

IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda. Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011

Eje temático: Estudios Globales y regionales en perspectiva comparada

Título: Posgrados académicos y profesionales. La discusión actual en Argentina y Brasil.

Autora: Mabel Dávila

Lugar y fecha: Buenos Aires, 16 de mayo de 2011

Referencias institucionales: FLACSO/ Universidad Abierta Interamericana/Universidad de la Empresa (Uruguay).

Palabras claves: posgrados académicos/posgrados profesionales/evaluación y acreditación de posgrados

Resumen:

En esta presentación se analiza el estado del debate actual sobre posgrados académicos y profesionales en Argentina y Brasil. En ambos países y hasta hoy el problema se manifiesta principalmente a nivel de la evaluación y acreditación de los posgrados. En la Argentina la reglamentación vigente, aún no considera las características diferenciales entre ambos tipos de posgrados para el establecimiento de distintos criterios de acreditación de la calidad. Y cómo el énfasis está puesto en los criterios académicos terminan siendo perjudicados, por los resultados de la evaluación, los posgrados profesionales. En Brasil la problemática es similar en algunos aspectos, tiene diferencias en otros, y los problemas se ven acentuados además por el hecho de que los resultados de la evaluación están asociados al financiamiento. En ambos países se plantea actualmente un debate en torno a las diferencias

entre posgrados académicos y profesionales y a la necesidad de reconocer estas diferencias, por un lado, y establecer criterios diferenciales para su evaluación, por otro.

Introducción

En esta presentación se analiza el estado del debate actual sobre posgrados académicos y profesionales en Argentina y Brasil. En ambos países y hasta hoy el problema se manifiesta principalmente a nivel de la evaluación y acreditación de la calidad y también a nivel de las políticas de financiamiento.

Esta discusión ocurre actualmente a nivel mundial y tiene que ver entre otros aspectos con la expansión de la oferta de posgrados y la demanda de posgrados por parte de los sectores de la producción.

En la Argentina la reglamentación vigente, aunque está en un proceso de reformulación, aún no considera las características diferenciales entre ambos tipos de posgrados para el establecimiento de distintos criterios de acreditación de la calidad. Y cómo el énfasis está puesto en los criterios académicos terminan siendo perjudicados, por los resultados de la evaluación y la acreditación, los posgrados profesionales.

En Brasil la problemática es similar en algunos aspectos, tiene diferencias en otros, y los problemas se ven acentuados además por el hecho de que los resultados de la evaluación están asociados al financiamiento.

A continuación se presentan algunos de los aspectos que asume el debate en ambos países sobre la necesidad de conceptualizar las diferencias entre posgrados académicos y profesionales, por un lado, y establecer criterios diferenciales para su evaluación, por otro.

Las características del desarrollo de la oferta de posgrado en el contexto internacional

La expansión de la oferta de carreras de posgrado es uno de los principales ejes de transformación de los sistemas nacionales de educación superior en las últimas décadas. Estos cambios implican una modificación de la relación entre estado, sociedad y

universidad con un desplazamiento de las decisiones institucionales desde el ámbito del estado y el mundo académico hacia el mercado.

En un contexto en el cual se incrementan los procesos de internacionalización de la educación superior caracterizada por la movilidad académica y el crecimiento de la oferta educativa transnacional, se observan diferencias entre los países dado que confluyen los procesos asociados a las tradiciones educativas nacionales y también las medidas e instrumentos de políticas educativas implementados, dentro de las cuales se enmarcan las reglamentaciones, las políticas de evaluación y acreditación de la calidad, así como también las relativas al financiamiento tanto por el incremento del financiamiento estatal como por los incentivos para el crecimiento de la oferta privada.

Víctor Cruz Cardona (2009) considera que existe un escenario internacional de debate y reconfiguración del posgrado en las instituciones y los sistemas de educación superior. Este autor identifica las siguientes tendencias:

- a) Un aumento creciente de la demanda de posgrados, y un perfil más diverso de los aspirantes.
- b) Un papel más significativo de la investigación científica y aplicada en el desarrollo económico y social.
- c) La internacionalización de la oferta educativa.
- d) Un rol más activo de las políticas de posgrado dado por una preocupación estatal por este nivel de formación.

El desarrollo científico y tecnológico con su creciente importancia para el desarrollo económico y social genera por parte de los estados y de los sectores de la producción nuevas demandas a las universidades, y motiva cambios en los procesos de enseñanza e investigación, entre los cuales cabe contextualizar este desarrollo de las carreras de posgrado. En este sentido, el crecimiento está asociado a una mayor diversidad de este tipo de carrera desde un punto de vista disciplinario, así como también a un crecimiento de la oferta interdisciplinaria. Según Claudio Rama (2007) el nivel del posgrado tiene reglas de oferta, demanda, competencias, estudiantes, docentes, investigación diferenciadas del grado. Además el postgrado es una estructura educativa más global que nacional dadas las formas mundiales de producción de saberes, por eso es el espacio de conformación de la

educación transnacional. Asimismo, el proceso de internacionalización tiene una gran intensidad y en particular desde el punto de vista de la oferta virtual.

En las maestrías se acepta crecientemente la coexistencia de maestrías académicas y maestrías profesionales, con diferencias en los fines, los propósitos y las competencias. Las maestrías académicas imparten una formación en investigación, mientras que las maestrías profesionales se orientan a la formación profesional.

En España, por ejemplo, en el marco del Proceso de Bolonia, el Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior plantea que las enseñanzas universitarias oficiales están organizadas en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Y el Máster es de dos tipos: (1) Máster orientado a ejercer una profesión, y (2) Máster orientado a la investigación cuyo título permite acceder al segundo periodo de investigación del doctorado.

Sin embargo, esta distinción para algunos autores no está del todo clara. Por el contrario, en un contexto en permanente transformación como el actual, los límites entre la orientación académica y la orientación profesional son cada vez más difusos. Una formación de calidad requiere múltiples interrelaciones entre el mundo académico y el profesional. Para esto es necesario superar concepciones que plantean límites rígidos entre la docencia, la investigación y la práctica profesional. La transformación en la enseñanza de posgrado debe implicar un equilibrio entre investigación y formación (Abreu, 2009).

Lo mismo ocurre con los doctorados. Con respecto a la formación doctoral Nyquist y Woodford (2000) plantean que se está acortando la duración de los programas de doctorado con el fin de lograr una mejor empleabilidad. Por otro lado, cada vez más se busca formar egresados para que puedan desempeñarse en variados entornos de manera de expandir la empleabilidad a otros ámbitos diferentes al académico. Otra tendencia es el aseguramiento de una mayor variedad en el perfil de doctorandos, dando cabida a alumnos que vienen de otras disciplinas para estimular así el trabajo interdisciplinario.

Afines a estos objetivos delineados, los planes de estudio buscan asegurar que el trabajo interdisciplinario se convierta en parte integral de su formación doctoral de manera tal que los

futuros doctores puedan interactuar con personas de otras disciplinas. También se intenta incorporar una mayor comprensión del entorno económico, productivo y social a nivel nacional y mundial se considera fundamental para ampliar, profundizar y generar nuevo conocimiento. Por último, se busca también un mayor manejo de tecnologías de información y comunicación. Asimismo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen un mayor papel de tutorías y atención en el alumno. Algunas de las estrategias más comúnmente utilizadas son procesamiento y transferencia de información, análisis crítico, formación de conceptos, interpretación de datos y aplicación de principios tutoriales.

En sintonía, como las tendencias mencionadas se han ampliado los títulos de doctorado. En Estados Unidos se ofrecen títulos de Doctor en campos del ejercicio profesional como Doctor of Education (EdD), Engineering Doctorate (EngD) y Doctor of Business Administration (DBA) como alternativa a los tradicionales Philosophical Doctor (Ph.D.) y Professional Doctor (P.D.). La diversidad de títulos y opciones parecería marcar la tendencia. A los anteriores, que tienen una orientación más profesional, se suma el Doctor of Sciences (D.Sc.) con una orientación más académica. Otro tipo de doctorado son los Work-based o practice-based que están basados en la práctica profesional o artística y se dan por lo general a artistas o ingenieros. Otra opción es el doctorado por publicaciones. Acá el candidato presenta publicaciones arbitradas por la comunidad científica internacional en un campo del conocimiento. También en los Estados Unidos se incrementa la oferta del New Route Ph.D que se diferencia del anterior Ph.D. por tener una escolarización intensa. (Cardona, 2009)

Las carreras de posgrado en la Argentina

El debate sobre posgrados académicos y profesionales en la Argentina ha tenido su máxima expresión en los procesos de evaluación y acreditación. En la Argentina en la década del noventa a partir de la aprobación de Ley 24.521 de Educación Superior (LES) se implementa un conjunto de políticas de educación superior que tienen entre otras consecuencias, una expansión general de la oferta de carreras de educación superior y, en particular, de carreras de posgrados. Entre otras reglamentaciones, se establece la creación

en el año 1996 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo que actualmente está a cargo de la evaluación y acreditación universitaria. De acuerdo a lo que establece el artículo 46 de la LES la CONEAU es un organismo descentralizado que funciona en la jurisdicción del Ministerio de Educación.

A diferencia de otros países como Brasil en los cuales hay organismos diferentes para la evaluación de grado, posgrado e institucional, la CONEAU está a cargo de la evaluación de todo el sistema universitario.

Según la LES, la acreditación es obligatoria para las carreras de posgrado cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen. De esta forma, las carreras que no obtienen la acreditación no cuentan con reconocimiento oficial y, por lo tanto, los títulos que ofrecen no tienen validez nacional. La evaluación de las carreras de posgrado se debe realizar además, según esta ley, conforme a estándares establecidos por el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades.

De acuerdo a lo estipulado el Ministerio de Educación aprobó, en consulta y acuerdo con el Consejo de Universidades, la Resolución N° 1168/97 que define los estándares y criterios mínimos para la acreditación de posgrados. Estos estándares son transversales a las disciplinas, es decir, comunes para todas. La resolución destaca la necesidad de plantear estándares mínimos que permitan la utilización de indicadores dentro de un marco lo suficientemente amplio y flexible como para posibilitar la consideración de distintas tipologías. Asimismo, resalta que se trata de estándares mínimos y que en su aplicación deben respetarse los principios de autonomía y libertad de enseñanza y aprendizaje. (Barsky y Dávila, 2010)

La reglamentación reconoce y define tres tipos de posgrados: especializaciones, maestrías y doctorados. En el caso de Maestrías y Doctorados la Resolución establece que se trata de títulos académicos, mientras que no tiene la misma consideración con las especializaciones. No habilita la posibilidad de títulos profesionales para Maestrías y Doctorados. Sin embargo, la definición de Maestría no es rígida, dado que la propuesta de producto que se exige para el egreso, además de tesis académicas, también reconoce el campo de las profesiones, ya que habla de obra y trabajo final. Asimismo, tampoco establece que el

Doctorado tiene como objeto la formación de investigadores, dando lugar, de esta forma a las carreras profesionales.

Entre otros criterios, se exige investigación en las maestrías profesionales, así como también un perfil de docente investigador y full-time, cuando en estos posgrados muchas veces es necesario tener profesores vinculados al trabajo en el medio productivo y con experiencia profesional.

Cabe considerar que actualmente el Ministerio de Educación propuso la discusión y reformulación de la Resolución 1168/97 y uno de los puntos considerados es la diferenciación entre posgrados académicos y profesionales.

Sin embargo, muchas dificultades relativas a la acreditación no están asociadas directamente a la reglamentación sino a la interpretación que hacen los pares evaluadores sobre esa reglamentación.

Luego de diez años de la creación de la CONEAU, la Evaluación Externa coordinada por la IESALC en el 2007, considera que “La CONEAU ha logrado insertar la cultura de la evaluación en las universidades e insertarse ella misma como un factor clave para el sostenimiento de esa cultura. Las evaluaciones de la CONEAU se ejecutan con independencia de criterio y de juicio, descansan en una adecuada metodología, están apoyadas en recursos humanos y tecnológicos adecuados, cuentan con guías, criterios y marcos de referencia apropiados para las diversas áreas, niveles y grados de acreditación y evaluación que realiza, y vienen acompañadas con actividades sólidas de capacitación, reclutamiento y seguimiento.”

Entre los aspectos negativos, plantea que “prevalece una sola visión –universitaria y excesivamente academicista- acerca de la educación superior, y en particular del posgrado, que va en contra de la diversificación, flexibilidad y plasticidad de las carreras, la formación profesional, los posgrados, la docencia y el aprendizaje.”

A conclusiones similares arriba el taller de expertos convocado por la CONEAU ese mismo año para discutir la evaluación de posgrados. Algunas debilidades planteadas fueron las siguientes:

- Una normativa insuficiente para el establecimiento de estándares que consideren la heterogeneidad existente en los posgrados del sistema, en particular, en las carreras interinstitucionales, los posgrados profesionales y las propuestas a distancia.
- Los tiempos de resolución no satisfacen la demanda del sistema.
- Los procedimientos similares que se aplican para la evaluación de posgrados académicos y profesionales.
- Un equipo técnico y un presupuesto insuficientes.
- Inconvenientes en la composición de los comités de pares evaluadores, cierta endogamia en el sistema dado que evalúan quienes forman parte de él, y ausencia de formación específica en evaluación.

Con respecto a las políticas de financiamiento, en particular las políticas de becas para posgrado otorgadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) se orientan exclusivamente a posgrados académicos: son becas doctorales y posdoctorales de dedicación exclusiva. No hay becas para la gran mayoría de los posgrados que son maestrías y especializaciones. Asimismo, son bajos los resultados de egreso, y en particular los alumnos que logran concluir sus tesis de maestría.

Son bajos los límites de edad exigidos a los postulantes (30, 32 o 34 años). Y esto orienta el financiamiento hacia una población sin o con escasa experiencia laboral.

Se benefician de los recursos para becas las áreas disciplinarias en las cuales el doctorado ya tiene tradición como las Ciencias Básicas y las Humanidades, mientras que se perjudican las Ciencias Sociales y las Tecnológicas que constituyeron sus tradiciones sobre otros tipos de carreras diferentes. (Busto Tarelli, 2010)

En el caso de las becas a realizarse en el país los programas de posgrado deben estar acreditados por la CONEAU, lo que muestra en este caso una sintonía entre las políticas de

evaluación y de financiamiento. (Dávila, 2009). Sin embargo la promoción de doctorados a partir de las políticas de financiamiento y de evaluación, entra en contradicción con una legislación que promueve maestrías con altas cargas horarias. Asimismo, a nivel de los doctorados se estimula la demanda pero no la oferta. De esta forma, aumenta la demanda de doctorados pero aún no está consolidada en todas las áreas disciplinarias una oferta de calidad que pueda atenderla. Esto es un problema en tradiciones disciplinarias que han incorporado el doctorado recientemente, en las cuales se observa un esfuerzo y dificultades por implementar propuestas de buena calidad diferentes a la maestría.

Las carreras de posgrado en Brasil

Simon Schwartzman (2010) plantea que el alto número de doctores que se forman anualmente en Brasil –cerca de 10.000- y la creciente cantidad de publicaciones tienen entre sus principales factores explicativos: a) la adopción del modelo norteamericano de cursos de posgraduación estructurados a partir de la reforma del 1968, b) las exigencias legales de titulación para la contratación y para el reconocimiento y la autorización de carreras y universidades, c) la inversión en becas en Brasil y en el exterior, d) el sistema de evaluación de la calidad instituido por la Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), organismo que desde 1976 se ocupa la evaluación de maestrías y doctorados, los posgrados académicos o *strictu sensu*.¹

Schwartzman considera que los mecanismos de evaluación instituidos desde hace cuarenta años han sido modificados en muchos detalles, sin embargo, esta modificación no ha alcanzado a sus aspectos conceptuales y hoy, señala este autor, están surgiendo problemas que requieren discutir el sistema con mayor profundidad. Este autor coincide con las críticas de Spagnolo que en 1998 era coordinador de la CAPES.

En esta línea, Simon Schwartzman considera la creación de las maestrías académicas como una anomalía dado que en todo el mundo las maestrías fueron concebidas como cursos de corta duración –entre uno y dos años- que buscan dar una formación adicional para preparar

¹ Los posgrados profesionales se denominan *latu sensu*.

mejor a los estudiantes para el mercado de trabajo. En Brasil estas carreras fueron creadas como “mini-doctorados”² por universidades que no contaban con una masa crítica suficiente para implementar programas de doctorados. Como “mini-doctorados”, las maestrías exigían trabajos de investigación y elaboración de tesis que prolongaban demasiado los estudios, tenían poca relación con la formación profesional y se convirtieron en preparación previa y requisito necesario para los doctorados. El reconocimiento de este problema llevó a la creación de las maestrías profesionales, que igualmente no lograron establecerse en volumen suficiente dado que el mayor crecimiento de carreras y egresados se dio a nivel de maestrías académicas. Este tipo de carrera se esperaba que desapareciera y en su lugar se desarrollaran doctorados con orientación académica y maestrías con orientación profesional. Sin embargo, las maestrías académicas tuvieron 33.000 egresados en 2008 y continúan creciendo, mientras que las maestrías profesionales apenas llegan a formar 3.000.

Por otra parte, el aumento de doctores llevó a un aumento de publicaciones científicas en revistas internacionales dado que se exige que las tesis produzcan trabajos que se publiquen en este tipo de revistas. Un indicador que se suele considerar para evaluar la calidad de las publicaciones es el número de veces que el artículo es citado. Tomando ambos indicadores en comparación con países de producción científica equivalente en cantidad como China, Rusia y Turquía, la producción brasilera de publicaciones es más baja en cantidad y calidad. Asimismo, el número de citas viene decayendo a una tasa mayor en Brasil en comparación con Italia y Corea. (Schwartzman, 2010)

El número de patentes brasileras registradas anualmente es aproximadamente 4.000, una cantidad baja en comparación con China (122 mil), Estados Unidos (240 mil), Rusia (27 mil), Alemania (48 mil), Japón (333 mil) (Schwartzman, 2010). Para tener valor comercial una patente debe ser registrada en los principales mercados del mundo. En todo el mundo las patentes son registradas por empresas, dado su alto costo, y en muchos casos en asociación con investigadores o instituciones académicas. Para el autor, estos datos no significan que la investigación en las universidades brasileras no tenga una orientación académica sino que es bajo el nivel de innovación del sector empresarial brasilero y que los

² Spagnolo (1998) plantea el mismo diagnóstico refiriéndose a las maestrías como “pequeños doctorados”.

vínculos entre el sector productivo innovador y los programas de posgraduación universitarios son débiles.

El análisis del mercado de trabajo de posgraduados universitarios muestra que la mayoría son empleados por instituciones de enseñanza y por el sector público, particularmente el sector de enseñanza público. Considerando a los doctores con empleo formal egresados entre 1996 y 2006, un estudio citado por el autor, muestra que 4/5 trabajan en instituciones de enseñanza y de la administración pública, mientras que apenas un 1,25% trabaja en la industria. Otra investigación a la que recurre el autor muestra resultados similares para los doctores, y con respecto a los magister observa diferencias sustanciales entre las áreas del conocimiento. En las áreas básicas se dedican mayoritariamente a la academia (docencia en universidades e investigación en institutos de investigación), mientras que en otras como las áreas tecnológicas se distribuyen proporcionalmente entre la academia, el sector público y las empresas públicas y privadas. Una encuesta realizada a estudiantes de maestría permite constatar que una parte pretende continuar más adelante con un doctorado y seguir la carrera académica, mientras que otros buscan la profesionalización. Estos resultados contribuyen a justificar para el autor la prescindencia de la maestría académica que para los primeros alarga innecesariamente los estudios y para el segundo grupo, el énfasis académico, no parece ser de mucho valor comparado con otras habilidades de tipo más profesional que el mercado requiere. Muchos cursos de maestría *strictu sensu* terminan siendo cursos de perfeccionamiento y calificación profesional, lo que determina que el alumno no termine la tesis o lo haga para cumplir un requisito burocrático. (Schwartzman, 2010)

Por último, el financiamiento de los posgrados en Brasil se da a través de dos grandes vías. Por un lado, los salarios de los docentes de las universidades públicas que mayoritariamente tienen dedicación exclusiva. Por otro lado, a través de becas para estudiantes de maestrías y doctorados. Según datos del Ministerio de Ciencia y Tecnología para 2008, se otorgaron a través de la CAPES y el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) 33.525 becas de maestría y 24.270 de doctorado, lo que equivale a una beca cada tres estudiantes de maestría y una cada dos alumnos de doctorado. Además es necesario considerar que en las universidades públicas los cursos son gratuitos. Schwartzman plantea

que la mayoría de los alumnos tienen más de 33 años y muchos sólo buscan un perfeccionamiento para su trabajo profesional. Asimismo, cuentan con un ingreso elevado con respecto a otros sectores sociales. Estos aspectos dificulta la justificación de un subsidio generalizado. El autor propone cobrar los costos del posgrado como regla general, y plantear una combinación de un sistema de créditos y becas para programas de calidad excepcionalmente, así como también para los alumnos de familias de bajos ingresos que necesiten financiamiento.

Este sistema ha sido promovido en gran parte por el sistema de evaluación llevado adelante por la CAPES. Paralelamente, existe un sistema de posgrado *latu sensu* que es tan o más grande que el sistema *strictu sensu* y que no tiene ningún tipo de evaluación de la calidad ni de información sistematizada de su existencia. Es también, cada vez más frecuente la existencia de posgrados en conjunto entre universidades brasileras y universidades extranjeras que están por fuera del sistema de evaluación de la CAPES. Esto se debe a que las universidades son autónomas para crear y emitir títulos de posgrado, aunque en la práctica dependan de la evaluación de CAPES para recibir becas. Por otra parte, los estados también son autónomos para definir sus propias reglas y mecanismos de apoyo a las instituciones y programas de educación superior.

Spagnolo (1998) considera que es necesario flexibilizar la evaluación de la CAPES. Una década después los problemas continúan. En la misma línea que Spagnolo, Schwartzman (2010) plantea que ningún país del mundo tiene un sistema tan centralizado como el brasilerio con la CAPES, y que sería positivo generar un sistema de posgrado más descentralizado y con mayor autonomía respecto a los organismos centrales del gobierno como la CAPES. Asimismo, propone financiar exclusivamente aquellos programas académicos que tengan una calidad de nivel internacional a través de un estricto sistema de evaluación por pares. Y a nivel de posgrados profesionales estimular la asociación con los sectores productivos públicos y privados e incluir a representantes de los sectores no académicos en los procesos de evaluación. El autor propone también involucrar a los ministerios sectoriales –salud, medio ambiente, desarrollo social, transporte, etc.- en el financiamiento de la investigación y los estudios de posgrado en sus áreas de interés.

La conclusión de Schwartzman (2010) sobre el posgrado en Brasil es que ha dado prioridad al desempeño académico a través de un conjunto de instrumentos de regulación legal, incentivos y mecanismos de evaluación, que acabó creando un sistema cuya principal función es autoalimentarse y que salvo excepciones no consigue producir una ciencia de nivel internacional, ni consigue generar tecnología para el sector productivo, ni consigue dar la debida prioridad a los que buscan formación avanzada para el mercado de trabajo, ni para la academia.

El debate sobre los posgrados académicos y profesionales

El posgrado se ha vuelto en el actual escenario internacional una prioridad para los gobiernos y los sectores productivos nacionales en términos de su contribución a la competitividad internacional y al desarrollo nacional. Tanto los gobiernos como los sectores de la producción demandan a las universidades una formación de recursos humanos altamente calificados así como también de una producción científica y tecnológica de calidad que motiva un escenario de debate y reconfiguración de las políticas de posgrado.

En este debate aparece como central la diferenciación entre posgrados académicos y profesionales. La discusión implica diversos aspectos asociados a la conceptualización, la orientación, las características y los criterios de calidad, entre otros. Y que puede resumirse en la necesidad de que a nivel de las políticas de posgrado se pueda conceptualizar las características diferenciales entre los posgrados con orientación a la investigación como práctica académica y aquellos orientados al desarrollo profesional.

Otro punto que permite visualizar el actual debate sobre posgrados es la idea de proceso dado que políticas de posgrado que resultaron exitosas décadas atrás, hoy muestran ser insuficientes para adecuarse a las transformaciones del sistema y las demandas hacia el mismo por parte de la sociedad y el estado, en particular, en aquellas áreas disciplinarias más orientadas a la producción.

Sin embargo, terminan predominando visiones dominadas por los paradigmas de las Ciencias Exactas y Naturales. Becher (1989) a partir de su investigación sobre la relación entre las formas de conocimiento y las comunidades de conocimiento asociadas a ellas en distintas instituciones de Estados Unidos, sostiene que dentro del mundo académico los dominios del conocimiento duro tienen más prestigio que los blandos y los básicos que los aplicados. El orden jerárquico se destaca en las características de la vida académica, de forma que alcanzar algo de eminencia trae aparejada la potencialidad de ejercer el poder. El papel de guardián, la persona que determina quién es admitido en una comunidad en particular y quien es excluido, es significativo en términos de desarrollo de los campos de conocimiento. Es así que en general las áreas y profesiones menos prestigiosas adoptan características y metodologías de las más prestigiosas para aumentar la jerarquía o porque son quienes dominan e imponen a través de diversos mecanismos, como la asignación de recursos.

En los criterios de evaluación domina la conceptualización de investigación de las Ciencias Exactas y Naturales. Así, la docencia se integra con el proceso de investigación en laboratorio o unidad académica y las actividades de posgrado consisten directamente en un Doctorado donde se es parte de un equipo de investigación encabezado por un académico de prestigio. Las publicaciones no son individuales sino que son firmadas por un grupo generalmente numeroso, y donde el orden de aparición está vinculado con el ascenso dentro de la jerarquía del grupo y, por ende, de la investigación. No tener un Doctorado y no publicar en estas revistas internacionales, equivalen a ser inexistentes en materia científica. Este paradigma es distinto para las Ciencias Sociales y las Humanidades. Comenzando por las publicaciones dado que en este caso un libro publicado en una editorial especializada tiene mayor importancia que un artículo.

Por otra parte, el Doctorado hasta hoy no era el título de mayor reconocimiento en todas las áreas, sino que hay diferentes tradiciones según las disciplinas. En la Argentina son muy relevantes las maestrías en las Ciencias Sociales, mientras que en las Humanidades la tradición más fuerte está centrada en los doctorados. En las Ciencias de la Salud son decisivas las Especializaciones cuya duración e intensidad supera muchas veces a los doctorados. En las Áreas de Administración y de Negocios son valoradas especialmente las

Maestrías, en función de haber tomado como modelo al sistema de los Estados Unidos. Se trata de distintas valoraciones que tienen que ver con el acceso a distintas prácticas sociales y a distintas formas de recibir y generar nuevo conocimiento y que es necesario considerar en la evaluación. (Barsky y Dávila, 2010)

Por otro lado, el debate se vuelve más complejo en la medida que es complejo establecer diferencias rígidas entre ambos tipos de carreras. Esto pasa, en particular, aunque no exclusivamente, en las áreas vinculadas a las ciencias aplicadas, ingenierías, y demás carreras tecnológicas, dado que una orientación profesional muchas veces requiere incluir procesos de investigación en los currículos, así como también aquellos posgrados orientados a la formación para la investigación académica exigen muchas veces la inclusión de contenidos y prácticas que trascienden el ámbito universitario y que tienen que ver con la experiencia profesional. En estos casos, los conceptos de académico y profesional serían más complementarios que contradictorios, partes de un continuo asociado a las formas de producción del conocimiento en esas áreas.

En estas áreas disciplinarias la producción de conocimiento es más cercana a la idea propuesta por Gibbons (1997). Este autor plantea que ha surgido un nuevo modo de producción de conocimiento que se basa en la producción del conocimiento en los contextos de aplicación dado que son los problemas quienes guían la producción de conocimiento y, por eso, ésta se organiza de manera transdisciplinar. La complejidad que adquieren los problemas requiere soluciones desde varias disciplinas. Es por eso que se transita desde una investigación centrada en áreas disciplinaria a otra centrada en los problemas. Existe, a su vez, un sistema de control de la calidad más amplio y ambiguo que la publicación académica sujeta a la revisión por pares. Los productores de conocimiento deben responder también frente a las partes interesadas y a la sociedad en su conjunto, y no sólo ante la comunidad científica. Por otra parte, la gestión de este tipo de conocimientos requiere de equipos que luego se puedan re-articular. En este sentido, se vuelven necesarias las alianzas entre instituciones a nivel nacional e internacional. Este fenómeno incentiva la generación de redes entre universidades, entre universidades y empresas, y entre universidades y otras instituciones sociales. Asimismo hay una mayor conexión entre los

sistemas de educación superior y los sistemas de ciencia y tecnología, y promueve el desarrollo de posgrados vinculados a la investigación.

Uno de los principales problemas, común a los dos países considerados en este estudio comparado, es que la orientación de un posgrado para el trabajo académico termina considerándose equivalente a la formación para el trabajo profesional. Por otro lado, los criterios asociados a la calidad del posgrado académico se transforman en el modelo de calidad a seguir también para los posgrados profesionales. Esto lleva a plantear problemas en la educación de posgrado para el sector productivo dado que no se estimula, e incluso se desmotiva, la formulación de propuestas de buena calidad para la formación profesional.

En el caso argentino la falta de resolución del debate afecta la evaluación y acreditación de la calidad y también la validación de los títulos y un financiamiento exclusivo para los doctorados. Mientras, en el caso brasilero la discusión también se entrecruza con el debate sobre las políticas de financiamiento, en particular las becas para maestrías académicas y doctorados, y a partir de un cuestionamiento que alcanza a la distribución entre grupos sociales de los recursos para educación.

En ambos casos, se concluye que existe la necesidad de readecuar las políticas de manera que reconozcan las diferencias entre ambos tipos de posgrados y contemplen las necesidades diferenciales de cada uno. En ambos casos se busca la configuración de un sistema de posgrado que de respuesta a las necesidades de la sociedad. Argentina está actualmente en plena reformulación de la Resolución 1168/97 incluyendo entre otros, aspectos que establezcan calidades diferenciales para cada tipo de posgrado. En la misma línea, en Brasil se discute el sistema de evaluación de CAPES y la necesidad de flexibilizarlo.

Referencias bibliográficas

Abreu Hernández, Luis Felipe (2009), “Criterios e Indicadores de Calidad de Programas de Posgrado y doctorado”, Conferencia: III Seminario Internacional sobre el Postgrado en

Iberoamérica, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, Mar del Plata, 19 y 20 de noviembre de 2009.

Barsky, Osvaldo y Dávila, Mabel (2010), “La evaluación de posgrados en la Argentina”, en Barsky y Dávila: *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*, Teseo, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

Becher, T. (1989), “Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas”. Ed. Gedisa, Madrid.

Busto Tarelli, Teresa (2010), “Formación de Recursos Humanos en Argentina: Análisis de la política de becas de postgrado”, en Barsky y Dávila: *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*, Teseo, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

Cardona, Víctor Cruz (2009), “Nuevos paradigmas de formación de doctores e investigadores”, Conferencia: III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, Mar del Plata, 19 y 20 de noviembre de 2009.

CONEAU (2007), “Taller de Acreditación de Posgrado”, Buenos Aires, 6 de diciembre de 2007.

Dávila, Mabel (2009), “Políticas públicas para el desarrollo del Postgrado”, Conferencia: III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, Mar del Plata, 19 y 20 de noviembre de 2009.

Gibbons, Michael et al. (1997), “La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas”, Pomares, Corredor, Barcelona.

IESALC (2007), “Informe de evaluación externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina”, Buenos Aires, 10 al 13 de julio de 2007.

Marquis, C., Spagnolo, F., Valenti, G. (1998), “Desarrollo y Acreditación de los Posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa”, Buenos Aires, Serie Nuevas Tendencias. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación.

Nyquist, J. y B. Woodford (2000), “Re-envisioning the Ph.D.: What concerns do we have?”, The Pew Charitable Trust.

Rama Vitale, Claudio (2007), “Los Postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento”, México D.F., UDUAL.

Real Decreto 1393/2007, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 29 de octubre de 2007.

Schwartzman, Simon (2010), "Nota sobre a transição necessária da pós--graduação brasileira". Texto preparado como subsídio à comissão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós---Graduação (PNPG) relativo ao período 2011---2020. www.schwartzman.org.br