

# Gerenciar el cambio en la formación de Postgrado en Venezuela

Inciarte González, Alicia\*

## Resumen

El nivel educativo post-gradual, por su propósito de producir conocimiento científico, es el más transformador. El objetivo de este trabajo es realizar un análisis crítico a su orientación y práctica en el país los resultados revelan: a) individualismo-escolar con pretensión colectiva-social; b) transmisión más que construcción de conocimiento, lo que lleva a concebir planes curriculares del tipo lineal. c) desarrollo de habilidades para investigar, más que investigación significativa; d) burocracia y fe en el trabajo investigativo, más que en sus efectos; e) líneas de investigación como temas o declaraciones, sin involucramiento institucional; f) consumo interno, por tanto, restringido de conocimientos producido, con sentido puramente escolar; g) gerencia bajo criterios escolares, h) poca pertinencia científica, tecnológica y social. Se presentan propuestas de cambios para superar las críticas enunciadas, las que están fundamentadas en cuatro aspectos, como son: - Los procesos de producción de conocimiento, bajo el supuesto de que la formación de postgrado es en esencia generación de nuevo conocimiento o la preparación para conducir los procesos que llevan a esto. - Las normativas que rigen los estudios de post-gradado. - Los principios gerenciales que se asumen para la conducción de los programas de postgrado.- Las nuevas tecnologías de información y comunicación y su impacto en los procesos de formación.

**Palabras clave:** Formación de postgrado. Producción de conocimientos. Estrategias de formación en el postgrado. Gerencia del postgrado.

## *The Management of Change in the Formation of Post Graduate Programs in Venezuela*

### Abstract

The post-graduate level, due to its purpose of producing scientific knowledge, is the most transformational level. The objective of this paper is to realize a critical analysisism is made of its

---

Recibido: 01-09-19 . Aceptado: 02-01-21

\* Dra. en Educación. Miembro del personal docente y de investigación de la Universidad del Zulia. Miembro del SPI Nivel I desde 1996.

practice and orientation in Venezuela. The results reveal: a) an individualist scholastic program with collective social aspirations; b) transmission instead of construction of knowledge, which leads to linear curricular planning; c) development of research techniques rather than significant research activity; d) bureaucracy and faith in the research system process more than in its affect; e) lines of research as themes or statements but with no institutionalism; f) internal consumption of results with purely academic purposes; g) purely scholastic management; h) little scientific, technological or social pertinence. Proposals for change are presented to correct the above critical points, which are founded on four criteria: the processes of production of knowledge under the hypothesis that post-graduate formation is in essence the generation of new knowledge or the preparation for directing processes which bring this about- the norms that govern postgraduate studies- the management principles which conduct the process- new informational and communicational technologies and their impact on the formative process.

**Key words:** Postgraduate formation, production of knowledge, formative strategies in postgraduate studies, postgraduate program management.

## 1. Introducción

La Formación de Postgrado en Venezuela ha crecido vertiginosamente en los últimos veinte años, desarrollando programas en diversa áreas del conocimiento y atendiendo la formación en niveles de Especialización, Maestría y Doctorado. Además de su contribución en dar continuidad en el proceso de formación y desarrollar conocimientos y tecnologías, del postgrado se esperan respuestas sólidas a los problemas sociales. A medida que el postgrado ha ido creciendo, se han observado estrategias y modalidades institucionales que intentan dar respuesta a las demandas de conocimientos y un contingente de egresados que se incorporan al que-hacer nacional, pero también se manifiestan insatisfacciones por la calidad del proceso y de los resultados, lo que ha llevado a analizar aspectos que deben ser superados.

Una de las vías que impulsan la presentación de este trabajo es el convencimiento de que desarrollando una gerencia

creativa y para el cambio del postgrado, con una visión más allá de lo escolar, más hacia una proyección científica, social y de compromiso institucional y personal, será posible despegar a la formación de postgrado hacia la contribución que la sociedad y el mundo académico esperan de la formación del más alto nivel.

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre aspectos críticos del postgrado en Venezuela y propone una serie de cambios necesarios para superarlos, principalmente lo que se refiere a la gerencia en este nivel de formación. Los objetivos que se propuso el estudio fueron: a) Identificar las principales contradicciones o aspectos críticos que muestran los estudios de postgrado en Venezuela, y b) A partir de las críticas, hacer propuestas para su superación y mejorar la calidad de los estudios de más alto nivel, a partir de la gerencia de los mismos. Se desarrollaron dos concepciones básicas que orientaron el análisis, una sobre el postgrado y la otra sobre el cambio.

## **2. Contexto histórico analítico de la formación de postgrado en Venezuela**

Los estudios de postgrado son parte del Nivel de Educación Superior, se realizan después de haber obtenido un título profesional. Su misión es elevar el nivel académico y el desempeño profesional, formando profesionales altamente calificados y especializados para responder, con su acción profesional transformadora, a las demandas de la realidad social en cuanto al campo profesional especializado, así como a la producción de conocimiento científico y tecnológico. Por la exigente misión que tiene de formar y producir conocimiento, debe ser el nivel educativo más transformador, es necesariamente sistémico, dinámico, integrado, interdisciplinario y comprometido con el desarrollo humano, por tanto con el desarrollo social.

El postgrado es la expresión contemporánea más elevada y de mayor prestigio en la formación sistemática, es la que mejor refleja la esencia de la universidad; por su rol en la formación especializada de alto nivel, son estudios fundamentales para el desarrollo científico, tecnológico y social en el ámbito mundial y regional, así como para la sociedad informática y postindustrial del futuro (Morles, 1991). Por su parte Corredor (1997), resalta que las universidades tienen la función de formar profesionales no sólo para el trabajo intelectual complejo, además para la creación de conocimientos aplicables a la realidad concreta, desarrollar todas las áreas del saber y de las técnicas humanas, generar escuelas de

pensamiento sobre el hombre, la sociedad y su trascendencia.

En Venezuela la responsabilidad de la formación de postgrado, se inicia hace 50 años, está en manos de más de 40 instituciones, de las cuales 23 son públicas y 17 privadas; 29 son universidades y 11 son centros o institutos de investigación, institutos tecnológicos u otros organismos. Estas instituciones atienden más de 1.400 programas de formación, organizados en especializaciones, maestría y doctorados en diversas áreas de conocimiento: 51.2% en Ciencias Económicas, Sociales, Humanas y de la Educación, 19% en Ciencias de la Salud, 20.2% en Ingeniería, Área técnica y Ciencias Básicas, 2% son programas Interdisciplinarios. En el país, según información aportada por el Consejo Consultivo de Estudios para Graduados del CNU, registrados hay más de 40.000 estudiantes y 15.000 profesores de postgrado (Morles y Alvarez, 1999). En estos datos no se incluyen los cursos de Educación Continua, que son considerados también formación de postgrado y de los que no existe formación sistematizada.

En los datos anteriores, puede observarse que el contingente que participa en el postgrado en Venezuela, a pesar de que no es la proporción óptima con relación a los profesionales que podrían tener acceso, es digno de considerar como fuerza transformadora para nuestra sociedad. Bajo la óptica de un nivel educativo que debe contribuir al desarrollo real, se espera que logre producir ciencia, tecnología y conocimiento práctico, así como transferirlo para superar la realidad y evolucionar hacia nuevas y mejores for-

mas de vida; generar conocimiento pertinente, que siendo capaz de abordar problemas globales y singulares, supere la fragmentación en disciplinas y permita abordar los objetos en sus contextos, complejidades, conjuntos, interrelaciones e influencia recíprocas (Morín, 1999).

La concepción dinámica del postgrado lleva a visualizarlo como un espacio de discusión de los problemas sociales que, buscando su pertinencia, está en permanente evolución, tal como lo hace la ciencia y la tecnología. En este contexto el cambio es lo que debe ser permanente. Proponemos un concepto de cambio como transformación, búsqueda para hacer las cosas mejor, lograr pertinencia, eficiencia y efectividad. Firth (2000), propone elementos claves para impulsar el cambio, considerados importantes para justificar la transformación profunda en la concepción del postgrado, algunos de estos son: todo está en un constante proceso de descubrimiento y creación, las confusiones pueden aportar soluciones bien ordenadas y efectivas, los esfuerzos más comunes son aquéllos que buscan encontrar qué funciona y qué es correcto, la vida tiende al orden y en ese orden todos participan. Este autor nos da elementos que nos plantean interrogantes acerca de la orientación del cambio en el postgrado: ¿Está el postgrado en permanente descubrimiento y creación?, ¿Las situaciones a superar en el postgrado se convierten en impulsoras del cambio?, ¿Nos preguntamos qué está bien y que es lo correcto en la orientación del postgrado?, ¿Se da una reflexión acerca del postgrado, en la que participan los actores del proceso? Estas interrogante le dan senti-

do y peso a los objetivos planteados para nuestro estudio sobre el cambio necesario en la formación de postgrado.

El postgrado está inmerso en el cambio demandado a los procesos educativos, en todos los niveles. En el Nivel de Educación Superior, se ha señalado la falta de dinamismo que han mantenido las universidades para responde a un mundo cambiante, Bricall (2000), señala que en los sistemas educativos, la tentación de no tocar nada es tan atractivo, como suicida, también que las universidades se han basado en criterios de excesiva uniformidad y repetición irreflexiva, lo que les ha impedido desarrollar potencialidades diferenciadas; este mismo especialista recomienda programas de postgrado de carácter interdisciplinario para mantener a los profesionales actualizados, pero sobre todo para tender nexos entre la investigación que se realiza en el interior de las universidades y necesidades de la sociedad; afirma además, que una universidad que no alcanza un nivel de reconocimiento internacional elevado en, al menos, una de las disciplinas que enseña, no puede serle útil a su región.

El desarrollo científico, tecnológico e informático, presenta un gran reto a los procesos de formación de alto nivel: desarrollar seres humanos inteligentes, competitivos, solidarios, informados para una sociedad en transformaciones. Los rápidos cambios estructurales, las innovaciones, la globalización, los nuevos modelos económicos limitan o potencian el desarrollo humano en cualquier parte del planeta. En la formación superior son cada vez más exigentes y complejos los

compromisos, se hace necesario dar paso a nuevas formas de concebir el proceso de formación, a nuevos conocimientos y al desarrollo de nuevas competencias (Ferreira et al., 2001). Estas exigencias fortalecen la inquietud por el necesario cambio en los procesos de formación, principalmente, los de más alto nivel.

### **3. Visión Crítica de la formación de postgrado en Venezuela**

Para el desarrollo del estudio sobre aspectos críticos del postgrado en Venezuela se realizó un proceso de indagación en el ámbito documental y en la recolección de testimonios de gerentes de postgrado en diversas instituciones del país. La ejecución de este proceso cubrió el período 1999-2000.

Las categorías que orientaron la recolección, análisis y sistematización de la información fueron: a) Problemas, críticas, carencias o dificultades que enfrenta la formación de postgrado en Venezuela, y b) Propuestas de superación de las críticas presentadas.

En el ámbito de los documentos fueron consultados las memorias y otros soportes escritos generados en los talleres organizados por el Núcleo de Autoridades de Postgrado en Venezuela, entre estos encuentros se consultaron los siguientes: Universidad del Zulia 1993, en Maracaibo; Universidad Central de Venezuela - 1994, en Caracas; Universidad Rafael Urdeneta - 1998, en Maracaibo; Universidad Nacional Abierta - 1999, en Caracas; Universidad del Zulia y Universidad Rafael Belloso Chacín - 1999, en Maracaibo. También fueron consultados

otros documentos que han desarrollado diagnósticos, análisis y propuestas del postgrado, estos estudios se tomaron como antecedentes, principalmente se consultaron estudios reseñados por el equipo de investigación del Centro de Estudios e Investigación sobre Educación Avanzada de la Universidad Central de Venezuela. Otros documentos que se consideraron en el análisis fueron los diseños de programas de postgrado, tomando una muestra de 20 programas de la Universidad del Zulia.

Los Gerentes o Coordinadores de postgrado fueron seleccionados en varias universidades del país y se consultaron a través de la realización de una entrevista vía electrónica, en las que se le presentaron dos preguntas generadoras y se dejó libertad para que la respuesta fuera desarrollada por el entrevistado.

Las principales críticas colectivas a la formación de postgrado y algunas propuestas de superación fueron obtenidas desarrollando un proceso de análisis, contrastación e interpretación. La validación de los resultados se realizó a través de un proceso intersubjetivo de discusión con los sujetos que participaron en la consulta y con especialista en la formación de postgrado, para lo que aplicó la técnica Delphi.

En el ámbito mundial se trabajó la situación de la formación de postgrado con base en los estudios de la UNESCO (1995), Morles (1991), Morles y Alvarez (1999), según éstos las críticas reportadas con mayor frecuencia son: estructura académica poco coherente, se concibe como apéndice marginal respecto a otras actividades académicas, la pedagogía que se aplica es anacrónica y poco parti-

cupativa, discordancia entre los objetivos que se proponen y los resultados obtenidos, dificultades para evaluar los programas y reconocer los títulos.

Morles (2000) propone para la discusión, críticas al postgrado que atañen a la razón de ser de este nivel, lo que comprende a la investigación científica como objetivo esencial, según el autor se ha manejado una concepción reduccionista de la forma y visión epistemológica en la elaboración del conocimiento, prevaleciendo los esquemas cerrados que no han dado paso a tendencias novedosas ya aceptadas en el mundo científico. Para fortalecer la investigación como estrategia esencial en la formación de postgrado, debe considerarse a la epistemología como una alternativa para superar criterios unidisciplinarios, super-especializados y darle paso a la interdisciplinariedad. De este modo la epistemología desempeña un papel estratégico en el establecimiento de fundamentos científicos consistentes para garantizar, en gran medida, la calidad y la productividad del conocimiento generado en el postgrado y de los egresados (Méndez, 1995).

Con respecto a la estructura académica, las críticas en el ámbito mundial señalan que componentes como: los planes de estudio, los métodos pedagógicos, los sistemas de evaluación, los sistemas administrativos y los resultados que se obtienen, son en general, confusos y, en algunos casos, rígidos y anacrónicos; esto crea obstáculos al desarrollo de conocimiento, a la pertinencia y a lograr un significativo aprecio a los títulos que otorga este nivel.

En América Latina, además de las críticas mundiales, y a pesar de reconocer que se han hecho esfuerzos por desarrollar el postgrado, se presentan otros problemas: programas no pertinentes socialmente; objetivos ambiguos; poca diferencia entre los niveles de postgrado, lo que lleva a que no se pueda diferenciar entre una Tesis de Doctor y una Trabajo de Grado de Maestría, poca vinculación con la realidad e indiferencia con los estudios de educación continua (Morles y Alvarez, 1999).

Por su parte Navarro (2000), agrega otras críticas a la formación de postgrado en Venezuela: los estudios de postgrado son nuevos en el país y se han conformado a imagen y semejanza del pregrado; es un nivel poco atendido desde el punto de vista financiero, con impacto social reducido; la oferta de estudios está distorsionada en cuanto a la atención de áreas prioritarias para el desarrollo; su estructura académica atenta contra la flexibilidad necesaria para este nivel.

En la Indagación realizada por este estudio se manifestaron los siguientes aspectos críticos del postgrado:

- a) Presenta **enfoques individualistas con pretensión colectiva-social**; se forma para objetivos individuales, limitados, desconectados del interés colectivo, se atienden inquietudes personales, responden al interés de una exigencia escolar, sin embargo en la fundamentación de los programas, invariablemente, se hace referencia al aporte al colectivo a través de los conocimientos producidos, de la actualización de los recursos humanos de alto nivel y de la acción in-

- dagadora sobre la realidad misma (Padrón, 1997).
- b) Se promueve la **transmisión más que construcción de conocimiento**, esto lleva a concebir planes curriculares del tipo lineal, que estandarizan la formación, con ofertas en algunos casos anacrónicas, que deben ser cumplidas como requisitos por todos los cursantes por igual, impidiendo la inter y transdisciplinariedad vigente en el desarrollo académico y científico en general.
- c) Se busca el desarrollo de **habilidades para investigar, más que investigación significativa**; se concibe a la investigación con una concepción escolar (Padrón, 1997), como requisito para aprobar y obtener una certificación o título que facilite incentivos laborales, ésta es una investigación poco productiva desde la perspectiva científica y social. Se centra en la enseñanza de Metodología de Investigación, en un aula de clase y por horas, sin abordar el proceso de investigación con independencia de pensamiento, desarrollo y creación; además se aísla de los problemas del entorno.
- d) Se genera **burocracia** y fe en el trabajo investigativo, más que en sus efectos; por lo que los procesos de avance en la elaboración de la tesis son excesivamente largos, plagados de exigencias administrativas, rutinas, recetas, indiferentes a la pertinencia de los aportes y a lo que significa para el desarrollo social.
- e) Se declaran administrativamente **líneas de investigación como temas**, sin involucramiento institucional, sin relación entre los proyectos o esfuerzos colectivos; adoleciendo además de la falta de bases epistemológicas que articulen lógicamente los procesos y los aportes con el desarrollo científico y menos con un plan educativo-social de la institución.
- f) **Consumo interno**, por tanto, restringido de los conocimientos producidos con sentido puramente escolar. Los Trabajos de Grado y Tesis engrosan los archivos, sin efectos reales, su cometido es el beneficio individual de cumplir el requisito de aprobación.
- g) Se **gerencian con criterios escolares**, clases, horarios, mucho ejercicio intelectual y cumplimiento de requisitos, sin visión estratégica de las posibilidades que brinda el postgrado para el avance de la ciencia, la superación de la calidad de vida y el desarrollo espiritual. Los gerentes se dedican, sólo, a sus funciones rutinarias de inscribir, hacer horarios, informes, entre otros, por tanto no proyectan líneas de trabajo estratégicas comprometidas y fundamentadas en las fortalezas de cada programa. En esto se manifiesta la intrainstitucionalidad universitaria, según la cual sólo el espacio y tiempo dentro de la institución es conveniente para la formación de alto nivel. Persistentemente se manifiesta la defensa de la calidad para eludir la apertura a lo extrainstitucional, es decir al contacto con el entorno y a la validación real del conocimiento práctico.
- h) **Poca inversión económica**, en la formación del más alto nivel, el postgrado es considerado como genera-

dor de recursos y negocio, más que generador de conocimientos y tecnologías.

- i) Todos los problemas expresados en los apartes anteriores generan **poca pertinencia** científica, tecnológica y social.

#### **4. Lineamientos para el cambio del postgrado en Venezuela**

En las propuestas para el desarrollo de los estudios de postgrado se encontró con variedad de expresiones bien fundamentadas, que en conjunto se complementan y de las que podrían surgir lineamientos para la transformación y mejora cualitativa de este nivel educativo. A continuación reseñamos algunas para luego presentar el producto de nuestro análisis.

La formación en el postgrado debe hacerse en el proceso de investigación. Así Ruiz (1995) resalta que la formación para la investigación se quedaría en un nivel instrumental, requisitos académicos o ejercicios que no van más allá del ámbito escolar; mientras que viviendo en el proceso de la investigación habría posibilidades de libertad, creación, vivencia, realismo, objetivo deseado y perseguido, realizado a través de medios o secuencias operativas que el mismo individuo se procura creativamente. Por su parte el esfuerzo individual en el proceso de investigación se enriquece científica, académica y productivamente cuando se hace compartir con un colectivo calificado. En este sentido Picón (1994) indagó sobre características comunes de grupos de investigación universitarios que han sido exitosos, los que en su mayoría apo-

yan procesos de formación en el postgrado. Entre estas características están: elevada formación académica de sus miembros; existencia de un programa general alrededor del cual se canalizan los intereses de cada uno de los miembros de grupo; presencia de liderazgo académico, a través de personalidades, de la contrastación con pares o de la formación que desarrollan; generación de normas propias a partir de la interacción del grupo, en las cuales destaca un alto nivel de exigencia; apoyo institucional en cuanto a financiamiento, tiempo y espacio; relación fluida entre docencia, investigación y extensión; además estos grupos, tienden a generar grupos homólogos en otras universidades.

La tendencia social en general, para el siglo XXI se caracterizará por el desarrollo de una gran capacidad científico técnica, así como por la aplicación de esta capacidad al proceso productivo en todas las áreas. Esto requiere de la generación de conocimientos y su difusión, en ello se asentará la base de la competitividad mundial, en el que los fenómenos sociales, económicos, culturales, la contextualización y la búsqueda de la prosperidad regional, deberán ubicar su posición universal, de allí la capacidad científico-técnica con sentido social, dependerá la calidad de vida y el desarrollo integral (Urzúa et al, 1995).

Una propuesta para el desarrollo de los estudios de Doctorado que se ha manifestado insistentemente es la creación de mecanismos de cooperación académico-científica (Morles, 2000; Picón, 2000; Moreno, 2000; Rodríguez, 2000). Los intereses compartidos, la identificación de fortalezas y complementariedad,

la promoción de la interdependencia, del mejor aprovechamiento de los recursos y de la posibilidad de discusión y contrastación científica son beneficios que pueden generarse en procesos de formación de postgrado desarrollados en forma cooperativa. Esta propuesta de cooperación para apoyar y enriquecer los procesos de formación está generando tendencias que se manifiestan en: integración de los programas de postgrados nacionales, vinculación con el entorno, recuperación de la inversión social e internacionalización de los sistemas de postgrado.

La cooperación educativa es una relación que descansa en la alianza como estrategia de compromiso, entre una institución educativa y otras organizaciones que pueden participar en ese proceso de formación. Según Espinoza (2001), supone la disposición de una estructura organizacional y una infraestructura adecuada, su horizonte temporal es a largo plazo, busca beneficios mutuos a través del aprendizaje y la generación de conocimientos, promueve la autonomía y la transferencia; es la modalidad de relación de mayor alcance, por cuanto compromete a las organizaciones que participan a compartir valores y estrategias.

Para que la formación de postgrado desarrolle verdaderas relaciones de cooperación con otros sectores sociales, diferentes al académico, debe superar la tendencia tradicional en su estructura curricular y hacer que la logicidad y temporalidad del currículo, se conviertan en potenciadores de relaciones francas y productivas.

En los planes del Estado para el desarrollo de la educación en Venezuela se esbozan propuestas como las siguientes:

crecimiento de la oferta de postgrado y su vinculación con la investigación y la extensión; incentivar la formación de doctores; promover la acreditación; otorgamiento de créditos educativos para facilitar el acceso de profesionales a los estudios de postgrado y a la investigación (Castellano, 2000).

La Oficina de Planificación del Sector Universitario, propone: adecuar el tiempo de culminación; vinculación con la investigación; aumento de la cobertura. Este organismo se ha propuesto como situación deseada que la totalidad de los docentes universitarios y los que ingresan a estas instituciones, tengan título de postgrado, bajo el supuesto de que su formación redundará en la calidad de la educación superior en el país (OPSU, 2000).

Los resultados de la indagación realizada en este estudio plantean la necesidad de:

**a) Nueva visión de la formación de postgrado** a través de programas que promuevan la independencia de pensamiento y la creatividad; consistentes en la investigación y la especialización de alto nivel, respetuosos de la diversidad cultural y de la condición adulta-profesional de los individuos en formación, basados en la cooperación y en la promoción de esfuerzos colectivos, promotores de la creación de escuelas de conocimiento que sean líderes mundiales en áreas específicas, en estrecha relación con el desarrollo social, integrados y colaboradores de los niveles de educación precedentes, también con las organizaciones significativas de su entorno.

**b) Singularidad del proceso de formación de alto nivel.** Las reflexiones

sobre el currículo del postgrado, lo develan como proceso de planificación que se caracteriza por ser contextual, es decir no hay formulas válidas para toda realidad, cada contexto debe generar su propio proceso; es además intencional, condición que se genera en la pertinencia científica, filosófica y social, lo que implica que participa de los programas científicos sociales nacionales e internacionales; es un proceso sistémico, complejo e interdisciplinario (Padrón, 1997).

El currículo del postgrado debe responder estratégicamente a la diversidad de oferta que satisfaga la diversidad de demandas que hace la realidad, los individuos y los problemas científicos a ser resueltos; de allí que las modalidades deben tender a una combinación de estrategias que permitan la respuesta oportuna y válida.

**c) Lineamientos que flexibilicen y contribuyan a la pertinencia de las estructuras del Postgrado**, se propone la definición de unas pautas generales que se fundamentan en el supuesto, que cada modalidad de estudios de Postgrado es (Inciarte, 2000):

- Parte de un diseño curricular que encuentra su sentido en los propósitos y naturaleza del Programa.
- Una Construcción propia, para un contexto determinado; no hay modalidades neutrales que puedan aplicarse a cualquier programa.
- Requiere de la construcción de un sistema de gerencia y de una infraestructura.
- Requiere de la definición de criterios de acción, evaluación, autorregulación.

## 5. Criterios generales que permitan tipificar las Modalidades de Postgrado

La superación del modelo curricular lineal, con sentido escolar en el postgrado, centrado en la aprobación de requisitos académicos, sin apertura al impacto científico y social de los aportes que puede y debe hacer, problemas medular que se ha expresado en este trabajo, lleva a re-pensar los criterios que han orientado las modalidades. Apoyados en nuestra experiencia en currículo, en la gerencia de programas de postgrado y en la indagación realizada, se presenta la siguiente tipificación:

- **De acuerdo a la Organización de las Disciplinas**: los programas de postgrado pueden ser:
  - Unidisciplinar, para la profundización de una disciplina;
  - Multidisciplinar, con una estructura plana en la que se agrupan varias disciplinas, sin un orden o secuencia específicos, más bien en sentido lineal; estructura piramidal, teniendo como base disciplinas generales sobre las que se construyen ámbitos más específicos y relacionados con la especialidad del programa; estructura mixta producto de la combinación de las propuestas anteriores.
  - Interdisciplinar, organizado en la integración de dos o más disciplinas, esta alternativa se convierte en una vía para la transdisciplinariedad.
  - Por problemas, organizando el programa alrededor de un centro de interés para la investigación y muy relacionado con una contradicción a superar en el ámbito real.

- Organizados en Líneas de Investigación.
- **Por la Interacción para la discusión, el aprendizaje y la producción de conocimientos**, los planes de estudios se pueden organizar en forma:
  - Presencial, variando la continuidad de los encuentros: semanal, con horario colectivo y diario; concentración en períodos espaciados en el tiempo.
  - A distancia, basado en medios: impreso, Tecnología de Información y Comunicación (TIC), virtual, combinación de impresos y T.I.C.
  - Mixto: con segmentos presenciales y otros a distancia.
- **Por la Interrelación Institucional**, se pueden organizar en: institucionales, administrados por una sola institución; interinstitucionales, estos pueden ser entre instituciones académicas o entre instituciones académicas y no académicas; en red, bajo la responsabilidad de un grupo de Instituciones; también por encargo o en servicios, a solicitud y para satisfacer una demanda determinada.

Algunas instituciones de Educación Superior que desarrollan Programas de Postgrado tienen experiencias que permiten ejemplificar cada uno de estos tipos, lo importante es que cada Programa haga una verdadera construcción de su Modalidad, atendiendo a los tres criterios antes señalados o a los que su propia concepción y diseño les exija.

Al analizar los criterios de evaluación acreditación del Consejo Central de Estudios para Graduados (CCEPG) en cuanto a la Acreditación de los Programas de Postgrado: Especialización,

Maestría y Doctorado, la normativa de postgrado en el país y los criterios de evaluación acreditación internacional, se puede observar que son aplicables a estos tipos de Modalidades, el problema no parece estar en los criterios, sino más en la rigidez con la que se integren a un diseño y, sobre todo, como se gerencian.

d) Integración de **redes de investigación de apoyo a la formación de postgrado**, concebidas como conjunto de problemas y ambientes que se relaciona entre sí, y además, con grandes áreas de conocimiento de acuerdo a relaciones de inclusión y complementariedad. Este conjunto de problemas podría definir como objetivos: criticar soluciones conocidas, aplicar soluciones en la realidad y validarlas, generalizar conocimiento en diversas situaciones o hacia otros campos o áreas de conocimiento (Padrón, 1997). Esta concepción de redes lleva a concretar la propuesta de alcance de la investigación científica y tecnológica que se realiza en el postgrado con una intencionalidad científica y social, que le da validez, más allá de la escolaridad o del requisito de grado. Significa en la práctica que el postgrado define programas de investigación o innovación con relación a aportes pertinentes en el campo científico y social; promoviendo así la transferencia de conocimientos desde y hacia la academia y dando paso a las alianzas estratégicas.

e) Los líderes desarrollen **gerencia creativa del postgrado**, que surge de la naturaleza de la organización; se centra en el desarrollo personal, científico y social; promueve visiones compartidas, pues los actores alumnos, profesores e investigadores son calificados para deci-

dir la orientación de los esfuerzos; busca racionalidad en los recursos y procesos; trabaja en equipos interdisciplinarios.

Este tipo de gerencia requiere de líderes que manejan el área de conocimientos y están consustanciados con el programa que gerencian, reconocen el carácter entrópico y prospectivo de los procesos de formación, cumplen funciones de coordinación, planificación, dirección y coordinación de los programas de postgrado, también desarrollan habilidades para enriquecer las relaciones personales, también está atento al entorno para establecer las relaciones de cooperación que permitan alianzas positivas con el sector externo.

Para desarrollar las relaciones de cooperación, el gerente de postgrado, debe manejar los procesos de negociación para establecer acuerdos de integración en cuanto a problemas a ser abordados, a través de una estrategia de mutua colaboración, en el manejo de los recursos humanos, el conocimiento, la plataforma tecnológica, la aproximación al campo empírico, etc. Este proceso de negociación debe reconocer los factores potenciadores de la cooperación: avance del conocimiento, cambios en el plano económico-social, crecimiento de la capacidad científica y tecnológica, necesidad de diversificar, así como la carencia de capacidades individuales para los procesos de investigación y desarrollo y el reconocimiento de potencialidades en otras instituciones potenciales para establecer relaciones (Espinoza, 2001).

f) Proceso de **Evaluación-Acreditación como verdadera decisión por la calidad**, basada en lo que el postgrado

debe ser, quiere ser y tiene posibilidades de ser. La evaluación del postgrado se propone como un proceso que no es un fin en sí mismo, sino una vía para lograr la calidad, este proceso debe caracterizarse por ser permanente, sistemático, riguroso, científico, singular para cada programa y colectivo. La búsqueda de la evaluación es mejorar la calidad de lo existente, transformar y actualizar, se inscribe en un proceso más amplio de evaluación institucional que abarca todas las instancias institucionales, para lo cual no hay una única metodología, más bien construcciones propias, que integran la auto-evaluación y la co-evaluación, como evaluación formativa, y en la que juega un papel importante la evaluación externa y la acreditación.

- Para la definición de unos criterios de evaluación del postgrado se propone:
- Libertad para que los programas, definan sus propias modalidades, esto requiere mucha flexibilidad de parte de los organismos administradores y evaluadores.
- Tomar en cuenta la coherencia interna de los diseños, en el sentido de que la Modalidad debe estar en sintonía con: la naturaleza del postgrado, si es disciplinar o interdisciplinar, si es Interinstitucional, si es en red, si cuenta con la infraestructura académica, técnica y administrativa, si la estructura curricular tiene su cause práctico en la modalidad, etc.

**g) Internacionalización** en la administración del postgrado. Esta proyección de la formación de postgrado que permitirá aunar esfuerzos, visiones, recursos y ámbitos de trabajo, se convierte en una exigencia de calidad para partici-

par competitivamente y responder a estándares aceptados por la comunidad científica y académica.

## 6. Conclusiones y Recomendaciones

Producto del Proceso de indagación realizado se precisan los siguientes resultados:

- Las principales críticas a los programas de formación de postgrado, su concepción, administración y efectos, son: a) su concepción es individualista-escolar con pretensión colectiva-social; b) se concentra en la transmisión más que construcción de conocimiento, lo que lleva a concebir planes curriculares del tipo lineal. c) se centra en el desarrollo de habilidades para investigar, más que investigación significativa; d) prevalece la burocracia y fe en el trabajo investigativo, más que en sus efectos; e) las líneas de investigación se conciben como temas o declaraciones, sin involucramiento institucional; f) se mantiene el consumo interno, por tanto, restringido de conocimientos producidos, con sentido puramente escolar; g) se gerencia con criterios puramente escolares y g) hay poca pertinencia científica, tecnológica y social.
- Las propuestas para el cambio cualitativo del postgrado generadas por este estudio son: a) orientar la formación de postgrado hacia la independencia de pensamiento, la creatividad, el desarrollo de programas consistentes en la investigación y la especialización de alto nivel, respetuoso de la diversidad cultural y de la

condición adulta-profesional de los individuos en formación, basados en la cooperación y en la promoción de esfuerzos colectivos, promotores de la creación de escuelas de conocimiento que sean líderes mundiales en áreas, y b) aceptar la singularidad del proceso de formación de alto nivel, esta propuesta nos motiva a presentar reflexiones sobre el currículo del postgrado, como proceso de planificación que se caracteriza por ser contextual, es decir no hay formulas válidas para toda realidad, cada contexto debe generar su propio proceso; es además intencional, condición que se genera en la pertinencia científica, filosófica y social, lo que implica que participa de los programas científicos sociales nacionales e internacionales; es un proceso sistémico, complejo e interdisciplinario.

Estos resultados nos llevan a concluir sobre la necesidad de conformar un nuevo modelo de gerencia de la formación de postgrado, que atienda a dos dimensiones fundamentales:

- Una, son los elementos constitutivos del currículo, basados en la producción de conocimientos, en el esfuerzo compartido y crítico, en el deleite por lo nuevo en un contexto de rigurosidad y contrastación, en la apertura a las redes de conocimientos que se interrelacionan y se integran en la búsqueda de la transdisciplinariedad. Esta dimensión lleva a la concepción y construcción de nuevos modelos curriculares.
- La otra dimensión es la interorganizacionalidad, por la que es posible la integración de redes que aceptan el co-

nocimiento y las oportunidades que se presentan en ambientes que, tradicionalmente, no son considerados académicos. De allí el apoyo en las alianzas, la cooperación y la transferencia de conocimientos.

Un aporte de este trabajo son el conjunto de recomendaciones que se presentan a continuación:

- a) Integración de redes de investigación de apoyo a la formación de postgrado, concebidas como conjunto de problemas que se relacionan entre sí, y además, con grandes áreas de conocimiento de acuerdo a relaciones de inclusión y complementariedad.
- b) Desarrollar la gerencia creativa del postgrado, que surge de la naturaleza de la organización; se centra en el desarrollo personal, científico y social; promueve visiones compartidas, busca racionalidad en los recursos y procesos; y trabaja en equipos interdisciplinarios.
- c) Proceso de Evaluación-Acreditación como verdadera decisión por la calidad, basada en los que el postgrado deber ser, quiere ser y tiene posibilidades de ser.
- d) Desarrollar estrategias soportadas por la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación.
- e) Trabajar para la integración cooperación e internacionalización como escenario ideal para el desarrollo de los estudios de más alto nivel.
- f) Concebir al nivel de postgrado como el nivel desde donde se puede orientar un verdadero cambio educativo, científico y social, para ello debe contar con una gerencia creativa que par-

te de su complejidad, diversidad y potencialidad.

## Bibliografía Citada

- Bricall, Arthur (2000). **Informe Universidad 2000**. Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. España.
- Castellano, María Egilda (2000). **Políticas y estrategias para el desarrollo de la educación superior en Venezuela 2000-2005**. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Viceministerio de Educación Superior. Caracas.
- Corredor, Julio (1997). Relaciones entre calidad y misión institucional. En **Elementos para construir la educación superior del futuro**. Editado por Burbano López. CRESALC-UNESCO. Caracas. pp 78-89.
- Espinoza, Rafael (2001). Cooperación Educativa, una estrategia de relación entre la universidad y el sector productivo: la experiencia canadiense. **Revista Venezolana de Gerencia** Año 6, No. 13. Universidad del Zulia. Venezuela. Pp 75-98.
- Ferreira Emilio, et all (2000). **Lineamientos del Plan de Transformación de LUZ**. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Firth David (2000). **Lo Fundamental y lo más efectivo acerca del cambio**. McGraw Hill-Interamericana S.A. Colombia.
- Inciarte G. Alicia (2000). **Currículo del Postgrado**. Documento. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Méndez Evaristo (1995). La Epistemología como variable estratégica para la integración del Postgrado y la investigación. **Memorias del III Jornadas de Postgrado**. Universidad del Zulia. Venezuela. Pp. 189.196.

- Moreno, Ramón (2000). La sociedad del conocimiento y el postgrado. Memorias del **Seminario de Educación Avanzada, Postgrado y Educación Continua**. Núcleo de Autoridades de Postgrado en Venezuela. Venezuela. Pp. 173-202.
- Morín, Edgar (1999). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Publicaciones UNESCO. París.
- Morles, Víctor (1991). **La Educación de postgrado en el mundo**. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Morles, Víctor (2000). Propuesta de Sistema de Educación Avanzada. Memorias del **Seminario de Educación Avanzada, Postgrado y Educación Continua**. Núcleo de Autoridades de Postgrado en Venezuela. Venezuela. Pp. 30 - 46.
- Morles, Víctor y Alvarez, Nectalí (1999). **Una alternativa a los estudios de postgrado: Los Sistemas de Educación Avanzada**. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Navarro, Héctor (2000). La Formación de postgrado en Venezuela. Memorias del **Seminario de Educación Avanzada, Postgrado y Educación Continua**. Núcleo de Autoridades de Postgrado en Venezuela. Venezuela. Pp. 19-27.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) (2000). **Proyecto para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación universitaria**. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Caracas.
- Padrón, José (1997). **La Investigación universitaria: concepción escolar vs. concepción gerencial**. Documento. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Caracas.
- Padrón, José (1994). Organización-gerencia de investigaciones y estructuras investigativas. En **Universitas 2000**. Vol. 18, No. 3-4, CRESALC. Caracas. Pp. 109-132.
- Picón, Gerardo (2000). El rol de la educación de postgrado en el proceso de calificación de profesionales en Venezuela. Memorias del **Seminario de Educación Avanzada, Postgrado y Educación Continua**. Núcleo de Autoridades de Postgrado en Venezuela. Venezuela. Pp. 157-162.
- Picón, Gilberto (1994). **El proceso de convertirse en universidad**. Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Rodríguez, Manuel (2000). Tendencias de integración e internacionalización en la educación superior. Memorias del **Seminario de Educación Avanzada, Postgrado y Educación Continua**. Núcleo de Autoridades de Postgrado en Venezuela. Venezuela. pp. 217- 229.
- Ruiz C. Humberto (1995). Formación en y para la Investigación. **Memorias del III Jornadas de Postgrado**. Universidad del Zulia. Venezuela. Pp. 31 – 45.
- UNESCO (1995). **Documento de política para el cambio de la Educación Superior**. UNESCO. París.
- Urzúa, C; Puelles, A; Torreblanca, M (1995). **La educación como factor de desarrollo social**. V Conferencia Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Americanos. Buenos Aires.