al espíritu del propósito anterior, como matiz se plantea que la universidad debe también "traducir" esa función crítica y emplear las herramientas que posee (conocimientos, formación) para impulsar concretas transformaciones dentro de la sociedad.   |
| Entender la realidad, buscar el conocimiento                                      | PGU2=1  | Por encima de otros propósitos, la universidad debe ser un centro académico que facilite la comprensión de la realidad y el avance del conocimiento.  |



**CUADRO 10: Interpretación de significados: mapa de codificación de las frases-objeto (3/3)**

| <b>3. PRINCIPIOS ORGANIZADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA (OP, DP, VU, AC, AF)</b>                         |        |   |
|--|--------|---|
| Modalidades de respuesta frecuentes  |        | Interpretación  |
| Nombre   | COD    |   |
| Objeto de los pensa: garantizar la preponderancia del conocimiento y su avance                             | OP6=1  | Por encima de otros propósitos, los pensa deben garantizar que ciertas áreas del conocimiento sean adecuadamente transmitidas, suficientemente estudiadas y promovidas. El interés se centra más en la disciplina   |
| Objeto de los pensa: garantizar su adaptación a las demandas del mercado laboral                           | OP4=1  | Por encima de otros propósitos, los pensa deben garantizar que están siendo cubiertas todas las áreas que los empleadores entienden como básicas en cuanto al profesional que solicitan. El interés se centra más en que los empleadores potenciales se sientan satisfechos con el profesional  |
| Objeto de los pensa: Garantizar la prosecución de la vocación del estudiante                               | OP1=1  | Por encima de otros propósitos, los pensa deben garantizar (o procurar) que el estudiante tenga la posibilidad de realizar sus propias metas profesionales y personales si se enrolan en una carrera universitaria. El interés se centra más en los estudiantes.  |
| Objeto de los pensa: Garantizar congruencia con filosofía institucional                                    | OP3=1  | Los pensa deben permitir la transmisión a los estudiantes de los principios básicos que a cada universidad le interese formar en sus estudiantes. Destaca que el interés particular de la institución debe ser el matiz bajo el cual sean transmitidos los contenidos.  |
| Objeto de los pensa: garantizar su adaptación a las necesidades del contexto, la sociedad.                 | OP5=1  | Los pensa deben garantizar que están orientados a la solución de los principales problemas de la sociedad y el contexto concreto en e que se inserta la universidad en cuestión.  |
| Objeto de los pensa: Garantizar la experticia en ciertas profesiones                                       | OP2=1  | Por encima de otros propósitos, los pensa deben garantizar que ciertas profesiones, oficios relevantes sean suficientemente bien “aprendidos” por los egresados. El interés se centra más en que la profesión como tal “quede bien servida”   |
| Diseño de los pensa: Alta responsabilidad y participación de los estudiantes                               | DP3=1  | La universidad debe permitir que los estudiantes participen activamente en la escogencia de cursos y en la organización curricular, incluso privilegiando sus criterios si ese fuera el caso. Lógicamente el diseño de los pensa siempre es una tarea colegiada antes que personal. Sólo se destaca que hay lugar para que el papel de los estudiantes sea más relevante de lo que normalmente es |
| Diseño de los pensa: Participación de los estudiantes, pero criterios decisivos en manos de la institución | DP2=1  | La universidad debe admitir que los estudiantes participen en ciertos aspectos del diseño de los pensa, pues están en su derecho y debe ser reconocido. Sólo que, al contrario de la alternativa anterior, el papel de los estudiantes no se juzga tan relevante.   |
| Diseño de los pensa: Sólo es responsabilidad de la institución   | DP1=1  | La universidad debe ser la principal responsable del diseño de los pensa, por encima de cualquier otro criterio. Si se llegara a admitir alguna participación de los estudiantes, esta sería mucho menos importante que en las otras dos alternativas.  |
| Ppal. valor: científicidad   | VU1=1  | La universidad debe promover en sus estudiantes que se apeguen a los hechos y a criterios científicos en cualquier ámbito de su acción profesional, lo cual está asociado a que se interesen por la reflexión y búsqueda de los conocimientos de forma general  |
| Ppal. valor: humanos   | VU6=1  | La universidad debe específicamente promover que sus estudiantes sean generosos, honestos, respetuosos, tolerantes, justos, etc.  |
| Ppal. valor: compromiso social / solidaridad   | VU5= 1 | La universidad debe específicamente promover que sus estudiantes adquieran un sentido de compromiso y solidaridad social arraigados, en el desempeño de todas sus actividades.  |
| Ppal. valor: republicanos  | VU4=1  | La universidad debe específicamente promover que sus estudiantes sean buenos ciudadanos, que se interesen por los problemas públicos (en el marco de un sistema democrático)  |

**VI. LOS PROFESORES UCABISTAS Y LA UNIVERSIDAD IDEAL: 114**  
**PRINCIPALES PROBLEMAS PARA SU DISEÑO**

|  |       |   |
|--|-------|---|
| Ppal valor: Disciplina, respeto                    | VU7=1 | La universidad debe promover que sus estudiantes sean disciplinados y que se apeguen a las normas   |
| Ppal valor: cualquiera menos personal              | VU9=1 | La universidad específicamente no tiene ni debe encargarse de la transmisión de valores humanos o preocuparse (desde el punto de vista institucional) por el comportamiento personal de los universitarios. Esto no quiere decir que no sea deseable que los estudiantes adquieran formación humana, sólo que la universidad no es el lugar para adquirirla   |
| Ppal. Valor: ética profesional                     | VU3=1 | En el espíritu de la anterior alternativa, si la universidad debe promover algún valor, este ha de ser la ética profesional, entendida como el ejercicio responsable de las profesiones, en el marco de lo que “cada profesión” ha convenido que está dentro de sus obligaciones éticas.  |
| Atributo del conocimiento <sup>67</sup> : Técnico  | AC1=1 | En relación a las tareas (del conocimiento) dentro de una universidad, estas deben ser: observar, predecir, aplicar / adaptar (para ser instrumento), analizar (dividiendo), explicar / sintetizar (para predecir / aplicar). <u>Por estas razones el conocimiento es descrito con los siguientes atributos: especializado, disciplinar, objetivo, útil, técnico. Todo esto quiere decir que</u> en la universidad el saber debe evaluarse en función de su utilidad técnica, en la medida en que provea soluciones eficientes a los problemas (efectos calculables)  |
| Atributo del conocimiento: Práctico                | AC2=1 | En relación a las tareas (del conocimiento) dentro de una universidad, estas deben ser: comprender / entender, asignar significados, reflexionar, integrar, analizar (integrando), explicar / sintetizar (para comprender), dialogar / comunicar. <u>Por estas razones el conocimiento es descrito con los siguientes atributos: integrado, consensual, multidisciplinar, subjetivo, práctico, significativo, comprensivo, comprometido (con el medio). Todo esto quiere decir que</u> el saber cobra sentido en la medida en que propicia la interacción racional y moral con el medio   |
| Atributo del conocimiento: Emancipador             | AC3=1 | En relación a las tareas (del conocimiento) dentro de una universidad, estas deben ser: autorreflexión / responsabilidad del sujeto, reciprocidad entre autorreflexión y acción, análisis (crítico), aprehensión del sí mismo como sujeto, compromiso con la acción autónoma. <u>Por estas razones el conocimiento es descrito con los siguientes atributos crítico, disensual, autónomo, transformador/ liberador, comprometido (con la liberación del sujeto). Todo esto quiere decir que</u> el saber cobra sentido en la medida en que propicia la autonomía, liberación del sujeto en el marco de una sociedad (intuición auténtica) |
| Act.Ppal:Docencia (sin descartar la investigación) | AF1=1 | La actividad básica de la universidad debe ser la docencia, pero no se debe excluir la investigación  |
| Act.Ppal:Investigación (sin descartar la docencia) | AF2=1 | La actividad básica de la universidad debe ser la Investigación, pero no se debe excluir la docencia  |
| Act.Ppal: Docencia e Investigación POR IGUAL       | AF3=1 | Las actividades básicas de la universidad deben ser la docencia y la investigación por igual. No hay lugar para jerarquizar entre una y otra  |
| Act.Ppal: Docencia (AUN sin investigación)         | AF4=1 | La actividad básica de la universidad debe ser la docencia por encima de cualquier cosa, incluso de la investigación si se diera el caso  |
| Act.Ppal: Doc./ Inv. VINCULADAS con la Extensión   | AF5=1 | Las actividades básicas de la universidad deben ser la docencia y la investigación por igual, pero además en vinculación con la Extensión. No hay lugar para jerarquizar entre ninguna de las tres, las tres deben ir de la mano.   |

<sup>67</sup> “Atributos del conocimiento” está significativamente asociada a otra variable que “habla de lo mismo” (desde el punto de vista del análisis factorial). Esta variable “complementaria” se denominó “Estrategias de producción del conocimiento”. En virtud de su similar comportamiento dentro del análisis, a efectos sintéticos se optó por incluir nada más una de ellas en el procesamiento definitivo (variables AC: AC1, AC2 y AC3 –descritas en este esquema-). Tomando esto en cuenta, y a efectos de la mejor interpretación de las variables AC, se incluyeron aspectos en el esquema referidos a su variable complementaria. Recuérdese que para una revisión más detallada del proceso de composición de estas variables, puede observarse el ANEXO “M”.

## **ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETACIÓN DE LOS FACTORES**

Para describir e interpretar las tensiones semánticas manifiestas en los cinco factores, serán presentados, de forma esquemática, los distintos “juegos de oposición de valores” presentes en cada uno de ellos, con el objetivo de tener una visión más completa (y a la vez sintética) de la amplia gama de significados puestos en juego dentro del análisis.

En cada factor fueron evaluados los tres bloques temáticos, y de cada uno de ellos surgió un “eje semántico” (constituido por la oposición entre dos polos), que representa el criterio unificador de la información involucrada *dentro de cada bloque, en cada factor*.

**Cada eje semántico** debe interpretarse como una variable con dos modalidades de respuesta (los polos, que han de entenderse como las nuevas “frases-objeto”).

**Cada factor** debe interpretarse como una macro-variable que está hablando de un fenómeno global en el que se involucran 3 variables diferentes (los tres ejes).

Siendo 5 (cinco) factores y 3 (tres) ejes semánticos por cada factor, se tiene un total de **15 variables significativas** o ejes semánticos, que representan **30 modalidades** de respuesta o polos de tensión (nuevas “frases-objeto”).

Para analizar los factores se realizó una lectura “*inter-discursiva*” (o de los discursos en sí) de la información, a partir de la cual los 5 factores fueron definidos en términos de las siguientes preguntas estratégicas:

1. UNIVERSIDAD: ¿Actor o Agente?
2. VALOR: ¿Habilidad o Misión?
3. FINALIDAD: ¿Hombre o Sociedad?
4. TAREA: ¿Profesión o Ciencia?
5. MUNDO: ¿Aislamiento o Integración?

En función de estos criterios, la descripción e interpretación de los factores se organizó a partir del siguiente esquema:





En el **FACTOR 1**, la tensión semántica más importante es la definida por la concepción sobre el **vínculo entre universidad y sociedad**. La coordenada "**negativa**" define el nudo temático **1A**, mientras que la "**positiva**" define al nudo temático **1B**<sup>68</sup>.

En la coordenada "negativa" se sostiene que el vínculo de la universidad con la sociedad debe ser "crítico", es decir, que en su relación con los demás actores de la vida social (políticos, económicos y de otros tipos), la universidad debe asumir la postura del actor que, no estando involucrado con ninguno de ellos, sino más bien desde la "neutralidad", es capaz de señalar diferencias de criterios. En este sentido, la universidad debe preocuparse por preservar su autonomía, lo que significa no tomar partido por ninguna parcialidad. En concreto, se muestra preocupación porque los "intereses" asociados al mundo de lo económico influyan lo menos posible en los asuntos universitarios (vínculo crítico) y porque, en todo caso, se pueda "aprovechar" al mercado en lo que se pueda, pero cuidando los intereses de la universidad (vínculo estratégico).

La universidad debe formar parte del debate político y sobre lo público en general, pero desde una perspectiva totalmente neutral, desde lo que se pueda decir a partir de los "productos del conocimiento". En general, entonces, desde esta perspectiva la universidad debe asumir una distancia prudencial de todo actor que pudiera "desviarla" del cumplimiento de sus propósitos más globales.

En la coordenada "positiva" se plantea que el vínculo universidad-sociedad debe ser de complementariedad y colaboración con los diversos ámbitos del mundo social, sin problematizar significativamente en relación con el tema de la "neutralidad" básica de la universidad y su correlativa función crítica. En concreto, desde esta perspectiva la universidad debe integrarse a todos los ámbitos de la vida social, en especial el mundo productivo, ya que viene a ser el principal beneficiario de los "productos universitarios" (es decir los profesionales). Del mismo modo se considera importante que la universidad colabore, apoye, y se mantenga en contacto con el mundo de lo político, y de la gerencia de lo público en general (sin problematizarlo especialmente).

---

<sup>68</sup> A efectos ilustrativos, en los cuadros siguientes la información correspondiente a la coordenada negativa se colocará siempre del lado izquierdo del cuadro, y la positiva del lado derecho.

En cuanto al segundo tema de interés que compuso este factor (**Misión Global de la universidad**), en la coordenada "negativa" se sostiene que el propósito general de toda universidad debe ser la promoción de los necesarios debates y críticas que desde el conocimiento pueden hacerse en cuanto a la gestión de lo público, los problemas sociales y en general todos aquellos puntos que competan a la sociedad como un todo. En este mismo sentido se considera que la universidad debe ser el principal motor de desarrollo y cambio social en todos los contextos de su competencia académica. En la coordenada "positiva" el propósito de la universidad como institución debe centrarse en la formación de los profesionales que son necesitados por cada país y contexto particular, haciendo especial énfasis en que el mejor servicio a la sociedad se presta educando personas competentes y capaces de desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación laboral que se les presente.

Finalmente, en cuanto al tercer tema (**Principios organizadores de la acción universitaria**), en la coordenada "negativa" se sostiene que el principal valor que la universidad debe promover es la científicidad, entendida como el apego a los hechos y a criterios científicos en cualquier ámbito de acción. Este valor debe convertirse en un principio de organización y funcionamiento de la universidad en general (en función de este valor, por ejemplo, deben ser evaluados los estudiantes, y estructurados los sistemas de enseñanza e investigación). En concreto, la universidad debe garantizar la preponderancia del conocimiento y su avance como criterio organizador de los contenidos incluidos en los planes de estudio. En el mismo sentido de estas consideraciones, se sostiene que el conocimiento debe ser entendido como crítico, disensual, autónomo, transformador y otros atributos de igual tenor, los cuales a efecto sintético se han agrupado bajo la categoría "sentido emancipador del conocimiento"<sup>69</sup>.

En la coordenada "positiva" no se sostiene explícitamente (de forma general) ningún valor en especial. Sin embargo, en términos concretos se sostiene que la universidad debe garantizar la adaptación de los planes a las demandas del mundo laboral y que el conocimiento debe ser entendido como especializado, disciplinar, objetivo, útil y otros atributos similares (sentido técnico en términos de Habermas). De modo que puede apuntarse a modo de esbozo interpretativo (a desarrollar más

---

<sup>69</sup> Esta categorización fue realizada en función de la propuesta de Habermas en su teoría de la acción comunicativa, sobre los tipos de interés que orientan la acción humana. Estos elementos son desarrollados específicamente en la segunda parte del [capítulo II](#).

adelante), que si tuviera que definirse explícitamente un principio organizador de las acciones universitarias desde esta perspectiva, ese pudiera ser el principio de la *utilidad*.

### INTERPRETACIÓN

La preocupación global que refleja este factor tiene que ver con QUÉ definición de universidad adoptar, desde el punto de vista del nivel de responsabilidad que puede tener el actor en la consecución de un proyecto. Lo que está puesto en juego, entonces, es la **AUTORÍA DEL PROYECTO**.

La universidad como actor social (nudo temático 1A) se preocupa porque los RESULTADOS de su trabajo como institución sean el producto de SU voluntad original (y no la de otros actores). Es este el elemento definitorio fundamental. Para lograr ese objetivo presta atención a que sus formas de ORGANIZACIÓN no contradigan el **interés básico** de preservar la autonomía.

La universidad como agente social (nudo temático 1B) NO se preocupa por QUÉ voluntades se ven cumplidas al producir ciertos RESULTADOS, sino por conseguir que su trabajo QUEDE REALIZADO, es decir, por cumplir unas ciertas FUNCIONES SOCIALES. Es este el elemento definitorio fundamental. Para lograr ese objetivo presta atención a que sus formas de ORGANIZACIÓN no contradigan el **interés básico** de adaptarse al contexto social.

Las principales razones para argumentar que esta definición resultaba coherente fueron las siguientes:

- El interés global del factor por reivindicar el derecho de la universidad a disentir, no dejarse influenciar y ser autónoma.
- El hecho de que este interés se definiera como opuesto al interés de la universidad por adaptarse a las necesidades del mercado laboral.

A continuación se esquematizan los principales significados que definen estos nudo temáticos:



**CUADRO 13 [Y1]: Autoría del proyecto, ¿Actor (1A) o Agente (1B)?**

**NATURALEZA DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD (VUS, VP, VM)**

|                      |  |  |
|----------------------|--|--|
| <i>EJE SEMÁNTICA</i> | PRINCIPIO MOTOR DEL INTERCAMBIO  |  |
| <i>POLOS</i>         | DISENSO  | CONSENSO   |
| <i>Significado</i>   | La universidad debe estar <b>vigilante</b> para no dejarse llevar por intereses que le son ajenos a su función como universidad. La universidad mira al mundo desde “la distancia”, no por aislarse, sino para poder disentir sin comprometer su autonomía | La universidad debe <b>integrarse</b> a la sociedad, en lo referido al mundo económico y al político. La universidad no mira al mundo, sino que se fusiona con él. La universidad se integra al mundo, no porque quiera perder su autonomía, sino porque “desde dentro” le puede servir mejor. |
| <i>Modalidades</i>   | VM3 = 1; VM1=1; VP3=1; VUS1=1; VUS3=1  | VP4 = 1; VM2=1   |

**MISIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD (PGU)**

|                    |  |   |
|--------------------|--|---|
| <i>EJE</i>         | UTILIZACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO  |   |
| <i>POLOS</i>       | CUESTIONAR/TRANSFORMAR (la sociedad)   | FUNCIONAR / ADAPTARSE (mundo lab.)  |
| <i>Significado</i> | La universidad debe ser el ojo “ <b>crítico</b> ” de la sociedad”, su función es cuestionar la realidad para impulsar su transformación. Por esa razón su tarea principal es hacer avanzar el conocimiento | La universidad debe serle “ <b>útil</b> ” a la sociedad, su función es adaptarse a las necesidades de la sociedad, para así poder servirle. Por esa razón su tarea principal es formar profesionales con alta experticia técnica y práctica |
| <i>Modalidades</i> | PGU11=1; PGU12=1   | PGU4=1  |

**PRINCIPIOS ORGANIZADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA (OP, DP, VU, AC, AF)**

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
| <i>EJE</i>         | VALORES ORIENTADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA   |   |
| <i>POLOS</i>       | CIENTIFICIDAD   | UTILIDAD  |
| <i>Significado</i> | El motor de las acciones de la universidad debe ser siempre el conocimiento científico, su avance y difusión. | El motor de las acciones de la universidad es el principio de su utilidad, entendida como capacidad de adaptación |
| <i>Modalidades</i> | VU1=1; OP6=1; AC3=1   | VU1=2; OP4=1; AC1=1   |



En el **FACTOR 2**, la tensión semántica más importante es la definida por la concepción sobre los **principios organizadores de la acción universitaria**. La coordenada **"negativa"** define el nudo temático **2A**, mientras que la **"positiva"** define al nudo temático **2B**.

En cuanto a este tema, la coordenada "negativa" se plantea en clara y explícita oposición a la promoción de valores orientados a la formación personal, y en todo caso sostiene que si hay que defender valores, estos deben ser los asociados a la científicidad. En cuanto a la organización de los pensa de estudio, se sostiene que deben ser fundamentalmente especializados, es decir, deben "responder suficientemente a los niveles de especialización que hoy en día definen al conocimiento socialmente útil" (pregunta C4). En ese mismo sentido se plantea que en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben transmitirse básicamente contenidos y fomentarse la adquisición de habilidades, por encima de la transmisión de actitudes y valores, y que el conocimiento se define como científico y técnico en vez de práctico (AC2) y en vez de valorativo, actitudinal o procedimental (pregunta C6). En cuanto a la orientación de los pensa, no se opta concretamente por ninguna alternativa en especial. Sin embargo el polo se caracteriza (de forma bastante consistente) por oponerse a una orientación "institucionalista" (OP3=2) y "vocacional" (OP1=2) de los pensa de estudio.

La coordenada "positiva" plantea que la universidad debe promover especialmente valores como generosidad, honestidad, respeto, tolerancia y justicia (orientados hacia la persona), así como también valores relativos a convivencia social o principios de ciudadanía (orientados hacia lo social). A efectos sintéticos, los valores del primer grupo fueron calificados como "humanistas" y los del segundo grupo como "republicanos". También se favorece la disciplina como valor importante a transmitir dentro de una universidad, que es entendida como la capacidad de apegarse a las normas (desde el punto de vista del ámbito privado). En ese mismo sentido se plantea que en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben transmitirse básicamente actitudes y valores, por encima de contenidos o habilidades (pregunta C3).

En cuanto a la organización de los pensa de estudio, esta perspectiva asume en el mismo sentido dos criterios: el vocacional y el institucional. En concreto esto quiere decir que los pensa deben garantizar tanto la prosecución de la vocación propia de

cada estudiante, como el apego a las directrices o lineamientos de cada institución, sin percibir ambas orientaciones como contradictorias, antes bien, asimilándolas.

Desde esta visión el conocimiento se entiende desde un punto de vista práctico (designado con atributos como comprensivo, reflexivo, significativo, integrador, multidisciplinar, etc.) y “emancipador” (crítico, comprometido con la realidad, etc.).

En cuanto al segundo tema de interés que compuso este factor (**Misión Global de la universidad**), en la coordenada “negativa” se sostiene que el propósito general de toda universidad debe ser la comprensión de la realidad y la búsqueda de conocimientos, definida en oposición a la promoción de valores humanistas y a la formación llamada “integral” de los estudiantes. En la coordenada “positiva” se sostiene el argumento contrario: la universidad tiene como misión específica la formación integral (que se entiende como meta profesional y meta técnica), la cual supone paralelamente un interés concreto en la difusión de ciertos valores, que en este caso han sido denominados como “humanistas” y “republicanos” (en ese orden).

En relación con el tema **vínculo entre universidad y sociedad**, la coordenada “positiva” señala que el nexo debe ser de tipo “utilitario”, es decir, que la universidad debe acercarse a los otros actores en la medida en que el producto de esa interacción sea beneficioso para ella. Aquí “utilitario” y “crítico” son dos dimensiones de un mismo tipo de vínculo, que a su vez se define por oposición al vínculo “comprometido”, que es favorecido por la coordenada “negativa”. En efecto, para esta segunda coordenada, la universidad debe tener un acercamiento estrecho con todos los actores sociales por igual, aunque de forma especial con aquellos que representan “las fuerzas vivas” de la sociedad, es decir, aquellos sectores con preocupación cívica y posicionamiento par actuar. La atención especial en el vínculo hacia estos sectores parece estar relacionada con la definición que se hace del mencionado vínculo de compromiso con la sociedad: es la responsabilidad que debe tener la institución de asistir directamente a los diversos actores de la sociedad que necesiten de su ayuda. De modo que la universidad es responsable de la sociedad así como también lo es de sí misma, en el sentido de que se favorece la autonomía en la gestión y el autofinanciamiento como atributos esenciales que deberían caracterizar a la universidad “ideal”.

## INTERPRETACIÓN

La preocupación global que refleja este factor tiene que ver CUÁL es el valor que debe constituirse en principio organizador de la acción universitaria entrando así en el análisis la consideración el componente OPERACIONES, es decir, el factor trató del principal criterio de diseño institucional (y por ende organizacional) que debe caracterizar a una universidad. Lo que quedó puesto en juego fue, entonces, la **CONFIGURACIÓN DE PODER.**

La universidad centrada en la habilidad (nudo temático 2A) se preocupa porque sean las CAPACIDADES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES las que predominen como criterio de valor para organizar cualquier actividad universitaria. La llamada "cientificidad" entendida como el apego a los hechos y criterios científicos en todos los ámbitos de acción, es el principal VALOR que los universitarios deben perseguir.

La universidad centrada en la misión (nudo temático 2B) se preocupa especialmente porque ciertos lineamientos u orientaciones típicas de tipo institucional sean parte importante de la forma de organizar las actividades universitarias. La promoción de valores de tipo personal COMO CRITERIO DE ORGANIZACIÓN ideal de la acción en una universidad es lo que ha definido fundamentalmente el interés de este discurso.

Las principales razones para argumentar que esta definición resultaba coherente fueron las siguientes:

- El interés manifiesto de los portadores de estos discursos porque el apego a las directrices o lineamientos institucionales sean los criterios esenciales para el diseño de los planes de estudio en una universidad.
- El interés por promover valores como generosidad, honestidad, respeto, tolerancia, justicia y disciplina (entendida como la capacidad de apegarse a las normas en lo privado).
- El hecho de que estos dos intereses se definieran como opuestos a una visión en la que la "cientificidad" debe ser el criterio básico de organización de la universidad.

A continuación se esquematizan los principales significados que definen estos nudo temáticos:

**CUADRO 15 [Y2]: Configuración de poder , ¿Habilidad (2A) o Misión (2B)?**

**NATURALEZA DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD (VUS, VP, VM)**

| EJE                | FINALIDAD DEL INTERCAMBIO  |  |
|--------------------|--|--|
| POLOS              | EXCLUSIVA  | INCLUSIVA  |
| <i>Significado</i> | La universidad se debe relacionar con el mundo para tomar de él lo que necesita. La universidad no se compromete con ningún tipo de particularidad, no por ser exclusivista, sino porque sus intereses son de tipo global. | La universidad se debe relacionar con el mundo para poder colaborar con él de la mejor forma posible. La universidad se compromete con quien la necesite, no por ser particularista, sino porque para conseguir sus propósitos globales es necesario orientarse a la acción. |
| <i>Modalidades</i> | VUS8=1 VM1=1   | VUS5=1 VUS2=1 VUS16=1 VUS17=1  |

**MISIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD (PGU)**

| EJE                | FUNCIONES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA  |  |
|--------------------|---|--|
| POLOS              | PRODUCCIÓN  | DIFUSIÓN   |
| <i>Significado</i> | La universidad debe ser el centro fundamental de la búsqueda de conocimiento en una sociedad. Debe ser el lugar de debate y comprensión de la realidad en todos sus aspectos. | La universidad debe ser centro de formación de hombres útiles a la sociedad, el lugar desde el cual se difunden los valores fundamentales para la convivencia social |
| <i>Modalidades</i> | PGU2=1  | PGU8=1 PGU13=1 PGU6=1  |

**PRINCIPIOS ORGANIZADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA (OP, DP, VU, AC, AF)**

| EJE                | VALORES ORIENTADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA   |  |
|--------------------|---|--|
| POLOS              | CIENCIA / CONOCIMIENTO  | HOMBRE / FORMACIÓN   |
| <i>Significado</i> | El motor de las acciones de la universidad debe ser siempre el conocimiento y NO la promoción de valores o al formación humana. | El motor de las acciones de la universidad es el hombre, en el sentido del deber que tiene para con él de formarlo integralmente, o sea como persona aparte de la parte académica. Este motor deber estar DIRECTAMENTE asociado a un proyecto de acción institucional CONCRETO |
| <i>Modalidades</i> | VU1=1 VU9=1   | VU5 = 1 VU4=1 VU1=1 AC3=1 AC2=1  |

**3. FINALIDAD: ¿HOMBRE (3A) O SOCIEDAD (3B)?**

**CUADRO 16 [X3]: Descripción del tercer factor , según bloques temáticos**

|                               |   |                          |  |            |
|-------------------------------|---|--------------------------|--|------------|
| <b>TEMA PRINCIPAL</b>         | PRINCIPIOS ORGANIZADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA (OP, DP, VU, AC, AF)  |                          |  |            |
| <b>COORDENADAS</b>            | (-)   |                          | ( + )  |            |
| <b>Modalidades relevantes</b> | <b>Nombre</b>   | <b>COD</b>               | <b>Nombre</b>  | <b>COD</b> |
|                               | <u>Diseño de los pensa:</u><br>- Alta responsabilidad y participación de los estudiantes  | DP3=1                    | <u>Diseño de los pensa:</u><br>- Participación de los estudiantes, pero criterios decisivos en manos de la institución | DP2=1      |
|                               | <u>Objeto de los pensa:</u><br>Garantizar la prosecución de la vocación del estudiante  | OP1=1                    | <u>Principal valor promovido:</u><br>- Republicanos (orientación a la sociedad)  | VU4=1      |
|                               | <u>Principal valor promovido:</u><br>- NO republicanos<br>- NI disciplina (nivel personal)<br><u>C. Org. de los pensa:</u> Flexibilidad | VU4=2<br>VU7=2<br>C4.2=1 | <u>Objeto de los pensa:</u><br>- Garantizar la adaptación a las demandas laborales                                     | OP4=1      |

|                               |  |                  |   |                  |
|-------------------------------|--|------------------|---|------------------|
| <b>SEGUNDO TEMA</b>           | MISIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD (PGU)  |                  |   |                  |
| <b>COORDENADAS</b>            | (-)  |                  | ( + )   |                  |
| <b>Modalidades relevantes</b> | <b>Nombre</b>  | <b>COD</b>       | <b>Nombre</b>   | <b>COD</b>       |
|                               | - NO Promover valores democráticos<br>- Promover valores "humanistas"          | PGU6=2<br>PGU8=1 | - Promover valores democráticos (convivencia, ciudadanía)<br>- NO es Promover valores "humanistas"                | PGU6=1<br>PGU8=2 |
|                               | <u>Propósito de la extensión:</u><br>- Enriquecimiento cultural del estudiante | C16.1=1          | <u>Propósito de la extensión:</u><br>- Reforzar competencias profesionales<br>- Herramienta de formación integral | C16.4=1<br>FE1=1 |
|                               | <u>Destino de la investigación:</u><br>- Avance de la ciencia                  | C10.2=2          | <u>Destino de la investigación:</u><br>- Divulgación en ámbitos de la economía                                    | C10.7=1          |

|                               |  |                          |  |                           |
|-------------------------------|--|--------------------------|--|---------------------------|
| <b>TERCER TEMA</b>            | NATURALEZA DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD (VUS, VP, VM)  |                          |  |                           |
| <b>COORDENADAS</b>            | (-)  |                          | ( + )  |                           |
| <b>Modalidades relevantes</b> | <b>Nombre</b>  | <b>COD</b>               | <b>Nombre</b>  | <b>COD</b>                |
|                               | - Vínculo de complementariedad con todos los actores<br>- Vínculo de complementariedad con lo político | VUS2=1<br>VP4=1<br>VP3=2 | - Vínculo de comparación / competencia con otros actores / pares<br>- Vinculada con fuerzas "vivas"<br>- Vínculo crítico con "lo político" | VUS7=1<br>VU17=1<br>VP3=1 |

En el **FACTOR 3**, la tensión semántica más importante fue también la definida por la concepción sobre los **principios organizadores de la acción universitaria**. La coordenada **“negativa”** define el nudo temático **3A**, mientras que la **“positiva”** define al nudo temático **3B**.

En la coordenada “negativa”, se plantea que en las universidades el papel de los propios estudiantes en el diseño y organización de sus estudios es fundamental, en ocasiones incluso por encima de los criterios más generales de cada institución. Esto quiere decir que los pensa deben garantizar que con la formación que le brinda la universidad, el estudiante cumpla con sus propios objetivos profesionales y vocacionales. En este mismo sentido se favorece que los pensa sean flexibles antes que especializados. Finalmente, aún cuando no se favorece explícitamente (de forma general) ningún valor en especial, si se observa una oposición con respecto de los valores “republicanos” (de orientación hacia la sociedad) que son promovidos por la otra perspectiva. En relación a la coordenada “positiva”, en ella se sostiene básicamente que la universidad si debe orientarse a promover valores “republicanos” y que en el caso concreto de los pensa de estudios, estos deben ante todo adaptarse a las demandas del mundo laboral. Finalmente, en relación al asunto del papel de los estudiantes en la organización de sus estudios, se considera que si bien los estudiantes pueden participar, siempre los criterios de la institución deben ser los decisivos.

En cuanto a la **misión global de la universidad**, la coordenada “negativa” está claramente orientada a la promoción de los valores que se han denominado como “humanistas”, lo cual significa centrarse en el hombre antes que en la sociedad o en las propias instituciones. En la coordenada “positiva”, en cambio, la orientación principal es hacia la promoción de valores republicanos, lo cual puede estar hablado de una finalidad de tipo global antes que particular.

Finalmente, el **vínculo universidad-sociedad** es entendido, en la coordenada “negativa”, como complementario y en la coordenada “positiva” como comparativo y crítico. La complementariedad aquí significa acercarse y colaborar estrechamente con todos los actores sociales, bajo el supuesto de que la universidad, aún cuando se centre en el hombre y no en la sociedad, no puede aislarse de sus contextos sin perder una parte importante de su identidad como institución. El vínculo comparativo y crítico “defendido” por la coordenada “positiva” supone que la universidad, además de ser



centro generador de los debates relevantes para una sociedad, debe también traducir este interés en la adopción del rol de actor: por ello la universidad no debe nada más cuestionar las realidades y señalar sus problemas, sino además, por ejemplo, vincularse con los sectores sociales bien posicionados para actuar, formar parte activa del debate sobre lo público, así como compararse y competir con sus pares (otros centros académicos), desde el punto de vista de los "productos" típicamente universitarios: conocimiento y profesionales.

### INTERPRETACIÓN

La preocupación de este factor tiene que ver con el PARA QUÉ del PROYECTO universitario, es decir su sentido orientador. Ese "para qué" se convierte también en un "para quien", entrando así en el análisis no sólo la finalidad como "destino", sino también como "destinatarios". Por una parte se plantea que la finalidad de la universidad debe ser **expresiva**, teniendo al **hombre** como centro de la acción, y por la otra se plantea que la finalidad de la universidad debe ser **instrumental**, teniendo a la **sociedad** como centro de la acción. Lo que quedó puesto en juego fue **FINALIDAD DE LA SOLIDARIDAD**.

La universidad centrada en el HOMBRE (nudo temático 3A) se preocupa porque su ámbito de influencia sea el mundo de lo privado, las "vidas" de los sujetos, antes que el de lo público. La finalidad es EXPRESIVA porque la universidad debe ser una comunidad de estudiantes y profesores que se unen con el objeto de compartir, expresarse etc., y además porque no se muestra ningún interés por vincularse con la sociedad de forma real. Esto se traduce en una institución en donde los criterios de los estudiantes son los que predominan como PRINCIPIO BÁSICO DE ORGANIZACIÓN.

La universidad centrada en la SOCIEDAD (nudo temático 3B) se preocupa especialmente por el ámbito de lo público, por formar en los estudiantes intereses y actitudes cívicas que lo llamen a ser integrantes activo de la sociedad. Es INSTRUMENTAL, porque la universidad se compara con otros actores, o compite con ellos "en los ámbitos que le son propios", lo cual habla de un interés por afectar al mundo de cierta forma. El rol de la universidad ante la sociedad debe ser ACTIVO.

Las principales razones para argumentar que esta definición resultaba coherente fueron las siguientes:

- Se plantea que en las universidades el papel de los propios estudiantes en el diseño y organización de sus estudios debe ser fundamental, en ocasiones incluso por encima de los criterios mas generales de cada institución.
- El hecho de que, en oposición a lo anterior, más bien se considere que siempre los criterios de la institución deben ser los decisivos a la hora de diseñar los pensa.

**CUADRO 17 [Y3]: Finalidad de la solidaridad, ¿Hombre (3A) o Sociedad (3B)?**

**NATURALEZA DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD (VUS, VP, VM)**

| EJE                | POSTURA ANTE EL MUNDO   |   |
|--------------------|---|---|
| POLOS              | PASIVA  | ACTIVA  |
| <i>Significado</i> | La universidad debe relacionarse con la sociedad de forma pasiva, es decir, no debería necesitar relacionarse con ella mas que para compartir ideas, darse apoyo mutuo y expresar perspectivas, como lo que es: una comunidad de estudiantes y profesores | La universidad debe asumirse como un actor social que se compara y compite con otros, que debe relacionarse con el mundo (ámbito de lo público) de forma activa, es decir, evaluando sus acciones y las de los demás para generar ciertos efectos |
| <i>Modalidades</i> | VUS2=1; VP4=1   | VUS7=1; VUS17=1; VP3=1; VM3=1   |

**MISIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD (PGU)**

| EJE                | AMBITO DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA  |  |
|--------------------|--|--|
| POLOS              | PRIVADO  | PUBLICO  |
| <i>Significado</i> | La universidad debe afectar directamente la vida privada de los individuos, influir para que sean "mejores personas", para que disfruten de la cultura y la ciencia y para que logren alcanzar sus metas personales, incluidas las de tipo profesional | La universidad debe afectar a los individuos, pero con el propósito de que ellos ejerzan su influencia en el ámbito de lo público. La universidad debe adoptar un papel formativo, pero de valores que le sirvan de herramientas al sujeto para que sean activos dentro de la sociedad |
| <i>Modalidades</i> | PGU8=1   | PGU6=1;PGU3=1;PGU10=1;PGU11=1;PGU2=1;PGU5=1  |

**PRINCIPIOS ORGANIZADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA (OP, DP, VU, AC, AF)**

| EJE                | FINALIDAD DE LA SOLIDARIDAD   |   |
|--------------------|---|---|
| POLOS              | EL HOMBRE (expresiva)   | LA SOCIEDAD (instrumental)  |
| <i>Significado</i> | El motor de las acciones de la universidad debe ser siempre el hombre, sus necesidades e intereses, antes que otros intereses colectivos. | El motor de las acciones de la universidad es la sociedad, promover los intereses de convivencia y ciudadanía, por encima de los intereses particulares |
| <i>Modalidades</i> | DP3=1; OP1=1  | DP2=1; OP4=1; VU4=1   |

**4. TAREA: ¿PROFESIÓN (4A) O CIENCIA (4B)?**

**CUADRO 18 [X4]: Descripción del cuarto factor, según bloques temáticos**

| <b>TEMA PRINCIPAL</b>         | PRINCIPIOS ORGANIZADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA (OP, DP, VU, AC, AF)  |   |  |   |
|-------------------------------|---|---|--|---|
| <b>COORDENADAS</b>            | (-)   |   | ( + )  |   |
| <b>Modalidades relevantes</b> | <b>Nombre</b>   | <b>COD</b>                                | <b>Nombre</b>  | <b>COD</b>  |
|                               | <u>Actividad Fundamental:</u><br>- Docencia aun sin investigación<br><u>Diseño de los pensa:</u><br>- Sólo es responsabilidad de la institución<br><u>Objeto de los pensa:</u><br>Garantizar la experticia en ciertas profesiones<br><u>Principal valor promovido:</u><br>- Disciplina (a nivel personal)<br><u>Atributo del conocimiento:</u><br>Emancipador | AF4=1<br>DP1=1<br>OP2=1<br>VU7=1<br>AC3=1 | <u>Actividad Fundamental:</u><br>- NO es Docencia aun sin investigación<br>- SI es investigación c / docencia<br><u>Diseño de los pensa:</u><br>- Participación de los estudiantes, predominando sus criterios<br><u>Principal valor promovido:</u><br>- NO es disciplina (pers), NI Republicanos (sociedad), NI cualquiera menos personal<br><u>Atributo del conocimiento:</u> NO Emancipador, SI técnico<br><u>Objeto de los pensa:</u><br>- Garantizar la prosecución de la vocación personal | AF4=2<br>AF2=1<br>DP3=1<br>VU7=2<br>VU4=2<br>VU9=2<br>AC3=2<br>AC1=1<br>OP1=1 |

| <b>SEGUNDO TEMA</b>           | MISIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD (PGU)  |  |   |   |
|-------------------------------|--|--|---|---|
| <b>COORDENADAS</b>            | (-)  |  | ( + )   |   |
| <b>Modalidades relevantes</b> | <b>Nombre</b>  | <b>COD</b>                                       | <b>Nombre</b>   | <b>COD</b>  |
|                               | - NO Entender la realidad, buscar conocimiento<br>- SI cubrir las demandas del mundo laboral<br>- SI generar debates (crítica) y cambio social<br>- -SI ser fuente de movilidad social | PGU2=2<br>PGU4=1<br>PGU11=1<br>PGU12=1<br>PGU5=1 | - SI es Entender la realidad, buscar conocimiento<br>- NO es cubrir las demandas del mundo laboral<br>- NO promover debates (crítica) y cambio)<br>- SI es formación Integral | PGU2=1<br>PGU4=1<br>PGU11=2<br>PGU12=2<br>PGU13=1 |

| <b>TERCER TEMA</b>            | NATURALEZA DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD (VUS, VP, VM)  |                  |   |                  |
|-------------------------------|--|------------------|---|------------------|
| <b>COORDENADAS</b>            | (-)  |                  | ( + )   |                  |
| <b>Modalidades relevantes</b> | <b>Nombre</b>  | <b>COD</b>       | <b>Nombre</b>   | <b>COD</b>       |
|                               | - NO de compromiso social (por el conocimiento)<br>- Vínculo de complementariedad con todos los actores (acercamiento) | VUS6=2<br>VUS2=1 | - SI de compromiso social (por el conocimiento)<br>- NO Vínculo de complementariedad con todos los actores (acercamiento) | VUS6=2<br>VUS2=2 |

En el **FACTOR 4** la tensión semántica más importante se presentó con respecto al tema de los **principios organizadores de la acción universitaria**. La coordenada "**negativa**" define el nudo temático **4A**, mientras que la "**positiva**" define al nudo temático **4B**.

En la coordenada "negativa" se plantea que la principal actividad de la universidad debe ser la docencia (aún sin investigación), que el diseño de los pensa es responsabilidad sólo de la institución y que su principal objetivo es garantizar la experticia en ciertas profesiones. En cuanto a valores, la universidad busca inculcar en sus estudiantes disciplina y respeto a las normas, aspectos que aluden más a características de personalidad.

Desde el punto de vista semántico lo que más destaca es la preferencia clara y directa por la docencia como actividad fundamental de una universidad, inclusive si esto significara descartar la investigación.

El asunto de la responsabilidad en el diseño del pensum no debe interpretarse de forma tajante, o sea, no se trata de que el estudiante no pueda escoger algunas materias a lo largo de su carrera. Esto sólo quiere decir que, puestos a decidir, es preferible optar porque la responsabilidad en el diseño de los pensa esté a cargo nada más de la institución. Finalmente, el conocimiento debe ser entendido como crítico, disensual, autónomo, etc. (sentido emancipador).

En la coordenada "positiva" se plantea que la principal actividad de la universidad debe ser la investigación (pero sin excluir la docencia), que en el diseño de los pensa no sólo deben participar los estudiantes, sino que además sus criterios deben ser los de mayor peso. En cuanto a los valores no se opta por ninguno en específico, mientras que en relación al objeto de los pensa se prefiere que estos garanticen la prosecución de la vocación personal del estudiante. Finalmente, se afirma que el conocimiento debe ser técnico, lo cual se entiende en este contexto como "lo opuesto a emancipador".

Para la coordenada "negativa", la **misión global de la universidad**, debe ser cubrir las demandas del mundo laboral, así como generar debates y cambios sociales. También es importante que la universidad sea fuente de movilidad social de los individuos.

Desde la coordenada "positiva", en cambio, la **misión** está asociada directamente a la búsqueda del conocimiento (orientación hacia la investigación). También se menciona la formación integral como orientación importante, aunque sea la primera la que destaque.

Finalmente, el **vínculo universidad-sociedad** es entendido, en la coordenada "negativa", como complementario y en la coordenada "positiva" como de compromiso social (a partir del conocimiento). La complementariedad significa, como en otros factores, acercarse y colaborar estrechamente con todos los actores sociales, mientras que el compromiso social a partir del conocimiento introduce otros elementos que en los tres primeros factores no habían aparecido con fuerza. Esto quiere decir que predominan dos aspectos: primero, que la universidad se entiende como "responsable de la sociedad", y segundo, que dicha responsabilidad queda saldada si la universidad produce los conocimientos necesarios para que la sociedad los emplee en la solución de sus problemas más vitales. Interesa destacar que en este factor la intención de colaborar y acercarse a todos los factores de la vida nacional (coordenada negativa) se defina como "lo opuesto a" comprometerse o ser responsables en alguna medida de esa misma sociedad (coordenada positiva), siendo que estos elementos, en principio, parecerían ser semejantes.

### INTERPRETACIÓN

La preocupación de este factor tiene que ver también con el PARA QUÉ del PROYECTO universitario, es decir su sentido orientador. Pero la diferencia con el discurso anterior es que esta vez no se trata de los "destinatarios" (actores) sino de la actividad como destino. Por una parte se plantea que la finalidad de la universidad debe ser la **profesión**, desde de un punto de vista **instrumental**, mientras que por la otra el centro deber **la ciencia**, desde un punto de vista **expresivo**. Lo que quedó puesto en juego fue **LA CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO** (o los resultados esperados de la acción universitaria).

La universidad centrada en la PROFESION (nudo temático 4A) tiene un interés fundamentalmente práctico, de incidir en el medio de forma "racional y moral" (si se plantea el asunto en términos de los intereses cognitivos de Habermas). La profesión en este discurso tiene una función crítica además de práctica, de hecho, el conocimiento

se evalúa como emancipador, es decir, debe propiciar la autonomía y la liberación. El rol de la profesión es activo dentro de la sociedad, ella tiene un papel que cumplir, básicamente desde los ámbitos de experticia de cada profesión. Por todas estas razones la finalidad es también INSTRUMENTAL.

La universidad centrada en la CIENCIA (nudo temático 4B) se preocupa por buscar el conocimiento y entender la realidad, antes que hacerse útil o práctica para la sociedad, como es el caso del discurso opuesto.

La universidad, más que un proyecto de acción tiene una misión que cumplir con la sociedad, su función típica de productora de conocimientos es la que le plantea dicho deber.

El interés es expresivo en vez de instrumental, el propósito científico se mezcla con el formativo, matizando el discurso. La universidad es un lugar de reflexión más que de acción.

Las principales razones para argumentar que esta definición resultaba coherente fueron las siguientes:

- Preferencia clara y directa por la docencia como actividad fundamental de una universidad, inclusive si esto significara descartar la investigación.
- El hecho de que, en oposición a lo anterior, más bien se considere que la principal actividad de la universidad debe ser la investigación (aunque sin excluir la docencia).
- La aparición de un vínculo de compromiso social (a partir del conocimiento) en oposición a uno práctico más de tipo complementario.
- El hecho de que los pensa deban organizarse en función de las demandas laborales y por el otro, en función de la ciencia.

A continuación se esquematizan los principales significados que definen estos discursos:

**CUADRO 19 [Y4]: Concepción del conocimiento, ¿Profesión (4A) o Ciencia (4B)?**

**NATURALEZA DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD (VUS, VP, VM)**

| EJE                | VISIÓN DE MUNDO   |   |
|--------------------|---|---|
| POLOS              | FUNCIONAL   | IDEALISTA   |
| <i>Significado</i> | La universidad debe establecer con la sociedad relaciones de naturaleza <u>práctica</u> . La universidad como actor debe tener un proyecto claro <u>de acción</u> y por ello vincularse con quien sea sin problematizar las relaciones, para que este proyecto no se vea afectado | La universidad debe relacionarse con la sociedad en función de ciertos valores que persigue dada su especificidad como institución. La universidad más que un proyecto de acción tiene una <u>misión</u> , una <u>responsabilidad</u> que cumplir con la sociedad en vista de la naturaleza de su actividad típica. |
| <i>Modalidades</i> | VUS2=1  | VUS6=1  |

**MISIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD (PGU)**

| EJE                | FUNCIONES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA  |   |
|--------------------|---|---|
| POLOS              | DIFUSIÓN ACTIVA   | PRODUCCIÓN REFLEXIVA  |
| <i>Significado</i> | La universidad debe ser centro de formación de hombres útiles a la sociedad, utilidad desde un punto de vista práctico y crítico, más que integrativo (UTILIDAD SOCIAL DE LA CIENCIA). La universidad no debe fusionarse con la sociedad, sino propiciar un ejercicio profesional activo, desde el cual sea posible emprender transformaciones, si hubiera lugar para ello. | La universidad debe ser el centro de búsqueda de conocimiento en una sociedad, con el objeto generar las reflexiones que la universidad está obligada a suscitar en la sociedad (porque es su responsabilidad específica) |
| <i>Modalidades</i> | PGU4=1; PGU11=1; PGU12=1; PGU5=1  | PGU2=1; PGU4=1; PGU13=1   |

**PRINCIPIOS ORGANIZADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA (OP, DP, VU, AC, AF)**

| EJE                | FINALIDAD DE LA SOLIDARIDAD   |  |
|--------------------|---|--|
| POLOS              | LA PROFESIÓN<br>(instrumental)  | LA CIENCIA<br>(expresiva)  |
| <i>Significado</i> | La universidad debe definirse como una institución que esta al servicio del mundo profesional, ése debe ser el principal motor de sus acciones: procurar formar los mejores profesionales para que puedan implementarse transformaciones, o simplemente ser verdaderamente útiles en la solución de problemas | La universidad debe definirse como una institución al servicio de la ciencia como vocación, es decir, de la producción de conocimientos no con el objetivo (directo) de hacer progresar la propia ciencia o transformar el mundo, sino para formar al estudiante de forma integral, a partir de la reflexión basada en el conocimiento |
| <i>Modalidades</i> | AF4=1; DP1=1; OP2=1; VU7=1; AC3=1   | AF2=1; DP3=1; AC1=1; OP1=1   |

**5. MUNDO: ¿AISLAMIENTO (5A) O INTEGRACIÓN (5B)?**

**CUADRO 20 [X5]: Descripción del quinto factor, según bloques temáticos**

| <b>TEMA PRINCIPAL</b>         | PRINCIPIOS ORGANIZADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA (OP, DP, VU, AC, AF)   |  |   |   |
|-------------------------------|--|--|---|---|
| <b>COORDENADAS</b>            | (-)  |  | ( + )   |   |
|                               | <b>Nombre</b>  | <b>COD</b>   | <b>Nombre</b>   | <b>COD</b>  |
| <i>Modalidades relevantes</i> | <u>Objeto de los pensa:</u><br>- Garantizar la prosecución de la vocación personal<br><u>Diseño de los pensa:</u><br>- Participación de los estudiantes, predominando sus criterios<br><u>Principal valor promovido:</u><br>- Republicanos (sociedad)<br>- NO ética profesional<br><u>Actividad Fundamental:</u><br>- Docencia aun sin investigación<br><u>Atributo del conocimiento:</u><br>Emancipador | OP1=1<br><br>DP3=1<br><br>VU4=1<br>VU3=2<br><br>AF4=1<br>AC3=1 | <u>Objeto de los pensa:</u><br>- NO Garantizar la prosecución de la vocación personal<br>- SI garantizar avance de la ciencia<br><u>Diseño de los pensa:</u><br>- NO Participación de los estudiantes, predominando sus criterios<br><u>Principal valor promovido:</u><br>- NO Republicanos (sociedad)<br>- Cualquiera MENOS personales<br>- NO disciplina (pers)<br>- SI ética profesional<br><u>Actividad Fundamental:</u><br>- NO Docencia aun sin investigación<br>- SI Investigación c / docencia<br><u>Atributo del conocimiento:</u> Técnico, NO emancipador | OP1=2<br><br>OP6=1<br><br>DP3=2<br><br>VU4=2<br>VU9=1<br>VU7=2<br>VU3=1<br><br>AF4=2<br>AF2=1<br>AC1=1<br>AC3=2 |

| <b>SEGUNDO TEMA</b>           | MISIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD (PGU)   |                                  |   |  |
|-------------------------------|---|----------------------------------|---|--|
| <b>COORDENADAS</b>            | (-)   |                                  | ( + )   |  |
|                               | <b>Nombre</b>   | <b>COD</b>                       | <b>Nombre</b>   | <b>COD</b>                             |
| <i>Modalidades relevantes</i> | - SI ser fuente de movilidad social<br>- NO promover experticias profesionales<br>- NO formación integral | PGU5=1<br>PGU10=2<br><br>PGU13=2 | - NO ser fuente de movilidad social<br>- SI promover experticias profesionales<br>- SI Promover valores "humanistas"<br>- SI formación integral | PGU5=2<br>PGU10=1<br>PGU8=1<br>PGU13=1 |

| <b>TERCER TEMA</b>            | NATURALEZA DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD (VUS, VP, VM)  |   |  |   |
|-------------------------------|--|---|--|---|
| <b>COORDENADAS</b>            | (-)  |   | ( + )  |   |
|                               | <b>Nombre</b>  | <b>COD</b>  | <b>Nombre</b>  | <b>COD</b>  |
| <i>Modalidades relevantes</i> | - SI Vínculo utilitario<br>- NO compromiso social (asistencial)<br>- SI autogestión<br>- NO Vínculo de complementariedad con todos los actores (acercamiento)<br>- Si preocupación autonomía | VUS8=1<br>VUS5=2<br>VUS16=1<br>VUS2=1<br><br>VUS3=1 | - NO Vínculo utilitario<br>- SI compromiso social (asistencial)<br>- NO autogestión<br>- SI Vínculo de complementariedad con todos los actores (acercamiento)<br>- SI compromiso social (conocimiento) | VUS8=2<br>VUS5=1<br>VUS16=2<br>VUS2=2<br><br>VUS6=1 |



En el **FACTOR 5** la tensión semántica fundamental alude a los **principios organizadores de la acción universitaria**. La coordenada "**negativa**" define el nudo temático **5A**, mientras que la "**positiva**" define al nudo temático **5B**.

En la coordenada "negativa" se plantea, en cuanto a los pensa de estudio, que deben tener como principal objetivo garantizar la prosecución de la vocación personal del estudiante y que en lo que respecta a su diseño, los estudiantes deben participar activamente y además hacer predominar sus criterios. Los principales valores defendidos son los englobados bajo la categoría de "republicanos", la actividad fundamental debe ser la docencia, aún sin investigación y el conocimiento es entendido básicamente como "emancipador".

En la coordenada "positiva", el principal objetivo de los pensa es garantizar el avance de la ciencia y el principal valor promovido es la ética profesional, así como cualquiera que no se relacione con la parte de desarrollo netamente individual. Así mismo, se considera que la actividad fundamental de la universidad es la investigación y que el conocimiento es básicamente técnico antes que emancipador.

En cuanto a la **misión global de la universidad**, en la coordenada "negativa" se plantea que lo principal es que los individuos cumplan sus propias metas, sin definir significativamente algún otro propósito básico. En la coordenada "positiva" se plantean metas mucho más claras asociadas al avance de la ciencia y a la formación de los individuos en valores (en el sentido de la formación integral).

Finalmente, en cuanto a la **naturaleza del vínculo universidad-sociedad**, en la coordenada "negativa" se plantea una visión "autosuficiente", es decir, el tipo de relación privilegiado es la utilitaria, al mismo tiempo que existe interés en la preservación de la autonomía universitaria. En la coordenada "positiva", el vínculo debe ser estrecho entre la universidad y el resto de los actores sociales, con quienes se debe definir relaciones basadas en el apoyo y la colaboración.

### INTERPRETACIÓN

La preocupación de este factor tiene que ver con el VINCULO DE LA UNIVERSIDAD CON LA SOCIEDAD. Por una parte se plantea que la universidad debe estar lo más

**alejada** posible de la sociedad, mientras que por la otra parte se plantea justo lo contrario: es deber de la universidad estar lo más **cerca** que pueda de la sociedad. Por otra parte se plantea una lógica de actuación marcadamente individual, en oposición a otra marcadamente institucional. La función del conocimiento se plantea por un lado como marcadamente utilitaria y por el otro marcadamente formativa. Lo que quedó puesto en juego fue **LA RACIONALIDAD DEL PROYECTO**.

La universidad que se AISLA (nudo temático 5A) de la sociedad, no tiene metas definidas explícitamente, más que las metas de sus propios miembros. No asume ningún tipo de responsabilidad con la sociedad y más bien se vincula con ella sólo desde un punto de vista utilitario. La universidad debe ser autosuficiente, financiar sus actividades, etc. Los principales criterios de organización de la acción son las demandas de profesionales pero también que se vean cumplidas las metas de los estudiantes (en términos de vocación) y cualquiera que, en general, pudieran tener cualquiera de sus miembros. En esta universidad lo individual esta muy por encima de lo institucional.

La universidad que se INTEGRA (nudo temático 5B) tiene un alto sentido de la responsabilidad que tiene con la sociedad, no solamente desde el punto de vista del conocimiento, sino también en el apoyo o asistencia directa de sus necesidades. Esta universidad, a diferencia del discurso opuesto, debe tener metas muy definidas, metas asociadas sobre todo al avance de la ciencia y al desarrollo profesional. La universidad tiene la función de formar INTEGRALMENTE a sus estudiantes, una formación que es siempre entendida como una combinación de lo académico, lo personal y lo ético. En esta universidad lo institucional está muy por encima de lo individual.

Las principales razones para argumentar que esta definición resultaba coherente fueron las siguientes:

- Opción directa por un vínculo con la sociedad basado en el compromiso activo, en oposición a uno que se plantea como autosuficiente y utilitarista.
- Preferencia clara por el avance del conocimiento y la "formación integral" como metas de la universidad en oposición a una ausencia de metas bien definidas o en todo caso centradas estrictamente en los intereses de los individuos.

A continuación se esquematizan los principales significados que definen estos nudos temáticos:

**CUADRO 21 [Y5]: Racionalidad del proyecto , ¿Aislamiento (5A) o Integración (5B)?**

**NATURALEZA DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD (VUS, VP, VM)**

| EJE                | POSICIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN EL MUNDO   |  |
|--------------------|--|--|
| POLOS              | AUTOSUFICIENTE   | INTEGRADA  |
| <i>Significado</i> | La universidad es una institución que debe vincularse con la sociedad en aquello que le sea beneficioso y que debe preocuparse por preservar su autonomía como institución, no porque tenga un proyecto definido que deba ser defendido, sino porque es portadora de los múltiples intereses de sus miembros, los cuales tiene la obligación de atender. | La universidad debe estar profundamente comprometida con la sociedad en todos los aspectos de su actividad, y debe colaborar con ella, así como recibir su apoyo, pues tiene un proyecto definido como actor cuyo cumplimiento requiere que la universidad esté "muy cerca de la sociedad" |
| <i>Modalidades</i> | VUS16=1; VUS2=1; VUS3=1  | VUS5=1; VUS6=1   |

**MISIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD (PGU)**

| EJE                | FUNCIÓN DEL CONOCIMIENTO   |   |
|--------------------|--|---|
| POLOS              | UTILITARIA   | FORMATIVA   |
| <i>Significado</i> | La universidad como institución no debe tener realmente metas definidas, mas allá de las metas particulares de cada profesional. La universidad debe ser un instrumento al servicio de sus miembros. | La universidad debe tener metas muy bien definidas asociadas a la promoción de valores en los individuos. Unos valores que están asociados sobre todo al avance de la ciencia y al desarrollo profesional. La universidad no debe separar estas distintas orientaciones, debe combinarlas en el marco de un solo objetivo común |
| <i>Modalidades</i> | PGU5=1   | PGU10=1; PGU8=1; PGU13=1  |

**PRINCIPIOS ORGANIZADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA (OP, DP, VU, AC, AF)**

| EJE                | RACIONALIDAD DEL PROYECTO  |   |
|--------------------|--|---|
| POLOS              | INDIVIDUAL   | INSTITUCIONAL   |
| <i>Significado</i> | La universidad debe organizar sus actividades en función de los principales interesados: los individuos que van a formarse en la universidad. En vista de que buscan básicamente ser formados en una profesión a la vez que cumplir con sus metas individuales (en términos de vocación), estos son los principales criterios que debe tener en cuenta la universidad para organizarse | La universidad debe organizar sus actividades en función del avance de la ciencia y de garantizar el aprendizaje adecuado de las profesiones que ofrece. El ejercicio de las profesiones es entendido en su aspecto "multidimensional": no solo se trata de buscar ser los mejores técnicamente, sino de, además, ser los más responsables desde el punto de vista ético y personal |
| <i>Modalidades</i> | OP1=1; DP3=1; VU4=1; AF4=1; AC3=1  | OP6=1; VU9=1; VU3=1; AF2=1; AC1=1   |

## **LA PUESTA EN RELACIÓN DE LOS FACTORES: PRINCIPALES PROBLEMAS PLANTEADOS POR LA RED DISCURSIVA**

Del análisis **CONJUNTO** de estos distintos nudos temáticos, resultaron destacarse algunos aspectos característicos que se relacionan de forma directa o indirecta con los presupuestos teóricos manejados, tanto de la parte asociada a la teoría de la discursividad, como a la que trata del esquema dinámico - estructural de la acción social.

Si, utilizando las categorías conceptuales desarrolladas en la investigación, se analizan los cinco ejes temáticos, ya no desde el punto de vista de "lo que cada uno significa", sino de la **PREGUNTA GLOBAL** de la cual "*pretenden ser respuesta*" (posiblemente), se puede llegar a la conclusión de que la PRINCIPAL PREOCUPACIÓN alude al **DISEÑO DEL PROYECTO**. Esto quiere decir que cuando los ucabistas buscan construir su universidad ideal, juzgan que lo más importante es el diseño que se haga de "esa institución".

Para **LOS UCABISTAS**, los problemas o puntos básicos que **DEFINEN el DISEÑO de un PROYECTO UNIVERSITARIO** son, EN ESE ORDEN<sup>70</sup>:

1. **Problemas de tipo POLÍTICO (Relación Universidad-OPERACIONES)**. Esto quiere decir que las principales preocupaciones cuando se piensa en la UNIVERSIDAD IDEAL son:
  - a) ¿Podrá la universidad definir su propio proyecto?. Cuando la respuesta es afirmativa predomina LA LÓGICA DEL ACTOR, cuando no, predomina LA LÓGICA DEL SISTEMA (Discursos 1A y 1B, respectivamente).
  - b) En caso de que, en efecto, se pueda definir el proyecto universitario, la siguiente preocupación es ¿quién va a definirlo?, ¿qué criterios van a predominar?. Los UCABISTAS se plantean que ante esta pregunta hay dos posibles respuestas: o el proyecto lo define LA INSTITUCIÓN (Discurso 2B),

---

<sup>70</sup> El orden no fue establecido por la tesista de forma arbitraria, POR EL CONTRARIO, es el resultado directo del análisis factorial, en donde **los dos primeros factores** son, de hecho, los que más contribuyen a la explicabilidad global de las variaciones en el corpus de datos. Los problemas de tipo "político" tratan de lo expresado en esos dos primeros factores.

predominando la DIFUSIÓN de SU MISIÓN ESPECÍFICA, ● lo definen LOS ACADÉMICOS (Discurso 2A), es decir, el grupo profesional que “lleva adelante” el trabajo de la organización (cuerpo operativo en términos de Mintzberg). Si este es el caso predomina LA HABILIDAD como criterio organizador del diseño universitario. Son puestas en juego dos configuraciones distintas de poder: la organización MERITOCRÁTICA vs. La organización MISIONARIA.

2. **Problemas de tipo ÉTICO-CULTURAL (Relación Universidad-PROYECTO)**. Esto quiere decir que el segundo bloque de preocupaciones cuando se piensa en la UNIVERSIDAD IDEAL es:

a) ¿Cuáles son las razones que justifican el diseño de un proyecto universitario? ¿Cuáles son los valores que se han de perseguir cuando se diseña un proyecto universitario?. Ante esta pregunta los UCABISTAS plantean la existencia de CUATRO ALTERNATIVAS, agrupadas en DOS DIMENSIONES básicas del PROYECTO como sentido orientador de la acción:

- Cuando se trata de destacar la FINALIDAD que ha de tener el proyecto, las principales razones para diseñar una universidad son EL HOMBRE (Discurso 3A) ● LA SOCIEDAD (Discurso 3b).
- Cuando se trata de destacar la FUNCION o las tareas que ha de desempeñar el proyecto, las principales razones para diseñar una universidad son LA PROFESIÓN (Discurso 4A) ● LA CIENCIA (Discurso 4B).

3. **Problemas de tipo SOCIETAL (Relación Universidad-MUNDO)**. Esto quiere decir que el tercer bloque de preocupaciones cuando se piensa en la UNIVERSIDAD IDEAL trata de lo siguiente:

a) ¿De qué modo la universidad debe relacionarse con el mundo?. Ante esta pregunta los UCABISTAS plantean la existencia de DOS ALTERNATIVAS DE BASE, entre las cuales hay lugar para la existencia de ciertos matices.

- Las dos ALTERNATIVAS DE BASE configuran una relación Universidad Sociedad AISLADA (Discurso 5A) ● INTEGRADA (Discurso 5B).

- Los matices suscitan relaciones Universidad-Sociedad de naturaleza:
  - **Crítica** (Discursos 1A y 2A) o **Consensual** (Discursos 1B y 2B): Las razones principales que la universidad ha de tener para relacionarse con el mundo pueden ser la preservación de la autonomía o la adaptación al medio.
  - **Práctica** (Discursos 3B y 4A) o **Idealista** (Discursos 3A y 4B): Las formas de relacionarse la universidad con el mundo han de ser Instrumentales o Expresivas.

4. **Problemas de tipo EPISTEMOLÓGICO (Relación Universidad-RESULTADO)**. El cuarto bloque de preocupaciones cuando se piensa en la UNIVERSIDAD IDEAL trata de lo siguiente:

a) ¿Qué tipo de conocimientos ha de *producir, reproducir y utilizar* una universidad?. ¿Cómo ha de concebirse el conocimiento cuando se diseña la universidad ideal?. De las distintas combinatorias posibles entre tipos de intereses cognitivos<sup>71</sup> y sentido orientador del proyecto universitario, los profesores UCABISTAS plantearon SIETE alternativas<sup>72</sup> de respuesta, que se agrupan en TRES BLOQUES.

- Si el interés cognitivo es **TÉCNICO**, la finalidad del conocimiento puede ser la ADAPTACIÓN (Discurso 1B), la CIENCIA (Discurso 2 A) o la FORMACIÓN (Discurso 4B),
- Si el interés cognitivo es **PRACTICO y EMANCIPADOR**, la finalidad del conocimiento es la MILITANCIA (Discurso 2B),
- Si el interés cognitivo es **EMANCIPADOR**, la finalidad del conocimiento puede ser la AUTOSUFICIENCIA (Discurso 5A), la TRANSFORMACIÓN (Discurso 1A) o la UTILIDAD CIENTÍFICA (Discurso 4A).

---

<sup>71</sup> Recuérdese que según Habermas los intereses cognitivos del hombre son tres: Técnico, Practico y Emancipador. (Véase ANEXO "M").

<sup>72</sup> Para constituir estas 7 alternativas se analizó cada polo tensional, identificando qué atributo del conocimiento aparecía como dominante. Posteriormente se "juntó" esta información, con el propósito global de universidad correspondiente también a cada polo tensional. Como cada polo tensional representa un discurso (1A – 5B) cada alternativa fue nombrada en función de la definición del discurso al que corresponde. Los polos tensionales correspondientes al factor tres (Discursos 3A y 3B ) no fueron considerados, en vista de que en esos factores los atributos asociados a la concepción del conocimiento no resultaron ser significativos descriptores de dicho factor.

Es interesante destacar que los PROBLEMAS DE TIPO EPISTEMOLÓGICO planteados por los UCABISTAS, configuraron SIETE CONCEPCIONES diferenciadas sobre el CONOCIMIENTO, entendiendo, como se ha asumido en esta investigación, que este es el principal "producto" (RESULTADO) de la acción universitaria. Así pues, se observa cómo las distintas combinatorias de significados dentro de un red discursiva, posibilita la organización de las frases-objeto en estructuras con una lógica determinada.

En este caso, la lógica que dio pie a esas siete concepciones de conocimiento fue la utilización social del conocimiento como una de las funciones básicas de la Universidad. Es decir, este fue el criterio organizador que se utilizó para "juntar la información".

Como consecuencia, y si partimos de la base de que LAS ACCIONES (universitarias) han de JUZGARSE POR SUS RESULTADOS, esas "7 concepciones del conocimiento" pueden ser entendidas como los 7 distintos CRITERIOS GLOBALES DE ORGANIZACIÓN de la ACTIVIDAD UNIVERSITARIA que los profesores UCABISTAS perciben como críticos o decisivos a la hora de DISEÑAR SU **UNIVERSIDAD IDEAL**.

Esta, por supuesto, es sólo una interpretación. Cabe hacer muchas más, SIN DUDA. Sólo bastaría aplicar las categorías de análisis estudiadas en sentidos diferentes, o bien emplear nuevas categorías para ubicar dimensiones significativas novedosas y útiles. Todo esto es posible, y precisamente la intención de la investigación apunta, más allá de sus objetivos particulares, a abrir las puertas de esas reflexiones posteriores.

Para finalizar esta sección, la integración de los resultados aquí desarrollada se contrasta con dos fuentes básicas: los arquetipos de universidad de la sociedad occidental, y el proyecto educativo universitario de la Compañía de Jesús.

## **LOS PROBLEMAS DEL DISEÑO UNIVERSITARIO Y LAS FUNDACIONES DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD OCCIDENTAL**

Los nudos temáticos obtenidos fueron evaluados a la luz de los arquetipos estudiados en el [capítulo III](#). Como era de esperarse se encontraron algunas semejanzas. Interesa destacar que gracias a la diferenciación hecha, tanto de los arquetipos como de los nudos temáticos, en función de los mismos temas significativos (Finalidad Global de la Universidad, Principios de Organización y Vínculo Universidad Sociedad -o campo de acción-), fue posible detectar que en algunas oportunidades semejanzas aparentes debían ser reevaluadas.

Esto sucedió en los siguientes casos:

- La "Universidad Habilidad" (nudo temático 2A) se asemeja al arquetipo de Universidad Productora de Sociedad, pero sólo en lo relativo a los valores (principio de organización) y las funciones (Misión global), pues lo que respecta al vínculo universidad – sociedad (o campo de acción) difiere fundamentalmente: En la "Universidad Habilidad" la universidad debe establecer un vínculo más de corte utilitario y desapegado (de la sociedad), aspecto que no es compartido por la Universidad Productora de Sociedad, para la cual la distancia que debe haber entre universidad y sociedad es sólo la distancia que busca la neutralidad, ya que en verdad este modelo está bastante comprometido con la sociedad (siempre desde el punto de vista científico).
- La "Universidad Misión" (nudo temático 2B) se asemeja al arquetipo de la Universidad Humanista en lo que refiere a los valores y a las funciones que privilegia. Sin embargo, el vínculo universidad sociedad también varía: para la universidad humanista no hace falta establecer ningún tipo de compromiso con la sociedad, cosa que para la universidad "misión" es un punto básico.
- La "Universidad Aislada" (nudo temático 5A) no se asemeja significativamente con ninguno de los arquetipos. Únicamente se asemeja, en el tipo de vínculo con la sociedad, al arquetipo empresarial.



- La "Universidad centrada en el Hombre" (nudo temático 3A), que se presenta MUY similar al arquetipo humanista.
- La "Universidad centrada en la Ciencia" (nudo temático 4B), que se presenta MUY similar al arquetipo científicista.

A continuación un esquema en el que se resumen las semejanzas señaladas.

**CUADRO 22: Los problemas del diseño universitario, según sus coincidencias con los arquetipos de universidad**

| NUDOS TEMÁTICOS  | EJE SEMÁNTICO               | NUEVE ARQUETIPOS DE UNIVERSIDAD   |
|--|-----------------------------|---|
|  |                             | Coincidencias significativas  |
| <i>UNIVERSIDAD:<br/>¿Actor (1A) o<br/>Agente (1B)?</i>     | AUTORIA DEL PROYECTO        | La Universidad <u>ACTOR</u> se asemeja a las <b>Universidades Transformadora, Productora de Sociedad y Científicista</b><br>La Universidad <u>AGENTE</u> se asemeja a la <b>Universidad profesional</b>   |
| <i>VALOR:<br/>¿Habilidad (2A) o<br/>Misión (2 B)?</i>      | CONFIGURACIÓN DE PODER      | La Universidad <u>HABILIDAD</u> se asemeja, en cuanto al tipo de vínculo U-S, con la <b>Universidad Empresarial</b> . Se parece también a la <b>Universidad Científicista</b> (en las tres dimensiones) y a la <b>Universidad Productora de Sociedad</b> (en valores y funciones)<br>La Universidad <u>MISIÓN</u> se asemeja a la <b>Universidad Humanista</b> (en cuanto a valores y funciones) y a la <b>Progresista</b> (en las 3 dimensiones) |
| <i>FINALIDAD:<br/>¿Hombre (3A) o<br/>Sociedad (3B)?</i>    | FINALIDAD DE LA SOLIDARIDAD | La Universidad centrada en el <u>HOMBRE</u> se asemeja a la <b>Universidad Humanista</b> (más que en los demás)<br>La universidad centrada en la <u>SOCIEDAD</u> se asemeja a la <b>Universidad Progresista</b>   |
| <i>TAREA:<br/>¿Profesión (4A) o<br/>Ciencia (4B)?</i>      | CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO | La Universidad centrada en <u>LA PROFESIÓN</u> , se asemeja a la <b>Universidad Profesional</b><br>La Universidad centrada en <u>LA CIENCIA</u> se asemeja a la <b>Universidad Científicista</b> (más que en los demás)   |
| <i>MUNDO:<br/>¿Aislamiento (5A)<br/>o Integración(5B)?</i> | RACIONALIDAD DEL PROYECTO   | La Universidad que se <u>AISLA</u> , se asemeja a la <b>Universidad Empresarial</b> (en el tipo de vínculo)<br>La Universidad que se <u>INTEGRA</u> se asemeja a la Universidad   |

## **LOS PROBLEMAS DEL DISEÑO UNIVERSITARIO Y EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS**

Los problemas planteados por los profesores ucabistas fueron evaluados también a la luz del proyecto educativo de la Compañía de Jesús en la Universidad Católica Andrés Bello<sup>73</sup>. Resultan bastante interesantes los resultados de este análisis, porque se evidencia la complejidad de las redes discursivas. Además, la información fue ilustrada con los datos sobre el perfil de los sujetos entrevistados, lo cual también puede suscitar reflexiones interesantes. Del análisis cuidadoso del cuadro se desprende que cada nudo temático de los encontrados posee coincidencias con el “discurso jesuita” en alguna dimensión, así sea en una sola (como con la universidad-actor –1A-) o en todas (como con la universidad misión – 2B-). Estas semejanzas se detallan en el cuadro presentado posteriormente.

Desde el punto de vista del perfil de los entrevistados que plantean los problemas, de acuerdo a la observación realizada se ha encontrado que son **dos** las razones básicas que pueden<sup>74</sup> estar explicando estas “similitudes dispersas” (a falta de un mejor término). Son las siguientes:

- **La profesión de los entrevistados:**

Son varios los estudios realizados en los que se ha llegado a la conclusión de que las disciplinas científicas y profesionales llegan a formar dentro de las organizaciones de educación superior, verdaderas sub-culturas, las cuales pueden estar al origen de las diferencias básicas entre criterios, actitudes, valores e incluso formas de acción, que es posible percibir entre académicos provenientes de distintas disciplinas. Por ejemplo, Lodal y Gordon (1972) (En Becher, 1981: 38) concluyen su estudio destacando “*la estrecha relación existente entre la estructura del conocimiento en los distintos campos y los estilos sumamente diferentes de funcionamiento de los departamentos universitarios*”.

---

<sup>73</sup> O más precisamente, de la síntesis aquí elaborada sobre el proyecto educativo de los jesuitas.

<sup>74</sup> Recuérdese que todo se plantea en el plano de lo estrictamente hipotético, aquella clase de hipótesis que es posible formular a partir de estudios –como éste- de corte exploratorio y cualitativo. Además es importante recordar que cualquier hipótesis, incluso si es preliminar, apenas se circunscribe a los límites y condiciones de esta investigación.

Además de esto puede ser útil introducir una precisión: una cosa es la disciplina como campo de conocimiento, y otra el grupo de académicos asociados a cada una de ellas, pues cada académico a su vez se inscribe en determinada especialidad (en función sobre todo de su práctica profesional, pero también de sus "comunidades adoptivas"), y es esta "especialidad" uno de los elementos clave en la definición de su identidad académica individual (Becher, op. Cit, p. 199).

En el caso de estudio, pareciera que, por ejemplo, ingenieros e industriólogos tienen las mismas preocupaciones, al igual que sociólogos y psicólogos en ciertas ocasiones.

Interesa destacar que los atributos de identificación que aparecen mencionados para cada nudo temático no son taxativos, es decir, si en el nudo temático 2B, por ejemplo, la profesión que típicamente aparece como significativa es la de educador, esto no quiere decir que se pueda clasificar a los sujetos particulares "dentro" de esa categoría. El análisis (factorial) lo que hace es agrupar significados en macrovariables que resumen la data, y NO agrupar a los sujetos entrevistados. De manera que cuando se dice que los sujetos de "la profesión X" parecen preocuparse por los mismos problemas que los de "la profesión Y", esto en realidad quiere decir que el atributo "X" y el atributo "Y" coinciden en ilustrar los significados expresados en determinado nudo temático significativo.

Por su puesto que si cierta profesión (como atributo) suele "ir de la mano" con problemas significativos específicos (como el caso de los ingenieros, que parecen concebir la universidad como "agente" y a la "profesión" como su principal tarea), este hecho constituye un dato importante para entender las preocupaciones típicas de los ingenieros en el contexto de ésta red discursiva, más sin embargo NO AGRUPA a todos los ingenieros dentro de un mismo conjunto. Esta tarea es posterior (la de clasificar) y es llevada a cabo en el siguiente capítulo.

- **La unidad de pertenencia y actividad básica desempeñada:**

Las otras variables que pudieran ser fuente de hipótesis relevantes sobre las razones que diferencian unos discursos de otros son, la Unidad de Pertenencia y la actividad

básica desempeñada por el portador del discurso. Dentro de las organizaciones es posible encontrar estilos diferenciados de “pensamiento” y “actuación” entre los miembros, dependiendo de las tareas que desempeñen, el grado de responsabilidad, la importancia relativa específica de **su** trabajo dentro de la organización, etc.

Del mismo modo sucede en las universidades, en donde los académicos pueden identificarse (o no) con la organización como un todo, con alguna sub-unidad de ella, o con determinada tarea que desempeñe. Esto es así porque *“las metas organizacionales justifican la existencia de la organización y dan a los miembros una idea del sentido de sus actividades”* (Jacobs, 1969 en Kamens, 1977). Unas metas que, sin embargo, no necesariamente tienen que suscribir por completo.

En el caso de estudio, destaca por ejemplo que la “Extensión” como unidad de pertenencia y la “Gestión de la Extensión” como actividad básica, típicamente son características del nudo temático “Universidad Misión” (2B).

En ese sentido, si se revisa la misión de la Compañía de Jesús en la UCAB, la organización particular de sus actividades y la función que cumplen, se hace claro que las actividades que se enmarcan dentro de la llamada “extensión” (“Proyección a la Comunidad”, “Pastoral”, “Cultura”, entre otras<sup>75</sup>) están **directamente asociadas a la especificidad institucional de esta universidad**, especialmente en su carácter de *“centro de formación personal, comunitaria y profesional del estudiante y de la comunidad universitaria”*<sup>76</sup> y de *“instrumento apostólico al servicio de la iglesia, sirviendo a la sociedad humana”* (CERPE, 1987:34).

Todo esto parece indicar que la unidad de pertenencia y la actividad básica desempeñada por los académicos en una universidad, pueden ser parte de las razones que expliquen la existencia de determinados discursos.

A continuación se presenta un cuadro en el que se detallan las coincidencias entre los nudos temáticos encontrados y el modelo jesuita de universidad.

---

<sup>75</sup> Ver ANEXO “E” correspondiente a las actividades de extensión.

<sup>76</sup> Tomado del sitio web de la Universidad Católica Andrés Bello ([www.ucab.edu.ve](http://www.ucab.edu.ve)), específicamente de la sección correspondiente a la descripción funcional del “Decanato de Desarrollo Estudiantil”, unidad organizacional de muy reciente creación dentro de la UCAB, tal y como ya se ha comentado.

**CUADRO 23: Los problemas del diseño universitario, según sus coincidencias con el proyecto educativo de los Jesuitas**

| NUDOS TEMÁTICOS                                       | EJE SEMÁNTICO               | MODELO DE UNIVERSIDAD JESUITA   | PERFIL DE LOS PROFESORES  |   |
|---|-----------------------------|---|---|---|
|   |                             | Coincidencias significativas  |   |   |
| <i>UNIVERSIDAD:</i><br>¿Actor (1A) o Agente (1B)?:    | AUTORIA DEL PROYECTO        | <b>Con la “Universidad ACTOR”:</b><br>Vinculación U-S: Preocupación por la autonomía; Vínculo estratégico con lo económico  | ACTOR   | AGENTE  |
|   |                             |   | Sociólogo, Letras, Historiador<br>4 ó + Un. en UCAB<br>17 años ó + ant.                                     | Ingeniero, Industriólogo<br>6-16 años ant.  |
| <i>VALOR:</i><br>¿Habilidad (2A) o Misión (2 B)?      | CONFIGURACIÓN DE PODER      | <b>Con la “Universidad MISIÓN”:</b> Amplia y destacada coincidencia en todas las dimensiones. Especialmente en: Ppios. de Organización.<br><b>Con la “Universidad HABILIDAD”:</b><br>Valor: Interés por la ciencia                          | HABILIDAD   | MISIÓN  |
|   |                             |   | Fac. Cs. Econ. Masculino<br>Psicólogo, Sociólogo<br>Con Doctorado<br>Act.: Investigación                    | Educador Femenino<br>Un Pert: Extensión<br>Act pred.: Gestión Extensión   |
| <i>FINALIDAD:</i><br>¿Hombre (3A) o Sociedad (3B)?    | FINALIDAD DE LA SOLIDARIDAD | <b>Con la “Universidad del HOMBRE”:</b><br>Ámbito privado: Fomentar el desarrollo personal de los individuos<br><b>Con la “Universidad de la SOCIEDAD”:</b><br>Ámbito público: Fomentar valores democráticos (convivencia etc.              | HOMBRE  | SOCIEDAD  |
|   |                             |   | Psicólogo<br>Trab. Fuera Univ.<br>Solo 1 Un. Pert.<br>17 años ó + Ant.                                      | Sociólogo, Comunicador<br>Trab. Fuera Univ<br>2-3 Un. Pert.<br>Fac. Cs. Econ.<br>6-16 años ant.<br>Act pred.: Gest.Exten. |
| <i>TAREA:</i><br>¿Profesión (4A) o Ciencia (4B)?      | CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO | <b>Con la “Universidad de la PROFESION”:</b><br>Ppio Organ.: Control institucional<br><b>Con la “Universidad de la CIENCIA”:</b><br>Funciones: Fomentar reflexiones, Formación Integral<br>Vínculo U-S: De compromiso (por el conocimiento) | PROFESION   | CIENCIA   |
|   |                             |   | Ingeniero<br>Maestría<br>17 ó + Ant.<br>Fac. Derecho  | Fac. Hum. Edu<br>Educador<br>5 años ó menos Ant.<br>Licenciatura.   |
| <i>MUNDO:</i><br>¿Aislamiento (5A) o Integración(5B)? | RACIONALIDAD DEL PROYECTO   | <b>Con la “Universidad INTEGRACIÓN”:</b><br>Funciones: Desarrollo personal, Avance Ciencia, Formación Integral<br>Vínculo U-S: De compromiso (a todo nivel)<br>Ppio Organ.: Integralidad  | AISLAMIENTO   | INTEGRACIÓN   |
|   |                             |   | Ingeniero<br>Fac. Ingeniería<br>Act: Investigación<br>5 años ó menos Ant<br>Trabaja en 4 ó + Un.<br>en UCAB | 2-3 Un. Pert.<br>Psicólogo<br>Gestión Extensión<br>Gestión Docencia<br>Fac. Hum. Edu<br>Comunicador<br>Fac. Derecho       |

## VII. LA UNIVERSIDAD EN DOS ACTOS: UNA VISIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE LOS PROFESORES UCABISTAS

Con el objetivo de generar una propuesta sobre las estrategias discursivas de los profesores de la UCAB, y haciendo uso de la técnica de la clasificación jerárquica, fueron delimitados **SIETE** grupos significativos que fueron interpretados como los siete discursos más relevantes manifestados por un grupo específico de profesores de dicha Universidad. Al igual que con los factores en el capítulo anterior, las conclusiones a las que se llega con el análisis de las clases no pretende ser más de lo que es: una interpretación específica de la discursividad entre muchas otras que podrían considerarse.

En efecto, como fue explicado en otros capítulos, desde la perspectiva adoptada en realidad no existe algo como “el análisis del discurso” (en singular): primero porque los discursos no pueden ser entendidos sino en el marco de una red, y segundo porque siempre existen distintas lecturas posibles de los textos (Verón, 1997).

Es importante recordar que el objetivo de la investigación, “traducido” en función de los presupuestos teóricos manejados, es señalar los distintos proyectos de universidad portados por los profesores ucabistas que son susceptibles de ser identificados a partir de sus discursos. De este modo, la red discursiva “universidad ideal de los profesores ucabistas”, debe ser entendida **como un conjunto de proyectos en pugna**, lo cual quiere decir que cada discurso responde a intereses divergentes que buscan “verse cumplidos”.

Esta visión, que considera el conflicto y las relaciones de poder, lo hace para destacar el carácter dinámico de la discursividad y de las realidades sociales en general. Lo que interesa poner de relieve, en definitiva, es que la universidad es un espacio en el que se proyectan lógicas diferentes a partir de las cuales se produce (auto-produce) a sí misma.

Con estas ideas en mente, a continuación se presentan los principales discursos que pudieron ser identificadas a partir del análisis. En primer lugar se describe el proceso de conformación de las clases, y luego se plantea la interpretación propiamente dicha de

las mismas, apuntando a la definición de la lógica discursiva que está detrás de su conformación. Para ello, se utilizan las categorías analíticas estudiadas en la investigación, especialmente los nudos problemáticos identificados en la sección anterior, que constituyen el insumo principal en función del cual fue construida la clasificación.

### **FICHA TÉCNICA DE LA OBRA: LINEAMIENTOS PARA EL ANÁLISIS**

Para describir la clasificación obtenida, será presentado un esquema sintético de las modalidades constitutivas de cada clase, acompañado del correspondiente dendograma o árbol jerárquico.

**Cada clase** debe interpretarse como un discurso que es portado por cierto grupo de profesores, y al mismo tiempo cada discurso debe leerse también como un proyecto de acción, o si se quiere una propuesta para el diseño de la "universidad ideal". Las clases se construyen a partir de los factores, que se convierten en las guías según la cuales son clasificados los casos. Esto quiere decir que, en último término, dichos factores representan el horizonte temático a partir del cual se estructuró esta red discursiva en particular.

De este modo, a partir de consideraciones conceptuales y técnicas, se optó por detener el proceso de clasificación dividiendo la población en siete taxones, que fueron identificados de la siguiente forma:

1. Discurso HUMANISTA
2. Discurso PROFESIONALISTA
3. Discurso INSTITUCIONALISTA
4. Discurso UTILITARISTA
5. Discurso REFORMISTA
6. Discurso CIENTÍFICISTA
7. Discurso TRANSFORMADOR

La delimitación de las clases se realizó progresivamente, en un proceso a partir del cual se logró definir las modalidades que diferencian suficientemente los discursos entre sí, así como aquellas que los describen mejor a lo interno.

La opción por siete clases y no cinco, cuatro o diez, fue tomada en función de la homogeneidad y la heterogeneidad del conjunto de clases obtenido, tal y como fue explicado en la última sección del capítulo V.

Estas propiedades básicas de la clasificación (homogeneidad y heterogeneidad), son evaluadas desde el punto de vista técnico a partir de **tres indicadores básicos**:

- El porcentaje de la **modalidad en la clase** ( $\%mod/cla$ ): indica la distribución de las modalidades (o frases–objeto) dentro de cada clase.
- El porcentaje de la **clase en la modalidad** ( $\%cla/mod$ ): indica la proporción de casos de una clase determinada, dentro de la totalidad de los casos de determinada modalidad.
- El porcentaje de la **clase en la globalidad de los casos** ( $\%cla/glob$ ): indica la proporción de casos que representa cada clase en relación a la totalidad del corpus de datos.

La “modalidad en la clase” CALIFICA (a lo interno) a cada uno de los taxones, mientras que “la clase en la modalidad” DISCRIMINA a los taxones entre sí. Interesa destacar que las modalidades no califican ni discriminan por igual. Según La Cruz (s.f : 67) “una modalidad es buena calificación de una clase, cuando puede decirse que son de esa modalidad (casi) todos los que están en esa clase (...) [por otra parte] una modalidad separa o discrimina bien las clases entre sí cuando puede decirse que están en la clase (casi) todos los que son de esa modalidad”

Para describir e interpretar adecuadamente una clasificación, entonces, es importante pasar por el siguiente proceso:

1. **Primero** se debe tener clara la *distribución global de los casos*, lo cual se muestra en el siguiente cuadro:



**CUADRO 24: Distribución global de los entrevistados, de acuerdo a su clase “de pertenencia”**

| CLASES       | DISCURSOS         | ENTREVISTADOS      |                                  |
|--------------|-------------------|--------------------|----------------------------------|
|              |                   | (cifras absolutas) | (cifras relativas) <sup>77</sup> |
| 1            | Humanista         | 4                  | 10                               |
| 2            | Profesionalista   | 7                  | 18                               |
| 3            | Institucionalista | 5                  | 13                               |
| 4            | Utilitarista      | 6                  | 15                               |
| 5            | Reformista        | 6                  | 15                               |
| 6            | Cientificista     | 5                  | 13                               |
| 7            | Transformador     | 7                  | 18                               |
| <b>TOTAL</b> |                   | <b>40</b>          | <b>100</b>                       |

2. **Segundo**, debe evaluarse la *composición de cada clase* “a lo interno” (o de las clases en sí) y “a lo externo” (o de las clases entre sí), para lo cual son empleados los indicadores *mod/cla* y *cla/mod*, así como la proporción de casos dentro del corpus de datos que han optado por cada atributo en específico, es decir por cada una de las modalidades (este dato se identifica como “Global”).

Para ilustrar esta fase del proceso descriptivo, a continuación se presenta en forma de esquema la nomenclatura técnica de los componentes principales que caracterizan una clasificación jerárquica. El ejemplo muestra la distribución de la categoría temática “Objeto de los Pensa”, conformada por seis variables (OP1, OP2, OP3, OP4, OP5 y OP6), lo que hace un total de 6 modalidades de respuesta (no excluyentes entre sí), relativas a la presencia de dichos atributos dentro de cada clase. Es importante destacar que estos atributos fueron escogidos sólo a efectos ilustrativos, pues en realidad cada clase se caracteriza también por la presencia (y ausencia) de otras frases-objeto<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> En esta presentación, la columna de cifras relativas no suma exactamente 100 sino 102. Esto se debe al efecto de aproximación, por lo cual se debe apuntar que la clase 2 representa en realidad 17,5%, la clase 3 un 12,5%; la clase 6 un 12,5% y la clase 7 un 17,5%.

<sup>78</sup> Recuérdese que las variables activas del procesamiento pueden ser revisadas en el ANEXO L, y que el mapa de codificación (guía de interpretación) de las frases-objeto, puede ser consultado en el CUADRO 10

**CUADRO 25: Nomenclatura técnica y discursiva de los productos de la clasificación jerárquica: ejemplificación de la descripción.**

| Clases<br>(DISCURSOS) | Modalidades constitutivas<br>(FRASES-OBJETO)                             | Cla/Mod<br>(DISTINCIÓN INTRA-<br>DISCURSIVA) | Mod/Cla<br>(DESCRIPCIÓN<br>INTER-DISCURSIVA) | Global | Cla/Glob |
|-----------------------|--|--|--|--------|----------|
|                       |  |  |  |        | 100      |
| 1                     | OP1=1; Garantizar la prosecución de la vocación del estudiante           | 28,57  | 100  | 35     | 10       |
| 2                     | OP4=1; Garantizar su adaptación a las demandas del mercado laboral       | 29,17  | 100  | 60     | 17,50    |
|                       | OP2=1; Garantizar la experticia en ciertas profesiones                   | 23,08  | 85,71  | 65     |          |
| 3                     | OP3=1; Garantizar congruencia con filosofía institucional                | 28,57  | 80   | 35     | 12,50    |
|                       | OP5=1; Garantizar su adaptación a las necesidades del contexto, sociedad | 23,53  | 80   | 42,50  |          |
|                       | OP4=1; Garantizar su adaptación a las demandas del mercado laboral       | 16,67  | 80   | 60     |          |
| 4                     | OP2=1; Garantizar la experticia en ciertas profesiones                   | 23,03  | 100  | 65     | 15       |
|                       | OP4=1; Garantizar su adaptación a las demandas del mercado laboral       | 20,83  | 83,33  | 60     |          |
| 5                     | OP2=1; Garantizar la experticia en ciertas profesiones                   | 23,08  | 100  | 65     | 15       |
|                       | OP3=1; Garantizar congruencia con filosofía institucional                | 30,57  | 66,67  | 35     |          |
|                       | OP1=1; Garantizar la prosecución de la vocación del estudiante           | 21,43  | 50   | 35     |          |
| 6                     | OP1=1; Garantizar la prosecución de la vocación del estudiante           | 28,57  | 80   | 35     | 12,50    |
| 7                     | OP6=1; Garantizar la preponderancia del conocimiento y su avance         | 38,46  | 71,43  | 32,50  | 17,50    |
|                       | OP5=1; Garantizar su adaptación a las necesidades del contexto, sociedad | 23,53  | 57,14  | 42,50  |          |

Para que una modalidad a la vez discrimine y califique suficientemente una determinada clase, debe presentar:

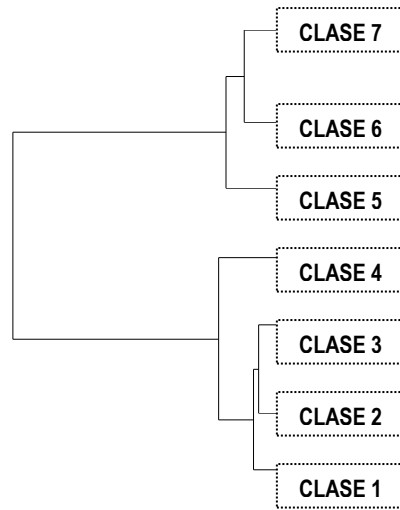
- Una proporción "cla/mod" al menos dos veces mayor al valor "cla/glob" correspondiente.
- Una proporción "mod/cia" que representen más de la mitad de la totalidad de casos en la clase.

Esto es lo que sucede en la clase 1 con la modalidad "OP1" (Garantizar la prosecución de la vocación personal del estudiante), cuyo valor *cla/mod* (28,87%) es dos veces mayor al 10%, es decir, a la proporción que la clase representa en la globalidad del corpus de datos. Al mismo tiempo, el valor *mod/cla* correspondiente a esa misma modalidad en esa clase, es del 100%, lo cual indica que ése atributo califica decisivamente a la clase 1, al mismo tiempo que logra diferenciarla significativamente de las demás. Algo similar sucede con esta misma modalidad (OP1) en la clase 6, con la modalidad "OP3" en la clase 3 y con la modalidad "OP6" en la clase 7.

También se puede dar el caso de que una modalidad califique satisfactoriamente cierta clase, pero no la discrimine de las demás, lo cual sucede por ejemplo en las clases 2, 4 y 5 con la modalidad OP2. Así mismo puede suceder que una modalidad discrimine satisfactoriamente a una clase de las demás, pero no la califique de forma especialmente significativa, tal y como se observa en la clase 5 para el caso de la modalidad OP3 (garantizar la congruencia con una filosofía institucional)

3. En **tercer lugar**, y de forma paralela a las consideraciones anteriores, es importante analizar la distribución de las clases a partir del dendograma o árbol jerárquico, que permite visualizar las distancias relativas entre los taxones y entre los niveles de desagregación de los mismos, así como "las ramas comunes" que caracterizan la clasificación.

A mayor distancia entre las clases, mayor estabilidad de las mismas (lo cual quiere decir que son más homogéneas internamente y al mismo tiempo lo suficientemente heterogéneas entre sí). Las rutas o "ramos comunes", por su parte, representan los significados compartidos por cada grupo de clases. Esta etapa de la descripción es ilustrada en la siguiente figura:



**FIGURA 3: Dendrograma o Árbol Jerárquico: Estructura de la clasificación**

Las clases pertenecientes a un mismo “racimo” pueden diferir entre sí, pero todas comparten significados comunes. Tal como lo muestra la figura 3, las clases 1,2, 3 y 4 pertenecen a un mismo conjunto (llámese grupo 1), mientras que las clases 5, 6 y 7 pertenecen a otro diferente (grupo 2).

A su vez, dentro del grupo 1 hay dos “subgrupos”, el conformado por las clases 1,2 y 3, por un lado, y el de la clase 4, por el otro. Algo similar sucede con el grupo 2, en donde las clases 6 y 7 conforman un “racimo” diferente al de la clase 5. Es de esta manera que el árbol jerárquico facilita la tarea de identificación de las variables diferenciadoras y caracterizadoras de cada una de las clases.

Tomando en cuenta estos criterios, la descripción e interpretación de las clases se organizó del siguiente modo:

Primero son presentados los discursos utilizando la herramienta del árbol jerárquico, con el cual se ilustran los principales elementos diferenciadores entre las clases, Posteriormente, para cada grupo de clases (grupo 1 y grupo 2), se presenta un cuadro en el que son nombradas las modalidades más significativas que contribuyen a su caracterización. La descripción se organiza en función de los tres bloques temáticos significativos que también sirvieron de base para la descripción de los factores (naturaleza del vínculo universidad-sociedad; misión global de la universidad y principios organizadores de la acción universitaria) **(FASE 1)**.

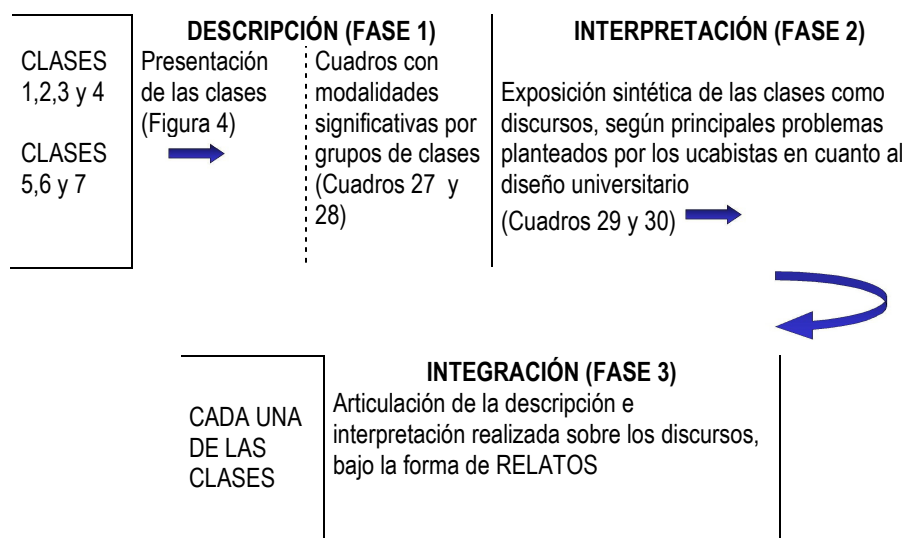
Además, después de que cada grupo de clases es descrito, éstas son interpretadas (como discursos), utilizando las categorías de análisis manejadas en la investigación, los 9 “arquetipos” de universidad desarrollados en el [capítulo III](#) y el modelo educativo de los jesuitas ([capítulo IV](#)).

Esta interpretación se realiza utilizando como eje estructurador los principales problemas planteados por los ucabistas en cuanto al diseño universitario (problemas “políticos”, “ético-culturales”, “sociales” y “epistemológicos”).

Esta interpretación se presenta primero de forma esquemática (**FASE 2**), y posteriormente a manera de relatos o narraciones de una “obra teatral”, tal y como se sugiere al comienzo de este capítulo (**FASE 3**).

En síntesis, la exposición presenta el siguiente orden:

**CUADRO 26: Fases de la descripción e interpretación de los discursos**



## **PRESENTANDO LOS DISCURSOS: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CLASES**

De acuerdo a sus similitudes, se ha llegado a la conclusión de que los discursos de los ucabistas pueden ser distinguidos en dos grupos principales: el primero reúne a las clases 1,2 3 y 4, mientras que el segundo agrupa a las clases 5, 6 y 7. El principal atributo que diferencia estos dos grupos se refiere a la naturaleza del vínculo universidad sociedad. En el grupo 1 se privilegia un vínculo de tipo "**integrativo**" (o no problematizador de las relaciones universidad-sociedad), mientras que en el grupo 2 el vínculo privilegiado puede calificarse como "**crítico**". Desde esta visión de los datos, puede interpretarse que al establecer estas diferencias fue puesto en juego el **principio motor del intercambio social**<sup>79</sup>

**El vínculo crítico** (intercambio social centrado en el disenso), significa que existe una preocupación clara y manifiesta porque la universidad conserve su "neutralidad", procurando no parcializarse por determinados ámbitos o grupos de interés. Esto se logra, desde lo propuesto por estos discursos, evitando que la universidad se comprometa de forma excesiva con los sectores políticos y económicos de la sociedad, lo cual no implica aislamiento, sino simplemente vigilancia de los propios intereses (asociados al uso y difusión del conocimiento). Estos intereses se relacionan clara y directamente con una universidad definida como actor público, aspecto que diferencia decisivamente a las clases 5, 6 y 7 de las cuatro primeras. El nudo temático definido por la tensión entre la universidad "actor" y la universidad "agente" ([primer factor](#)), resultó ser clave en la definición de estos discursos.

Las clases 5,6 y 7 comparten la preocupación fundamental porque el trabajo realizado por la institución universitaria sea el producto de una voluntad autónoma, mientras que las clases 1,2,3 y 4 no se preocupan significativamente por este tema, sino más bien por lograr ver cumplidas determinadas funciones o tareas básicas, definiendo así un vínculo que apunta más hacia la **integración** universidad-sociedad.

De este modo, el **vinculo integrativo** (intercambio social centrado en el consenso) se caracteriza por privilegiar relaciones de complementariedad y colaboración entre

---

<sup>79</sup> Estas interpretaciones se basan en las categorías conceptuales desarrolladas por Guy Bajoit con respecto a las formas de relación social. Para detalles sobre este particular, consúltense la última sección del capítulo II y de forma especial los cuadros 1 y 2.

la universidad y su contexto, no problematizando significativamente el tema de la "neutralidad" básica de la universidad y su función crítica.

**Es muy importante destacar** que "no problematizar" se entiende aquí como "no haberlo considerado a nivel discursivo de forma sistemática y contundente", lo cual no quiere decir EN ABSOLUTO que los sujetos portadores de estos discursos descarten por completo la función crítica de la universidad, o que consideren que la universidad no debe ser "autónoma"<sup>80</sup>. Esto sólo quiere decir que su centro de preocupación es otro. La misma aclaratoria es válida para el caso contrario: aquellos sujetos portadores de discursos de tipo "crítico" no descartan la importancia de cooperar con el contexto, de buscar solucionar sus problemas y de adaptarse a las necesidades cambiantes del mismo, sólo se trata de que para ellos el centro del debate debe ser otro.

Es EN ESTE SENTIDO en el que deben LEIDAS las interpretaciones presentadas en esta investigación. Debe recordarse que los discursos no son estructuras unívocas sino complejas tramas de significados diversos interconectados entre sí. Esto quiere decir que aquello que se denomina "discurso" (en un ejercicio analítico de identificación y agrupación de significados) es en realidad precisamente ESO y no más: un objeto construido por un analista con el propósito de destacar diferencias y semejanzas significativas en un determinado "paquete textual" o corpus significativo de información.

En la práctica, entonces, no existe "alguien" que suscriba fiel y unívocamente un determinado "discurso", porque los discursos son MODELOS analíticos (y no realidades concretas). Lo que "en la práctica" existe son sujetos que pueden identificarse en mayor o en menor medida con cierto constructo tipificador de sus ideas o planteamientos. En la práctica, entonces, un mismo sujeto (leyendo los discursos aquí definidos, por ejemplo) puede "estar de acuerdo" o "verse reflejado" en distintas dimensiones de distintos discursos, y esto, lejos de ser una incoherencia, forma parte de

---

<sup>80</sup> Antes bien, esto quiere decir que ambos grupos manejan un concepto **diferente** de autonomía. Para el grupo 1 ("vínculo integrativo"), autonomía quiere decir "perseguir ciertos valores o ideales propios de la institución y/o de sus miembros" (Clase 1= Hombre, Clase 2 = Adaptación al mundo laboral, Clase 3 = Misión institucional, Clase 4 = Utilidad individual). Por su parte, para el grupo 2 (vínculo crítico) autonomía quiere decir "no dejarse influenciar por sectores con intereses distintos a los típicamente universitarios, donde lo típicamente universitario se refiere al principio de la utilidad colectiva o el conocimiento como bien público.

la naturaleza misma del fenómeno discursivo y del pluralismo característico de las estructuras socio-culturales que los originan (Smilde,1999)

El grupo 1 de clases (1,2,3 y 4) a su vez se diferencia en dos bloques principales: El conformado por las clases 1, 2 y 3 por un lado, y la clase 4 de forma individual, por el otro. La cuarta clase se distingue por plantear de forma muy clara y contundente la opción por un vínculo universidad-sociedad de tipo utilitarista, atributo totalmente ausente en los otros tres discursos. A partir de esto se puede interpretar que las diferencias básicas a lo interno de este grupo aluden, a nivel profundo, a la **finalidad del intercambio social**, que se presenta por un lado como **inclusiva** (clases 1, 2 y 3) y por el otro como **exclusiva** (clase 4).

La “*inclusividad*” supone acercarse a todos los ámbitos y actores de la vida social (políticos, económicos y de otros tipos), colaborar con ellos y recibir también sus aportes, todo con el propósito de insertar o involucrar al “mundo” en el proyecto de acción (relaciones de complementariedad –basadas en el consenso-).

La “*exclusividad*” supone acercarse a los otros actores sólo en la medida en que el producto de esa interacción sea beneficioso para la propia universidad, lo cual implica también asumir la postura del actor que se compara y compite con sus pares. Este tipo de relación se plantea con el propósito de marcar las diferencias que es posible establecer en el marco del consenso: las basadas en la competitividad.

El grupo 2 (clases 5, 6 y 7), también se diferencia internamente en dos bloques: por un lado las clases 6 y 7, y la clase 5 por el otro. La clase número 5 se diferencia de las otras dos por poseer la visión mas “institucionalista” del grupo, entendiendo por institucionalista la promoción de los valores que los entrevistados consideran típicos del proyecto universitario de los jesuitas: compromiso social (solidaridad) y formación integral de los estudiantes. Las clases 6 y 7, por el contrario, claramente se caracterizan por considerar que si la universidad ha de promover valores, estos deben ser los asociados a la cientificidad o a la convivencia social democrática, antes que cualquiera de tipo “personal”. La opción más firme y directa sobre este particular la hace la clase 7.



Las clases 6 y 7, por su parte, se diferencian por la **función del conocimiento** que privilegian. De forma muy clara la clase 6 opta por la “producción” y “difusión” de conocimientos, mientras que la 7 toma partido por su “utilización”. Destaca que en ninguna de las clases anteriores esta variable había sido puesta en juego, con lo cual se evidencia que el papel de los problemas de tipo epistemológico es, en general, mas relevante para el grupo 2 que para el grupo 1.

Para caracterizar al grupo 2, entonces, y en el marco de relaciones basadas en el disenso, son puestos en juego los principios de organización de la acción, en el punto concreto de lo que ha sido llamado “**configuración de poder**” o formas de organización por Henry Mintzberg<sup>81</sup>. De ese modo, se tiene por un lado la opción por la “misión” como criterio estructurador de la acción institucional (Clase 5), y por el otro la “habilidad” (clases 6 y 7). Esta diferenciación básica es la propuesta por el [factor 2](#).

La “habilidad” como criterio organizador de la acción implica que es la experticia profesional y científica el valor más importante del proyecto universitario. Quienes “optan” por la “habilidad” asumen dos estrategias distintas de acción que se asocian a concepciones diferentes sobre el conocimiento: el conocimiento para la práctica (ciencia como profesión) y el conocimiento “para el conocimiento mismo”, es decir su promoción y desarrollo (ciencia como vocación). Esta tensión semántica es definida por el [factor 4](#).

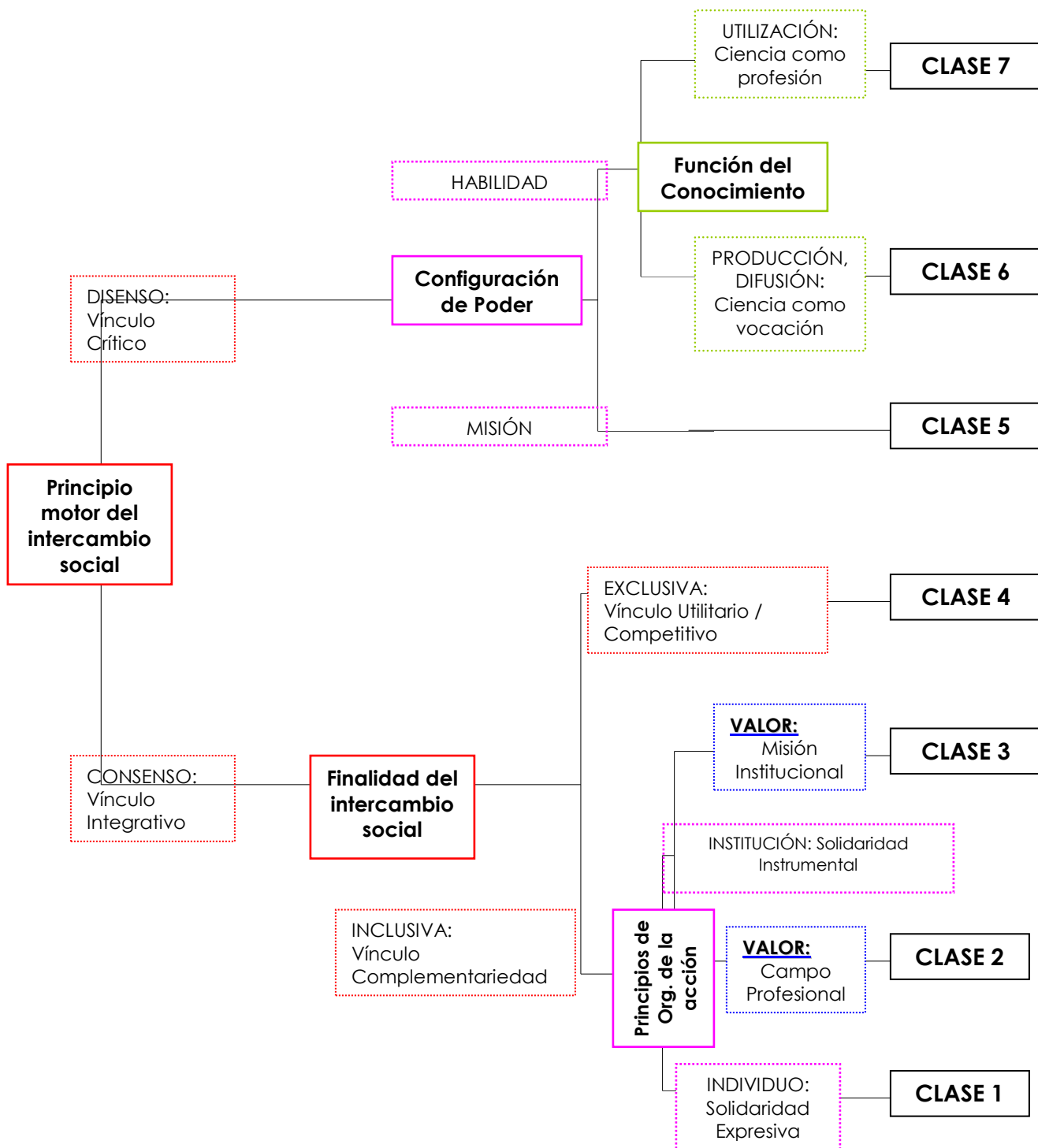
Quienes optan por la “misión”, por su parte, consideran que el centro de interés ha de estar en la promoción de los valores típicamente institucionales, lo cual en el caso concreto de esta red discursiva alude al proyecto educativo de la Compañía de Jesús. Es importante apuntar sobre este particular, que **es la clase 3 y no la 5** la que de forma más clara y consistente se “asemeja” al “modelo jesuita”, con lo cual podría interpretarse a la clase 5 como una “versión crítica” de la clase 3. La diferencia clave entre ambas, como ya se explicó, es la naturaleza del vínculo universidad-sociedad.

A continuación es presentado el árbol jerárquico que ilustra la clasificación realizada, según sus principales atributos diferenciadores.

---

<sup>81</sup> Este aspecto es desarrollado en la [última sección del capítulo II](#)

Este gráfico representa, así, la **estructura** de la red discursiva en estudio<sup>82</sup>:



**FIGURA 4: Estructura de la red discursiva “Universidad Ideal de los Profesores Ucabistas”:**  
**Composición significativa del árbol jerárquico de clasificación**

<sup>82</sup> Los colores empleados para señalar cada atributo aluden a los colores representativos de cada uno de los componentes del sistema de acción social (**PROYECTO**, **MUNDO**, **RESULTADOS**, **OPERACIONES**)

**Clases 1, 2, 3 y 4: Discursos HUMANISTA, PROFESIONALISTA, INSTITUCIONALISTA y UTILITARISTA**

En la **CLASE 1 (DISCURSO HUMANISTA)**, las modalidades más destacadas son las relacionadas con los **principios organizadores de la acción universitaria**. Ampliamente vinculada con el nudo temático 3A, esta clase de hecho plantea un proyecto de universidad centrado en el hombre antes que en la sociedad, conclusión a la que se llega luego de observar el papel tan importante que se le da a los estudiantes en lo relacionado al diseño y organización de sus estudios.

La **CLASE 2 (DISCURSO PROFESIONALISTA)**, se destaca por centrarse en la formación de los profesionales que son necesitados por cada país y contexto particular. Es la adaptación a las necesidades del mundo profesional el principal **valor** que guía este proyecto universitario. Se vincula de forma especial con el nudo temático 1B, dándole un papel esencial a la institución por ser ésta la que tiene la responsabilidad de certificar ante los potenciales empleadores y ante la sociedad como un todo, que los egresados poseen las experticias profesionales adecuadas a los perfiles más solicitados.

En la **CLASE 3 (DISCURSO INSTITUCIONALISTA)**, las modalidades más destacadas tratan de los principales **valores** que definen la universidad. Para este discurso dichos valores deben estar estrechamente vinculados a la prosecución de una misión institucional que, por lo que puede desprenderse del análisis, está asociada a un compromiso o deber que tiene la universidad de ayudar y apoyar directamente a los sectores más desventajados de la sociedad. Profundamente vinculado con el nudo temático 2B, típicamente promueve la formación “integral” de sus estudiantes (dimensión profesional y humana), destacando la imposibilidad separar estas dimensiones o de privilegiar alguna por encima de la otra. Es este discurso el más similar al modelo educativo de los jesuitas.

La **CLASE 4 (DISCURSO UTILITARISTA)**, se define muy claramente por el tipo de **vínculo universidad-sociedad** que privilegia. Para este discurso, lo más importante es que la universidad se relacione con aquellos actores que le traigan algún beneficio, en términos de la consecución de sus fines específicos, pues en definitiva la universidad debe ser un instrumento al servicio de sus miembros. Está asociado al nudo temático 5A.

A continuación se presenta de manera esquemática la descripción de estas cuatro primeras clases.

**CUADRO 27: Descripción de las clases 1,2,3 y 4, según bloques temáticos**

| CLASES   | Naturaleza del vínculo universidad-sociedad |          |          | Misión global de la universidad                           |          |  | Principios organizadores de la acción universitaria                    |          |          | Cla / Glo |
|----------|---|----------|----------|---|----------|--|--|----------|----------|-----------|
|          | <i>VUS, VM, VP</i>                          | Cla/ Mod | Mod/ Cla | <i>PGU</i>  | Cla/ Mod | Mod/ Cla   | <i>VU, AC, OP, DP</i>  | Cla/ Mod | Mod/ Cla |           |
| <b>1</b> | VP4: Vinc.comp. con "lo político"           | 23,53    | 100      | Prom. valores "humanistas"                                | 17,39    | 100  | DP3: Alta responsabilidad y participación de los estudiantes           | 57,14    | 100      | <b>10</b> |
|          | VUS6: Vinc.compromiso (conocimiento)        | 22,22    | 100      | PGU6=2 NO prom. valores democráticos                      | 16,67    | 100  | OP1: Garantizar la prosecución de la vocación del estudiante           | 28,57    | 100      |           |
|          | VM2: Vinc.comp. con "lo económico"          | 17,39    | 100      |   |          |  | AF1: Act.Ppal: Docencia (sin descartar la investigación)               | 25       | 100      |           |
|          | VUS16: Vínculo "autosuficiente"             | 13,33    | 100      | Formación integral de sus estudiantes                     | 14,29    | 75   | VU4=2 Ppal. valor: NO republicanos                                     | 15,38    | 100      |           |
|          |   |          |          |   |          | AC1: Atributo del conocimiento : Técnico                         | 13,79  | 100      |          |           |
| <b>2</b> | VUS2: Vinc.comp. con todos los actores      | 50       | 71,43    | Cubrir dem. mundo laboral                                 | 29,17    | 100  | DP1: Sólo es responsabilidad de la institución                         | 55,56    | 71,43    | <b>18</b> |
|          | VP4: Vinc.comp. con "lo político"           | 35,29    | 85,71    | Ser fuente de movilidad social                            | 25       | 57,14  | AF4: Docencia (AUN sin invest.)  | 33,33    | 42,86    |           |
|          | VM2: Vinc.comp. con "lo económico"          | 30,43    | 100      |   |          |  | OP4: Garantizar su adaptación a las demandas del mercado laboral       | 29,17    | 100      |           |
|          | VUS5: Vínculo de compromiso( asistenc.)     | 25       | 42,86    | Proveer al individuo de ciertas experticias profesionales | 19,44    | 100  | VU6: Valor: humanos  | 27,27    | 85,71    |           |
|          | VUS16: : Vínculo "autosuficiente"           | 20       | 85,41    |   |          |  | VU5: comp. social/ solidaridad   | 23,08    | 85,71    |           |
|          |   |          |          |   |          | OP2: Garantizar la experticia en ciertas profesiones             | 23,08  | 85,71    |          |           |
|          |   |          |          |   |          | AC1: Atributo del conocimiento : Técnico                         | 20,69  | 85,71    |          |           |
| <b>3</b> | VUS5: Vínculo compromiso (asistenc.)        | 41,67    | 100      | Form. integral estudiant.                                 | 26,81    | 100  | AF5: Act.Ppal: Doc./ Inv. VINCULADAS con la Extensión                  | 50       | 80       | <b>13</b> |
|          | VUS7: Vínculo comparat.-competitivo         | 37,50    | 60       | Prom. valores democráticos                                | 25       | 80   | OP3: Garantizar congruencia con filosofía institucional                | 28,57    | 80       |           |
|          | VUS17: Vinc.comp. con "las fuerzas vivas"   | 22,22    | 80       | Ser fuente de mov. social                                 | 18,75    | 60   | OP5: Garantizar su adaptación a las neces. contexto, la sociedad.      | 23,53    | 80       |           |
|          | VUS16: Vinc.autosuficiente                  | 16,67    | 100      | Cubrir dem. mundo laboral                                 | 16,67    | 80   | DP2: Particip. estudiantes, pero criterios decisivos de la institución | 20,83    | 100      |           |
|          | VP4: Vinc.comp. con "lo político"           | 16,13    | 100      |   |          |  | VU5: comp. social/ solidaridad   | 19,23    | 100      |           |
|          | VUS2: Vinc.comp. con todos los actores      | 20       | 40       |   |          |  | AC1: Atributo del conoc.: Técnico                                      | 17,24    | 100      |           |
|          |   |          |          |   |          | OP4: garantizar su adaptación a las demandas del mercado laboral | 16,67  | 80       |          |           |
| <b>4</b> | VUS8: Vinc. "utilitario"                    | 100      | 83,33    | Cubrir dem. mundo laboral                                 | 25       | 100  | OP2: Garantizar la experticia en ciertas profesiones                   | 23,03    | 100      | <b>15</b> |
|          | VUS7: Vinc.Comparat.-Competitivo"           | 50       | 66,61    |   |          |  |  |          |          |           |
|          | VUS16: : Vínculo "autosuficiente"           | 20       | 100      | Ser fuente de mov. social                                 | 25       | 66,67  | AC1: Atributo del conoc.: Técnico                                      | 20,69    | 100      |           |
|          | VP4: Vinc. complement "lo político"         | 19,35    | 100      |   |          |  | DP2: Particip. estudiantes, pero criterios decisivos de la institución | 20,83    | 83,33    |           |
|          | VP1: Vinc.Aislamiento (con lo político)     | 33,33    | 33,33    |   |          |  | OP4: garantizar su adaptación a las demandas del mercado laboral       | 20,83    | 83,33    |           |

### **Clases 5, 6 y 7: Discursos REFORMISTA, CIENTIFICISTA y TRANSFORMADOR**

En la **CLASE 5 (DISCURSO REFORMISTA)**, además de los atributos asociados al vínculo crítico y al sentido de universidad como actor público, destacan la orientación hacia una misión particular: difundir en los estudiantes valores de solidaridad social, con lo cual se establece que la universidad debe comprometerse con su medio y que en la medida de ese compromiso debe hacerse responsable de él, a través de las tareas típicas de toda universidad, es decir, producción de conocimientos y formación de profesionales. Es reformista porque procura el “mejoramiento” global de la sociedad, en función de los valores de un sector particular de la misma y su proyecto de acción específico.

La **CLASE 6 (DISCURSO CIENTIFICISTA)**, tiene como centro de interés la ciencia entendida desde el punto de vista de su producción y difusión, (es decir, más en función de sí misma que de su utilidad). No obstante, la ciencia cumple una importante función crítica dentro de la sociedad, pues ella debe ser centro de debate y discusión, sólo que el propósito último de esta crítica es más reflexivo que instrumental. Es esta una visión de la ciencia más idealista que práctica, haciéndose eco de forma contundente del nudo temático 4B

En la **CLASE 7 (DISCURSO TRANSFORMADOR)** destaca la función práctica del conocimiento como elemento diferenciador principal. Es transformador (a diferencia del reformista) pues se basa en el propósito más “universal” de la mayor utilidad social del conocimiento. Un propósito que, desde esta perspectiva, se logra a través de la formación de profesionales críticos y con un perfil muy claro centrado en la propia disciplina antes que en las necesidades coyunturales del mundo laboral. En abierta conexión con el nudo temático 4A, el discurso transformador muestra un proyecto muy bien definido de acción y promueve la “difusión activa y crítica” de aquellos conocimientos que han de ser socialmente útiles para la conducción racional y concertada de la sociedad (conocimiento con sentido práctico y emancipador)

A continuación se presenta de manera esquemática la descripción de estas clases.

**CUADRO 28: Descripción de las clases 5,6 y 7, según bloques temáticos**

| CLASES   | Naturaleza del vínculo universidad-sociedad                              |         |         | Misión global de la universidad                   |         |                                | Principios organizadores de la acción universitaria            |         |         | Cla / Glo |
|----------|--|---------|---------|---|---------|--------------------------------|--|---------|---------|-----------|
|          | <i>VUS, VM, VP</i>   | Cla/Mod | Mod/Cla | <i>PGU</i>  | Cla/Mod | Mod/Cla                        | <i>VU, AC, OP, DP</i>  | Cla/Mod | Mod/Cla |           |
| <b>5</b> | VUS1: Vínculo "crítico" Con todos los actores                            | 30      | 100     | Promover el debate, la crítica social             | 40      | 100                            | VU4: Ppal. valor: republicanos                                 | 35,71   | 83,33   | <b>15</b> |
|          | VM3: Vínculo estratégico con "lo económico"                              | 40      | 66,67   |   |         |                                | VU6: Ppal. valor: humanos                                      | 27,27   | 100     |           |
|          | VP3: Vínculo "crítico" con "lo político"                                 | 29,41   | 83,33   | Prom. valores "humanistas"                        | 26,09   | 100                            | AC3: Atributo del conocimiento: Emancipador                    | 33,36   | 66,67   |           |
|          | VUS17: Vínc.complem. con "las fuerzas vivas"                             | 27,73   | 83,33   | Formación Integral                                | 28,57   | 100                            | OP2: Garantizar la experticia en ciertas profesiones           | 23,03   | 100     |           |
|          | VUS3: Vínculo "autónomo"   | 27,73   | 83,33   | Intervenc social (conoc)                          | 20      | 100                            | VU5: Ppal. valor: compromiso social / solidaridad              | 23,03   | 100     |           |
|          | VUS15: Vínc. Respons. de la sociedad con la universidad                  | 22,73   | 83,3    |   |         |                                | OP3: Garantizar congruencia c F <sup>a</sup> Institucional     | 28,57   | 66,67   |           |
| <b>6</b> | VUS1: Vínculo "críticos" Con todos los actores                           | 25      | 100     | PGU10=2 NO Prov. experticias profesionales        | 100     | 80                             | DP3: Alta responsabilidad y participación de los estudiantes   | 42,86   | 60      | <b>13</b> |
|          | VM1: Vínculo crítico con "lo económico"                                  | 42,86   | 60      |   |         |                                | VU4: Ppal. valor: republicanos                                 | 28,57   | 80      |           |
|          | VUS3: Vínculo "autónomo"   | 22,22   | 80      | Entender la realidad, buscar el conocimiento      | 20      | 80                             | OP1: Garantizar la prosecución de la vocación del estudiante   | 28,57   | 80      |           |
|          | VUS17: Vínc.complem. con "las fuerzas vivas"                             | 22,22   | 80      |   |         |                                | AF4: Docencia (AUN sin investigación)                          | 33,33   | 60      |           |
|          | VUS15: Vínc. Respons. sociedad con la univers.                           | 20      | 60      | Prom.debate, crítica social                       | 20      | 60                             | VU1: Cientificidad   | 23,53   | 80      |           |
|          | VUS5=2 NO comp.. social (Asistencial)                                    | 17,86   | 100     |   |         |                                | AF4: Investigación (c/Docencia)                                | 40      | 40      |           |
| <b>7</b> | VM3: Vínculo estratégico con "lo económico"                              | 41,18   | 100     | Promover el debate, la crítica social             | 40      | 85,71                          | VU9: Ppal valor: cualquiera menos personal                     | 83,33   | 71,43   | <b>18</b> |
|          | VM1: Vínculo crítico con "lo económico"                                  | 41,18   | 100     |   |         |                                | Promover valores democráticos (convivencia, ciudadanía)        | 25      | 57,14   |           |
|          | VUS1: Vínculo "crítico" Con todos los actores                            | 35      | 100     |   |         |                                | OP6: Garantizar la preponderancia del conocimiento y su avance | 38,46   | 71,43   |           |
|          | VUS15: Vínculo de responsabilidad de la sociedad para con la universidad | 31,82   | 100     | Proveer al individuo de experticias profesionales | 19,44   | 100                            | AC3: Atributo del conocimiento: Emancipador                    | 36,36   | 57,14   |           |
|          | VP3: Vínculo "crítico" con "lo político"                                 | 35,29   | 85,71   |   |         |                                | AF3: Inv y Doc. Por igual                                      | 50      | 28,57   |           |
|          |  |         |         |   |         |                                | AF2: Invest. (c/ docencia)                                     | 40      | 28,57   |           |
|          |  |         |         |   |         | OP4=2 NO adapt. Merc. Laboral  | 31,25  | 71,43   |         |           |
|          |  |         |         |   |         | OP5 Adapt. Neces. Sociales     | 23,53  | 57,14   |         |           |
|          |  |         |         |   |         | AC2: Atrib del conoc: Práctico | 21,21  | 100     |         |           |

## LA PUESTA EN RELACIÓN DE LAS CLASES: LOS DISCURSOS COMO RELATOS DE ACCIÓN

*“El diálogo es más complicado de lo que parece en un principio. En él no hay dos participantes, sino tres : el hablante, su interlocutor y la audiencia. La **audiencia** ocupa un lugar desde el cual puede aprender más y mejor que el interlocutor (...), porque un miembro de la audiencia tiene cierta distancia de la conversación, ya que es removido de su dinámica emocional, experimentándola de forma vicaria. De ese modo, está en posición de reflexionar sobre lo dicho en la conversación, y en especial sobre lo que hablantes hace (o puede hacer) en respuesta a su interlocutor (y viceversa)<sup>83</sup>” (Finkel y Arney, 1995 :167)*

Los nudos temáticos descritos en el [capítulo VI](#) no son más que los tópicos de una conversación: la conversación en la que los profesores ucabistas reflexionan sobre sus principales preocupaciones cuando se trata de diseñar una universidad.

Como sucede en el caso de una conversación “cotidiana”, luego de cierto tiempo los actores involucrados, que seguramente suscriben en mayor o menor medida la gran mayoría de los problemas planteados por todos, van configurando su propia “idea”, dándole un poco más de forma y “unidad”. En sentido estricto podría decirse que hay tantos discursos como participantes de la conversación. En efecto, en el caso de este estudio, las ideas manifestadas por cada uno de los cuarenta entrevistados responde, a lo interno, a una visión de universidad, y cada visión expone sus argumentos, sus luchas y sus obstáculos.

Sin embargo, las coincidencias en aspectos fundamentales permiten agrupar esa multiplicidad de ideas, y los que primero eran sólo tópicos de conversación y preocupaciones globales, pasaron a organizar discursos diferenciados sobre la universidad que los profesores desearían construir, es decir, proyectos de acción, o si se quiere, propuestas concretas de diseño institucional.

---

<sup>83</sup> En el texto los autores discuten sobre el concepto de pedagogía que es posible discernir a partir del “método dialogal” propuesto por Sócrates. Tratan de demostrar que “*en la conversación socrática, la audiencia está en posición de aprender más y mejor que el interlocutor*” (Finkel y Arney, op cit, p. 167). La imagen es utilizada para ilustrar que los discursos de los ucabistas pueden ser leídos como “proyectos en conversación”, y que es el espectador de ése debate el que puede sacar más y mejores conclusiones sobre ellos.

Cada argumento, entonces, marca de alguna forma un sendero de acción que se construye social y discursivamente, que tiene una estructura, una lógica, y que privilegia unas preocupaciones por encima de otras. Es el momento ahora de reconstituir estos discursos como las historias que representan (o quieren representar), es decir, como un testimonio reflexivo de hombres y mujeres concretos sobre su manera particular de “diseñar” una universidad.

La metáfora de la “obra teatral” empleada en el título de este capítulo no se utiliza fortuitamente: con ello se busca destacar que toda construcción humana puede ser leída, de hecho, como una serie de escenas sucesivas que se conectan recíprocamente y en las que representamos diversos papeles. Con la única (y fundamental salvedad) de que no somos “sólo actores” representando personajes, sino autores y sujetos de la historia representada. Y como “*el sujeto es el que se hace a sí mismo por su trabajo y se conoce por la direccionalidad de sus obras*” (CESAP, 1993: 65), es ésa precisamente la tarea básica de cualquier proyecto de auto reconocimiento tanto personal como institucional: definir *qué es lo que hacemos y hacia donde nos dirigimos al hacerlo*.

## PRIMER ACTO: LA UNIVERSIDAD PARA LA INTEGRACIÓN

### Escena 1: Discurso HUMANISTA

*Los Personajes<sup>84</sup>: Profesores(as) de la Facultad de Humanidades y Educación, cuya actividad predominante es la investigación, trabajan fuera de la universidad y que tienen en la UCAB 5 años o menos de antigüedad*

Para el discurso humanista, la dimensión más importante para el diseño del proyecto universitario es la **ÉTICO-CULTURAL**. Se plantea, en concreto, que LA FINALIDAD DE LA SOLIDARIDAD SOCIAL debe ser expresiva, centrada en el hombre, lo

---

<sup>84</sup> Se señalan aquí los atributos más destacados del perfil de identificación de los profesores entrevistados y que fueron agrupados en cada discurso. Recuérdese que en el Cuadro 24 se muestra la distribución global de los sujetos de estudio, según su clase (discurso) de “pertenencia”. Si por ejemplo, como en este caso, se menciona a los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación, esto no quiere decir que TODOS los profesores de ésa Facultad hayan sido clasificados en éste grupo. El mismo criterio ha de aplicarse con el resto de los atributos mencionados. No se revela toda la información disponible sobre el perfil de los entrevistados, ya que esto podría dar indicios directos sobre su identidad personal.



cual quiere decir que la universidad ha de definirse como una comunidad de estudiantes y profesores dispuesta con el objeto de compartir ideas, darse apoyo mutuo y expresar perspectivas. El motor de las acciones de la universidad, por tanto, debe ser siempre el hombre, sus necesidades e intereses, antes que otros intereses colectivos [3A (3)]<sup>85</sup>. El propósito de la educación es el desarrollo más elevado de la persona humana, identificándose así con el arquetipo humanista de universidad. La organización de la vida universitaria debe basarse en la promoción y establecimiento de valores y estructuras que apunten a la conformación de comunidades, aspecto en el cual coincide con el proyecto educativo universitario de los jesuitas.

En cuanto a la dimensión **SOCIETAL**, este discurso plantea que LA VISIÓN DEL MUNDO ha de ser idealista antes que práctica, lo cual quiere decir que el vínculo universidad sociedad estará basado en los valores que persigue, antes que en la prosecución de alguna clase de propósito social o institucional distinto al de la formación de los estudiantes [4B (1)]. EL ÁMBITO DE ACCIÓN DE LA UNIVERSIDAD ha de ser privado: La universidad debe afectar directamente la vida privada de los individuos, influir para que sean "mejores personas", para que disfruten de la cultura y la ciencia y para que logren alcanzar sus metas personales, incluidas las de tipo profesional [3 A (2)]

La dimensión **EPISTEMOLÓGICA** de este proyecto universitario plantea que EL CONOCIMIENTO producido y transmitido por la universidad ha de ser de naturaleza técnica, pero con un propósito formativo-reflexivo antes que instrumental. Todo esto configura un interés más centrado en la docencia que en la investigación como actividad fundamental.

Finalmente, la dimensión **POLÍTICA** del diseño institucional no es un tema abiertamente importante para este discurso. Sin embargo, el ánimo liberal que inspira este proyecto universitario y sus profundas semejanzas con el arquetipo humanista, así como su visión idealista del mundo y los nexos de tipo consensual que busca establecer con el contexto, pueden interpretarse como indicios que señalan una "aceptación" (afirmación, legitimación) del proyecto universitario que constituye la

---

<sup>85</sup> Esta notación indica el factor (nudo temático) de procedencia de los atributos mencionados. En este caso, 3A= Factor 3, Coordinada Negativa (Finalidad HOMBRE) ; (3)= Bloque temático N° 3 (Principios Organizadores de la acción universitaria).

principal (más directa) referencia de ésta red discursiva: el proyecto educativo universitario de los jesuitas.

## **Escena 2: Discurso PROFESIONALISTA**

*Los Personajes: Profesores(as) de las Unidades de Extensión, cuya actividad predominante es la educación, trabajan fuera de la universidad y tienen en la institución entre 6 y 16 años de antigüedad en la UCAB*

La dimensión **POLÍTICA** de este diseño universitario es fundamental para el discurso profesionalista. En lo referido a LA AUTORÍA DEL PROYECTO UNIVERSITARIO, como considera que el principal propósito de la universidad ha de ser la adaptación a las necesidades de la sociedad y más concretamente del mundo laboral, esto implica que dicho proyecto realmente no es definido por la propia universidad, sino por necesidades e intereses externos, con lo cual termina predominando la lógica del sistema por encima de la del actor (Universidad Agente; [1B] ). No se trata de que la universidad “quiera perder” su autonomía, sino de que “desde adentro” puede prestársele un “mejor servicio” a la sociedad, diseñándose así una CONFIGURACIÓN DE PODER de naturaleza instrumental (Mintzberg, 1992:377). Se asemeja fundamentalmente con el arquetipo profesional y difiere del modelo jesuita en la medida en que el valor fundamental que persigue es la “adaptación” antes que una misión institucional concreta como la de la Compañía de Jesús. Sin embargo, ambos discursos (profesionalista y jesuita) se asemejan parcialmente en la forma de vinculación universidad-sociedad, en tanto busquen establecer relaciones de complementariedad con el contexto.

En cuanto a la dimensión **ÉTICO-CULTURAL** del proyecto, LA FINALIDAD DE LA SOLIDARIDAD SOCIAL debe ser instrumental, centrada en la institución, pues ella es la que realiza el ajuste entre las exigencias externas (mundo laboral) y las internas (académicas y organizacionales) EL VALOR ORIENTADOR DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA es el de la utilidad social, medida en términos de capacidad de adaptación a las demandas del mercado profesional. Se comparte con modelo jesuita la preferencia por valores como la solidaridad social y el desarrollo personal, aunque éstos atributos no sean los que realmente diferencien a éste discurso de los demás.

La dimensión **SOCIETAL** de este diseño plantea que LA POSTURA ANTE EL MUNDO ha de ser básicamente *pasiva* [3A (1)], pero *funcional* [4A (1)], lo cual quiere decir que la universidad no debe problematizar su relación con la sociedad, sino más bien establecer nexos de tipo práctico, que vienen dados por la existencia de un proyecto claro de acción que hace falta ver cumplido (aunque no sea propio)

La dimensión **EPISTEMOLÓGICA**, finalmente, plantea que EL CONOCIMIENTO producido y transmitido por la universidad ha de ser de naturaleza técnica, y que su propósito básico es adaptativo (es decir meramente instrumental) antes que formativo o científico. La tarea privilegiada por este modelo de universidad ha de ser la docencia, la cual se valora mucho más que la investigación. La enseñanza cumple aquí una función típicamente reproductiva, que ha de ser reforzada en todas las otras actividades que pudiera desempeñar la universidad.

### **Escena 3: Discurso INSTITUCIONALISTA**

*Los Personajes: Profesores(as) que se desempeñan como Gestores de Unidades de Investigación y de Extensión, con dedicación "Alta" y 17 años o más de antigüedad dentro de la UCAB*

La dimensión **POLÍTICA** de este diseño universitario también es clave para el discurso institucionalista. LA CONFIGURACIÓN DE PODER en este discurso es, de hecho, el elemento definitorio fundamental. Al preocuparse especialmente porque ciertos lineamientos típicos (asociados al proyecto educativo y los valores esenciales de los jesuitas), sean los principios básicos de orientación de la institución, este discurso promueve la existencia de una organización misionaria (Mintzberg, 1992:431), es decir, una universidad que busca difundir y preservar una cierta misión fundacional, siendo éste su principal criterio de éxito [2B]. Según estas consideraciones, el discurso "institucionalista" evidentemente se asemeja al modelo jesuita en la medida en que persigue la formación integral de los estudiantes, que se basa en la difusión de valores asociados a la concepción cristiana de la vida.

En cuanto a la dimensión **SOCIETAL** del proyecto, se plantea que LOS NEXOS ENTRE UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD han de ser *inclusivos*, lo cual quiere decir que la universidad se debe relacionar con el mundo de forma *activa*, para poder colaborar con él de la mejor forma posible. Esta colaboración se traduce, concretamente (en un sentido de amplio alcance), en la formación de los liderazgos que habrán de conducir a cada contexto local y regional por el mejor sendero de la convivencia humana inspirada en una "concepción cristiana de la vida".

La dimensión **ÉTICO-CULTURAL** de este diseño universitario plantea que LA FINALIDAD DE LA SOLIDARIDAD SOCIAL debe ser *instrumental*, centrada en la *misión*, por lo cual la universidad ha de convertirse en el centro de formación de hombres útiles a la sociedad y en el lugar desde el cual se difunden los valores fundamentales de la convivencia social. LOS VALORES ORIENTADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA son el compromiso social y la solidaridad, que se traducen en una universidad responsabilizada por su entorno inmediato, apoyando y asistiendo de forma especial a quienes sean los más desfavorecidos (opción preferencial por los pobres).

Finalmente, desde la dimensión **EPISTEMOLÓGICA** se plantea que LOS CONOCIMIENTOS producidos y transmitidos en la universidad han de ser de tipo técnico, pero con una orientación práctica, lo cual quiere decir que cumplen una función doble: formación (académica, pero también humana) y militancia (léase promoción de la misión en todos los contextos de acción] . La función difusiva (reproductiva) es privilegiada por encima de la productiva, configurando una universidad que sin embargo debe atender y prestar la misma importancia a todas las actividades que realiza. Docencia, Investigación y Extensión son actividades que este discurso no concibe por separado, pues aquí se trata de un diseño universitario cuya premisa es la formación integral, y ésta por definición no puede separar los distintos procesos desde los cuales dicha formación tiene lugar.

#### **Escena 4: Discurso UTILITARISTA**

*Los Personajes:* Profesores(as) de las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales y de la Facultad de Ingeniería, que pertenecen a una sola unidad académica, no trabajan fuera de la universidad y tienen entre 6 y 16 años de antigüedad dentro de la UCAB

La dimensión **SOCIETAL** del proyecto universitario es la más importante para el discurso utilitarista. LA POSICIÓN DE LA UNIVERSIDAD ANTE EL MUNDO han de ser *autosuficiente* y *exclusiva*, lo cual quiere decir que la institución debe vincularse con la sociedad en aquello que le sea beneficioso, pues tiene la obligación de atender los múltiples intereses de sus miembros y ser un instrumento a su servicio [5 A]. Además de ser autosuficiente y exclusiva es *activa*, pues la universidad debe asumirse como un actor social que se compara y compite con otros. EL AMBITO DE ACCIÓN de la universidad ha de ser *privado* y no público, porque su propósito es afectar la vida de los individuos antes que producir alguna clase de efecto a nivel social. La universidad existe, en el fondo, para que los individuos logren alcanzar sus metas personales, incluidas las de tipo profesional.

La dimensión **POLÍTICA** de este diseño universitario plantea que LA RACIONALIDAD DEL PROYECTO debe ser *individual* antes que institucional, pues la universidad debe organizar sus actividades en función de los más interesados : los individuos que van a formarse (y sus futuros empleadores). El valor que organiza la acción es la habilidad (conocimientos) antes que cualquier otro que pudiera existir, convirtiéndose en un bien posicional importante, pues con los productos del conocimiento (ciencia, tecnología y profesionales), la universidad se compara y compite con sus pares en aspectos como el financiamiento y el prestigio académico. LA AUTORÍA DEL PROYECTO está más en manos de ése mercado en el que la universidad compite, que de ella misma. Sin embargo, su adaptación al medio es más activa que pasiva, introduciendo así espacios para la actuación autónoma.

La dimensión **EPISTEMOLÓGICA** plantea que LOS CONOCIMIENTOS producidos y transmitidos en la universidad han de ser de técnicos, orientándose de forma más clara que en los otros discursos a la anticipación y solución de problemas en términos del cálculo racional de sus causas y efectos (efecto de control). Con un interés cognitivo

basado profundamente en lo técnico, este discurso reconoce la importancia de la investigación para cumplir con la función de producción de conocimientos, pero no se permite privilegiarla por encima de la docencia, de manera que opta por otorgarles la misma importancia cualitativa.

Finalmente, la dimensión **ÉTICO-CULTURAL** de este diseño universitario indica que LA FUNCIÓN DEL CONOCIMIENTO ha de ser utilitaria antes que formativa, interesándose en el hombre antes que en la institución o en la sociedad. El interés en el hombre viene dado, no por un compromiso o responsabilidad de tipo universal (como lo sería la prosecución de ciertos valores), sino por una relación de carácter contractual: el hombre (estudiante) es en último término un cliente al que se debe satisfacer y la universidad es una organización que tiene la obligación de prestarle su mejor servicio. Este discurso se relaciona de forma particular con el arquetipo empresarial desarrollado en el [capítulo III](#)

## SEGUNDO ACTO: LA UNIVERSIDAD PARA LA CRÍTICA

### **Escena 5: Discurso REFORMISTA**

*Los Personajes:* Profesores(as) de la Facultad de Derecho, con dedicación “Media-Baja” cuya actividad fundamental es la Gestión de Unidades Docentes.

La dimensión **SOCIETAL** del proyecto universitario es también la más importante para el discurso reformista. Estableciendo el *disenso* como el PRINCIPIO MOTOR DEL INTERCAMBIO SOCIAL, es ésta una universidad que mira al mundo desde la distancia para poder ejercer una crítica real y activa, razón por la cual, por ejemplo, establece relaciones estratégicas con los sectores económicos y sociales con capacidad y posición para actuar. El objeto de este diseño universitario es afectar al mundo de una cierta manera. LA FINALIDAD DEL INTERCAMBIO SOCIAL es *inclusiva* lo cual implica que la universidad ha de comprometerse con aquellos sectores que la necesiten, no por ser particularista, sino porque para conseguir sus propósitos globales debe orientarse hacia la acción.

La dimensión **ÉTICO-CULTURAL** del discurso reformista plantea que, al igual que el discurso institucionalista, LA FINALIDAD DE LA SOLIDARIDAD SOCIAL debe ser *instrumental*, centrada en la *misión*, lo cual quiere decir que la universidad debe ser al mismo tiempo un centro de formación de ciudadanos activos y de difusión de valores humanos y profesionales basados en la ética y la responsabilidad personal y social. LOS VALORES ORIENTADORES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA son, de ese modo, el compromiso social, la solidaridad y el espíritu ciudadano, que se traducen en una universidad responsabilizada por su entorno inmediato.

La dimensión **POLÍTICA** del discurso reformista plantea una CONFIGURACIÓN DE PODER que discurre entre la misión y la habilidad como principios básicos de organización. Esto quiere decir que para esta universidad los valores asociados a la misión institucional son importantes, pero también lo son los asociados a las experticias científicas y técnicas que son transmitidas mediante la actividad docente y de investigación. Este proyecto busca intervenir en el mundo mediante la aplicación de conocimientos, de modo que la habilidad científica y profesional ocupa un papel fundamental como motor de las acciones universitarias.

Finalmente, la dimensión **EPISTEMOLÓGICA** plantea que LOS CONOCIMIENTOS han de tener un propósito fundamentalmente emancipador y técnico, lo cual se traduce concretamente en dos aspectos principales: por un lado la intervención y el cambio social a partir de la creación y difusión crítica de conocimientos y por el otro la militancia por una misión institucional que se juzga pertinente y relevante. Se privilegia la función difusiva antes que la productiva y a diferencia del discurso institucionalista, el reformista si considera que ambas practicas (docencia e investigación) pueden ser separadas si es necesario.

### **Escena 6: Discurso CIENTIFICISTA**

*Los Personajes: Profesores(as) de 17 años o más de antigüedad dentro de la UCAB, pertenecientes a las Facultades de Humanidades y Educación o la de Ciencias Económicas y Sociales, que laboran en 4 unidades académicas o más dentro de la universidad..*

La dimensión **EPISTEMOLÓGICA** del diseño universitario es esencial para el discurso científicista. De forma clara y directa se toma partido por una universidad que ha de *producir* CONOCIMIENTOS antes de plantearse difundirlos, privilegiando así la investigación como la tarea fundamental que toda universidad ha de reivindicar. El conocimiento se busca con el propósito de hacer progresar la ciencia y formar reflexiva y críticamente a los estudiantes, antes que para intervenir en la sociedad y propiciar transformaciones. Por esa razón ha de ser entendido fundamentalmente como emancipador, (pero en un sentido particularista), pues ha de propiciar en último término la liberación del sujeto y el despertar de su intuición auténtica.

La dimensión **ÉTICO-CULTURAL** del discurso científicista, con sus raíces en el modelo del mismo nombre iniciado con Humboldt en la universidad de Berlín (ver [capítulo III](#)), se orienta claramente hacia la producción reflexiva de conocimientos como responsabilidad específica de esta institución. El VALOR ORIENTADOR DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA es el conocimiento mismo y la ciencia (entendida como bien público). La tarea científica es entendida como una vocación antes que como un oficio, oponiéndose de forma sistemática a cualquier intento por “profesionalizar” su ejercicio. La universidad es un lugar de debates en el que se hace posible comprender la realidad en todos sus aspectos, antes que un centro de capacitación profesional.

La dimensión **POLÍTICA** del discurso científicista también discurre entre la misión y la habilidad como principios básicos de organización, sólo que ésta vez la militancia es por la ciencia antes que por cualquier otra voluntad instituida. La universidad ha de buscar “la verdad científica” y procurar que sus estudiantes actúen bajo criterios basados en esta racionalidad, lo cual establece una CONFIGURACIÓN DE PODER de tipo *meritocrático*, en donde “el mérito” pasa a ser la premisa básica de acción institucional.

Finalmente, la dimensión **SOCIETAL** del proyecto científicista establece el disenso como principio fundamental de relación con el contexto, lo cual se concreta en la militancia por la autonomía, pues se entiende que su preservación es el único mecanismo cierto que tiene la universidad para preservar su integridad científica, la cual se ve amenazada, sobre todo, por el contacto con los intereses del mundo económico y productivo de la sociedad. Por esta razón el discurso plantea que el papel del estado como garante de los bienes públicos de la sociedad debe también tocar la función universitaria, de modo que ésta no se vea “en la necesidad” de



establecer vínculos con sectores con los que a la larga pueda establecerse un compromiso que vaya más allá del interés puramente científico.

### **Escena 7: Discurso TRANSFORMADOR**

*Los Personajes: Profesores(as) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales o de la Facultad de Humanidades y Educación cuya actividad fundamental es la docencia y que laboran en 2 ó 3 unidades académicas dentro de la UCAB..*

La dimensión **ÉTICO-CULTURAL** del discurso transformador, asemejándose al arquetipo de universidad "productora de sociedad" (ver [capítulo III](#)), se orienta claramente hacia la profesión, pero entendida desde un punto de vista socialmente útil y no meramente adaptativo. El proyecto propugnado por este discurso está también orientado hacia la producción científica, sólo que esta vez privilegiando su sentido práctico y crítico (a diferencia del discurso científicista). El VALOR ORIENTADOR DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA es la utilidad social del conocimiento y la actividad científica es entendida como un oficio fundamental dentro de la sociedad, antes que como una tarea reflexiva y desconectada de la realidad.

La dimensión **SOCIETAL** del proyecto transformador se basa también en el disenso, estableciendo relaciones universidad-sociedad de naturaleza práctica y crítica, que se concretan por ejemplo en los nexos de tipo "estratégico" que plantea con el mundo de lo económico (aspecto que era descartado por el discurso científicista). En este discurso la sociedad tiene también una responsabilidad muy importante con la universidad, porque es ella el lugar en el que por excelencia deben crearse los modos de conocimiento que serán empleados para motorizar la transformación social. Esta capacidad transformadora no alude a la militancia por alguna causa política particular, sino a una proyección de amplio alcance de la utilidad social real que puede tener el conocimiento.

La dimensión **EPISTEMOLÓGICA** del diseño universitario en el discurso transformador aboga claramente por una difusión activa y una producción creativa de los CONOCIMIENTOS, lo cual implica considerar como igualmente importantes tanto la actividad docente como la de investigación. El conocimiento se busca con el

propósito de reflexionar activamente sobre la sociedad y con ello propiciar la intervención crítica y racional sobre el medio. Es por esta razón que se define como práctico y emancipador.

Finalmente, la dimensión **POLÍTICA** del discurso transformador asume que la AUTORIA DEL PROYECTO universitario ha de estar completamente en manos de la propia institución, de sus actores y de la función científica. La universidad ante todo debe reivindicar su papel de actor antes que de agente, razón pro la cual su principal función es la de cuestionar la realidad basándose en criterios científicos. La universidad produce sus propias orientaciones y como actor debe estar consciente de que la relevancia de su tarea le otorga también un compromiso con esa sociedad en la que se inserta, sólo que no se trata de compromisos sectoriales, sino globales, persiguiendo intereses de tipo general.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*La presencia del sujeto se señala por la distancia que el actor toma respecto de su situación. Ya no se encuentra enteramente comprometido en su acto, en cierto modo se desliga de él, no para observarlo desde afuera sino para entrar en sí mismo, para experimentarse en su existencia, en el sentido que el acto tiene para esa existencia antes que para la sociedad o para la tarea que se le ha confiado (Touraine, 1994: 278)*

Esta investigación tenía como propósito fundamental aplicar el marco conceptual de la discursividad social y del análisis dinámico (estratégico) de la acción social, para abordar el estudio a nivel exploratorio, de una serie de discursos sociales. Si bien no es posible hacer generalizaciones de ningún tipo en base a los resultados aquí mostrados, si bien ellos constituyen apenas una lectura de las tantas que podrían haberse hecho, aplicando otras teorías y con otros intereses, muchos son los elementos interesantes que surgieron a raíz del análisis y de todo el proceso de investigación en general.

Desde el punto de vista conceptual, a manera de hipótesis de trabajo, en la investigación se optó por combinar elementos de diversas teorías con el propósito de operacionalizar una noción esencial dentro del estudio: la discursividad social. Se presentó un esquema interpretativo de la discursividad que contempló tanto componentes estructurales como funcionales y dinámicos de la acción social. Una vez concluida la investigación se hizo evidente que este esquema teórico es, de hecho, un instrumento conceptual útil que facilita el análisis de los discursos y que apunta con claridad al re-conocimiento de las estructuras sociales que les son subyacentes.

Desde el punto de vista metodológico se pudo evidenciar que el análisis factorial de correspondencias múltiples y la clasificación jerárquica son técnicas estadísticas idóneas para el análisis de datos de tipo cualitativo como los que aquí se presentaron,

pues facilitan y sistematizan el proceso de composición de la "red de significados" a partir del agrupamiento de los datos en función de ejes factoriales de atributos opuestos, así como la posterior clasificación de los casos de acuerdo a las similitudes básicas que ellos presenten.

Desde el punto de vista de los resultados de la investigación propiamente dichos, fue posible avanzar en la comprensión de los discursos de los profesores ucabistas, primero a nivel puramente descriptivo, posteriormente desde un punto de vista crítico y comparativo, al utilizar el esquema interpretativo de la discursividad y sus categorías de análisis, así como los arquetipos de universidad en la sociedad occidental y el modelo jesuita de educación universitaria.

El primer resultado destacado fue la simplificación de las categorías iniciales del esquema interpretativo (PROYECTO, MUNDO, RESULTADOS, OPERACIONES) en tres unidades temáticas (Misión global de la universidad, Naturaleza del vínculo universidad-sociedad y Principios de organización de las actividades universitarias), en función de las cuales se organizó parte de la exposición. El hecho de que a partir del análisis sea posible simplificar, reagrupar la información en nuevos bloques significativos, forma parte de la función heurística del análisis factorial.

En segundo lugar, fue posible tomar estos tres temas básicos y en función de ellos estructurar los discursos presentes en la literatura sobre las distintas concepciones de universidad en la sociedad occidental (los llamados "arquetipos"), facilitando con ello el análisis comparativo, y corroborando que los temas en cuestión, en los términos en que son definidos en esta investigación, representan variables importantes que tipifican significativamente los discursos relativos a los proyectos de acción social en general, y de acción universitaria en particular.

En tercer lugar, del análisis de los factores fue posible revelar las cinco preguntas estratégicas BÁSICAS que definen los discursos de los ucabistas en torno al objeto "Universidad Ideal". Estas preguntas son las siguientes:

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| UNIVERSIDAD: ¿Actor o Agente?      | (Preocupación por la autoría del Proyecto)      |
| VALOR: ¿Habilidad o Misión?        | (Preocupación por el control –del proyecto- )   |
| FINALIDAD: ¿Hombre o Sociedad?     | (Preocupación por la Solidaridad)               |
| TAREA: ¿Profesión o Ciencia?       | (Preocupación por el conocimiento)              |
| MUNDO: ¿Aislamiento o Integración? | (Preocupación por la racionalidad del Proyecto) |

En cuarto lugar, a partir del análisis más detallado de estas preguntas estratégicas, fueron obtenidos dos resultados básicos:

1. Una delimitación de los CUATRO principales problemas planteados en la red discursiva, los cuales giran alrededor del tema “DISEÑO DEL PROYECTO UNIVERSITARIO”. El diseño, entonces, viene a ser la **preocupación global más importante** de los ucabistas cuando buscan construir su universidad ideal. Esto quiere decir que cuando los ucabistas son interrogados sobre su concepto de universidad, salen a relucir , en ese orden,
  - Problemas de tipo POLÍTICO (Autoría del proyecto universitario, Configuración de poder que ha de adoptar la universidad)
  - Problemas de tipo ÉTICO-CULTURAL (Finalidad de la acción universitaria; Naturaleza de las tareas básicas de la universidad)
  - Problemas de tipo SOCIETAL (Formas de relación universidad-sociedad)
  - Problemas de tipo EPISTEMOLÓGICO (Concepciones sobre el conocimiento)
2. Una delimitación de las SIETE concepciones “diferenciables” sobre el conocimiento o definición de los resultados esperados de la acción universitaria . Estas definiciones plantean que, **dentro de esta red discursiva**, el interés técnico sirve intereses *adaptativos* (al medio), *científicos* (producción de conocimientos) o *formativos* (transmisión de valores, visiones del mundo); que el interés práctico sirve intereses asociados a la *militancia por una misión* y que el interés emancipador sirve intereses de tipo *individualista*, *transformadores* (de la sociedad), o de *utilización social del conocimiento*.

En quinto lugar, y en función de las dimensiones básicas del diseño universitario para los profesores ucabistas, fueron distinguidos los SIETE DISCURSOS más relevantes que clasifican a los entrevistados según sus principales preocupaciones sobre el tema de la universidad ideal :

Discurso **Humanista**

Discurso **Profesionalista**

Discurso **Institucionalista**

Discurso **Utilitarista**

Discurso **Reformista**

Discurso **Cientificista**

Discurso **Transformador**

La identificación de estos aspectos es, como ya se ha dicho, apenas un punto de partida. La tarea de una investigación no se agota cuando ella presenta sus resultados. Si resulta interesante, novedosa o en alguna forma útil, los hallazgos o nuevas perspectivas continúan desarrollándose más allá de los planes originales.

A partir de los resultados, fue posible identificar algunas líneas de desarrollo futuro que podrían continuar el aprovechamiento de la información aquí manejada, y de las perspectivas adoptadas.

Los resultados de esta investigación pudieran potenciar su alcance si son combinados con otros estudios que toquen mas profundamente el aspecto organizacional, pues como se ha visto, en este trabajo el centro de interés estaba relacionado más directamente con aspectos del diseño institucional (entendiendo por institucional los términos aquí expuestos, es decir, el espacio de definición de voluntades generales orientadoras de la acción)

En este sentido, sería recomendable que se prestase especial atención a dos variables fundamentales que parecen estar asociadas a las variaciones intra-discursivas: la disciplina académica y la actividad fundamental desempeñada,

En definitiva, con todos estos elementos se espera dejar un camino abierto para que los actores interesados en la reflexión profunda sobre la UCAB tengan una referencia clara para **comprenderse en sus ideas y sus prácticas**. La tarea principal ahora se plantea más allá de los discursos, sin olvidarlos: se trata de entenderlos y utilizarlos como herramientas concretas para el análisis y la organización de la propia acción institucional

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael (1987). Educación y Poder. Barcelona : Paidós.
- ARENDT, Hannah (1993). La condición humana. Barcelona: Paidós.
- AUSJAL, (s.f.). Folleto divulgativo.
- -----(1995). Desafíos de América Latina y Propuestas Educativas. Caracas: Publicaciones UCAB.
- -----(s.f). Plan estratégico AUSJAL 2001-2005. Caracas: Publicaciones UCAB.
- -----(2002). Desafíos de las Universidades Jesuitas en América Latina: La identidad Ignaciana. Uruguay: Universidad Católica del Uruguay.
- AZAGRA, Luis (1995) El carácter de una universidad católica y jesuita. El Ucabista, Año 1 , Número 6 , P. 15.
- BAJOIT, Guy (1992). Pour une sociologie relationnelle. Paris : PUF.
- BANDURA, Albert (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- BARNES, B. (1988). The nature of power. Cambridge: Polity Press
- BARNETT, R. (1994). The limits of competence. Buckingham: Open University Press/SRHE.
- BARTHES, Roland; Claude Bremond et all (1974). El análisis estructural del relato. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1979). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- BRITO, Aurora ; Lorenzo Caldentey et all (edit.) (s.f.) Universidad Católica Andrés Bello (Publicación Institucional). Caracas : Impresos Minipres.
- BORDIEU, Pierre (1977). La Reproducción : Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona : Laia.
- BOUDON, Raymond (1981). La lógica de lo social. Introducción al análisis sociológico. Madrid :Ediciones RIALP.



- BOZA, Guillermo (s.f). La estructura social y el cambio estructural. Documento inédito, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- BOZA, Guillermo y Antonio Juan Sosa (1974). UCAB: La Crisis de Octubre. Un estudio de sociología del conflicto. Caracas: Vadell Hermanos.
- CARRANZA, Isolda E. (1999): Winning the battle in private discourse: rhetorical-logical operations in storytelling. Discourse & Society, Vol. 10(4), 509–541.
- CARRETA, Antonio (1996). Aplicaciones en la planificación de recursos humanos. Italia: Hay Group.
- CEA D'ANCONA, M<sup>a</sup> Ángeles (1996). Metodología cualitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Editorial Síntesis.
- CERPE (1987). Características de la educación de la Compañía de Jesús. Caracas: Publicaciones CERPE.
- CESAP (1993). Sobre la acción popular. Ensayo de auto-clarificación conceptual del empeño de una organización no-gubernamental de desarrollo social. Socioscopio. CISOR. No.1, 63-76.
- CISOR (1990, Diciembre). Elaborar una articulación entre ciencia y acción en el campo social. Conferencia dictada por Alberto Gruson en el Simposio "Situación de la investigación social en Venezuela, organizado por la Fundación Escuela de Gerencia Social.
- -----(1997, Agosto). El polo asociativo y la sociedad civil; hacia una tipología-clasificación de las organizaciones de desarrollo social en Venezuela. Trabajo presentado para SOCSAL, AC Y CDR, Caracas: Editorial Arte.
- -----(1998, Mayo). La Pastoral Social de la Arquidiócesis de Mérida. Registro y sistematización de su experiencia. Mimeo. Caracas.
- CLARK, Burton (1972). The Organizational Saga in Higher Education. Administrative Science Quarterly, p. 178-184.
- -----(2000). Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación. México: Coordinación de Humanidades UNAM.
- COELLO, Francisco (1996). Discurso público y privatización de CANTV. Tesis de grado inédita, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- COMPAÑÍA DE JESÚS (s.f). Plan Apostólico de la Provincia de Venezuela 2000-2020.

- CUNEO, Dardo (s.f). La Reforma Universitaria (1918-1930). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- CUTHBERT, R. (1996). Working in Higher Education. Buckingham: Open University Press/SRHE.
- DA COSTA, Jaime (1984). Hacia una sintaxis del comportamiento; el contenido, el relato y las estrategias de acción. Tesis de grado inédita, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- DRÈZE, Jacques y Jean Debelle (1968). Conceptions de l'université. Paris: Éditions Universitaires.
- EAGLETON, Terry (1997). Ideología. Una introducción. Barcelona: Paidós.
- ESCONTELA, Ramón (1995). La educación de postgrado en Venezuela. Cuadernos de Postgrado Universidad Central de Venezuela, Vol 11, pags 93-97.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- FICHTER, Joseph (1979). Sociología. Barcelona: Editorial Herder.
- FINKEL, Donald y William Ray Arney (1995). Educating for freedom. The paradox of pedagogy. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press (American Sociological Association "Rose Book Series")
- FOUCAULT, Michel (1970). El orden del discurso. (Ed. 1980). Barcelona: Tusquers Editores.
- -----(1977). Discipline and punish: The birth of the prison. London : Allen Lane. (BUSCAR VERSION EN ESPAÑOL
- GRUNDY, Shirley (1994). Producto o praxis del curriculum. Madrid: Ediciones Morata.
- GONZÁLEZ, Guillermo Alberto (1973). La Universidad y la Sociedad. Misión de la Universidad en América Latina. Encuentro Latinoamericano IIEE.
- HABERMAS, J. (1986). Conocimiento el interés (2ª Ed.). Madrid: Taurus
- HARTLEY, J (1983). Ideology and organisational behaviour. International studies of Management and Organisation, 13 (3), 24-36.

- 
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto y otros (1991). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
  - IRIARTE, Víctor, S.J. (1941). La Compañía de Jesús, Instituto Docente. SIC, N° 31.
  - JONES, Robert Alun (1986). Emile Durkheim: An introduction to Four Major Works. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
  - KAMENS, D.H (1977). Legitimizing myths and educational organization. American Sociological Review, 42, 208-219.
  - KIRK, Camille (2000). Intellectual Capital: The Most Strategic Asset. Nexus Review, Center of Planning for Higher Education. University of California, Los Angeles.
  - KOLVENBACH, Peter-Hans, S. J. (2000). El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos. Conferencia dictada en el Seminario "El compromiso por la justicia en la educación superior de la Compañía". California: Universidad de Santa Clara.
  - -----(2001). La universidad de la Compañía de Jesús. Alocución realizada ante la Reunión Internacional de la Educación Superior de la Compañía de Jesús. Roma, mimeo.
  - LA CRUZ, Tito (s/f). El manejo heurístico del análisis factorial de correspondencias. Caracas: CISOR, (mimeo).
  - LAZARSELD, Paul y Allen H. Barton (1960). Principios generales para la clasificación de cuestionarios. En Barton, A. H y otros, Metodología de la investigación social. Buenos Aires: Boletín del Instituto de Sociología, Tomo XIII, Cuaderno 20.
  - LEBART, L.; MORINEAU, A. y otros (1985). Tratamiento estadístico de datos. Métodos y programas. Barcelona : Marcombo.
  - MANNHEIM, Karl (1929). Ideología y Utopía. (Ed. 1968). México: Aguilar.
  - MARTÍNEZ, Miguel (1989). Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación. México: Editorial Trillas.
  - MAYZ VALLENILLA, Ernesto (1984). El Ocaso de las Universidades. Caracas: Monte Ávila Editores.
  - MEISTER, Albert (1971). Participación social y cambio social. Caracas: Monte Avila Editores.

- -----(1972). Vers une sociologie des associations. Paris : Les Editions Ouvrières.
- MENÉNDEZ, Valentín S.J. (1997). Misión de la Compañía según la Congregación General 34 en la perspectiva del Apostolado Universitario. Caracas : Universidad Católica Andrés Bello.
- MINTZBERG, Henry (1979). The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research. Eglewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- -----(1992). El Poder en la Organización. Barcelona: Ariel.
- MILLARES, Edgar (1973). La Comunidad Universitaria. Misión de la Universidad en América Latina. Encuentro Latinoamericano IIEE.
- MORENO, Agustín (2000). Universidad y vida. El Ucabista, N° 43, Año 6, 37.
- MORGAN, Gareth (1996). Imágenes de la organización. México: Alfaomega.
- PADRÓN GUILLÉN, José (1996). Análisis del discurso e investigación social. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- PARSONS, Talcott (1953). Apuntes sobre la teoría de la acción (Ed. 1970). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- -----(1961). La estructura de la acción social (Ed. 1968). Madrid: Guadarrama.
- -----(1967). Ensayos de Teoría Sociológica. Buenos Aires: Paidós.
- PELIKAN, Jaroslav J.(1992). The idea of the university. A Reexamination. Yale: University Press.
- PÉREZ, Carlota (1995). La reforma educativa a la luz del cambio de paradigma productivo, charla presentada en el seminario-taller para planificadores educativos organizado por OREALC/UNESCO. Caracas.
- PORTA, Jaume y Manuel Lladonosa (coords.) (1998). La universidad en el cambio de siglo. Madrid: Alianza Editorial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). Diccionario de la Lengua Española (Vigésima Segunda Edición). Madrid: Espasa.

- REGNAULT, Blas (s.f). Cuadro sinóptico de siete concepciones de universidad (inspirado en Drèze y Debelle, 1968). Caracas, mimeo.
- -----(1997). Funciones de las asociaciones Universidad – Empresa (U-E).Caracas : CEDICE.
- SÁNCHEZ C., Javier (1984). Introducción a las técnicas de análisis multivariantes aplicadas a las ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- SCHVARSTEIN, Leonardo (1998). Diseño de Organizaciones. Tensiones y paradojas. Buenos Aires: Paidós.
- SEOANE, Javier (1996). Aplicación de las coordenadas ético-antropológicas de la Pedagogía Ignaciana a la práctica educativa en la UCAB. Caracas: UCAB.
- -----(2001). Pedagogía Ignaciana, Material de apoyo de las Jornadas de pedagogía Ignaciana en la UCAB (mimeo). Caracas.
- SMILDE, David (1999). Protagonismo cultural desde la pobreza: Respuesta a Mikel de Viana. Caracas: Centro de Estudios del Desarrollo UCV, (mimeo).
- TAYLOR, S.J. y R. Bogdan (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Edición 1996). Buenos Aires: Paidós, 1996.
- TOURAINE, Alain (1973). Las clases sociales. En BENÍTEZ, Z. (comp.): Las clases sociales en América Latina. México: Siglo XXI.
- -----(1977). Un deseo de historia. Autobiografía intelectual (Edición 1978). Madrid: Zero.
- -----(1978). Introducción a la sociología. Barcelona: Ariel.
- -----(1992). Crítica de la modernidad (Edición 1994). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TROWLER, Paul (1998). Academics Responding to Change. New Higher Education Frameworks and Academic Cultures, Buckingham: Open University Press/SRHE.
- UGALDE, Luis, S.J. (1996). ¿Qué Universidad para qué país?. En: SIC, N° 585, Junio 1996.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO (1973). Estatutos Generales de la Universidad Católica Andrés Bello. Caracas: Publicaciones UCAB.

- 
- VALLES, Miguel (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis Sociológica.
  - VAN DIJK, Teun (1995): De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. En: Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos (BELIAR), Año 2, N° 6, Mayo 1995. (Tomado de la página web: [www.hum.uva.nl/teun/beliar-s.html](http://www.hum.uva.nl/teun/beliar-s.html)).
  - -----(1998): Ideology and Discourse. A Multidisciplinary Introduction. Internet Course for the Universitat Oberta de Catalunya (UOC) (Tomado de la página web: [WWW.HUM.UVA.NL/TEUN](http://WWW.HUM.UVA.NL/TEUN)).
  - -----(1999): Ideología, Una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa Editorial.
  - VICERRECTORADO ACADÉMICO UCAB (s.f). Criterios e indicadores que definen el comportamiento deseable del profesor Ucabista. Caracas, mimeo.
  - WEBER, Max (1973a). Ensayos sobre metodología sociológica. Buenos Aires: Amorrortu.
  - -----(1973b). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Barcelona: Península.
  - -----(1975). El político y el científico. Madrid: Alianza Editorial.
  - -----(1977). Economía y Sociedad: Esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica.
  - YÉPEZ CASTILLO, Aureo (1994). La Universidad Católica Andrés Bello en el marco Histórico – Educativo de los Jesuitas en Venezuela. Caracas: Editorial Exlibris.

# **ANEXOS**

## ANEXO A: CUADRO SÍNTESIS DE CONCEPCIONES DE UNIVERSIDAD<sup>86</sup>

|  | La Universidad del Espíritu                                      |  |  | La Universidad del poder                            |   | La Universidad productora de sociedad  | La Universidad espacio de luchas sociales  | La Universidad Profesional   | La Universidad empresarial   |
|--|--|--|--|---|---|--|--|--|--|
| <b>Definición</b>                                | Un medio de educación  | Una comunidad de investigadores                                      | Un hogar del progreso  | Molde intelectual                                   | Un factor de producción   | Lugar en donde se produce cultura  | Lugar de luchas sociales   | Medio de formación profesional                                       | Un instrumento de producción   |
| <b>Autor</b>                                     | J.H. Newman  | K. Jasper  | A.N. Whitehead   | Napoleón  | URSS  | Touraine   | Baby   | Kerr   | SMILOR, R.W ; Djenn Diethich et David Gibson   |
| <b>Finalidad (interés al que sirve)</b>          | Aspiración del individuo al saber                                | Aspiración de la Humanidad a la Verdad                               | Aspiración de la sociedad al progreso  | Estabilidad política del Estado                     | Construir la sociedad comunista   | Creación de modos de conocimientos   | Lugar público de representación social   | instrumento de movilidad social                                      | Definida por las leyes del mercado (comercial y laboral)   |
| <b>Concepción general</b>                        | Una educación general y liberal en medio de un saber universal.  | Unidad de investigación y pedagogía. Centro del universo científico. | Simbiosis entre investigación y enseñanza al servicio de la imaginación creativa               | Enseñanza profesional única                         | Un instrumento funcional e ideológico de profesionalización y de politización                     | Un actor de la producción de la sociedad   | Un agente de formación del individuo y del ciudadano                                       | Agente educativo que se adapta a las necesidades del mercado laboral | Un instrumento de la productividad económica   |
| <b>Principios de organización</b>                | - Pedagogía del desarrollo intelectual<br>- Internado y Tutorías | - Sana organización en facultades<br>- Libertad académica            | - Un cuerpo profesoral creador<br>-Estudiantes capaces de aplicar ciertos principios generales | -Jerarquía administrativa<br>- Burocracia de Estado | Planificación de la oferta de graduados<br>- Socorre a todas las fuerzas productivas de la Nación | -Distancia crítica entre la Universidad y los aparatos de apropiación de conocimientos (economía) y el poder - | -Autonomía intelectual y profesional con capacidad de cuestionar la gestión administrativa |  | - Utilidad rentable de la actividad académica y de investigación<br>- Control de su actividad por las reglas del mercado |
| <b>Elemento que determina su campo de acción</b> |  |  |  | Red oficial para la educación de élites             | Adaptación de los ciudadanos a la demanda social de empleo  | Relaciones sociales + Vocación científica determinan su campo de acción  | Lo político determina su campo de acción   |  | La competitividad determina su acción  |

CUADRO SINÓPTICO DE SIETE CONCEPCIONES DE UNIVERSIDAD (inspirado en Drèze, Jacques y Jean Debelle (1969). *Conceptions de l'université* Universitaire: Paris. Page 137.

<sup>86</sup> Elaborado por el profesor de la UCAB Blas Regnault (s.f.), inspirado en el texto de Drèze y Debelle (1969). Referencias completas en la bibliografía.



**ANEXO B: CUADRO SÍNTESIS DE IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS, ELABORADO POR  
PAUL TROWLER (1/2)<sup>87</sup>**

| PROCESO EDUCATIVO     |                 |   |   |   |
|-----------------------|-----------------|---|---|---|
| EJES                  | PRODUCTOS       | ACCIONES  | PROPÓSITOS  |   |
| IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS | TRADICIONALISTA | Favorecen una idea "liberal" de la educación (el conocimiento es un bien en si mismo, separado de las necesidades de la sociedad industrial y la educación tiene como meta la excelencia intelectual). Se cree en el valor de una herencia cultural disciplinaria, de la cual los académicos son guardianes.  | Se critica el sistema de créditos porque privilegia la flexibilidad por encima de la conformación en los estudiantes de una clara "identidad disciplinar".<br>El estudiante debe ser "guiado" por los que saben   | Forma de elitismo, justificado en términos de las dificultades inherentes de la Educación Superior y de la distribución limitada (desigual) del talento en la sociedad.<br>La educación está destinada a la expansión de la mente.  |
|                       | PROGRESISTA     | Se le resta importancia al "conocimiento disciplinar" Se enfatiza la adquisición de habilidades generales, realizando experimentos o investigando información para luego escribirla como asignaciones (papers), o haciendo más trabajos tipo "proyecto" en los que puedan usar su iniciativa.<br>La universidad debe proporcionar al estudiante las habilidades personales (transferibles) que le sean mas útiles en su desempeño profesional (más que los contenidos de una disciplina). | Se defiende de forma "fundamentalista" el sistema de créditos.<br>La educación esta centrada en el estudiante, en el sentido de que se valora su participación en la planificación, manejo, asesoramiento y evaluación de los cursos. La libertad de elección adquiere prioridad. El estudiante no puede sentarse unicamente a recibir información, hay que hacer énfasis en el aprendizaje activo. | Se rechaza el elitismo y se favorece el acceso masivo. No se trata de reconstruir la sociedad, sino de tratar de ayudar a los individuos y grupos desfavorecidos en la mayor cantidad de formas posibles.<br>La educación existe para el desarrollo personal del individuo. Los estándares académicos son relativamente poco importantes, lo que interesa es la posibilidad del individuo de beneficiarse lo más posible y a su modo de la educación superior. Por otro lado, también se considera que el propósito de la educación es producir pensadores críticos e independientes ciudadanos que participen en una sociedad democrática ( no se trata de preparar gente joven para el mercado de trabajo y así mejorar la economía del país) |

<sup>87</sup> Basado en los resultados de la investigación realizada por el sociólogo y educador Paul Trowler publicada en 1998, para el caso de una universidad británica. Este texto fue consultado en inglés, de modo que la síntesis que aquí se presenta es el resultado de una traducción libre. Referencias completas de la obra se encuentran en la bibliografía.

**ANEXO B: CUADRO SÍNTESIS DE IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS, ELABORADO POR PAUL TROWLER (2/2)**

| PROCESO EDUCATIVO            |                              |  |  |   |
|------------------------------|------------------------------|--|--|---|
| EJES                         | PRODUCTOS                    | ACCIONES   | PROPÓSITOS   |   |
| <b>IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS</b> | <b>EMPRESARIAL</b>           | <p>El “conocimiento disciplinar” es tomado en cuenta, pero desde un punto de vista utilitario, y también es valorado el conocimiento “experimental” (por la misma razón utilitaria). Sin embargo, en el balance queda mas favorecida la transmisión de habilidades que la contenidos. La universidad debe producir CAPITAL HUMANO, que es visto como un bien económico más que posicional.</p> | <p>Se defiende el sistema de créditos, pero no de forma fundamentalista, sino por la creencia de que un sistema como ése va a favor de las continuas demandas del mercado, que requiere combinaciones variadas (por decirlo de alguna forma) y de flexibilidad. El rol del estudiante en su educación será aquel que mas convenga para su mejor desarrollo profesional, de modo que será esto lo que condicione su nivel de “participación” en la planificación, manejo, asesoramiento y evaluación de los cursos. El estudiante es un producto mercadeable y vendible, de esta ultima afirmación se desprende que si bien se asume que el principal objeto de la educación es el estudiante, el centro realmente no está puesto realmente sobre él, sino sobre los intereses del mercado.</p> | <p>La educación existe para dotar al individuo de las habilidades transferibles vocacionalmente relevantes, necesarias para el desarrollo de una exitosa carrera profesional y contribuir al bienestar económico social general. La educación persigue propósitos vocacionales, es decir que el estudiante tenga las capacidades necesarias para desarrollo su vocación en el mercado profesional de mejor forma posible (SI se trata de preparar gente joven para el mercado de trabajo y así mejorar la economía del país).</p> |
|                              | <b>RECONSTRUCCIÓN SOCIAL</b> | <p>El conocimiento es un bien en sí mismo y se privilegia la enseñanza de habilidades, pero no se trata de habilidades transferibles (que le importan al empresarial), sino de las sustantivas.</p>  | <p>No favorecen el sistema de créditos por considerar que los cursos multidisciplinarios y flexibles reemplazan la especialización en profundidad con el entendimiento superficial de la escogencia y mezcla de módulos. Se critican los mecanismos velados de control central de la actividad educativa, enmascaradas en la retórica de la delegación de responsabilidades. Critican el privilegio de la forma sobre la del contenido, en las estructuras de los sistemas de enseñanza. El rol del estudiante en su educación es fundamentalmente pasivo (es visto como el alumno que se aprende y es guiado por sus maestros).</p>   | <p>Se favorece el acceso de las masas. El propósito de la educación es constituir una fuerza para el cambio social, especialmente para crear un individuo mejorado que es capaz adherirse críticamente a las normas imperantes, ayudarlas a cambiar para mejor.</p>   |

**ANEXO C: SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES ARQUETIPOS DE UNIVERSIDAD EN LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL**

| Definición General                     | ARQUETIPO                     | CARACTERÍSTICAS   |  |   |
|--|-------------------------------|---|--|---|
|  |                               | <i>Finalidad Global</i>   | <i>Principios de Organización</i>  | <i>Campo de Acción</i>  |
| LA UNIVERSIDAD DEL ESPÍRITU            | <b>Humanista</b>              | Difundir el saber universal, Formar al hombre en su aspecto intelectual y moral   | Estudios generalistas y seguimiento individualizado del proceso educativo  | Afirmación y legitimación de los valores humanistas (liberales) de las clases "nobles": Inteligencia, lealtad, cortesía, serenidad                    |
|  | <b>Cientificista</b>          | Buscar y descubrir las verdades científicas para con ello hacer progresar determinadas disciplinas del conocimiento.  | Libertad de Cátedra, Estudios basados en la organización clásica de las disciplinas científicas  | Elites intelectuales destinadas a consumir el progreso de la ciencia  |
|  | <b>Progresista</b>            | Preparar integralmente (como personas y ciudadanos) a los individuos que habrán de liderizar el progreso de la sociedad, y en sentido mas amplio, de la humanidad misma | Autonomía del Estado, pedagogía fundamentada en la participación y la creatividad de profesores y alumnos, fomento del espíritu crítico            | Afirmación y legitimación de los valores de la modernidad   |
| LA UNIVERSIDAD DEL PODER               | <b>Estatista</b>              | Formar los profesionales necesarios para la conformación y sostenimiento del estado totalitario y su estabilidad política   | Jerarquía administrativa rígida, centralización de funciones y monopolización de la toma de decisiones en manos de la institución.                 | Segmentación del mundo profesional en función de la creación de redes dirigentes para el Estado y sus intereses                                       |
|  | <b>Comunista</b>              | Formar los cuadros profesionales y políticos necesarios para la construcción de la sociedad comunista   | Planificación estricta de la oferta profesional en función de los intereses de la sociedad comunista   | Adaptación de los ciudadanos a las demandas de empleo de la sociedad comunista  |
| LA UNIVERSIDAD DE LA ADAPTACIÓN SOCIAL | <b>Profesional</b>            | Formar profesionales que se adapten exitosamente al mercado laboral con el propósito de propiciar la movilidad social de los individuos                                 | Estructura curricular estable pero con espacios claros de flexibilidad en cuanto estos sean necesarios para la adaptación al mercado profesional   | Integración de los profesionales a la lógica y necesidades del mundo profesional de las sociedades liberales  |
|  | <b>Empresarial</b>            | Producir bienes y tecnologías con el propósito de incrementar la productividad económica y la competitividad en el mercado  | Fundados en la rentabilidad de la actividad académica, predomina el principio de la utilidad, y el control es esgrimido por las reglas del mercado | Inserción directa en el mercado (como un actor más que compite con otros) de la universidad productora de bienes y servicios demandados por el mismo. |
| LA UNIVERSIDAD DE LA CRÍTICA SOCIAL    | <b>Transformadora</b>         | Constituir una fuerza para el cambio social, por lo cual se deben formar individuos que sepan cuestionar la realidad para cambiarla                                     | Autonomía intelectual y profesional, con espacios y capacidad para la crítica y transformación de la gestión universitaria                         | Activismo político y crítica, que pretende preservar la autonomía de la universidad con respecto de los distintos grupos de intereses de la sociedad  |
|  | <b>Productora de sociedad</b> | Crear modos de conocimiento y cultura. Propiciar en la sociedad la reflexión sobre la transformación de sí misma a través de su propia obra.                            | Concepción vanguardista de las disciplinas científicas, organizadas en función de campos de acción e intervención social.                          | Distancia crítica de todos los actores y grupos de interes que pudieran desvirtuar la genuina reflexión de la sociedad sobre sí misma                 |

Fuentes: DRÈZE, Jacques y Jean Debelle (1968). *Conceptions de l'université*. Paris: Éditions Universitaires.

REGNAULT, Blas (s.f). *Cuadro sinóptico de siete concepciones de universidad* (inspirado en Drèze y Debelle, 1968)

TOURAINÉ, Alain (1977). *Un deseo de historia. Autobiografía intelectual* (Edición 1978). Madrid: Zero.



## **ANEXO E: CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN EN LA UCAB**

| TIPO DE ACTIVIDAD DE EXTENSION                                | POBLACIÓN DESTINO  | UNIDADES ORGANIZACIONALES   |
|---|--|---|
| <b>De servicio, apoyo extra – académico, y representación</b> | Estudiantes / Comunidad universitaria                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centro de asesoramiento y desarrollo humano</li> <li>- Dirección de Cultura</li> <li>- Dirección de Deportes</li> <li>- Departamento de pastoral</li> <li>- Parroquia Universitaria</li> <li>- Servicios Generales</li> <li>- Servicios Estudiantiles</li> <li>- Centro para la aplicación de la informática</li> <li>- Centro de tecnología y sistemas</li> </ul> |
| <b>De servicio, apoyo, asistencia</b>                         | Sectores “necesitados”                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyección a la comunidad</li> <li>- Centro de Salud Santa Inés</li> <li>- Clínicas Jurídicas</li> <li>- Unidad de atención clínica</li> </ul>   |
| <b>De proyección institucional, académica, profesional</b>    | Otros actores sociales externos a la universidad / egresados | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dirección de promociones</li> <li>- Dirección de prensa</li> <li>- Dirección de publicaciones</li> <li>- Oficina de cooperación Inter - institucional</li> <li>- Formación Continua</li> <li>- UCAB Servicios</li> <li>- Centro de Incubación de Negocios (CIN)/ Centro de Emprendedores UCAB</li> <li>- AUSJAL – Polo Países Andinos y del Caribe</li> </ul>      |

**ANEXO F: VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN DE LOS SUJETOS**  
**ENTREVISTADOS**

| <b>Nombre de la Variable</b>                       | <b>Cod.</b> | <b>Modalidades</b>   |
|--|-------------|--|
| <i>Edad</i>  | 11          | Variable continua  |
| <i>Sexo</i>  | 12          | Femenino<br>Masculino  |
| <i>Antigüedad</i>                                  | 13          | 5 años o menos<br>6 - 16 años<br>17 años o más   |
| <i>Actividad Predominante</i>                      | 14          | Docencia<br>Investigación<br>Gest. Docencia<br>Gest. Investigación<br>Gest. Extensión  |
| <i>Dedicación</i>                                  | 15          | "Media-Baja"<br>"Alta"   |
| <i>Unidad Principal de Pertenencia</i>             | 16          | Fac. Cs. Eco y Soc<br>Fac. Derecho<br>Fac. Ingeniería<br>Fac. Hum y Edu.<br>Extensión  |
| <i>Cantidad de unidades de pertenencia</i>         | 17          | Solo una<br>De 2 a 3 unidades<br>4 unidades o más  |
| <i>Trabaja activamente fuera de la universidad</i> | 18          | SI Trab fuera Univ<br>NO Trab fuera Univ   |
| <i>Profesión</i>                                   | 19          | Ingeniero<br>Educador<br>Industriólogo<br>Lic. Letras, Historiador<br>Abogado<br>Sociólogo<br>Comunicador<br>Psicólogo<br>Otra |
| <i>Nivel de Instrucción</i>                        | 110         | Sólo Licenciatura<br>Con Maestría<br>Doctorado   |

**ANEXO G: TAXONOMÍA ELABORADA PARA LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA:**

Universo y Muestra de Sujetos-Tipo

| ACTIVIDAD PREDOMINANTE                            | ANTIGÜEDAD     | FACULTAD  |          |                             |          |                    |          |                             |          |
|---|----------------|---|----------|-----------------------------|----------|--------------------|----------|-----------------------------|----------|
|   |                | Cs. Sociales (A)  |          | Derecho (B)                 |          | Ingeniería (C)     |          | Humanidades y Educación (D) |          |
|   |                | SOC, RRII, ECO, AD&CO   |          | DE                          |          | CIV, IND, INF, TEL |          | EDU, PSI, COM, LET, FIL     |          |
|   |                | DEDICACIÓN  |          | DEDICACIÓN                  |          | DEDICACIÓN         |          | DEDICACIÓN                  |          |
|   |                | M-B   | A        | M-B                         | A        | M-B                | A        | M-B                         | A        |
| Docencia  | 5 años o menos | A1  | A2       | B1                          | B2       | C1                 | C2       | D1                          | D2       |
|   | 6 a 16 años    | A3  | A4       | B3 (2)                      | B4       | C3                 | C4       | D3                          | D4       |
|   | 17 años o más  | A5  | A6       | B5                          | B6       | C5                 | C6       | D5                          | D6       |
| Investigación                                     | 5 años o menos | A7  | A8       | B7                          | B8       | C7                 | C8       | D7                          | D8 (2)   |
|   | 6 a 16 años    | A9  | A10      | B9                          | B10      | C9                 | C10      | D9                          | D10      |
|   | 17 años o más  | A11   | A12      | B11                         | B12      | C11                | C12      | D11                         | D12      |
| Gestión:<br>De la docencia                        | 5 años o menos | A13   | A14      | B13                         | B14      | C13                | C14      | D13                         | D14      |
|   | 6 a 16 años    | A15   | A16      | B15                         | B16      | C15                | C16      | D15                         | D16      |
|   | 17 años o más  | A17   | A18      | B17                         | B18      | C17                | C18 (2)  | D17                         | D18      |
| De la investigación                               | 5 años o menos | A19   | A20      | B19                         | B20      | C19                | C20      | D19                         | D20      |
|   | 6 a 16 años    | A21   | A22      | B21                         | B22      | C21                | C22      | D21                         | D22      |
|   | 17 años o más  | A23   | A24      | B23                         | B24      | C23                | C24      | D23                         | D24      |
| <b>MUESTRA - FACULTADES</b><br>(Sub-total 1) = 37 |                | <b>3</b>  | <b>8</b> | <b>4</b>                    | <b>3</b> | <b>1</b>           | <b>6</b> | <b>5</b>                    | <b>7</b> |
| ACTIVIDAD PREDOMINANTE                            | ANTIGÜEDAD     | TIPO DE ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN (E)                              |          |                             |          |                    |          |                             |          |
|   |                | Para los estudiantes, profesores/<br>la comunidad universitaria |          | Para otros actores sociales |          |                    |          |                             |          |
| Gestión de la Extensión                           | 5 años o menos | E1  |          | E4                          |          |                    |          |                             |          |
|   | 6 a 16 años    | E2  |          | E5 (2)                      |          |                    |          |                             |          |
|   | 17 años o más  | E3  |          | E6                          |          |                    |          |                             |          |
| <b>MUESTRA - EXTENSIÓN</b><br>(Sub-total 2) = 3   |                | <b>1</b>  |          | <b>2</b>                    |          |                    |          |                             |          |
| <b>MUESTRA TOTAL: 40 SUJETOS</b>                  |                |   |          |                             |          |                    |          |                             |          |

**Notas:**

- El universo posible de sujetos-tipo (INICIAL) está representado en el cuadro por TODAS las casillas mostradas (A1:E6)  
**U<sub>p</sub> = 102 categorías de sujetos-tipo**
- El universo real de sujetos-tipo (FINAL) está representado en el cuadro por LAS CASILLAS QUE ESTÁN EN BLANCO. Las casillas en GRIS representan aquellas combinatorias que no mostraron referentes empíricos constatables (no se pudo constatar la existencia de sujetos dentro del universo que reunieran las características señaladas por la categoría)  
**U<sub>R</sub> = 72 categorías de sujetos-tipo**
- La **muestra seleccionada** de sujetos tipo está representada en el cuadro por las casillas RESALTADAS EN **COLOR AZUL**. En aquellos casos en los que se entrevistó a más de un sujeto por categoría, esto se señala con un número entre paréntesis  
**N = 40 sujetos-tipo**





**ANEXO H:****LISTADO DE SUJETOS ENTREVISTADOS**

(Orden Alfabético)

---

|                      |                       |
|----------------------|-----------------------|
| Andreína Ramos       | Luis Hernández        |
| Alberto Grusón       | Luis Luengo           |
| Alonso Pérez Luciani | Magaly Vázquez        |
| Andrés Romero        | María Di Brienza      |
| Aníbal Gauna         | María Esther Guía     |
| Antonio Cova         | María Gabriela Cuevas |
| Arturo Peraza        | María Isabel López    |
| Carla Serrano        | Matías Riutort        |
| Carlos de Armas      | Mercedes Morales      |
| Cordelia Khouri      | Norma Carrasquel      |
| Elías Pino Iturrieta | Oly Negrón            |
| Francisco Coello     | Orlando Alvarez       |
| Francisco Morera     | Pedro Vicente Navarro |
| Gustavo Peña         | Rafael Hernández      |
| Javier Seoane        | Ricardo Villasmil     |
| José Asapchi         | Rubén Peñalver        |
| José Manuel Rios     | Tito La Cruz          |
| Leonardo Pereira     | Tiziana Polesel       |
| Lilian Suárez        | Vicente Napolitano    |
| Lisbeth Sanchez      | Víctor Hugo Figueredo |

**ANEXO I: PROCESO DE DELIMITACIÓN DE LOS TÓPICOS DE CONVERSACIÓN,  
SEGÚN MOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

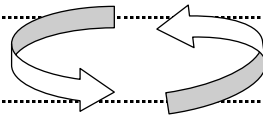
| FASE 1   | FASE 2  | FASE 3   |
|--|---|--|
| <b>UNIVERSIDAD EN GENERAL</b>  | <b>DE TIPO GENERAL</b>  | <b>I. DEL PROYECTO</b>                                       |
| Financiamiento de la Educación Superior  | Las funciones de la universidad                                 | Misión global de la universidad                              |
| Endogamia Universitaria  | La misión de la universidad                                     | Propósitos de las actividades universitarias                 |
| Autonomía Universitaria  | La vinculación de la universidad con la sociedad                | Valores promovidos por la Universidad                        |
| Características de la política hacia los profesores e investigadores                 | <b>DE TIPO ESPECIFICO</b>                                       | <b>II. DEL MUNDO</b>   |
| Papel del estudiantado en la universidad   | Los mecanismos de la enseñanza universitaria: La pedagogía      | Naturaleza del vínculo Universidad-Sociedad                  |
| Papel de la universidad ante el estudiante   | Los pensa de estudio en las universidades                       | Finalidad de las actividades universitarias                  |
| Misión de la universidad   | La estructuración del sistema de enseñanza en las universidades | <b>III. DEL RESULTADO</b>                                    |
| Relación de la Universidad (la Educación Superior) con la sociedad                   | La gestión del sistema de enseñanza                             | Concepción sobre el conocimiento                             |
| Vinculación de las actividades de enseñanza e investigación dentro de la universidad | El financiamiento de las universidades                          | <b>IV. DE LAS OPERACIONES</b>                                |
| Profesionalización de la Educación universitaria                                     | La autonomía universitaria                                      | Actividades primordiales                                     |
| Organización universitaria   | El profesorado universitario: formación y políticas de gestión  | Principios de organización de las actividades universitarias |
| Estructuración de los sistemas de Enseñanza e Investigación                          | Visión del estudiante universitario                             |  |
| Características y problemas de la Universidad  | El papel de la investigación en las universidades               |  |
| <b>ACTIVIDADES DE LA UNIVERSIDAD: ENSEÑANZA, DOCENCIA</b>                            |   |  |
| Masificación de la educación superior  |   |  |
| Evaluación del profesorado universitario   |   |  |
| Características del sistema educativo en la Enseñanza universitaria                  |   |  |
| Estructuración de las áreas de conocimiento en el sistema de Educación Superior      |   |  |
| Especialización de los estudios universitarios                                       |   |  |
| Características y problemas de la enseñanza universitaria                            |   |  |
| <b>ACTIVIDADES DE LA UNIVERSIDAD: INVESTIGACIÓN</b>                                  |   |  |
| Relación entre investigación y sociedad  |   |  |
| Papel de la investigación en la universidad: En General; En la UCAB                  |   |  |
| Financiamiento de la Investigación   |   |  |
| Diseño de las políticas de investigación   |   |  |
| Características y problemas de la investigación universitaria                        |   |  |

**ANEXO J:**

**DICCIONARIO GLOBAL DE VARIABLES:**

Tópicos de conversación y categorías temáticas de la entrevista, según ejes interpretativos de la discursividad social

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| <b>EJE</b>                              | <b>I. PROYECTO</b>  |   | <b>II. MUNDO</b>  |   |
|   | ¿ <b>POR QUÉ</b> la universidad produce, reproduce y utiliza los conocimientos?                         |   | ¿ <b>PARA QUÉ</b> la universidad produce, reproduce y utiliza los conocimientos?                                |   |
| <i>Pregunta Estratégica fundamental</i> | ¿Cuáles son los "razones" que tiene la universidad para actuar? ¿Qué elementos justifican sus acciones? |   | ¿Cuál es el destino de las acciones universitarias? ¿Qué intereses quedan servidos cuando la universidad actúa? |   |
| <i>Pregunta(s) específica(s)</i>        | ¿Cuáles son los "razones" que tiene la universidad para actuar? ¿Qué elementos justifican sus acciones? |   | ¿Cuál es el destino de las acciones universitarias? ¿Qué intereses quedan servidos cuando la universidad actúa? |   |
| <b>OPERACIONALIZACIÓN</b>               | <b>TÓPICOS DE CONVERSACIÓN</b>  | <b>CATEGORÍAS TEMÁTICAS</b>   | <b>TÓPICOS DE CONVERSACIÓN</b>  | <b>CATEGORÍAS TEMÁTICAS</b>   |
|   | 1. MISIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD  | Propósito global de la universidad PGU  | 1. NATURALEZA DEL VINCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD  | Tipo de vinculo Universidad-Sociedad VUS  |
|   | 2. PROPÓSITOS DE LAS ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS   | Propósito de la Docencia PD<br>Propósito de la Investigación PI<br>Propósito de la Extensión PE | Visión sobre el Mercado VM<br>Visión sobre lo Político VP<br>Financiamiento de la Universidad FU                |   |
|   | 3. VALORES DE LA UNIVERSIDAD  | Criterio de éxito del estudiante CE<br>Valores promovidos VU<br>Relación Alumno-Profesor RAP    | 2. FINALIDAD DE LAS ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS  | Destino de las Investigaciones DI<br>Destinatarios de las actividades de extensión DE<br>Finalidad de la extensión FE |



|   |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
| <b>EJE</b>                              | <b>III. RESULTADOS</b>  |   | <b>IV. OPERACIONES</b>   |  |
|   | ¿ <b>QUÉ</b> conocimientos produce, reproduce y utiliza la universidad?   |   | ¿ <b>CÓMO</b> organiza la universidad sus actividades y tareas para producir, reproducir y utilizar los conocimientos?               |  |
| <i>Pregunta Estratégica fundamental</i> | ¿Cuáles son los "productos" de la acción universitaria? ¿Cómo es definido el conocimiento? ¿Cuáles son sus características? |   | ¿Qué actividades son mas importantes para la universidad? ¿Bajo qué criterios se diseñan las tareas que lleva a cabo la universidad? |  |
| <i>Pregunta(s) específica(s)</i>        | ¿Cuáles son los "productos" de la acción universitaria? ¿Cómo es definido el conocimiento? ¿Cuáles son sus características? |   | ¿Qué actividades son mas importantes para la universidad? ¿Bajo qué criterios se diseñan las tareas que lleva a cabo la universidad? |  |
| <b>OPERACIONALIZACIÓN</b>               | <b>TÓPICOS DE CONVERSACIÓN</b>  | <b>CATEGORÍAS TEMÁTICAS</b>   | <b>TÓPICOS DE CONVERSACIÓN</b>   | <b>CATEGORÍAS TEMÁTICAS</b>  |
|   | 1. CONCEPCIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO   | Atributos del conocimiento AC<br>Estrategia Producción Conocimientos EPC<br>Estrategia Cognitiva EC<br>Tipo de Contenido TC<br>Habilidades de los universitarios HU | 1. ACTIVIDADES FUNDAMENTALES   | Importancia relativa de cada actividad AF  |
|   |   |   | 2. PRINCIPIOS DE ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS  | Diseño de los pensa de estudio DP<br>Atributos ideales de los pensa de estudio AP<br>Objeto de los pensa de estudio OP<br>Criterios de organización de los pensa de estudio CP |
|   |   |   |  |  |

**ANEXO J1:**

**I.1 MISIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD**

| OPERACIONALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA TEMÁTICA<br>("preguntas dentro de la guía de entrevistas")   |       | CATEGORÍA(S) TEMÁTICA(S) DE PERTENENCIA |        | ALTERNATIVAS TEMÁTICAS<br>("variables en la base de datos")                       |       |
|---|-------|---|--------|---|-------|
| PREGUNTA COMPLETA   | IDENT | NOMBRE COMPLETO                         | IDENT. | NOMBRE COMPLETO   | IDENT |
| Todas las instituciones (entre ellas la universidad), existen para cumplir con ciertos objetivos, que determinan sus acciones y su papel en el mundo. Partiendo de estas ideas, ¿cuál es, en su opinión, la misión de toda universidad? | A1    | Propósito global de la universidad      | PGU    | Desarrollar determinadas disciplinas del conocimiento                             | PGU1  |
|   |       |   |        | Entender la realidad, buscar el conocimiento                                      | PGU2  |
|   |       |   |        | Intervenir en la sociedad a través de la aplicación de los conocimientos          | PGU3  |
|   |       |   |        | Cubrir las demandas, necesidades del mundo laboral, productivo (ámbito económico) | PGU4  |
|   |       |   |        | Ser una fuente de movilidad social para los individuos                            | PGU5  |
|   |       |   |        | Promover valores democráticos (convivencia, ciudadanía)                           | PGU6  |
|   |       |   |        | Crear cuadros políticos y sociales (líderes, dirigentes)                          | PGU7  |
|   |       |   |        | Promover valores "humanistas"   | PGU8  |
|   |       |   |        | Cubrir las necesidades vocacionales y de formación "humana" de los individuos     | PGU9  |
|   |       |   |        | Proveer a los individuos de ciertas experticias profesionales                     | PGU10 |
|   |       |   |        | Promover el debate, la crítica social   | PGU11 |
|   |       |   |        | Generar mecanismos de desarrollo, cambio social                                   | PGU12 |
|   |       |   |        | Formación integral (meta profesional y meta técnica)                              | PGU13 |

## ANEXO J2:

## I.2 PROPÓSITO DE LAS ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS

| OPERACIONALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA TEMÁTICA ("preguntas dentro de la guía de entrevistas") |       | CATEGORÍA(S) TEMÁTICA(S) DE PERTENENCIA     |        | ALTERNATIVAS TEMÁTICAS ("variables en la base de datos")  |       |
|--|-------|---|--------|---|-------|
| PREGUNTA COMPLETA  | IDENT | NOMBRE COMPLETO                             | IDENT. | NOMBRE COMPLETO   | IDENT |
| Según su opinión, ¿cual es el propósito de la educación universitaria?                     | C9    | Propósito de la Docencia Universitaria      | PD     | Promover la excelencia intelectual, la expansión de la mente  | PD1   |
|  |       |   |        | Formar académicos notables para guardar y transmitir el contenido disciplinar.  | PD2   |
|  |       |   |        | Constituir una fuerza para el cambio social.  | PD3   |
|  |       |   |        | Formar individuos que sepan cuestionar la realidad para cambiarla.  | PD4   |
|  |       |   |        | Promover el desarrollo personal del individuo, prepararlo para cumplir su rol de ciudadano en una sociedad democrática                  | PD5   |
|  |       |   |        | Formar profesionales competentes y exitosos   | PD6   |
|  |       |   |        | Formar el "capital humano" necesario para la producción científica y tecnológica  | PD7   |
|  |       |   |        | Estar a la vanguardia en lo que se refiere a las necesidades del mercado  | PD8   |
| Según su opinión, ¿cual es el propósito de la investigación universitaria?                 | C12   | Propósito de la Investigación Universitaria | PI     | Investigar para contribuir en la formación de la imaginación creativa de los individuos.  | PI1   |
|  |       |   |        | Desarrollar la investigación aplicada para con ello contribuir en la formación de las habilidades profesionales de los individuos       | PI2   |
|  |       |   |        | Producir ciencia y tecnología para competir en el mercado del conocimiento.   | PI3   |
|  |       |   |        | Ser el complemento esencial de la enseñanza, especialmente para entender los conocimientos en su perspectiva histórica y socio-política | PI4   |
|  |       |   |        | Formar comunidades de investigadores científicos cuyo propósito sea la ciencia por la ciencia misma.                                    | PI5   |
|  |       |   |        | Producir ciencia, enriquecer el acervo científico de la humanidad.  | PI6   |
|  |       |   |        | Ser un agente de producción de sociedad a través de la creación de modos de conocimiento  | PI7   |
| Según su opinión, ¿cual es el propósito de la extensión universitaria?                     | C16   | Propósito de la Extensión Universitaria     | PE     | Contribuir con el enriquecimiento lúdico del estudiante   | PE1   |
|  |       |   |        | Enriquecer las experiencias universitarias del estudiante en su aspecto cultural, recreativo, etc.                                      | PE2   |
|  |       |   |        | Contribuir en la formación del espíritu democrático de los estudiantes a través de actividades extracurriculares                        | PE3   |
|  |       |   |        | Reforzar en los estudiantes las competencias que necesitan en su desempeño profesional.   | PE4   |
|  |       |   |        | Construir el necesario nexo que debe existir entre conocimientos y empleo social.   | PE5   |
|  |       |   |        | Abrir mecanismos concretos de intervención y cambio social.   | PE6   |

**ANEXO J3:**

**I.3 VALORES DE LA UNIVERSIDAD**

| OPERACIONALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA TEMÁTICA<br>("preguntas dentro de la guía de entrevistas")   |          | CATEGORÍA(S) TEMÁTICA(S) DE PERTENENCIA   |        | ALTERNATIVAS TEMÁTICAS<br>("variables en la base de datos")   |       |
|---|----------|---|--------|---|-------|
| PREGUNTA COMPLETA   | IDENT    | NOMBRE COMPLETO   | IDENT. | NOMBRE COMPLETO   | IDENT |
| ¿Cuáles son los logros que según su opinión debe alcanzar un estudiante / profesional, para ser considerado exitoso?  | A2<br>C2 | Criterio de éxito del estudiante universitario (atributos del estudiante universitario ideal) | CE     | Desarrollo de amor, interés por el conocimiento   | CE1   |
|   |          |   |        | Comprensión adecuada de los contenidos relevantes de su profesión   | CE2   |
|   |          |   |        | Desarrollo de una actitud científica  | CE3   |
|   |          |   |        | Desarrollo de las habilidades y competencias específicas para el desempeño de cada profesión  | CE4   |
|   |          |   |        | Prosecución satisfactoria de la vocación personal del profesional   | CE5   |
|   |          |   |        | Haberse convertido en un agente de cambio, transformaciones sociales  | CE6   |
|   |          |   |        | Convertirse en un profesional al servicio de los demás (desarrollo de la "vocación de servicio")  | CE7   |
|   |          |   |        | Convertirse en una persona "orientada al logro" (disciplinada, constante, con deseos de superación)   | CE8   |
|   |          |   |        | Haber obtenido formación humana ("integridad personal", "preparación para la vida")   | CE9   |
|   |          |   |        | Excelencia académica (estudiante / profesional reconocido, de alto rendimiento académico)   | CE10  |
| Si con su intervención en el diseño de los pensa Ud. pudiera transmitir un valor en especial, el que considere más relevante, cuál sería ese valor y porqué lo escogería? | A6<br>C8 | Valores promovidos  | VU     | Cientificidad (apego a los hechos y a criterios científicos en cualquier ámbito de acción)  | VU1   |
|   |          |   |        | Amplitud de criterios, respeto a la diversidad (ámbito del conocimiento)  | VU2   |
|   |          |   |        | Ética y responsabilidad profesional   | VU3   |
|   |          |   |        | Valores republicanos (orientados a la sociedad): democracia, convivencia, ciudadanía, tolerancia  | VU4   |
|   |          |   |        | Compromiso social, solidaridad  | VU5   |
|   |          |   |        | Valores humanistas (orientados a la persona): generosidad, honestidad, respeto, tolerancia, justicia  | VU6   |
|   |          |   |        | Disciplina, adaptación, apego a las normas (ámbito personal)  | VU7   |
|   |          |   |        | Desarrollo personal, humano, afectivo   | VU8   |
|   |          |   |        | Específicamente no desarrollo personal, humano, afectivo  | VU9   |
| En su opinión, ¿cómo debe ser la relación entre estudiantes y profesores dentro de una universidad?   | A4<br>C1 | Relación Alumno-Profesor  | RAP    | Orientación personal, acompañamiento, formación humana (el profesor es como un padre, un modelador de comportamientos y el estudiante es el niño/adolescente que necesita ser guiado) | RAP1  |
|   |          |   |        | Equilibrada, de amistad (en el ámbito personal)   | RAP2  |
|   |          |   |        | Orientación académica de tipo vertical (desequilibrio natural entre ambos actores: el básicamente profesor posee los conocimientos y el estudiante los recibe)                        | RAP3  |
|   |          |   |        | Orientación académica de tipo horizontal (discusión, debate, diálogo, equilibrio y cordialidad entre ambos actores)   | RAP4  |
|   |          |   |        | Limitada a la función de transmisión de unos conocimientos (relación instrumental como opuesta a personalista)  | RAP5  |
|   |          |   |        | Facilitación de conocimientos, sin orientar hacia ninguna perspectiva   | RAP6  |

## ANEXO J4:

## II.1 NATURALEZA DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD

| OPERACIONALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA TEMÁTICA ("preguntas dentro de la guía de entrevistas")  |  | CATEGORÍA(S) TEMÁTICA(S) DE PERTENENCIA  |                          | ALTERNATIVAS TEMÁTICAS ("variables en la base de datos")  |  |       |
|---|--|--|--------------------------|---|--|-------|
| PREGUNTA COMPLETA   | IDENT  | NOMBRE COMPLETO  | IDENT.                   | NOMBRE COMPLETO   | IDENT  |       |
| Según su opinión, ¿con qué actores sociales es indispensable que la universidad se relacione, y por qué?. Razone su respuesta   | A8   | Tipo de Vinculación de la Universidad con el resto de los actores de la Sociedad | VUS                      | Vigilante, en tensión (distancia prudencial de todo actor que pudiera desviar el propósito público de la universidad)   | VUS1   |       |
|   |  |  |                          | Acercamiento estrecho con todos los actores por igual   | VUS2   |       |
|   |  |  |                          | Preocupación por la preservación de la autonomía universitaria  | VUS3   |       |
|   |  |  |                          | Espacio de crítica y cuestionamiento de todos los actores   | VUS4   |       |
|   |  |  |                          | Compromiso, deber, obligación de la universidad para con la sociedad ("asistiendola" directamente)  | VUS5   |       |
|   | ¿Y (...) cómo es la relación entre la universidad y esos actores?  | A8a  |                          |   | Compromiso, deber, obligación de la universidad para con la sociedad (a través de sus productos como universidad -conocimiento, investigación, profesionales-)   | VUS6  |
|   |  |  |                          |   | Comparación, competencia con sus pares (otros centros académicos), por el conocimiento y entre profesionales   | VUS7  |
|   | ¿Con qué otros actores la universidad debe relacionarse? ¿Cómo definiría la relación entre la universidad y estos otros actores? | A8b  |                          |   | Utilitaria (relación de la universidad con actores que le generen algún beneficio)   | VUS8  |
|   |  |  |                          |   | Colaboración, intercambio, apoyo con el mundo económico  | VUS9  |
|   |  |  |                          |   | Colaboración, intercambio, apoyo con el mundo académico, científico  | VUS10 |
|   |  |  |                          |   | Colaboración, intercambio, apoyo con los actores relacionados con lo público   | VUS11 |
|   |  |  |                          |   | Específicamente, distanciamiento prudencial de los intereses económicos  | VUS12 |
|   |  |  |                          |   | Específicamente, distanciamiento prudencial de los intereses políticos, de gobierno  | VUS13 |
|   |  |  |                          |   | Aproximación estratégica al mundo de lo político (sin perder el carácter de universidad)   | VUS14 |
|   |  |  |                          |   | Responsabilidad de la sociedad (ambito de lo público) para con la universidad  | VUS15 |
|   |  |  |                          |   | Responsabilidad de la propia universidad sobre sí misma (autonomía en la gestión, financiamiento, etc.)  | VUS16 |
|   |  |  |                          |   | Cultivo de la conexión con las fuerzas vivas de la sociedad, élites (sectores con preocupación cívica y posicionamiento para actuar)   | VUS17 |
| (...) Y según su opinión, acaso sería preferible que la universidad se mantuviera más bien distante de ciertos actores sociales?. ¿Cuáles serían esos actores y por qué?. Razone su respuesta | A8c  | Visión sobre el Mercado  | VM                       | Visión "crítica del mercado": Las leyes del mercado no deben influir o debe tratarse de que influyan lo menos posible en los asuntos universitarios   | VM1  |       |
|   |  |  |                          | Visión "integracionista": el mundo productivo debe colaborar e influir en la universidad abiertamente, pues es el principal beneficiario de los "productos universitarios"                              | VM2  |       |
|   |  |  |                          | Visión estratégica: se debe poder aprovechar al mercado en lo que se pueda, pero cuidando los intereses de la universidad   | VM3  |       |
|   |  |  | Visión sobre lo Político | VP  | Visión aislacionista: hay que separarse lo más posible de todo lo que tenga que ver con la política, porque esto va en contra de los intereses de la universidad   | VP1   |
|   |  |  |                          |   | Visión activista: La universidad debe no solo involucrarse en política a partir del conocimiento, sino contribuir a la formación de cuadros dirigentes a nivel político, social                              | VP2   |
|   |  |  |                          |   | Visión crítica: la universidad debe formar parte del debate político y sobre lo público en general, pero desde una perspectiva totalmente neutral, desde lo que se pueda decir desde el conocimiento         | VP3   |
|   |  |  |                          |   | Visión "Integrista": La universidad debe colaborar, apoyar, mantenerse en contacto con el mundo de lo político, y de la gerencia de lo público en general (sin ver en ello ningún tipo de recelo o problema) | VP4   |
|   |  |  |                          |   |  |       |
| Según su opinión, ¿cuál es la forma idónea de financiamiento para cualquier universidad? Razone su respuesta  | A9<br>C11  | (Responsabilidad en el) Financiamiento de la Universidad                         | FU                       | La sociedad -interés público- (a través del ESTADO)   | FU1  |       |
|   |  |  |                          | La sociedad -interés público- (a través de las ÉLITES ECONÓMICAS, FILÁNTROPOS): Donativos, etc.   | FU2  |       |
|   |  |  |                          | Todos los actores interesados e involucrados con la universidad (financiamiento mixto)  | FU3  |       |
|   |  |  |                          | La universidad -interés particular- (a través de las ganancias por venta de productos o servicios y otras similares, autogestión)   | FU4  |       |
|   |  |  |                          | Los individuos son reponsables -interés individual- (a través de pago de matrícula, el pago de un servicio prestado y un producto obtenido: la educación)   | FU5  |       |
|   |  |  |                          | Los empresarios, mundo económico -interés particular- (a través de financiamiento directo, colaboración y cooperación estrecha por ser beneficiarios de sus productos: los profesionales que necesitan) | FU6  |       |

## ANEXO J5:

## II.2 FINALIDAD DE LAS ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS

| OPERACIONALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA TEMÁTICA<br>("preguntas dentro de la guía de entrevistas")   |       | CATEGORÍA(S) TEMÁTICA(S) DE PERTENENCIA       |        | ALTERNATIVAS TEMÁTICAS<br>("variables en la base de datos")                                |       |
|---|-------|---|--------|--|-------|
| PREGUNTA COMPLETA   | IDENT | NOMBRE COMPLETO                               | IDENT. | NOMBRE COMPLETO  | IDENT |
| Según su opinión, ¿cuál debe ser el destino, la finalidad de las investigaciones que se realizan en las universidades?  | C10   | Destino de las Investigaciones                | DI     | Participación en políticas de relevancia social  | DI1   |
|   |       |   |        | Producción de nuevos proyectos, líneas de investigación orientados al avance de la ciencia | DI2   |
|   |       |   |        | Producción y desarrollo de tecnologías   | DI3   |
|   |       |   |        | Asesoramiento de actores concretos en procesos de toma de decisión                         | DI4   |
|   |       |   |        | Divulgación de conocimientos en ámbitos académicos (básicamente intramuros)                | DI5   |
|   |       |   |        | Divulgación de conocimientos en ámbitos académicos (básicamente extramuros)                | DI6   |
|   |       |   |        | Divulgación de conocimientos en ámbitos del sector productivo de la economía               | DI7   |
|   |       |   |        | Divulgación de conocimientos en la opinión pública (generar matrices de opinión)           | DI8   |
| Según su opinión, ¿quienes deben ser los principales beneficiarios / destinatarios de las actividades de EXTENSIÓN universitaria?   | C14   | Destinatarios de las actividades de extensión | DE     | Los estudiantes  | DE1   |
|   |       |   |        | La comunidad universitaria   | DE2   |
|   |       |   |        | Las asociaciones políticas   | DE3   |
|   |       |   |        | La comunidad científica  | DE4   |
|   |       |   |        | Los sectores más necesitados   | DE5   |
|   |       |   |        | Las asociaciones civiles   | DE6   |
| Otra de las funciones que cumple la universidad es la que se engloba dentro del término "extensión". ¿Qué actividades Ud. definiría como actividades de extensión universitaria, y por qué? | A7    | Finalidad de la extensión Universitaria       | FE     | Actualización profesional, formación continua  | FE1   |
|   |       |   |        | Complementar la docencia (práctica profesional)  | FE2   |
|   |       |   |        | Cultivar el espíritu de los universitarios (en lo artístico, académico, recreativo, etc.)  | FE3   |
|   |       |   |        | Cumplir un compromiso social, brindando asistencia a sectores necesitados de ayuda         | FE4   |
|   |       |   |        | Difundir conocimientos, cultura en entornos académicos                                     | FE5   |
|   |       |   |        | Producción de bienes y servicios útiles a la sociedad                                      | FE6   |
|   |       |   |        | Herramienta de formación integral (en valores)   | FE7   |



ANEXO J6:

III. CONCEPCIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO

| OPERACIONALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA TEMÁTICA ("preguntas dentro de la guía de entrevistas")  |  | CATEGORÍA(S) TEMÁTICA(S) DE PERTENENCIA |   | ALTERNATIVAS TEMÁTICAS ("variables en la base de datos")  |       |
|---|--|---|---|---|-------|
| PREGUNTA COMPLETA   | IDENT                                      | NOMBRE COMPLETO                         | IDENT.  | NOMBRE COMPLETO   | IDENT |
| ¿Cuáles son las habilidades y actitudes más importantes que debe desarrollar todo universitario?  | A3   | Atributos del conocimiento              | AC  | Con sentido técnico: Especializado, disciplinar, objetivo, útil, técnico  | AC1   |
|   |  |   |   | Con sentido práctico: integrado, consensual, multidisciplinar, subjetivo, práctico, significativo, comprensivo, comprometido (con el medio) | AC2   |
|   |  |   |   | Con sentido emancipador: crítico, disensual, autónomo, transformador/ liberador, comprometido (con la liberación del sujeto)                | AC3   |
|   | Estrategias de producción del conocimiento | EPC                                     | Con sentido técnico: experimentar, observar, predecir, aplicar/adaptar (para ser instrumento), analizar (dividiendo), explicar/sintetizar (para predecir/aplicar)   | EPC1  |       |
|   |  |   | Con sentido práctico: comprender / entender, asignar significados, reflexionar, integrar, analizar (integrando), explicar/sintetizar (para comprender), dialogar/comunicar                                  | EPC2  |       |
|   |  |   | Con sentido emancipador: autoreflexión / responsabilidad del sujeto, reciprocidad entre autoreflexión y acción, análisis (crítico), aprehensión del sí mismo como sujeto, compromiso con la acción autónoma | EPC3  |       |
| Según su opinión, ¿cuáles de los siguientes elementos deben ser privilegiados en el proceso educativo que tiene lugar en las universidades? | C3   | Estrategia cognitiva                    | EC  | La transmisión de contenidos  | EC1   |
|   |  |   |   | La formación de actitudes y valores   | EC2   |
|   |  |   |   | El desarrollo de habilidades  | EC3   |
| Según su opinión, ¿qué clase de contenidos deben ser predominantemente transmitidos en la educación universitaria?                          | C6   | Tipo de contenido                       | TC  | Científico  | TC1   |
|   |  |   |   | Técnico   | TC2   |
|   |  |   |   | Valorativo  | TC3   |
|   |  |   |   | Actitudinal   | TC4   |
|   |  |   |   | Procedimental   | TC5   |
| ¿Cuáles son las habilidades y actitudes más importantes que debe desarrollar todo universitario?  | A3<br>C7                                   | Habilidades de los universitarios       | HU  | Capacidad crítica -nivel profesional- (elaboración juicios/criterios propios ante el conocimiento y las realidades)                         | HU1   |
|   |  |   |   | Capacidad crítica -nivel personal- (autocrítica, capacidad de superación, "proyecto de vida")   | HU2   |
|   |  |   |   | Capacidad de comunicación de ideas  | HU3   |
|   |  |   |   | Capacidad de adaptación a los cambios / Flexibilidad  | HU4   |
|   |  |   |   | Capacidad de discusión, trabajo en equipo, relacionarse con los demás   | HU5   |
|   |  |   |   | Independencia, "proactividad" (capacidad para tomar decisiones, resolver problemas)   | HU6   |
|   |  |   |   | Liderazgo, capacidad para organizar procesos  | HU7   |
|   |  |   |   | Capacidades analíticas (observación, reflexión, razonamiento, síntesis)   | HU8   |
|   |  |   |   | Capacidad de organizarse, aprender a estudiar, mantenerse informado/actualizado   | HU9   |

**ANEXO J7:**

**IV.1 ACTIVIDADES FUNDAMENTALES**

| OPERACIONALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA TEMÁTICA<br>("preguntas dentro de la guía de entrevistas")   |                          | CATEGORÍA(S) TEMÁTICA(S) DE PERTENENCIA |  | ALTERNATIVAS TEMÁTICAS<br>("variables en la base de datos") |       |
|---|--------------------------|---|--|---|-------|
| PREGUNTA COMPLETA   | IDENT                    | NOMBRE COMPLETO                         | IDENT.   | NOMBRE COMPLETO   | IDENT |
| Si tuviera la necesidad y responsabilidad de jerarquizar según su importancia a las funciones que hemos tratado (Extensión, Docencia e investigación) ¿cómo lo haría? | <b>A10</b>               | Actividad                               | <b>AF</b>  |   |       |
|   | <b>A10a</b>              | Fundamental de la                       |  | Docencia (sin descartar la investigación)                   | AF1   |
|   | <b>C13</b>               | universidad                             |  | Investigación (sin descartar la docencia)                   | AF2   |
|   | <b>C15</b>               | (importancia                            |  | Docencia e Investigación POR IGUAL                          | AF3   |
|   |                          | cuantitativa de las                     |  | Docencia (AUN sin investigación)                            | AF4   |
|   | actividades que realiza) |   | Docencia e Investigación VINCULADAS con la Extensión | AF5   |       |

## ANEXO J8:

IV.2 PRINCIPIOS DE ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES  
UNIVERSITARIAS

| OPERACIONALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA TEMÁTICA<br>("preguntas dentro de la guía de entrevistas")   |  | CATEGORÍA(S) TEMÁTICA(S) DE PERTENENCIA           |   | ALTERNATIVAS TEMÁTICAS<br>("variables en la base de datos")  |       |
|---|--|---|---|--|-------|
| PREGUNTA COMPLETA   | IDENT  | NOMBRE COMPLETO                                   | IDENT.  | NOMBRE COMPLETO  | IDENT |
| Ante una propuesta para el diseño de un pensum de estudios, cuyo punto central es la altísima posibilidad que se le da a los estudiantes para organizar su curricula, ¿que decisión tomaría?. | A5<br>A5a<br>A5b<br>C5                             | Diseño de los pensa de estudio (autoría)          | DP  | Solo ingerencia de la institución universitaria, en sus diversas formas y manifestaciones  | DP1   |
|   |  |   |   | Ingerencia de los estudiantes, pero predominando el criterio de la institución   | DP2   |
|   |  |   |   | Ingerencia de los estudiantes, predominando sus criterios  | DP3   |
|   | Atributos ideales de los pensa de estudio          | AP  | Especialización   | AP1  |       |
|   |  |   | Apertura (generalistas / libertad de cátedra)   | AP2  |       |
|   |  |   | Flexibilidad  | AP3  |       |
|   | Finalidad / Objeto de los pensa de una universidad | OP  | Garantizar la prosecución de la vocación personal del estudiante  | OP1  |       |
|   |  |   | Certificar (la institución, ante la sociedad) la experticia de los egresados en unas determinadas profesiones y disciplinas                   | OP2  |       |
|   |  |   | Garantizar la congruencia de los pensa (independientemente de su disciplina), con los lineamientos de una filosofía institucional determinada | OP3  |       |
|   |  |   | Garantizar la adaptación de los pensa a las demandas del mercado laboral  | OP4  |       |
| Garantizar la adaptación de los pensa a las necesidades del contexto, la sociedad   |  |   | OP5   |  |       |
| Garantizar la preponderancia del conocimiento y su avance, como criterio organizador de los contenidos que se seleccionan   |  |   | OP6   |  |       |
| En su opinión, ¿cuáles de las siguientes características definen mejor lo que deben ser los pensa de estudio de las universidades?  | C4   | Criterios de organización de los pensa de estudio | CP  | <u>Especialización</u> : Que los pensa respondan suficientemente a los niveles de especialización que hoy en día definen al conocimiento socialmente útil.                                     | CP1   |
|   |  |   |   | <u>Flexibilidad</u> : Que los pensa tengan la suficiente capacidad de adaptación antes las distintas demandas que sobre él se esgrimen.  | CP2   |
|   |  |   |   | <u>Exhaustividad</u> : Que los pensa logren profundizar suficientemente en aquellos contenidos que son fundamentales para la disciplina  | CP3   |
|   |  |   |   | <u>Pertinencia</u> : Que los pensa respondan a las necesidades de avance de la ciencia y de resolución de problemas claves de la sociedad  | CP4   |
|   |  |   |   | <u>Coherencia interna</u> : Que los pensa logren articular adecuadamente los distintos campos de conocimiento que sea necesario / pertinente articular para cada área o disciplina científica. | CP5   |

## ANEXO K: GUIA DE ENTREVISTAS

### I PARTE: PREGUNTAS ABIERTAS

- A1. Todas las instituciones (entre ellas la universidad), existen para cumplir con ciertos objetivos, que determinan sus acciones y su papel en el mundo. Partiendo de estas ideas, **¿cuál es, en su opinión, la misión de toda universidad?** .
- A2. Todo profesor desea que sus estudiantes alcancen logros, los que harían de él un profesional exitoso. Quizá son muchos y muy variados, pero, **si tuviera que decidirse por el más importante, el que Ud. considere realmente esencial, cual sería su decisión y por qué?** **Razone su respuesta**
- A3. ¿Cuáles son las habilidades y actitudes más importantes que debe desarrollar todo universitario?
- A4. En su opinión, **¿cómo debe ser la relación entre estudiantes y profesores** dentro de una universidad?
- A5. Supongamos que en su Escuela se presenta una propuesta para el diseño y la planificación del pensum de estudios, cuyo punto central es la **altísima posibilidad que se le da a los estudiantes para escoger** materias y combinar cursos de las forma más flexible que pueda imaginarse. **Si Ud. fuera el director(a) de la escuela, ¿que decisión tomaría?**
- A5.a En el caso planteado, como director de la escuela, **¿cuáles serían los elementos que lo harían decidirse por aprobar la propuesta?** **Razone su respuesta**
- A5.b Y **¿cuáles serían los elementos que lo harían decidirse por rechazar la propuesta?** **Razone su respuesta**
- A6. Durante cualquier proceso educativo tiene lugar la **difusión** de una serie de **valores** que resulta deseable desarrollar en los estudiantes. Para lograr este tipo de propósitos, quienes diseñan el pensum introducen en él los elementos necesarios para procurar que esto sea posible. Si Ud. fuera el encargado de diseñar el pensum y además de decidir en ésta materia, **qué clase de VALORES consideraría?** **¿cuál sería su decisión y por qué?** **Razone su respuesta**
- A7. Además de la docencia y la investigación ,otra de las funciones que cumple la universidad es la que se engloba dentro del término "extensión". Esta función puede comprender actividades de diversa índole. ¿Qué actividades Ud. definiría como actividades de extensión universitaria, y por qué?. Razone su respuesta.
- A8. **Según su opinión, ¿con qué actores sociales es indispensable que la universidad se relacione, y por qué?** **Razone su respuesta**
- A8.a ¿Y (...) cómo es la relación entre la universidad y esos actores?
- A8.b ¿Con qué otros actores la universidad debe relacionarse? ¿Cómo definiría la relación entre la universidad y estos otros actores?
- A8.c (...) Y según su opinión, acaso sería preferible que la universidad se mantuviera más bien distante de ciertos actores sociales?. ¿Cuáles serían esos actores y por qué?. Razone su respuesta.
- A9. **Según su opinión, ¿cuál es la forma idónea de financiamiento para cualquier universidad?** **Razone su respuesta**
- A10. **Si Ud. fuera el Rector de la UCAB,** o tuviera la necesidad y responsabilidad de jerarquizar según su importancia a las funciones que hemos tratado (Extensión, Docencia e investigación) **¿qué funciones privilegiaría y por qué?**
- A10.a Y si tuviera que quedarse **sólo con una función,** **¿cuál de ellas escogería y por qué?** **Razone su respuesta**

## II PARTE: PREGUNTAS CERRADAS

**EN CADA PREGUNTA LE VOY A PRESENTAR UNA SERIE DE OPCIONES, PARA QUE LAS ORDENE SEGÚN LA CERCANÍA DE CADA OPCIÓN CON SU OPINIÓN, SIENDO LA PRIMERA LA QUE MÁS SE ACERCA A SU FORMA DE PENSAR, Y LA ÚLTIMA LA QUE MENOS SE ACERCA A ELLA.**

C1. **En su opinión, el profesor universitario debe ser**

- Un orientador
- Un experto
- Un facilitador
- Un investigador
- Un maestro
- Un teórico

C2. **Entre las distintas metas que un profesor desea que sus estudiantes alcancen, ¿cuáles serían para Ud. las más importantes?**

- Tener conocimiento y dominio de los contenidos de su área de estudio
- Estar en capacidad de analizar contenidos y situaciones
- Haber aplicado los conocimientos adquiridos en experiencias laborales vinculadas al área de estudio
- Tener la capacidad de elaborar críticas constructivas sobre problemas y situaciones
- Haber expresado y desarrollado satisfactoriamente sus gustos e intereses personales.
- Haber desarrollado a través de distintos medios una amplia conciencia ciudadana.
- Tener la capacidad de aplicar principios generales a situaciones concretas
- Estar capacitado para diseñar y desarrollar satisfactoriamente investigaciones en su área de estudio

C3. **Según su opinión, ¿cuáles de los siguientes elementos deben ser privilegiados en el proceso educativo que tiene lugar en las universidades?**

- La transmisión de contenidos
- La formación de actitudes y valores
- El desarrollo de habilidades

C4. **En su opinión, ¿cuáles de las siguientes características definen mejor lo que deben ser los pensa de estudio de las universidades?**

- Especialización:** Que los pensa respondan suficientemente a los niveles de especialización que hoy en día definen al conocimiento socialmente útil.
- Flexibilidad:** Que los pensa tengan la suficiente capacidad de adaptación antes las distintas demandas que sobre él se esgrimen.
- Exhaustividad:** Que los pensa logren profundizar suficientemente en aquellos contenidos que son fundamentales para la disciplina
- Pertinencia:** Que los pensa respondan a las necesidades de avance de la ciencia y de resolución de problemas claves de la sociedad

Coherencia interna: Que los pensa logren articular adecuadamente los distintos campos de conocimiento que sea necesario / pertinente articular para cada área o disciplina científica.

C5. **Supongamos que Ud. tiene la última palabra en cuanto al diseño de un nuevo pensum de estudios para su escuela. ¿Cuáles son los principales criterios en los cuales Ud. fundamentaría el diseño curricular? ¿Qué decisiones tomaría al respecto? Razone su respuesta**

\_\_\_\_\_ Los requerimientos de cada disciplina

\_\_\_\_\_ Las necesidades del mundo laboral

\_\_\_\_\_ La filosofía institucional de la universidad en cuestión

\_\_\_\_\_ Los grandes problemas / temas de interés de la sociedad

\_\_\_\_\_ La difusión del conocimiento y la cultura

\_\_\_\_\_ El enriquecimiento cultural y científico del estudiante.

\_\_\_\_\_ Los requerimientos del mercado de conocimientos, la ciencia y la tecnología.

C6. **Según su opinión, ¿qué clase de contenidos deben ser predominantemente transmitidos en la educación universitaria?**

\_\_\_\_\_ Científico

\_\_\_\_\_ Técnico

\_\_\_\_\_ Valorativo

\_\_\_\_\_ Actitudinal

\_\_\_\_\_ Procedimental

C7. **Durante cualquier proceso educativo tiene lugar la difusión de una serie de habilidades que resulta deseable desarrollar en los estudiantes. Si Ud. fuera el encargado de diseñar el pensum y además de decidir en ésta materia, qué clase de habilidades incluiría? ¿cuál sería su decisión al respecto?**

\_\_\_\_\_ Elaboración de juicios, criterios propios

\_\_\_\_\_ Obtención de información eficazmente

\_\_\_\_\_ Pensamiento abstracto

\_\_\_\_\_ Liderazgo, habilidad para guiar y organizar procesos

\_\_\_\_\_ Cooperación entre colegas

\_\_\_\_\_ Adaptación a situaciones cambiantes y problemáticas

\_\_\_\_\_ Expresión oral y escrita (estudiantes articulados)

\_\_\_\_\_ Manejo de las herramientas de trabajo que ofrece la tecnología (informática, telecomunicaciones, etc.)

C8. **Como docente, ¿cuáles de las siguientes actitudes Ud. considera más importante que sus estudiantes desarrollen?**

\_\_\_\_\_ Interés por aprender

- \_\_\_\_\_ Interés por la ciencia
- \_\_\_\_\_ Interés por los problemas sociales
- \_\_\_\_\_ Interés por los problemas económico
- \_\_\_\_\_ Interés por los problemas políticos
- \_\_\_\_\_ Flexibilidad
- \_\_\_\_\_ Interés por los problemas morales
- \_\_\_\_\_ Competitividad

C9. **En definitiva y según su opinión, ¿cual es el propósito de la educación universitaria?**

- \_\_\_\_\_ Promover la excelencia intelectual, la expansión de la mente
- \_\_\_\_\_ Formar académicos notables para guardar y transmitir el contenido disciplinar.
- \_\_\_\_\_ Constituir una fuerza para el cambio social. Formar individuos que sepan cuestionar la realidad para cambiarla.
- \_\_\_\_\_ Promover el desarrollo personal del individuo y prepararlo para cumplir su rol de ciudadano en una sociedad democrática
- \_\_\_\_\_ Formar profesionales competentes y exitosos
- \_\_\_\_\_ Formar el “capital humano” necesario para la producción científica y tecnológica
- \_\_\_\_\_ Estar a la vanguardia en lo que se refiere a las necesidades del mercado

C10. **Según su opinión, ¿cuál debe ser el destino, la finalidad de las investigaciones que se realizan en las universidades?**

- \_\_\_\_\_ Participación en políticas de relevancia social
- \_\_\_\_\_ Producción de nuevos proyectos, líneas de investigación orientados al avance de la ciencia
- \_\_\_\_\_ Producción y desarrollo de tecnologías
- \_\_\_\_\_ Asesoramiento de actores concretos en procesos de toma de decisión
- \_\_\_\_\_ Divulgación de conocimientos en ámbitos académicos (básicamente intramuros)
- \_\_\_\_\_ Divulgación de conocimientos en ámbitos académicos (básicamente extramuros)
- \_\_\_\_\_ Divulgación de conocimientos en ámbitos del sector productivo de la economía
- \_\_\_\_\_ Divulgación de conocimientos en la opinión pública (generar matrices de opinión)

C11. **De las distintas formas que tiene una universidad para financiarse, a su juicio ¿cuáles serían las más convenientes para las universidades?**

- \_\_\_\_\_ Asignaciones presupuestarias del Estado
- \_\_\_\_\_ Asignaciones de instituciones como la Iglesia / Compañía de Jesús
- \_\_\_\_\_ Donativos hechos por particulares (fundaciones, asociaciones o gremios)
- \_\_\_\_\_ Convenios de cooperación académica y profesional con empresas privadas
- \_\_\_\_\_ Regalías por concesión de espacios en el campus para la prestación de servicios
- \_\_\_\_\_ Convenios para el desarrollo de proyectos e intereses comunes con organismos nacionales y multinacionales
- \_\_\_\_\_ Ganancias obtenidas mediante la venta de productos o servicios
- \_\_\_\_\_ Alguna (s) otra (s), especifique

C12. **Según su opinión, ¿cual es el propósito de la investigación universitaria?**

- Investigar para contribuir en la formación de la imaginación creativa de los individuos.
- Desarrollar la investigación aplicada para con ello contribuir en la formación de las habilidades profesionales de los individuos
- Producir ciencia y tecnología para competir en el mercado del conocimiento.
- Ser el complemento esencial de la enseñanza, especialmente para entender los conocimientos en su perspectiva histórica y socio-política
- Formar comunidades de investigadores científicos cuyo propósito sea la ciencia por la ciencia misma.
- Producir ciencia, enriquecer el acervo científico de la humanidad.
- Ser un agente de producción de sociedad a través de la creación de modos de conocimiento

C13. **Si tuviera que jerarquizar las distintas a las actividades que se desarrollan en una universidad, de acuerdo a la importancia que tienen para Ud. ¿Cómo lo haría?.**

- Realizar conferencias, seminarios
- Organizar grupos culturales
- Dictar clases
- Formar grupos de voluntarios
- Organizar competencias deportivas
- Coordinar intercambios y cooperación con otras universidades
- Realizar Investigaciones
- Organizar grupos de representación estudiantil
- Elaborar proyectos de acción social en vinculación con la academia
- Prestar asistencia y servicios para el bienestar estudiantil
- Establecer una biblioteca actualizada
- Alguna otra (s), especifique

C14. **Según su opinión, ¿quienes deben ser los principales beneficiarios / destinatarios de las actividades de EXTENSIÓN universitaria?**

- Los estudiantes
- La comunidad universitaria
- Las asociaciones políticas
- La comunidad científica
- Los sectores más necesitados
- Las asociaciones civiles

C15. **Según su opinión, ¿cuál debe ser el papel de la extensión dentro de una universidad?. Jerarquícelas del 1 al 5 según la cercanía de las frases con su opinión, siendo la número 1 la que más se acerca a su forma de pensar, y la número 5 la que menos se acerca a ella. .**

- La extensión universitaria incluso puede llegar a ser más importante que la misma actividad docente
- Las actividades de extensión no dejan de ser interesantes, aunque realmente son secundarias



- La extensión universitaria es tan importante como la docencia y la investigación
- Realmente las actividades de extensión son innecesarias
- Las actividades de extensión deberían jugar un papel relevante dentro de la universidad

C16. **En definitiva y según su opinión, ¿cual es el propósito de la extensión universitaria?**

- Contribuir con el enriquecimiento lúdico del estudiante
- Enriquecer las experiencias universitarias del estudiante en su aspecto cultural, recreativo, etc.
- Contribuir en la formación del espíritu democrático de los estudiantes a través de actividades extracurriculares
- Reforzar en los estudiantes las competencias que necesitan en su desempeño profesional.
- Construir el necesario nexo que debe existir entre conocimientos y empleo social.
- Abrir mecanismos concretos de intervención y cambio social.

## ANEXO L: VARIABLES ACTIVAS E ILUSTRATIVAS DEL PROCESAMIENTO DEFINITIVO<sup>88</sup>

(1/2)

LECTURE DE LA BASE DE DONNEES  
LECTURE DU FICHER BASE  
NOM DE LA BASE : C:\Archivos de programa\Cisia\Spad v4.5\Bases\Tesis\Base6.sba  
NOMBRE D'INDIVIDUS : 40  
NOMBRE DE VARIABLES NUMERIQUES : 228  
NOMBRE DE VARIABLES TEXTUELLES : 0  
SELECTION DES INDIVIDUS ET DES VARIABLES UTILES

### VARIABLES NOMINALES ACTIVES

| 48 VARIABLES   | 96 MODALITES ASSOCIEES |
|--|------------------------|
| 20 . A.C.1 Con sentido Técnico                                     | ( 2 MODALITES )        |
| 21 . A.C.2 Con sentido Práctico                                    | ( 2 MODALITES )        |
| 22 . A.C.3 Con sentido Emancipador                                 | ( 2 MODALITES )        |
| 33 . A.F.1 Docencia (sin descartar investigación)                  | ( 2 MODALITES )        |
| 34 . A.F.2 Investigación (sin descartar docencia)                  | ( 2 MODALITES )        |
| 35 . A.F.3. Docencia e Investigación POR IGUAL                     | ( 2 MODALITES )        |
| 36 . A.F.4 Docencia (AUN sin investigación)                        | ( 2 MODALITES )        |
| 37 . A.F.5 Docencia e Investigación VINCULADAS con la Extensión    | ( 2 MODALITES )        |
| 40 . P.G.U.3 Intervenir sociedad/aplicación conocimientos          | ( 2 MODALITES )        |
| 41 . P.G.U.4 Cubrir demandas mundo laboral (ambito economia)       | ( 2 MODALITES )        |
| 42 . P.G.U.5 Ser fuente de movilidad social                        | ( 2 MODALITES )        |
| 47 . P.G.U.10 Proveer a los individuos/experticias profesionales   | ( 2 MODALITES )        |
| 50 . P.G.U.13 Formación Integral (meta profesional meta técnica)   | ( 2 MODALITES )        |
| 59 . V.U.S.2 Acercamiento estrecho a todos los actores por igual   | ( 2 MODALITES )        |
| 60 . V.U.S.3 Preocupación por la preservación de la autonomía u.   | ( 2 MODALITES )        |
| 62 . V.U.S.5 Compromiso, de la U. con la Soc. (asistiendola)       | ( 2 MODALITES )        |
| 63 . V.U.S.6 Compromiso de la U. con la soc. (a trav conoc.)       | ( 2 MODALITES )        |
| 64 . V.U.S.7 Comparación, competencia con sus pares                | ( 2 MODALITES )        |
| 65 . V.U.S.8 Utilitaria (se relaciona con quien genere beneficios) | ( 2 MODALITES )        |
| 72 . V.U.S.15 Responsabilidad de la sociedad (publico) con la U.   | ( 2 MODALITES )        |
| 73 . V.U.S.16 Responsabilidad de la U. sobre sí misma (auto)       | ( 2 MODALITES )        |
| 74 . V.U.S.17 Conexión con élites (con preocupación cívica)        | ( 2 MODALITES )        |
| 103 . V.U.3 Etica, responsabilidad profesional                     | ( 2 MODALITES )        |
| 104 . V.U.4 Republicanos (orient. sociedad): democr., ciudadanía   | ( 2 MODALITES )        |
| 106 . V.U.6 Humanistas (orient. persona):generosidad, honestidad   | ( 2 MODALITES )        |
| 107 . V.U.7 Disciplina, apego normas (ambito personal)             | ( 2 MODALITES )        |
| 109 . V.U.9 NO desarrollo personal, humano                         | ( 2 MODALITES )        |
| 123 . D.P.1 Solo ingerencia institución                            | ( 2 MODALITES )        |
| 124 . D.P.2 Ingerencia estudiantes (predomina institución)         | ( 2 MODALITES )        |
| 125 . D.P.3 Ingerencia estudiantes (pred, sus criterios)           | ( 2 MODALITES )        |
| 126 . O.P.1 Prosecución vocación del estudiante                    | ( 2 MODALITES )        |
| 127 . O.P.2 Certificar la experticia en ciertas profesiones        | ( 2 MODALITES )        |
| 128 . O.P.3 Congruencia pensa c/ Filosofía institucional           | ( 2 MODALITES )        |
| 129 . O.P.4 Adaptación pensa/demandas mercado laboral              | ( 2 MODALITES )        |
| 130 . O.P.5 Adaptación pensa/necesidades contexto, sociedad        | ( 2 MODALITES )        |
| 131 . O.P.6 Garantizar avance conocimiento                         | ( 2 MODALITES )        |
| 210 . PGU6 (RE1) CIUDADANIA  | ( 2 MODALITES )        |
| 211 . PGU8 (RE2) HUMANISMO   | ( 2 MODALITES )        |
| 212 . PGU11(RE3) CRITICA_CAMBIO                                    | ( 2 MODALITES )        |
| 214 . VU5(RE5A) VALOR U SOLIDARIDAD                                | ( 2 MODALITES )        |
| 219 . VUS1(RE10) VINC.CRITICO TODOS                                | ( 2 MODALITES )        |
| 220 . VM1(RE11) VINC.CRITICA MERCADO                               | ( 2 MODALITES )        |
| 221 . VP_E(RE12)VINC.INTEGRAR POL-MERC                             | ( 2 MODALITES )        |

<sup>88</sup> Aquí se presentan las variables activas e ilustrativas directamente como aparecen listadas en el procesamiento estadístico realizado a través del programa SPAD.N. Las variables 210-212; 214; 219-222 y 225-228 (bloque de variables activas), son el producto de reagrupaciones de las variables PGU (propósito global de la universidad) y VUS (vínculo universidad- sociedad).

|       |                                      |                 |
|-------|--------------------------------------|-----------------|
| 222 . | VP(RE13)VINC.CRITICA POLITICO        | ( 2 MODALITES ) |
| 225 . | PGU1(RE15)BUSQ_DES CONOCIMIENTO      | ( 2 MODALITES ) |
| 226 . | VINC.U-S(RE16) INTEGRA AL POL-ECONOM | ( 2 MODALITES ) |
| 227 . | VAL.UNI(RE17): CIENTIFICIDAD         | ( 2 MODALITES ) |
| 228 . | VMR_VISION ESTRAT-CRITICA MERCADO    | ( 2 MODALITES ) |

## **VARIABLES ACTIVAS E ILUSTRATIVAS DEL PROCESAMIENTO DEFINITIVO (2/2)**

|  |
|--|
| <b>VARIABLES NOMINALES ILLUSTRATIVAS</b> |
|--|

70 VARIABLES                      156 MODALITES ASSOCIEES

|       |  |                 |
|-------|--|-----------------|
| 2 .   | Sexo   | ( 2 MODALITES ) |
| 3 .   | Antigüedad   | ( 3 MODALITES ) |
| 4 .   | Actividad Predominante                                       | ( 5 MODALITES ) |
| 5 .   | Dedicación   | ( 2 MODALITES ) |
| 6 .   | Unidad principal de pertenencia                              | ( 5 MODALITES ) |
| 7 .   | Cantidad de unidades de pertenencia                          | ( 3 MODALITES ) |
| 8 .   | Trabaja activamente fuera Universidad                        | ( 2 MODALITES ) |
| 9 .   | Profesión  | ( 9 MODALITES ) |
| 10 .  | Nivel de Instrucción   | ( 3 MODALITES ) |
| 23 .  | VC1 Visión Práctica del conocimiento                         | ( 2 MODALITES ) |
| 24 .  | VC2 Visión Cientificista del conocimiento                    | ( 2 MODALITES ) |
| 25 .  | VC3 Visión Tecnicista del conocimiento                       | ( 2 MODALITES ) |
| 26 .  | VC4 Visión Economicista del conocimiento                     | ( 2 MODALITES ) |
| 27 .  | VC5 Visión Formativa del conocimiento                        | ( 2 MODALITES ) |
| 28 .  | VC6 Visión Societal del conocimiento                         | ( 2 MODALITES ) |
| 29 .  | VC7 Visión Profesionalista del conocimiento                  | ( 2 MODALITES ) |
| 51 .  | F.E.1 Actualización profesional, formación continua          | ( 2 MODALITES ) |
| 52 .  | F.E.2 Complementar la docencia (practica profesional)        | ( 2 MODALITES ) |
| 53 .  | F.E.3 Cultivar espíritu (artístico, etc) de los univ.        | ( 2 MODALITES ) |
| 54 .  | F.E.4 Cumplir compromiso social con asistencia a necesitados | ( 2 MODALITES ) |
| 55 .  | F.E.5 Difundir conocimientos, cultura/entornos académicos    | ( 2 MODALITES ) |
| 56 .  | F.E.6 Producir bienes y servicios para la sociedad           | ( 2 MODALITES ) |
| 57 .  | F.E.7 Herramienta de Formación Integral                      | ( 2 MODALITES ) |
| 75 .  | VM1 Visión crítica del mercado                               | ( 2 MODALITES ) |
| 76 .  | VM2 Visión integracionista del mercado                       | ( 2 MODALITES ) |
| 77 .  | VM3 Visión estratégica del mercado                           | ( 2 MODALITES ) |
| 78 .  | VP1 Visión aislacionista de lo político                      | ( 2 MODALITES ) |
| 79 .  | VP2 Visión activista de lo político                          | ( 2 MODALITES ) |
| 80 .  | VP3 Visión crítica de lo político                            | ( 2 MODALITES ) |
| 81 .  | VP4 Visión Integrista de lo político                         | ( 2 MODALITES ) |
| 138 . | FU1 Finan. Sociedad-ESTADO (Int. Público)                    | ( 2 MODALITES ) |
| 139 . | FU2 Finan. Sociedad-ELITES, FILANT. (Int. Público)           | ( 2 MODALITES ) |
| 140 . | FU3 Finan. TODOS los actores interesados (MIXTO)             | ( 2 MODALITES ) |
| 141 . | FU4 Finan. Universidad-AUTOGESTION (Int. Particular)         | ( 2 MODALITES ) |
| 142 . | FU5 Finan. Individuos-MATRICULA (Int. Individual)            | ( 2 MODALITES ) |
| 143 . | FU6 Finan. Empresarios-(Int. Particular)                     | ( 2 MODALITES ) |
| 150 . | Elem. a transmitir: CONTENIDOS                               | ( 2 MODALITES ) |
| 151 . | Elem. a transmitir: ACT. y VALORES                           | ( 2 MODALITES ) |
| 152 . | Elem. a transmitir: HABILIDADES                              | ( 2 MODALITES ) |
| 153 . | Org. Pensum: ESPECIALIZACIÓN                                 | ( 2 MODALITES ) |
| 154 . | Org. Pensum: FLEXIBILIDAD                                    | ( 2 MODALITES ) |
| 155 . | Org. Pensum: EXHAUSTIVIDAD                                   | ( 2 MODALITES ) |
| 156 . | Org. Pensum: PERTINENCIA                                     | ( 2 MODALITES ) |
| 157 . | Org. Pensum: COHERENCIA INTERNA                              | ( 2 MODALITES ) |
| 167 . | Tipo de Contenido: CIENTÍFICO                                | ( 2 MODALITES ) |
| 168 . | Tipo de Contenido: TÉCNICO                                   | ( 2 MODALITES ) |
| 169 . | Tipo de Contenido: VALORATIVO                                | ( 2 MODALITES ) |
| 170 . | Tipo de Contenido: ACTITUDINAL                               | ( 2 MODALITES ) |
| 171 . | Tipo de Contenido: PROCEDIMENTAL                             | ( 2 MODALITES ) |

|  |                 |
|--|-----------------|
| 182 . Dest. Investig 1: POLITICAS SOCIALES     | ( 2 MODALITES ) |
| 183 . Dest. Investig 2: AVANCE CIENCIA         | ( 2 MODALITES ) |
| 184 . Dest. Investig 3: PROD. TECNOLOGÍA       | ( 2 MODALITES ) |
| 185 . Dest. Investig 4: ASES. ACTORES          | ( 2 MODALITES ) |
| 186 . Dest. Investig 5: DIV. ACADE (INTRA)     | ( 2 MODALITES ) |
| 187 . Dest. Investig 6: DIV ACADE (EXTRA)      | ( 2 MODALITES ) |
| 188 . Dest. Investig 7: DIV ECONOMIA           | ( 2 MODALITES ) |
| 189 . Dest. Investig 8: DIV OPINION PUBLICA    | ( 2 MODALITES ) |
| 192 . Prop. Inv 1: IMAG. INDIVIDUOS            | ( 2 MODALITES ) |
| 193 . Prop. Inv 2: MEJ. HABILID. PROFESIONALES | ( 2 MODALITES ) |
| 194 . Prop. Inv 3: COMP. CIENCIA/TECN          | ( 2 MODALITES ) |
| 195 . Prop. Inv 4: COMPL. ENSEÑANZA            | ( 2 MODALITES ) |
| 196 . Prop. Inv 5: FORMAR CIENTÍFICOS          | ( 2 MODALITES ) |
| 197 . Prop. Inv 6: PRODUCIR CIENCIA            | ( 2 MODALITES ) |
| 198 . Prop. Inv 7: PRODUCIR SOCIEDAD           | ( 2 MODALITES ) |
| 201 . Prop. Ext 1: ENRIQ PERSONAL EST          | ( 2 MODALITES ) |
| 202 . Prop. Ext 2: ENRIQ CULTURAL EST          | ( 2 MODALITES ) |
| 203 . Prop. Ext 3: FORM. CIUDADANÍA            | ( 2 MODALITES ) |
| 204 . Prop. Ext 4: REF. COMPET. PROFESIONAL    | ( 2 MODALITES ) |
| 205 . Prop. Ext 5: VINCULO CONOC-SOCIEDAD      | ( 2 MODALITES ) |
| 206 . Prop. Ext 6: INTERVENCION Y CAMBIO       | ( 2 MODALITES ) |

---

**ANEXO M: OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE "CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO"**

| <b>FINALIDAD DEL CONOCIMIENTO</b><br><i>(interés cognitivo)</i>                 | <b>CONCEPTO DE REALIDAD</b> | <b>TIPO DE ACCIÓN</b>                            | <b>LOCUS SIGNIFICATIVO</b> | <b>RESULTADO</b><br><i>(criterio de éxito)</i>                                     | <b>MODOS / ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN</b>   | <b>ATRIBUTOS (Descriptor)</b>  |
|---|-----------------------------|--|----------------------------|--|--|--|
| <b>TECNICA</b><br><br>(controlar el medio)                                      | <i>Objeto</i>               | <i>Acción objetiva</i>                           | <i>Interno</i>             | Avance de las ciencias empírico analíticas   | Experimentar<br>Observar<br>Predecir   | Especializado<br>Disciplinar<br>Objetivo                                 |
|   |                             |  | <i>Externo</i>             | Explotación técnica del saber empírico-analítico                                   | Aplicar/ adaptar (para ser instrumento)<br>Analizar (dividiendo)<br>Explicar, sintetizar (para predecir/aplicar)<br>Organizar, dirigir | Util<br>Técnico  |
| <b>PRACTICA</b><br><br>(comprender el medio, interactuar con él)                | <i>Sujeto</i>               | <i>Acción comunicativa/ simbólica</i>            | <i>Interno</i>             | Avance de las ciencias histórico-hermeneúicas                                      | Comprender / Entender<br>Asignar significados<br>Reflexionar<br>Integrar   | Integrado, consensual<br>Multidisciplinar<br>Subjetivo<br>Práctico       |
|   |                             |  | <i>Externo</i>             | Interacción racional y moral con el medio  | Analizar (integrando)<br>Explicar, sintetizar (para comprender)<br>Dialogar/comunicar  | Significativo/compreensivo<br>Comprometido (con el medio)                |
| <b>EMANCIPACIÓN</b><br><br>(potenciación de los individuos y grupos en sujetos) | <i>Sujeto autónomo</i>      | <i>Acción autónoma, responsable (liberadora)</i> | <i>Interno</i>             | Avance de las teorías críticas   | Autoreflexión / responsabilidad del sujeto<br>Reciprocidad entre autoreflexión y acción<br>Análisis (crítico)                          | Crítico, disensual<br>Autónomo   |
|   |                             |  | <i>Externo</i>             | Autonomía, liberación del sujeto en el marco de una sociedad (intuición auténtica) | Apreensión del sí mismo como sujeto<br>Compromiso con la acción autónoma   | Transformador / Liberador<br>Comprometido (con la liberación del sujeto) |

Fuente: HABERMAS J. (1986). Conocimiento e interés (2ª Ed.). Madrid: Taurus.

GRUNDY, Shirley (1994). Producto o praxis del curriculum. Madrid: Ediciones Morata.

## ANEXO N: TÓPICOS DE CONVERSACIÓN SEGÚN MOMENTO DEL ANÁLISIS

| ANTES DEL ANÁLISIS (GE)                                      |                         | DESPUÉS DEL ANÁLISIS                                |                                     |
|--|-------------------------|---|-------------------------------------|
| TÓPICOS DE CONVERSACIÓN                                      | CATEGORÍAS TEMÁTICAS    | TÓPICOS DE CONVERSACIÓN SIGNIFICATIVOS              | CATEGORÍAS TEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS |
| Misión global de la universidad                              | PGU                     | Naturaleza del vínculo universidad-sociedad         | VUS, VM, VP                         |
| Propósitos de las actividades universitarias                 | PD, PI, PE              | Misión global de la universidad                     | PGU                                 |
| Valores promovidos por la universidad                        | CE, VU, RAP             | Principios organizadores de la acción universitaria | Combinación de VU AC OP,DP,AF       |
| Naturaleza del vínculo universidad-sociedad                  | VUS, VM, VP, FU         |   |                                     |
| Finalidad de las actividades universitarias                  | DI, DE, FE              |   |                                     |
| Concepción sobre el conocimiento                             | AC, EC, TC, HU          |   |                                     |
| Actividades primordiales                                     | AF                      |   |                                     |
| Principios de organización de las actividades universitarias | DP, AP, OP, CP          |   |                                     |
| 8 TÓPICOS DE CONVERSACION                                    | 23 CATEGORÍAS TEMÁTICAS | 3 TÓPICOS DE CONVERSACION                           | 9 CATEGORÍAS TEMÁTICAS              |