



ISSN 1850-2512 (impreso)
ISSN 1850-2547 (en línea)

UNIVERSIDAD DE BELGRANO

Documentos de Trabajo

**Departamento de Investigaciones.
Área de Estudios de Educación Superior**

La evaluación de posgrados en la Argentina

N° 226

Oswaldo Barsky y Mabel Dávila

Departamento de Investigaciones
Junio 2009

Universidad de Belgrano
Zabala 1837 (C1426DQ6)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina
Tel.: 011-4788-5400 int. 2533
e-mail: invest@ub.edu.ar
url: <http://www.ub.edu.ar/investigaciones>

Para citar este documento:

Barsky, Osvaldo y Davila, Mabel (2009). La evaluación de posgrados en la Argentina. Documento de Trabajo N° 226, Universidad de Belgrano. Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/226_basky_davila.pdf

Indice

Primera parte: el desarrollo de los procesos de evaluación de posgrados	6
1. El crecimiento de la oferta de posgrados.....	6
2. Antecedentes de la CONEAU: la Comisión de Acreditación de Posgrados	7
3. La creación de la CONEAU	8
4. El Marco normativo de la evaluación de posgrados: la Resolución 1168/97	9
5. Cuestionamientos, soluciones implementadas y principales desafíos	12
5.1. Dificultades estructurales de la comunidad académica que afectaron la construcción del proceso de evaluación	12
5.2. Dificultades en el proceso de construcción de la CONEAU.....	14
6. Los impactos de la evaluación de posgrados	18
Segunda parte: la evaluación de posgrados de Ciencias Agropecuarias y Administración	21
Introducción	21
1. Caracterización de los posgrados acreditados en Ciencias Agropecuarias y Administración	21
1.1. Resultados generales	21
1.2. Posgrados en Ciencias Agropecuarias	23
1.3. Posgrados en Administración	24
2. Los criterios de evaluación de los posgrados en Ciencias Agropecuarias y Administración	26
1.1. La falta de uniformidad en los criterios de evaluación	26
1.2. Posgrados en Ciencias Agropecuarias	28
1.3. Posgrados en Administración	33
Conclusiones	36
Referencias Bibliográficas	39

Introducción

En las últimas décadas se viene produciendo en la educación superior, entre otros cambios de magnitud, un proceso de internacionalización que tiene importantes impactos sobre los sistemas nacionales. Aunque persisten diferencias asociadas a las distintas tradiciones que configuraron los procesos en cada país, comienza a perfilarse una serie de transformaciones sobre algunos ejes comunes.

La constitución de sistemas de posgrado de la mano del aumento de la oferta de los mismos y la implementación de procesos de evaluación y acreditación a nivel de la educación superior son algunas de las tendencias que se vienen consolidando en este nuevo contexto.

Los actuales sistemas de educación superior, entre otras características comunes, presentan una gran dimensión y complejidad, así como también un creciente distanciamiento de las lógicas corporativas a favor de un mayor acercamiento a las lógicas del mercado. Se configuran así nuevas relaciones entre la Universidad, el Estado y la sociedad, a través de las cuales el Estado adquiere un nuevo rol constituyéndose como “Estado evaluador” y regulando de esta forma la educación superior a través de los sistemas de evaluación y acreditación.

Son varias las razones que explican la gran expansión de la oferta de posgrados a nivel mundial. El desarrollo científico y tecnológico, los cambios cuantitativos y cualitativos del conocimiento vienen provocando cambios a nivel económico- productivo y social que impactan sobre los sistemas educativos. Desde los sectores productivos, así como desde los diversos ámbitos de las sociedades modernas se demanda nuevos conocimientos que provocan y aceleran los cambios mencionados.

A partir de la demanda social se van constituyendo sistemas nacionales de posgrado que tienen entre otras características comunes una oferta de carreras diversa, heterogénea y en permanente crecimiento y transformación que va exigiendo la necesidad de evaluar y acreditar su calidad.

Por otra parte, aunque con grandes diferencias entre sí, los Estados desarrollan políticas educativas que acentúan esta influencia. Por ejemplo, la legislación argentina exige a los docentes un título equivalente o superior al del nivel que en el que dicta clases. A su vez, la propia evaluación contribuye a controlar el cumplimiento de esta medida. De esta forma, se promueve el desarrollo de determinadas estrategias por parte de los actores involucrados, en este caso, docentes investigadores y las instituciones de educación superior.

Paralelamente al crecimiento de la oferta de posgrados, también asistimos a la expansión de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Actualmente la gran mayoría de los países cuenta con sistemas de aseguramiento de la calidad. Aunque en sus inicios estos generaron diversos grados de resistencia por parte de los actores educativos, con el tiempo lograron desarrollarse y adaptarse a los sistemas educativos con crecientes niveles de aceptación.

Existen diferentes factores que contribuyen a definir esta tendencia y que al mismo justifican su necesidad. Como ya mencionamos, el crecimiento de la demanda ha provocado una expansión y diversificación de la oferta generando sistemas más complejos y esto presiona por mecanismos que aseguren la calidad. Por otra parte, la explosión del conocimiento en cantidad y calidad transforma la función educativa de las universidades y promueve la internacionalización.

La educación superior se ha vuelto un instrumento estratégico para generar desarrollo económico y social, integración y competitividad a nivel internacional. Y esto implica más requerimientos de calidad y pertinencia en relación a la demanda del mercado y las estrategias de desarrollo de los países. Asimismo, ante la masividad de los sistemas y la insuficiencia de los recursos estatales, se ha ido generalizando la necesidad de racionalizar el financiamiento de la educación superior.

Un último factor cada vez más determinante es el rol de las Agencias Nacionales de Acreditación en la internacionalización de la Educación Superior. Estas agencias se vuelven indispensables en la generación de parámetros comunes que permitan evaluar conocimientos para sostener la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales e integrar los sistemas educativos.

En la década del 90 comienzan los procesos de evaluación y acreditación en la Argentina, que se institucionalizan con la creación de la CONEAU. En el caso de la evaluación de posgrados hay un antecedente con la CAP y el FOMECE. En todos estos años se desarrolla un proceso que va madurando con la experiencia de los distintos actores, y va logrando superar varias de las dificultades que se presentaron inicialmente.

Si bien se evidencian una serie de aspectos problemáticos a solucionar en esta materia, la literatura sobre el tema muestra que durante estos años el principal problema para la evaluación de posgrados se presenta en relación a la definición de criterios diferenciales de acuerdo al perfil de los posgrados, específicamente, el conflicto entre las concepciones académica y profesional.¹

Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre los procesos de evaluación y acreditación de posgrados en la Argentina. Consta de dos partes. En la primera se presenta una descripción y análisis de estos diez años de evaluación y acreditación de posgrados en la Argentina, con énfasis en el accionar de la CONEAU, la normativa y sus transformaciones, los principales problemas y las soluciones que se fueron implementando.

En la segunda parte se realiza un análisis de la evaluación de posgrados sobre dos disciplinas: Ciencias Agropecuarias y Administración. Éstas fueron seleccionadas por tratarse de dos áreas disciplinarias en las cuales se presenta en forma bastante acentuada el conflicto entre las concepciones académicas y profesionales.

En primer lugar, se caracteriza la población de posgrados acreditados en ambas disciplinas en función de distintas variables que permiten captar la heterogeneidad de la población. Estas variables son: modalidad de gestión, tipo de carrera, año de acreditación y categorización. En segundo lugar, se profundiza en el análisis de los criterios de evaluación de los posgrados en ambas disciplinas sobre variables tales como, investigación, transferencia, cuerpo académico, tesis y graduación.

1. Ver Barsky, 1997 y 1999; Barsky y Dávila, 2004.

Primera parte: el desarrollo de los procesos de evaluación de posgrados

1. EL CRECIMIENTO DE LA OFERTA DE POSGRADOS

Como respuesta a un importante crecimiento de la demanda y acorde a las tendencias internacionales, en la década del 90 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.

Más allá de que hay diferencias entre las diferentes áreas disciplinarias, entre los sectores estatal y privado y entre los distintos tipos de carrera –especialización, maestría y doctorado– se observa una notable expansión del conjunto del sistema de posgrados que continúa hasta hoy. Por otra parte, los procesos de evaluación y acreditación evidencian también un crecimiento importante en el período considerado acompañando la expansión del sistema de posgrado.²

Sin embargo, esta proliferación de posgrados no siempre ocurrió en sintonía con la estructura existente tradicionalmente organizada alrededor del grado y de esta forma fue generando ciertos problemas en el sistema de educación superior.

El sistema universitario argentino moderno se construyó bajo la fuerte influencia del modelo vigente en Francia que se superpuso al que se originó en la etapa colonial (Universidad de Córdoba) y el período inmediatamente posterior (Universidad de Buenos Aires). Se consolidó así un esquema centrado en el grado universitario como eje vertebral de la universidad, título que también habilitaba directamente para el ejercicio profesional.

A partir de la década de 1990 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 propuestas educativas derivadas de la experiencia norteamericana, como 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 contribuye a la erosión del significado y función específica de cada programa.

Asimismo, con la nueva Ley de Educación Superior se plantean mayores exigencias académicas relacionadas al posgrado que generan una desesperación de credencialismo que impulsa la construcción de posgrados endogámicos de baja calidad en función de la posibilidad de reproducción financiera y personal de las comunidades académicas. La construcción del sistema de posgrado teniendo como centro de las universidades el grado, a diferencia de los países desarrollados donde el corazón científico, presupuestario y organizacional de la universidad es el posgrado, contribuye a profundizar esta problemática.

A esta desarticulación entre grado y posgrado, también se suma la falta de articulación ascendente en el interior del sistema de posgrado, que, a diferencia de los casos norteamericano o brasileño, no implica obligatoriamente pasar por una maestría para acceder a un doctorado, sino que por el contrario, estas resultan opciones alternativas, que llevan, entre otros aspectos, a que el nivel académico efectivo no dependa tanto del título de posgrado obtenido sino de la estrategia de articulación utilizada.

Otro factor que genera mayor complejidad es que cada disciplina fue desarrollando tradiciones diferentes en torno a la formación de posgrado. Las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, retomando algunas tradiciones científicas nacionales y basándose en la experiencia de investigadores que realizaron doctorados en el exterior, implementaron nuevas actividades que alcanzaron un desarrollo importante en algunas facultades. De esta forma, los doctorados pasaron a ser el título de posgrado de excelencia reconocida. Para los médicos y posteriormente los abogados e ingenieros, las especializaciones fueron el camino de la legitimación para prácticas profesionales específicas.

En las Ciencias Agrarias tiene un papel relevante el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) fundado en 1958 que envió numerosos profesionales a realizar maestrías en Estados Unidos y

2. Ver Barsky y Dávila, 2004 y Fernández, 2008

Francia, e implementó maestrías de alto nivel para ingenieros agrónomos y veterinarios. En Humanidades tuvieron presencia creciente los doctorados de las universidades privadas católicas que luego se fortalecieron también en las universidades estatales.

Para las Ciencias Sociales las maestrías marcaron el camino de la calidad en los estudios de posgrado. A este proceso contribuyó el traslado al país en 1973 de la Secretaría General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, programa internacional de la UNESCO en convenio con los países de América Latina, que funcionaba en Santiago de Chile desde 1957. En 1974 inicia sus actividades el Programa Argentina de FLACSO que en 1979 comenzó el dictado de su maestría en Ciencia Política y Sociología, a las que le seguirían luego sus maestrías en Educación, Relaciones Internacionales y Estudios Sociales Agrarios. Posteriormente, se sumó el impacto de quienes cursaban en Estados Unidos maestrías en Administración, que a su retorno comenzaron a difundir estas actividades en instituciones universitarias estatales y privadas.

Los procesos de evaluación y acreditación desarrollados en la última década han contribuido en gran medida a mejorar la calidad del sistema. Sin embargo, muchos de los cuestionamientos realizados a estos procesos tienen que ver con la falta de consideración de estas tradiciones disciplinares dado que la comunidad académica traslada mecánicamente los criterios de excelencia de algunas disciplinas, en especial de las Ciencias Exactas y Naturales, a campos del conocimiento diferentes.

Uno de los problemas más importantes son las bajas tasas de egreso del conjunto del sistema y en especial en el sector estatal y en algunas disciplinas, particularmente en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. Este aspecto está vinculado en el caso de los posgrados académicos a la falta de becas para alumnos y retribuciones para los docentes por la dirección de las tesis.

En resumen, la alta heterogeneidad del sistema argentino de posgrado deriva, entonces, de su historia original y de la rápida y desordenada expansión reciente, y va configurando un universo complejo en materia de modalidades institucionales y disciplinarias. En gran medida, esta situación en el sistema de posgrados fue generada porque la regulación de la oferta de posgrados quedó librada a las políticas desarrolladas por las universidades, con frecuencia más relacionadas con una cuestión de mercado, incluida la propia demanda de títulos por los integrantes del sistema académico, que con las necesidades detectadas en el interior del sistema o con las posibilidades materiales de ejecución, careciendo, además, de una articulación con las instituciones que conforman el sistema de ciencia y tecnología. (Barsky y Dávila, 2004) De esta forma, se conforma el sistema como la sumatoria dispersa de rígidas tradiciones científicas antiguas, a las que se van sumando las demandas recientes de la sociedad. Sin embargo, en este crecimiento parecen existir procesos diferenciales que se explican por la forma en que evolucionan las disciplinas y como se adaptan a las transformaciones del conocimiento, a la integración internacional y a la presión de la evaluación y acreditación.

2. ANTECEDENTES DE LA CONEAU: LA COMISIÓN DE ACREDITACIÓN DE POSGRADOS

La Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) creada por el Ministerio de Educación en 1994 - en el marco de las políticas implementadas en el Programa de Reformas de la Educación Superior de la Secretaría de Políticas Universitarias- constituye uno de los principales antecedentes de la evaluación de posgrados en la Argentina. Esta entidad estaba conformada por cinco miembros propuestos por el Consejo Interuniversitario Nacional -universidades estatales-, tres por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas y uno por el Ministerio de Cultura y Educación.

También se inscribe en estas políticas el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEUC), programa creado con financiamiento parcial del Banco Mundial para la asignación de recursos, a efectos de apoyar mejoras en la enseñanza de las Universidades estatales. (Barsky y Dávila, 2004) Según la categoría de acreditación de la CAP, el Posgrado podía solicitar distintos tipos de cooperación para su financiamiento. De esta forma, la asignación de recursos constituyó una política de estímulo a la evaluación en el sector estatal.

La CAP formuló una convocatoria durante 1995 para la acreditación voluntaria de maestrías y doctorados académicos –excluyó a las especializaciones y otro tipo de posgrados profesionales- a través de

comités de pares constituidos por destacados especialistas en cada disciplina o área temática. El principal criterio de esta ponderación fue la consideración de un cuerpo académico adecuadamente calificado y con buena actividad en investigación como elemento central para la buena formación de los docentes universitarios y para la producción de graduados con tesis de adecuado nivel.

Se presentaron a esta convocatoria 297 de las 489 carreras registradas -el 61%-, y fueron acreditadas 99 maestrías y 77 doctorados, un total de 176 actividades, es decir un 59% de las presentadas. Por otra parte, dado que la presentación era voluntaria y guardaba estrecha conexión con las acciones del FOMEAC destinadas exclusivamente hacia las universidades estatales.

3. LA CREACIÓN DE LA CONEAU

La experiencia de la CAP sienta las bases para la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo que actualmente está a cargo de la evaluación y acreditación universitaria.

La Ley 24.521 de Educación Superior (LES) aprobada en 1995 con el fin de reglamentar el sistema de educación superior argentino establece las pautas para los procesos de evaluación y acreditación.

El artículo 46 de la LES define las características y las funciones de esta entidad. La CONEAU es un organismo descentralizado creado con el objetivo de atender la evaluación y acreditación universitaria en 1996 y funciona en la jurisdicción del Ministerio de Educación.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria está integrada por doce miembros, designados por el Poder Ejecutivo nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por cada una de las Cámaras del Congreso de la Nación, y uno por el Ministerio de Cultura y Educación. Los miembros duran en sus funciones cuatro años, con sistema de renovación parcial. En todos los casos se establecía que debía tratarse de personalidades de reconocida jerarquía académica y científica. La Comisión recibió presupuesto propio para desarrollar sus actividades.³

A diferencia de otros países 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. Es así que además de la evaluación y acreditación de posgrados, esta entidad tiene otras funciones⁴.

a) La acreditación de los posgrados.

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 realiza conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades.

b) La evaluación institucional de todas las universidades estatales -nacionales y provinciales- y privadas.

La CONEAU coordina y lleva adelante la evaluación externa prevista en el artículo 44 que establece que las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento.

Estas autoevaluaciones se complementan con evaluaciones externas, que se establece deberán hacerse como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abar-

3. Artículo 47 de la LES

4. Artículo 46 de la LES

can las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional.

Las evaluaciones externas están a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o de entidades privadas constituidas con ese fin, en ambos casos con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Además, las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tienen carácter público.

c) La acreditación de las carreras de grado reguladas.

El reconocimiento oficial de los títulos de grado que expiden las instituciones universitarias está a cargo del Ministerio de Educación. Sin embargo, en algunos casos la LES exige la acreditación de la CONEAU.

Según el artículo 43 de esta ley, en el caso de los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pueden comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

i) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;

ii) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determina con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

d) La emisión de recomendaciones sobre los proyectos institucionales de nuevas universidades estatales y de las solicitudes de autorización provisoria y definitiva de establecimientos universitarios privados.

La CONEAU se pronuncia sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial. También prepara los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas.

e) Dictaminar sobre el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria.

Según el artículo 45 las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias, deberán contar con el reconocimiento del Ministerio de Cultura y Educación, previo dictamen de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Los patrones y estándares para los procesos de acreditación, serán los que establezca el Ministerio previa consulta con el Consejo de Universidades.

4. EL MARCO NORMATIVO DE LA EVALUACIÓN DE POSGRADOS: LA RESOLUCIÓN 1168/97

El Ministerio de Educación de acuerdo a lo estipulado en los artículos 45 y 46 de la LES aprobó, en consulta y acuerdo con el Consejo de Universidades, la Resolución N° 1168/97. Ésta 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 considera-

ción 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.

Tipos de posgrados

La reglamentación reconoce y define tres tipos de posgrados: especializaciones, maestrías y doctorados.

- a. *Especialización*: Tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Cuenta con evaluación final de carácter integrador. Conduce al otorgamiento de un título de Especialista, con especificación de la profesión o campo de aplicación.
- b. *Maestría*: Tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria. La formación incluye la realización de un trabajo, proyecto, obra o tesis de maestría de carácter individual, bajo la supervisión de un director y culmina con la evaluación por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución. El trabajo final, proyecto, obra o tesis deben demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico, correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso. Conduce al otorgamiento de un título académico de magister, con especificación precisa de una disciplina o de un área interdisciplinaria.
- c. *Doctorado*: Tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurar, en un marco de nivel de excelencia académica. Dichos aportes originales estarán expresados en una tesis de Doctorado de carácter individual que se realizará bajo la supervisión de un Director de tesis, y culmina con su evaluación por un Jurado, con mayoría de miembros externos al programa donde al menos uno de éstos sea externo a la institución. Dicha tesis conduce al otorgamiento del título académico de Doctor.

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, tal como existe en otros países. Sin embargo, la definición de Maestría que presenta esta resolución no es tan tajante, 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. Esto demuestra que esta resolución es uno de los puntos de conflicto entre las corrientes tradicionales academicistas y la realidad impuesta por las profesiones con que se armaron muchas Maestrías.

Criterios para la acreditación

En la Resolución se plantean los siguientes criterios fundamentales para la acreditación de estas carreras:

a) Marco institucional

Es necesario que el proyecto de posgrado especifique los siguientes elementos: reglamentación de la Universidad sobre su sistema de posgrado, reglamentación sobre la carrera de posgrado que solicita acreditación, definición de los objetivos de la misma, fundamentos del Plan de Estudios y Programa de Actividades de la temática abordada. También se considerará la presentación de Carreras Interinstitucionales con el objeto de aprovechar el potencial académico, científico y tecnológico de varias instituciones universitarias del país o con universidades extranjeras. En estos casos es imprescindible la firma de un Convenio específico y su aprobación por parte de las instancias con facultades legales para hacerlo en cada una de las instituciones participantes.

Asimismo, se requiere el relevamiento y sistematización de datos referidos a la evolución de la matrícula, así como el registro y análisis de tasas de aprobación, retención y graduación y toda otra información importante al respecto.

b) Plan de estudios

Deberá incluir los siguientes aspectos:

- i) Definición de fundamentos y objetivos del proyecto, requisitos de admisión, programa de las actividades académicas, reglamento de tesis, metodología de evaluación de los alumnos y condiciones para el otorgamiento del título. Estos elementos deben guardar coherencia entre sí y constituir un proyecto integral de formación de posgrado.
- ii) Presentación de una reglamentación para Doctorados y Maestrías personalizadas, es decir, aquellos en las cuales el plan de estudios es presentado por el Director de trabajo final y aprobado por el Comité Académico en función de la temática a ser tratada por el maestrando o doctorando en su trabajo final.

También se especifica la carga horaria para todos los tipos de carreras. Las Especializaciones contarán con un mínimo de 360 horas y las Maestrías de 540 horas reales dictadas. En el caso de las Maestrías se debe incluir además un mínimo de 160 horas de tutorías y tareas de investigación en la universidad que no incluyen las horas dedicadas al desarrollo de la tesis.

c) Cuerpo académico

Se especifica que el Cuerpo Académico comprende al conjunto de docentes e investigadores y podrá estar conformado por el Director del programa, Comité Académico, Cuerpo Docente y Directores de Tesis, u otros con funciones equivalentes, y su número y dedicación a la Carrera responderán a las necesidades y complejidades de cada posgrado.

Sus integrantes deberán poseer, como mínimo, una formación de posgrado equivalente a la ofrecida por la carrera. Esta es la exigencia principal. En algunos casos se podrá plantear una excepción y la ausencia de estudios de posgrado podrá reemplazarse con una formación equivalente demostrada por sus trayectorias como profesionales, docentes o investigadores. Asimismo, el criterio de excepción debe aplicarse con mayor flexibilidad al comienzo del proceso de acreditación.

El Cuerpo Docente está constituido por profesores estables y profesores invitados. Los profesores estables son aquellos que forman parte del plantel docente de la Universidad y también los que provienen de otras instituciones pero tienen funciones de dictado y evaluación de cursos y seminarios, dirección o codirección de tesis y participación en proyectos de investigación. Los profesores invitados son los que asumen eventualmente parte del dictado de una actividad académica de la Carrera.

Esta diferenciación conceptual tiene importancia dado que la Resolución 1168 establece que los docentes estables deben constituir por lo menos el cincuenta por ciento del Cuerpo Académico de la Carrera.

Finalmente, sobre la dirección de Tesis se especifica que los Directores podrán tener a su cargo un máximo de cinco tesis incluyendo los de otras carreras de posgrado.

d) Alumnos

El proyecto debe contener:

- i) Políticas, procesos y condiciones de admisión, evaluación, promoción y graduación.
- ii) Orientación adecuada respecto al plan de estudios y al título a otorgar.

e) Equipamiento, biblioteca y centros de documentación

f) Disponibilidades para investigación

Se incluye en este punto:

- i) el detalle, de acuerdo con los requerimientos de la carrera, de los ámbitos institucionales de investigación, prácticas profesionales y desarrollos tecnológicos previstos para la ejecución de los trabajos, proyectos, obras o actividades de Maestrías y Doctorados;

- ii) existencia de programas y proyectos de investigación;
- iii) ámbito de las actividades de investigación de los docentes, siendo preferentemente considerados la propia carrera de posgrado, otras áreas de la misma institución y otras instituciones de nivel académico, especialmente cuando se trate de maestrías y doctorados personalizados.

g) Consideraciones generales

Se plantean dos aspectos a considerar. En primer lugar, se deja constancia que las pautas fijadas precedentemente refieren exclusivamente a la modalidad presencial, y no a distancia que exige un tratamiento y consideraciones diferentes.

En segundo lugar, se destaca que convendría que los estándares planteados sean revisados teniendo en cuenta el resultado de su aplicación en un plazo que no debería exceder a un año.

Procedimientos

La resolución también regula una serie de aspectos vinculados a los procedimientos de acreditación, tiempo de validez, composición de los Comités de Pares y las Comisiones Asesoras.

Los miembros de los Comité de Pares y de las Comisiones Asesoras deberán tener una formación de posgrado equivalente o superior a la exigida al Cuerpo Académico a evaluar. Además serán propuestos por las universidades. Además se posibilita la eventual recusación y excusación de los miembros del Comité. Para la conformación de dichos Comité se tendrá en cuenta la representación de las diversas regiones, así como las distintas corrientes científicas, filosóficas, metodológicas o de interés tecnológico. Asimismo, plantea que el proceso de acreditación de una carrera de posgrado debe prever la realización de entrevistas y visitas que complementen la presentación.

Como se puede observar, la resolución especifica la necesidad de que la selección de pares considere diferentes variables que determinan la heterogeneidad del sistema de posgrados. Esta ventaja se ve potenciada con el planteo de entrevistas y visitas para complementar la presentación. Sin embargo, esta diversidad se restringe al ámbito académico en la medida que los pares son propuestos por las universidades.

5. CUESTIONAMIENTOS, SOLUCIONES IMPLEMENTADAS Y PRINCIPALES DESAFÍOS

5.1. Dificultades estructurales de la comunidad académica que afectaron la construcción del proceso de evaluación

Muchos problemas de la evaluación y acreditación de posgrados en la Argentina se gestaron en el origen mismo del proceso con la creación de la CAP y continuaron posteriormente con la evaluación desarrollada por la CONEAU.

Como gran parte de las carreras posgrados eran nuevas, el problema inicial se presentó por la dificultad de realizar una evaluación del producto, es decir vincular la calidad del posgrado a la calidad de sus egresados, de sus tesis o trabajos finales. Alternativamente, se evaluaran las condiciones de producción, es decir la calidad de la planta académica, la infraestructura –bibliotecas, laboratorios-, la capacidad de investigación instalada, capacidad institucional, etc. Ello se agravó porque el modelo de calidad que se tomó como referente, dada la composición de los Comités de Pares y el origen de muchos técnicos de la CONEAU, fueron las universidades tradicionales de gestión estatal. Esto generó una serie de problemas que continúa hasta la hoy. Entre otras consecuencias negativas que generó esta condicionante se terminó promoviendo un sistema evaluación de posgrado en base a criterios de calidad del grado.

Es el caso de la pertenencia y dedicación de las plantas docentes en el cual primó la tendencia de exigir una dedicación importante de los académicos, con la exigencia de un número de profesores de tiempo completo. En las instituciones universitarias tradicionales las dedicaciones exclusivas o de medio tiempo en realidad lo son a la institución, y no a las actividades de posgrado, a las que suelen dedicar tiempos marginales. De ahí que la exigencia formal se convierte en una expresión carente de contenido real que no garantiza el propósito buscado. Además, en todas las instituciones este criterio de excelencia termina favoreciendo el trabajo académico sobre la experiencia profesional.

Por otra parte, existen experiencias exitosas a nivel nacional e internacional de modalidades de posgrado donde los profesores se reclutan mayoritariamente para el dictado de cursos específicos y sólo un pequeño núcleo de los académicos, generalmente el director del posgrado y algunos investigadores, están en forma estable en la institución.

La concepción extrema de la dedicación full time de los profesores de posgrado tiene una conexión estrecha con la tradición de los procesos de enseñanza-investigación de las Ciencias Exactas y Naturales. En este ámbito no hay otra forma posible de trasmisión razonable de conocimientos vinculados a procesos de experimentación, manejo de prácticas de laboratorio, etc. En otras disciplinas la mayor parte de las investigaciones no requieren ser realizadas en grandes equipos y menos en la misma institución. Lo importante es que se trate de investigaciones relevantes vinculadas con la temática del posgrado y que puedan ser transmitidas adecuadamente a los estudiantes. Asimismo, en otras actividades, particularmente en las ligadas a las profesiones liberales y sobre todo en algunas áreas, la calidad de la planta académica se define por su inserción fuera del posgrado y muchas veces de la propia entidad donde éste se dicta. En los posgrados vinculados al mundo productivo y/o empresarial, por ejemplo, lo que importa son la trasmisión sistematizada de los procesos que se conocen a partir de prácticas sociales efectivas. Debería interesar, entonces, mucho más la calidad de los recursos humanos y de los procesos de formación de los estudiantes, que el conteo mecánico de los recursos humanos que una institución capta.

Por otro lado, la exigencia de plantas locales estables con una masa crítica de profesores estables y de alta calidad plantea complicaciones debido a las diferencias regionales en la distribución de los recursos humanos.

Predominan visiones que están dominadas por los paradigmas de la enseñanza de grado y posgrado de las Ciencias Exactas y Naturales. Sin embargo, la generalización de criterios de evaluación de esta área a las demás no es un problema exclusivo de Argentina sino que se presenta a nivel internacional. 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. Entre las paradojas que abundan en el mundo académico, una de las más curiosas es la coexistencia aparente de un elegante radicalismo con un conservadurismo atrincherado que se manifiesta en una reacción a las ideas innovadoras. 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. (Dávila, 2002)

Para las Ciencias Exactas y Naturales hay una sola forma de hacer investigación y, por ende, sus actividades de posgrado. 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. Este equipo tiene acceso a publicaciones en revistas internacionales con referato, donde publica. 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. El tema se agrava si se piensa que las publicaciones son obras de un equipo con muchos miembros (5, 6 o 7, son números corrientes). Por lo tanto cada miembro puede tener muchas publicaciones anuales. Hay investigadores que a lo largo de su carrera muestran 200 o 300 publicaciones, lo que es impensable en el resto de las disciplinas.

Este paradigma es distinto para las Ciencias Sociales y las Humanidades. Comenzando por las publicaciones para esta área un libro publicado en una editorial especializada tiene mucho mayor importancia que un artículo. Un libro es el resultado de muchos años de investigación, generalmente realizadas en forma individual o como máximo en colaboración con otro autor. Incluso un artículo es el resultado de varios meses de trabajo individual.

Por otra parte, el Doctorado no es 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.

Este problema se acentúa porque a diferencia del sistema ascendente norteamericano o brasileño, el sistema argentino de articulación entre grado y posgrado no tiene un orden claramente ascendente. No es obligatorio pasar por una Especialización para acceder a una Maestría o por una Maestría para acceder a un Doctorado. Eso hace que el nivel académico efectivo de quien ha cursado estudios de posgrado no dependa tanto del título obtenido sino de la estrategia que se utilizó para la articulación.

La vinculación de la calidad a la cantidad de horas presenciales es otro criterio de discusión. Sus detractores cuestionan esta reglamentación porque plantea una exigencia que supera ampliamente a los estándares internacionales. Otro punto vinculado que se plantea en la Resolución 1168 es que las horas de investigación a computar en las maestrías no pueden destinarse al tema de la tesis. Este es un factor que conspira contra la posibilidad de finalización de las tesis, dado que en vez de permitir al alumno desarrollar el proceso de investigación a partir de una integración de los contenidos de los cursos sobre la temática de su tesis, se lo termina obligando a postergar el comienzo de la misma.

Otro problema se presentó debido a la generalidad de los formularios para todos los programas. La información contenida en los formularios respondía a un cuestionario genérico que intentaba registrar las actividades de los posgrados, independientemente de la importancia relativa de sus actividades. Un ejemplo es la solicitud de información sobre las investigaciones realizadas por los docentes. Aunque este criterio es pertinente para los posgrados académicos, no es tan claro en el caso de los posgrados profesionales en los cuales es fundamental la relevancia del ejercicio profesional efectivo como la fuente de conocimiento en estas áreas. También los formularios tenían serias dificultades para reflejar distintas modalidades de posgrados -curriculares, personalizados, especializaciones o doctorados, etc.-.

A su vez, la imposición de un único modelo de calidad se potenció debido a que en la evaluación de los pares predomina la "mirada académica", es decir, asociada a la tradición universitaria que otorga relevancia a la investigación, la publicación y la estabilidad.

Otro tema de debate tiene que ver con la realización de un fuerte corte entre instituciones estatales y privadas que repercute en los procesos de evaluación. Sin embargo, en la Argentina ya no hay un sistema público y un sistema privado *strictu sensu*, sino que hay prácticamente un solo sistema público y privado de posgrados porque gran parte de los docentes son los mismos.

Estos problemas se acentúan debido a las modalidades de selección de los pares que es sesgada dado que no tiene en cuenta la diversidad existente en todo el país y en los sectores público y privado. Los pares generalmente provienen de las universidades nacionales y/o del CONICET y aplican los modelos de excelencia derivados de sus propias experiencias. (Barsky, 2000)

En conclusión, este esquema de evaluación promueve un único modelo de calidad, inhibe la diversidad y perjudica la creación de posgrados profesionales –maestrías profesionales y especializaciones-, los doctorados personalizados, los posgrados que no reúnen una "masa crítica", es decir una cantidad determinada de profesores estables.

5.2. Dificultades en el proceso de construcción de la CONEAU

La organización inicial de la CONEAU fue extremadamente compleja. Se trataba de construir un organismo que después de muchos años de debatirse en la Argentina la necesidad de contar con mecanismos de evaluación externos al mundo académico, afrontara efectivamente este desafío. En primer lugar desató fuertes resistencias en sectores corporativos de la comunidad académica, temerosos de que

estos procesos pusieran en evidencia la baja calidad de parte de sus actividades académicas, procesos que se disimulaban detrás de estructuras de antiguo prestigio en el caso de las universidades estatales, o de fuertes inversiones publicitarias en el caso de las universidades privadas.

El conflicto más notorio fue el suscitado por la decisión de la Universidad de Buenos Aires de retirarse del sistema de evaluación y acreditación. Mediante la Resolución 3927/00 del Consejo Superior, la UBA decidió suspender la presentación de programas de posgrado a las convocatorias de CONEAU 2000/2001.

El segundo nivel de dificultades tuvo que ver con la estructura misma de la CONEAU y su esquema interno de toma de decisiones. Inicialmente la CONEAU fue diseñada con un esquema similar de funcionamiento a otros organismos en que sus miembros delegan en un Director Ejecutivo y en un equipo técnico las funciones operativas y controlan estos procesos en forma global.

En esa primera etapa el equipo técnico se conformó con profesionales de alto nivel académico y experiencia en la dirección de posgrados en el país y en el exterior. De esa forma se garantizaba un tratamiento horizontal con los pares académicos encargados de la evaluación y una coherencia importante de los técnicos encargados de conducir los procesos de evaluación y de encuadrar a los comités de pares en la aplicación relativamente homogénea de los procesos evaluatorios. La experiencia en la conducción de posgrados era una condición imprescindible para el manejo de estas situaciones, de manera de no caer en el manejo escolástico o manualístico de los procesos a desarrollar con los pares.

La primera experiencia satisfactoria se desarrolló con la evaluación de las carreras de Medicina, de alta complejidad por la gran cantidad de especialidades y por la gran masa de infraestructura de salud involucrada. Esta evaluación se desarrolló con un sistema combinado de información recogida en los formularios y material anexo, y con visitas realizadas por expertos a las unidades hospitalarias donde se encontraban asentadas las actividades de posgrado de esta área, así como mediante el apoyo de otros expertos en áreas de bibliotecas.

Este proceso fue alterado por la combinación de dos tipos de circunstancias. Por una parte, la CONEAU resolvió cambiar profundamente el esquema organizacional, suprimiendo la figura del Director Ejecutivo y asumiendo directamente sus miembros el control de los procesos de evaluación, superponiendo sus roles con los del equipo técnico, y, en la práctica, debilitando fuertemente ambos, es decir la calidad y autonomía de las tareas de gestión de la evaluación por un lado, y la capacidad global de control por el otro. Este esquema hizo mucho más permeable al sistema a las presiones de los afectados por las resoluciones de la CONEAU, al debilitar los grados de independencia académica imprescindibles para el desarrollo de estas funciones.

Además, este esquema implicó profesionalizar a los doce miembros de la CONEAU lo que afectó severamente el presupuesto institucional, que ya había sido insuficientemente definido inicialmente, y que a partir de estos cambios tuvo aún mayores dificultades para cubrir las numerosas actividades planteadas en sus objetivos.

Este deterioro comenzó por la eliminación del proceso de visitas por expertos a los posgrados para sumar su informe al material presentado por los posgrados. Esta omisión acentuó el rol de los formularios como única fuente de información

El involucramiento directo de los miembros de la CONEAU provocó el alejamiento de los profesionales encargados del manejo de la CONEAU y de los procesos de acreditación de posgrados y su reemplazo por personal de nula experiencia en el manejo de posgrados. Se sumaron presiones u opiniones de miembros de la CONEAU que fueron afectando los niveles de información solicitados a los posgrados para su evaluación, transformando los formularios iniciales relativamente sencillos en enormes pedidos de datos, mucho de los cuales carecen de relevancia para la evaluación y crean grandes dificultades a la comunidad académica. De hecho a la luz de los mismos se ha desarrollado una nueva profesión de "especialistas" en el llenado de los formularios que venden sus servicios a las universidades.

Un estudio sobre los impactos del sistema de evaluación y acreditación realizado por la CONEAU en 2002 plantea que el proceso desarrollado en estos años no estuvo libre de diferencias entre la agencia

evaluadora y los evaluados. Los temas más problemáticos están vinculados con los pares (proceso de selección, composición de los comités, conocimiento previo de sus antecedentes) y con cuestiones relativas a la interpretación y aplicación de la Resolución 1168/97 (discrepancias entre comités de la misma disciplina, importancia dada a los planes de mejoramiento para resolver la acreditación, aplicación del criterio de gradualidad y consideración de los aspectos regionales y contextuales en la evaluación de la calidad).

También han surgido problemas en la evaluación de las carreras interdisciplinarias y, especialmente, de las denominadas “maestrías profesionales”, probablemente debido a la inadecuación del marco normativo y de los instrumentos de evaluación para captar y valorar las especificidades de este tipo de carreras. A ello debe agregarse las discrepancias existentes en la comunidad académica acerca de qué tratamiento debía seguirse con estas carreras que representan una innovación ligada a la tradición anglosajona y no siguen el modelo más tradicional de maestría académica desarrollado en las ciencias sociales en América Latina. Al respecto, las posiciones de los pares han variado desde considerar que debían ser especializaciones y no maestrías, recomendar el fortalecimiento de los contenidos teórico-académicos y de la investigación hasta juzgar que –dadas las características de las carreras de grado en nuestro país– la formación ofrecida repetía sus contenidos y no podía ser considerada como de cuarto nivel. El área de Administración fue la más afectada por este debate, por la importancia relativa que en ella tienen las maestrías profesionales y porque la comunidad disciplinaria no mostraba acuerdos sobre la pertinencia de considerar a la formación ofrecida en los “MBAs” como propia del nivel de maestría. Posteriormente se generaron problemas similares en otras áreas (periodismo y opinión pública, por ejemplo).

Internamente, la Comisión misma, sus directivos y el equipo técnico percibieron deficiencias cristalizadas en los dictámenes producidos por los comités de pares actuantes, un insumo central para la fundamentación de las resoluciones del organismo. (CONEAU, 2002) La insatisfacción al respecto motivó la decisión de solicitar un informe de consultoría que fue realizado por el IIFE-UNESCO. En el primero, realizado por Ana Fanelli, a través del análisis de una muestra de dictámenes de las dos primeras convocatorias (1997-1998) se detectaron los problemas más frecuentes de esos documentos: juicios evaluativos escuetos, carácter excesivamente descriptivo, alto nivel de generalidad de las recomendaciones, insuficiente fundamentación de los juicios evaluativos, especialmente en relación con la calidad y dedicación del cuerpo docente, las actividades de investigación desarrolladas en el ámbito del programa y los requisitos de admisión exigibles en cada disciplina.

Un segundo informe realizado por Guerrini y Jeppesen, en relación con los dictámenes, señaló la persistencia de los siguientes problemas: omisión de la evaluación de algunos subítems de las dimensiones de evaluación, inadecuada fundamentación de los juicios emitidos en la calificación otorgada a cada ítem y dificultad o arbitrariedad en la interpretación de algunos indicadores. (CONEAU, 2002)

Desde diversos ámbitos se produjeron múltiples cuestionamientos a la Resolución 1168. Desde la CONEAU (2002) se reconoció que el grado de generalidad de la Resolución 1168/97 ha dado origen a dificultades en los procesos de acreditación. La característica principal de la Resolución es su carácter transversal a todas las disciplinas, de manera que contiene reglas que abarcan a los distintos tipos de posgrados y brindan un marco amplio y permeable que permite incluir las diferentes tradiciones y perspectivas disciplinarias. Como la tarea de contemplar la especificidad disciplinaria y del tipo de posgrado recae en los comités de pares, se generó un espacio de discrecionalidad en la interpretación y aplicación de la norma que dio lugar a diferencias más o menos acentuadas en la valoración de los distintos indicadores incluso entre comités de la misma disciplina. (CONEAU, 2002)

Sobre la base de los informes y recomendaciones elaborados por Ana Fanelli, (2000), Victoria Guerrini y Cynthia Jeppesen (2001), es que Perez Rasseti (2001) plantea la determinación de estándares específicos que medien la relación entre los estándares transversales de la resolución 1168/97 y el juicio de los pares. Este autor sostiene que los estándares vigentes para la acreditación de posgrados tienen carácter transversal abarcando a todo el universo de los programas de Especialización, Maestría y Doctorado respectivamente. Como contrapartida la tarea de juzgar la especificidad disciplinaria recae en los Comités de Pares. Por esta razón se genera una tensión entre estándares muy generales y la competencia específica de cada Comité que puede resultar en un registro demasiado abierto de las valoraciones que en los dictámenes se hacen de los distintos indicadores, generando efectos de inequidad y arrojando sobre los dictámenes visos de arbitrariedad. Si son los miembros de cada Comité los que según su juicio deben adaptar los estándares a las disciplinas, se corre el riesgo de que los juicios se plieguen en exceso a los

requerimientos corporativos de cada una de ellas recogiendo también las malformaciones como norma o produciendo criterios de calidad no comparables entre las distintas áreas.

La necesidad de superar el esquema general de la Resolución 1168 llevó formar grandes grupos de disciplinas afines, para ubicar la discusión en un nivel intermedio entre la generalidad de la Resolución y la excesiva particularidad de cada una de las disciplinas. De esta forma se conformaron las Comisiones Asesoras con destacados especialistas que a partir del planteo de la Resolución 1168 sugirieron criterios específicos para la evaluación de las diferentes áreas disciplinarias. Las comisiones produjeron documentos de carácter asesor, que recrean los términos de la Resolución en función de las características y prácticas propias de cada uno de los grupos disciplinarios. (CONEAU, 2002). Sin embargo, varios de estos problemas no lograron solucionarse por esta vía y los cuestionamientos continuaron.

El informe de evaluación externa de la CONEAU realizado por IESALC en 2007 destaca que los problemas estructurales subsisten:

- a) La posible sobrecarga para la CONEAU que la creciente demanda de acreditaciones y la derivada de las revisiones cíclicas que pronto tendrá que realizar, podrían generar. Esta sobrecarga puede conducir no sólo al retraso, ya presente, en los dictámenes sino, más importante aun, a una acción rutinaria por parte de los pares o a una evaluación “en papel” sin contacto real con las instituciones y, en consecuencia, a la trivialización de las evaluaciones.
- b) La influencia que la limitada estructura, organización e infraestructura (áreas de responsabilidad, mecanismos de comunicación y flujos de información internos, formas alternativas de contrato, oficinas y espacios de trabajo y de documentación, equipo de procesamiento, almacenamiento y transmisión de información y datos) de la CONEAU puedan tener en la dinámica organizacional y en la comunicación interna, favoreciendo o entorpeciendo la consolidación de su equipo técnico y la capacidad e impacto de su acción evaluadora en la educación superior argentina.
- c) La percepción que tienen algunos sectores en el sentido de 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.
- d) La dificultad para integrar coherente y constructivamente la evaluación institucional con la acreditación de programas, así como para precisar y delimitar más clara y eficazmente los traslapes que algunos perciben entre las acciones de la CONEAU y las de otros estamentos gubernamentales.
- e) Los mecanismos y las formas para integrar, aprovechar y difundir la información y experiencias derivadas de las evaluaciones y acreditaciones con los datos y los aspectos de la educación superior de las propias universidades y del MECyT a fin de que sean útiles para el análisis, la reflexión y la toma de decisiones y para que la sociedad esté mejor informada.

En diciembre de 2007 la CONEAU organizó un Taller de Acreditación de Posgrado. Éste contó con la participación de funcionarios del gobierno y de las universidades y se realizó con el objetivo de analizar y discutir los procesos de evaluación de posgrados y su impacto luego de diez años de la creación de la institución y de aplicación de estos procedimientos. A continuación se presentan las principales conclusiones a las que arribó este taller.

Entre las fortalezas del proceso de acreditación de posgrados detectadas se citaron las siguientes:

- a) La legitimación de los procesos de evaluación y acreditación y de la CONEAU. Algunos indicadores que explican esta legitimación son la participación masiva de las universidades y los pedidos de segundas y terceras acreditaciones;
- b) El impacto positivo que han tenido las evaluaciones en la calidad de las carreras y en el sistema universitario en general.
- c) La apertura y la pluralidad, la consideración de características contextuales a la hora de evaluar un posgrado y las recomendaciones que surgen de las evaluaciones;
- d) La revisión, el enriquecimiento, el rediseño y la dinamización de las carreras, que han generado estos procesos.

Como debilidades consideraron:

- a) 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.
- b) Los tiempos de resolución actualmente no satisfacen la demanda del sistema, así como tampoco la escasez de convocatorias y la existencia de una única fecha anual para la presentación de los proyectos.
- c) La ausencia de un formato único de CV en las distintas dependencias del sistema de educación, ciencia y tecnología.
- d) Los procedimientos similares que se aplican para la evaluación de posgrados académicos y profesionales.
- e) Un equipo técnico y un presupuesto insuficientes para que la CONEAU desarrolle las tareas que el sistema requiere.
- f) 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.
- g) Escasa relación de los procesos locales con normativa u orientaciones supranacionales e internacionales.
- h) Un formulario electrónico tedioso y reiterativo.
- i) Falta de definición precisa de los requisitos de titulación que deberían tener los posgrados interdisciplinarios y los que adoptaron lo indicado en el Art. 39 bis de la LES.
- j) Falta de definiciones precisas en el caso de dobles titulaciones.

6. LOS IMPACTOS DE LA EVALUACIÓN DE POSGRADOS

La CONEAU inició la acreditación de posgrados luego de que fuera dictada la resolución Ministerial 1168/97. En 1997 y 1998 se abrió la convocatoria para carreras de especialización y en 1999 y 2000 se amplió a todos los posgrados. La respuesta del sistema a las convocatorias fue masiva: la totalidad de las instituciones que tienen oferta de posgrado y alrededor del 85% del universo de carreras han participado en los procesos de acreditación. Cabe mencionar que si bien la acreditación es obligatoria y está asociada a la validez nacional del título, la CONEAU no es la autoridad de aplicación y el Ministerio no habría sido estricto al respecto. Sólo las instituciones privadas con autorización provisoria están sujetas al control del cumplimiento de la ley por parte de la CONEAU, a través del seguimiento anual que realiza el Área de Proyectos Institucionales. Además, las sucesivas convocatorias nunca fueron planteadas como obligatorias. El estudio de la CONEAU ya citado sobre los impactos del sistema de evaluación y acreditación plantea que estos argumentos permiten afirmar que la cobertura alcanzada es un logro significativo y puede ser considerada como un indicador de la legitimidad del accionar de la CONEAU en el sistema. Se puede entonces concluir que la acreditación es aceptada por las instituciones y utilizada como indicador de la calidad de su oferta frente a la sociedad. Es también tenida en cuenta tanto por los organismos directamente vinculados con el sistema universitario así como por los alumnos y otras entidades públicas y privadas de la sociedad civil y del Estado para valorar los posgrados y decidir cursos de acción. (CONEAU, 2002)

Según este estudio, los procesos de acreditación fijaron un piso mínimo de calidad en el sistema que es tenido en cuenta para la creación de nuevas carreras e impulsaron la introducción de mejoras que tienden a elevar la calidad de la formación en los posgrados. Subsisten problemas derivados de la rápida expansión del sistema que los procesos de acreditación no han podido resolver, tales como limitados recursos humanos y materiales en relación con el tamaño de la oferta. Varios factores inciden en este resultado: (i) la generalidad y flexibilidad del marco regulatorio, (ii) el hecho de que las comunidades disciplinares están involucradas tanto en la creación y desarrollo de las carreras como en su evaluación y (iii) que las normas no autorizan a la CONEAU a considerar criterios de sustentabilidad académica y económica para decidir sobre la acreditación. Finalmente, en las disciplinas más consolidadas, el sistema de categorías utilizado no permite identificar con claridad al núcleo de carreras de excelencia internacional ni visualizar si existen y cuáles son las áreas de vacancia.

No es ajena a la rápida aceptación del sistema de acreditación la existencia de iniciativas estatales destinadas a mejorar con recursos específicos la calidad de las universidades. Fue decisivo en este sentido el rol jugado por la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) y el Fondo de Mejoramiento

de la Calidad Universitaria (FOMECE) en relación a las universidades estatales. Acreditarse en el CAP fue condición para acceder a los importantes recursos del FOMECE que incluían partidas especiales destinadas a mejorar la calidad de los posgrados (equipamiento, becas, recursos para bibliotecas, recursos para contratar plantas docentes). Esta articulación virtuosa entre evaluación y acreditación con incentivos financieros adicionales no volvería a repetirse y es seguramente el gran déficit del sistema argentino frente a procesos similares como los que desarrolla en Brasil CAPES, organismo que articula integralmente estos procesos.

Un trabajo realizado en el 2004 (Barsky y Dávila) con información de los años 1994 y 2002 muestra un crecimiento importante de la acreditación de carreras de posgrados entre los años 1994 y 2002 acompañando la expansión del sistema de posgrado. En el año 2002, el 50% de estas actividades estaban acreditadas. El sistema estatal presentaba un mayor grado de acreditación que el privado (55.6 y 40.5 % respectivamente). Por otra parte, la mayoría de los posgrados acreditados del sector estatal estaban categorizados, mientras que en el sector privado la mayor parte de los posgrados acreditados decidieron no solicitar categorización. A nivel de posgrados categorizados estas diferencias se profundizaban aún más: casi el 90% se concentraba en el sector estatal. Esta decisión obedece a distintas causas, según la institución o la calidad de la actividad, pero un factor adicional es la desconfianza existente en las instituciones privadas por la composición estatal mayoritaria de los comités de pares.

Por su parte, el Doctorado, programa que en la expansión del sistema iba perdiendo importancia desde un punto de vista cuantitativo, a nivel de evaluación mostraba una situación diferente, dado su alto grado de acreditación, así como también por el importante porcentaje de categorías A con que cuentan los programas acreditados. Una situación similar se presentaba con las Ciencias Exactas y Naturales, el campo disciplinar de menor peso en el sistema y el de más bajo crecimiento, que evidencia haber consolidado más temprano su relación con el proceso de evaluación y acreditación, dado su alto grado de acreditación y de categorización, así como de categorización de excelencia. La situación diametralmente opuesta se presentaba en las demás áreas disciplinares, particularmente en las Humanidades y las Ciencias Sociales, que presentaban el peor panorama en términos de su acreditación, a excepción de las actividades de FLACSO.

De acuerdo a estos resultados, las características que asumen los procesos de evaluación y acreditación evidencian una crisis en un sector de los posgrados académicos por la falta de recursos tales como becas para los alumnos y retribuciones a los docentes para la dirección de las tesis, aspectos que contribuyen al número reducido de egresados, particularmente en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. Asimismo, se observa también que la comunidad académica traslada mecánicamente los criterios de excelencia de algunas disciplinas, en particular las Ciencias Exactas y Naturales, a campos del conocimiento diferentes.

La alta heterogeneidad del sistema argentino de posgrado, derivada de su historia original y de la rápida y desordenada expansión reciente, configura un universo complejo en materia de modalidades institucionales y disciplinares. En gran medida, esta situación fue generada porque la regulación de la oferta de posgrados quedó librada a las políticas desarrolladas por las universidades, con frecuencia más relacionadas con una cuestión de mercado, incluida la propia demanda de títulos por los integrantes del sistema académico, que con las necesidades detectadas en el interior del sistema o con las posibilidades materiales de ejecución, careciendo, además, de una articulación con las instituciones que conforman el sistema de ciencia y tecnología. De esta forma, se conforma el sistema como la sumatoria dispersa de rígidas tradiciones científicas antiguas, a las que se van sumando las demandas recientes de la sociedad. Sin embargo, en este crecimiento parecen existir procesos diferenciales que se explican por la forma en que evolucionan las disciplinas y como se adaptan a las transformaciones del conocimiento, a la integración internacional y a la presión de la evaluación y acreditación.

El trabajo de Leonardo Fernandez (2008) muestra que entre los años 2002 y 2007 las tendencias anteriores se mantuvieron o se profundizaron. Este trabajo señala que la oferta total de posgrados ha continuado creciendo en el período 2002 – 2007, tal como lo hizo en el período 1994 – 2002. Sin embargo, el proceso más reciente ha sido más moderado, con una tasa anual de incremento del 6,4% contra el 11,9% del período anterior.

Por otra parte, evidencia la mayor importancia que adquirido la acreditación durante el período 2002 – 2007, creciendo a un ritmo más acelerado (70%) que la oferta total de posgrados (36%). Asimismo, los posgrados acreditados que no solicitaron categorización han aumentado un 79%, teniendo mayor peso relativo entre los posgrados acreditados. La mayor importancia relativa de este tipo de programas puede ser interpretada, según el autor, como un intento por evitar la categorización de la CONEAU por considerar que la calidad percibida del posgrado es superior a la que podría surgir de la evaluación.

Otro dato a considerar es que el número de carreras de posgrado de gestión privada que no solicitaron categorización es mayor que el número de posgrados de gestión estatal en la misma situación. Al distinguir por niveles de categorización se encontró que entre los posgrados de gestión estatal el 55% fue considerado muy bueno o excelente. Mientras que entre los posgrados de gestión privada esta proporción es 36%. De aquí se desprende que la tendencia a no requerir categorización de los posgrados de gestión privada tiene sustento en los dictámenes de los pares evaluados.

Este punto debe ser discutido también en relación a la lógica estructural con que la mayor parte de los Comités de Pares y los técnicos de la CONEAU definen criterios de calidad, que, como hemos señalado, están fuertemente asociados a las prácticas de las universidades estatales de las cuales provienen mayoritariamente los pares evaluadores. De ahí el peso decisivo atribuido a las altas dedicaciones a la institución, aunque en términos reales no necesariamente a las actividades de posgrado, así como al desarrollo de actividades de investigación dentro de la misma. Estas perspectivas ignoran la complejidad con que se articulan los recursos humanos en las carreras de posgrado, la fuerte interrelación existente en las plantas docentes dado que muchos profesores de las universidades estatales e investigadores del CONICET tienen también alta incidencia en los posgrados de las universidades privadas. Esto implica también en muchas disciplinas, particularmente las de las ciencias sociales y humanidades, que los procesos de investigación no necesariamente se desarrollan en la propia institución que dicta la actividad académica, lo cual no redundaría en perjuicio de la calidad académica.

La omisión de estos elementos y la aplicación mecánica de esquemas institucionales referenciales que los pares académicos extraen de su práctica cotidiana, explican los sesgos importantes en la evaluación de las actividades de las actividades desarrolladas en universidades estatales y privadas, normalmente en perjuicio de estas últimas.

Cuando se analiza el tipo de carrera, entre las especializaciones y maestrías, los programas categorizados como buenos (C o Cn) son los que tienen mayor importancia relativa, mientras que entre los doctorados son los posgrados categorizados como excelentes (A o An) los más frecuentes.

Entre los campos disciplinarios, salvo por Ciencias Exactas y Naturales que muestra un grado de acreditación (84,1%) muy superior, los restantes campos muestran proporciones cercanas al promedio (64,3%). Dentro de los posgrados acreditados, los de Ciencias Sociales y Humanidades son los que requieren categorización con menor frecuencia. En el extremo opuesto se encuentran los programas de Ciencias Exactas y Naturales, que requieren categorización en el 96% de los casos.

Fernández plantea que es preciso determinar si la relación entre los niveles de categorización, el pedido de categorización y la importancia de la acreditación es reflejo de la calidad de los programas de posgrado o si se trata de un sesgo provocado por diferencias de criterio entre áreas disciplinarias.

Segunda parte: la evaluación de posgrados de Ciencias Agropecuaria y Administración

Introducción

En este apartado se presenta un análisis de la evaluación de posgrados sobre dos disciplinas: Ciencias Agropecuarias y Administración, seleccionadas por ser áreas en las cuales se acentúa el conflicto entre las concepciones académica y profesional.

Este trabajo se realiza sobre dictámenes de las carreras acreditadas por la CONEAU. No se considera la información sobre los posgrados no acreditados por ser de carácter confidencial y no es publicada por la CONEAU. Por lo tanto, los resultados deben acotarse a los posgrados acreditados.

En primer lugar, se realizó un estudio para caracterizar la población de posgrados acreditados en función de distintas variables: modalidad de gestión, tipo de carrera, año de acreditación y categorización. La población de posgrados es heterogénea. Existen diferencias en la oferta de posgrados en relación a las variables mencionadas y en varios de los análisis previos citados se mencionan que la evaluación tiene dificultades para considerar estas características diferentes de las carreras. Dada esta realidad, el objetivo de este trabajo es analizar la heterogeneidad de la población.

En segundo lugar, se estudian los criterios de evaluación de los posgrados. El objetivo fue poder realizar un análisis de mayor profundidad sobre los criterios utilizados por los pares en las evaluaciones en tres variables sobre las cuales hay acuerdo en identificar como clave por ser las más conflictivas por los diversos estudios que se presentaron en la primera parte de este trabajo. Estas variables son: a) cuerpo académico, b) investigación y transferencia, c) tesis, admisión y graduación

1. CARACTERIZACIÓN DE LOS POSGRADOS ACREDITADOS EN CIENCIAS AGROPECUARIAS Y ADMINISTRACIÓN

La caracterización de los posgrados acreditados en ambas áreas se realizó sobre las siguientes variables: tipo de carrera, modalidad de gestión, año de la resolución y categorización.

Se consideran los tres tipos de carrera que reconoce la resolución 1168/97: especializaciones, maestrías y doctorados. La modalidad de gestión comprende dos categorías: sector estatal y sector privado. El año de resolución corresponde al período comprendido entre 1999 y 2007.

Para analizar el proceso de categorización se tomó en cuenta la Ordenanza N° 45 que establece que las instituciones que se presentan al proceso de acreditación pueden, además, solicitar la **categorización** de una carrera de posgrado. Existen tres niveles de categorización: **A**, si las carreras son consideradas excelentes; **B**, si son consideradas muy buenas; **C**, si son consideradas buenas. En el caso de las carreras nuevas, las categorías incluyen un subíndice "n" (An, Bn y Cn), para establecer una diferencia con las asignadas a las carreras que presentan todas sus dimensiones de evaluación desarrolladas en forma completa.

La CONEAU también establece diferencias de acuerdo al estado de desarrollo, distinguiendo, en este sentido, dos tipos de posgrados: proyectos, es decir, posgrados que aún no comenzaron sus actividades académicas, y carreras en funcionamiento, los posgrados que han iniciado sus actividades académicas (es decir, que ya cuentan con alumnos). Por otra parte, se consideran carreras nuevas las que no han completado su duración teórica (un ciclo de dictado completo).

1.1. RESULTADOS GENERALES

En el cuadro 1 se puede observar que al año 2007 había un total de 53 posgrados acreditados de Ciencias Agropecuarias y 158 de Administración. La distribución por tipo de carrera muestra que en ambas

disciplinas predominan las maestrías que constituyen más del 50% de las carreras. El segundo lugar en importancia se observa en las especializaciones, un tipo de carrera de perfil preferentemente profesional, que tienen mayor peso relativo en Administración. Los doctorados, en cambio, un tipo de carrera de perfil netamente académico, muestran porcentajes muy bajos en ambas áreas, en particular en Administración en la cuál constituyen apenas el 3% del total.

Cuadro 1: Posgrados acreditados de Agropecuarias y Administración por tipo de carrera

	Agropecuarias	%	Administracion	%
Especializaciones	17	32%	73	46%
Maestrías	30	57%	80	51%
Doctorados	6	11%	5	3%
Totales	53	100%	158	100%

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

En el cuadro 2 se presenta la distribución de los posgrados acreditados por modalidad de gestión para ambas disciplinas. La información muestra una concentración de los posgrados de Ciencias Agropecuarias en el sector estatal (96%). En cambio en Administración se distribuye de manera aproximadamente similar entre ambos sectores.

Cuadro 2: Posgrados acreditados de Agropecuarias y Administración por modalidad de gestión

	Agropecuarias	%	Administracion	%
Estatal	51	96%	83	53%
Privado	2	4%	75	47%
Totales	53	100%	158	100%

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

El año de resolución también muestra diferencias entre ambas disciplinas. Casi la mitad (49%) de los posgrados Agropecuarios se acreditaron en la primera convocatoria en el año 1999. En cambio los posgrados de Administración evidencian una distribución de sus presentaciones más homogénea a lo largo del período.

Cuadro 3: Posgrados acreditados de Agropecuarias y Administración por año de resolución

	Agropecuarias	%	Administracion	%
1999	26	49%	29	18%
2000	9	17%	26	16%
2001	1	2%	16	10%
2002	0	0%	1	1%
2003	4	8%	5	3%
2004	9	17%	37	23%
2005	3	6%	17	11%
2006	1	2%	24	15%
2007	0	0%	3	2%
Totales	53	100%	158	100%

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

Cuadro 4: Categorización de posgrados acreditados de Agropecuarias y Administración

	Agropecuarias	%	Administracion	%
A + An	13	25%	4	3%
B + Bn	11	21%	15	9%
C + Cn	13	25%	34	22%
No solicitó	3	6%	65	41%
Proyecto	13	25%	40	25%
Totales	53	100%	158	100%

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

La categorización de los posgrados es un aspecto que, desde el comienzo, ha suscitado cuestionamientos. En especial ocurre que muchas instituciones deciden no solicitar categorización porque consideran que los dictámenes en general no guardan relación con la calidad del posgrado. (Cuadro 4)

En este caso en particular podemos observar una importante diferencia al respecto. Mientras que más del 70% de los posgrados acreditados de Ciencias Agropecuarias están categorizados y sólo un 6% no

solicitó categorización, la situación se revierte para Administración, disciplina en la cual el 41% de los posgrados acreditados decidió no solicitar categorización.

Otra diferencia relevante se observa en los valores de la categorización. Los posgrados Agropecuarios se distribuyen de manera similar entre las tres categorías –A, B y C-, mientras que en Administración se observa que mayoritariamente categorizaron con C, siendo bajo el porcentaje de posgrados B y mínimo (3%) el de posgrados de mayor calidad.

A continuación se realiza un análisis más exhaustivo para cada una de estas disciplinas.

1.2. POSGRADOS EN CIENCIAS AGROPECUARIAS

El cuadro 5 muestra la distribución de los posgrados acreditados de Ciencias agropecuarias de acuerdo al tipo de carrera y la modalidad de gestión. En el apartado anterior habíamos visto que sólo dos posgrados de esta disciplina son de gestión privada. Y los dos son especializaciones. En el sector estatal predominan las maestrías con el 59% de las carreras, el 29% corresponde a especializaciones y el 12% a doctorados. Esta distribución guarda relación con la distribución del total de posgrados de la disciplina por tipo de carrera que se observa en el cuadro 1.

Cuadro 5: Posgrados acreditados de Agropecuarias por tipo de carrera y modalidad de gestión

	Estatal	%	Privado	%	Totales
Especializaciones	15	29%	2	100%	17
Maestrías	30	59%	0	0%	30
Doctorados	6	12%	0	0%	6
Totales	51	100%	2	100%	53

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

El año de resolución muestra que los posgrados estatales se concentran en la primera convocatoria en 1999, mientras que los dos privados son de 2003 y 2004. (Cuadro 6)

Cuadro 6: Posgrados acreditados de Agropecuarias por año de resolución y por modalidad de gestión

	Estatal	%	Privado	%	Totales
1999	26	51%	0	0%	26
2000	9	18%	0	0%	9
2001	1	2%	0	0%	1
2002	0	0%	0	0%	0
2003	3	6%	1	50%	4
2004	8	16%	1	50%	9
2005	3	6%	0	0%	3
2006	1	2%	0	0%	1
2007	0	0%	0	0%	0
Totales	51	100%	2	100%	53

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

Cuadro 7: Categorización de posgrados acreditados de Agropecuarias por modalidad de gestión

	Estatal	%	Privado	%	Totales
A + An	13	25%	0	0%	13
B + Bn	11	22%	0	0%	11
C + Cn	13	25%	0	0%	13
No solicitó	3	6%	0	0%	3
Proyecto	11	22%	2	100%	13
Totales	51	100%	2	100%	53

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

En el cuadro 7 que muestra la categorización por modalidad de gestión se observa que los posgrados privados son proyectos y los estatales solicitaron en su mayor parte categorización (72%), guardando relación con la distribución de los totales de la disciplina que se presentan en cuadro 4.

Cuadro 8: Posgrados acreditados de Agropecuarias por año de resolución y por tipo de carrera

	Especializaciones	%	Maestrías	%	Doctorados	%	Totales
1999	4	24%	19	63%	3	50%	26
2000	3	18%	5	17%	1	17%	9
2001	0	0%	0	0%	1	17%	1
2002	0	0%	0	0%	0	0%	0
2003	4	24%	0	0%	0	0%	4
2004	5	29%	3	10%	1	17%	9
2005	0	0%	3	10%	0	0%	3
2006	1	6%	0	0%	0	0%	1
2007	0	0%	0	0%	0	0%	0
Totales	17	100%	30	100%	6	100%	53

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

El cuadro 8 permite observar que las maestrías y doctorados, los posgrados más académicos, se aprobaron mayormente en las primeras convocatorias, mientras que las especializaciones tienen una distribución más homogénea a lo largo del período comprendido entre 1999 y 2007.

Cuadro 9: Categorización de posgrados acreditados de Agropecuarias por tipo de carrera

	Especializaciones	%	Maestrías	%	Doctorados	%	Totales
A + An	3	18%	7	23%	3	50%	13
B + Bn	3	18%	6	20%	2	33%	11
C + Cn	3	18%	10	33%	0	0%	13
No solicitó	0	0%	3	10%	0	0%	3
Proyecto	8	47%	4	13%	1	17%	13
Totales	17	100%	30	100%	6	100%	53

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

La categorización, presentada en el cuadro 9, muestra importantes diferencias por tipo de carrera. Mientras que la mitad de los doctorados tiene A, la categoría máxima, el resto de los doctorados categorizados es B. Además no hay doctorados que no hayan solicitado categorización. En otras palabras, el total de doctorados de esta disciplina solicitó categorización y obtuvo los máximos valores posibles. En las maestrías y especializaciones, en cambio, la situación es diferente, dado que se distribuyen de manera más homogénea entre las distintas posibilidades de categorización. E incluso en las maestrías hay un porcentaje que no solicitó categorización, aunque éste no deja de ser menor (10%). En especializaciones, por otra parte, se observa un porcentaje considerable de proyectos (47%).

2.2. POSGRADOS EN ADMINISTRACIÓN

De acuerdo a lo visto en el cuadro 2, los posgrados de Administración muestran una distribución similar entre el sector estatal y privado. En el cuadro 10 se observa, en cambio, que existen diferencias entre ambos sectores al considerar el tipo de carrera. En el sector estatal, la mayoría de los posgrados de esta disciplina son especializaciones (59%), en cambio en el sector privado las maestrías tienen más peso (65%). En ambos sectores, por otra parte, es bastante bajo el porcentaje de doctorados dado que no supera el 5%.

Cuadro 10: Posgrados acreditados de Administración por tipo de carrera y modalidad de gestión

	Estatal	%	Privado	%	Totales
Especializaciones	49	59%	24	32%	73
Maestrías	31	37%	49	65%	80
Doctorados	3	4%	2	3%	5
Totales	83	100%	75	100%	158

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

El año de resolución muestra en ambos sectores una distribución homogénea a lo largo del período, levemente más temprana para el sector estatal. (Cuadro 11)

Cuadro 11: Posgrados acreditados de Administración por año de resolución y por modalidad de gestión

	Estatal	%	Privado	%	Totales
1999	20	24%	9	12%	29
2000	18	22%	8	11%	26
2001	2	2%	14	19%	16
2002	1	1%	0	0%	1
2003	1	1%	4	5%	5
2004	22	27%	15	20%	37
2005	1	1%	16	21%	17
2006	15	18%	9	12%	24
2007	3	4%	0	0%	3
Totales	83	100%	75	100%	158

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

Cuadro 12: Categorización de posgrados acreditados de Administración por modalidad de gestión

	Estatal	%	Privado	%	Totales
A + An	3	4%	1	1%	4
B + Bn	14	17%	1	1%	15
C + Cn	24	29%	10	13%	34
No solicitó	28	34%	37	49%	65
Proyecto	14	17%	26	35%	40
Totales	83	100%	75	100%	158

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

La categorización por sector de gestión muestra también importantes diferencias. En el sector privado casi la mitad de las carreras no solicitó categorización. Sólo un 15% está categorizado y los valores se concentran en el mínimo aceptable –categoría C-. En el sector estatal el porcentaje que no solicitó categorización se reduce a 34%. A su vez, el 50% de las carreras está categorizada, aunque más de la mitad de este porcentaje corresponde a la categoría mínima, siendo los posgrados A apenas el 4% del total de posgrados. Otro aspecto a destacar es la alta proporción de proyectos en ambos sectores, aunque superior en el privado. (Cuadro 12)

Cuadro 13: Posgrados acreditados de Administración por año de resolución y por tipo de carrera

	Especializaciones	%	Maestrías	%	Doctorados	%	Totales
1999	13	18%	14	18%	2	40%	29
2000	17	23%	8	10%	1	20%	26
2001	2	3%	14	18%	0	0%	16
2002	1	1%	0	0%	0	0%	1
2003	1	1%	3	4%	1	20%	5
2004	18	25%	18	23%	1	20%	37
2005	8	11%	9	11%	0	0%	17
2006	13	18%	11	14%	0	0%	24
2007	0	0%	3	4%	0	0%	3
Totales	73	100%	80	100%	5	100%	158

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

La distribución por año de resolución presentada en el cuadro 13 muestra algunas diferencias por tipo de carrera. Los doctorados se concentran más en los primeros años, en cambio las otras modalidades asumen una distribución más homogénea a lo largo del período.

Cuadro 14: Categorización de posgrados acreditados de Administración por tipo de carrera

	Especializaciones	%	Maestrías	%	Doctorados	%	Totales
A + An	1	1%	3	4%	0	0%	4
B + Bn	6	8%	7	9%	2	40%	15
C + Cn	15	21%	19	24%	0	0%	34
No solicitó	34	47%	29	36%	2	40%	65
Proyecto	17	23%	22	28%	1	20%	40
Totales	73	100%	80	100%	5	100%	158

Fuente: Elab. Propia. Base de datos de la Universidad de Belgrano.

Por último, la distribución de los posgrados categorizados muestra diferencias según el tipo de carrera, tal como se puede observar en el cuadro 14. En esta disciplina no hay doctorados categoría A. De las cinco carreras de este tipo, hay dos con categoría B, dos que no solicitaron categorización y un proyecto.

Entre las maestrías y especializaciones, por su parte, son altos los porcentajes de carreras que no

solicitaron categorización (36% y 47% respectivamente). Asimismo, la distribución de posgrados categorizados muestra que la mayoría tiene categoría C, la mínima aceptable.

2. LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS POSGRADOS EN CIENCIAS AGROPECUARIAS Y ADMINISTRACIÓN

El proceso de evaluación es complejo y tiene componentes multidimensionales que implican una alta variabilidad difícil de interpretar. Este análisis en profundidad tiene el objetivo de lograr identificar los mecanismos de evaluación de los pares. En este apartado se analizan las resoluciones de acreditación de la CONEAU para los posgrados en Ciencias Agropecuarias y Administración. Para el estudio se considera el total de resoluciones de ambas disciplinas. Las variables consideradas para este análisis son: cuerpo académico, investigación y transferencia, tesis, admisión y graduación.

2.1. LA FALTA DE UNIFORMIDAD EN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El primer aspecto que resalta en el análisis de las resoluciones de acreditación es la falta de uniformidad en los criterios de evaluación.

En otras investigaciones previas citadas en la primera parte de este trabajo se destaca este problema y se atribuye principalmente a las características generales de la Resolución 1168/97. En efecto, es posible constatar que las resoluciones de acreditación de cada posgrado se estructuran de la misma forma que la Resolución 1168/97 estructura los criterios de evaluación. En los cuadros 15 y 16 se presentan los indicadores seleccionados para este análisis: Investigación, Transferencia, Cuerpo docente, Tesis o trabajos finales y Admisión y graduación.

El primer problema se presenta por la falta de información. En los cuadros citados se cuantifican los registros sobre los criterios de evaluación de las resoluciones de acreditación para los tres tipos de carreras de las dos áreas disciplinarias analizadas.

Por ejemplo, en Ciencias Agropecuarias un 29,4% de las especializaciones y un 13,3% de las maestrías no tienen registro sobre las actividades de investigación. En el caso de las especializaciones y en las maestrías profesionales se podría pensar que por tratarse de carreras de orientación vocacional no necesariamente se necesita evaluar las actividades de investigación, sino que podría ser más conveniente considerar la transferencia. Sin embargo, el 82,4% de las especializaciones y el 66,7% de las maestrías no tienen registros sobre actividades de transferencia.

En Administración, por su parte, los resultados son similares. El 42,5% de las especializaciones y el 31,3% de las maestrías no tienen registros de investigación y el 74% de las especializaciones y el 53,8% de las maestrías no tienen registros de actividades de transferencia.

Los registros sobre Cuerpo docente, Tesis y trabajos finales y Admisión y graduación son importantes en proporción. Sin embargo, en estos casos el problema se debe a la heterogeneidad de los registros, tema que se explica a continuación.

Cuadro 15: Posgrados acreditados en Ciencias Agropecuarias: Cantidad y porcentaje de resoluciones que tienen y no tienen registro de los indicadores considerados

	Especializaciones	%	Maestrías	%	Doctorados (#)	%	Totales
Investigación		%		%		%	
si	12	70,6%	26	86,7%	4	100,0%	42
no	5	29,4%	4	13,3%	0	0,0%	9
a) Ámbitos institucionales							
si	2	11,8%	3	10,0%	0	0,0%	5
no	15	88,2%	27	90,0%	4	100,0%	46
b) Programas y proyectos							
si	4	23,5%	17	56,7%	4	100,0%	25
no	13	76,5%	13	43,3%	0	0,0%	26
c) Actividades de docentes							
si	1	5,9%	7	23,3%	0	0,0%	8
no	16	94,1%	23	76,7%	4	100,0%	43
Transferencia							
si	3	17,6%	10	33,3%	1	25,0%	14
no	14	82,4%	20	66,7%	3	75,0%	37
Tesis o trabajo final							
si	10	58,8%	27	90,0%	4	100,0%	41
no	7	41,2%	3	10,0%	0	0,0%	10
Admisión y graduación							
si	16	94,1%	26	86,7%	4	100,0%	46
no	1	5,9%	4	13,3%	0	0,0%	5
Cuerpo docente							
si	16	94,1%	27	90,0%	4	100,0%	47
no	1	5,9%	3	10,0%	0	0,0%	4

(#) No se consideraron las reacreditaciones

El segundo problema se debe a la heterogeneidad de registros sobre cada tema. Los indicadores registrados en ambos cuadros refieren a criterios de evaluación y están agrupados tal como están identificados en las resoluciones de acreditación de los posgrados. Por eso en ambos cuadros la información sobre "Investigación" está subdividida en "Ámbitos institucionales", "Proyectos o Programas" y "Actividades de docentes". Con respecto a las demás variables no hay subdivisiones.

Las dificultades surgen por la variedad de aspectos considerados referidos a cada indicador. Por ejemplo, en Investigación se evalúan aspectos tales como la cantidad de programas y proyectos, la calidad, la cantidad de publicaciones, las actividades de investigación de los docentes, el ámbito donde se realizan las investigaciones. Con respecto a Cuerpo docente se evalúan actividades de investigación, docencia, publicaciones, título de posgrado, actividades profesionales y dedicación. En los casos de Tesis y trabajos finales se evalúa cantidad, calidad, políticas de promoción, dedicación de los docentes. En Admisión y Graduación se consideran todas las políticas y procesos relativos a admisión y graduación.

El problema se presenta porque algunos posgrados registran información sobre unos aspectos, mientras que otros tienen registros temas diferentes. Esto evidencia la falta de uniformidad en los mecanismos de evaluación.

Cuadro 16. Posgrados acreditados en Administración: Cantidad y porcentaje de resoluciones que tienen y no tienen registro de los indicadores considerados

	Especializaciones		Maestrías		Doctorados		Totales
		%		%		%	
Investigación							
si	42	57,5%	55	68,8%	5	100,0%	102
no	31	42,5%	25	31,3%	0	0,0%	56
a) Ámbitos institucionales							
si	32	43,8%	50	62,5%	5	100,0%	87
no	41	56,2%	30	37,5%	0	0,0%	71
b) Programas y proyectos							
si	9	12,3%	7	8,8%	0	0,0%	16
no	64	87,7%	73	91,3%	5	100,0%	142
c) Actividades de docentes							
si	2	2,7%	0	0,0%	0	0,0%	2
no	71	97,3%	80	100,0%	5	100,0%	156
Transferencia							
si	19	26,0%	37	46,3%	2	40,0%	58
no	54	74,0%	43	53,8%	3	60,0%	100
Tesis o trabajo final							
si	55	75,3%	58	72,5%	4	80,0%	117
no	18	24,7%	22	27,5%	1	20,0%	41
Admisión y graduación							
si	69	94,5%	75	93,8%	5	100,0%	149
no	4	5,5%	5	6,3%	0	0,0%	9
Cuerpo docente							
si	73	100,0%	78	97,5%	5	100,0%	156
no	0	0,0%	2	2,5%	0	0,0%	2

El tercer problema, se da a un nivel más desagregado, y se debe a la falta de uniformidad es la variabilidad de consideraciones a favor y en contra de cada indicador. Algunos están a favor de la dedicación exclusiva, unos creen que la capacidad del docente se debe evaluar a través del título de posgrado, otros creen que es conveniente que los docentes realicen actividades profesionales en otros ámbitos. Este punto se profundiza a continuación en cada una de las áreas disciplinarias seleccionadas.

Los tres problemas expuestos explican desde diferentes perspectivas la falta de uniformidad en los criterios de evaluación, y evidencian las dificultades para el análisis de los criterios de evaluación utilizados por los pares.

El registro caótico de la información evidencia las dificultades del proceso de evaluación en diferentes ámbitos. Si bien la resolución 1168/97, que es la que estructura el marco del proceso de evaluación, es muy general, tampoco parece haber una guía del proceso por parte de la CONEAU que genere pautas más específicas para ordenar el proceso y, así, permita a los pares obtener mayores márgenes de uniformidad en los criterios utilizados para evaluar los posgrados.

2.2. POSGRADOS EN CIENCIAS AGROPECUARIAS

DOCTORADOS

Los Doctorados acreditados en Ciencias Agropecuarias son seis y todos corresponden al sector estatal. Tres acreditaron en 1999, y los demás en 2000, 2001 y 2004. Sólo uno no solicitó categorización. Tres tienen categoría A y dos categoría B.

El análisis de la evaluación de estos doctorados evidencia que el perfil académico es un criterio fundamental para definir la calidad de la propuesta. En el caso del cuerpo docente se otorga prioridad al

título de doctor, la dedicación exclusiva y la trayectoria en investigación, en especial, la publicación en revistas con referato tanto nacionales como internacionales. También la dirección de tesis se considera importante en algunos casos.

En investigación y transferencia se consideran ambas actividades para evaluar la calidad de la carrera pero el énfasis es mayor en el perfil de investigación. Por otra parte, se considera importante la pertenencia institucional del docente y la realización de investigación en la universidad que dicta el posgrado. Asimismo se otorga importancia a la inserción de los estudiantes en estas actividades de investigación.

Con respecto a las tesis y la graduación se evalúan los requisitos mínimos para las tesis, la excelencia de las mismas y la tasa de productividad del posgrado. Sin embargo, no se observa una consideración estricta de estos indicadores para todos los casos, de manera que hay casos de doctorados considerados de excelencia con categoría A que tienen baja tasa de graduación. Por otra parte, es escasa la consideración de la inserción laboral de los graduados.

Con respecto a las recomendaciones en algunos casos guardan relación con las cuestiones consideradas problemas y en otros casos se pone énfasis en algún aspecto en particular pero no en todos los especificados como problema a resolver. Excepto uno que no está categorizado, los demás doctorados tienen categorías A o B. En los doctorados de excelencia, aquellos con categoría A, se observan recomendaciones tales como “elevar la relación ingreso/egreso” e “incrementar el número de docentes estables e invitados”. Estas consideraciones demuestran que la evaluación tiene más en cuenta los insumos y los procesos que los productos.

Un aspecto que no registra ninguna consideración por parte de los pares para evaluar al cuerpo académico de los doctorados en Ciencias Agropecuarias es la representatividad de docentes de distintas disciplinas.

Álvaro Díaz Maynard y Rolando Vellani (2008), dos precursores de las reformas de las carreras de agronomía en el Río de la Plata, plantean que las ciencias agronómicas estudian sistemas complejos que deben ser entendidos en su integralidad. De manera que es necesario encuadrar los sistemas agropecuarios como una parte de un sistema complejo sociopolítico de jerarquía superior. La capacidad para comprenderlo y modificarlo requiere de una visión amplia e integradora de procesos complejos que reúnen el manejo conjunto de factores biológicos, técnicos y socioeconómicos.

Según estos autores, el mundo profesional requiere y requerirá aún más en el futuro cooperaciones cruzadas y presentará mutaciones permanentes, las cuales recorrerán desde el nivel más básico de la informática la biotecnología, al más aplicado de la gestión ambiental, la planificación territorial, la ingeniería de alimentos y la industrialización y comercialización de productos agropecuarios y sus múltiples derivados. Sin desconocer el valor de los núcleos básicos de las actuales profesiones, será un mundo flexible y altamente competitivo, que requerirá profesionales con alta capacidad de adaptación no sólo a los cambios, sino a la dinámica creciente de esos cambios. Para generar capacidad de adaptación se necesita capacitar para el análisis de problemas complejos derivados de la realidad, integrando conocimientos diversos, reconociendo la íntima relación entre los enfoques teóricos y prácticos y participando en tareas responsables de investigación y extensión asociados a proceso de aprendizaje. En síntesis, el buen profesional deberá alcanzar un equilibrio entre una buena formación científica y un agudo sentido práctico, ambas condiciones asociadas y necesarias para resolver los problemas tangibles del presente y aquellos que deba enfrentar en un futuro incierto y cambiante. (Díaz Maynard y Vellani, 2008)

En uno de los doctorados evaluados se discute esta cuestión, en relación a la admisión de egresados de otras carreras diferentes a Ingeniería Agronómica. A continuación se presenta la opinión de los pares evaluadores al respecto:

“A pesar de las aclaraciones aportadas en la respuesta a la vista y siempre de acuerdo con los criterios del informe de evaluación, limitar la admisión al Doctorado en Ciencias Agrarias a Ingenieros Agrónomos, es un enfoque profesionalista ajeno a las bases científicas sobre las cuales se deben estructurar estudios a este nivel. Como ejemplo, los estudios de posgrado (acreditados A) de Universidades Argentinas (Magister en Ciencias Agrarias, Doctor en Agronomía, o sus equivalentes) admiten, tal como ocurre en prestigiosas universidades del exterior, graduados universitarios sobresalientes de muy distin-

to origen. Dichos grados han sido otorgados a ingenieros agrónomos, biólogos, químicos, bioquímicos, veterinarios, etc. Lo contrario significa desconocer que un biólogo, un ingeniero hidráulico, un físico, un bioquímico, un veterinario, un matemático, etc., pueden hacer aportes originales al conocimiento científico sobre el mejoramiento de los cultivos, productividad agropecuaria, físico-química del suelo, biología del suelo, termodinámica del agua, elaboración de modelos de manejo, biotecnología vegetal y animal, nutrición y mejoramiento de la productividad animal, etc. Lo importante en estudios de posgrado a nivel doctoral, es la realización por parte del graduado de una tarea de excelencia académica, cuyo producto serán aportes originales al conocimiento. De eso se trata, independientemente del título universitario de grado que ya se posea. Frecuentemente, graduados de otras disciplinas están más capacitados para hacer avanzar el conocimiento sobre temas biológicos, físicos, químicos, matemáticos, etc. asociados a las ciencias agropecuarias. Las mismas, en función de la extraordinaria diversidad otorgan una oportunidad casi única de un trabajo interdisciplinario. Limitar el acceso únicamente a ingenieros agrónomos tiene de por sí una implicancia de mentalidad "profesional" restrictiva, totalmente ajena al significado que debe tener un grado académico avanzado.

En el informe de evaluación se sugirió dar acceso al doctorado a graduados en otras disciplinas afines, además de la ingeniería agronómica, tales como ciencias biológicas, naturales, exactas, etc., cuya actividad de investigación a nivel avanzado puede estar íntimamente relacionada con temas agronómicos. En este caso, los estudiantes provenientes de otras disciplinas podrían tomar cursos de nivelación en temas específicos de las ciencias agrarias."

Seguramente es acertado el cuestionamiento a las restricciones al ingreso al doctorado. Limitarlo exclusivamente a los Ingenieros Agrónomos y cerrarlo a otras especialidades relacionadas va contra las tendencias internacionales hacia la interdisciplinariedad que se explicaron previamente.

MAESTRÍAS

Las Maestrías acreditadas en Ciencias Agropecuarias son 30 y todas estatales. El 80% de las Maestrías en esta disciplina acreditaron en los años 1999 y 2000. El 20% restante en 2003 y 2004. La categorización tiene una distribución bastante pareja, no superando en ningún caso el 35% del total. Y el porcentaje que no solicitó categorización es apenas del 10%.

Al igual que en el doctorado, la evaluación considera que la calidad del cuerpo docente está asociada al título que poseen, la dedicación y en este caso al igual que el doctorado se considera mejor la dedicación exclusiva. Como plantean algunos autores citados en la primera parte de este trabajo, la dedicación exclusiva en la institución que ofrece el posgrado no necesariamente es el mejor criterio para evaluar la calidad de los docentes. En el caso de una Maestría en Ciencias Agropecuarias, por ejemplo, puede ser incluso mejor que el cuerpo docente esté integrado, además de investigadores en la disciplina que pueden ser o no de la institución, por investigadores y extensionistas que trabajen en el INTA o por profesionales destacados que trabajen en el sector privado.

La experiencia en tutorías es otro aspecto que se destaca en las evaluaciones. En un caso se considera importante incrementar la participación, de profesores visitantes para ampliar el universo de conocimientos y aportar enfoques y experiencias desarrollados en otras instituciones a nivel nacional e internacional. Y en algunos casos también se consideran las actividades de capacitación que instrumenta el posgrado solo o en asociación con otras instituciones para mejorar el nivel del cuerpo académico.

Con respecto a investigación y transferencia se consideran ambas actividades, aunque no de manera uniforme. En algunos casos se da prioridad a la investigación, en otras a la transferencia y en pocos casos se consideran ambas actividades.

Para evaluar la productividad de estas actividades se recomienda principalmente la contribución a la literatura especializada con referato. También se tiene en cuenta la integración de los estudiantes a las actividades de investigación del posgrado. Otro indicador que destacan los pares son los convenios con otras instituciones como el INTA. En uno de los casos, una maestría con un alto nivel de investigación, se recomienda mejorar las actividades de transferencia.

Para analizar la productividad del posgrado se evalúa la calidad de las tesis y también la tasa de graduación, aunque no de manera uniforme como se explicó en el capítulo anterior. En pocos casos se tuvo en cuenta la inserción laboral de los egresados y también el acceso a becas por parte de los estudiantes.

Se observa un sesgo a favor de las maestrías académicas. En todos los casos se valora la titulación del cuerpo docente, la dedicación exclusiva, y la cantidad y nivel de sus publicaciones, mientras que no se considera la trayectoria profesional. La experiencia de los docentes a nivel académico se tiene en cuenta, mientras que no se exige experiencia profesional ni siquiera en Maestrías tecnológicas.

Como en los doctorados, los criterios más frecuentes apuntan más a los insumos y procesos que a los productos de la evaluación.

ESPECIALIZACIONES

Las Especializaciones acreditadas en Ciencias Agropecuarias son 17, de las cuales 2 son privadas. El 42 % acreditó entre los años 1999 y 2000, el 53% en 2003 y 2004 y el resto en 2006. El 47% son Proyectos. El resto están todas categorizadas y la distribución es uniforme.

La calidad del cuerpo docente se mide a partir de su perfil académico. El título, así como la actividad de investigación son elementos de valor para la evaluación. Se considera que el prestigio obtenido a través de la producción científica es un indicador suficiente para lograr una adecuada formación de profesionales: "Poseen buena producción científica y difunden adecuadamente sus conocimientos y/o el resultado de sus investigaciones, esto los consolida en su relación con el medio productivo y social y los pone en muy buen nivel en relación con la formación de profesionales agropecuarios."

La escasez de docentes con dedicación exclusiva se considera un problema a solucionar. Aunque no en el caso de los proyectos, dado que la carrera tiene tiempo para resolver esta cuestión y contratar más docentes. Por otra parte, la experiencia profesional no parece ser un requisito de importancia para evaluar al cuerpo docente.

En investigación y transferencia se considera negativo la falta de actividades al respecto, siendo este aspecto objeto de recomendaciones. Se considera positivo que las carreras de Especialización cuenten con actividades de investigación y que incorpore a los alumnos a las actividades de investigación, a pesar de que por tratarse de una carrera profesional el objetivo de los alumnos no es necesariamente la investigación: "La especialización no prevé la participación de los alumnos en los trabajos de investigación que conducen los docentes, que son investigadores en sus respectivas especialidades, con publicación de trabajos en revistas internacionales."

Como se puede observar, las especializaciones, que son posgrados profesionales por definición, se están evaluando con criterios mayormente académicos: dedicación, experiencia en investigación, publicaciones, investigación de los alumnos, etc..

Con respecto a la graduación, se considera además de la cantidad de egresados, la realización de un trabajo final integrador tal como estipula la reglamentación correspondiente. Sin embargo, no hay uniformidad en la consideración de estos criterios. El énfasis de la evaluación en este tipo de carreras se pone también en los insumos y procesos y no en los productos.

RESULTADOS GENERALES

El primer aspecto que se destaca es la falta de uniformidad en los criterios de evaluación. En su versión extrema este problema se verifica en la clasificación de posgrados de excelencia que tienen bajas tasas de productividad. La calidad se mide por los insumos y procesos antes que en los productos.

No se registran diferencias entre los sectores estatal y privado a nivel del análisis cualitativo porque la mayoría de las carreras pertenecen al sector estatal. Es decir, no se observan diferencias respecto a los criterios de evaluación. Sin embargo, el análisis cuantitativo muestra que la mayoría de los posgrados

acreditados en Ciencias Agropecuarias son estatales. Las dos carreras privadas son proyectos y se trata de Especializaciones, carreras profesionales por excelencia.

Sí se observa que el denominador común de la definición de la calidad para los pares de Ciencias Agropecuarias es el perfil académico. El énfasis en investigación, en determinado modelo de investigación orientado por la publicación, en la dedicación exclusiva y el título de posgrado son los ejes centrales de esta definición de la calidad de las carreras de posgrado.

Incluso en los posgrados profesionales como las especializaciones se jerarquizan estos criterios académicos por encima de otros como es el caso de la experiencia profesional de los docentes. Esto afecta la evaluación de las propuestas profesionales.

Como se puede observar, uno de los principales problemas de la evaluación de la calidad de los posgrados es la sobrevaloración de los aspectos académicos sobre los profesionales que tiene que ver en gran medida con un modelo universitario que fue dominante durante varias décadas. Los problemas de los posgrados en Ciencias Agropecuarias tienen varios aspectos comunes con la problemática de la formación de grado de los ingenieros agrónomos.

Según Álvaro Díaz y Rolando Vellani (2008) las reformas de las carreras de agronomía se canalizaron, entre otros aspectos, en la modificación de los planes de estudio tradicionales que tenían varias limitaciones. Éstos respondían a una lógica enciclopedista con escasa relación con la realidad rural, más preocupada en transmitir información que por iniciar al estudiante en el método científico y en el autoaprendizaje. La formación profesional estaba concebida linealmente comenzando con las materias básicas, continuando a las tecnológicas y finalizando con las ciencias sociales. La falta de instancias de integración curricular potenciaba este divorcio entre las disciplinas básicas y las tecnológicas y de ambas con las ciencias sociales, de manera que no ayudaba a comprender los procesos de generación, difusión y adopción de tecnologías en su real dimensión de problemas complejos, no sólo técnicos, sino también socioeconómicos.

Las dificultades para implementar las reformas de agronomía según estos especialistas tienen relación, entre otras cosas, con la predominancia de la unidad de cátedra en el mundo académico. Esto conduce a una sobrevaloración de la especialización estrecha y suele estar unida a una enseñanza verbalizada y enciclopedista, con escasa sensibilidad para las concepciones pedagógicas centradas en la preocupación por el aprendizaje y la capacidad de autodesarrollo del estudiante. Estas tradiciones del mundo académico se reflejan en las modalidades de evaluación de los docentes y en el acceso y el ascenso a los cargos jerárquicos, en donde a veces predomina solo el análisis de los papers publicados, sobre todo en revistas arbitradas. Los autores no subestiman la investigación científica de los docentes ni oscilan hacia el polo opuesto sobrevalorando las funciones universitarias de enseñanza y extensión. Proponen integrar las tres funciones docentes, como elementos esenciales del trabajo universitario. De lo contrario, se fomenta la superespecialización que termina priorizando más la investigación sobre las otras funciones, liquidando, de esta forma, todo intento de pensar, investigar y enseñar con un enfoque holístico.

Esto puede llevar a generar un escenario polarizado en el que se desarrolle una jerarquía docente, aquellos clase A, que cumplen con los requisitos de publicaciones especializadas, y los clase B, que orientan sus preocupaciones a encarar problemas de la realidad y a transformarlos, junto a los estudiantes, en experiencias de aprendizaje significativo. Un problema asociado es el modelo de investigación que se impone a través de la evaluación que está asociado a la lógica de las ciencias duras.

Un elemento central en la calidad de la educación es la formación de los docentes. Al igual que el perfil del profesional, también se están produciendo transformaciones en el perfil del docente. Éste requiere formación a nivel de posgrado, por lo tanto, políticas que impulsen el desarrollo de posgrados académicos y profesionales, becas para posgrados, incentivos para estudios internacionales, entre otras, contribuirán al mejoramiento de la calidad docente. Un segundo aspecto de la formación docente tiene que ver con la experiencia académica y profesional del docente que en uno y otro caso dependerá del área disciplinaria en la cual se desempeñe. Es clave fomentar el quehacer investigativo de los docentes con perfil más académico y, por otro lado, promover mecanismos que fomenten, en vez de inhibir, la experiencia profesional, que en algunas áreas en particular resulta altamente recomendable, o sea la participación en los planteles docentes de profesionales que ejercen la profesión en actividades productivas.

La vinculación a los sectores productivos permite un conocimiento en profundidad de las diferentes tecnologías, los cambios tecnológicos y los problemas concretos de la producción. Para esto se necesita pensar un modelo de universidad innovadora o emprendedora. Es decir, implica una universidad que forme parte del sistema nacional de innovación y que su quehacer no sea el tradicional enfoque de la universidad de investigación científica que se deduce del modelo humboldtiano. Requiere, entonces, un cambio sustancial del modelo universitario de dedicación exclusiva del cuerpo docente, sin por ello caer en el modelo profesionalista, en el que predominan los docentes cuya ocupación profesional principal está afuera de la universidad a la que le dedican muy baja atención. En suma, una síntesis de ambos modelos tradicionales que combine las ventajas de la dedicación exclusiva y la experiencia de trabajar en otros ámbitos. (Del Bello, Dávila y Giménez, 2006)

La educación de grado y posgrado es uno de los pilares fundamentales de este desarrollo. En este sentido, se podría mejorar la calidad de la oferta educativa a través de políticas que contribuyan a la integración del sistema de investigación agroalimentario. De esta forma, se contribuiría a incorporar la investigación para el mejoramiento de la calidad. Integrar los sectores estatal y privado resulta prioritario dado que es cada vez mayor el papel del sector privado en la generación de conocimientos, sobre todo la industria de insumos, pero también en algunas agroindustrias procesadoras. Por eso es conveniente la promoción de más espacios de investigación y posgrado conjuntos entre las universidades, el INTA y los sectores productivos.

2.3. POSGRADOS EN ADMINISTRACIÓN

DOCTORADOS

Los Doctorados acreditados en Administración son cinco. Tres corresponden al sector estatal y dos al sector privado. De los tres primeros, dos fueron acreditados en 1999 y el otro en el año 2000. Los Doctorados de universidades privadas se acreditaron en 2003 y 2004. Dos doctorados de esta área disciplinaria tienen categoría B, los dos de universidades estatales. Los demás no solicitaron categorización.

El análisis de la evaluación de los doctorados en Administración evidencia diferencias en la consideración de los criterios de evaluación, así como también en la relevancia que se le otorga a los mismos. Incluso los programas que tienen la misma categoría muestran diferentes consideraciones por parte de los pares. Por otra parte, tal como sucede también en los posgrados en Ciencias Agropecuarias, las recomendaciones no siempre guardan relación con aspectos considerados previamente problemáticos.

Con respecto a la discusión sobre el perfil académico o profesional de los posgrados, en este caso se le da mayor importancia a la investigación al tratarse de doctorados académicos. Sin embargo, en algunos casos también se observan recomendaciones para incrementar las actividades de transferencia, tal como requiere el perfil de la disciplina.

En el perfil de los docentes se evalúa como positivo que tengan dedicación completa, título de doctor, y publicaciones en revistas con referato. En algunos casos también se considera positiva la trayectoria profesional de los docentes. Incluso en uno de los casos se cuestiona el escaso perfil profesional y la poca inserción productiva. Pero en este punto hay diferencias como ya se planteó, y algunos tienen sólo en cuenta los aspectos académicos. Lo mismo pasa con los estudios internacionales de los docentes, algunos la consideran positiva, otros no la tienen en cuenta.

Se le da importancia a la cantidad y calidad de graduados. Y se observa la calidad de las tesis. También se considera la participación de los estudiantes en las actividades de investigación, así como las becas para alumnos y el financiamiento a los docentes para la tutoría de tesis, aspectos que también inciden en la productividad y la calidad.

A pesar de tratarse de Doctorados, carreras académicas por definición, en varios casos se recomienda fortalecer las actividades de transferencia. Por otra parte, no parece haber diferencias entre estatales y privados, aunque los privados tienen muchas más consideraciones.

MAESTRÍAS

Las Maestrías acreditadas en Administración son 80. El 65 % corresponde al sector privado. Aunque la mayor parte, el 38% del total, fue categorizado entre 1999 y 2001, la distribución es homogénea a lo largo del período. La mayoría de las carreras, el 36% del total decidió no solicitar categorización. De las carreras categorizadas, el 4% corresponde a la categoría A, el 9% a la categoría B y el 24% a la categoría C.

La evaluación del cuerpo docente muestra una prioridad sobre aspectos académicos: titulación, dedicación exclusiva y experiencia en investigación, aunque en algunos casos también se reconoce el valor de la trayectoria profesional de los docentes: “El cuerpo académico está integrado por profesionales con un adecuado nivel de entrenamiento y experiencia en la temática de la carrera. La dedicación parece adecuada, aunque no del todo suficiente para llevar adelante una maestría.”

Se le otorga prioridad a las actividades de investigación y transferencia. En algunos casos dan mayor prioridad a una u a la otra, en otros consideran que las dos tienen importancia en igual medida. A su vez, tiene mayor valor que las actividades de investigación se desarrollen en la misma institución: “Las actividades de investigación realizadas por los docentes son numerosas, aunque no todas están radicadas en la Universidad.”

Como podemos observar, también en los posgrados de Administración se defiende las bondades de la dedicación exclusiva para el logro de la calidad.

Con respecto a la graduación, se considera la cantidad y calidad de las tesis, así como la tasa de graduación. En un caso se planteó también incorporar la visión de los empleadores en la evaluación de los graduados. Sin embargo, también acá se observa la falta de uniformidad en los criterios.

ESPECIALIZACIONES

Las Especializaciones acreditadas en Administración son 73. El 59 % corresponde al sector estatal. El 44% acreditó entre 1999 y 2001. Del resto, el 25% acreditó en 2004 y el 18% en 2006. Casi la mitad, el 47 % del total de carreras no solicitó categorización. De los categorizados, un 1% tiene A, un 4% B y un 21% C.

Con respecto al perfil de los docentes, se considera la formación académica y la trayectoria profesional, aunque no indistintamente. En algunos casos se especifica que la carencia de la primera, en este caso no es grave por tratarse de una carrera profesional: “La calidad del cuerpo docente es aceptable para una carrera de perfil profesional, aunque desde el punto de vista académico, algunos de los docentes no tiene título de posgrado”. Como consideran insuficiente la formación académica de los docentes, recomiendan: “compensar con cursos de perfeccionamiento la falta de títulos de posgrado de parte del plantel docente”.

Otro caso, sin embargo, jerarquiza otros aspectos: “Teniendo en cuenta que la especialización en finanzas es una carrera de alto contenido práctico cuyo destino final es capacitar a especialistas para que sean más eficientes en su trabajo al servicio de las empresas, organismos e instituciones, la combinación de docentes puramente académicos con ejecutivos de empresas y consultores de la especialidad resulta muy adecuada.”

En otros casos se considera un problema la cantidad de profesores estables, considerada insuficiente. Este indicador, como ya se señaló anteriormente, implica también un sesgo hacia las actividades académicas sobre las profesionales. La dedicación exclusiva de los docentes a la investigación se considera un elemento fundamental para la calidad del posgrado.

Asimismo, destacan que se trata de carreras profesionales, sin embargo, evalúan las actividades de investigación realizadas en el marco de la propuesta y la participación de los estudiantes en las mismas. Es decir, no sólo se vincula la calidad a la formación académica de los docentes, también se considera fundamental que la formación de estudiantes incluya esta actividad. Igualmente se observa que no se manejan criterios homogéneos. En algunos casos recomiendan incrementar las actividades de transferencia.

Con respecto a la graduación, a veces se tiene en cuenta la cantidad de egresados, otras veces la calidad de los trabajos finales realizados y en algunos casos también se analizan las becas a los estudiantes.

En general, las recomendaciones a Especializaciones en Administración destacan la necesidad de incrementar las actividades de investigación.

RESULTADOS GENERALES

Al igual que en los posgrados en Ciencias Agropecuarias se destaca en primer lugar la falta de uniformidad en los criterios de evaluación. En líneas generales, se observa que algunos dictámenes ponen el énfasis en la investigación académica, mientras que otros exigen mejorar la transferencia y el relacionamiento con las empresas. Por otra parte, esta cuestión no necesariamente se relaciona con la modalidad de gestión. A varios posgrados privados se les cuestiona la escasa inserción en el medio empresarial, el enfoque generalista o un perfil poco profesional que contradice los objetivos de la carrera.

Por otro lado, es llamativa la exigencia de investigación en el caso de las Especializaciones dado que son posgrados profesionales por definición. En varios casos se observa que el cuestionamiento a este tipo de carreras pasa por cuestiones tales como la falta de proyectos de investigación y el perfil de los docentes, en el cual la prioridad no es la experiencia profesional, sino el título académico y la trayectoria como investigador. En estos casos se evalúa la capacidad del docente a través de su experiencia como investigador.

Beatriz Checchia (2008) en su investigación sobre el curriculum de los posgrados empresariales realiza una sistematización de varios trabajos que plantean los actuales problemas de estos posgrados. Por ejemplo, Bennis y O'Toole (2005) argumentan que a lo largo de las últimas décadas, muchas escuelas de negocios líderes han adoptado de manera silenciosa un modelo inapropiado y contraproducente de excelencia académica, dado que en vez de valorarse por la competencia de sus graduados o por qué tan bien entienden sus profesores el desempeño empresarial, se miden casi exclusivamente por el rigor de sus investigaciones científicas. Por esta razón, en muchas escuelas de negocios de elite, es posible encontrar profesores que nunca trabajaron en una empresa. Para estos autores, lo que se denomina modelo científico, se basa en el erróneo supuesto de que los negocios son una disciplina científica como la química o la geología, cuando en realidad, se trata de una profesión en la cuál convergen muchas disciplinas académicas.

Otro problema es que en vez de entrar al mundo de los negocios, algunos profesores montan una simulación, una especie de experimento de laboratorio, para ver cómo se podría comportar la gente. Si bien en algunas ocasiones estos métodos son útiles, en otras fracasan en reflejar la manera en que operan los negocios en el mundo real. Los ejecutivos no son recolectores de datos, sino usuarios e integradores de datos, por ello necesitan que los profesores les enseñen a interpretar los datos y que los guíen para tomar decisiones ante la ausencia de datos claros. Sin embargo, la realidad de las escuelas de negocios hoy es que la integración entre el conocimiento basado en la disciplina científica y los requerimientos de la práctica empresarial quedan a merced del estudiante, dado que los profesores saben más del mundo editorial académico que de los problemas en el lugar de trabajo.

Como se puede observar, muchos de estos problemas planteados están presentes en los criterios de evaluación de los pares. En este sentido, en la medida que no se revea, la evaluación puede contribuir a reproducir y consolidar estos aspectos y así incentivar el desarrollo de una orientación académica en posgrados profesionales que podría terminar afectando la calidad de la propuesta.

Conclusiones

Los resultados del análisis de la evaluación de posgrados en Ciencias Agropecuarias y Administración aportan algunas conclusiones sobre los procesos de evaluación y acreditación de posgrados.

En primer lugar, es destacable que el proceso de evaluación presenta una falta de uniformidad en los criterios para medir la calidad y este problema se observa a partir de tres aspectos: falta de registros y registros heterogéneos para todos los indicadores y falta de uniformidad en la consistencia entre los criterios y los resultados de acreditación.

Este problema se explica por la generalidad de la reglamentación sobre evaluación de posgrados, que es necesario reformular, y también evidencia que es necesario fortalecer el proceso de evaluación con recursos y personal capacitado que puedan guiar adecuadamente a los pares evaluadores.

En segundo lugar, se observa que la evaluación de la calidad da prioridad a insumos y procesos antes que a los productos. Es así que en muchos casos se observan posgrados categorizados como A con bajas tasas de egreso. Este problema también tiene relación con el anterior. Es necesario discutir con mayor profundidad el planteo de estándares que permitan asociar los criterios de evaluación con los resultados de la acreditación.

En tercer lugar, se observan diferencias en la evaluación de posgrados académicos y profesionales a favor de los primeros. La evaluación tiene un sesgo académico.

Como fue discutido en algunos trabajos previos⁵, la problemática planteada en torno a la evaluación de carreras de posgrado en las dos áreas analizadas se explica en gran medida por un traslado automático de los criterios de excelencia de posgrado de las Ciencias Exactas y Naturales a campos del conocimiento diferentes. Esto incide, entre otros aspectos, en la evaluación de especializaciones y maestrías profesionales con criterios similares a las maestrías académicas y doctorados, en la importancia que se otorga al doctorado como carrera de posgrado jerárquicamente superior al resto, en el perfil del cuerpo académico con título de posgrado y experiencia en investigación, en la importancia de las actividades de investigación sobre la docencia y la experiencia productiva.

Si bien existen algunas diferencias entre las dos áreas disciplinarias analizadas en este trabajo, se observa un sesgo de la evaluación de los posgrados a favor de los perfiles académicos. En la mayoría de los casos la investigación tiene mayor relevancia que la transferencia. Incluso en el caso de las especializaciones, posgrados profesionales por definición, es considerada fundamental la investigación. Con respecto al perfil de los docentes, también se destacan aspectos académicos tales como el título de posgrado, la dedicación y la cantidad de publicaciones, sobre los aspectos profesionales. De esta forma, se evalúa la capacidad del docente a través de su experiencia como investigador.

Otro elemento a destacar es que se establece una relación entre lo académico como teórico y lo profesional como práctico, cuando en la realidad no necesariamente se presenta una relación tan lineal entre estas categorías. Asimismo, se establece una jerarquización que pone en primer lugar, y como ideal a copiar, este carácter académico o teórico. De esta forma, subrepticamente, se desvalora la práctica, tanto profesional como docente. El buen docente tiene que necesariamente ser un buen investigador. A su vez, esta condición de buen investigador es más que suficiente para ser un buen profesional.

Este énfasis de la evaluación en la investigación podría tener efectos no deseados, en la medida que se ejerce una presión sobre las instituciones que podrían desencadenar el desarrollo de proyectos de investigación de escasa relevancia y con personas insuficientemente capacitadas por el sólo hecho de cumplir una formalidad a los efectos de obtener la acreditación para el posgrado.

Otro problema asociado al anterior es que se impone como ideal a seguir un modelo de investigación único que es el que usualmente se presenta en las llamadas *Ciencias Duras*. Según este modelo se le debe otorgar prioridad a la cantidad de publicaciones, en especial, en reconocidas revistas internacionales, y al título de doctor. De esta forma, no se considera las tradiciones y las verdaderas necesidades de las

5. Barsky, O. y Dávila, M. (2004), "Las carreras de posgrado en la Argentina". En Barsky, Sigal y Dávila (coords), Los desafíos de la Universidad Argentina. Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo XXI editores Argentina.

disciplinas que se están evaluando, y así no se valora la investigación aplicada, la experiencia profesional de los docentes y la inserción en el medio productivo. Particularmente se deja de lado el hecho de que en otras áreas del conocimiento son más valorados en el país las otras modalidades de posgrado. Por ejemplo las especializaciones en medicina, derecho o ingeniería o las maestrías en ciencias sociales, posgrados de negocios y administración.

Otro prejuicio que atraviesa el proceso de evaluación es la idea de que lo académico es una condición completamente desvinculada de las demandas del mercado. Como se planteó anteriormente, lo académico se asimila a la teoría. También se le atribuye una impronta neutral. Tal es así, que en muchos casos se termina castigando cualquier tipo de aplicación y favoreciendo enfoques completamente desvinculados de la realidad laboral que necesariamente tendrán que abordar la mayoría de los graduados.

Según Del Bello, Dávila y Giménez (2006) en su trabajo sobre la Educación Superior Agraria en la Argentina, los procesos de evaluación de la calidad de carreras de agronomía en otros países de la región (Costa Rica, México, Chile), presentan algunas diferencias con el caso argentino, específicamente en los países precitados se valora relativamente más la experiencia profesional de los pares evaluadores y de los docentes. Esto implica que la evaluación en la Argentina tiene un sesgo más académico. Los autores consideran conveniente para el caso argentino introducir modificaciones al sistema nacional de evaluación y acreditación universitaria, a partir de la incorporación de los consejos profesionales y representantes de los sectores de la producción, que permitan acotar los eventuales sesgos academicistas. Es necesario también, estudiar con mayor profundidad los cambios de modelos profesional y docente en los criterios de evaluación, sobre todo en la consideración de la actividad profesional de los docentes para las áreas aplicadas.

En el mismo sentido, Beatriz Checchia propone para los posgrados empresariales un curriculum con un perfil académico-profesional cuyas competencias sean compatibles con las del puesto de trabajo, de manera que permita potenciar el desarrollo personal y profesional de los alumnos, establecer nuevos canales de comunicación entre universidades y empresas, y así beneficiar a los graduados, las empresas y la sociedad en general.

Por otra parte, los resultados de la evaluación de posgrados aportan información sobre las características de la oferta de posgrados. Un aspecto interesante es la falta de veracidad que tienen algunas asociaciones comúnmente realizadas entre la modalidad de gestión y el perfil académico y profesional. Hay posgrados privados con un marcado enfoque académico y posgrados estatales con perfiles profesionales. De esta forma, no se puede plantear la hipótesis de que los posgrados del sector privado tienen una mejor respuesta a las demandas del mercado. En general, no hay diferencias marcadas entre la educación superior estatal y privada, por el contrario, ambos sectores son complejos, heterogéneos y comprenden una multiplicidad de instituciones con características muy diferenciadas entre sí. Y estas características se reflejan a nivel de las propuestas de posgrados.

Luego de todos estos años, la experiencia argentina de evaluación de posgrados muestra una tendencia a la autorregulación de este proceso, una mejora en la calidad de las propuestas y un aumento de la regulación indirecta por parte del estado que fortalece la autonomía de las instituciones. Los procesos de evaluación y acreditación sin duda tienen una importante influencia sobre las características del sistema de posgrados, pero no son la única fuerza que incide.

Para comprender cabalmente cuáles son los principales factores determinantes es necesario recurrir a la influencia de otras políticas como el financiamiento y la reglamentación, así como también a los aspectos vinculados a las demandas del mercado a través de las empresas y los graduados.

Sin duda, un elemento que favoreció en gran medida el desarrollo exitoso de estos procesos fue la existencia de una Ley de Educación Superior que además de reglamentar la evaluación de la calidad, permitió, en la medida que reglamenta al conjunto del sistema, una única coordinación sobre el mismo. De esta forma, permite establecer las mismas reglas de juego para los distintos actores del sistema y así crea mejores condiciones para resolver potenciales conflictos, inevitables en este tipo de procesos que afecta en mayor o menor medida los intereses de las partes e involucra diferentes valores y conceptos sobre la calidad.

Un aspecto vinculado a la concepción academicista dominante es la idea del doctorado como título terminal y de mayor jerarquía. Esta idea no tiene en cuenta que existen tradiciones diferentes entre las profesiones y áreas disciplinarias y, por lo tanto, hay desarrollos diferentes en cuanto a los tipos de carreras. En los últimos años las políticas de becas en Argentina se han orientado a los doctorados a los que han dado un impulso sobre las maestrías. Esto tiene algunos efectos no deseados:

- La legislación promueve maestrías con grandes cargas horarias. Esto plantea una situación de políticas contradictorias, con objetivos a promocionar diferentes, aumentando el caos.
- Como a nivel de doctorados se estimula la demanda y no la oferta, aumenta la demanda de doctorados pero aún no está consolidada en todas las áreas una oferta de calidad que pueda atenderla.
- En tradiciones disciplinarias que han incorporado el doctorado recientemente se observa un esfuerzo y dificultades por implementar propuestas de buena calidad diferentes a la maestría.
- Por otra parte, terminan beneficiándose de los recursos aquellas 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.
- La evaluación sigue criterios asociados a los aspectos mencionados, premiando los aspectos académicos por sobre la experiencia profesional.

Por otra parte, muchos países se plantean políticas de estímulo para el desarrollo científico y tecnológico a través, entre otras cosas, del desarrollo de Doctorados profesionales. En Argentina los Doctorados son exclusivamente académicos.

Hoy la formación de posgrado, así como también la evaluación y acreditación de los mismos, son aspectos de gran influencia sobre la calidad y la equidad del conjunto del sistema de educación superior en particular, y de los sistemas educativos en general. Por otra parte, la educación superior es estratégica para el desarrollo en la medida que genera externalidades y tiene influencia sobre los procesos políticos, económicos y sociales.

La experiencia de más de diez años de evaluación y acreditación de posgrados ha permitido mejorar la calidad en múltiples aspectos, mientras que en otros aún quedan cuestiones pendientes, principalmente, solucionar la falta de uniformidad en los criterios de evaluación. Muchos de los problemas pendientes están condicionados por la definición y la valoración de la calidad que establece el propio sistema académico. Sin embargo, algunas políticas educativas pueden contribuir a solucionar estos problemas. Entre estas, la reformulación del marco regulatorio, la revisión del proceso de selección de los pares y un fortalecimiento del rol de la CONEAU en el acompañamiento y guía de los pares en el proceso de evaluación.

Con respecto al marco regulatorio, ya vimos que la Resolución 1168 refleja las tensiones entre las visiones academicistas y profesionalistas dado que establece que las Maestrías y Doctorados son títulos académicos -no así las especializaciones- aunque plantea una mayor flexibilidad sobre los productos exigidos para egresar las maestrías, habilitando de esta forma al campo de las profesiones. De esta forma, la solución fue ecléctica por la resistencia de las corrientes tradicionales en reconocer que era legítimo hablar de maestrías profesionales.

Por otra parte, hay cierto consenso en atribuir muchos problemas de la evaluación al carácter transversal de la Resolución 1168. Sin embargo, la solución que se planteó a través de las Comisiones Asesoras en las distintas disciplinas, algunos casos sigue reproduciendo los mismos conflictos entre las concepciones diferentes. Esto de la pauta de que la reformulación del marco regulatorio es necesaria pero insuficiente para resolver los problemas de la evaluación.

Es interesante considerar las tendencias mundiales en la evaluación de la educación superior y rever el perfil de los pares, ligado particularmente a su pertenencia exclusiva a instituciones académicas. En este sentido, se podría evaluar la posibilidad de ensayar soluciones que han resultado exitosas en otros países como la creación de agencias –privadas o públicas no estatales- de tipo disciplinario en las que participen universidades, organizaciones profesionales, instituciones gubernamentales y empresas para la evaluación de carreras de grado y posgrado como en Estados Unidos, México, Alemania y Chile. Esto también permitiría agilizar el proceso de acreditación al desconcentrar el trabajo en varias agencias reguladas a través de la CONEAU.

Sobre el rol de la CONEAU, es necesario revisar el esquema organizacional de la institución y reasignar un papel protagónico a un staff profesional de alta jerarquía que pueda ganar autonomía en el manejo de los procesos de evaluación y que pueda orientar a los pares académicos en nuevos criterios de flexibilidad, conocimiento y creatividad del tipo de actividades que se analizan. Esto supone también redefinir los mecanismos de evaluación de los posgrados, que no pueden basarse en el exclusivo conocimiento de la información en formularios no verificables, y debe integrarse mecanismos de conocimiento directo de las actividades y de diálogo también directo entre los pares evaluadores y quienes dirigen los posgrados. Ello permitiría reformular la extensión y el diseño de los actuales formularios a ejes informativos más simples y menos hostiles. Particularmente es importante pasar a un sistema de evaluación de los resultados de los posgrados, obteniendo los trabajos finales y tesis de los egresados y dando creciente importancia a los mecanismos existentes para garantizar adecuadas tasas de egreso.

La evaluación debe tener en cuenta que a nivel de los posgrados se ha reproducido, posiblemente en forma aún más agravada, lo que constituye el indicador más negativo de la enseñanza de grado, es decir la baja cantidad de egresados. De ahí la relevancia de que desde la evaluación se envíen señales claras al sistema universitario de que la excelencia pasa por subir claramente el número de egresados y su calidad. Hacerlo seriamente implica reformular parte importante de las actividades de este nivel, centradas en cursos que cuentan con costos financiados a través de las matrículas, mientras que no se prevén recursos financieros y humanos adecuados para organizar los procesos que permitan la producción de trabajos finales o tesis. Por el peso de la comunidad académica en la propia CONEAU, la institución se ha adaptado pasivamente a esta situación y sólo una revisión de sus prácticas a partir de las dificultades severas que atraviesa actualmente el sistema de posgrados en el país pueden permitir acciones sostenidas que reviertan la situación.

Referencias bibliográficas

Barsky, O. (2000), "Reflexiones sobre el desarrollo de los procesos de evaluación de posgrados de la CONEAU", (mimeo).

Barsky, O. y Dávila, M. (2004): "Las transformaciones del sistema internacional de Educación Superior". En Barsky, Sigal y Dávila (coords), Los desafíos de la Universidad Argentina. Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo XXI editores Argentina.

Barsky, O. y Dávila, M. (2004), "Las carreras de posgrado en la Argentina". En Barsky, Sigal y Dávila (coords), Los desafíos de la Universidad Argentina. Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo XXI editores Argentina.

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

CONEAU (2002), "Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación", Buenos Aires.

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

Checchia, B. (2008), "Estudio y validación de un modelo contextualizado basado en competencias profesionales para la elaboración y valoración de posgrados empresariales", Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Educación, Centro de Formación de Profesorado, Madrid.

Dávila, M. (2002), "La construcción de la vinculación Universidad-Sector Productivo-Estado en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires: la apertura al medio como eje de transformación institucional", Buenos Aires, Tesis de Maestría, FLACSO.

Dávila, M. (2008), "Tendencias internacionales de la Educación Superior". Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad. Volumen 1, Nº 1-2, Montevideo, 2008. Universidad de la Empresa.

Del Bello, J.C., Dávila, M. y Giménez, G. (2006), "La educación superior agropecuaria y agroalimentaria.", En Llach, J.J., Del Bello, J.C., Carratú, M. y Margiotta, E., "El campo, las agroindustrias y su gente en la sociedad del conocimiento. La educación rural, agropecuaria y agroindustrial de nivel primario, medio y superior. diagnóstico y propuestas.", Foro de la Cadena Agroindustrial Argentina, Buenos Aires.

Díaz Maynard, A. y Vellani, R (2008), "Educación Agrícola Superior. Experiencia, ideas, propuestas", Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza, Montevideo.

Fanelli, A. (2000), "Análisis de los dictámenes de acreditación de posgrados en la CONEAU. Informe final.", UNESCO, IIPE, Buenos Aires.

Fernández, L. (2008), "Evolución de los posgrados universitarios en Argentina entre 2002 y 2007" Documento de Trabajo 223, Departamento de Investigaciones, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

Guerrini, V. y Jeppesen, C.(2001), "El sistema de posgrado en Argentina: problemas y desafíos de los procesos de acreditación en el marco de las políticas para el mejoramiento de la calidad del sistema de educación superior". Revista Escenarios Alternativos, agosto.

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.

Perez Rasetti, C. (2001), "Estándares transversales y específicos para la acreditación de posgrados", CONEAU, Subcomisión de Posgrados, Taller interno, Buenos Aires, 28 y 29 de agosto de 2001.