



University of South Florida

Digital Commons @ University of South Florida

Education Policy Analysis Archives (EPAA)

USF Faculty Collections

August 2001

Educational policy analysis archives

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA

Recommended Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Educational policy analysis archives" (2001).
Education Policy Analysis Archives (EPAA). 87.
https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA/87

This Text is brought to you for free and open access by the USF Faculty Collections at Digital Commons @ University of South Florida. It has been accepted for inclusion in Education Policy Analysis Archives (EPAA) by an authorized administrator of Digital Commons @ University of South Florida. For more information, please contact scholarcommons@usf.edu.

Education Policy Analysis Archives

Volume 9 Number 29

agosto 17, 2001

ISSN 1068-2341

A peer-reviewed scholarly electronic journal
Editor: Gene V Glass, College of Education
Arizona State University

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

Copyright 2001, the **EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**.
Permission is hereby granted to copy any article
if **EPAA** is credited and copies are not sold.

Articles appearing in **EPAA** are abstracted in the *Current Index to Journals in Education* by the [ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation](#) and are permanently archived in *Resources in Education*.

La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación

Ana M. García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad

**Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Tecnológicas**

Buenos Aires, Argentina

Resumen

El artículo analiza las principales características de los programas de maestría en ciencias sociales en la Argentina y evalúa en qué medida éstos se constituyen en una estrategia innovadora frente a un entorno institucional que opone fuertes restricciones al cambio. La investigación se basa en un estudio de diecinueve casos de maestrías de ciencias sociales en universidades públicas y privadas, contando además con información cuantitativa de aquellas que solicitaron acreditación en la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación

Universitaria) en 1998. Los programas son analizados en términos de sus objetivos, insumos, procesos y productos. El trabajo concluye examinando las restricciones que limitan un desarrollo adecuado de los posgrados académicos y profesionales en el campo de la ciencias sociales.

Abstract

The article describes the main features of Argentine Social Science Masters programs and evaluates the extent to which they are developing innovative strategies in the present conservative institutional context. The research was based on nineteen case studies of Masters in public and private universities. Quantitative data were also gathered from those Masters that were accredited by the National Commission of Evaluation and Accreditation (CONEAU). All these data are analyzed in terms of the program's objectives, inputs, processing and output indicators. The paper concludes with an analysis of the restrictions that limit the suitable development of academic and professional postgraduate courses in Argentina.

1. Introducción

En el contexto de la expansión de la matrícula de los estudios de grado y de crecimiento y diferenciación institucional, los cursos de maestría ingresaron a escena en la Argentina en los años ochenta, irrumpiendo en el molde tradicional europeo de licenciaturas de larga duración y doctorados escasamente estructurados y desarrollados, prosperando con mayor rapidez y entusiasmo en las ciencias sociales. Teniendo por referencia este proceso expansivo, se llevó a cabo en el CEDES¹ una investigación sobre las maestrías de ciencias sociales, teniendo como fuentes la base de datos provista por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU), instancia que acredita obligatoriamente al conjunto de los posgrados y la realización de diecinueve estudios de caso en universidades públicas y privadas²

Además de caracterizar descriptivamente el universo bajo análisis, ha sido el principal interés de esta investigación evaluar en qué medida estos nuevos programas de posgrado se constituyen en una estrategia innovadora frente a un entorno institucional conservador, que opone fuertes restricciones al cambio. Esta empresa innovadora está, empero, condicionada externa e internamente para alcanzar con éxito su propósito. En primer lugar, existen restricciones importantes en la disponibilidad de recursos humanos (docentes con credenciales de posgrado, grupos consolidados de investigación, actividades de tutoría), financieros (fondos institucionales para la actividad de posgrado y para la realización de proyectos de investigación, becas, bibliotecas) y físicos (disponibilidad de infraestructuras y equipos). En segundo lugar, las condiciones internas a la institución (las universidades) y a las unidades académicas (las facultades, los departamentos) conforman un marco organizacional con escasa capacidad de procesar sin conflictos cambios en la estructura de funcionamiento y en la gestión. En general, las universidades latinoamericanas tienen graves dificultades para encauzar las demandas de innovación que se generan en las bases disciplinarias. Finalmente, el marco regulatorio generado por las políticas gubernamentales no siempre produce las señales

apropiadas para acompañar estos cambios innovadores, impidiendo la consolidación de nuevas prácticas de enseñanza e investigación.

Pensar en mecanismos innovadores en el nivel de posgrado supone adentrarnos en distintos modelos posibles de producir conocimiento y de capacitar a las futuras generaciones en esta actividad. La visión de la ciencia tradicional y sus mecanismos de organización, financiamiento y evaluación es ya muy estrecha para abarcar la complejidad de los programas y funciones que brinda la formación avanzada en la educación superior. Desde esta perspectiva, hemos delineado un marco analítico que nos permitiera reflexionar sobre la diversidad hoy reinante y que guiara nuestra lectura de los casos y del material recopilado. Es por ello que, previo al análisis de la información que surge de la investigación, brindaremos una primera reflexión teórica sobre esta cuestión.

2. Condiciones ideales de funcionamiento de los posgrados académicos y aplicados

Una tensión claramente presente en los modelos de posgrado de la Argentina, expresada tanto en los objetivos y organización de los programas como en la evaluación de la calidad de los mismos, es la que se presenta entre el modelo de posgrado académico y el modelo aplicado. Es claro que cada uno de estos modelos requiere de condiciones externas e internas de funcionamiento para lograr el éxito en la prosecución de los objetivos de los programas y para encauzar innovadoramente esta oferta. Un camino para analizar estas condiciones es utilizando los esquemas conceptuales que se esbozan en trabajos como los de Clark (1993 y 1995), Conrad et al. (1993) y Gibbons (1998).

Tanto Clark como Conrad analizan los estudios de nivel de posgrado, centrándose, el primero, en las condiciones externas e internas que favorecen la integración entre investigación, docencia y aprendizaje. En otras palabras, Clark será quién asuma la defensa del modelo académico o de la ciencia tradicional (también llamada modalidad 1 del conocimiento por Gibbons). Por su parte, Conrad, en respuesta a la fuerza arrolladora de la demanda de las maestrías profesionales, irá delineando ciertas condiciones innovadoras dentro de lo que podríamos llamar el posgrado aplicado. La visión de Gibbons es a la vez más general e integradora de ambos enfoques. Si bien su preocupación no son los estudios de posgrado sino las nuevas modalidades de producción y distribución del conocimiento así como los cambios organizacionales que las mismas demandan, arroja también luz sobre el desarrollo futuro de los posgrados. En éstos, el eje no será la producción y la formación dentro del marco de las disciplinas ni una visión estrecha de corte profesional, sino el contexto de aplicación o de resolución de problemas (lo que Gibbons denomina "modalidad 2" de producción de conocimiento). A partir de los trabajos de Conrad y Gibbons es posible, entonces, delinear algunas condiciones externas e internas al funcionamiento de los posgrados aplicados que resultan diferentes a aquellas pensadas dentro del enfoque de Clark para el modelo académico. Realizando un paralelo con la idea de Clark del nexo investigación-docencia-aprendizaje, diremos que este nuevo modelo, esbozado implícitamente en el trabajo de Conrad y más abiertamente en el de Gibbons busca la integración entre la resolución de problemas o aplicación, la docencia y el aprendizaje. Seguidamente brindaremos una síntesis de los principales aportes de estos autores que serán de utilidad para el análisis de nuestro objeto de estudio.

2.1. Fuerzas de fragmentación e integración del nexo

investigación-docencia-aprendizaje

En una de sus últimas obras, Clark (1995) analiza las principales experiencias internacionales de estudios de posgrado, para desarrollar—a partir de dicho estudio—un conjunto de categorías analíticas apropiadas para identificar y explicar la presencia de un nexo “virtuoso” entre investigación, enseñanza y aprendizaje. La integración de estos tres planos de acciones se alcanza gracias a ciertas condiciones externas (en el plano de la organización de los sistemas de educación superior) e internas (en el nivel de la institución universitaria y sus unidades operativas, tales como los departamentos). Sin embargo, si bien a los ojos de Clark este nexo “virtuoso” encuentra su modelo ejemplar en las *graduate schools* de las universidades de investigación norteamericanas, en general el nexo es amenazado permanentemente por fuerzas de fragmentación. Las cuatro tendencias que contribuyen a separar la actividad de investigación y la educación universitaria en los niveles avanzados son: la masificación de la educación superior, la creciente demanda de expertos profesionales para el mercado de trabajo, la brecha entre el conocimiento de frontera y el conocimiento codificado, pasible de ser enseñado en la universidad, y el aumento de la supervisión y control de los gobiernos. Estos factores promueven el corrimiento en algunos casos hacia la investigación (*research drift*) y en otros hacia la enseñanza (*teaching drift*), aislando una de otra labor. Se da entonces el caso de investigadores que se dedican exclusivamente a esta actividad en laboratorios, centros de investigación, instituciones del gobierno o de la industria; docentes que enseñan sin incorporar los nuevos avances que se logran en el campo de la investigación y alumnos que se forman sin contacto con la práctica científica.

El vertiginoso crecimiento de la matrícula en el nivel superior ha propiciado la expansión del sistema y con ella su diferenciación institucional, favoreciendo el surgimiento de instituciones de educación superior sólo dedicadas a la enseñanza. El sistema se torna entonces cada vez más “postsecundario” y menos “superior”. Esto no sólo tiene lugar en el nivel del grado sino que se extiende a la educación más avanzada. En el nivel del posgrado esto se manifiesta en el crecimiento de aquellos programas que tienen menor sustento en la actividad de investigación como es el caso de las maestrías. En Estados Unidos se otorgaron en 1994 387 mil títulos de maestría, el 84 por ciento de los cuales correspondía a aquellas de corte profesional, siendo las más importantes las maestrías en negocios (MBA) y educación (para los docentes), y 41 mil títulos de doctorado (LaPidus, 1997).

Por su parte, la cada vez mayor especialización de los temas de investigación demanda una creciente concentración de fondos, equipos y personal especializado que es difícil de retener en los espacios tradicionales de docencia y aprendizaje. En aquellos casos en que estas unidades se ubican en las universidades, lo más probable es que sus integrantes estén exceptuados de realizar actividades docentes. En gran parte de los países analizados por Clark, la investigación se ha expandido por fuera de las universidades, en organismos públicos, militares, industriales e instituciones sin fines de lucro.

Finalmente, la separación del financiamiento de la enseñanza y de la investigación impulsada en los últimos tiempos por los gobiernos es un elemento adicional que propicia la separación del nexo. Por un lado, los gobiernos buscan disminuir el costo de los graduados universitarios fomentando la expansión de instituciones volcadas más centralmente a la enseñanza que a la investigación. Por el otro, los fondos de investigación se distribuyen según mecanismos competitivos reforzando el efecto

Mateo: se les da más a los mejores³. Un ejemplo de ello es el caso del Reino Unido.

En síntesis, los sistemas nacionales de educación superior, sujetos a una fuerte demanda social y con recursos públicos que no crecen a la par, invierten en instituciones dominadas por la enseñanza, en los niveles iniciales más masivos y en programas de posgrado no orientados hacia la investigación. La hipótesis de Clark es que estos son procesos sin retorno. A pesar de ello, considera que es posible constatar la presencia de condiciones que tiendan a contrarrestar estas fuerzas disgregadoras del nexo investigación-docencia-aprendizaje. Las condiciones que propician, según Clark, la integración del nexo son tanto externas como internas a las universidades. Distingue así tres niveles de condiciones propiciatorias: en el nivel del sistema nacional de educación superior, en la organización de la institución universitaria y en la unidad de ejecución o unidad operativa (departamento).

En el plano externo, en primer lugar, la diferenciación de instituciones permite resguardar un espacio donde este nexo es posible. En palabras de Clark:

Si un sistema moderno de educación superior ha de dar sustento y protección a la integración de la investigación con la docencia y el aprendizaje, deberá en el nivel macro desarrollar una concentración institucional del nexo. Si se difunde entre todas las instituciones, el nexo se tornará muy costoso, con fondos insuficientes en el nivel de las unidades, y debilitado por la difusión. (Clark, 1995, pp. 214-215, nuestra traducción)

Una segunda condición que favorece en el plano de las condiciones externas el fortalecimiento del nexo es la presencia de competencia entre instituciones y programas. La administración descentralizada del financiamiento lleva a la competencia entre programas e instituciones por lograr obtener fondos para su unidad. A diferencia de la competencia en el plano empresarial donde el objetivo es maximizar la ganancia, en el ámbito de la educación superior la competencia se da en el plano de la reputación. Esta descansa a su vez en disponer de investigadores de alto nivel académico. La posibilidad de atraer dicho personal depende de poder mantener condiciones de trabajo adecuadas para éste. Estas condiciones y un personal de alto nivel conducen a un aumento de la productividad en la investigación, lo cual resulta en que la institución sea un imán para la investigación y la capacitación de los estudiantes más talentosos. Una vez que la reputación se ha establecido, ésta es el principal activo del que dispone la institución universitaria.

La tercera condición en el plano del sistema es la presencia de una ideología de la unidad del nexo. Esta creencia descansa en el ideal humboltiano de “educación a través de la ciencia” donde en ámbitos institucionales tales como el laboratorio o el seminario de investigación, docentes y alumnos entran en una relación íntima de mentor y aprendiz, instancia en la cual no sólo se transmite conocimiento tangible sino también tácito sobre la práctica de investigación.

La última condición integrativa es el mecanismo de financiamiento. La separación del financiamiento de la enseñanza y la investigación conduce, en última instancia, al corrimiento hacia la enseñanza o hacia la investigación. Por tanto, lo mejor es que las universidades perciban el aporte público a través de un subsidio global, siendo la propia institución la que redistribuye los fondos entre enseñanza e investigación.

En el plano de la universidad, tres elementos ayudan a la integración del nexo: 1) la diferenciación de la enseñanza de grado de la enseñanza de posgrado a través de una estructura organizacional particular: la escuela de posgrado; 2) la autonomía en la actividad de investigación, gracias a la diversificación de las fuentes de financiamiento y la presencia de subsidios cruzados entre el grado y el posgrado y 3) la competitividad alcanzada por la ocupación de nichos, por la escala y el alcance de los estudios de posgrado.

El último componente esencial para que el nexo entre investigación-docencia-aprendizaje sea viable es la presencia de ciertas condiciones en la unidad operativa o ejecutiva. Nuevamente el modelo norteamericano de la organización departamental resulta el ámbito más propicio, según Clark, para que un grupo de docentes - investigadores transmita no sólo conocimiento tangible a sus alumnos sino también el conocimiento tácito necesario para embarcarlos en la actividad de investigación. El departamento académico deviene el ámbito adecuado para fusionar el grupo de enseñanza y el grupo de investigación. A lo largo de un período de cuatro años (si llevan adelante estudios de doctorado) los estudiantes están expuestos a este conocimiento tácito así como también a información y técnicas transmitidas por los docentes. Mientras que la organización departamental hace posible la transmisión del conocimiento tangible, el grupo de investigación es el principal vehículo para la socialización del conocimiento tácito.

La fuerza del modelo de la escuela de posgrado norteamericana para garantizar la presencia de este nexo ha llevado a su difusión en el plano internacional. A principios de los años noventa se comenzaron a crear escuelas de posgrado en el Reino Unido, Holanda, Alemania (Burgess, 1997) y son el modelo implícito de muchos posgrados latinoamericanos.

Como es posible apreciar, en las mismas fuerzas fragmentadoras se hallan implícitamente los caminos para alcanzar la integración.

2.2. Hacia un modelo alternativo de producción del conocimiento: el nexo entre resolución de problemas –docencia - aprendizaje

Si bien el esquema conceptual que elabora Clark es un buen punto de partida para evaluar las condiciones que hacen posible la tan deseada integración entre la investigación, la docencia y el aprendizaje, es limitado si se busca también examinar los requisitos para que la abundante oferta hoy existente, orientada hacia la capacitación y formación aplicada para el sector público y el privado sea de calidad, eficiente y pertinente. Tal como lo destacan Conrad et al (1993), el “silencioso éxito” del posgrado norteamericano se expresa en una proliferación de programas, alumnos y graduados en estas orientaciones profesionales. Por el contrario, las maestrías vinculadas más íntimamente con la investigación son consideradas o bien sólo un estadio previo hacia el doctorado o, en el peor de los casos, un premio consuelo para aquellos que no han logrado completar con éxito el más alto nivel.

Si tenemos en cuenta que la mayor parte de los graduados en el nivel del posgrado no se van a desempeñar en tareas de docencia e investigación dentro del sistema de educación superior sino que lo harán en otras instituciones del sector público y privado, sería

esperable que las condiciones propiciatorias de un nexo virtuoso entre el saber aplicado, la docencia y el aprendizaje fueran diferentes de aquellas que son exitosas para el posgrado académico tradicional. El conocimiento tangible y tácito transmitido a través de los posgrados debería responder a esta situación. Esta es una realidad incluso para algunos graduados del nivel de doctorado.

El modelo tradicional anglosajón de *master* vinculado con el *Ph.D.* y, por tanto, con la investigación, se contrapone también con el nuevo modelo—más profesional y aplicado—en el perfil de sus estudiantes. Cada vez más los estudiantes de posgrado son adultos con edades superiores a los 30 años y con dedicación parcial al estudio. En estos programas, se enfatiza la práctica más que la teoría, la adquisición de destrezas, más que la investigación, y el entrenamiento más que el trabajo académico (Conrad et al, 1993).

Este modelo de maestría fue acompañado por el uso de nuevas tecnologías de enseñanza y por formatos no tradicionales en la organización de los cursos. En 1987 en los Estados Unidos, por ejemplo, cerca del 70 por ciento de los títulos de maestría otorgados no requirieron la realización de tesis (Conrad et al, 1993). Del trabajo de campo realizado por el estudio de Conrad et al surge también como relevante la presencia de un cuerpo de profesores donde se incluyen profesionales con experiencia especialmente en el mercado de trabajo, actividades de enseñanza-aprendizaje participativas y con prácticas en los ámbitos laborales donde se desempeñarán los graduados (prácticas en laboratorios, trabajos de campo, pasantías en organismos del sector público y privado, etc.), adecuados sistemas de recompensas para los docentes, orientados a premiar la actividad desarrollada en estos posgrados y mecanismos de asistencia económica a los estudiantes de tiempo parcial. Estas condiciones se alejan en parte de los atributos de calidad que suelen acompañar al modelo tradicional de posgrado de investigación⁴.

El modelo de posgrado que describe la investigación de Conrad se acerca al paradigma de Gibbons (1998) sobre las nuevas tendencias en la educación superior. La tesis principal de Gibbons es que las universidades están organizadas según las estructuras de las disciplinas científicas (lo que Gibbons denomina *modalidad 1*) y que estas estructuras se están modificando en dirección a lo que pasa a llamar *modalidad 2*. En el espacio de las universidades, esta modalidad 2 supone que la producción y divulgación de conocimiento—la investigación y la enseñanza—ya no son actividades autónomas, que se llevan a cabo en instituciones aisladas, sino que implican una interacción con otros diversos productores de conocimiento. El punto de partida de su marco analítico es que las consecuencias de la masificación de la educación superior y las presiones internas de la competencia han contribuido a modificar la base sobre la que se realiza la investigación y la producción de conocimiento en general. A partir de esta afirmación marca las diferencias entre la modalidad tradicional de producción de conocimiento, la científica o modalidad 1, y la nueva o modalidad 2. A cada una de estas modalidades le corresponderán ideas, métodos, valores y normas diferentes, así como estructuras organizacionales, financieras y de control de calidad también diversas.

Dentro de la modalidad 1, las prácticas de investigación y enseñanza se organizan según la estructura de las disciplinas y bajo el supuesto de que la especialización es una forma segura de hacer avanzar el conocimiento. La estructura de las disciplinas da la pauta a los investigadores sobre cuáles son los problemas importantes, cómo se los debe abordar, quién ha de hacerlo y qué se considera una contribución a esta esfera. En los aspectos sociales también prescribe las reglas para acreditar a los nuevos investigadores,

los procedimientos para seleccionar a los docentes y los criterios para su avance en la vida académica. La investigación que cumple con las normas estipuladas por las estructuras disciplinarias es considerada “ciencia” y a sus hacedores “científicos”. Para buscar entonces otra denominación que identifique la actividad y a sus hacedores en la modalidad 2 Gibbons propone “conocimiento o investigación” y “ejecutantes o investigadores”. No se sugiere, empero, que los ejecutantes de la modalidad 2 no se comporten de acuerdo a las normas del método científico.

En contraste con la modalidad 1, la modalidad 2 se organiza en función de una aplicación o problema particular. Con este propósito, un equipo de investigadores desarrolla un consenso teórico—que trasciende el marco disciplinario—para resolverlo. Para ello crean estructuras teóricas, modelos, métodos de investigación y formas de prácticas propios. El esfuerzo que realizan es acumulativo pero su contribución no es necesariamente a una disciplina especial. La modalidad 2 tiene la característica de la multidisciplinariedad. Esta característica se asocia con el desplazamiento de los intereses de los científicos desde la ciencia unificada hacia el estudio de las propiedades de los sistemas complejos. La aplicación de la modalidad 2 en los planes de estudio exige pasar de un aprendizaje basado en las disciplinas a otro basado en los problemas. En particular, los estudiantes de posgrado deben poder trabajar creativamente en equipos integrados por personas con muy distintos antecedentes científicos y deben saber cómo manejar más de un marco intelectual y cómo relacionarlo al problema de investigación en manos. Considera central las asociaciones con otras instituciones y ve con buenos ojos los nuevos arreglos o convenios que se alcanzan en el plano de la educación transnacional. El aprendizaje basado en los problemas debe incluir también capacitación en elaboración de modelos y simulación por computadora.

La comunicación de los resultados en la modalidad 2 no se limita a las publicaciones en revistas especializadas sino que se emplean multitud de formas electrónicas, organizacionales, informales, redes de comunicación, etc.

Al estar centrada en la resolución de problemas, aumenta el número de lugares donde puede crearse este conocimiento. Las universidades son entonces sólo uno de estos lugares posibles. Participarán también de esta actividad, institutos de educación superior no universitarios, centros de investigación, organismos públicos, laboratorios industriales, consultoras, etc. Para poder llevar adelante con éxito la modalidad 2, las universidades deberán convertirse en instituciones porosas, más abiertas y dinámicas en la búsqueda de alianzas y asociaciones de lo que son actualmente.

En el plano de la estructura organizacional interna, pone en duda a la institución universitaria y al departamento como el eje integrador. Debido a la especialización y a la fragmentación que han acompañado a la división y subdivisión del conocimiento, las facultades se han convertido en categorías de organización más que en categorías intelectuales. Incluso los departamentos son simples unidades administrativas y no tanto centros intelectuales. El curso y el equipo de investigación han devenido en la verdadera unidad académica. Los pequeños equipos universitarios de investigación son, por su parte, vulnerables a la gran movilidad de los jóvenes investigadores, atraídos por nuevas ofertas externas al ámbito académico, pero su fuerza radica en las redes de conocimiento a las que tienen acceso a fuerza de la competencia y la flexibilidad con que pueden abordar nuevos problemas ⁵.

La investigación en la modalidad 2 requiere nuevas formas de financiamiento. No depende tanto de los fondos del gobierno o de las fundaciones sin fines de lucro, sino de las empresas, los organismos públicos y los grupos de presión afectados directamente por los problemas a analizar. En tal sentido, un porcentaje creciente de las investigaciones se realizan en programas específicos financiados por organismos externos con finalidades definidas.

El control de calidad es también diferente. En la modalidad 1, la calidad se determina esencialmente por la evaluación colegiada de las contribuciones que efectúan los individuos. El control se mantiene mediante una selección cuidadosa de las personas que se consideran competentes para actuar como pares, lo que a su vez se determina por las contribuciones que hayan efectuado a su disciplina en el pasado. En la modalidad 2 se agregan criterios adicionales dados porque el contexto de aplicación ahora incorpora una gama diversa de intereses intelectuales así como otros de índole social o política. Surgen entonces preguntas del tipo: la solución a la que se arriba tras la investigación, ¿será competitiva en el mercado?, ¿será eficaz en función de sus costos?, ¿será aceptable socialmente? En otras palabras, en la modalidad 2, la evaluación se centra en la eficacia, eficiencia y pertinencia de los productos logrados.

Del análisis emprendido por los estudios de Conrad et al y de la prospectiva que elabora Gibbons sobre los caminos futuros de la producción de conocimiento, surgen una serie de condiciones externas e internas que contribuyen a integrar el nexo aplicación-docencia-aprendizaje.

Desde el punto de vista externo, a la diferenciación de instituciones dentro de la educación superior señalada por Clark, se le agrega la multiplicación de ámbitos institucionales dentro y fuera del sistema de educación superior donde se produce conocimiento y la constitución de alianzas estratégicas entre ellos. En tal sentido, la competencia no se remite sólo a la reputación adquirida por los recursos humanos (docentes y alumnos) disponibles en la institución, sino que se amplía para abarcar la capacidad de resolución de problemas por parte de estos centros de investigación dentro y fuera de las universidades. El conocimiento tangible y, en particular, el conocimiento tácito no se transmite sólo en el grupo de investigación sino que se obtiene también a través de prácticas en los lugares de trabajo y a través de pasantías. El financiamiento va dirigido especialmente a la formación de analistas o reconfiguradores del conocimiento y a investigaciones destinadas a resolver problemas. En tal sentido, en la delimitación del problema y en los resultados, participan las múltiples instancias interesadas. Como vemos, Gibbons trata aquí de acentuar las nuevas tendencias de vinculación de la investigación con la industria.

En términos de las condiciones internas, de acuerdo al paradigma que perfila Gibbons, no sería suficiente separar la formación de grado de la de posgrado, reservando para esta última la función de producción de nuevo conocimiento, sino que el grado también tendría que ir transformándose, rompiendo los moldes disciplinarios. Este punto no queda muy claro en su trabajo. Desde nuestra perspectiva, todo parece indicar que la multidisciplinariedad se alcanza mejor en el posgrado que en el grado.

La reforma en el nivel de los estudios de grado y de posgrado que propone Gibbons radica en otorgarle a los programas y a los títulos mayor flexibilidad, a la par que se imparten nuevos valores que establecen las bases de la aceptación del cambio

permanente y de la necesidad de un aprendizaje de por vida.

Finalmente, frente a la importancia que Clark le otorga al departamento y al grupo de investigación como unidades básicas de ejecución, tanto Conrad como Gibbons hacen hincapié en la relevancia del trabajo grupal para la resolución de problemas en un ámbito multidisciplinario. De acuerdo a Gibbons, el departamento es sólo un ámbito administrativo, ya no más intelectual. Los distintos grupos que vienen trabajando alrededor de un problema, traspasan los límites estrechos de su disciplina en pos de comprender los sistemas complejos que enfrentan.

El marco analítico desarrollado hasta aquí nos permitirá a continuación organizar el estudio de las condiciones internas y externas del funcionamiento de las maestrías en ciencias sociales de la Argentina. Para ello, comenzaremos describiendo sintéticamente sus rasgos principales para abordar luego un examen más detallado de las mismas aplicando el concepto de función de producción.

3. Estructura y funcionamiento de las maestrías de ciencias sociales

En las últimas décadas, a las ciencias sociales les corresponde la mayor expansión del sistema, tanto en números de programas como en matrícula. En el nivel de posgrado, 32 por ciento de los títulos ofrecidos por las universidades estatales y privadas corresponde a esta área de estudio, con un claro predominio de los programas de maestría (Trombetta, 1999). En particular, las ciencias económicas (administración y economía) son las que mayor presencia tienen dentro de este tipo de programas, siguiéndole en importancia la sociología y las ciencias políticas (ver Cuadro N° 1).

Cuadro N° 1
Títulos de Maestría por disciplina en las Ciencias Sociales.
Rep. Argentina, 1997 (en porcentajes)
Fuente: Trombetta (1999)

Disciplina	Porcentaje
Administración y Economía	53.8%
Sociología	15.4
Ciencia Política	13.6
Derecho	7.7
Comunicación	5.3
Demografía	2.4
Relaciones Públicas	1.2
Otras	0.6
Total	100

En cuanto a la matrícula, el 43 por ciento de los 31 mil alumnos del nivel de posgrado cursa programas de maestrías, el 70 por ciento de ellos en universidades estatales (ME, 1999 b).

Con el fin de profundizar en el conocimiento del funcionamiento de estos programas, se decidió emprender una serie de estudios de caso y examinar los datos disponibles en la CONEAU al respecto⁶. El conjunto de la información producida y recopilada por este medio fue entonces analizada dentro del marco analítico antes desarrollado, ordenando las condiciones externas e internas de funcionamiento a partir de aplicar el concepto de función de producción a este campo de estudio particular. Más allá de las limitaciones de este concepto para explicar los complejos procesos sociales, políticos y económicos que tienen lugar en el ámbito educativo, consideramos que es de utilidad para organizar la información que surge precisamente de los indicadores empleados desde un plano de análisis estrictamente organizacional. Comenzamos así por examinar los objetivos de los programas, para después adentrarnos en el estudio de sus insumos, procesos y productos educativos.

3.1. Objetivos

Un punto de partida para analizar la coherencia interna de estos programas de posgrado es examinar cuáles son sus objetivos. Según surge de la lectura de los folletos de las maestrías de ciencias sociales y de las entrevistas a los directores de los programas, podríamos distinguir dos conjuntos de tipos de objetivos: académicos y aplicados. Dentro de estos últimos distinguimos entre aquellos orientados a la obtención de una credencial profesional y aquellos orientados a la resolución de problemas. En la mayor parte de los casos estas orientaciones no se presentan nunca en forma pura, pues en todos está presente la formación profesional, especialmente por las deficiencias, en cantidad y calidad, de puestos en el mercado de trabajo académico⁷. Pero también en todos encontramos cierta orientación hacia lo académico, pues existe una real necesidad de formar docentes de posgrado en las ciencias sociales. Es probable que el origen de este aumento de la demanda de credenciales académicas haya sido el resultado de señales emitidas por la política pública al requerir títulos del más alto nivel para la actividad de docencia universitaria. Las chances de que el posgrado sea finalmente acreditado por la CONEAU o que reciba fondos competitivos de programas como el FOMECA (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria)⁸ aumentan en la medida en que el plantel de docentes tiene mayor nivel de formación académica.

A pesar de que la mayoría de las maestrías de ciencias sociales presenta múltiples objetivos, es posible distinguir un predominio más claro de lo profesional-credencialístico en las de administración de empresas; de lo académico, en las de economía, sociología y ciencias políticas y una orientación hacia la resolución de problemas en las de corte multidisciplinario. En estas últimas, los planes de estudio están orientados hacia la producción de conocimiento sobre las propiedades de sistemas complejos, como el estado y las políticas públicas, y no exclusivamente a una disciplina en particular y están, en el sentido de Gibbons (1998), guiadas por un contexto de aplicación y con una finalidad pragmática.

3.2. Insumos

Con relación a los alumnos de las maestrías de ciencias sociales, los datos existentes permiten inferir que se trata mayoritariamente de adultos, con edades que promedian los 34 años y que trabajan (García de Fanelli, 2000).

Para caracterizar al cuerpo docente de las maestrías en ciencias sociales utilizamos dos indicadores construidos en base a la información provista por la CONEAU. Los mismos son el grado académico máximo y la productividad en término de publicaciones.

Con relación al título máximo alcanzado por los docentes, debemos tener presente que, según lo determina la Ley de Educación Superior sancionada en 1995 (Ley N° 24.521, artículo 36), los docentes universitarios de todas las categorías deben poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia. Tratándose entonces de programas de maestría, los docentes deberían tener título de magíster o doctor.

Siguiendo este criterio, en la columna 3 del Cuadro N° 2 se puede apreciar la proporción de la planta docente que, en cada tipo de posgrado y sector, no cumple con esta normativa. En promedio, esta proporción asciende al 37 por ciento, con escasas diferencias entre el sector de universidades públicas y privadas. Dado el reciente desarrollo del nivel de posgrado y, en particular, del nivel de doctorado en ciencias sociales en la Argentina, esta proporción no es sorprendente. De todos modos, la situación difiere particularmente según disciplinas. Dentro de las maestrías en economía, la proporción de docentes que, como máximo sólo detenta el título de grado es casi inexistente. Son, por otro lado, las que cuentan con una mayor presencia de docentes con doctorado. En el extremo opuesto ubicamos a los docentes de las maestrías de administración, un tercio de los cuales posee como título máximo el de grado.

Cuadro N° 2
República Argentina. Distribución porcentual de los docentes
de las maestrías de ciencias sociales según grado
académico máximo en 1998
(Fuente: CONEAU, 1999)

Programa	1 .Título de Grado	2. Especialista	3= 1+2	Magíster	Doctor
TOTAL	20.0	17.3	37.3	25.9	36.7
Sector Estatal	17.1	21.1	38.2	24.0	37.9
Sector Privado	26.0	9.9	35.9	29.5	34.5
ADMINISTRACIÓN	28.2	12.8	41.0	29.2	29.9
Sector Estatal	24.9	16.1	41.0	25.4	33.7
Sector Privado	30.8	10.1	40.9	32.3	26.8

ECONOMÍA	1.8	13.3	15.1	22.6	62.4
Sector Estatal	2.8	16.2	19.0	26.8	54.3
Sector Privado	0.0	8.3	8.3	15.5	76.2
Ciencias POLÍTICAS	11.5	26.3	37.8	22.8	39.6
Sector Estatal	11.4	28.6	40.0	22.8	37.3
Sector Privado	12.3	12.3	24.6	22.8	52.7
OTRAS Ciencias .Sociales	17.0	21.6	38.6	22.9	38.4
Sector Estatal	16.9	22.3	39.2	22.9	37.9
Sector Privado	18.2	4.5	22.7	22.7	54.5

En nuestros estudios de casos se observa además que una alta proporción del cuerpo docente de las maestrías de economía tiene formación de posgrado en el exterior, principalmente en universidades norteamericanas. Aunque en menor proporción, este patrón también es común entre los profesores de ciencias políticas.

Con relación a la productividad de los docentes medida en términos de la cantidad de publicaciones, se puede apreciar que, en promedio, cada docente ha publicado cuatro artículos en revistas internacionales y nacionales con referato, dos libros y tres capítulos de libros. La productividad promedio de cada docente es en total de 29 trabajos escritos, entre las distintas posibilidades (ver Cuadro N° 3).

Cuadro N° 3.
República Argentina. Promedio de publicaciones por docentes,
sectores y disciplinas en los programas de maestría
en ciencias sociales en 1998
(Fuente: CONEAU, 1999)

Disciplinas	Revistas sin referato argent.	Revistas con referato argent.	Revistas sin referato extranj.	Revistas con referato extranj.	Libros	Capítulos de Libros	Anales de Congresos	Arts . de divulgación	Total
1	4.2	1.0	2.4	1.4	1.4	1.3	1.9	9.3	23.0
2	3.4	1.4	6.9	5.3	1.6	2.6	3.4	3.9	28.4
3	6.3	2.4	7.2	5.1	4.0	6.4	6.6	11.7	50.0
4	4.1	1.7	3.7	3.5	2.5	4.3	2.9	5.6	28.4

Total	4.5	1.4	3.9	2.9	2.1	3.0	3.1	8.2	29.0
-------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

1: Administración; 2: Economía; 3: Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales y 4: Otras Ciencias Sociales.

De estos datos es posible también inferir que cada comunidad disciplinaria tiene canales privilegiados para transmitir los nuevos conocimientos. Así, los docentes de administración y los de ciencias políticas producen un mayor número de artículos de divulgación que el resto. La producción de libros es por su parte más importante en las ciencias políticas y en la sociología que en economía o en administración .

Sin duda un elemento clave que explica la cantidad y calidad de los recursos disponibles es la disponibilidad de fondos. En tal sentido se observa que la principal fuente de fondos de las maestrías es lo recaudado en concepto de aranceles a los estudiantes⁹. El monto promedio pagado en tal sentido es de seis mil dólares, siendo mucho más elevado en el sector privado que en el público y en las ciencias económicas que en las otras ciencias sociales (García de Fanelli, 2000).

En consecuencia, casi todo el financiamiento del costo de los estudios de posgrado recae sobre los estudiantes y sus familias. La institución universitaria pública (vía subsidio del gobierno federal) financia centralmente la infraestructura básica y pone a disposición del programa la biblioteca de la facultad o del departamento donde se asienta formalmente la carrera.

Otra limitación en la disponibilidad de recursos es la falta de un programa amplio de becas o créditos educativos. Si bien tres de cada cuatro maestrías en ciencias sociales que se presentaron a la CONEAU afirman disponer de becas para sus estudiantes, en los estudios de casos se observa que las mismas son sumamente escasas y que, a lo sumo, cubren parcialmente el total del arancel (García de Fanelli, 2000). Ello es una de las razones que explican que la mayoría de los estudiantes sean de dedicación parcial.

También son escasos los recursos financieros disponibles internamente para la investigación, tanto aquellos provenientes del sector público como del sector empresario¹⁰. Esta es una restricción importante para que se desarrollen y consoliden grupos de investigación, ámbitos privilegiados para transmitir el conocimiento tácito de esta actividad. Actualmente los alumnos tienen su primer contacto con la tarea de investigación al momento de realizar la tesis. Ante el temor que la misma despierta, postergan indefinidamente su presentación, aun cuando hayan concluido de cursar y aprobar todas las materias y afrontado los altos costos de este proceso de aprendizaje.

Finalmente, el financiamiento del posgrado—sobre la base casi exclusiva de los aranceles que abonan los estudiantes—si bien brinda recursos suficientes como para remunerar a los profesores, limita el poder de decisión de sus autoridades y lo torna altamente vulnerable frente al ciclo económico. Como el posgrado es sostenible financieramente siempre y cuando se logre mantener una masa crítica de alumnos, ello impide el desarrollo de planes de estudios flexibles, que contemplen materias optativas, y la planificación de actividades de mediano plazo, pues se carecen de bases firmes para llevarlas adelante.

3.3. Procesos de enseñanza -aprendizaje- investigación y gestión

El análisis de los planes de estudio y las entrevistas realizadas revelan una gran ausencia: espacios donde los alumnos participen activamente, junto a los docentes, en actividades de investigación. Esto es importante especialmente en los posgrados académicos, con miras a articularse con futuros estudios doctorales, aunque no deja de serlo también en aquellos orientados hacia la resolución de problemas. En este último caso, la actividad podría estar orientada al diseño de modelos que faciliten una mejor comprensión de las propiedades de los sistemas complejos que abordan. En particular, los estudiantes de posgrado deberían poder trabajar en equipos integrados por profesionales con diversos antecedentes científicos y profesionales y aprender cómo manejar más de un marco intelectual para relacionarlo con el problema de investigación

En el caso de los posgrados profesionales y los orientados a la resolución de problemas en campos disciplinarios, faltan también espacios de capacitación en los lugares de trabajo, tales como realización de pasantías. Existen, por supuesto, algunos casos que han avanzado significativamente en esta dirección, incorporando prácticas novedosas tales como trabajos de campo realizados en estrecho contacto con el sector productivo, tesis definidas en función de problemas planteados por sectores públicos y organismos no gubernamentales, pasantías en distintas áreas del sector público, etc. También estos programas han tratado de firmar convenios con universidades extranjeras y locales a fin de establecer alianzas provechosas para los alumnos de la maestría, gracias al intercambio de docentes, alumnos y el otorgamiento conjunto de títulos (García de Fanelli, 2000).

En cuanto a la duración de las maestrías, en promedio demandan dos años para el cursado de las materias, lo cual está dentro de estándares internacionales. En los países industrializados existen también ofertas de un año de duración, pero exigen al alumno una dedicación de tiempo completo. En las maestrías argentinas, empero, parece excesivamente extenso el plazo que se otorga para la realización de la tesis. Más de la mitad de los programas fijan un plazo superior a los dos años. Como mínimo, por tanto, una maestría puede llegar a demandar cuatro años, lo cual puede ser excesivo si se piensa que lo deseable es que aquellos que se orienten por el mercado académico realicen también estudios doctorales. Probablemente lo extenso de este plazo se explique, en primer lugar, porque no existen becas que permitan que los alumnos se dediquen exclusivamente a esta actividad, con el agravante de que, tras finalizar el cursado de las materias, pierden contacto con sus docentes y sólo están inmersos en su actividad laboral cotidiana. En segundo lugar, como es la primera vez que los alumnos entran en contacto con la actividad de investigación, requieren de un período de aprendizaje antes de saber claramente cómo orientarse en esta práctica. En tercer lugar, puede ocurrir que las autoridades de las maestrías fijen exigencias superiores a las normales para una tesis de este tipo, confundiendo la tesis de maestría con una de doctorado. Finalmente, falta un sistema estructurado de supervisión que logre encauzar más prontamente la realización de las tesis. Reconociendo este problema, algunos planes de estudio contemplan la realización de talleres donde se discuten los proyectos de tesis al poco tiempo de iniciarse la cursada.

Respecto de la gestión, uno de los aspectos más innovadores y relevantes es su manejo altamente descentralizado y el papel del mercado en la coordinación de las políticas. Las

autoridades del posgrado son las que en definitiva toman las decisiones cruciales sobre el plan de estudio, la admisión de los estudiantes, la selección y remuneración de sus docentes. Este es un aspecto importante pues les otorga más flexibilidad y plasticidad para el cambio y la experimentación de nuevas prácticas organizacionales y pedagógicas. Las particularidades de este nivel se explica por el código genético impreso en el momento de su gestación. Fruto de la masificación de la enseñanza del grado, necesidades de mayor capacitación y procesos de aculturación (importación del modelo anglosajón de “masters” dentro de una estructura de carreras de grado que responde al modelo de Europa continental), los posgrados experimentaron un crecimiento explosivo desde mediados de los ochenta. Como surgieron en un entorno caracterizado por la restricción de recursos financieros, se debieron autofinanciar a través del cobro de aranceles a los estudiantes. Esta necesidad de autofinanciación y su escasa importancia dentro de la arena de la política universitaria, a la par que limita su desempeño, los torna más libres y autónomos frente a la inercia burocrática de la institución. La inclusión de los posgrados dio lugar así a un cambio profundo en el plano organizacional, sin todavía lograr su articulación adecuada con el nivel de grado. Funcionan con una lógica totalmente diferente a la de éste: los estudios de posgrado son arancelados, los docentes son incorporados a través de procesos de selección que suele quedar a discreción de los directores de los programas, el nivel de las remuneraciones se fija en forma descentralizada—no sólo dentro de cada facultad, sino en cada programa—y se implementan procedimientos de selección de los alumnos mucho más selectivos que en el grado.

La fuerte diferenciación que media entre el grado y posgrado en su aspecto organizacional podría constituir una condición propicia para crear un ámbito institucional donde sea posible resguardar el nexo entre investigación- enseñanza –aprendizaje . En los hechos, este nexo es prácticamente inexistente en el nivel de grado y sólo se concentra en unos pocos campos disciplinarios como las ciencias básicas, algunas carreras de humanidades y las ciencias agrarias

Por otra parte, a diferencia del grado, en los estudios de posgrado existe competencia por captar alumnos, docentes y por la reputación. Tal como funcionan actualmente, en los posgrados de ciencias sociales prima una lógica de coordinación de mercado. Existe un mercado donde se compra y vende servicios educativos, particularmente porque su financiamiento principal descansa en el cobro de aranceles a los estudiantes. La intervención del estado, subsidiando a los alumnos a través de becas, es, como ya señalamos, escasa. En este contexto, los posgrados compiten por captar alumnos y, en algunos casos, esta competencia entre programas de un mismo nicho de mercado da por resultado que no se logre reunir una masa crítica de alumnos como para poder autofinanciar el programa. En algunas maestrías del sector privado, por ejemplo, para solucionar este problema se implementa una política de subsidios cruzados.

La coordinación casi exclusiva del mercado en términos del financiamiento impone, empero, serias restricciones a la expansión de estos posgrados, especialmente en lo que respecta a la actividad de investigación que los mismos pueden llevar adelante. En el caso de la investigación básica, por ser esta un bien público, es lógico que exista una subinversión si su financiamiento descansa exclusivamente en el mercado. La expansión de la investigación aplicada requiere a su vez del financiamiento de organismos públicos y privados interesados en los resultados de la misma.

En su faz positiva, esta misma lógica de mercado torna a las autoridades más

preocupadas por la satisfacción de los estudiantes. Así, es una práctica hoy ampliamente difundida en el posgrado, no así en el grado, que los alumnos evalúen a sus profesores.

3.4. Productos de los programas

Una aproximación, todavía muy imperfecta, a la medición de la eficiencia de los estudios de posgrado en la Argentina permite arribar a la conclusión de que el nivel de rendimiento de las maestrías de ciencias sociales es muy bajo, dado el reducido número de alumnos que presentan sus tesis de maestría. Sobre la base de la información de aquellas maestrías en ciencias sociales cuyos datos sobre este punto eran confiables, hemos construido un indicador de desempeño, calculando el total de tesis presentadas hasta el momento de la acreditación (correspondiente a fines de 1998) por cada 100 ingresantes, contabilizando como tales sólo a aquellos que ingresaron con anterioridad a 1994 o 1993, si la maestría tenía una duración de 36 meses. Sobre 24 casos, un tercio de los programas tenía menos de 9 egresados por cada 100 ingresantes y más de la mitad, menos de 30 egresados por cada 100 ingresantes (García de Fanelli, 2000).

En términos de la calidad de las maestrías, se observa que las ciencias sociales alcanzan niveles de acreditación y de categorización¹¹ inferiores al promedio de las ciencias básicas. Por su parte, dentro de las ciencias sociales, las maestrías en economía presentan mejores estándares de calidad que las otras disciplinas de este campo de estudio (ver Cuadro N°4).

Cuadro N° 4. República Argentina. Recomendaciones de los comités de pares de la CONEAU sobre los posgrados en ciencias sociales, humanas, económicas, básicas y aplicadas en 1999. (En porcentaje) (Fuente: CONEAU, 1999)

Áreas de Estudio	Sin acreditar	No evaluables*	Acreditados	Acreditados				
				Categoría "A"	Categoría "B"	Categoría "C"	No solicitó categoría	Proyectos nuevos
Ciencias Básicas y Aplicadas	7%	0%	93%	38%	40%	21%	0%	1%
Ciencias Sociales y Humanas	34%	1%	65%	8%	35%	39%	6%	12%
Ciencias Económicas	44%	3%	53%	3%	27%	33%	34%	3%

Por no estar la información completa

Frente a estos resultados, caben al menos dos hipótesis. En primer lugar, es posible que los estándares fijados para medir la calidad de los posgrados respondan más al modelo

de funcionamiento de las ciencias básicas y tecnológicas que al de las ciencias sociales y humanas. En particular, la exigencia de que los docentes tengan una alta dedicación al programa y que realicen actividades de investigación dentro del mismo no se corresponde con las condiciones internas de funcionamiento de la mayoría de las ciencias sociales en el ámbito universitario argentino.

En segundo lugar, es factible que más allá de los problemas del instrumento de evaluación, las ciencias sociales padezcan problemas serios de calidad por subdesarrollo de sus comunidades científicas. Si esto fuera así, lo importante sería detectar las falencias y diseñar políticas tendientes a superar esta debilidad relativa.

4. Reflexiones finales: Oportunidades y limitaciones en el desarrollo de los programas académicos y aplicados

La escasez de recursos y la ausencia de una clara orientación en los planes de estudio, a lo cual se adiciona una política pública homogenizadora en términos de control de calidad y de financiamiento, han contribuido a que en las maestrías de ciencias sociales de la Argentina no se logre consolidar ni el nexo entre investigación – docencia—aprendizaje en los posgrados académicos ni el nexo entre docencia – aprendizaje—resolución de problemas en los programas aplicados.

Frente a un mercado de trabajo académico estrecho en cantidad y calidad de los puestos disponibles, los posgrados con orientación académica incorporan también un objetivo de formación profesional, siguiendo las demandas de los estudiantes. Esto en cierta medida responde a la necesidad de los posgrados de reunir una masa crítica de alumnos como para poder financiar el programa. La dependencia exclusiva de los aranceles como fuente de financiamiento es por tanto uno de los factores principales que limita el alcance de los posgrados de alto nivel académico.

Esta tensión entre lo académico y lo profesional se expresa en programas de estudio que ni son suficientemente rigurosos en el plano académico (por ejemplo, en el proceso de selección de los estudiantes o en las exigencias de actividades de investigación donde éstos deben participar) ni brindan oportunidades para que se capaciten en los lugares de trabajo. En otras palabras, no son ni genuinamente académicos ni profesionales. Las maestrías de economía, por ejemplo, logran articular mejor sus objetivos académicos que las otras ciencias sociales por la exigencia previa de que los estudiantes deben demostrar en un examen que cuentan con una base adecuada de conocimientos de la disciplina de grado. En cambio, en algunos programas de sociología, ciencia política o comunicación social, donde se admiten graduados con distinta formación de grado e inserción laboral, el peligro es la presencia de un universo sumamente heterogéneo. El que no medie un proceso previo de selección en función de los conocimientos de los estudios de grado puede conducir al fracaso de la formación académica avanzada en las maestrías disciplinarias, por estar obligado los docentes a transmitir contenidos correspondientes al nivel previo.

Otro problema para llevar adelante un programa académico avanzado en el nivel de la maestría es la falta o debilidad de un nivel de doctorado con el cual aquel se articule. Cuando Clark (1997) hace referencia a la formación académica de alto nivel, donde se transmiten conocimientos tangibles y tácitos a través del grupo de investigación, lo que en realidad tiene en mente son los estudios de doctorado en el ámbito de las escuelas de

posgrado. Es sorprendente que no existan en la Argentina políticas que tiendan a fortalecer el doctorado en ciencias sociales (por ejemplo creando escuelas de posgrado donde participen un conjunto de instituciones), aun cuando ésta es claramente una de las debilidades de la planta de académicos en este campo disciplinario. Políticas como las emprendidas por el FOMECE contribuyen positivamente a sedimentar los programas de posgrado ya existentes de mejor calidad, como tradicionalmente han sido los de las ciencias básicas. Como consecuencia negativa, empero, refuerzan el “efecto Mateo”. En el caso particular de las ciencias sociales, las políticas públicas no están diseñadas para estimular o crear espacios de calidad en este ámbito, sino para constatar y castigar su pobreza relativa en términos académicos e institucionales. Resulta paradójico que no se desarrollen políticas en este sentido cuando cada día más las señales que se emiten a través de los distintos programas de gobierno refuerzan la imagen de que tanto un docente universitario como un investigador deben poseer el título de doctor. La posibilidad de firmar acuerdos con universidades extranjeras prestigiosas y la alta movilidad que hoy tienen los docentes en el nivel internacional favorecen un intercambio más dinámico y fluido con las mejores universidades del mundo. Esto es particularmente importante para la reconversión de la actual planta docente, una alta proporción de la cual se encuentra ya fuera de los límites de edad aconsejables para realizar un doctorado en el exterior.

En el plano de la formación académica en ciencias sociales, parecería entonces importante la formulación de una línea de política tendiente a crear una masa crítica de investigadores y que trate de recuperar la importancia de los alumnos con dedicación exclusiva. En definitiva, un programa para el fomento del doctorado de alta calidad con fondos para becas y para proyectos de investigación, donde se involucren tanto docentes como alumnos, y para financiar cátedras con profesores extranjeros y nacionales de alto nivel. Cabe en este sentido tener en cuenta que, tal como lo destaca Clark, el desarrollo del nexo entre la investigación, la enseñanza y el aprendizaje requiere, en el actual contexto de educación masiva y recursos escasos, que el nexo se concentre en unas pocas instituciones. Dado que los posgrados académicos tienen un componente mayor de bien público que los profesionales, las becas servirían para contrarrestar las fallas de mercado que llevan a una subinversión de este tipo de formación entre los egresados de ciencias sociales. En particular, se observa que para este tipo de maestrías la demanda es más reducida. Bajo las actuales condiciones de financiamiento exclusivo a través del arancel, no se logra reunir una masa crítica que garantice la estabilidad del programa y la realización de una evaluación rigurosa del aprendizaje logrado por los alumnos.

Así como parece necesaria una mejor articulación entre las maestrías académicas con el doctorado, así también se requiere una articulación más natural con el grado. El modelo de maestría anglosajona se incorporó como posgrado al título de licenciatura, sin mediar cambios importantes en éste. Un problema es la larga duración de los programas de grado (en promedio de 5 o 6 años de duración), lo cual explica el perfil de edad de los alumnos, por encima de los 35 años. Difícilmente pueda diseñarse un programa de becas para estudiantes de tal edad que realmente garantice que éstos no trabajen

Si bien la consolidación de posgrados de corte académico es necesaria para mejorar la calidad de los estudios de ciencias sociales en la Argentina, también es cierto que tal como sucede en los países industrializados, el principal papel de las maestrías es brindar formación para el mercado no académico, formar, como afirma Gibbons (1998), “analistas o reconfiguradores del conocimiento”, consultores y diseñadores de políticas

de alto nivel. A diferencia de la modalidad del paradigma de la ciencia tradicional, centrada en una disciplina, esta nueva modalidad de producción de conocimiento multidisciplinario y centrado en un problema, requiere que el conocimiento tácito sea transmitido a través de prácticas en los lugares de trabajo. Bajo estas condiciones, las universidades deben convertirse en instituciones “porosas”, más abiertas y dinámicas en la búsqueda de alianzas y asociaciones de lo que lo son actualmente.

Esta modalidad de producir conocimiento se comienza a vislumbrar en algunos de las maestrías analizadas, particularmente en aquellas de corte multidisciplinario. Empero, una importante deficiencia en muchas de ellas es la falta de actividades de entrenamiento y aprendizaje a través de pasantías en los lugares de trabajo, tanto del sector público como del privado. En parte esta configuración de nuevos espacios de aprendizaje está presente en algunos de los programas interdisciplinarios analizados, donde se incorporan prácticas obligatorias de pasantías, tesis orientadas según las necesidades del sector público o de las ONGs, trabajos de resolución de problemas de las pequeñas y medianas empresas, etc. Pero estos casos son más la excepción que la regla.

También las maestrías profesionales e interdisciplinarias han logrado cierto grado de “porosidad” gracias a la creciente internacionalización. La misma se ha alcanzado a través de la firma de convenios que sellan acuerdos con universidades extranjeras para la realización conjunta de programas y el intercambio de docentes y alumnos. Resta empero, mucho por avanzar en este campo, particularmente en lo que respecta a la realización de acuerdos con el sector público y privado local.

Al igual que en el caso de los programas de corte académico, una de las principales deficiencias en el funcionamiento de las maestrías profesionales y las orientadas a la solución de problemas es el bajo número de graduados. Un programa de becas o créditos educativos para los estudiantes de edad adulta y de dedicación parcial es un elemento que puede contribuir en tal dirección. También puede actuar positivamente en igual sentido un sistema de supervisiones y tutorías que guíen el proceso de aprendizaje y transmita el conocimiento tácito de la práctica de investigación. Siendo que en este caso el interés de los alumnos se vuelca especialmente hacia problemas del sector público y privado, sería esperable la existencia de financiamiento proveniente de múltiples fuentes, principalmente de aquellos sectores beneficiados por el avance del conocimiento en este campo particular.

A diferencia de los posgrados de corte académico, los posgrados orientados a resolver problemas no requieren necesariamente de que todos los profesores tengan dedicación exclusiva. Basta que un núcleo reducido de docentes detenten tal condición, permaneciendo el resto con dedicación parcial y contratos flexibles. Con ello se garantiza la presencia de especialistas con amplia trayectoria, no sólo académica sino también profesional.

Finalmente, en la consolidación de estos programas es crucial que los controles de calidad se ajusten a esta nueva modalidad de producir conocimiento. Es posible que, más allá de deficiencias genuinas en la calidad de los programas, las fallas de las ciencias sociales en los procesos de acreditación puedan adjudicarse a que el instrumento de medición de la calidad sea adecuado para los programas de corte académico, pero no necesariamente para los de tipo aplicado. Si esta hipótesis fuera correcta, un desafío sería poder construir un instrumento de medición que no respondiese exclusivamente al modelo tradicional o modalidad 1 de producir

conocimiento, sino también al modelo orientado a solucionar problemas.

La alta descentralización que prevalece en la gestión de estos programas de posgrado y su flexibilidad para adaptarse a las condiciones y nuevos desafíos que plantean los cambios sociales y económicos, los torna especialmente aptos para la innovación. En particular, frente a un entorno institucional—centrado en los estudios de grado—fuertemente conservador y burocrático.

Notas

¹ El CEDES es una asociación civil sin fines de lucro de carácter independiente, fundada en 1975 con el objetivo de realizar investigación básica y aplicada en ciencias sociales, asistencia técnica y formación de recursos humanos en la Argentina. La integran actualmente alrededor de 40 investigadores, 21 de ellos de planta permanente. En particular, el Área de Investigaciones en Educación Superior comenzó a funcionar en 1992. Desde entonces sus investigadores abordaron numerosos aspectos relacionados con el desarrollo de los sistemas terciarios y universitarios en la Argentina y en distintos países de Latinoamérica y del mundo desarrollado.

² Esta investigación forma parte de un proyecto comparativo más amplio realizado entre el CEDES, Buenos Aires, bajo la coordinación de Ana García de Fanelli con el DIE-CINVESTAV de México bajo la coordinación de Rollin Kent. Los resultados finales del conjunto de la investigación realizada por los equipos de ambos países se han volcado en un libro, actualmente en prensa.

³ Sobre la base de la frase del Evangelio según San Mateo que dice: “Pues al que tenga se le dará, y tendrá abundancia; pero al que no tenga se le quitará lo poco que tenga.”, Merton (1973) asimila estas palabras a la acumulación del reconocimiento a las contribuciones científicas particulares de académicos de considerable reputación, y la negación de tal reconocimiento a los que todavía no se hayan distinguido.

⁴ Ellos son, en primer lugar, una planta docente compuesta por profesores con alta experiencia académica y productividad en la actividad de investigación. En segundo lugar, la implementación de un riguroso proceso de admisión, examen comprensivo de todo el programa, la realización de una tesis y que los alumnos residan, con dedicación exclusiva, en el campus universitario. Se supone que el cumplimiento de estos estándares garantiza la calidad de los estudiantes y su pleno compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como tercer elemento—y por lo general el que recibe menor atención—se incluye la disponibilidad de servicios, infraestructura y biblioteca para llevar adelante el programa.

⁵ La actual tendencia al aumento de una administración institucional mucho más fuerte y a la coordinación organizada de los sistemas de educación superior puede ser interpretada, según Gibbons, como una forma de compensar la falta actual de coherencia de la ciencia en la matriz disciplinar. Como las disciplinas ya no tienen la misma capacidad para proporcionar una estructura firme, ha sido necesario fortalecer las instituciones proporcionándoles un andamiaje externo en lugar de su fuerza interna.

- ⁶ Siendo que en los posgrados de ciencias sociales, el número de alumnos del sector privado es casi igual al del sector público, en la selección de los casos se trató de mantener la importancia de ambos, así como el peso relativo de las disciplinas más importantes dentro de este campo de estudio.
- ⁷ En las universidades públicas argentinas, sólo el 13 por ciento de sus docentes tienen dedicación exclusiva. La remuneración anual promedio de un profesor titular con dedicación exclusiva es de aproximadamente 25 mil dólares. La gran mayoría de los docentes, empero, se desempeñan con dedicación simple, percibiendo una remuneración anual de 2,500 dólares (García de Fanelli, 2000).
- ⁸ Fue un programa (en vigencia entre 1995 y el 2000) que asignaba fondos competitivos para becas, capacitación de los docentes, equipamiento, consultorías destinados al mejoramiento de la enseñanza.
- ⁹ Mientras que los estudios de grado en las universidades públicas son gratuitos, los estudios de posgrado se financian casi exclusivamente a través de los aranceles que abonan los estudiantes y las familias.
- ¹⁰ El gasto en I&D en relación al PBI en la Argentina era de 0,38 por ciento en 1997, frente a 0,76 por ciento en Brasil y 0,64 por ciento en Chile (RICYT, 1999).
- ¹¹ La CONEAU acredita a todas las maestrías existentes y las categoriza como A (excelente), B (muy buena) y C (buena).

Bibliografía

- Arbelaez, A. F. (1992). *¿Cuánto vale estudiar un postgrado en América Latina?*. Bogotá: Editora Guadalupe - APICE.
- Burgess, R. (1997). The Changing Context of Postgraduate Education in the United Kingdom. En R. Burgess (Ed.), *Beyond the First Degree. Graduate Education, Lifelong Learning and Careers* (pp. 3-17). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Clark, B. (1995). *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. (Ed.) (1993) *The Research Foundations of Graduate Education. Germany, Britain, France, United States, Japan*. Berkeley: University of California Press.
- CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). (1999). *Base de datos sobre programas de posgrados presentados al proceso de acreditación*. Buenos Aires.
- Conrad, C. et al (1993). *A Silent Success*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- García de Fanelli, A. M. (2000). *Estudios de posgrado en la Argentina: una visión desde las maestrías de ciencias sociales*. Buenos Aires: Documentos CEDES/119, Serie

Educación Superior.

García de Fanelli, A. M. (1996). *Estudios de Posgrado en la Argentina: Alcances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas*. Buenos Aires: Documento CEDES /114, Serie de Educación Superior.

Gibbons, M. (1998) *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial.

LaPidus, J. (1997). Issues and Themes in Postgraduate Education in the United States. En R. Burgess (Ed.). *Beyond the First Degree. Graduate Education, Lifelong Learning and Careers* (pp. 21-39). Buckingham: SRHE and Open University Press.

Marquís, C. et al. (1998). *Desarrollo y Acreditación de los Posgrados en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Serie Nuevas Tendencias.

Merton, R. (1977). El efecto Mateo en la ciencia. En R. Merton, *La sociología de la ciencia*, pp. 554-578. Madrid: Alianza, Vol. 2.

ME (Ministerio de Educación, República Argentina) (1999 a). *Anuario 1997 de Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.

ME (Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina) (1999 b). *Posgrado. Estadística 1997*. Buenos Aires: Secretaría de Política Universitaria.

RICYT (Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología) (1999). *Principales indicadores de ciencia y tecnología: Iberoamericanos/Interamericanos: 1990-1997*. Buenos Aires: Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología.

Trombetta, A. (1999). *Algunos aspectos del desarrollo actual de los posgrados en la Argentina*. Buenos Aires: Documento CEDES/118, Serie Educación Superior.

Acerca del Autoro

Ana María García de Fanelli

CEDES -CONICET

(Centro de Estudios de Estado y Sociedad)

(Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas)

Buenos Aires, Argentina

Email: anafan@clacso.edu.ar

Magíster en Ciencias Sociales, 1980-1983, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO - Programa Buenos Aires). Doctorado de la Facultad de Ciencias Económicas en curso, UBA.

Investigadora Titular del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) y Directora del área de investigaciones de Educación Superior del CEDES. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). (Ingreso a la

carrera: 1983).

Profesora del Seminario de Economía de la Educación en la Carrera de Economistas del Gobierno, ISEG, Ministerio de Economía, y del Seminario Permanente de Investigación, Maestría en Educación, Universidad de San Andrés.

Autora de los libros:

- *La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina*. Buenos Aires, CONEAU, 1999.
- *Gestión de las universidades públicas. La experiencia internacional*. Serie Nuevas Tendencias. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, 1998.
- *Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de educación superior*. Serie Estudios y Propuestas del Ministerio de Cultura y Educación, R. Argentina, 1996. En colaboración con Augusto Trombetta.

Copyright 2000 by the *Education Policy Analysis Archives*

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is <http://epaa.asu.edu>

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Gene V Glass, glass@asu.edu or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-0211. (602-965-9644). The Book Review Editor is Walter E. Shepherd: shepherd@asu.edu . The Commentary Editor is Casey D. Cobb: casey.cobb@unh.edu .

EPAA Spanish Language Editorial Board

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

roberto@servidor.unam.mx

Adrián Acosta (México)

Universidad de Guadalajara
aacosta@ucea.udg.mx

Teresa Bracho (México)

Centro de Investigación y Docencia
Económica-CIDE
bracho_dis1.cide.mx

Ursula Casanova (U.S.A.)

Arizona State University
casanova@asu.edu

J. Félix Angulo Rasco (Spain)

Universidad de Cádiz
felix.angulo@uca.es

Alejandro Canales (México)

Universidad Nacional Autónoma de
México
canalesa@servidor.unam.mx

José Contreras Domingo

Universitat de Barcelona
Jose.Contreras@doe.d5.ub.es

Erwin Epstein (U.S.A.)
Loyola University of Chicago
Eepstein@luc.edu

Rollin Kent (México)
Departamento de Investigación
Educativa-DIE/CINVESTAV
rkent@gemtel.com.mx
kentr@data.net.mx

Javier Mendoza Rojas (México)
Universidad Nacional Autónoma de
México
javiermr@servidor.unam.mx

Humberto Muñoz García (México)
Universidad Nacional Autónoma de
México
humberto@servidor.unam.mx

Daniel Schugurensky
(Argentina-Canadá)
OISE/UT, Canada
dschugurensky@oise.utoronto.ca

Jurjo Torres Santomé (Spain)
Universidad de A Coruña
jurjo@udc.es

Josué González (U.S.A.)
Arizona State University
josue@asu.edu

María Beatriz Luce (Brazil)
Universidade Federal de Rio Grande do
Sul-UFRGS
lucemb@orion.ufrgs.br

Marcela Mollis (Argentina)
Universidad de Buenos Aires
mmollis@filo.uba.ar

Angel Ignacio Pérez Gómez (Spain)
Universidad de Málaga
aiperez@uma.es

Simon Schwartzman (Brazil)
Fundação Instituto Brasileiro e Geografia
e Estatística
simon@airbrasil.org

Carlos Alberto Torres (U.S.A.)
University of California, Los Angeles
torres@gseisucla.edu

EPAA Editorial Board

Michael W. Apple
University of Wisconsin

John Covalleskie
Northern Michigan University

Alan Davis
University of Colorado, Denver

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher Credentialing

Thomas F. Green
Syracuse University

Arlen Gullickson
Western Michigan University

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Calgary

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Greg Camilli
Rutgers University

Andrew Coulson
a_coulson@msn.com

Sherman Dorn
University of South Florida

Richard Garlikov
hmwkhlp@scott.net

Alison I. Griffith
York University

Ernest R. House
University of Colorado

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Richard M. Jaeger
University of North
Carolina--Greensboro

Benjamin Levin
University of Manitoba

Dewayne Matthews
Western Interstate Commission for Higher

William McInerney
Purdue University

Les McLean
University of Toronto

Anne L. Pemberton
apembert@pen.k12.va.us

Richard C. Richardson
Arizona State University

Dennis Sayers
Ann Leavenworth Center
for Accelerated Learning

Michael Scriven
scriven@aol.com

Robert Stonehill
U.S. Department of Education

David D. Williams
Brigham Young University

Education

Mary McKeown-Moak
MGT of America (Austin, TX)

Susan Bobbitt Nolen
University of Washington

Hugh G. Petrie
SUNY Buffalo

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Jay D. Scribner
University of Texas at Austin

Robert E. Stake
University of Illinois--UC

Robert T. Stout
Arizona State University