

REFERENCIA PARA UNA REVISIÓN DEL DOCTORADO DE LA UNESR

José Padrón G.
Caracas, abril de 1999
(documento interno)

0. INTRODUCCIÓN

Actualmente el país vive uno de los momentos más significativos de su historia en materia de planteamientos de cambio y de revisiones profundas. Ni la Universidad ni el Postgrado pueden ser indiferentes a este momento ni, mucho menos, pretender acriticamente el mantenimiento de un rumbo paralelo a los nuevos rumbos que se van perfilando y a las nuevas realidades que van surgiendo.

No bastan los tradicionales análisis endógenos en que el Postgrado se pregunta por las nuevas necesidades de sus estudiantes, por ejemplo, y entonces modifica parcialmente su funcionamiento sobre la base de circunstancias internas. Tampoco bastan los análisis estrechamente curriculares y académicos en que los cambios se diseñan a partir de necesidades de actualización científica y tecnológica, tomando sistemáticamente como referencia la producción extranjera y despreciando la producción nacional. Por encima de eso, es necesario también un análisis sociopolítico del entorno, tal como se revela en el principio universalmente reconocido según el cual las organizaciones deben adaptarse constantemente a los cambios contextuales. Dentro de esa consideración, no parece lógico que, por ejemplo, mientras la Bolsa de Valores fluctúa apenas ante determinadas declaraciones de un presidente o un ministro, las universidades se mantengan inamovibles e indiferentes ante, por ejemplo, la convocatoria a un referéndum para una nueva constitución.

Siendo esto así, el postgrado está en la obligación **institucional** (no de sus individuos ni tampoco en términos domésticos) de preguntarse qué está ocurriendo en el país, hacia dónde está orientándose el país, qué necesidades se vislumbran dentro de esas nuevas orientaciones y qué puede aportar el postgrado ante esas necesidades, para entonces imaginar y ensayar nuevas formas de funcionamiento y nuevos diseños institucionales.

Sin embargo, esta clase de preguntas y de reconcepciones exige **referencias** concretas que eviten la dispersión y que sistematicen el esfuerzo de revisión. Creo que una primera fase indispensable en ese esfuerzo es la propuesta y discusión de referencias de análisis, referencias que puedan ser contrapuestas unas a otras, que puedan ser evaluadas y que posteriormente permitan una revisión efectiva del postgrado, en relación con la clase de preguntas antes señalada.

Así, el propósito de este papel es, precisamente, definir una particular referencia que podría ser contrapuesta a otras o complementarse con otras, siempre dentro de la intención de construir un piso de análisis y de respuestas a las nuevas exigencias del entorno.

1. De lo “Escolar/Gerencial” a lo “Individualista/Colectivista”

En un documento de hace unos cinco años^[1], referido a algunos problemas de la investigación universitaria, mencioné el tema de las manifiestas dependencias a que se ve sometida la investigación con respecto a los factores de *Cultura Organizacional* y, en ese sentido, propuse la distinción entre una *Concepción Escolar* y una *Concepción Gerencial* de la investigación en nuestras universidades. Años después, en una conferencia en la Universidad Rafael María Baralt

[2], amplié esa misma distinción caracterizando ambas concepciones según un sistema de criterios (para evitar repeticiones, anexo a este documento un resumen de esa exposición). Luego, en los trabajos producidos dentro de la *LINEA-I (Línea de Investigación en Enseñanza/Aprendizaje de la Investigación)*, se desarrolló y aplicó esa distinción para analizar distintos aspectos de los procesos investigativos desde un punto de vista organizacional [3].

La idea fundamental para ese entonces era que la Cultura Organizacional investigativa de nuestras universidades puede variar entre dos clases de visión: una estrechamente curricular y escolarizada, en que las tesis de grado se consideran propiamente incluidas dentro de la función docente, sin que lleguen a trascender la actividad del currículum ni la pura demostración de competencias curriculares del **individuo** (razón por la cual las tesis resultan totalmente dispersas e inconexas entre sí) y otra, orientada en términos de organización y gerencia, en que las tesis, en cuanto elementos de una auténtica función de investigación, se consideran parte del desarrollo de unos programas de trabajo **colectivo** que son gestionados a partir de unas áreas de demanda y consumo de conocimientos y tecnologías (razón por la cual las investigaciones no valen tanto como esfuerzo **individual** sino como elementos de una agenda **colectiva** que es gestionada a diferentes plazos temporales y en función de núcleos de necesidades sociales).

En el párrafo anterior aparecen subrayadas las palabras “individual” y “colectivo”, porque, tal como descubrimos después dentro de la Línea, no era en realidad la oposición entre lo “escolar” y lo “gerencial” lo que estaba al fondo de esa doble visión cultural de la investigación universitaria. Más que eso, nos dimos cuenta de que lo básico era la oposición entre una visión *individualista* y una visión *colectivista*, pero no sólo de la investigación sino, en general, de la universidad y de cualesquiera de sus aspectos funcionales [4]. Así, lo que antes veíamos como una doble concepción dentro de una Cultura Investigativa era en realidad aplicable a toda una Cultura Universitaria, de modo que lo que ocurre en el nivel de la Investigación no es sino el reflejo y la consecuencia de lo que ocurre en el nivel universitario.

En efecto, lo que mejor tipifica a la visión “Escolar” es el énfasis en lo que cada *individuo* hace, no en lo que los *colectivos* hacen y, a su vez, lo que el individuo hace está enmarcado dentro de las orientaciones de un Currículum, definido por unas relaciones docente-estudiante y objetivos-contenidos, contextualizadas en un aula de clases (o sus equivalentes) y en un sistema de evaluación que, a la postre, dictamina si cada individuo adquiere o no las competencias previstas. El currículum, por su parte, se fundamenta siempre en el Perfil de un *individuo*, que es el “Perfil del Egresado”, de modo que el sistema de evaluación atiende a las relaciones entre los logros reales de cada individuo y los rasgos ideales del perfil. Bajo esa concepción, jamás un currículum atendería a los colectivos ni un sistema de evaluación consideraría los logros reales de los grupos (a menos que sea para efectos de evaluación institucional, que no es el caso aquí). Allí no tiene cabida la noción de “Programas de Investigación” ni de “Agendas de trabajo”, porque el Currículum, así concebido, excluye todo aquello que no se apegue a la noción de “Perfil del Egresado” (que es una noción absolutamente individualista).

Es por eso que las tesis de grado se gestan en los salones de clase y en las Cátedras o Seminarios de Investigación, bajo la dirección de profesores de metodología que rara vez investigan (pero que pretenden enseñar a investigar), culminando finalmente su corto ciclo de vida ante un jurado o una comisión de tesis que decide si el trabajo va para los estantes de una biblioteca (en el mejor de los casos) o para el cesto de basura. Esto ocurre porque las investigaciones se conciben sólo por relación con las ideas de destreza curricular y de demostración de habilidades previstas en un perfil de egreso, lo cual resulta consistente: ¿a qué otro sitio deben ir los trabajos de grado si no es a los estantes de una biblioteca, cuando el sentido y función de los mismos es la demostración de habilidades y cuando el acto de defensa ante un jurado es el momento concluyente para dicha demostración? Es por eso también que las

REFERENCIAS PARA UNA REVISIÓN DEL DOCTORADO DE LA UNESR

investigaciones aparecen desvinculadas entre sí, porque la noción de investigación es correlativa al individuo y cada uno de éstos tiene intereses propios, confundiendo así “investigación” (que remite a generaciones de individuos y a redes de trabajo) con “trabajo de investigación” (que remite a un solo individuo).

Pero esto implica que esa visión “Escolar” no es aislada ni reductible a la investigación universitaria, sino que va más al fondo: es la visión escolarizada y curricular de las universidades, según la cual, en primer lugar, la función de Docencia no tiene nada que ver con la función de Investigación ni éstas tienen nada que ver con la de Extensión^[5]. En segundo lugar, dado que la función privilegiada es la Docencia y dado que ésta sólo se concibe en términos de un perfil curricular del egresado, es decir, en términos *individualistas*, entonces toda la Cultura Organizacional Universitaria (y no sólo la cultura investigativa) viene a ser *individualista*.

En el marco de este tipo de Cultura, la función de las universidades es la de producir egresados para un mercado ocupacional ávido de mano de obra barata. La imagen de un individuo con un diploma en la mano, vestido de toga y birrete, parece ser el símbolo clave de nuestras universidades. No sólo la Investigación, sino también la Extensión y todos los demás aspectos funcionales y estructurales de la universidad quedan arropados por esa visión y por ese símbolo. De hecho, la casi totalidad de los trabajos existentes en materia de productividad universitaria fijan como referencia básica tanto la cantidad de egresados como la correspondencia entre los perfiles de egreso, los desempeños reales y las necesidades del sector ocupacional y profesional (la misma idea de los Técnicos Superiores Universitarios podría enmarcarse en esa visión individualista: satisfacer al mercado ocupacional mediante la producción de mano de obra aún más barata e inmediata).

En el otro polo tenemos la antes llamada “Concepción Gerencial”, que en principio creímos que describía aisladamente una cierta visión de la investigación universitaria y que luego pensamos que se genera a partir de un plano más profundo y abarcante, hasta los límites de la misma Cultura Universitaria. Es la visión *colectivista* de la universidad, según la cual ésta va orientada hacia la producción de aquellas respuestas y soluciones que el modelo de desarrollo de una sociedad plantea en la esfera de los conocimientos y de las tecnologías o aplicaciones derivables de dichos conocimientos.

Ya no se trata de formar individuos ni de generar egresados, sino de construir soluciones en distintas áreas asociadas a las metas de crecimiento colectivo. Así, la formación de egresados ya no sería un fin sino un medio. No sería un producto sino un proceso intermedio. Los individuos se formarían en la medida en que produjeran soluciones y respuestas colectivas (que ya no pertenecerían a ellos mismos sino a todos, abiertas a cualquiera que pudiera acceder a ellas, al modo del *tercer mundo* de Popper) y en la medida en que también fuesen capaces de transferirlas y de aplicarlas. Si hacemos una comparación provisional, salta a la vista que esta visión *colectivista* tiene mucho más alcance que la *individualista*, ya que, además de incluir los logros profesionalizantes y ocupacionales del individualismo, apunta hacia logros mucho más profundos, amplios, autónomos y estables. A lo largo de este papel insistiré en esta comparación, que está llena de importantes implicaciones.

Retomando el punto de que lo que ocurre en el nivel de la Investigación no es sino el reflejo y la consecuencia de lo que ocurre en el nivel universitario, vemos que la antes llamada “Concepción Gerencial” está tipificada por el énfasis en lo que los grupos y los programas producen o construyen en el contexto de una agenda debidamente gestionada, en relación con una red de problemas y en función de unas demandas sociales (no en lo que el individuo investiga en relación con un perfil curricular). Según esto, las tesis nacen en los centros y en las líneas de investigación, al contacto con investigadores activos y reconocidos, al lado de los cuales sí es posible aprender a investigar (no en las clases de Metodología). Además, los trabajos de grado van mucho más allá del acto de defensa y de un jurado examinador, porque se insertan en todo un

programa colectivo de trabajo, que por su parte se origina de unas demandas sociales y fluye hacia ellas. Considerando estos rasgos, parece evidente que esta concepción gerencial de la investigación está enraizada, a su vez, en una cultura colectivista de la organización universitaria.

En esta cultura resultan fundamentales las ideas de *Sociedad* y *Colectividad*, en las cuales están entrañadas otras ideas tales como *Redes*, *Programas*, *Cooperación*, *Integración*, *Organización* y *Gerencia*. Ya sabemos que concebir una Sociedad en términos de una sumatoria de individuos satisfechos, unos de los cuales son empleados competentes y otros son empleadores prósperos, obedece a un punto de vista atomizador y simplificante (sin embargo, éste es el punto de vista que subyace a una cultura universitaria individualista, que fija sus metas en torno a egresados y diplomas). En cambio, parece más razonable suponer que una Sociedad es un organismo en crecimiento y desarrollo constante, cuyo dinamismo radica más en los patrimonios intersubjetivos (conocimientos, arte, lengua, tecnologías...; se trata de ese *tercer mundo popperiano* antes mencionado), que en los individuos y en las competencias, destrezas o bienestar individuales.

Desde esa óptica, las universidades se orientarían a producir redes de conocimientos y tecnologías derivadas. La función de Extensión sería el puente entre el entorno social y la Investigación, desde la cual se organizarían y gestionarían los procesos de producción de conocimientos, los cuales se concretarían dentro de la Docencia, que, a su vez, fungiría también como puente entre los individuos y dichos procesos.

2. De lo “Individualista/Colectivista” a lo “Transmisivo/Constructivo”

Suponemos que la oposición “individualismo/colectivismo” es la que se ubica en el más profundo y amplio nivel de la Cultura Organizacional, en el ámbito global de la Universidad, y que de ella se desprende la oposición “Escolar/Gerencial” para el ámbito particular de la investigación universitaria.

El isomorfismo entre lo “individual” y lo “escolar”, por un lado, y entre lo “colectivo” y lo “Gerencial”, por otro, está en lo siguiente: en primer lugar, una cultura *individualista*, que iguala el bienestar de la sociedad con el bienestar de los individuos, atomizadamente concebidos, reproduce luego la noción de un currículum universitario orientado a la formación de egresados sobre la base de un perfil profesional u ocupacional. Por tanto, supedita los procesos de investigación a esa noción de currículum y considera que, entre las competencias profesionales u ocupacionales, debe estar también la competencia para la investigación, entendida sólo como destreza individual aplicable al campo profesional u ocupacional de cada quien. De allí se infiere que los trabajos de grado se gestan en el aula de las clases de metodología y mueren en el acto de defensa ante un jurado, que son justamente los límites físicos del currículum. Se infiere también que los trabajos de grado carecen entre sí de cualquier vínculo programático, es decir, es un conjunto totalmente disperso tanto en temas como en intenciones. Es la visión *escolar* de la investigación universitaria.

En segundo lugar, una cultura *colectivista*, que concibe el bienestar de una sociedad por relación con su capacidad intersubjetiva de respuesta ante los problemas de desarrollo planteados - respuesta que se traduce en gran parte en la producción científica y tecnológica propia (más que en la cantidad de individuos competentes)- reproducirá luego la idea de una universidad atenta a su entorno social y al servicio de la producción que éste requiere. Ya en el ámbito de la investigación, esa misma cultura reproducirá luego la noción de organización de los esfuerzos individuales en torno a redes de necesidades y programas de ejecución (de base temática e intencional), lo cual conduce directamente a la idea de *gerencia* de investigaciones.

Pero surge ahora otro par de conceptos opuestos que resulta asociable a los dos anteriores y que permite llenar ciertas lagunas caracterizadoras. La cultura universitaria anclada en el *individualismo* y generadora de una subcultura investigativa de tipo *escolar* se asocia al supuesto de que los conocimientos y las tecnologías no se producen internamente al currículum (sobre todo cuando esto tiene lugar en sociedades dependientes, como la nuestra), sino que se importan de

REFERENCIAS PARA UNA REVISIÓN DEL DOCTORADO DE LA UNESR

otras esferas y luego se **transmiten** intactos, tal como vienen, al plano de las relaciones docente-estudiante. Así, la cultura individualista-escolar es también una cultura *transmisiva*: ni los docentes ni los estudiantes crean conocimientos, sino que los primeros los recogen y luego los transmiten a los segundos. La información académica, una vez creada (casi siempre en el exterior), no sufre ningún tipo de cambio en su flujo desde el docente hasta el estudiante.

La cultura universitaria fundamentada en el *colectivismo* y reproductora de una subcultura investigativa de carácter *gerencial* se asocia, en cambio, al supuesto de que la importación de conocimientos y tecnologías incrementa los niveles de dependencia y restringe las posibilidades de intercambio con otras sociedades, además de que restringe también las relaciones de adecuación con respecto a las necesidades particulares, de orden regional. De ese supuesto se deriva la concepción de una universidad creadora de conocimientos y tecnologías. No es que en esta visión se haga caso omiso de las producciones externas, las cuales también son procesadas, sino que se intentan alternativas a las ya existentes, partiendo de los problemas originales, y se formulan nuevos problemas asociados a nuevas respuestas, en estrecha relación con las particularidades del propio contexto social. Es en este sentido en que decimos que se trata de una visión *Constructiva* o *Productiva* del conocimiento y del quehacer universitario en general.

Esto implica la organización y la gerencia del esfuerzo de producción en torno a redes de problemas, diseños de programas y subprogramas de investigación, gestión de los programas y difusión y mercadeo de los resultados colectivamente obtenidos.

Sintetizando todo lo dicho hasta aquí, podemos formular una referencia de análisis y revisión del postgrado en términos de dos visiones o concepciones esenciales que penetran todo el sistema desde una dimensión global (sociedad y universidad) hasta dimensiones cada vez más particulares (la docencia y la investigación): por un lado, la visión *individualista-transmisivista-escolar* y, por otro, la visión *colectivista-productivista-gerencial*. Las presuposiciones o creencias implícitas en cada una de estas dos visiones opuestas pueden describirse mediante un sistema de enunciados a diferentes grados de cobertura, tal como se intenta visualizar en la tabla que se muestra a continuación:

VISIÓN INDIVIDUAL	VISIÓN COLECTIVA
El desarrollo de una sociedad va asociado al nivel de competencias de sus individuos	El desarrollo de una sociedad va asociado a sus capacidades y producciones intersubjetivas, supraindividuales.
La función de la Universidad es producir graduados, diplomar individuos.	La función de la Universidad es producir soluciones a los problemas del desarrollo en el área de los conocimientos y tecnologías
El curriculum se define a partir de un perfil del egresado.	El curriculum se define a partir de las necesidades vinculadas a las metas de desarrollo social.
VISIÓN TRANSMISIVA	VISIÓN CONSTRUCTIVA
El contenido pedagógico y el conocimiento se transmiten.	El contenido pedagógico y el conocimiento se producen o construyen.
VISIÓN ESCOLAR	VISIÓN GERENCIAL
El Trabajo de Grado demuestra habilidades	El T. De Grado genera conocimientos y tecnologías.

3. Aplicación al caso de los Postgrados

Concretemos ahora lo expuesto arriba por relación con el caso particular de los Postgrados. Aunque hay varias maneras de hacer esto, la que elijo aquí consiste en aislar primero un conjunto de elementos que integran un Postgrado como organización, luego describir la función de cada

uno, así como algunas de las relaciones que los vinculan, para, finalmente, a partir de eso, identificar hacia cuál de los dos tipos de Cultura se estaría orientando el Postgrado que estamos analizando^[6].

Las bases de este análisis se exponen en las dos subsecciones que siguen, donde se caracteriza el funcionamiento de cada uno de los elementos organizacionales del postgrado tanto desde una óptica *individualista-transmisiva-escolar* (subsección 3.1) como desde una óptica *colectivista-constructiva-gerencial* (subsección 3.2).

3.1. Los elementos de un Postgrado basado en una cultura Individualista-Transmisiva-Escolar

a) La oferta de los Cursos

Es el motor, el eje central y el principio y fin de la organización. Los cursos de Especialización, Maestría y Doctorado obedecen a las demandas profesionales y ocupacionales planteadas en el mercado laboral y/o a los requerimientos de ascenso del personal académico y/o a razones de autofinanciamiento o rentabilidad (especialmente en el caso de las universidades *comerciales*^[7]), con independencia de las áreas sociales de demanda y consumo de investigaciones.

Las diferencias de complejidad y profundidad entre esos tres tipos de cursos obedecen también a criterios de especialización profesional y de jerarquía de titulación: en general suele entenderse que el Especialista es un experto en un cierto subsector ocupacional; el Magíster, un experto en un subsector académico-profesional y el Doctor, un generalista de prestigio.

No existen nexos programáticos ni temáticos entre las distintas ofertas: cada curso va por su propio camino, en una trayectoria independiente de los demás cursos.

b) Las Líneas de Investigación

Cuando existen^[8], las Líneas de Investigación constituyen en unos casos un mecanismo de agrupamiento *temático* (no *programático* ni *gestionario*) de los trabajos de grado. En otros casos (mucho más plausibles, ciertamente) constituyen parcelas de interés académico de algún profesor que, por propia iniciativa (no por iniciativa institucional), promueve determinados desarrollos y en torno al cual se conforman grupos de tesis.

Cualquiera sea el caso, las Líneas carecen de una fuerza *institucional* que vaya más allá de una formulación o, a veces, de un simple reconocimiento de los temas planteados para los trabajos de grado.

Más en general, las Líneas dependen de los cursos bajo oferta, se subordinan a éstos y funcionan apenas como apéndice. Precisamente por esa razón, son sólo los cursos los que reciben una asignación presupuestaria de parte del Postgrado, pero no las Líneas (el supuesto implícito es que la investigación no causa erogaciones institucionales: es por eso, entre otras cosas, que las Líneas y los grupos de investigación no tienen cómo publicar sus resultados ni cómo darse a conocer ni cómo costear encuentros y jornadas ni cómo interactuar con otros medios académicos, etc., de donde luego suele inferirse irresponsablemente que las Líneas “no trabajan”).

c) Las asignaturas, los seminarios y el diseño curricular

Son el núcleo de la transmisión del saber preexistente, donde en definitiva se impone el criterio del Docente (el término “Facilitador” es un auténtico eufemismo), por más que a los estudiantes se les permita discutir y ventilar sus puntos de vista. Los contenidos del diseño curricular suelen ser presentados en términos cerrados, como si se tratara de una información concluyente en la que ya no queda nada por aclarar y nada por investigar. Las asignaciones a los estudiantes consisten por lo común en exponer lo ya dado, en repetir lo ya construido, pero no en

detectar interrogantes ni en intentar soluciones dentro de los programas mundiales de investigación que subyacen a cada asignatura.

Las asignaturas tienen muy poco que ver con las investigaciones en curso (si las hay): obedecen ciegamente a un diseño curricular que en gran parte de los casos no pasa de ser un listado o inventario de materias distribuidas en semestres, catalogadas en “electivas” y “obligatorias” y agrupadas en “componentes”, todo ello vinculado a un perfil de egreso y no a algún programa de investigación.

Tal vez sea ése el rasgo que más revela la desconexión entre Postgrado e Investigación: el diseño del conjunto de asignaturas va por un lado, mientras que los proyectos de tesis van por otro. Aquéllas no están en función de éstos, bajo ningún respecto, porque el punto central es el sistema de competencias del perfil, dentro del cual van incluidas las competencias de investigación, sin considerar las investigaciones en sí mismas como productos.

A menudo el estudiante tiene que dedicar horas y horas de esfuerzo a la asimilación de contenidos y destrezas sumamente especializadas que de antemano sabe que no va usar dentro de sus orientaciones investigativas y, a veces, ni siquiera dentro de su campo laboral, porque se trata de destrezas que previamente están bien enmarcadas y definidas en otros perfiles profesionales del mercado^[9].

d) Las tesis y los proyectos de tesis

Son totalmente dispersos e inconexos entre sí, ya que, tratándose de demostración de competencias individuales, los trabajos de grado son problema de cada quien. Es así como vemos a muchos estudiantes buscando angustiados algún tema de trabajo, algún problema de investigación, y vemos también a los docentes de metodología pontificando acerca de cuáles temas son relevantes y cuáles no, cuáles están “repetidos” y cuáles son “originales”, etc.^[10]

La institución no se involucra en los proyectos ni en las tesis, que son asunto de cada quien, como ya dije. Con una visión individualista, es aséptica e indiferente a los temas y problemas de trabajo de los estudiantes, porque carece, en cuanto institución, de un sistema de preferencias investigativas, debido a su total desinterés en las necesidades del entorno y a su inconsciencia con respecto a la enorme potencialidad (y responsabilidad) de la producción de conocimientos en una sociedad.

Dada la desconexión entre asignaturas y tesis, se desaprovecha la oportunidad de que los estudiantes vayan realizando pequeñas investigaciones dentro de cada asignatura, de modo que el Trabajo de Grado sea la culminación de todo un conjunto ordenado de esfuerzos investigativos parciales, aunque sólo fuera en el sentido de ejercicios metodológicos constantes. En cambio, se asume que el Trabajo de Grado comienza después de haber completado todas las asignaturas y, mientras tanto, todo el esfuerzo va dirigido al “Proyecto” (el cual, por lo demás, no tiene mucho que ver con el concepto de “Planificación” de la investigación, que es precisamente lo que significa la palabra *Proyecto*), hasta el punto de que todos los seminarios de investigación y todos los cursos de metodología formulan su meta de trabajo alrededor de un “proyecto” o “pre-proyecto” o “anteproyecto”, pero nunca alrededor de una “investigación”. La inconsistencia está en llamar “Seminario de Investigación” o “Metodología de la Investigación” a lo que en realidad es “Seminario de Proyecto” o “Metodología de Proyecto”, respectivamente.

En realidad, no parece tener mucho sentido dedicar cuatro semestres y todo un sistema de asistencia curricular a la elaboración de un proyecto y apenas uno o dos semestres a la elaboración de la investigación, prácticamente sin asistencia de ningún tipo^[11].

e) Difusión, publicación y penetración hacia las áreas de demanda.

En notoria la separación entre los productos del postgrado y el entorno social, ya desde el momento en que se asume que la responsabilidad organizacional llega nada más que hasta el límite de lanzar profesionales hacia un mercado de trabajo en forma indiscriminada e irreflexiva. Los

postgrados pierden la pista de sus egresados apenas éstos se gradúan e ignoran toda la información re-ali-mentadora que podría surgir de ellos a diferentes plazos de tiempo después de su egreso. No se trata sólo de relaciones públicas ni de temuras institucionales, sino del estudio del impacto que puede tener el postgrado en el entorno, al menos a través de sus egresados (tomando en cuenta que este tipo de cultura individualista parece no valorar las producciones intelectuales en un sentido intersubjetivo).

Dentro de esta postura, el postgrado menos aun se interesa en el encauzamiento de los Trabajos de Grado hacia las áreas de demanda (se considera que la demanda es sólo de egresados, no de producción intelectual) y, por tanto, tampoco se interesa en el impacto que dichos trabajos puedan tener. Las publicaciones del postgrado no se enmarcan en unas políticas claras de vinculación del curriculum con el entorno ni en la formulación de alguna fase de difusión sistemáticamente adscrita a los procesos de investigación, como parte vital de estos mismos procesos.

f) El rol del académico

Probablemente el rasgo más importante que describe la función del académico desde el punto de vista de esta visión cultural es que su valoración no está en lo que produce ni en lo que es capaz de producir sino en su actuación formal dentro de una estructura típicamente burocrática: llegar a tiempo, cumplir con sus clases y reuniones y permanecer en la institución. Dicho muy simplemente, el académico es valorado más por su presencia física en las aulas, en las oficinas de los demás (no tanto en la suya propia) y en los pasillos que por lo que produce.

El interés fundamental de un académico (concebido en el extremo ‘perverso’ de esta visión cultural) está en el ascenso remunerado, en las relaciones de poder e influencia grupal (incluyendo los “dimes y diretes”) y en el dominio del aula y los estudiantes. Se interesa más en el cúmulo de información que es capaz de recibir y transmitir que en las grandes áreas de dudas e interrogantes donde buscar e indagar.

Su actitud ante el estudiante es casi siempre la de juez: sentencia, pero no orienta; dictamina la falla, pero no la argumenta ni indica cómo superarla; muestra seguridades y no dudas; sólo el estudiante aprende de él y no al revés; ubica las relaciones docentes en un ámbito de poder y dominación personal.^[12]

Sobra decir que un docente descrito bajo estos rasgos no tiene tiempo para la producción intelectual o la investigación ni actitudes para ello. Sin embargo, la responsabilidad no es suya, sino de la visión cultural que adopta la institución, visión que puede generar este tipo de perversiones organizacionales no sólo en el docente sino también en los estudiantes y en la comunidad académica en general.

3.2. Los elementos de un Postgrado basado en una cultura Colectivista-Construc-tiva-Gerencial

La mayoría de las características que podrían apuntarse en este rubro se hallan sugeridas en la subsección anterior o pueden fácilmente deducirse de allí, por lo cual en este punto me limitaré a lo esencial.

a) La oferta de los Cursos

La fuente de donde se genera la oferta académica está en las necesidades planteadas en el modelo de desarrollo del país. Las Especializaciones, Maestrías y Doctorados serían vistos como conjuntos de actividades orientadas a la producción de soluciones intelectuales en distintas áreas prioritarias. Esto implica que el Postgrado formule algún tipo de orientaciones o sistema de preferencias globales en materia de conocimientos y tecnologías y en estrecha relación con las realidades nacionales y regionales. Implica también que se estudien y definan criterios de discriminación sistemática entre los alcances que diferencian los cursos de Especialización de los

de Maestría y de los de Doctorado (la complejidad y el grado de abarque podría ser uno de esos criterios; en todo caso, resulta absurdo que, por ejemplo, la única diferencia entre una Especialización y una Maestría sea sólo el Trabajo de Grado).

b) Las Líneas de Investigación

Constituyen el núcleo básico de toda la actividad del Postgrado, no sólo en términos académicos, sino también presupuestarios y administrativos. Son precisamente las Líneas de Investigación las que deberían, primero, conformarse y diseñar sus Programas de trabajo de acuerdo con las necesidades planteadas en el modelo de desarrollo del país y, segundo, generar las configuraciones de Cursos que resulten necesarios, de acuerdo a esas agendas de trabajo.

En este esquema, el Postgrado vive esencialmente a través de sus Líneas de Investigación, las cuales a su vez contienen Programas sistemáticamente diseñados. Y, dentro de esos programas, como pieza fundamental de su desarrollo, se encuentran los cursos de Especialización, Maestría y Doctorado, así como cualesquiera otros tipos de cursos que se consideren importantes para los objetivos de las Líneas (cursos libres, de actualización, de extensión, etc.).

La idea es que la Docencia se convierta en mecanismo y escenario de producción de conocimientos y tecnologías, bajo las pautas de los programas de investigación diseñados en las líneas y explotando al máximo las posibilidades reales de vinculación entre las funciones de Docencia e Investigación^[13]. Visto así, las Líneas dejarían de ser esa figura ornamental que hasta ahora han sido para convertirse en la verdadera esencia y núcleo principal de la estructura del postgrado.

c) Las asignaturas, los seminarios y el diseño curricular

Cada una de las líneas debería encontrar, probar y desarrollar sus mecanismos de fusión con la Docencia y con los Diseños Curriculares.

Podríamos imaginar, por ejemplo, que el rol básico de las líneas está en el diseño y gestión de los Programas de Investigación y que los seminarios y asignaturas de los cursos de postgrado son el mecanismo y el escenario para ir produciendo los trabajos de investigación previstos en las agendas, siendo los participantes de los cursos de postgrado el verdadero personal ejecutor de dichos trabajos. Visto de ese modo, la dinámica de las asignaturas y seminarios cambiaría completamente: ya no serían simples exposiciones de los estudiantes o de los facilitadores en torno a unos contenidos y objetivos instruccionales. Serían más bien laboratorios y talleres de producción de conocimientos.

De ese modo, no sólo produciríamos profesionales postgraduados, sino que construiríamos grandes conjuntos de soluciones para el desarrollo del país.

d) Las tesis y los proyectos de tesis

Como se sugirió arriba, las tesis serían verdaderas investigaciones, totalmente cohesionadas entre sí en virtud de un diseño de redes de problemas convertido en Programas y Subprogramas de Investigación, gestionados en el seno de las Líneas.

Además, dado que los seminarios y las asignaturas también serían generados dentro de los planes de las Líneas y dado también que las tesis estarían en función directa de dichos planes, entonces habría igualmente una fuerte cohesión entre las tesis y las asignaturas.

En términos ideales, las tesis estarían concluidas al mismo momento en que el participante concluye sus cursos, ya que la misma esencia de éstos es la investigación. Por lo demás, quedaría eliminado el absurdo de dedicar cuatro semestres a la elaboración de un “proyecto” de tesis: el concepto de ‘proyecto’ retornaría a su significado original de ‘planificación’ (dejando de ser ese engendro híbrido que no distingue entre ‘plan’ y ‘ejecución’), siendo resuelta durante las primeras semanas del inicio del postgrado y concentrando de allí en adelante todo el esfuerzo en la elaboración de la tesis, concebida como investigación necesaria dentro de los Programas de las Líneas y no como mero ejercicio curricular.

REFERENCIAS PARA UNA REVISIÓN DEL DOCTORADO DE LA UNESR

Dado que las tesis pertenecerían a las agendas de las Líneas, los célebres actos de defensa perderían todo ese anclaje medieval e inquisitorio: todos los investigadores de la Línea estarían al tanto de lo que el tesista va haciendo a lo largo de su posgrado y a través de sus asignaturas y seminarios, razón por la cual las tesis tendrían su jurado natural en el mismo seno de las Líneas, con lo cual ya no sería una ‘defensa’ (porque tampoco habría ‘ataque’ alguno), sino un verdadero acto de difusión y entrega pública de resultados de trabajo.

Perderían peso, igualmente, las absurdas confrontaciones metodológicas desde el momento en que todos reconocen que las tesis de grado son elaboradas en el marco de toda una agenda de trabajo y que están amparadas por los usos procedimentales y por los supuestos epistemológicos pautados dentro de esa agenda.

e) Difusión, publicación y penetración hacia las áreas de demanda.

Es bajo esta visión cultural como mejor se visualizan y comprenden los procesos de difusión de los logros de trabajo, procesos que resultan absolutamente indispensables. Si bajo esta óptica dividiéramos todo el funcionamiento del Postgrado en bloques o etapas, la difusión y penetración hacia la sociedad sería una de ellas (ver Diagrama 2).

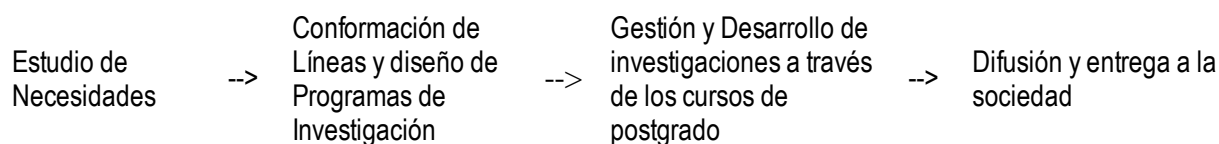


Diagrama 2: el funcionamiento del Postgrado en etapas (se entiende que es un ciclo iterativo)

De ese modo, las publicaciones del postgrado no sólo serían cada vez más abundantes, sino que, por estar enmarcadas en necesidades y programas, resultarían más sistemáticas, mejor orientadas, más diversificadas. Junto a los actos de presentación final de tesis, los eventos académicos (jornadas, simposios...) y los sistemas de contacto con las empresas y organismos de la sociedad, las publicaciones serían un medio fundamental para la entrega de las soluciones construidas y para la verificación de la adecuación de los logros de trabajo.

f) El rol del académico

Desde el ángulo de esta visión cultural el académico es alguien que tiene una enorme responsabilidad con la sociedad en general, a partir de las necesidades de producción de conocimientos y tecnologías. Es alguien que no sólo estudia constantemente, sino que lo hace en función de producir y crear soluciones, sobre la base de un conjunto de actitudes sólidas y coherentes y en el marco de programas y grupos de trabajo.

A continuación, una tabla que sintetiza estos dos puntos de vista divergentes

	CULTURA ESCOLAR, INDIVIDUALISTA, TRANSMISIVA	CULTURA INVESTIGATIVA, CO
ón del	Producir graduados, sobre la base de la relación <i>perfil de egreso</i> – <i>perfil ocupacional</i>	Producir conocimientos y tecnologías – <i>conocimientos</i> – <i>investigación</i>
ta de los	<ul style="list-style-type: none"> - Es el motor, el eje central y el principio y fin de la organización. - Obedece a las demandas profesionales y ocupacionales planteadas en el mercado laboral. - Son sólo los cursos los que reciben una asignación presupuestaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - La oferta de cursos se genera de Investigación, las cuales a su vez (globales que la Institución formula y en estrecha relación con las reali - Los Cursos de Postgrados son vis producción de soluciones intelectu

REFERENCIAS PARA UNA REVISIÓN DEL DOCTORADO DE LA UNESR

<p>as de ción</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No pasan de ser un mecanismo de agrupamiento <i>tematico</i> de las investigaciones y trabajos de grado. - Se subordinan a los cursos y funcionan como apéndice. - No reciben asignación presupuestaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son programas gestionarios y co actividad del Postgrado, también administrativos. - Son las que, primero, conformar acuerdo con las necesidades plant segundo, generan las configurac acuerdo a sus agendas de trabajo. - La Docencia se convierte en mec conocimientos y tecnologías, bajo investigación diseñados en las líneas reales de vinculación entre las fun
<p>gnaturas, arios y el ricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos son presentados en términos cerrados, concluyentes. - Los estudiantes se limitan a exponer lo ya dado, a repetir lo ya construido, pero no detectan interrogantes ni intentan soluciones dentro de los programas mundiales de investigación que subyacen a cada asignatura. - Las asignaturas tienen poco que ver con las investigaciones en curso, vinculadas a un perfil de egreso y no a programas de investigación. 	<p style="text-align: center;">El punto fuerte del Pos</p> <p>Programas de Investigación a trav y asignaturas son el mecanismo y de investigación previstos en las a</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los participantes son investigaciones. - Las asignaturas y semi de producción de conocimientos. - El Postgrado no sólo produciría conjuntos de soluciones para el de
<p>is y los de tesis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Son totalmente dispersos e inconexos entre sí, ya que, tratándose de demostración de competencias individuales, los trabajos de grado son problema de cada quien. - La institución no se involucra en los proyectos ni en las tesis, mostrándose aséptica e indiferente a los temas de trabajo. - La institución carece de un sistema de preferencias investigativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son verdaderas investigaciones, de un diseño de redes de problem Investigación, gestionados por las - Dado que los seminarios y las asi dado que las tesis están en funció fuerte cohesión entre las tesis y la: - Idealmente, las tesis estarían con participante concluye sus cursos, investigación. - Los actos de discusión de tesis d inquisitorio, para estar concebidos - Pierden peso las absurdas confro en que todos reconocen que las tr toda una agenda de trabajo y que procedimentales pautados dentro
<p>n, n y ón hacia las demanda</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El postgrado pierde la pista de sus egresados apenas éstos se gradúan, ignorando toda la información realimentadora que podría surgir de ellos. - No se interesa en el encauzamiento de los Trabajos de Grado hacia las áreas de demanda (se considera que la demanda es sólo de egresados, no de producción intelectual) - Las publicaciones del postgrado no se enmarcan en unas políticas de difusión sistemáticamente adscrita a los procesos de investigación. 	<p style="text-align: center;">Estudio de Necesidades -> Conformación de Líneas y diseño de Programas de Investigación</p>
<p>el)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es valorado más por su presencia física en las aulas, en las oficinas de los demás y en los pasillos que por lo que produce. - Su interés fundamental está en el ascenso remunerado, en las relaciones de influencia grupal y en el dominio del aula. - Se interesa más en el cúmulo de información que es capaz de recibir y transmitir que en las grandes áreas de dudas e interrogantes donde indagar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es alguien que tiene una enorme a partir de las necesidades de proc - Es alguien que no sólo estudia c de producir y crear soluciones, sólidas y coherentes y en el marco

4. PRINCIPIOS ORIENTADORES

La promoción de una visión adecuada a las nuevas realidades puede sintetizarse en catorce

principios orientadores, unos de carácter conceptual y otros de carácter operativo.

4.1. Principios conceptuales

i) La Educación en general está en función de las necesidades planteadas en las metas de desarrollo de una sociedad.

ii) La Educación se orienta a satisfacer necesidades de la colectividad, más que necesidades individuales.

iii) La función educativa de formar individuos capacitados, sobre la base de diseños de perfiles ideales de egreso, sólo es concebible por relación con la función más abarcante de proveer grandes redes de respuestas y soluciones intersubjetivas a las necesidades identificables en los modelos de desarrollo social (según el principio ii, esto se opone a la concepción de la Educación como sistema orientado a los bienestar individuales).

iv) La función de proveer respuestas y soluciones a las necesidades de desarrollo colectivo se traduce en el diseño dinámico y flexible de redes de problemas (en sentido lógico-conceptual) y de programas de investigación (en sentido organizacional), entendidos éstos como proyectos de gestión a diferentes plazos de tiempo y a diferentes niveles de complejidad, preparación y responsabilidad. En torno a éstos es posible la agrupación y organización de talentos individuales (esto se opone a la idea de los trabajos de grado entendidos como término de un perfil de egreso, encaminados a demostrar competencias profesionales investigativas y asumidos como elección libre, espontánea e institucionalmente imprevista, sólo evaluable por relación con criterios metodológicos y curriculares).

v) Los programas de postgrado (o, cuando menos, los de Doctorado) constituyen esencialmente sistemas gestionarios de construcción de conocimientos y aplicaciones asociadas, de alto nivel, a partir de diseños de redes problemáticas vinculadas a las necesidades de desarrollo social y en el cuadro de una intencionalidad organizacional, institucionalmente predefinida (según los principios anteriores, esto se opone a la concepción de los postgrados sólo como formadores de profesionales idóneos y se opone también a la concepción de las investigaciones como asunto individual, sólo curricularmente válido y ubicado fuera de los compromisos institucionales y al margen de toda gestión programática, lo cual implica una absoluta desvinculación entre los trabajos individuales de investigación).

vi) La docencia y el curriculum de los programas de postgrado (o, cuando menos, los de Doctorado) se conciben como escenario y mecanismo operativo de producción de conocimientos y aplicaciones asociadas. La transmisión de conocimientos en la esfera de la docencia y el curriculum sólo se concibe como elemento colateral de apoyo, al servicio de los programas de investigación, entendidos éstos de acuerdo al principio v.

vii) Las Líneas de Investigación, conformadas en el cuadro de las interrelaciones entre los intereses académicos del personal, las circunstancias de la organización y el análisis de las metas del desarrollo social, constituyen un mecanismo gestor entre el entorno demandante, los diseños de redes problemáticas vertidos en programas investigativos y la ejecución de éstos a través de la docencia y el curriculum.

4.2. Principios operativos

viii) Las Líneas de Investigación son responsables del contenido de las convocatorias a los cursos de Doctorado, a partir de programas de investigación previamente diseñados en atención a

REFERENCIAS PARA UNA REVISIÓN DEL DOCTORADO DE LA UNESR

determinadas necesidades sociales. En ese sentido, y a través de las Líneas, la institución convoca a los interesados a participar en redes de investigación a través de cursos de Doctorado (y no a la inversa, cuando se convoca a cursos doctorales mediante la participación casual y esporádica en líneas de investigación).

ix) En atención a los programas de investigación diseñados, a las características y cantidad de participantes inscritos luego de una convocatoria y a unas bases mínimas establecidas en un diseño curricular que funciona como referencia global de funcionamiento (flexible y amplio), las Líneas de Investigación programan los contenidos de los seminarios y demás actividades doctorales que permitirán la ejecución de su programa de trabajo.

x) Los seminarios, asignaturas y talleres se concretan en la producción investigativa de los participantes y facilitadores (en función del programa diseñado), más que en exposiciones temáticas y en esfuerzo de asimilación de información.

xi) Las actividades de los cursos están centradas desde el inicio en la elaboración de la tesis doctoral y no en un "Proyecto de Tesis". El proyecto sólo tiene carácter de *planificación investigativa* (no de ejecución) y constituye apenas una breve fase inicial de trabajo que intenta traducir alguna de las expectativas predefinidas en los Programas de Investigación de la Línea. De allí en adelante, es de esperar que la conclusión de todo el ciclo de actividades doctorales coincida aproximadamente con la conclusión de la tesis doctoral.

xii) Las Tesis Doctorales quedan concebidas como aportes integrados y cohesionados entre sí, siempre por relación con los Programas de Investigación diseñados por las Líneas, de modo que estos programas irán avanzando en términos tanto de las producciones parciales de los seminarios y asignaturas como de las mismas Tesis Doctorales.

xiii) La ejecución de los Programas de Investigación de las Líneas a través de un ciclo de seminarios y asignaturas implica, entre otras cosas, intercambio de expertos, movilizaciones, adquisición de materiales bibliográficos, comunicación interinstitucional y publicaciones. Esto significa que el presupuesto para los cursos doctorales no radica solamente en pago de horas docentes a los facilitadores sino, sobre todo, en financiamiento investigativo.

xiv) Las convocatorias a los cursos de Doctorado tienen el carácter de captación de talentos. Por eso, además de ser abiertas al público, con el correspondiente proceso de selección de aspirantes, pueden también ser específicamente orientadas a determinadas personas cuyas capacidades y competencias sean conocidas de antemano (egresados de las maestrías, autores y profesionales reconocidos, etc.).

5. CONSIDERACIÓN FINAL

En las páginas anteriores he tratado de presentar una referencia para el análisis del postgrado en general. No me he referido al Doctorado solamente porque creo que uno de los posibles errores cuando se pretende analizar el Doctorado o las Maestrías o las Especializaciones es pensar que sus virtudes o defectos son analizables independientemente de la organización Postgrado en general (o de la universidad en general). En realidad, las virtudes y defectos de cualquiera de los cursos se generan a partir de las virtudes y defectos de la institución. Personalmente, no creo que el Doctorado, por ejemplo, pueda ser revisado y rediseñado olvidando el rediseño de todo el Postgrado. Y para ese rediseño requerimos de referencias de trabajo. Esta que acabo de presentar pretende ser apenas una de esas posibles referencias.

De acuerdo a dicha referencia, todo comienza con un problema de visión dentro de la cultura organizacional. Los cambios, por tanto, comienzan con un cambio de visión que consiste en apuntar más hacia la sociedad y las colectividades que hacia el individuo, más hacia la

REFERENCIAS PARA UNA REVISIÓN DEL DOCTORADO DE LA UNESR

construcción de soluciones intelectuales que hacia los diplomas y las graduaciones, más hacia la investigación programada colectivamente que hacia la pura docencia transmisiva y repetitiva. Como ya dije, la docencia y las graduaciones vienen a ser un medio, no un fin.

En cuanto a las implicaciones operativas, admito que lo planteado bajo esta referencia conduce en verdad a un giro total, pero que podría irse cumpliendo en fases de acercamiento progresivo: la clave de los cambios en el plano operativo está en sustituir las clases de postgrado por las Líneas de Investigación. El presupuesto de postgrado no tendría como referencia directa la contratación de docentes para los cursos, sino las actividades planteadas en los planes de las Líneas, donde a su vez estarían incluidas las clases y los cursos, concebidos como mecanismos concretos para la producción de investigaciones y de soluciones intelectuales a las necesidades del país.

Lo que se plantea bajo estas orientaciones es difícil y exigente, pero creo que vale la pena pensarlo y, tal vez, intentarlo.

ANEXO

LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA: CONCEPCIÓN ESCOLAR vs. CONCEPCIÓN GERENCIAL

Dr. José Padrón G. (USR)

Universidad Rafael María Baralt - Cabimas, Edo. Zulia.

II Jornadas de Investigación: 26 al 30 de mayo de 1997

Una de las mayores posibilidades de desarrollo de la investigación universitaria está en el área de los Trabajos de Grado, tanto en los niveles de Pregrado, como en los niveles de Maestría y Doctorado.

La tesis que se ha sostenido en un trabajo anterior (Padrón, 1994) es que esa modalidad investigativa puede ser concebida por lo menos de dos maneras: una, que puede ser llamada *Concepción Escolar* ('CE'), cuyos alcances se cierran en el curriculum sin trascender sus límites, y otra, que puede ser llamada *Concepción Gerencial* ('CG'), cuyos alcances trascienden hacia las necesidades y oportunidades del sector productivo, de las tomas de decisión y, en general, del mercado de los conocimientos. Por referencia a esa tesis, se ha mantenido también que la primera de estas dos concepciones (CE) es la que priva actualmente en nuestras universidades y que la misma resulta totalmente improductiva. La segunda concepción (CG), en cambio, representa una verdadera posibilidad de desarrollo y un decisivo punto de enlace entre la actividad universitaria y las necesidades del sector productivo, de las comunidades y de la sociedad en general.

Ambas concepciones se diferencian entre sí por la función que le asignan al proceso de investigación generado a partir del Trabajo de Grado. Para la CE, este tipo de procesos es básicamente una DEMOSTRACIÓN DE APRENDIZAJES Y DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS (véase la mayoría de las reglamentaciones respectivas, en casi todas las universidades nacionales). Así, por ejemplo, las normas de la UPEL establecen lo siguiente (AA

REFERENCIAS PARA UNA REVISIÓN DEL DOCTORADO DE LA UNESR

VV, 1990: 3):

El Trabajo de Grado de Maestría y la Tesis Doctoral constituyen los requisitos finales de la formación de los aspirantes a los títulos de Magister y Doctor, respectivamente. (Art. 2, Capítulo I)

(...) Un esfuerzo de creación que demuestre el dominio del área de la especialidad o mención de la Maestría y de los métodos de investigación propios de la misma (Art. 3, Capítulo II).

Para la CG, en cambio, la función de ese tipo de procesos es básicamente la **SATISFACCIÓN DE NECESIDADES DE CONOCIMIENTO** en el nivel de las tomas de decisión y del desarrollo social, más allá de la esfera del curriculum.

A partir de esta función que al proceso investigativo le asigna cada una de las dos concepciones mencionadas, es posible deducir las características observables que, en la práctica cotidiana, corresponden a cada concepción. En la tabla que sigue se muestran algunas de estas características:

CRITERIO DE CARACTERIZACIÓN	CONCEPCIÓN ESCOLAR (CE)	CONCEPCIÓN GERENCIAL (CG)
1. Responsabilidad de la Investigación	El individuo es el único responsable de su investigación: así, el tesista y su tutor quedan aislados, abandonados por la institución y prácticamente a la defensiva. Esto se infiere de la misma función que se le asigna a la investigación: se trata de demostración de competencias y éstas son siempre de naturaleza individual.	La responsable es la Institución, quien en todo momento brinda apoyo y solidaridad al tesista y al tutor, ya que ella es la más interesada en el éxito de la investigación. Esto se infiere de la función asignada a la investigación: se trata de satisfacer necesidades de conocimiento y, por tanto, es la Institución la que responde por los individuos.
2. Nivel de cohesión	Las investigaciones son totalmente dispersas e inconexas entre sí. Cada quien debe escoger su propio tema de trabajo y cada quien debe decidir los criterios de adecuación. Esto se infiere de la característica anterior.	Tanto los temas de trabajo como los criterios de adecuación son previamente definidos por la Institución, quien conoce el mercado y sus demandas de conocimiento y quien, en atención a ello, diseña "redes de problemas" y "Programas de Investigación" capaces de cohesionar los esfuerzos individuales.
3. Destino del producto	Los resultados de la investigación van a parar a las gavetas de los escritorios o, en el mejor de los casos, a los estantes de la biblioteca. Esto se infiere de la función asignada: si sólo se trata de demostrar competencias, entonces la tesis ya no tiene sentido una vez que cumplió esa función.	Los resultados de trabajo son difundidos y colocados por la Institución en las áreas sociales que constituyen demanda para dichos resultados. Esto se infiere de la función asignada: satisfacer necesidades de conocimiento.
4. La Enseñanza de la Investigación y la formación de investigadores.	Está en manos de los profesores de metodología, quienes no suelen investigar (es difícil que sepa investigar quien nunca investiga). La formación de investigadores se limita al aula, a las clases de metodología. Esto se infiere de la función netamente curricular que se le asigna al Trabajo de Grado.	Está en manos de los mismos investigadores de la universidad, aquéllos que coordinan los programas de investigación y las redes de problemas. El ambiente natural de formación de investigadores está en las "Líneas" y en los "Centros de Investigación". Esto se infiere de la función asignada: se aprende a investigar investigando y viendo a quienes saben hacerlo.
5. El control de los métodos y operaciones	Se oscila entre dos extremos: el de la rigidez metodológica (sólo los enfoques estadísticos) y el de la anarquía metodológica (investigación como charlatanería e iluminismo). Esto se infiere de la característica N° 2.	Hay unificación bajo el criterio de CONFIABILIDAD, en función de tomas de decisión de MÍNIMO RIESGO. Las operaciones de investigación deben ofrecer tal confiabilidad que sus resultados puedan fundamentar decisiones óptimas en el área

REFERENCIAS PARA UNA REVISIÓN DEL DOCTORADO DE LA UNESR

		de la demanda.
6. Estructura organizativa	La misma del curriculum	Una gerencia de investigaciones interrelaciona las demandas de conocimiento con el trabajo de los tesis y tutores, bajo el diseño de Programas de Investigación.

REFERENCIAS

AA VV (1990): *Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: UPEL

Padrón, J. (1994): "Organización-Gerencia de Investigaciones y Estructuras Investigativas", en *Universitas 2000*, Vol 18. Nº 3-4, 109-132.

[VOLVER A LA PÁGINA PRINCIPAL](#)

[1] Padrón, J. (1994): "Organización-Gerencia de Investigaciones y Estructuras Investigativas", en *Universitas 2000*, Vol. 18, Nº 3-4, pp. 109-132.

[2] Padrón, J. (1997): *La Concepción Gerencial vs la Concepción Escolar de la Investigación Universitaria*, Conferencia en las II Jornadas de Investigación de la Universidad Rafael María Baralt. Maracaibo.

[3] Entre ellos, Ojeda de López, J. (1998): *Interdependencias entre la Cultura Organizacional y la Interacción Tutor-Investigador*. Tesis Doctoral. Maracaibo: URBE; y Schavino, N. (1998): *Investigación Universitaria y Sector Productivo*. Tesis Doctoral. Caracas: USM. En general, uno de los subprogramas de la Línea se orienta a proveer modelos parciales de los procesos de investigación, tales que, una vez terminados y sumados todos, permitan una 'descripción completa' de dichos procesos. Así, algunas tesis de grado estudian la investigación viéndola como un proceso lógico, otras la ven como un proceso cognitivo, otras como un hecho discursivo, otras como un hecho sociológico y otras como un hecho organizacional. Se espera que, dentro de poco, una vez concluidos e integrados entre sí todos esos trabajos individuales, podamos obtener un solo modelo global amplio de los procesos de investigación. Después, sobre la base de un modelo de ese tipo, podríamos pasar a explicaciones e intervenciones en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación, que conforma otro subprograma de la Línea.

[4] La oposición entre los enfoques "Individualista" y "Colectivista" es original, hasta donde sé, del sociólogo Jeffrey C. Alexander, quien, a propósito de lo que él denomina el "problema del orden" en la explicación de la sociedad (problema relativo a los patrones y estructuras sociales abstractas), divide a las teorías sociológicas según su orientación hacia uno de esos dos enfoques opuestos entre sí. El enfoque individualista privilegia la libertad individual y la integridad de la persona, formulando sus teorías sociales en torno al concepto de *individuo*, con el voluntarismo que allí va implícito. El enfoque colectivista privilegia los mecanismos de control social y de interrelación entre las personas, formulando sus teorías en torno al concepto de *colectividad* o *comunidad*. Véanse los detalles en Alexander, J. (1992): *Las Teorías Sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa, especialmente el Capítulo 1.

[5] En la LINEA-I, las relaciones entre las funciones universitarias y las distintas concepciones dentro de una Cultura Organizacional está siendo desarrollada en Quintero, I. (1999): *Modelo de Integración de las Funciones Universitarias*. Tercer Avance de Tesis Doctoral. Maracaibo: URBE.

[6] Anticipándome de una vez a la conclusión de que el Postgrado USR tiende a ser, en general, una típica organización *individualista-transmisiva-escolar*, esta referencia nos permite ver hacia la otra de esas dos visiones culturales para ir analizando los aspectos en atención a los cuales podríamos ir imaginando los cambios que queremos. Por supuesto, ésta es apenas una de las posibles referencias de revisión y rediseño. Si se complementa con otras referencias de otro tipo, el trabajo sería más completo.

[7] Lo cual no es necesariamente lo mismo que universidades "privadas". El uso del término *comercial* es intencional y parece, en sí mismo, bastante elocuente.

[8] En el mejor de los casos las Líneas existen sólo para los Doctorados y, probablemente, eso ocurre sólo por las particulares presiones de entes reguladores como el CNU. En las Especializaciones y en las Maestrías el concepto de *Línea* suele ser totalmente extraño. La razón de esto último es obvia: los postgrados se orientan a profesionalizar, no a producir soluciones de envergadura.

REFERENCIAS PARA UNA REVISIÓN DEL DOCTORADO DE LA UNESR

[9] A menudo se olvidan las vinculaciones y separaciones entre los perfiles profesionales existentes en el mercado ocupacional. Por ejemplo, puede ocurrir que un diseño curricular de Psicología contemple una asignatura de Neurología, pongamos el caso, con los mismos contenidos de los diseños de postgrado en Neurología, olvidando que en el mercado existen los neurólogos y que lo que debería saber un psicólogo es cómo interactuar con un neurólogo y qué aspectos de esta disciplina se vinculan con la suya y con sus propias necesidades profesionales.

[10] No voy a insistir aquí en los pintorescos clichés y en las clásicas desaveniencias en materia de metodología, tales como la “delimitación del problema”, el “tipo de investigación”, el “paradigma”, etc. Sólo me interesa acotar que los dogmas, discrepancias y complejidades metodológicas dependen más que todo del carácter individualista de la investigación universitaria. Si el énfasis estuviera en las líneas y en las agendas colectivas, los estilos, patrones y criterios metodológicos estarían prefijados y pre-discutidos dentro de los grupos de trabajo, de modo que las decisiones metodológicas de cada individuo estarían respaldadas por los progresos de la Línea a la que pertenece. Pero como todo depende del docente de metodología y como cada uno de éstos tiene sus propios puntos de vista, entonces las orientaciones metodológicas resultan en una verdadera Torre de Babel.

[11] Nunca estuve de acuerdo con la expresión “Síndrome TMT”, no sólo por la pomposidad terminológica, sino sobre todo porque desvía el problema hacia la esfera individual del estudiante cuando en realidad se trata de un hecho curricular y organizacional. Si es que hubiera un “síndrome” (de lo cual disiento, porque no se trata de postular un conjunto observable de síntomas, al modo de la medicina neopositivista, sino de plantear un proceso de fondo, digno de explicación más que de descripción), el sujeto de dicho síndrome sería la institución y no el individuo. En fin de cuentas, también la expresión “Síndrome TMT” pertenece a una visión cultural individualista y escolarizante.

[12] Un amigo psiquiatra me explicó una vez lo que él llamaba el “Complejo del Mostrador”. La metáfora radica en la imagen del pequeño empleado ubicado detrás de un mostrador o taquilla de atención al público, el cual llega a sentirse grande y omnipotente cuando ve que en sus manos está la solución del problema de algún cliente o usuario, problema que en sí mismo podría resultar cotidiano y banal, pero que, para el usuario y según las circunstancias, llega a convertirse en delicado y crítico (abordar el avión estando en una lista de espera, conseguir una entrevista de importancia, ser exonerado de una multa...). Entonces, de empleado subalterno y mal pagado, el individuo llega prácticamente a comportarse como un dios ante el desesperado usuario, ejerciendo toda una relación de dominación, aunque sólo sea circunstancialmente. Junto a algunas secretarías, oficiales de tránsito, empleados de líneas aéreas, etc., también algunos docentes son descritos por el Complejo del Mostrador, especialmente cuando se trata de cosas como aprobar un proyecto de tesis u obtener una calificación.

[13] Un ejemplo práctico, aunque nada sistemático sino más bien episódico, es el caso de la Especialización en Gerencia de Investigaciones de la Universidad Valle del Momboy en Valera, Trujillo. Dicha Especialización fue diseñada por la LINEA-I a raíz de las investigaciones producidas en torno a la idea de organizar y gerenciar estos procesos. Se dio el hecho de que algunos de los miembros de la LINEA-I fueron los facilitadores de algunos seminarios previstos en ese diseño y, sobre todo, se dio también el hecho de que algunos de los modelos elaborados dentro de la línea fueron promovidos y chequeados durante esos seminarios. En ese caso, las actividades docentes no sólo resultaron favorecidas con los trabajos de investigación, sino que éstos además pudieron ser difundidos, revisados y mejorados.