



Avaliação: Revista da Avaliação da
Educação Superior

ISSN: 1414-4077

revistaavaliacao@uniso.br

Universidade de Sorocaba

Brasil

Fuentes, Sebastian Gerardo

El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura
de la oferta y las políticas de evaluación

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 21, núm. 3, agosto-
noviembre, 2016, pp. 859-900

Universidade de Sorocaba

Sorocaba, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219148307011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación

Sebastian Gerardo Fuentes

Resumen: El trabajo presenta una caracterización del campo de los posgrados en educación en la Argentina. Se describen datos de: tipos de posgrados, temáticas en los que se especializan, tipo de gestión, ubicación regional, inserción institucional, y evaluación que han recibido por parte del organismo evaluador. Se analiza el crecimiento de los posgrados en la Argentina a partir de la expansión de la matrícula universitaria, la denominada masificación de la educación superior y la intensificación de los criterios de evaluación en el nivel universitario y en el sistema de ciencia y técnica. Las necesidades de desarrollo académico de los docentes que organizan la oferta de posgrado, por un lado; y las necesidades de formación académica de los docentes universitarios, investigadores y docentes de otros niveles educativos, por el otro, se condensan en la creación de estructuras de formación de posgrado en las mismas instituciones (oferta), que son a su vez evaluadas por el nivel de sus docentes y sus estructuras de formación. La evaluación como modo de regulación de las instituciones, de los programas de posgrado y del personal docente retroalimenta circuitos y criterios de la profesionalización de los académicos en educación, y se reproducen, a su vez, inequidades de diverso tipo (como las regionales).

Palabras clave: Posgrados. Profesionalización. Argentina. Evaluación. Universidad.

O crescimento dos programas de pós-graduação em educação na Argentina. Notas sobre a estrutura da oferta e as políticas de avaliação

Resumo: O trabalho apresenta uma caracterização do campo da pós-graduação em educação na Argentina. São descritos: tipos de programas de pós-graduação, temáticas, tipo de gestão, localização regional, integração institucional e a avaliação recebida pelo organismo de avaliação. É analisado o crescimento dos programas de pós-graduação na Argentina a partir da expansão da matrícula universitária, chamada massificação do ensino superior e da intensificação dos critérios de avaliação a nível universitário e no sistema de ciência e tecnologia. Necessidades de desenvolvimento acadêmicos de professores que organizam oferta de pós-graduação, de um lado; e as necessidades acadêmicas de formação de professores universitários, pesquisadores e professores de outros níveis de ensino, por outro lado, são condensados na criação de estruturas de pós-graduação nas mesmas instituições (oferta), que por sua vez são avaliados pelo nível de seu ensino e estruturas de formação. Avaliação como um meio de regulação das instituições, dos programas de pós-graduação e do corpo docente, contribui para a geração de circuitos e critérios de profissionalização da formação acadêmica, e reprodução, por sua vez, desigualdades de vários tipos (incluindo regionais).

Palavras-chave: Pós-graduação. Profissionalização. Argentina. Avaliação. Universidade.

**The growth of graduate programs in education in Argentina.
Notes on the structure of the offer and evaluation policies**

Abstract: The paper presents a characterization of the field of postgraduate in education in Argentina. We describe: types and thematic of post-graduate programs in education, regional location, institutional integration, and evaluation that have received. The growth of graduate programs in Argentina from the expansion of university enrollment, the called massification of higher education and the intensification of the evaluation criteria at the university level and in the system of science and technology are then analyzed. Academic development needs of teachers who organize postgraduate offer; and academic needs of training of university teachers, researchers and teachers from other educational levels, are condensed in creating structures of postgraduate training in the same institutions (offer), which are in turn evaluated by the level of their teaching and training structures. Assessment as a means of regulating institutions, graduate programs and faculty feedback circuits and criteria of professionalization of academic in education, and reproduces, in turn, inequities of various kinds (including regional).

Key words: Post-graduate. Professionalization. Argentina. Evaluation. University.

Introducción

Durante las últimas dos décadas hemos asistido a la expansión de la oferta de posgrados en el sistema universitario en la Argentina. Diversos trabajos han dado cuenta de algunas características de ese crecimiento (BARKSKY, 1997; BARKSKY; DÁVILA, 2010; GARCÍA DE FANELLI, 2001; DE LA FARE, 2008; MOLLIS, 2010; MARQUINA, 2008). El incremento de la matrícula universitaria y de la demanda social sobre la educación superior en el contexto de la implementación de ajustes financieros y racionalización fiscal; la creación y el sostenimiento de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria¹) y su rol de agencia evaluadora y acreditadora de las carreras de grado y posgrado y de las instituciones universitarias; la tendencia profesionalista *versus* academicista de la universidad argentina que se actualiza en la diversidad de las ofertas de carreras de posgrado (especialización para la profesionalización *versus* doctorados académicos y maestrías según el modelo norteamericano, etc.); las necesidades de profesionalización y/o perfeccionamiento docente de los cuerpos académicos de las universidades; entre otros factores, han sido algunos de las dimensiones analizadas en los estudios, y que a su vez conforman parte de las discusiones de políticas educativas y científicas sobre los posgrados, y del sistema universitario en general.

La llamada modernización universitaria que resurge como tendencia hacia fines de los años ochenta se plasmará en la década siguiente (ROVELLI, 2008; MOLLIS, 2010), fenómeno Argentino, regional y global de transformación de

1 Creada por la ley de educación superior n° 24591, de 1995. Comenzó a funcionar en 1996 como organismo descentralizado dentro de la órbita del Ministerio de Educación de la Nación.

los sistemas de educación superior. Dicha modernización se estructuró sobre la base de la revisión de los criterios de financiamiento de las universidades, la llamada diversificación institucional (creación de numerosas universidades privadas y públicas), la modificación de las currículas de las carreras de grado y posgrado, la creciente tendencia de la educación superior como prestadora de servicios de actualización y preparación profesional en función de las demandas del “mercado”, y el acento en la evaluación universitaria (institucional, carreras de grado y posgrado, de la actividad docente y de investigación) con el ingreso de la lógica de la competitividad y de nuevas regulaciones que, más allá de ciertas resistencias, terminó implementándose por diversas vías y programas:

En América Latina esta “agenda modernizadora de las reformas de las universidades” propuso la disminución de los subsidios para la ciencia y la investigación, el control selectivo del estado en la distribución de los recursos financieros, la expansión de las instituciones y de las matrículas privadas, la promulgación de leyes de educación superior con consecuencias para el sistema de evaluación y acreditación a partir de la creación de órganos o agentes centrales para evaluar y acreditar las instituciones universitarias (MOLLIS, 2010, p. 23).

Como ha remarcado Camou (2007) esa tendencia no ha estado desligada de una serie de articulaciones conflictivas en la relación entre Estado y Universidad, puesto que la introducción de mecanismos de evaluación ha motorizado también procesos de resistencias activas y pasivas, además de adopciones de esos mecanismos, que en definitiva han atravesado la trama de las instituciones universitarias en la Argentina, sus modos de investigación así como las condiciones para la conformación de una carrera académica –para lo cual los posgrados constituyen el carril *natural* y moderno-, porque conforma la institucionalización de los procesos de formación científica profesional. Se entiende que la producción de conocimiento requiere una formación específica, con sus métodos y reglas, y que el estudio de los posgrados permite dar cuenta de las estrategias individuales de los académicos e institucionales de las universidades, y de las políticas educativas en general, puesto que se trata del nivel educativo con mayor flexibilidad en torno a cómo se define la oferta y de qué oferta de formación se trata, constituyendo la instancia privilegiada donde las universidades pueden procesar los cambios (DÁVILA, 2010, p. 33) sociales. Las demandas de formación de posgrado se articulan, además, con la necesidad de los cuerpos académicos de desarrollar oportunidades laborales para ellos mismos, es decir, de ofrecer instancias de formación que permitan el desarrollo disciplinar y de los mismos académicos en los campos en que se desempeñan.

Pero el crecimiento de las carreras de posgrados, en cuanto a su oferta y su matrícula (MOLLIS, 2010) no implica por sí mismo un incremento en la producción de conocimiento, puesto que la clásica y tradicional divergencia de modelos institucionales entre una universidad profesionalista y una universidad científica, se reactualiza en las últimas décadas a partir de la concepción de la universidad como entrenadora profesional, o como “proveedora de servicios educativos” para una educación continua, proceso que se entiende en el marco de la extensión de la idea de la educación para toda la vida, y que pone en los sujetos la responsabilidad por sus propios procesos formativos (NÓVOA, 2010). Ello se ve reflejado en el crecimiento de los posgrados abocados al entrenamiento profesional por sobre los posgrados que forman en investigación (MOLLIS, 2010, p. 16). El crecimiento de la matrícula se produce al mismo tiempo que los Estados intentan regular de nuevos modos a las universidades, sobre todo en lo que se refiere a la racionalidad de su financiamiento, que no esconde la crisis y el ajuste fiscal en que ambos procesos son producidos (DÍAZ BARRIGA, 2005; NÓVOA, 2010; BARROSO, 2005).

Como parte de la carrera académica de los docentes-investigadores, la oferta y demanda de los posgrados en educación constituyen una instancia más de la profesionalización científica en educación, si consideramos que para la conformación de un cuerpo profesional –en este caso los científicos del campo educativo- es esencial la definición de determinadas reglas de ingreso y formación (TENTI FANFANI; GÓMEZ CAMPO, 1989) que demarcan las reglas, los criterios preparatorios y los dispositivos institucionales que separan a los legos, los que poseen conocimientos prácticos, de aquellos que poseen y se forman en los conocimientos especializados. En la conformación moderna de las profesiones, los miembros de una profesión se identifican como grupo por el cultivo y especialización de cierto saber, logrando independencia respecto de las autoridades políticas y administrativas, control sobre el acceso a los cargos y procesos de promoción, y definición de un *ethos* propio, en el marco de los cuales se construyen carreras, intereses y clientelas para un amplio conjunto de personas (CHIROLEU, 2002). En el caso de los profesionales académicos, además, se acentúa el rol evaluador entre pares, puesto que ello hace a la conformación del campo científico² (MARQUINA, 2008). La evaluación no es sólo una política educativa y científica de las últimas décadas, sino que hace parte de la tarea académica, sus estrategias de control mutuo en la producción

2 Aunque no es nominado como “evaluación por pares”, una característica más o menos estructural de las profesiones modernas remite al control que el cuerpo profesional conformado ejerce sobre sus miembros (TENTI FANFANI; GÓMEZ CAMPO, 1989), lo que homologa y acerca las prácticas de evaluación científica y las profesionales.

de conocimiento, aunque en los últimos años hayamos asistido a una inflexión específica de la evaluación, con la insistencia de la regulación y racionalización que los organismos internacionales promueven en los Estados nacionales, y la emergencia de las disputas por la evaluación en el marco mismo de las crisis fiscales (DÍAZ BARRIGA, 2005). Desde este lugar es que nos interesa describir la conformación de la oferta de posgrados en educación, para articularla con las políticas de evaluación del nivel universitario en la Argentina y como tendencia a nivel global. Tenemos en cuenta que la oferta de posgrado en Argentina, y sobre todo, el sistema de evaluación no cuenta con el nivel de consolidación y estandarización que ya han desarrollado otros países de la región, como Brasil (DIAS SOBRINHO, 2007). Sin embargo, existe cierta regularidad en los modos en que los sistemas de evaluación se implementan. El análisis del caso argentino en los posgrados de educación puede ayudar a comprender cómo se configura el proceso de evaluación educativa, el desarrollo profesional de los científicos en educación, a través del estudio de la oferta de posgrados en este campo.

Presentamos primero la caracterización de los posgrados en educación. Si bien se trata de una fotografía de este campo, a enero de 2014, cuando es posible introducimos algunos datos ya elaborados para el conjunto de sistema de posgrados en la Argentina, para contextualizar y/o comparar el proceso de conformación de la oferta de posgrados. Analizamos a continuación una tensión o confluencia en el modo en que se configuran los procesos de profesionalización de/entre académicos en educación. Desarrollamos luego algunos ejes de la investigación sobre la evaluación universitaria, puesto que ella permite comprender la dinámica propia del crecimiento y diversificación de las carreras de posgrado, fenómeno que atraviesa a los posgrados en educación.

Una fotografía sobre el campo de los posgrados en educación

En la Argentina, la formación de posgrado es evaluada y regulada por la CONEAU a través del reconocimiento de tres niveles: especialización, maestría y doctorado. A través de una resolución ministerial n° 160 de 2011, se estableció además una distinción entre maestrías académicas y profesionalizantes³. Se establece así una diferencia entre las maestrías que implican el conocimiento y aplicación del mismo en un campo profesional específico (o de varias profesiones) y las maestrías vinculadas a la investigación en un campo específico o interdisciplinar, y que da cuenta de una producción de conocimiento y una

³ Las maestrías de las cuales daremos cuenta aquí, como se entenderá por lo reciente de la resolución, son todas maestrías académicas.

sapiencia en cuanto a lo metodológico-científico. En éstas y en los doctorados, la formación de posgrado está enfocada en la producción de conocimiento, e implica instancias de enseñanza y de aprendizaje de la investigación científica. En este trabajo hablamos de tipo de posgrado (o tipo de título) para referirnos a esos tres niveles. Por otro lado, la existencia de maestrías profesionales en diversos campos es un indicio de la introducción de nuevos modos de producción de conocimiento, más directamente vinculados con la práctica y el desarrollo profesional, que no se aleja mucho de los objetivos que algunos posgrados en educación se plantean sobre la producción de conocimiento: que sea útil para entender los procesos de escolarización, vinculado a la práctica de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles y en las diferentes disciplinas, etc. Ese tipo de conocimiento no se valida sólo en la evaluación entre pares (típica del campo científico) sino también en función de su innovación, propuesta, impacto, transferibilidad a otros actores y sectores (productivos, laborales, organizaciones sociales, universidades, etc.) como conocimiento aplicado (DÁVILA, 2010).

El relevamiento realizado consistió en la consulta en bases disponibles de la CONEAU, realizada en 2012, a partir de la búsqueda de resoluciones de acreditación/aprobación de posgrados en educación. Se amplió la búsqueda a resoluciones en otros campos (como en psicología, para incluir los posgrados de psicología del aprendizaje y/o psicología educacional). Se incluyeron también posgrados que no necesariamente están en el campo educativo, pero cuyos trabajos y orientaciones versan sobre temáticas educativas⁴. Luego se contrastó esa información con otras fuentes: se buscó por medio de las web institucionales de las universidades, la actual oferta de esos posgrados, puesto que se contaba con un registro que incluía resoluciones de más de 10 años (algunas de 1999). Se depuró el relevamiento, descartando posgrados cuya existencia y oferta actual (2014) no podía corroborarse. Para los posgrados existentes, se consideró, en lo posible, la última resolución de aprobación en la CONEAU – puesto que a lo largo de más de una década era factible que varios posgrados hubieran renovado su acreditación en el organismo⁵. A partir de la publicación de un Documento de la CONEAU sobre los posgrados acreditados (2013), se contó con una nueva herramienta para depurar el relevamiento. Finalmente, el registro construido nos da un total de 173 posgrados en educación vigentes.

4 A modo de ejemplo, mencionamos tres especializaciones en Nuevas Infancias y Juventudes (UNLP, UNSAM y UNICEN), así como el Doctorado en Psicopedagogía de la UCA, y Doctorados en Humanidades que contienen orientaciones específicas en educación (UNR y UNCA). (En el Anexo I pueden consultarse las siglas que identifican a cada universidad).

5 La CONEAU evalúa los posgrados y les otorga un período de validez, al término del cual deben volver a presentarse para ser evaluados, según las convocatorias públicas que realiza el organismo convocando a posgrados de las distintas disciplinas para su acreditación.

Tipos de posgrados en educación: cambios y continuidades en la Argentina

Para poder dar cuenta de las variaciones de la disciplina educación en el campo de posgrados, debemos recordar que en el relevamiento de posgrados realizado por Barsky (publicado en 1997, pero cuyos datos fueron relevados en 1994, es decir, 20 años antes que este trabajo), los posgrados en educación totalizaban 22, distribuidos entre 7 especializaciones, 7 maestrías y 8 doctorados. El relevamiento realizado más recientemente por De la Fare, sobre los posgrados acreditados entre 1999 y 2008, indicaba un total de 111 posgrados en educación, con 56 especializaciones, 46 maestrías y 9 doctorados⁶ (DE LA FARE, 2008, p. 106).

Nuestro relevamiento ha registrado 21 doctorados, 67 maestrías y 85 especializaciones⁷ (ver Cuadro 1) nos permite observar que el crecimiento en relación al trabajo de Barsky se observa en las ramas de las especializaciones (su multiplicaron por 12) y las maestrías (multiplicadas por 10). Los doctorados crecieron a un ritmo mucho menor (se multiplicaron por 2,6), lo que se explica por diversos factores: era el tipo de posgrado mayormente presente en 1994, característica que compartía con otras disciplinas, como las ciencias exactas, físicas, biología, etc.; además de que, en una trayectoria lógica –según el modelo norteamericano- representa el nivel máximo de posgraduación luego de haber transitado los anteriores (maestrías sobre todo), que no gozaban de una oferta amplia y vinculada a doctorados, en esos años. De la Fare (2008), por su parte, da cuenta de la expansión cuantitativa de las maestrías y especializaciones en educación entre la década del 90 y 2008, observando la tendencia a la estabilización de los doctorados, y el lugar central que tenían las maestrías como instancia de formación relevante para el conjunto de las ciencias sociales y algunas humanas (filosofía seguramente será la excepción, ver BARSKY, 1997).

El porcentaje relativo de cada tipo de posgrado, en nuestro relevamiento, sigue la secuencia decreciente doctorado-maestría-especialización (cuadro 1):

6 La diferencia entre los datos de De la Fare y nuestro relevamiento, por un total de 62 posgrados puede explicarse por la inclusión de posgrados vinculados al campo de la psicología (que De la Fare excluye), y los años transcurridos entre ambos relevamientos (abril del 2008, De la Fare; marzo de 2014, Fuentes), 6 años, que pueden indicar, por inferencia, un cierto impacto de las políticas de incremento del presupuesto universitario para el período (de 1.800 millones de pesos en 2003 a 14.500 millones para 2011, ver PAN, 2012, p. 7), así como de las políticas de ciencia y técnica.

7 Debemos tener en cuenta que aunque no contemos con datos específicos sobre la matrícula del conjunto de posgrados en educación, podemos mencionar que según el Anuario de la Secretaría de Políticas Universitarias (2011) se contaba, para ese año, con un total 26.785 estudiantes de posgrado matriculados en el área de las Ciencias Humanas (donde el organismo ubica a los posgrados en educación), hallándose la mayoría en la rama de las especializaciones (14.247 inscriptos, el 53% del total), y en las universidades nacionales/provinciales (19.645 inscriptos, 73%).

una mayor oferta en el tipo de posgrado más breve y menos académico como primer acceso, más masificado, al nivel de la posgraduación (las especializaciones constituyen casi el 50%). Los datos de Fernández (2010), en su relevamiento de corte temporal (evolución de los posgrados entre 2003 y 2007) indican que para el campo de las Humanidades (donde CONEAU ubica a los posgrados en educación), las especializaciones constituyen un 35%, las maestrías un 44% y los doctorados un 21%. Se trata de una oferta que no coincide en términos de relaciones porcentuales con lo que observamos en los posgrados en educación, sobre todo por la mayor presencia de maestrías por sobre las especializaciones en el campo de las humanidades.

**Cuadro 1 - Posgrados en educación según tipo.
Registros y porcentajes. Argentina 2014.**

Tipo de Posgrados	Total	Porcentajes
Doctorados	21	12,1%
Maestría	67	38,7%
Especialización	85	49,1%
Total	173	100%

Fuentes: elaboración propia

Para que pueda apreciarse la diversificación interna en este tipo de posgrados (cuadro 2), reclasificamos los Doctorados a partir de las siguientes categorías⁸:

**Cuadro 2 - Doctorados en el campo Educación, subclasificación.
Registros y porcentajes. Argentina 2014.**

Doctorados	Total	Porcentajes
Educación	8	38,1%
Ciencias de la Educación	4	19,0%
Educación/enseñanza Ciencias	4	19,0%
Otros	3	14,3%
Ciencias Humanas/Humanidades	2	9,5%
Total	21	100,0%

Fuente: elaboración propia

⁸ A pesar de nuestro conocimiento acerca de las tesis en el campo de Educación que son defendidas en el Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO-Argentina, no incluimos a ese doctorado, puesto que de seguir ese criterio deberíamos incluir otros Doctorados genéricos en Ciencias Sociales donde también se presentan tesis vinculadas al campo educativo.

Si bien las denominaciones “Educación” y “Ciencias de la Educación” reunidas conforman casi el 60%, los Doctorados especializados en educación y enseñanza de las ciencias exactas y/o experimentales reúnen un volumen minoritario, pero relevante. Cuando se realiza la misma operación con las maestrías:

Cuadro 3 - Maestrías en el campo Educación según orientación temática. Registros y porcentajes. Argentina 2014.

Maestrías	Total	Porcentajes
Enseñanza/didáctica ciencias experimentales/física/biología/matemáticas	12	17,9%
Educación superior/docencia universitaria/etc.	12	17,9%
Administración/gestión/políticas	11	16,4%
Tecnologías/Informática educativa	6	9,0%
En Educación	5	7,5%
Psicología educ./cognitiva/dificultades aprendizaje	5	7,5%
Escritura y Lectura/Lenguas/Alfabetización	5	7,5%
Educación médica/odontológica/salud	4	6,0%
Otros	3	4,5%
Investigación Educativa	2	3,0%
Pedagogías	2	3,0%
Total	67	100,0%

Fuente: elaboración propia

La tendencia observada anteriormente en los Doctorados, aquí constituye un dato relevante: el mayor volumen de maestrías en didácticas y enseñanzas de las ciencias exactas, experimentales, matemática, biología, etc. No se halló ninguna maestría específica de/para la enseñanza de las ciencias sociales, presentes sólo a nivel de la especialización. Por otro lado, llama la atención la cantidad de maestrías relativas a docencia universitaria o educación superior (cuyo número se elevaría en dos registros más si se consideran maestrías en gestión de la educación superior que fueron agrupadas en el ítem “administración/gestión/políticas”), que constituye el siguiente tema al que se aboca este tipo de posgrados. Si observamos los porcentajes de las maestrías en educación más generalistas su presencia relativa parecería escasa, pero si agrupamos tanto las maestrías en educación, con las de “investigación educativa” y las de “pedagogías”, obtenemos un total de 9 maestrías generales en educación

(a lo cual habría que añadir la Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Educación de FLACSO-Argentina, orientada también a la investigación educativa, incluida en otros), totalizando 10 maestrías, es decir, un 15% del total. Como subcampos diferenciados, se destacan las maestrías en escritura, alfabetización y lenguas, por un lado; y las que abordan el aprendizaje desde una perspectiva psicológica. Por otro lado, como hemos corroborado en otros trabajos (TIRAMONTI; FUENTES, 2012; FUENTES, 2014), las Tecnologías de la Información y Comunicación, su rol como mediadora en la enseñanza y el aprendizaje, constituyen un campo de estudios relativamente nuevo que aquí toma cuerpo en una oferta específica de posgrados. Finalmente, existen maestrías en educación vinculadas al campo de la salud, que responden claramente a necesidades de los profesionales de este campo, y que se insertan por lo general en las facultades respectivas, medicina y odontología sobre todo, fuera de las facultades de humanidades y ciencias sociales (situación recurrente en los posgrados en enseñanza de las ciencias exactas, ubicados en facultades homónimas, de ingeniería, etc.)

Cuadro 4 - Especializaciones en Educación, según orientación. Argentina 2014. Registros y Porcentajes

Especializaciones	Total	Porcentajes
Educación superior/docencia universitaria/etc.	21	24,7%
Administración/gestión/políticas/dirección (incluyendo educación superior)	17	20,0%
Tecnologías/informática educativa	7	8,2%
Enseñanza/didáctica ciencias experimentales/física/biología/matemáticas	6	7,1%
Escritura y Lectura/Lenguas/Alfabetización	5	5,9%
Otras	5	5,9%
Didáctica y curriculum	4	4,7%
Psicología educ./cognitiva/dificultades aprendizaje	4	4,7%
Enseñanza/didáctica ciencias sociales	3	3,5%
Comunicación y Educación /Medios	3	3,5%
Educación médica/odontológica/salud	2	2,4%
Orientación educativa	2	2,4%
Nuevas infancias y juventudes	2	2,4%
Pedagogía de la formación	2	2,4%
Investigación educativa	2	2,4%
Total	85	100,0%

Fuente: elaboración propia

En el caso de las especializaciones (cuadro 4), sobresale el dato de los posgrados en educación superior y docencia universitaria, muchos de ellos con alguna mención en un campo específico: ciencias económicas, ciencias veterinarias y biológicas, arquitectura y diseño, ciencias de la salud, etc. En esta categoría se excluyen aquellas especializaciones en docencia universitaria que se especializan en gestión (“gestión de la educación superior”, por ej.), que se consideran en conjunto con los posgrados en administración, políticas y dirección de instituciones educativas, que constituyen el siguiente grupo en relevancia. Las especializaciones en enseñanza de las ciencias experimentales (y otras) no son tan representativas en términos porcentuales, como en el caso de las maestrías y doctorados, pero constituyen el tercer grupo en importancia (7,1%). Le siguen las especializaciones en escritura/lectura/idiomas (5,9%), y luego, con el mismo porcentaje (4,7%), los posgrados en didáctica y curriculum (generales, no aplicados a alguna didáctica específica) y las especializaciones más vinculadas a la psicología del aprendizaje. Hacen su entrada aquí las especializaciones en el campo de la educación en ciencias sociales, con un 3,4%, posición que comparte con un emergente y pequeño grupo de posgrados en educación vinculados a los medios de comunicación⁹, sus lenguajes, etc.

El crecimiento de las especializaciones y maestrías en educación –en relación a los relevamientos previos– nos permite comprender este campo de conocimientos (que conforma un tipo de oferta formativa) en relación al desarrollo académico de los investigadores y docentes. Es posible vincular nuestros datos con la reconocida tesis acerca de la tendencia de los científicos del área de las ciencias exactas, físicas, experimentales, que realizan preferentemente el recorrido Licenciatura-Doctorado (BARKSKY, 1997) propio del modelo francés de posgrados y de profesionalización científica, que en la Argentina se superpuso al modelo colonial –y sus posteriores modernizaciones– y estructuró a la universidad en torno a la enseñanza del grado (académico, y de orientación profesional) (BARKSKY; DÁVILA, 2010). Además de la tendencia dominante del modelo de la cátedra de grado como espacio de formación e investigación, se observan otras peculiaridades específicas de los campos profesionales: en medicina, por ejemplo, el modelo que se sigue es el del título de grado-especialización, por las características inherentes a la

9 Esta “nueva” preocupación por los medios de comunicación puede ser contextualizada si se consideran las legislaciones educativas. En la ley federal de educación N° 24.195 de 1993, la presencia de los medios de comunicación era considerada como una instancia de producción de segmentos educativo-culturales vinculados a la cultura nacional. En la más reciente ley nacional de educación N° 26.206, de 2006, los medios de comunicación aparecen como un actor frente al cual la escuela debe brindar (a los estudiantes) herramientas para la recepción crítica de los discursos de los medios de comunicación (ver art. 27, inc. D).

formación profesional de este campo¹⁰. En las ciencias sociales y las humanidades, los académicos vienen de recorridos formativos más heterogéneos¹¹, con una mayor tendencia a la formación en maestrías en algunos campos como educación; el crecimiento de las especializaciones y las maestrías en educación es un fenómeno que atañe al proceso de profesionalización científica de los investigadores en educación, así como a la necesidad de una formación científica para académicos y/o docentes que no provienen o no se insertarán necesariamente del campo de la investigación educativa. Con ello queremos señalar que los posgrados en docencia universitaria, en gestión y dirección de instituciones, así como los especializados en docencia y enseñanza de las ciencias exactas, económicas, de la salud, etc., no necesariamente conforman una oferta dirigida a la formación en investigación de los graduados en ciencias de la educación o disciplinas afines, sino también a la profesionalización docente y/o académica de personal universitario de otros campos científicos: ciencias exactas, ciencias económicas, etc. Es decir que el incremento de la oferta puede explicarse, parcialmente, por ciertos cambios en los patrones de posgraduación y de desarrollo académico, que ya no responde al modelo imperante en los años '80 y '90, porque confluyen tanto el imperativo de la formación doctoral por la mayor competitividad académica; porque egresados de otras disciplinas/ciencias realizan parte de sus recorridos de posgraduación en el campo de la educación, y porque los que provienen del campo educativo (pedagogos, sociólogos de la educación, etc.) se encuentran también con la demanda de obtener nuevas titulaciones que los posicionen en un mercado laboral más diversificado y que requiere nuevas habilidades (como las especializadas en la gestión educativa, las universidades etc.).

A su vez, el crecimiento de las especializaciones debe ser visto como un modo en que el personal docente no universitario, de escuelas primarias y secundarias, complementan u orientan su formación hacia áreas específicas como usuarios del sistema de posgrados. Este fenómeno tiene su inflexión más relevante a partir de los procesos de reforma del Estado y reinención de las formas de gobierno producidas durante la década del noventa, y que tuvo su agenda y su impacto en todo el sistema educativo y el sistema científico. Como destaca Palamidessi (2011) las demandas de educación crecieron desde el nivel inicial hasta los posgrados, “sin olvidar la generalización del mercado

10 Las diferencias entre disciplinas en el campo de la formación de posgrado se sostiene en la actualidad, según un relevamiento realizado para 2006 en Argentina, donde “se comprueba la histórica tendencia a la mayor concentración de estudiantes del doctorado en las ciencias aplicadas y la mayor concentración de estudiantes en las maestrías humanísticas así como la mayor cantidad de estudiantes en las especialidades de las ciencias de la salud y de las ciencias sociales” (MOLLIS, 2010, p. 32)

11 Y más abierto, tal vez, a recibir a graduados de otras áreas o disciplinas científicas.

de capacitación y de autoaprendizaje” (p. 339), crecimiento que se dio “como consecuencia de la emergencia de sociedades crecientemente democráticas (no necesariamente menos desiguales), interconectadas, plurales y de mercado” (p. 339). El mercado de las capacitaciones docentes, de los cursos y los programas de actualización creció en el sector educación como consecuencia de la liberalización de la formación docente como instancia de regulación y promoción, y como oportunidad de negocio, en el sentido de “vender” el servicio de capacitación con una población semi-cautiva con necesidades de acreditación y actualización, en el marco de la modernización, descentralización del sector educativo¹².

Por otro lado, la inserción institucional también constituye un dato en sí. La mayor parte de la oferta de posgrados en educación se halla en facultades de humanidades, educación, ciencias de la educación, filosofía y/o ciencias sociales. Sólo en algunos casos, por la *expertise* disciplinar que ofrecen, se hallan en facultades de Medicina, Ingeniería, Ciencias Exactas, Tecnología (doctorados, maestrías y especializaciones vinculadas a estas disciplinas). Y en algunos otros pocos casos, la inserción institucional tiene que ver con características específicas de algunas universidades, como el modo en el que organizan su oferta de posgrados, a través de Departamentos de Posgrados, o Vice-rectorados de Investigación, entre otras variaciones.

Tipos de gestión, regiones y evaluación de los posgrados en educación

Considerando la oferta de posgrados según tipo de gestión universitaria (cuadro 5), se observa el peso mayor de las universidades nacionales, con el 77%; el porcentaje menor de las universidades privadas y la posición de la única universidad internacional, 18% y 4 %, respectivamente. Ahora bien, considerando los tipos (niveles) de posgrado, las especializaciones en las universidades nacionales constituyen la principal oferta de posgrados en educación, con casi el 40% del total de posgrados; y en el caso de los Doctorados, se constata su mayor presencia en universidades nacionales (triplicando la oferta de las universidades privadas). Estos datos guardan correlación con los señalados a

12 Nos referimos al imperativo que deja en los sujetos la necesidad y la posibilidad de hacerse cargo (en diversos sentidos) de su formación/actualización/capacitación, al mismo tiempo que la capacitación docente se torna un mercado donde confluyen organizaciones no gubernamentales, institutos de formación docente, universidades públicas y privadas, y donde el rol regulador del Estado se vislumbra en la acreditación de esos cursos y actualizaciones, antes que en la definición de políticas y metas de actualización pedagógica claras y concertadas.

nivel latinoamericano por García Guadilla (1996) para la década del noventa, y por Mollis (2010), más recientemente, que indican la presencia dominante de las universidades públicas en la investigación científica y sobre todo, a nivel de los doctorados. En las especializaciones, la oferta pública es casi seis veces mayor que la privada, constatándose aquí la mayor distancia entre la oferta de estos dos tipos de gestión.

Cuadro 5 - Oferta de posgrado en educación, por tipo de gestión universitaria según tipo de posgrado. Argentina 2014. Porcentajes.¹³

Tipo de posgrados	Tipo de gestión		
	UU.NN	UU.PP	U.Internacional
Doctorado	9,2%	2,9%	0,0%
Maestría	28,9%	8,7%	1,1%
Especialización	39,3%	6,9%	2,9%
Subtotal	77,5%	18,5%	4,0%

Fuente: elaboración propia

Si se analiza el tipo de posgrado ofrecido por cada tipo de gestión, en relación al subtotal de posgrados en educación que ofrece cada subsistema (público/privado/internacional; cuadro 6), se aprecia que las universidades privadas concentran su oferta a nivel de las maestrías primero, y luego las especializaciones. Si se cotejan estos datos con el relevamiento de Fernández (2010) sobre la evolución de los posgrados de todas las disciplinas entre 2003 y 2007, se constata el estancamiento de la oferta de doctorado de las universidades privadas, así como el crecimiento menor –si se lo compara con el crecimiento de la oferta pública- de las especializaciones y maestrías, donde se concentra la mayor parte de la oferta. La mitad de la oferta de posgrados de las universidades nacionales son especializaciones. Ese porcentaje es más alto en la universidad internacional. El sistema público universitario, implementa programas de posgrados a partir de un escalonamiento mucho más nítido, con una mayor oferta en el nivel más bajo (especialización) que disminuye en la maestría y sobre todo a nivel de doctorados.

13 UU.NN: Universidades Nacionales; UU.PP.: Universidades Privadas.

Cuadro 6 - Tipos de posgrados según gestión universitaria. Argentina 2014. Porcentajes en relación a cada tipo de gestión.

Tipo de posgrados	Tipo de gestión		
	UU.NN	UU.PP	U. Internacional
Doctorado	11,9%	15,6%	0,0%
Maestría	37,3%	46,9%	28,6%
Especialización	50,7%	37,5%	71,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Como no hemos descrito aquí datos sobre población estudiantil de posgrado, según tipos de gestión, no podemos elaborar una comparación en relación a la asistencia y al rendimiento de las ofertas de posgrado. Sólo a modo ilustrativo recuperamos la información ofrecida por la Secretaría de Políticas Universitarias, para 2011 –último año sobre el que se brinda información consolidada, a inicios de 2014-. Mientras la oferta de posgrados en educación de las instituciones estatales llega al 77 % del total de la oferta, el de estudiantes de posgrados en ciencias humanas¹⁴ en las mismas instituciones es del 73 %, y los egresados de ciencias humanas constituyen, mientras tanto, el 43% (SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS, 2011). Es mayor la presencia de las universidades nacionales en la oferta de posgrados en educación, que en el porcentaje de estudiantes y sobre todo de egresados en ciencias humanas. La relación entre ambas dimensiones varía en las universidades privadas y en la universidad internacional, que reúnen el 10 % y el 17 %, respectivamente, de los estudiantes de posgrado en ciencias humanas; y el 9 % y el 48 %, respectivamente, del total de egresados de ciencias humanas (SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS, 2011). Recordemos que la oferta en el campo de educación es de 4 % en la universidad internacional, y del 18 % en las universidades privadas (cuadro 5). Si bien la comparación posible es entre posgrados en educación en la oferta, y estudiantes y egresados en posgrados en la generalidad de las ciencias humanas, llama la atención el alto porcentaje de estudiantes y egresados de la universidad internacional, y la menor presencia de las universidades privadas en el porcentaje de estudiantes y egresados.

14 La Secretaría de Políticas Universitarias no publica datos según disciplina.

Cuando se considera la distribución regional de la oferta de posgrados según CPRES¹⁵ (cuadro 7), los posgrados en la región Metropolitana (MET) constituyen el primer grupo (casi el 32%), seguidos de la región Centro-Oeste (COES), con el 23%, seguida de la Bonaerense (BON), con el 17%, y luego las regiones Centro-Este (CES) y Noroeste (NOA), ambas con el 11%. El Noreste (NEA) constituye la región con la menor oferta (1%).

Si se analiza el tipo de gestión según cada CPRES, viendo los porcentajes relativos del tipo de gestión, en cada una de ellas (cuadro 7) se aprecia un peso creciente de las universidades privadas (aunque siempre minoritario en relación a las nacionales) en la región MET, mientras que en el resto de las regiones las universidades privadas constituyen un porcentaje menor (de 15% hacia abajo) al porcentaje que ocupan en la oferta consolidada a nivel nacional (19,1%). Llama la atención su ausencia absoluta en las regiones NEA y Patagonia (SUR).

Cuadro 7 - Oferta de posgrados en educación por región CPRES y tipo de gestión universitaria. Argentina 2014. Porcentajes.

CPRES	Porcentaje CPRES en relación al total posgrados en educación a nivel país	Tipo de gestión	Porcentaje según tipo de gestión en cada CPRES
BON	17,3%	UU.PP	3,3%
		UU.NN	96,7%
MET	31,8%	UU.PP	38,2%
		UU.NN	49,1%
		Internacional	12,7%
SUR	4,6%	UU.PP	0,0%
		UU.NN	100,0%
CES	11,0%	UU.PP	15,8%
		UU.NN	84,2%
COES	23,1%	UU.PP	15,0%
		UU.NN	85,0%
NEA	1,2%	UU.PP	0,0%
		UU.NN	100,0%
NOA	11,0%	UU.PP	5,3%
		UU.NN	94,7%

Fuente: elaboración propia

¹⁵ Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), establecidos por la Ley de educación superior n° 24.521, que delimitan jurisdicciones para la planificación de políticas universitarias en torno a 7 regiones para todo el país. En el anexo II se indican las provincias que conforman cada CPRES.

Cuando consideramos la distribución regional de la oferta de posgrados, según el tipo de posgrado ofrecido (cuadro 8) se observa que la región con mayor concentración, como es de prever, es la región MET, seguida de la región COES y luego BON. Las regiones NEA y SUR son las que cuentan con la menor oferta de posgrado. Observando más detalladamente el cruce entre tipo de posgrado y CPRES, puede destacarse que las especializaciones constituyen la única oferta de posgrado en NEA, mientras la región SUR es la que alcanza el mayor porcentaje de Doctorado en el conjunto de su oferta formativa (25%). La única región donde la escala decreciente de la oferta de especialización, maestría y doctorado no se cumple, es en la región CES, donde la mayor parte de la oferta de posgrado lo constituyen las maestrías, y en la misma región SUR, donde el porcentaje de doctorados y maestrías es el mismo. En las regiones COES y MET, la oferta relativa de maestrías y de especializaciones también se halla muy cercana (con diferencias de hasta 8% aproximadamente, entre ambos tipos de posgrados).

Cuadro 8 - Distribución regional de la oferta de posgrados, según región CPRES y tipo de gestión universitaria. Argentina 2014. Porcentajes en relación al total de posgrados ofrecidos en cada región.

CPRES	Tipo de posgrado			
	Doctorados	Maestría	Especialización	Total
BON	13,3%	33,3%	53,3%	100%
MET	9,1%	41,8%	49,1%	100%
SUR	25,0%	25,0%	50,0%	100%
CES	21,1%	52,6%	26,3%	100%
COES	10,0%	42,5%	47,5%	100%
NEA	0,0%	0,0%	100,0%	100%
NOA	10,5%	26,3%	63,2%	100%

Fuente: elaboración propia

Si comparamos con datos del conjunto del sistema de posgrados, según la información de oferta de posgrados suministrada por la CONEAU (cuadro 9), la correlación entre porcentajes del total de posgrados en cada región, y de los posgrados en educación por región es considerablemente cercana. Las

menores variaciones se observan en la región BON, CES y COES (las regiones que concentran la mayor parte de los posgrados, exceptuando aquí a la región MET, donde ya se observa una mayor variación, de 5 puntos porcentuales). Las mayores variaciones se observan en las regiones que tienen una menor oferta de posgrado (SUR, NEA y NOA), donde los posgrados en educación tienen un peso relativo menor al del conjunto de la oferta de posgrado ofrecida en la región¹⁶. Si bien la normativa permite la acreditación de posgrados a partir de la alianza entre varias instituciones (lo que permite aunar recursos), esta modalidad es utilizada casi ínfimamente. En el NEA, se ofrece una Especialización en Docencia Universitaria entre instituciones públicas (UNNE, UNaM, UNF), mientras en la región COES se ofrece otra Especialización en Gestión de la Educación Superior entre universidades privadas (Instituto Universitario de Ciencias de la Salud-Fundación Barceló, Universidad Juan Agustín Maza y Universidad del Aconcagua). La única iniciativa interinstitucional a nivel doctoral, se encuentra en la región MET, con Doctorado en Educación de universidades nacionales (UNTREF/UNLa/UNSAM).

Cuadro 9 - Oferta de posgrados en todas las disciplinas y en educación. Argentina, 2014. Absolutos y porcentajes.

Región CPRES	Posgrados todas las disciplinas según CPRES	Porcentajes posgrados de todas las disciplinas según CPRES	Posgrados en educación, según CPRES	Porcentajes de posgrados en educación según CPRES
BON	402	16,6%	30	17,3%
CES	264	10,9%	19	11,0%
COES	590	24,4%	40	23,1%
MET	890	36,8%	55	31,8%
NEA	75	3,1%	2	1,2%
NOA	144	6,0%	19	11,0%
SUR	51	2,1%	8	4,6%
Total	2416	100,0%	173	100,0%

Fuentes: Elaboración propia con base en CONEAU (2012).

¹⁶ Señalamos la dificultad de realizar aquí una comparación según disciplinas científicas, puesto que el modo en el que hemos construido el dato sobre los posgrados en educación (sumando posgrados que en la CONEAU son evaluados en áreas distintas a la de educación) nos dificulta la comparación con otras grandes áreas disciplinares y/o disciplinas.

Finalmente, cuando se considera la evaluación realizada por la CONEAU¹⁷ a cada tipo de posgrado (cuadro 10), se observa que la mayor parte de los posgrados corresponden a la categoría “No corresponde” –que indica, por lo general, la aprobación de nuevos posgrados cuyo dictado aún no se inició al momento de su presentación en CONEAU-, mientras que los que calificados como C constituyen un cuarto del total de posgrados en educación, disminuyendo hacia los calificados como B, quedando sólo el 7% de los posgrados calificados como excelentes (A). Si se analizan las calificaciones según tipo de posgrados, los doctorados replican la mayor presencia de la categoría “no corresponde”, seguida de los calificados como C, luego los que no solicitaron, con el mismo porcentaje de los doctorados de excelencia (A). Y finalmente, se ubican los calificados como B (junto a la categoría “sin información”). Son más los doctorados calificados como A que los calificados como B –a diferencia de la tendencia general indicada anteriormente-. En el caso de las maestrías, sobresalen en primer lugar los posgrados calificados como C, seguidos de aquellos de la categoría “no corresponde”. Conservan el mismo porcentaje los que no solicitaron calificación y aquellos que obtuvieron la nota B. Las maestrías de excelencia (“A”) son sólo el 6%.

Para las especializaciones, las relaciones entre porcentajes nos indican que las de la categoría “no corresponde” constituye casi la mitad de los posgrados, seguidos de aquellas que obtuvieron la categoría C. El dato resalta la presencia de posgrados que no cuentan todavía con estudiantes, es decir, que constituirían proyectos que al momento de su presentación en CONEAU no habían iniciado ciclo lectivo. Esto puede resultar en un dato sobre el crecimiento de la oferta, si se considera que para iniciar su ciclo, el posgrado debe tener un número mínimo de inscriptos para poder desarrollarse. Luego encontramos las especializaciones que no solicitaron calificación (14%). Los evaluados como A y B constituyen casi el 6%, en cada caso, del total de las especializaciones acreditadas.

17 No estamos sometiendo a análisis los criterios que emplea la CONEAU para la evaluación de los posgrados, tarea que dejamos para otro trabajo. Debemos mencionar, no obstante que a esta instancia del proceso de acreditación, se la denomina “categorización”. Los posgrados que se presentan a evaluación y se encuentran en funcionamiento, pueden solicitar, además, una categoría (una calificación). Es decir, que es obligatoria la solicitud de la acreditación de la carrera –para que sea reconocida por el Ministerio de Educación, pero la categorización es optativa. El proceso puede resultar en una calificación A (excelente), B (muy bueno) y C (bueno). Si las carreras aún no finalizaron un primer ciclo de dictado o no cuentan con egresados, se les agrega “n” (nuevas) a la calificación otorgada. Si la carrera no solicita categorización, se la acredita y su categorización reza “no solicitó”.

Cuadro 10 - Evaluación realizada por la CONEAU según tipo de posgrado en educación. Argentina 2014. Porcentajes.

Calificación	Doctorados	Maestría	Especialización	
	Porcentaje sobre el total de Doctorados	Porcentaje sobre el total de Maestrías	Porcentaje sobre el total de Especializaciones	Porcentaje sobre el total de posgrados
No solicitó	14,3%	16,4%	14,1%	15,0%
No corresponde	28,6%	25,4%	49,4%	37,6%
A y An	14,3%	6,0%	5,9%	6,9%
B y Bn	9,5%	16,4%	5,9%	10,4%
C y Cn	23,8%	31,3%	20,0%	24,9%
Sin información	9,5%	4,5%	4,7%	5,2%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia

Fernández (2010) encuentra para la totalidad de los posgrados acreditados a 2007 en CONEAU, en todas las disciplinas, una distribución que aquí se repite: decrecen las calificaciones desde la C a la A. La misma distribución se observa en el conjunto de posgrados en humanidades (p. 111).

Profesionalización científica o formación profesional pedagógica

El crecimiento de los posgrados –que se constata en relación a los relevamientos previos- no responde solamente, como no lo hace en sí mismo el sistema de posgrados, a la necesidad de producción científica, o a una decisión política de incentivo a la investigación.

Nuestro relevamiento indica una tendencia temática muy clara: un conjunto de posgrados considerable (sobre todo especializaciones, y algunas maestrías) se agrupan bajo las cuestiones vinculadas a la educación superior y la docencia universitaria. Este fenómeno se vincula con la política de promoción de la “carrera universitaria” que algunas instituciones vienen desarrollando desde hace años, y que ya forma parte de las negociaciones del convenio colectivo de trabajo que los sindicatos de docentes universitarios establecen con las universidades, como derecho de los profesores y en el marco de las discusiones sobre las condiciones de trabajo (IEC-CONADU, 2012). El crecimiento de este tipo de posgrados acreditados, y la promoción de la “carrera universitaria” como instancia formativa en el ámbito de trabajo docente, se enmarca en la

necesidad de profesionalizar el staff docente de algunas de esas universidades y/o facultades¹⁸. La creación de una carrera de posgrado responde también a la necesidad de jerarquizar al personal docente propio de la misma institución. Es decir, crece la oferta de posgrados en función de contar con especialización pedagógica, pero esa necesidad también es de formación científica en educación y de gestión educativa. La presencia relativamente importante de los posgrados en enseñanza de las ciencias –particularmente, el de las ciencias exactas, físicas, naturales- y del campo de la salud, constituyen un conjunto de especializaciones, maestrías y doctorados que surgen en los últimos años, que están ubicadas, no solamente en las facultades de humanidades, educación, ciencias sociales o humanas de cada universidad, sino en las facultades de ciencias exactas, físicas, médicas, etc.

Además de ser una necesidad y una oportunidad de formación pedagógica especializada para los docentes universitarios de esas facultades, y para docentes de otros niveles educativos provenientes de esas disciplinas, es posible leer esa tendencia como una política destinada al desarrollo de conocimiento útil o aplicado a las problemáticas con que se enfrentan los profesores de las ciencias duras/exactas, más aún en el nivel medio y superior de enseñanza¹⁹. Se cruzan aquí las necesidades propias de la profesionalización del personal docente y de gestión, con las de la producción sistemática de conocimiento en el campo educativo (generar conocimiento científico sobre didácticas/disciplinas específicas) que son percibidas como problemas educativos del campo de ejercicio profesional docente. Las expectativas de muchas de esas especializaciones –así como las de “docencia universitaria”- se construyen en torno a una formación que redunde en una mejora en los estilos de enseñanza y de la gestión de las instituciones educativas. Dialoga con la transformación de las políticas de formación docente que se han ido instalando desde los años '90, por lo menos, que buscan sistematizar y profesionalizar la formación de los docentes de todo el sistema educativo, por medio de cambios en la estructura

18 Al respecto debe mencionarse, como dato ilustrativo, la existencia de posgrados en docencia universitaria, aprobados por los Consejos Superiores de las Universidades, pero cuya presentación a acreditación en CONEAU no fue realizada inmediatamente, sino que se admitía su existencia como un posgrado interno de las universidades.

19 En un relevamiento de investigaciones sobre el nivel medio, que hemos realizado en el marco del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación de la FLACSO Argentina, hemos podido comprender la preocupación político-pedagógica de las facultades de ingenierías, ciencias exactas, física, química, etc., por la situación de desgranamiento de la matrícula universitaria que acontece en los primeros años de esas carreras. Esta problemática se manifiesta en la existencia de numerosos proyectos de investigación desarrollados por esas facultades para comprender la situación educativa de estos jóvenes, los saberes adquiridos (o no, y bajo qué disciplina escolar) en el nivel secundario, la articulación que es necesaria implementar para la mejora pedagógico-didáctica en los últimos años del nivel medio y los primeros del superior, el sentido que los estudiantes noveles tienen sobre esas disciplinas científicas, etc.

académica de los institutos de formación docente, la ampliación curricular y la duración de los estudios, la realización sistemática de residencias, así como todo el discurso de la formación permanente y actualización de los docentes como profesionales de la enseñanza²⁰. Por otro lado la idea de la educación continua, como paradigma regulador de las sociedades contemporáneas (NÓVOA, 2010), también incide como mandato en torno al uso que se hace de las ofertas de posgrado y la mayor competencia entre profesores que buscan titulaciones diferenciales.

En un documento producido por la subcomisión de educación de la CONEAU (2001), hace más de una década, se atribuía el crecimiento de las especializaciones y maestrías en docencia universitaria a la decisión de las facultades y universidades de adecuar su plantel docente a los requisitos establecidos por la Ley de Educación Superior, es decir, contar con docentes formados a nivel de posgrados. Necesidad retroalimentada a su vez por la carencia de carreras docentes²¹ y de formación pedagógica en ese mismo plantel (CONEAU, 2001). Las carreras docentes²², sin embargo, apuntaban y apuntan más a la revisión de las prácticas docentes de sus estudiantes –se trata de docentes universitarios en ejercicio-, tarea que no comporta necesariamente la producción de una investigación científica para una tesis, puesto que buscan más específicamente la mejora de la calidad docente, diferenciándose de la carrera científica (IEC-CONADU, 2012). La subcomisión de educación de CONEAU evaluaba el impacto positivo que la investigación desarrollada en esos posgrados había tenido sobre el campo de las didácticas y la enseñanza universitaria, porque se trata de un conocimiento situado, en el aula y la institución específica, útil para el desarrollo pedagógico y la mejora pedagógica²³. No se debe perder de

20 Tanto la ley federal de educación como la ley de educación nacional, ya referenciada, “hablan” en estos términos, aunque produjeron efectos diversos en la formación docente y capacitación.

21 Según un trabajo de la Universidad Nacional del Litoral, de 1995, retomado por el informe de Vain en la CONEAU, las carreras docentes parecen enfatizar tres tendencias aspectos: “a) Como un proceso de preservación y mejoramiento de los recursos humanos docentes, apuntando a incrementar la calidad académica. b) Como conjunto de reglas de juego que regulan el tránsito del docente en la institución (ingreso, permanencia, promoción, etc.). c) Como un sistema de formación y capacitación de los docentes. (VAIN, 1998, p. 74)

22 Según los datos publicados por IEC-CONADU (2012), desde un relevamiento de carreras docentes realizado por De la Fare, Rovelli y Lenz, se halló un total de 20 carreras docentes/académicas reglamentadas o a reglamentar, a junio de 2012, en universidades nacionales e institutos universitarios. Cabe destacar que se entiende por carrera docente, no sólo la formación que los docentes universitarios puedan realizar en instancias como seminarios y/o talleres (como lo constituyen en general, las instancias de los posgrados), sino también la evaluación del desempeño docente, por medio de funciones que van más allá de la formación docente, tales como extensión, vinculación, investigación, etc.

23 Aparece también aquí el paradigma de la evaluación como regulador en función de los fines del conocimiento que se genera en algunos posgrados, tendientes a la mejora de la enseñanza y la gestión pedagógica.

vista, que para el campo de las ciencias duras, la formación pedagógica abre las posibilidades laborales a sus estudiantes hacia el campo de la enseñanza y/o la investigación pedagógica, proviniendo, muchos investigadores, no del campo de la pedagogía, las ciencias de la educación, sino de las disciplinas específicas (química, física, etc.).

Hay otro pequeño conjunto de especializaciones sobre todo, en políticas educativas, administración, gestión educativa y planeamiento educacional, que responden en su formulación más a las necesidades de profesionalización, que al desarrollo de una carrera de investigación. Este punto es más que relevante, si consideramos la tensión “tradicional” pero vigente de la conformación de la universidad argentina. Entre la tendencia profesionalizante y la perspectiva más integral docencia-investigación, la tensión ha estructurado buena parte de los discursos y las prácticas de los actores de la universidad argentina (BUCHBINDER, 2005; ROVELLI, 2008). La tendencia de las especializaciones en torno a la profesionalización se articula con la misma búsqueda de esas universidades de profesionalizar a sus docentes por medio de estos posgrados en educación, dotando a sus cuerpos docentes de un bien cultural y simbólico que los acredite en la posesión de un saber específico relacionado con una actividad social determinada, en este caso, con una especialización educativa o científica, que a su vez retroalimenta su carrera académica, por la titulación que otorga. Dichos posgrados buscan, en sus formulaciones, y en lo que puede resumirse de diversas tesis y trabajos, la reformulación/revisión y mejora de la práctica docente universitaria de esos mismos docentes. Al mismo tiempo que busca profesionalizarlos a través de una especialización o maestría, se propone generar un tipo de conocimiento aplicado o vinculado con un impacto posible sobre esa realidad educativa.

Además de la concentración territorial en la región Metropolitana de Buenos Aires, y en la Región Central del país (Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Mendoza, etc.), ya señalada por De la Fare (2008) encontramos tendencias generales en los posgrados que atraviesan todo el territorio nacional: los posgrados de docencia universitaria de las distintas facultades de la UTN²⁴, y en las universidades nacionales, tanto su versión “interna” –no acreditada: carrera docente- como los posgrados en docencia universitaria acreditados en CONEAU, cuentan con una amplia extensión territorial. En este análisis, hay que considerar la existencia de los posgrados virtuales en educación, que de alguna manera trastocan el análisis regionalizado de la oferta de posgrados.

²⁴ La particularidad de esta universidad es que sus facultades no son disciplinares, sino regionales, ubicadas en todas las regiones CPRES.

Conviene observar una oferta que, al igual que sucede con algunas especializaciones en docencia universitaria y carreras docentes de diversas universidades nacionales, no están acreditadas ante CONEAU. Estamos hablando de los diplomados universitarios (a modo de ejemplo mencionamos los que ofrece en educación UNTREF Virtual y Flacso) y/o programas de actualización (como los que desarrolla la UBA, MOLLIS, 2010), que cuentan con el aval de las mismas instituciones universitarias, y que en ocasiones funcionan como títulos intermedios dentro de las especializaciones –sobre todo los diplomados- (BARKSKY, 1997) y por lo general, abarcan cierto grado de especialización y/o, sin llegar a serlo en términos formales. Es frecuente, además, que los diplomados busquen acreditar su oferta en el sistema de capacitación y/o perfeccionamiento docente, es decir, que busquen acreditar como cursos con “puntaje” para la carrera de docentes del resto de los niveles del sistema educativo, y que, en algunos casos, sean considerados como antecedentes académicos en los concursos de docentes universitarios²⁵, de acuerdo a criterios que establezcan los jurados (aunque no se encuentren abarcados por la definición estamental y legal de posgrados de CONEAU: especialización, maestría, doctorado). En definitiva, el sistema de posgrados en educación se articula con las necesidades de profesionalización académico/científica, pero también con la formación profesional docente. En ambos casos, acredita saberes, pero la “salida” del posgrado es distinta, tanto en lo relativo a los efectos en las trayectorias y los usos que los egresados realizan con esa certificación universitaria, como en lo relativo al tipo de conocimiento que se produce y con qué se lo vincula.

Una discusión más amplia: evaluación, autonomía universitaria y carreras de posgrado

En este apartado nos interesa comprender las carreras de posgrado en función de la presencia dominante de la evaluación como categoría y regulación de las políticas educativas y científicas, en el marco de lo que contemporáneamente se define como el nuevo rol regulador del Estado, ya no en torno a las reglas previas de comportamiento de los actores de un sistema, sino a la evaluación y control de los resultados (BARROSO, 2005). La Ley de Educación superior N° 24.521 de 1995, fue creando, según Follari una “cultura de la evaluación” (1999, p. 18). Si bien no debería atribuirse a la ley en sí el efecto directo de su aplicación –puesto que el hecho de que la ley plantee la evaluación universi-

²⁵ Es un requisito para los docentes universitarios contar con formación de posgrado, a partir de la Ley de Educación Superior.

taria²⁶ como uno de sus ejes es también el resultado de procesos sociales, de actores implicados en la definición de ese eje como relevante para la educación superior-, es posible ver cómo el Estado ha avanzado en la regulación de las funciones de la universidad, básicamente en la función de docencia y en la de investigación. Políticas tales como el Programa de Incentivos a Docentes- Investigadores²⁷, implementado desde el año 1994 pueden leerse como parte de la tendencia a instalar una imagen persistente de la Universidad humboldtiana -que integra docencia e investigación- y que redefine el rol de los académicos, como productores y transmisores de conocimiento (PREGO; PRATI, 2007). Pero también es posible ver esa tendencia como la movilización –o el intento de orientar- la universidad hacia un perfil que no sea meramente profesionalizante, y/o recuperar parte de las mejores tradiciones universitarias en investigación en la Argentina. Orienta también la práctica de los actores universitarios en función de jerarquías que modelarían el sentido del rol docente-investigador en las instituciones.

Diversos actores de la vida universitaria, a fines de los años `90 y aún hoy²⁸ disputan y resisten la implementación de las evaluaciones de las instituciones universitarias, a partir del argumento y de la tradición reformista de la universidad argentina, que sostiene la autonomía de esta institución. Esas posiciones esgrimidas por organizaciones y representantes en el cogobierno universitario de diversas instituciones, son planteadas frente a un organismo externo a la misma universidad (la CONEAU) que pretende implantar lógicas que no serían propias de la vida académica, siendo que la autonomía permanecía asociada a la idea de la calidad de la oferta educativa universitaria en sí misma (DÁVILA, 2010, p. 39). Según rescata Dias Sobrinho, al hacer el análisis de cómo se configura la evaluación en agencias creadas a tal fin en diversos estados,

26 Según el análisis propuesto por Krottsch, Camou Y Prati (2007) se diferencian políticas de evaluación en sentido estricto y en sentido amplio. Estas últimas se refieren a la situación de control, regulación y direccionalidad políticas establecidas en programas y acciones del Ministerio de Educación que comportan mecanismos de evaluación. La primera, en cambio, siguiendo a la mencionada Ley de Educación Superior n° 24.521, hace referencia a los mecanismos explícitos de evaluación que la ley encomienda a la CONEAU: la evaluación institucional de las universidades, la de las carreras de grado de interés público, y la de las carreras de postgrado.

27 Se trata de una política de promoción de la investigación de los docentes de universidades nacionales que otorga un incentivo económico y está atado a la decisión de los docentes universitarios de ingresar a un sistema de evaluación que pondera su desarrollo académico (publicaciones, direcciones de investigaciones y de investigadores, etc.) y produce una categorización de acuerdo a esas trayectorias. Fue creado en 1993 por decreto n° 2.427, y modificado en 1997, 2003, 2004, 2006 y 2008

28 Mencionamos, sólo a modo de ejemplo, la controversia en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UBA que recién en el mes de junio de 2013 anunció el inicio de la acreditación ante la CONEAU de su carrera de Arquitectura, siendo una de las pocas carreras en todo el país que aún no se sometían a la acreditación (situación obligatoria para las carreras que comportan un interés público por los riesgos implicados en su ejercicio profesional).

“la acreditación tiene límites. Se atiende casi exclusivamente a resultados objetivos y comparables, pero no da cuenta eficazmente de procesos, contextos, valores, actitudes y competencias sociales” (2007, p. 282). En este sentido, teniendo presente que la creación de la CONEAU se realiza en el marco de un financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) -que se proponía modernizar la educación superior- los actores universitarios acusan el ingreso de esas otras lógicas propias de un organismo creado al calor de las reformas educativas neoliberales de los '90, y de las tendencias internacionales a reducir y racionalizar la inversión en educación:

Como se ve, en diversas latitudes se liga evaluación a financiamiento, y es visible que uno de los factores decisivos que contribuyó a constituir el “Estado evaluador” a nivel internacional, es el del control del gasto universitario, en el doble sentido de intentar disminuir la carga de gasto estatal, y de poder saber cómo se ejerce y con qué racionalidad (FOLLARI, 1999, p. 13).

La evaluación universitaria involucra particularmente a los posgrados, por diferentes motivos esgrimidos anteriormente. La creación de carreras de posgrado si bien es potestad de las universidades, debe acreditarse, ya sea como proyectos o como carreras en funcionamiento, ante la CONEAU. Por otro lado, la CONEAU, al realizar acreditaciones y evaluaciones no sólo sobre esas carreras que solicitan su acreditación, sino también sobre las instituciones universitarias²⁹, pondera el nivel de formación de los docentes (si cuentan o no con posgrados y de qué tipos, sus carreras académicas medidas en función de publicaciones, tesis y proyectos de investigación dirigidos, etc.). Allí establece recomendaciones, una de las cuales suele ser la elevación del nivel educativo de los docentes de los posgrados, o de los docentes de toda la universidad -cuando se constata por ejemplo, que el porcentaje de docentes con posgrados finalizados es muy bajo-. Es interesante ver que cuando se habla de la instauración de una cultura de la evaluación se está haciendo referencia a la incorporación de una dinámica, de prácticas y concepciones sobre sí mismos y su tarea por parte de los académicos y/o docentes universitarios, que remiten a y corren el riesgo de caer en formalismos -según la visión de los mismos actores (ALVAREZ, 2007)- para cumplir con las acreditaciones. Formalismo burocrático que no

29 Hay que tener en cuenta que la existencia de posgrados en una universidad eleva su valor frente a la CONEAU, que pondera en la función de investigación los posgrados, sus áreas, sus docentes, los directores de tesis de esos posgrados, etc. Por otro lado, es necesario distinguir que la CONEAU evalúa institucionalmente, por un lado, en función de generar recomendaciones que tiendan hacia la calidad, su mejora; y acredita asegurando niveles de calidad según determinados criterios (DIAS SOBRINHO, 2007)

se condice, según quienes la impulsan, con una cultura de la evaluación que impregne la práctica académica, y que como plantea Camou (2007) involucre a los actores institucionales de la universidad en la reflexión sobre su práctica y la implementación de mecanismos de mejora institucional. Las políticas de evaluación enfrentan el riesgo de construir criterios que se utilizan en función sólo de indicadores de rendimiento, como “número de doctores, número de publicaciones, número de graduados, tasa de eficiencia terminal, número de egresados” (DÍAZ BARRIGA, 2005, p. 1) lo que hace que el proceso de evaluación se establezca sólo en la fotografía y no en la revisión de los procesos mismos (de aprendizaje, de gestión, etc.). Una consideración análoga hace Dias Sobrinho cuando distingue dos fenómenos predominantes en lo que se refiere a evaluación de las universidades: “el técnico y el ético-político” (2007, p. 30). El riesgo de la primera es que termine posicionando a las instituciones, su personal y sus programas de posgrado en escalones de una jerarquía cual si fueran productos de mercado con distinto valor, medido por criterios meramente técnicos y/o de rendimiento, que invisibiliza las posibilidades políticas de una oferta educativa que sea evaluada en función de a quiénes llega, quiénes pueden participar de ella, cuál es su vínculo con determinadas tradiciones académicas, en qué contexto actúa, etc.

Entre la acusación y el riesgo del formalismo, y la oportunidad –regulada, instaurada, impuesta- de revisar la práctica docente y de investigación, la denominada cultura de la evaluación permite instaurar criterios para comprender y regular la creciente diversificación de ofertas institucionales y de posgrado:

El ideal humboldtiano de unificación de enseñanza e investigación, como ideal y representación, está aún presente a pesar de su puesta en cuestión por la creciente multiplicación, proliferación, diferenciación y jerarquización de universidades que se desarrolla de manera espectacular, sobre todo desde el sector privado en América Latina y el Sudeste Asiático (incluyendo a China Popular), configurando un nivel de Educación Superior cuyas características suponen, desde el desarrollo de la universidad de masas en los años sesenta, un creciente proceso de distinción y jerarquización de las instituciones (KROTSCH, 2007, p. 10).

La evaluación configura así el intento de establecer criterios más o menos comunes para tan diversa oferta, tomando la metodología propia del campo científico de la evaluación de pares. Este método, extendido a nivel mundial (HARVEY, 1999) tiene también sus cuestionamientos, puesto que los pares evaluadores no necesariamente han sido formados en evaluación, y aplican en estas

instancias saberes más empíricos, asociados a la propia experiencia de gestión institucional o de posgrados, que en función de una teoría sobre la evaluación (DÍAZ BARRIGA, 2005, p. 5). De todos modos, como dispositivo regulatorio la evaluación de pares se realiza tanto en los programas que subsidian la función de investigación de los docentes universitarios (por medio de subsidios y del Programa de Incentivos), como en las evaluaciones de las instituciones y de su oferta de posgrado. Los dos primeros se articulan claramente con el último, porque las ofertas de posgrados permiten la acreditación de nuevos saberes por parte de los docentes en el desarrollo de su carrera académica, facilitan el despliegue de su carrera a los docentes que dirigen esos posgrados, y, en el caso de las instituciones, los posgrados las jerarquizan. Por ello la relevancia de entender los posgrados como condensación de la problemática de la evaluación en el sistema universitario y científico.

Este sistema, como sabemos, no es homogéneo. El ideal humboldtiano y el énfasis de las políticas universitarias sobre la investigación constituyen un componente que afecta y/o ayuda a configurar el campo de la investigación educativa. Como han destacado Galarza (2007) y De la Fare (2008), en la década del '90 se produjo en la Argentina una expansión en el campo de los posgrados en educación, sobre todo en la rama de especializaciones y maestrías. La cantidad de posgrados en educación, al 2008, solo es superada, según datos provistos por la investigadora (DE LA FARE, 2008, p. 108), por los posgrados de las disciplinas Derecho, y de Ciencias Económicas, de acuerdo a la clasificación de la CONEAU para las Ciencias Sociales y Humanas. Sin embargo, la diversificación de propuestas de posgrados en educación no se condice con una mayor presencia o diversificación específica según el sector de gestión de que se trate (privado/público). En nuestro país la investigación sobre educación se ha desarrollado mayormente en las universidades públicas (GALARZA, 2007; LLOMOVATE, 1992). Según nuestros datos, las universidades privadas constituyen un porcentaje minoritario de la oferta de posgrados en educación, por lo que, sumado a su escaso peso en la investigación educativa, no nos permite corroborar que el proceso de distinción y jerarquización se produzca, en este campo científico específico, según el criterio público/privado.

Por otro lado, en un contexto social, donde frecuentemente se habla de calidad educativa y/o educación de calidad (LATAPÍ, 2009; NÓVOA, 2010), problematizar los mecanismos de evaluación y analizarlos, significa poner en cuestión una serie de relaciones. Bajo ese paradigma, se presupone que la evaluación debe tender hacia la excelencia, debe propiciar cambios –en los posgrados, por ejemplo– que los lleven a un mayor nivel de calidad. Es decir,

se busca calidad educativa en función de una serie de estándares de evaluación, y de una revisión de la práctica docente e institucional (cultura de evaluación) que tendería hacia esa calidad deseada, y que responde a diversos parámetros relacionados con la productividad de las carreras de posgrado, su tasa de egreso, la formación académica del personal docente, la vinculación de docentes y estudiantes con actividades de investigación y extensión, etc. Responde a la difusión de una “cultura gerencial” (ALVAREZ, 2007) que ingresa a la gestión universitaria de la mano de la evaluación, en el pasaje de lo que se denomina: del Estado educador al Estado evaluador (NEAVE, 1998; RECÉNDEZ GUERRERO, 2009; BARROSO, 2005). Un documento producido por la CONEAU a fines de la década del '90, da cuenta de la necesidad de la evaluación de las universidades introduciendo –o legitimando– el uso de conceptos que provienen de la economía, y de los requisitos de los organismos internacionales.

El concepto de *accountability*, equivalente a la noción de rendición de cuentas (aunque más precisamente debería traducirse como legitimación externa), que se impone en el mundo, conlleva la idea de que la universidad debe dar cuenta de sus proyectos institucionales y en qué invierte los dineros públicos (VAIN, 1998, p. 2).

Se trata entonces de entender la rendición de cuentas en una tensión que se ha hecho presente en torno a si se trata de una evaluación más formal sobre el rendimiento y los indicadores (producto éstos del mismo paradigma evaluativo que los necesita y produce), o si la evaluación es un proceso incluso pedagógico que permite instaurar y generar procesos de mejora (HARVEY, 1999). Ese proceso de evaluación, para evitar las suspicacias que despertó, buscaba validar la evaluación universitaria como una cuestión también política, porque la docencia lo es, buscando antes que evaluar resultados, ver los procesos que, en la diversidad institucional y social de cada universidad, llevan a esos resultados, al menos según los postulados de la CONEAU. Claro que cuando hablamos de evaluación no sólo mencionamos la práctica que hace, en sí misma, a la producción de conocimiento (el control de los pares; la generación de indicadores que den cuenta de grados de calidad, puntos de referencia, posibilidad de comparación, etc.), sino a un terreno de disputa entre actores, discursos y prácticas, concepciones diferentes sobre la evaluación, puesto que los sistemas educativos, como sistemas complejos, no están regulados de modo unidireccional, sino a partir del interjuego de actores, regulaciones múltiples y readaptaciones de esas regulaciones (BARROSO, 2005). Más allá de considerarla como un dispositivo de regulación y control, la evaluación misma, su sentido es un objeto en pugna:

tanto si se trata de una instancia de control sancionatoria o una instancia de regulación para el mejoramiento del funcionamiento de las instituciones y sus prácticas (MARQUINA, 2008).

Los mecanismos de revisión y evaluación del funcionamiento de los posgrados involucran la necesidad de formación de posgrado de y para los mismos docentes universitarios, establecida en función de la competitividad en el desarrollo de una carrera académica, de mejora de la posición relativa en relación a los concursos docentes, de perfeccionamiento de su práctica como docente universitario y/o la adquisición de habilidades y de un marco institucional y formativo para la investigación. Cuando las ofertas se amplían, y aparece un emergente “mercado educativo”, se genera la necesidad de calificar esas ofertas según jerarquías que delimiten un orden de valoración sobre las mismas. Es que el desarrollo de los posgrados responde al proceso de masificación de los sistemas universitarios en los países occidentales, que se produce al mismo tiempo que la diversificación institucional y la diferenciación horizontal y vertical de la educación superior (DÁVILA, 2010, p. 19). Los posgrados constituyen, además, una respuesta de las instituciones hacia las demandas del mundo del trabajo, en función de la nueva inflexión que en las últimas décadas aparece en la asociación mercado de trabajo y educación: la empleabilidad, la formación permanente, el vocacionalismo, etc. (NÓVOA, 2010); diversas facetas que hacen depositar en la educación, la escolarización y los sistemas educativos las crisis del empleo en las sociedades capitalistas³⁰.

Por medio de los posgrados, las universidades responden a demandas de formación específica, de desarrollo de las carreras profesionales, cuya escolarización no finaliza con los estudios de grado universitario. Es una respuesta institucional que ya ha naturalizado o incorporado el criterio de estructurar ofertas formativas que sean atractivas, que congreguen matrícula necesaria para su financiamiento, y que respondan en cierta manera a una demanda posible, por la preeminencia de la noción de la educación continua, la formación permanente, a lo largo de la vida, la ultra especialización profesional, el desarrollo profesional docente, etc.

Se observa allí una inflexión del criterio de “mercado” que no se contradice, en la práctica, con la autonomía universitaria, sino más bien con la transformación del sentido de la misma. De una autonomía donde la institución era la que imponía sus principios y horizontes, su modo de gobierno y organización, sus

30 No es sólo una condición objetiva: la masificación. Es la representación dominante, la expectativa estructuradota en el imaginario sobre la educación como solución o alivio de los procesos de transformación del empleo como cohesor social.

planes de estudio e investigación, su vínculo con la “sociedad”, a una autonomía que es, al mismo tiempo, regulada y a distancia (IBARRA COLADO, 1999) por el Estado –vía acreditación, evaluación, financiamiento de investigación, etc.–, y auto-regulada en función de ese mecanismo –rendición de cuentas, competencias entre universidades, captación de matrícula- y de su “vínculo” con el mercado –por medio de la “libre” elección que los estudiantes realizan, considerando aspectos tales como la evaluación del posgrado, su inserción académica-profesional, las posibilidades laborales que facilita, etc. Así, las universidades se destacan en función de su posicionamiento como agentes que ofrece una formación de posgrado atada a la existencia de un público interesado. Como hemos visto, esto interroga la división oferta pública-oferta privada³¹ y nos replantea la pregunta acerca de la llamada privatización del sector público, no sólo porque la oferta pública de posgrado es arancelada –en el caso argentino-, sino porque en el campo educación, los posgrados del sector privado tienen una escasa incidencia. ¿Se trata de una privatización del sector público o de una reconversión hacia criterios de “mercado” al menos en un trayecto de la oferta formativa universitaria? Constituye un dato el hecho de que en los años noventa haya crecido la oferta educativa de las instituciones de gestión privada, y a su vez, en el campo educativo, hayan aparecido o se hayan consolidado nuevos agentes productores de conocimiento en educación (ONG, fundaciones empresarias, centros de estudios de sindicatos, etc., ver PALAMIDESSI, 2011), lo que marca también la diversificación institucional no sólo a nivel de oferta de posgrado, sino de capacidad, estilos y tradiciones en la producción de conocimiento. Los datos que hemos señalado sobre la nula presencia de la oferta privada en algunas regiones, que a su vez tienen escasa oferta de posgrados en universidades nacionales; y el mayor nivel de egreso en los posgrados en general, en universidades de gestión privada, abre la pregunta aún más, en torno a cómo se está regulando (o no) la apertura de nuevas ofertas que tiendan a la atención de las desigualdades regionales, a las demandas sociales sobre la educación superior en contextos locales. También nos interrogamos sobre los criterios académicos que se implementan en posgrados de gestión pública y de gestión privada, si es que el mayor egreso del sector privado está vinculado a mayor flexibilidad (MOLLIS, 2010), así como la pregunta por la calidad de los posgrados ofrecidos en ambos tipos de gestión. La pregunta que se hace Mollis en relación a las políticas de evaluación y acreditación de posgrados: “¿habla-

31 Nos interesa esta dimensión para el análisis, por el tipo de dato que hemos construido en la primera parte del artículo. Sin embargo, intentamos aquí desplazar el análisis más allá del tipo de gestión, puesto que el debate público-privado, o Estado versus mercado, tiene sus límites como elemento de análisis dicotómico, que invisibiliza otro tipo de relaciones (WEINBERG, 2001).

mos de calidad, excelencia o atención al cliente?” (2010, p. 19) la formulamos también aquí más allá de los tipos de gestión (pública o privada). Son muchas las universidades públicas que incrementaron su oferta de posgrados a nivel de la especialización, lo que implica una mayor captación de recursos económicos vía arancel, que resitúa a la universidad en función de una demanda social (más asociada, tal vez, a la satisfacción del cliente que demanda la formación), pero que dejaría a un lado cierta tradición de la universidad acerca de su rol crítico y científico. En nuestro caso, hipotetizamos que la mayor demanda se asocia, entre otros fenómenos, a las mismas necesidades endémicas de los académicos y los docentes universitarios, además de otros actores (del sistema educativo en general, como hemos señalado).

El crecimiento de las carreras de posgrado estaría asociado –más si considerados el campo de los posgrados en educación- a una demanda de los docentes universitarios, activada y sostenida por la presencia de una lógica de la evaluación que inserta a los docentes en un sistema de acreditación y de productividad constante. Habría que considerar allí que el mismo crecimiento de los posgrados es posible –ya no sólo considerando el terreno de la demanda, sino también de la oferta de posgrados- por la conformación, en las instituciones universitarias, de una cierta masa mínima de académicos que completaron su formación de posgrados en otras instituciones (del país y del exterior) y que, en función del desarrollo de su carrera académica y del crecimiento de las universidades (en matrícula, en egresados, en personal docente, y en la diversificación institucional), crean posgrados que permitirán la captación de nueva matrícula (paga), es decir, nuevos públicos: por la oferta regionalizada y ya no sólo metropolitana; o porque se dirige a profesionales y docentes que no provienen de las ciencias sociales y humanas; o porque hay docentes del resto del sistema educativo que demandan nuevos saberes y mayores titulaciones. A su vez, todos esos nuevos posgraduandos serán dirigidos en sus tesis o trabajos finales de especialización por ese personal académico ya formado, que debe desarrollar esa tarea en función de su carrera académica. Las universidades crean posgrados para la enseñanza de la investigación y la especialización docente-pedagógica; a su vez, estos posgrados, dictados por profesores ya formados, en otras o en la misma casa de estudios, permiten, a través del desarrollo de las investigaciones de maestrías y doctorados, la acreditación de un mayor nivel de formación académica por parte de esos investigadores noveles, con las titulaciones que los habilitan y/o consolidan su trayectoria académica para la enseñanza, de grado y de posgrado (FOLLARI, 1999, p. 35)³².

32 Esta explicación funciona sólo como esquema. Nuestro proceso histórico nos indica que también

Es posible encontrar en esta dinámica una lógica que intenta rearticular –sin diferenciarse plenamente- el perfil profesionalista³³ que desde principios del XX define a la universidad argentina (BUCHBINDER, 2005). La motivación credencialista (MOLLIS, 2010, p. 43) se halla presente, puesto que se crean posgrados a los fines de satisfacer las demandas de acreditar conocimiento y avanzar en las carreras profesionales, sin atender, a veces, a la racionalidad académica que Mollis señala en los posgrados, es decir, las condiciones en las cuales se cursa y se egresa de estos posgrados, produciendo o no conocimiento. El incentivo a las políticas de ciencia y tecnología de los últimos años en la Argentina –como el propiciado a través del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica- y el crecimiento del presupuesto universitario, también pueden estar contribuyendo a perfilar un campo más competitivo entre los cuerpos académicos docentes de las universidades, puesto que al ingresar a las becas, subsidios y carreras de investigación, se incrementa la masa de docentes altamente calificados disponibles para ocupar posiciones en las universidades (y en sus posgrados), y al mismo tiempo, crece la matrícula de las carreras de posgrado. Sin embargo, la interpretación anterior debe ser relativizada, cuando algunas de las políticas implementadas en los últimos años, como el Programa Doctorar, o el recientemente lanzado PROFITE³⁴, que buscan incrementar la formación de posgrado de los docentes, incentivando económicamente el desarrollo y sobre todo la finalización de las carreras de posgrado. Estas políticas constituyen un dato más acerca del crecimiento de las carreras de posgrado (oferta), disponibles para que los docentes universitarios, entre otros actores, incrementen su formación académica. Pero parten del diagnóstico del bajo nivel

es necesario considerar las relaciones entre Estado y Universidad en el marco de las dictaduras que interrumpieron la vida democrática. La función de investigación, particularmente en ciencias sociales y humanas en nuestro país, ha atravesado un período de cercenamiento, control y represión, por parte del gobierno dictatorial del '76, y ello marcó las posibilidades de desarrollo académico de docentes universitarios interesados en conseguir mejores titulaciones y/o mayor experticia en la investigación científica. Diversos autores reseñan, por ejemplo, la estrategia del CONICET de crear centros de investigación durante la dictadura, deslindados de las universidades, que le posibilitarían un mayor control de la investigación, estableciendo distancias con el “ambiente” universitario –movilizado en términos políticos-, y establecidos a su vez con un carácter elitista por sus condiciones privilegiadas y diferenciales (FOLLARI, 1999; BEIGEL, 2010).

33 En relación a la preeminencia de la formación profesional de grado de las carreras liberales. Claramente el proceso de formación de posgrado es leído como un proceso de profesionalización, pero aquí el término es más descriptivo y sociológico, que el otorgado comúnmente relativo al profesionalismo.

34 En ambos casos se trata de políticas que buscan la mejora académica, implementándose a nivel institucional (Programa Doctorar, de Mejoramiento de los Doctorados en Ciencias Sociales) que busca elevar al nivel de doctorado a los docentes universitarios por medio de becas, movilidad académica, etc. destinado a docentes desde las universidades nacionales y privadas; o individual (PROFITE: Programa para la finalización de tesis), con becas destinadas a docentes universitarios nacionales que no finalizaron sus tesis en algún programa de posgrado.

de egreso que los responsables de posgrados refieren, y que se refleja en que a 2011, con un total de 124.655 estudiantes de posgrados total país, se contaba con 11.795 egresados en ese año, es decir, un 9,5% del total de estudiantes (SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS, 2011).

A través de la creación de posgrados, de su crecimiento constante, de mecanismos de financiación y de evaluación universitaria, se busca satisfacer –entre otras- una demanda que es la del perfeccionamiento y el desarrollo académico docente.

Los procesos de formación propios de una profesión, y que constituyen una condición de posibilidad para la existencia de las mismas, están atravesados por paradigmas dominantes y emergentes de los últimos 20 años –como es el de la evaluación-. En este sentido, la inflexión que las políticas de evaluación producen refieren más bien al ideal del desarrollo de un círculo virtuoso entre formación de posgrado, desarrollo profesional de los académicos en educación, mejora en la producción científica por medio de indicadores de rendimiento (publicaciones, actividades, congresos, tesis, tasa de graduados, etc.). Estas “mejoras” ciertamente son consideradas en función de un paradigma que sólo mide ese tipo de resultados, pero que terminan ordenando y estructurando las ofertas formativas, las necesidades de los académicos de contar con ellas, no sólo para formarse, sino también para enseñar.

Notas finales

Lo que hemos caracterizado en relación a la ampliación y/o dispersión temática de los posgrados en educación, así como su diversa inserción institucional (facultades de humanidades, por un lado; facultades profesionales o de otros ramas científicas, por el otro), se articula con una relativamente “baja” intensidad de los diálogos científicos al interior de este campo complejo. Como hemos planteado (FUENTES, 2014), la división del diálogo entre el campo de los estudios sobre didácticas específicas, o sobre la enseñanza y el aprendizaje en general, por un lado; y los estudios socio-políticos-antropológicos sobre la educación, nos indica que al menos en esa distinción general, los investigadores no dialogan entre ellos. Una dificultad adicional que se podría inferir a partir de lo dicho, es que existen tesis producidas en el marco de las maestrías relevadas que no se divulgan, es decir, hay nichos de nuevos conocimientos cuya comunicabilidad no está siendo garantizada. Queda por indagar cuáles son las tesis, cuál es su recorrido, su accesibilidad y disponibilidad, y cuántas tesis se producen en el conjunto de este campo. Por lo pronto, señalamos una

afirmación hecha por Barsky en 1997, problematizando la idea de que la calidad de los posgrados tiene que ver con una extensa formación a lo largo del tiempo (con la ecuación: mientras más tarden los posgraduandos en finalizar su tesis, mejores producciones, mayor calidad del posgrado). Más allá de las críticas que se pueden hacer a los criterios de rendimiento interno, de “accountability”, etc., la conformación dispar de la estructura académica de los posgrados, y la estructura en sí del sistema universitario argentino, con formaciones de grado extendidas en el tiempo, ha alentado un crecimiento de la matrícula de los posgrados con un promedio etario elevado, y con una baja tasa de graduación. Un cierto sesgo “excesivamente academicista” (BARKSKY; DÁVILA, 2010, p. 9) constituye sin duda uno de los factores que hace no sólo al rendimiento interno del posgrado –que aquí no analizamos- sino también al modo en que las instituciones estructuran su oferta. Nuestro relevamiento, al indicar los altos porcentajes de posgrados no categorizados (sin una calificación), señala que el sistema de evaluación o todavía no generó la suficiente confianza en quienes ofertan las carreras de posgrado, o que aún no se cuenta con ofertas consolidadas en el tiempo (la alta presencia de proyectos de carrera). Más aún, la existencia relativamente alta de la “no categorización”, indica que la evaluación como regulación, ha llegado para quedarse, pero que las críticas y sospechas sobre este modo de funcionamiento del sistema aún se hacen presentes. Se trata de un juego supuestamente libre, pero del que ninguna institución puede escapar, parafraseando a Nóvoa (2010) cuando considera los sistemas de evaluación de la Unión Europea como modos de regulación que los países no pueden escapar, aún a costa de los resultados que se obtengan. La ilegitimidad que comportaría quedarse fuera de estos sistemas, moviliza aún a las instituciones a adecuarse a estos parámetros, aunque lo hagan con resistencias, con temor a la exposición, etc. En definitiva, un signo más de que la disputa por la evaluación universitaria sigue vigente, es la definición de los parámetros de calidad (HARVEY, 1999) y quién/es lo/s define/n.

El análisis del campo de la oferta de posgrados que hemos realizado, nos ha permitido apreciar su estructura, cual foto de un momento determinado, pero también algunas tendencias que indican tanto cuestiones específicas del campo disciplinar (o lo amplio e interdisciplinar del campo científico educación) como de la articulación entre la oferta de posgrados y las necesidades y dinámicas de políticas educativas y científicas, su falta (o no) de articulación, sus vacíos (como la escasa oferta de posgrados de sectores de gestión, o de algunas regiones geográficas), y las diversas tradiciones académicas que se reflejan en este campo (como la relación proporcional que existe entre tipos de posgrados, y el

presupuesto de las carreras académicas de realizar un recorrido más o menos lineal por ellas). Tendencias que hablan de cierto proceso “modernizador” de las ciencias y las universidades y que no por ello dejan de moverse al ritmo de la oferta y la demanda, de las posibilidades y tradiciones institucionales, y de los efectos de las políticas educativas de las últimas décadas, así como de tendencias más generales sobre las inequidades regionales. Esas condiciones desiguales que se encuentran en cada región se visibilizan en la mayor o menor oferta y posibilidad de desarrollo de investigaciones contextualizadas, que respondan a problemáticas locales/regionales, y que movilicen diálogos, categorías y sentidos que tengan un impacto en cada contexto regional o institucional. Las políticas y el paradigma de la evaluación educativa parece no corregir o considerar como válidas, aún, las consecuencias de utilizar criterios de ponderación interno a las instituciones, antes que externos y de contextos de las mismas, como la ubicación, las dificultades y posibilidades regionales, etc., ni de promover más fuertemente las articulaciones interinstitucionales entre instituciones de diversas regiones.

Por otro lado, la especificidad del campo científico y de formación de posgrado en educación –que como hemos destacado no se nutre sólo de egresados en ciencias de la educación, pedagogos, etc.- sino que es un campo de confluencia entre disciplinas, hace que se trata de un lugar de convergencia entre distintos intereses y trayectorias, donde se cruza lo científico, la producción de conocimiento de diverso tipo –como el conocimiento para la mejora pedagógica y de la gestión institucional-, la necesidad de acreditación y de actualización por parte de actores de otros niveles del sistema educativo, los recorridos cruzados entre especialistas en educación, gestores o responsables de políticas educativas, investigadores, etc. En este sentido, Palamidessi caracterizaba hace varios años al campo educativo:

la estructura de su mercado profesional e inserto en un sistema científico que controla pocos recursos específicos, el agente con capacidad y disposición para generar conocimientos legítimos y sistemáticos casi siempre produce y se posiciona teniendo en cuenta no sólo a sus colegas de la academia sino también al campo del Estado y al campo pedagógico (PALAMIDESSI, 2003, p. 15).

Es por ello que matizamos el fenómeno de crecimiento y diversificación de posgrados en educación: no sólo bajo el paradigma de la educación para toda la vida, el desarrollo profesional constante, como nuevos modos de regulación de la relación entre los sujetos y las sociedades capitalistas; sino también

considerando las tradiciones propias de un campo disciplinar en un contexto nacional específico, donde se articulan de modo constante profesionalización docente y posgraduación académico-científica –tal vez por debilidad de la institucionalización y del financiamiento del campo científico-. Para los científicos que desarrollan o desean desarrollar investigación educativa, profesionalizarse implica también compartir estructuras de formación que dirigen hacia trayectorias diversas entre la academia, la gestión educativa, la docencia especializada, la gestión política.

Referencias

- ALVAREZ, María. **Acreditación de las carreras de Medicina: ¿Formalismo o mejora institucional?** 2007. 200 p. Tesis (Maestría) - Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2007.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.
- BARSKY, Osvaldo. **Los posgrados universitarios en la República Argentina**. Buenos Aires: Troquel, 1997.
- BARSKY, Osvaldo; DÁVILA, Mabel (coord.) **Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación**. Buenos Aires: Teseo y Editorial de la Universidad de Belgrano, 2010.
- BEIGEL, Fernanda (Dir.). **Autonomía y dependencia académica - Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)**. Buenos Aires: Biblos, 2010.
- BUCHBINDER, Pablo. **Historia de las Universidades Argentinas**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005.
- CAMOU, Antonio. Los “juegos” de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y Universidad. In: KROTSCH, Pedro; CAMOU, Antonio; PRATI, Marcelo (Coords.). **Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina**. Buenos Aires: Prometeo, 2007. p. 29-68.
- CHIROLEU, Adriana. La Profesión Académica en Argentina. **Revista (Syn) Thesis**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 41-52, 2002.

CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. **Criterios para la interpretación y aplicación de la Resolución Mce. 1168/97 en el área de educación.** Buenos Aires: CONEAU, 2001.

CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. **Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación.** Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, 2002.

CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. **Posgrados acreditados en la República Argentina.** Buenos Aires: CONEAU, 2012.

DÁVILA, Mabel. Tendencias internacionales de la educación superior. In: BARSKY, Osvaldo; DÁVILA, Mabel (Coord.). **Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación.** Buenos Aires: Teseo y Editorial de la Universidad de Belgrano, 2010. p. 18-50.

DE LA FARE, Mónica. La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina. **Archivos de Ciencias de la Educación** (4a. época), La Plata, v. 2, n. 2. p. 103-120, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 18, n. 2, p. 29-44, 2007.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. **Riesgos de la evaluación y Acreditación de la Educación Superior.** Ponencia presentada en el Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y la acreditación en América Latina y el Caribe, IESALC–CONEAU, 6 y 7 de jun. 2005.

FERNÁNDEZ, Leonardo. Evolución de los posgrados universitarios en Argentina entre 2002 y 2007. In: BARSKY, Osvaldo; DÁVILA, Mabel (Coord.). **Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación.** Buenos Aires: Teseo y Editorial de la Universidad de Belgrano, 2010. p. 53-117.

FOLLARI, Roberto. **Aspectos teóricos metodológicos sobre evaluación de la función investigación en las universidades.** Buenos Aires: CONEAU, 1999.

FUENTES, Sebastián. **Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013.** Buenos Aires: FLACSO Argentina, 2014. (Serie Documentos e Informes de Investigación n° 2).

GALARZA, Daniel. Las universidades públicas. In: PALAMIDESSI, Mariano; SUASNÁBAR, Claudio; GALARZA, Daniel (Comps.). **Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003**. Buenos Aires: FLACSO y Manantial, 2007. p. 81-98.

GARCÍA DE FANELLI, Ana María. Reformas en la educación superior en la Argentina: entre el mercado, la regulación estatal y la lógica de las instituciones. In: ROLLIN KENT Serna (Coord.). **Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventa**. México: Plaza y Valdés, 2001.

GARCÍA GUADILLA, Carmen. **Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina**. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1996.

HARVEY, Lee. **Quality in higher education**. Documento presentado en Quality Conference, Göteborg: UCE, 1999. México D.F., v. 15, n. 95, UAM, mayo-ju. p. 14-25, 1999.

IBARRA COLADO, Eduardo. Evaluación + Financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la red vendió su alma al diablo. **El Cotidiano**, UAM-Iztapalapa, v. 15, n. 95, mayo-ju. p. 14-25, 1999.

INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN IEC-CONADU. **Debate carrera cocente**. Buenos Aires: CONADU, 2012.

KROTSCH, Pedro; CAMOU, Antonio; PRATTI, Marcelo (coords.). **Evaluando la evaluación**. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

KROTSCH, Pedro. Prólogo. In: KROTSCH, Pedro; CAMOU, Antonio; PRATI, Marcelo (coords.). **Evaluando la evaluación**. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Prometeo, 2007. p. 9-12.

LATAPI, Pablo. El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 14, n. 40, p. 255-287, enero/marzo 2009.

LLOMOVATE, Silvia. La investigación educativa en la Argentina. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v. 4, n. 6, p. 92-102, marzo 1992.

MARQUINA, Mónica. Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de Universidades: diez años de experiencia. **Revista de la Educación Superior**, México, v. 37, n. 148, p. 7-21, oct./dic. 2008.

MOLLIS, Marcela. Imágenes de posgrados: entre la academia, el mercado y la integración regional. In: MOLLIS, Marcela.; NÚÑEZ JOVER, Jorge; GARCÍA GUADILLA, Carmen. **Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; Instituto de Investigaciones Gino Germani, 2010. p. 13-56.

NEAVE, Guy. The evaluative state reconsidered. **European Journal of Education**, Paris, v. 33, n. 3, p. 265-284, sept.1998.

NÓVOA, Antonio. La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 16, p. 23-41, 2010.

PALAMIDESSI, Mariano. Las relaciones entre el Estado, las políticas educativas y la producción de conocimientos sobre educación en América Latina. In: PISANO, María; ROBLEDO, Angélica; PALADINI, Marcelo (Comps.). **El estado de la investigación educativa**. Perspectivas latinoamericanas. Córdoba: EDUCC, 2011. p. 321-352

PALAMIDESSI, M. El campo de la investigación educacional en Argentina: 1990-2000. In: CIFE-REDUC. **Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa**. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba, 2003. p. 11-26.

PAN, Néstor. Prólogo. In: CHIDICHIMO, Gabriela. **La Coneau y el sistema universitario argentino: memoria 1996-2011**. Buenos Aires: CONEAU, 2012. p. 7-9.

PREGO, Carlos; PRATI, Marcelo. Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades. In: KROTSCH, Pedro; CAMOU, Antonio; PRATTI, Marcelo (Coords.). **Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina**. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

RECÉNDEZ GUERRERO, María. Autonomía y política de evaluación: contracción de la universidad pública versus la privada. In: ROMO BELTRÁN, Rosa; CORREA, Néstor (Coords.). **Educación en América Latina**. Debates y reflexiones en torno a la universidad pública. Buenos Aires: Imago Mundi; México: Universidad de Guadalajara, 2009. p. 57-74.

ROVELLI, Laura. La impronta modernizadora y los sedimentos de la Ilustración. Un estudio del conflicto de proyectos en la Universidad de Buenos Aires durante los años 80 y 90. In: NAISHTAT, Francisco;

ARONSON, Perla (Eds.). UNZUÉ, Martín (Coord.). **Genealogías de la Universidad contemporánea**: sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 201-220.

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS. **Anuario 2011**. Estadísticas universitarias. Argentina. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

TENTI FANFANI, Emilio; GÓMEZ CAMPO, Víctor. **Universidad y profesiones**: crisis y alternativas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1989.

TIRAMONTI, Guillermina; FUENTES, Sebastián. La educación media en la agencia de investigación nacional. In: SOUTHWELL, Myriam (Comp.). **Entre generaciones**. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario; Buenos Aires: FLACSO; Homo Sapiens, 2012. p. 231-286.

VAIN, Pablo. **La evaluación de la docencia universitaria**: un problema complejo. Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 1998.

WEINBERG, Pedro. Prólogo. In: PIECK, Enrique (coord.). **Los jóvenes y el trabajo**. La educación frente a la exclusión social. México: UIA/IML/ UNICEF/Cinterfor-OIT/RET; CONALEP, 2001. p. 7-14.

Documentos

Ley Federal de Educación, N° 24.195. Argentina, 1993.

Ley de Educación Nacional, N° 26.206. Argentina, 2006.

Anexo I: Siglas utilizadas para la nominación de las instituciones universitarias

- Universidad Nacional del Centro: UNICEN
- Universidad Nacional De La Plata: UNLP
- Universidad Nacional de Luján: UNLu
- Universidad de Buenos Aires: UBA
- Universidad Nacional de Gral. San Martín: UNSAM
- Universidad Nacional de Lanús: UNLa
- Universidad Nacional de Quilmes: UNQ
- Universidad Nacional de Tres de Febrero: UNTREF
- Universidad Pedagógica: UNIPE
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: FLACSO
- Universidad Católica Argentina: UCA

- Universidad Nacional de Córdoba: UNC
- Universidad Nacional de Rosario: UNR
- Universidad Nacional de Formosa: UNF
- Universidad Nacional de Misiones: UNAM
- Universidad Nacional del Nordeste: UNNE
- Universidad Nacional de Catamarca: UNCA
- Universidad Tecnológica Nacional: UTN

Anexo II: Detalle de las regiones CPRES.

MET: Metropolitana. Corresponde a las Universidades de la Región Área Metropolitana de Buenos Aires. Se incluyen aquí las investigaciones llevadas a cabo por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

BON: Bonaerense. Universidades de la provincia de Buenos Aires (incluyendo UNLP y UNLu). Se excluye las investigaciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

COES: Centro-Oeste. Universidades ubicadas en las provincias de Córdoba, Mendoza, La Rioja, San Juan y San Luis

CES: Centro-Este. Universidades ubicadas en las provincias de Entre Ríos y Santa Fe.

SUR: Patagonia. Universidades ubicadas en las provincias de Chubut, Neuquén, La Pampa, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

NEA: Noreste. Universidades ubicadas en las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones.

NOA: Noroeste. Universidades ubicadas en las provincias de Salta, Jujuy, Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán.

Sebastian Gerardo Fuentes – Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales/CONICET/UNTREF | Buenos Aires | Argentina.
Contato: sebasfuentes@hotmail.com

Artigo recebido em 7 de junho de 2014
e aprovado em 21 de julho de 2014.