

Transformaciones culturales, organización del trabajo y posgraduación en las dinámicas laborales universitarias y extrauniversitarias *

Sonia Marcela Araujo

María Matilde Balduzzi

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Resumen

En este trabajo se procura dar cuenta de las transformaciones registradas en la sociedad y la cultura en las últimas décadas y su incidencia en las instituciones, el mundo del trabajo y la subjetividad, con particular referencia a las actividades de los académicos y a la relevancia otorgada a la posgraduación. Se alude a las nuevas formas de control social y su impacto en la gestión y realización del trabajo. Se abordan las vinculaciones de la cultura institucional con el trabajo de los académicos, el papel de los posgrados y la producción de subjetividad. Se describe la evolución y las particularidades que asumió el posgrado en Argentina, con especial atención al modelo impuesto y sus consecuencias en las instituciones y en las trayectorias de los académicos.

Palabras clave

Cambios socio-culturales, instituciones, gestión del trabajo, cultura institucional, subjetividad, universidad, trabajo académico, posgrado.

Introducción

El presente trabajo intenta dar cuenta de las transformaciones registradas en la sociedad y la cultura en las últimas décadas y su incidencia en las instituciones, el mundo del trabajo y la subjetividad, con particular referencia a las actividades de los académicos y a la relevancia otorgada a la posgraduación.

En el primer apartado se alude a los cambios en el sistema económico, político y cultural, las nuevas formas de control social que implican, y su impacto en la gestión y

* Este artículo retoma las consideraciones planteadas en la ponencia “Los posgrados en Argentina: contexto, políticas, motivaciones, actores”, presentada en el I Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior, San Luis, mayo de 2010.

realización del trabajo.

El segundo, aborda las vinculaciones de la cultura institucional generada en ese contexto con el trabajo de los académicos, el papel de los posgrados y la producción de subjetividad.

Los párrafos tercero y cuarto se centran en la evolución y las particularidades que asumió el posgrado en Argentina, con especial atención al modelo impuesto y sus consecuencias en las instituciones y en las trayectorias de los académicos.

Cambios socio-culturales, nuevas formas de control social y gestión del trabajo

En las últimas décadas, a nivel mundial, se produjeron cambios sustanciales en el sistema económico, político y cultural que se consideran inscriptos en una nueva etapa del capitalismo -“capitalismo post-industrial” (Touraine), “capitalismo flexible” (Sennett)- e incluso, en una nueva etapa de la organización social -“orden social postradicional” (Giddens), “modernidad líquida” (Bauman), “modernidad tardía” (Lewkowicz). Estos cambios involucran globalización económica y cultural, redefinición del papel del Estado-nación y de las instituciones que lo sostienen, instauración de un nuevo modelo tecnológico-productivo, reorganización del espacio y del tiempo, así como nuevas formas de gestión y realización del trabajo en las organizaciones. Suponen, asimismo, la imposición de otras formas de ejercicio del poder y del control social diferentes a las que han sido descritas como propias de las “sociedades disciplinarias”. Los controles rígidos propios de las “instituciones de encierro” son reemplazados por formas más sutiles de sujeción que algunos autores han definido como control “al aire libre”, ya que se trata de un tipo de vigilancia disociada del encierro (Virilio, 1989; Deleuze, 1991; Hardt y Negri, 2002). En la “sociedad de control” (Deleuze, 1991) ya no es necesario el encierro como mecanismo de disciplinamiento puesto que las nuevas tecnologías, con sus posibilidades de acción a distancia, permiten una forma de dominio basada en la información. En términos de Sennett, estos nuevos controles que no son fáciles de comprender, dan lugar en el nuevo capitalismo a lo que él califica como “un régimen de poder ilegible” (Sennett R., 2000, p. 10).

El sistema económico productivo y sus transformaciones, contribuye con sus propias pautas a estas formas de control. A diferencia del sistema típico del capitalismo industrial, en que el objetivo de maximizar la producción y minimizar los costos se

lograba a través de un régimen vertical de autoridad y un sistema coercitivo que obligaba al trabajador a adaptarse al ritmo de la máquina, el capitalismo post-industrial requiere de otros dispositivos de control, más sutiles, aunque no menos eficaces. La organización piramidal típica del sistema burocrático, regida desde la cúspide con la creencia en la “administración científica” y la confianza en la racionalidad de las decisiones – representaciones que se sostenían a su vez en la fe en la razón, en el “progreso” y en la legalidad del orden natural y social- es reemplazada por organizaciones más horizontales y flexibles concebidas como “redes”. Un nuevo sistema normativo-valorativo basado en la conexión, el trabajo participativo, la autonomía y la flexibilidad de la estructura, sustituye al antiguo régimen coercitivo. En este sentido, en las grandes empresas la dinámica de trabajo adquiere características singulares: “(...) lo propio del *management* moderno es un discurso libertario en donde cada cual es llamado a regular sus actividades y sus tiempos. No obstante, el control y la disciplina adquieren otros ribetes que tienen que ver con las pautas de reproducción propias de este campo” (Luci, F., 2009, p. 145/146). Si bien el tiempo no está rígidamente pautado en jornadas laborales con una duración definida, esto no redundaría en una mayor libertad para el sujeto ya que el tiempo dedicado a tareas directa o indirectamente vinculadas al trabajo se extiende al de la vida privada a partir de la diversificación y difusión de las tecnologías de la comunicación, volviendo habituales las prácticas de estar permanentemente “conectado” y disponible para los requerimientos laborales. Se trata de prácticas difundidas en todos los ámbitos de la vida cotidiana que se inscriben en subjetividades constituidas en entornos de provisionalidad e incertidumbre. En las nuevas estructuras institucionales la estabilidad en el empleo ha sido reemplazada por trabajos informales, precarios, de tiempo parcial, o “por contrato”. En el ambiente competitivo generado por la incertidumbre respecto al futuro, incluso la defensa de ciertos derechos laborales consagrados como conquistas en el pasado, como el horario delimitado de la jornada de trabajo, puede ser juzgada como ausencia de iniciativa (Luci F., op.cit., p. 149).

La competitividad, instalada fuertemente en las organizaciones productivas y difundida a otras organizaciones, deriva en la disolución de grupos de pertenencia en favor de otro tipo de formaciones colectivas como los “equipos de trabajo”, cuyos miembros se relacionan con propósitos definidos durante el tiempo limitado en que se desarrolla un proyecto. El trabajo centrado en proyectos y tareas, por otra parte, puede realizarse en equipos formados por sujetos que no se conocen personalmente y que trabajan con el

único apoyo de comunicaciones virtuales, lo que contribuye a disolver pertenencias grupales e institucionales y centra sobre otro eje el reconocimiento y el prestigio: a diferencia de lo que ocurría en el trabajo en cadena y en el burocrático, en el trabajo por proyectos cada individuo es responsable de su tarea y del cumplimiento de objetivos a través de acciones que requieren autonomía y capacidad de decisión, y que se asocian a la autoestima y a las propias perspectivas de “éxito”. Como parte de esa misma lógica cabe entender la autogestión personal de la propia carrera: los valores y normas difundidos en la organización promueven la gestión individual de capacidades y disposiciones. El sujeto debe encontrar por sus propios medios los recursos - económicos, de tiempo, de “contactos”, etc.- para diseñar su trayectoria de formación, que percibe vinculada a las oportunidades de promoción y desarrollo laboral, convirtiéndose esta capacidad de agencia en una verdadera “estrategia de sobrevivencia” (Grassi, E., 2009, p.16). En algunas carreras universitarias -como Ingeniería de Sistemas o Diseño Gráfico- ya en los últimos años de su formación de grado el estudiante debe decidir si otorga prioridad al título o a la obtención de “experiencia”. La segunda opción suele ser para el estudiante la más rentable, tanto desde el punto de vista económico como de la apropiación de un saber-hacer profesional. Para la empresa significa incorporar trabajadores con un saber de base y un dominio de competencias específicas, competencias que el desarrollo científico y tecnológico vuelve rápidamente obsoletas y deben ser desaprendidas o actualizadas en el propio campo laboral.

En el desarrollo de la carrera profesional y laboral, la “personalidad” juega un papel relevante. El dominio de ciertos saberes y competencias se valora en interrelación con disposiciones actitudinales que facilitan la relación con el trabajo. El perfil laboral requerido por las áreas de “Recursos Humanos” de las empresas pone énfasis en aptitudes de índole psicosocial como capacidad de adaptación, iniciativa, control emocional, disposición para el trabajo en equipo y tolerancia a la incertidumbre (Cattaneo B., 2008, p. 45). El propio término de “personalidad” otorga relevancia a lo mutable, efímero, transitorio, frente al más antiguo de “carácter” que, con su connotación moral, ponía énfasis en la lealtad, el compromiso mutuo a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo y la postergación de la gratificación inmediata (Sennett, R., 2000).

En las instituciones que siguen la lógica de la “sociedad auditada” (Barnett R., 2002), rigen nuevas pautas y formas de control en las que la visibilidad de la acción de los

sujetos y, principalmente, de sus resultados, juega un papel central. El control se traduce en la permanente rendición de cuentas de la producción propia y del cumplimiento de objetivos y proyectos, en donde la evaluación, frecuentemente difuminada, anónima y deslocalizada, es la estrategia que orienta propósitos institucionales y define el éxito o el fracaso individual.

Cultura institucional, trabajo académico, posgraduación y subjetividades

Las estrategias de adaptación de los sujetos a contextos sociales e institucionales como los descriptos, derivan en procesos de subjetivación de características distintivas, a los que aquí nos referiremos con especial mención a la institución universitaria, a los académicos y al rol de la posgraduación.

En el marco de las transformaciones operadas en la universidad argentina en las últimas décadas se produjo una reorganización institucional que involucró tanto a los sujetos como a las formaciones colectivas. Se trata de una reorganización de carácter “cultural” en tanto este concepto refiere tanto a las prácticas como a las producciones simbólicas en su imbricación. En referencia a la universidad es válido hablar de “cultura académica”¹.

Los acontecimientos y procesos político-institucionales acaecidos en el país implicaron cambios valorativo-normativos que modificaron la cultura académica en la universidad. Las representaciones y los valores académicos en torno al papel de la investigación, al carácter del conocimiento, a la vinculación entre el conocimiento y las demandas del mercado, a las políticas de financiamiento, etc., fueron perfilando un universo de construcciones semánticas que perfilaron la cultura institucional en distintas etapas. Como se señaló, esas concepciones, representaciones y valores se inscriben en los procesos más amplios de índole cultural que brevemente se han caracterizado.

Los valores, representaciones, motivaciones y prácticas que forman parte de la cultura académica producen subjetividades de características singulares. Las formas de producción de subjetividad en efecto, lejos de ser universales, están inscriptas en configuraciones socio-culturales, institucionales y disciplinares específicas. Esta

¹ Judith Naidorf entiende que la cultura académica “está conformada por las representaciones, motivaciones, concepciones e ideas acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, que condicionan sustancialmente los modos de realizarlas” (en Llomovate y otros, 2006)

dimensión -la referida a la especificidad del conocimiento propio de cada disciplina- particulariza la cultura académica. Como lo expresa Clark, cada campo de conocimiento “(...) opera con una determinada tradición cognitiva -categorías de pensamiento- y códigos de comportamientos correspondientes” (Clark, B., 1991, p.118). Quienes ingresan a un campo disciplinario, ingresan a ambientes culturales distintos donde llegan a compartir las creencias prevalecientes que difieren de las que son propias de otras disciplinas, así como varían en el grado de permeabilidad al clima político e ideológico del contexto.

Las políticas universitarias orientadas a la instauración de la “cultura de la calidad” - como expresión de la “sociedad auditada”- se tradujo, en el caso de los académicos, en la difusión de procedimientos evaluativos que incidieron notablemente en sus prácticas en tanto “sus actividades se hallan sometidas a evaluación externa e interna, su trabajo está más abierto al escrutinio y la amplitud y las pautas de su trabajo se hallan sometidas a procesos de control” (Barnett, R., 2001, p. 30).

La “producción” propia es vista y evaluada por los otros, más allá del conocimiento y la discusión -teórica, epistemológica, metodológica- sobre esa producción, para la cual no parece haber tiempo disponible. La multiplicación de “papers” y publicaciones es un efecto de esta tendencia que da prioridad a la cantidad por sobre la calidad. La necesidad de publicar se vuelve un imperativo para los académicos: “El mercado, en forma de méritos y prestigio para la investigación y la erudición pública, favorece la producción textual, al margen de que haya o no un público para el producto. El lema pasa a ser: ‘Consigue que te publiquen el artículo’” (Barnett, R., op. cit., p. 66).

En la transformación de la dinámica institucional se observa la constitución de formaciones colectivas diferentes a los grupos, acompañando la tendencia registrada en el ámbito empresarial. De manera semejante a lo que sucede en las empresas, se constituyen “equipos de trabajo” cuyos miembros se relacionan con propósitos definidos durante el lapso en que se desarrolla un proyecto, ya se trate de trabajos de investigación, de tareas realizadas en respuesta a demandas específicas o de actividades de transferencia. El trabajo centrado en proyectos y tareas, puede realizarse sin necesidad de co-presencia, apoyado en comunicaciones virtuales, lo que contribuye a la disolución de la pertenencia grupal e institucional ya que los equipos así constituidos pueden integrarse con académicos con sede en distintas universidades o institutos de

investigación, incluso de diferentes países².

Asimismo, como ocurre en las nuevas organizaciones económicas, se impone la autogestión individual de la propia carrera, en la que la titulación de posgrado se vuelve una exigencia ineludible. La propia estructura del posgrado crea las condiciones propicias para elecciones que van definiendo trayectorias en función de las propias situaciones y necesidades personales y profesionales.

Pero a diferencia de lo que ocurre en el mundo laboral, en que el desarrollo científico y tecnológico requiere de la actualización rápida y continua de las competencias de los empleados, en las universidades la exigencia de posgraduación no es sólo, ni principalmente, consecuencia de la diversificación y superespecialización del conocimiento, así como no es una derivación directa del desarrollo científico y tecnológico. Puede afirmarse que es, fundamentalmente, un imperativo institucional que atraviesa a todas las universidades -en el que tiene un rol relevante la transferencia del modelo norteamericano- ya que en la nueva cultura académica la exigencia de posgraduación se vincula con otros parámetros establecidos: profesionalización, categorización de los investigadores, requisitos para dirigir investigaciones, aprobación de proyectos, etc.

Cabe suponer, asimismo, que en las decisiones de los académicos de proseguir estudios de posgrado, pesa menos la percepción de la necesidad de “actualización” y el viejo lema de la “formación permanente”, que la necesidad de acreditación, ya que, si bien la titulación de posgrado no garantiza la promoción y el desarrollo de la carrera académica, con los nuevos parámetros, su carencia se convierte en un obstáculo para alcanzarlos. El riesgo de someterse a estos imperativos es el “credencialismo”, es decir, la búsqueda de titulaciones al margen de la ampliación o profundización de los conocimientos y del desarrollo de nuevas competencias académicas o profesionales.

Por otra parte, la asimilación de formas de gestión y realización del trabajo hasta hace poco tiempo reservadas al mundo empresarial, lleva consigo el traslado de las formas de padecimiento laboral descriptas para aquellos entornos: estrés, fuertes presiones psicológicas, dolencias de carácter físico y psíquico. Además, la adopción de estas pautas reestructura la organización tradicional de las funciones y tareas de los

² Florencia Luci denomina “networking” a las comunidades virtuales formadas a partir de escuelas de negocios de universidades prestigiosas. El acceso restringido a estas comunidades se asocia al posicionamiento laboral pero tiene, asimismo, una dimensión simbólica de pertenencia e identificación entre pares.

académicos e incide en la prioridad que otorgan a sus actividades. Las expresiones de los estudiantes que tienen una mayor participación y conocimiento de la organización -consejeros, miembros del centro de estudiantes- alertan sobre las consecuencias de estos cambios: “(los docentes...) están dedicados a sus propios proyectos, a sus propias investigaciones, a su propia carrera y descuidan la docencia” (Balduzzi, M., 2008, p. 99)

El posgrado en la Argentina: algunas referencias históricas

En el contexto de transformaciones socio-culturales señaladas, en Argentina se produjo una proliferación de carreras de posgrado que, al tiempo que constituyó una respuesta a demandas externas, generó una dinámica propia constitutiva de los cambios culturales de la universidad. En efecto, la evolución de los posgrados en el sistema universitario acompañó los cambios que atravesaron la sociedad y la institución, principalmente desde la década de 1990. Si bien durante este lapso se observa “una expansión explosiva y desordenada” (Barsky O., y Dávila M., 2004) de posgrados en el país, el inicio de una política referida a este nivel educativo puede ubicarse a mediados de la década de 1980.

El desarrollo del posgrado se caracteriza por una relativa autonomía respecto de los cambios estructurales expuestos más arriba y de los imperativos relacionados con la actualización profesional y académica bajo las nuevas pautas organizacionales.

La expansión del cuaternario, a diferencia de los países centrales, no fue inducido por los requerimientos que impone a la investigación y a la universidad, el aparato productivo y las necesidades de la revolución tecnológica, ni tampoco por una necesidad de resguardar un espacio institucional ante la masificación de los estudios de grado. A esto se agrega que el sistema universitario argentino moderno se estructuró sobre la base de la tradición continental napoleónica -que se superpuso al modelo de la etapa colonial (Universidad de Córdoba) y el período inmediatamente posterior (Universidad de Buenos Aires)- que consolidó un esquema centrado en el grado, cuyo título habilitaba directamente para el ejercicio profesional. Según Barsky y Dávila (2004) la cristalización de las cátedras a cargo de profesores titulares de materias de grado como eje de la organización académica reforzó la reproducción institucional de este sistema, así como el carácter subordinado y secundario de los posgrados existentes, los doctorados, que eran mayoritariamente “títulos decorativos”, obtenidos con tesis de escasa relevancia después de cursar las licenciaturas. El hecho de que la costumbre extendiera el nombre de doctor a abogados y médicos que sólo habían cursado el grado,

también contribuyó a devaluar la significación social del título de posgrado.

A partir de la década de 1960 se emprenden iniciativas enmarcadas en el valor otorgado a la ciencia y la tecnología en el crecimiento económico del país por las “ideas desarrollistas”. En este contexto se iniciaron actividades de posgrado en las carreras de Ciencias Exactas y Naturales a partir de tradiciones científicas preexistentes; el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), fundado en 1958, envió numerosos profesionales a realizar maestrías en Estados Unidos y Francia, e implementó maestrías de alto nivel para ingenieros agrónomos y veterinarios; y en el año 1973 se trasladó al país la Secretaría General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), que funcionaba en Santiago de Chile desde 1957, dando lugar al Programa Argentina de FLACSO, que en 1979 comenzó el dictado de la maestría en Ciencia Política y Sociología, a las que le seguirían las maestrías en Educación, Relaciones Internacionales y Estudios Sociales Agrarios. También se fueron incorporando al sistema educativo formal las especializaciones Médicas y Odontológicas en distintas unidades académicas de las Universidades estatales.

Según Krotzsch (Krotzsch P., 1994), el carácter “espontáneo” e “informal” de las iniciativas de posgrado dio lugar a una composición del sistema que, a principios de la década de 1980, adoptaba las siguientes características:

- a) no implicaba una mayor incumbencia profesional respecto de la existente para el grado;
- b) no constituía un segmento organizativo diferenciado del grado;
- c) se articulaba preferentemente a carreras e incluso a determinadas cátedras dentro de una facultad o universidad;
- d) no poseía una estructura secuencial de saber, organizada en torno a niveles, que se articule curricularmente;
- e) se había desarrollado predominantemente en algunos campos disciplinarios y, especialmente, en aquellos con sólidos vínculos internacionales y de fuerte orientación académica como las ciencias biomédicas y naturales;
- f) se había estructurado sobre la base del sistema francés en el cual el otorgamiento del título de doctor obedecía a un desarrollo académico ligado a la actividad en una cátedra, a la investigación y a una secuencia de conocimientos ordenada y graduada por el director de tesis, aunque este modelo también coexistía con la presencia del modelo norteamericano organizado sobre la base de franjas o

segmentos en una estructura ordenada y secuencial desde el punto de vista curricular (especializaciones, maestría y doctorados);

- g) se dictaban cursos de especialización y actualización en el marco de carreras, o bien ofrecidos por asociaciones profesionales acerca de los cuales no se tenía ningún tipo de registro.

En materia de definiciones de una política para el nivel cuaternario en nuestro país cuatro hechos pueden ser evaluados como centrales. El primero se refiere a la creación del *Sistema Universitario de Cuarto Nivel* (SICUN) -Decreto N° 1967 del 9 de octubre de 1985, durante el gobierno de Raúl Alfonsín- en el marco del cual se llevó adelante el registro y evaluación de los posgrados en las universidades nacionales. Los propósitos enunciados apuntaban a racionalizar la oferta, mejorar el aprovechamiento del cuerpo académico, priorizar posgrados que se relacionaran con el planteo o la solución de problemas regionales o nacionales desde el punto de vista social, científico y tecnológico, propiciar una actualización o perfeccionamiento que tuviera aplicabilidad en actividades pertinentes, beneficiar a una multiplicidad de grupos sociales evitando que tuvieran impacto en grupos de poca magnitud, empresas o actividades escasamente significativas. Se planteó la evaluación de propuestas con la utilización de grupos de expertos que estimaban la calidad intrínseca del proyecto y la oportunidad o conveniencia de llevarlo a cabo. La decisión final quedaba a cargo del plenario del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), ámbito de coordinación interinstitucional y de búsqueda de consensos entre las universidades nacionales, que no tenía capacidad operativa para llevarla adelante (Jeppesen C., Nelson A., Guerrini V., 2004). Un aspecto adicional es que brindó elementos para la demarcación del sistema de posgrados: las maestrías y los doctorados fueron calificados como modalidades de corte netamente académico mientras que los cursos de formación superior fueron interpretados como las instancias que permitirían ampliar la capacitación profesional.

En 1985 existían aproximadamente 38 maestrías y 135 doctorados en el sistema universitario oficial. A estas carreras cabe agregar, como se señaló, la presencia de cursos de especialización y actualización organizados por diferentes instituciones y asociaciones profesionales. En cuanto a la matrícula, se observa una importante desproporción según tipo de posgrado: 120 y 2081 inscriptos en maestría y doctorado, respectivamente. En cuanto a la distribución de la matrícula por disciplina, se observa un

predominio de las ciencias exactas (936 inscriptos), seguidas por las ciencias médicas (342 inscriptos) (Krotsch, P., 1994).

El segundo hecho fue el Dictamen 495 elaborado en el marco de la creación del Consejo Nacional de Educación Superior (Decreto 1075/93) cuyo propósito fue asesorar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) para el desarrollo de niveles de excelencia en la Educación Superior. En este se diferenciaban los títulos universitarios de posgrado de otras actividades de postítulo, como los programas de actualización o cursos de perfeccionamiento. Así se definió qué se entendía por cada una de las titulaciones que actualmente son reconocidas en la Resolución Ministerial 1168/97 sobre estándares y criterios de acreditación de carreras de posgrado. Las *Especialidades* fueron definidas como “cursos con adecuados sistemas de evaluación, prácticas y aplicación de destrezas profesionales que impliquen una calificación específica en los conocimientos organizados temática o disciplinarmente”. Las *Maestrías* exigían los requisitos anteriores, y “en las de tipo académico una tesis que demuestre el conocimiento del estado del arte y la capacidad en el manejo conceptual y metodológico del tema elegido; en el caso de las de tipo profesional, una obra o aplicación práctica que ponga de manifiesto la destreza específicamente adquirida”. Los *Doctorados* se sustentaban en que “el aspecto esencial a evaluar es la presentación de una tesis que suponga un aporte significativo al acrecentamiento del conocimiento o de las artes”. Una particularidad de esta propuesta es el carácter sumativo de las titulaciones y la diferenciación de las maestrías académicas respecto a las profesionales, cuestiones que no serán retomadas por la Resolución Ministerial N° 1168, antes citada.

Otro hecho en la definición de una política de posgrado fue la creación -a fines de 1994 por Resolución N° 3223- de la *Comisión de Acreditación de Posgrados* (CAP) en el marco de la *Secretaría de Políticas Universitarias* (SPU) del Ministerio de Cultura y Educación. La CAP llevó a cabo la evaluación de posgrados a través de la utilización del método de pares académicos para juzgar la calidad de las carreras. La Comisión realizó una convocatoria voluntaria en la cual fueron presentadas más de trescientas carreras de maestría y doctorado ofrecidas por universidades públicas y privadas. Alrededor de las dos terceras partes de las solicitudes tuvieron una evaluación positiva y fueron acreditados los programas según su calidad en tres categorías (<http://www.coneau.gov.ar>). En esta convocatoria no fueron incluidas las

especializaciones porque uno de los objetivos centrales fue producir información para el otorgamiento de becas de perfeccionamiento docente y de formación de investigadores de acuerdo a los dictámenes de calidad en el contexto del *Programa Fondo de Mejoramiento para la Calidad Universitaria* (FOMECA).

Finalmente, puede considerarse la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521/95 (LES), y en este marco, la legalización de los procesos de evaluación y acreditación, con la creación de organismos y mecanismos para la regulación de las carreras de posgrado. La LES establece que la formación de posgrado se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias y, con excepción de las maestrías y doctorados cuyo dictado y titulación corresponde de manera exclusiva a la universidad, también podría desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación superior de reconocido nivel y jerarquía, siempre que hayan suscripto convenios con las universidades a esos efectos. También establece que las carreras de posgrado -sean de especialización, maestría o doctorado- deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Cultura y Educación. Dicho proceso se realiza conforme a criterios y estándares establecidos por el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades.

En la actualidad tiene vigencia la Resolución 1168/97 que reúne los criterios y estándares para la acreditación de Especializaciones, Maestrías y Doctorados. Este marco normativo demarca y caracteriza cada una de las carreras de posgrado, especifica las particularidades que podrá adoptar el plan de estudios y la carga horaria según el tipo de carrera, establece definiciones y criterios a considerar con respecto al cuerpo académico, los alumnos, el equipamiento, la biblioteca y la infraestructura, las disponibilidades para el desarrollo de la investigación, y la propuesta de organización del proceso de acreditación. En la actualidad el CIN está revisando la Resolución 1168/97 recuperando las propuestas de las universidades nacionales a partir de la experiencia desarrollada.

Para Barsky y Dávila (2004) la expansión explosiva y desordenada de posgrados en la década de 1990 generó nuevas problemáticas. La construcción y ampliación de la etapa de posgrado ha implicado la superposición, sin demasiado orden curricular, entre el tradicional esquema de licenciatura (grado), especialización y doctorado (posgrado),

heredado de la cultura europea y el esquema norteamericano, con la incorporación de las maestrías. La principal consecuencia fue la extensión de la duración del ciclo universitario -licenciaturas de cuatro o cinco años con maestrías de tres o cuatro y doctorados de tres a cinco- sin justificación aparente y en muchos casos con la duplicación de contenidos entre la última etapa del grado y el posgrado, lo que contribuyó a la erosión del significado y función específica de cada programa. Por otra parte, junto al sistema de enseñanza universitaria tradicional alcanzaba magnitud la educación superior no universitaria, que a su vez competía con carreras cortas que comenzaron a proponer las universidades para atraer un número mayor de estudiantes. Los límites comenzaron a tornarse borrosos y numerosas carreras cortas auxiliares -por la propia dinámica de las comunidades universitarias- terminaron transformadas en carreras de grado e incluso de posgrado.

La exigencia de titulación de posgrado para los académicos se inscribe en las transformaciones que afectaron el mundo del trabajo, aunque con cierta especificidad; uno de sus efectos, el credencialismo, impulsó la creación de posgrados endógenos de baja calidad en función de la posibilidad de reproducción financiera y personal de las comunidades académicas. A la desarticulación entre grado y posgrado, se suma la falta de articulación ascendente en el interior del sistema de posgrado, quedando librados los trayectos alternativos y el nivel académico alcanzado, a la gestión individual de las carreras académicas y profesionales de los sujetos.

El posgrado en números

Los datos cuantitativos pueden resultar reveladores de la dinámica generada por los estudios de posgraduación en la cultura académica de las universidades argentinas. De un sistema centrado básicamente en el grado, se pasa rápidamente a una estructura mucho más compleja que afecta la organización de la universidad tanto como el trabajo y la gestión individual de las trayectorias académicas.

Como se indicó anteriormente, según datos relevados en 1985, se registraba 38 maestrías y 135 doctorados, con una importante oferta de maestrías en Ciencias Agropecuarias (15 sobre 8 doctorados) y de doctorados en Ciencias Exactas (37 sobre 6 maestrías) y Médicas (27 sobre 1 maestría). Le siguen con niveles similares las Ciencias Naturales (18), las Ciencias Sociales (19) y las Humanidades (19) con carreras de doctorado y un número menor de maestrías que oscilaba entre una en el caso de las primeras y cinco en

el de las segundas. La Ingeniería y la Tecnología tenía un menor desarrollo, con cinco maestrías y siete doctorados. Una particularidad hasta el momento, era la concentración de los doctorados en la Universidad de Buenos Aires, y en menor medida en las Universidades Nacionales de La Plata, Córdoba, Tucumán, Sur y Cuyo. La Universidad Nacional del Sur, organizada sobre la base de departamentos según el patrón norteamericano, era la única con una currícula secuencial en la que la maestría constituía el título anterior al doctorado; registraba 16 maestrías y 15 doctorados, en este último caso casi el mismo número de universidades como Córdoba (17) y Tucumán (16) y más que Cuyo (11) (Krotsch, P., 1994)³

De acuerdo con el estudio realizado por Barsky y Dávila (2004), la expansión entre 1994 y 2002 significó una variación porcentual de 144,8 por ciento, pues la oferta total de posgrados pasó de 793 a 1941, lo cual implica un aumento de 2,5 veces en su tamaño. Este crecimiento se explica por la expansión del sistema estatal y privado que triplicaron y duplicaron sus tamaños, respectivamente. A su vez, en el año 2002 más del 70 por ciento de la oferta de posgrado se concentraba en el sector estatal. Si se considera el tipo de programa, la expansión se centra en especializaciones y maestrías, provocando la disminución de la proporción relativa de los doctorados frente al crecimiento acelerado de las otras modalidades. En 1994 las maestrías y doctorados representaban el 31 por ciento cada uno frente al 38 por ciento de las especialidades, mientras que en 2002 las especializaciones llegaron al 45,5 por ciento, las maestrías subieron también al 38,1 por ciento y los doctorados eran sólo el 16,3 por ciento del sistema.

Un trabajo reciente de Fernández (Fernández, L., 2008)⁴, presentado en continuidad respecto del citado en el párrafo anterior, manifiesta que el crecimiento disminuyó en el lapso 2002-2007 con respecto al comprendido entre 1994-2002. En 1993 se registraban 793 posgrados, en 2002 el número ascendía a 1950 y en 2007 a 2657. En cuanto a la modalidad de gestión, los posgrados del sistema estatal crecieron a una tasa mayor (47 por ciento) que los del sistema privado (9 por ciento). De esta manera, el peso de los

³ Según C. Jeppesen, A. Nelson, V. Guerrini (2004) la información disponible antes del año 1995, cuando en el Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) se realizó el primer relevamiento, es incierta y proviene de diferentes fuentes. De acuerdo con las autoras, dichas fuentes coincidían al registrar alrededor de 200 carreras, correspondiendo aproximadamente el 15 por ciento a maestrías. Estos datos tendrían alguna diferencia con la información sistematizada por P. Krotsch, pues el porcentaje de maestrías sobre el total sería mayor.

⁴ El trabajo releva el posgrado en 84 instituciones, 39 del sistema estatal y 45 del sistema privado.

posgrados de gestión estatal en el total ha pasado del 65,3 por ciento en 1994 al 77,9 por ciento en 2007.

Los datos muestran en qué medida perdió relevancia el doctorado, propio del patrón europeo, frente al peso que adquirieron las maestrías y las especializaciones, típicas del sistema norteamericano. Este cambio, aún cuando se lo considere aisladamente, da cuenta asimismo de una modificación en los valores, representaciones, motivaciones y prácticas que constituyen la cultura académica. No obstante, los números no reflejan toda la complejidad de las transformaciones: las tradiciones disciplinarias orientan a los sujetos en sus decisiones respecto del camino a seguir en el diseño de sus trayectorias académicas, otorgando prioridad a diferentes opciones. Más allá de esa impronta disciplinar, el peso de los números contribuiría a explicar la incertidumbre generada en sujetos que deben decidir sobre el tipo de posgrado a seguir para capacitarse en conocimientos tecnológicos, científicos o artísticos a fin de desempeñarse en un contexto cambiante y altamente competitivo. Desde el punto de vista de los académicos, las diferenciaciones disciplinares parecen desvanecerse ante la exigencia percibida y estimulada de posgraduación, en donde el objetivo máximo es el doctorado.

Conclusiones

La estructura del postgrado en Argentina se ha vuelto tan heterogénea y compleja como la educación superior en su conjunto. Como se ha expresado, esta situación obedece a la proliferación de carreras de posgrado en la década de 1990, que se superpuso a una estructura débil, asentada en la tradición europea. Actualmente coexisten especializaciones, maestrías y doctorados que plantean múltiples caminos posibles, resultados variables en términos de calidad, sin equivalencias de las titulaciones correspondientes a cada nivel. Para el sujeto, esta realidad, al tiempo que ofrece oportunidades y alternativas, presenta una serie de desafíos en relación a decisiones sobre la elección del posgrado, los criterios de esa elección, su impacto en la trayectoria y proyección profesional y académica, el valor asignado a la ampliación y profundización del campo de conocimientos frente a la obtención de una credencial, entre otros.

Para las instituciones, el contexto desafía la definición y jerarquización de criterios de creación de posgrados: la relevancia otorgada a la demanda, a la obtención de financiamiento alternativo a los fondos públicos, a la presión de grupos internos y

externos, al avance de los conocimientos científicos y técnicos. La asimilación de formas de gestión y realización del trabajo hasta hace poco reservadas al mundo empresarial, que reestructura la organización tradicional de las funciones y tareas de los académicos y los valores que constituyen la cultura académica, plantea asimismo cuestiones relativas a la función docente, su valor frente a otros criterios valorativos. El posgrado, como se dijo, puede estar motivado en la obtención de una credencial para el avance en la carrera académica o bien en la búsqueda de mejoramiento de la actividad de docencia y de investigación. Finalmente, una u otra decisión, tiene indudablemente repercusión en la formación de los estudiantes a través del “clima organizacional” que trasmite, explícita o implícitamente, valores acordes a las configuraciones culturales actuales. Ese nuevo “locus” de formación no es sólo intrínseco a la institución -no es sólo “paredes adentro”-, evidentemente, se trata de configuraciones culturales que “impregnan” todos los espacios -de formación, de entretenimiento, de interacción con otros- y que afecta también a la universidad como institución.

Para la política pública es un desafío ir más allá de la evaluación y acreditación de carreras para diseñar un sistema de posgrado articulado, de calidad, y pertinente desde el punto de vista del desarrollo nacional. Otros desafíos se centran en el empleo de las potencialidades de las distintas universidades nacionales que permitan una titulación conjunta, tanto como los planteados en foros internacionales respecto a la doble titulación entre países iberoamericanos (II Encuentro Internacional de rectores, Universia, Guadalajara, junio de 2010).

Los atravesamientos de la cultura contemporánea en el ámbito universitario – en sus distintas manifestaciones- demandan un ajuste adaptativo que suele conspirar con los valores sostenidos tradicionalmente como propios de la profesión académica: libertad de pensamiento, autonomía, autenticidad en la producción intelectual, ética científica, valor intrínseco del conocimiento, búsqueda desinteresada de la verdad, por citar los más reconocidos. No obstante, como lo ha expresado claramente Barnett, la universidad no debería renunciar al lugar de la crítica, la sabiduría y la comprensión, en su relación con la sociedad.

Bibliografía

Araujo, Sonia (2003): *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata, Al Margen-NEES.

Balduzzi, María Matilde (2008): *Concepciones y representaciones en la conformación de un modo de relación con el saber. Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA*. Tesis de Maestría.

Barnett, Ronald (2002): *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Girona, Pomares.

Barsky, Osvaldo; Dávila, Mabel (2004): *Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina*. Documento de Trabajo N° 117, Universidad de Belgrano. Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/117_barsky.pdf.

Cattaneo, Beatriz (2008): *Los jóvenes y su inclusión en el mercado laboral*, en Revista “Novedades Educativas”, año 20, n° 207, marzo 2008.

Clark, Burton (1991): *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, UAM.

Deleuze, Gilles (1991) “Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (comp.), *El lenguaje libertario*, vol. II, Montevideo, Nordan.

Fernández, Leonardo (2008): *Evolución de los posgrados universitarios en Argentina entre 2002 y 2007*. Documento de Trabajo N° 223, Universidad de Belgrano. Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/223_fernandez.pdf

Hardt, Michael y Negri, Antonio (2002): *Imperio*. Barcelona, Paidós.

Jeppesen, C.; Nelson, A.; Guerrini, V. (2004): *La Educación Superior en Argentina. Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina*. IESALC-UNESCO, MECyT-SPU. Disponible en red: <http://www.unesdoc.unesco.org/images>.

Krotsch, Pedro (1994): “La problemática del posgrado en la Argentina y en América Latina”, en Ezcurra, A. M. y otros: *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires, Rei Argentina/IDEAS/ Aique Grupo Editor.

Lewkowicz, Ignacio (2008): *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Paidós.

Luci, Florencia (2009): “Nuevas formas de trabajo en las grandes empresas: individualización y estrategias de carrera entre asalariados de altos puestos”, en Grassi, Estela y Danani, Claudia (org.): *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir, vivir para trabajar*. Buenos Aires, Espacio.

Naidorf, Judith (2006): “Antecedentes de la vinculación Universidad-Empresa desde la perspectiva del cambio en la cultura académica”, en Llomovatte, Silvia y otros: *La*

vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública.

Buenos Aires, Miño y Dávila.

Naidorf, Judith (2009): *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública.*

Buenos Aires, Eudeba.

Sabsay, Fernando (1996): *Alain Tourain*, en “Diccionario de pensadores contemporáneos”. Barcelona, Emecé.

Sennett, Richard (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona, Anagrama, Colección Argumentos.

Sibilia, Paula (2009): *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Virilio, Paul (1989): *La máquina de la visión*, Madrid, Cátedra.