

Capítulo 1

Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales

Catalina Wainerman

En 1997, en ocasión de publicar la primera edición de *La trastienda de la investigación* dije que:

En los últimos años estamos asistiendo a una reorientación de la enseñanza superior en la Argentina por varias vías: [...] la creación de niveles de posgrado; el mejoramiento del nivel del personal docente vía los estudios de posgrado; y, por sobre todo, la promoción de la investigación. Evaluación de la calidad de las universidades, acreditación de programas de posgrado, proliferación de maestrías y doctorados, desarrollo de talleres de investigación y de elaboración de propuestas de tesis, jornadas y ferias dedicadas a la exposición de la tarea de investigación de equipos, departamentos y carreras, premios, incentivos, concursos y (pocos e insuficientes) subsidios y becas para iniciación y perfeccionamiento en investigación están a la orden del día.

En medio de este clima, un halo fantasmal envuelve a instituciones, administradores y docentes. Se “hace como que” se comparte la valoración de la investigación, se hace como que se sabe hacer investigación, se hace como que se sabe evaluar los proyectos e informes de investigación, pero no aparece una preocupación auténtica por cómo reciclar al personal docente con diez o quince años de experiencia en la transmisión de conocimientos pero no en su producción, de qué manera resolver la formación de estas personas que por su edad no pueden obtener una beca, ni abandonar a sus familias, ni su situación laboral para cursar estudios en el exterior ni aun en otra ciudad a 500 o 700 km de su lugar de residencia, por cómo incorporar a la tarea docente la formación de los alumnos en investigación cuando aún no existen suficientes docentes-investigadores, o por cómo entrenar a los estudiantes para elaborar proyectos de investigación, para presentarlos en concursos de becas y subsidios, para diseñar un cronograma de tareas o un presupuesto de gastos. Se hace “como si” fueran cuestiones que debieran saberse o conocerse desde siempre, por algún acto de magia o porque es un conocimiento intuitivo que no requiere ser aprendido sino solo puesto en práctica cuando es necesario (Wainerman y Sautu, 1997: 13-14).

Mis comentarios fueron hechos en un momento en que contemplaba azorada el cambio que empezó a darse en la universidad, especialmente en ciencias sociales a comienzos de los noventa, a poco tiempo de sancionarse la Ley Federal de Educación Superior. Han pasado catorce años desde entonces y el fenómeno que contemplaba en su nacimiento hoy está próximo a cumplir veinte años. Durante todo este tiempo seguí trabajando en la formación de investigadores y en la producción de conocimientos, y reflexionando sobre la cuestión y sobre las políticas y prácticas del sistema científico tecnológico del país, ahora mirando también la experiencia de otros países de la región y más allá. En este camino no estuve sola. Muchos otros colegas dentro y fuera del país enfrentaron y siguen enfrentando la misma problemática, ahora evaluando los efectos de las políticas (y de la ausencia de políticas) que en 1997 recién estaban naciendo. Ahora, además de los cambios efectivamente ocurridos, se ha acumulado conocimiento científico (y no solo impresionista como era el que yo tenía) sobre estos cambios y sobre la evaluación de sus resultados. Por este motivo, en ocasión de esta nueva edición de *La trastienda...* no puedo, ni quiero, dejar de incorporar lo que vi, lo que veo, lo que aprendí y sigo aprendiendo sobre la problemática de la formación de investigadores en ciencias sociales. Aquí va un relato muy sucinto (si bien crítico) de lo ocurrido. Valga como marco contextual de lo que abordaré en el capítulo 2, en el que propondré algunas medidas positivas ya que creo en la conveniencia de aportar soluciones y no solo críticas.

Retrocedamos ahora al comienzo de esta historia. A partir de mediados de los noventa, cuando la Ley Federal de Educación (Ley de Educación Superior 24.521 de 1995) convalidó un cambio de modelo para el nivel de educación superior del napoleónico francés, profesionalizante, al humboldtiano alemán, con énfasis en la producción además de la trasmisión de conocimientos, los programas de posgrado crecieron exponencialmente (Barsky, 1999, 2000; García de Fanelli y Jeppesen, 2004). En la Argentina, y en América Latina en general, son programas novedosos mucho más en las ciencias sociales que en las ciencias naturales y exactas, en las que existen desde décadas atrás. En efecto, a excepción de las experiencias consolidadas antes de la década del ochenta –vinculadas fundamentalmente a las ciencias básicas y biomédicas, y articuladas alrededor de grupos sólidos de investigación con proyección internacional–, el sistema nacional de posgrado y el consecuente incremento de la matrícula en los posgrados en ciencias sociales resultan novedosos (García de Fanelli, 2001; Jeppesen y Guerrini, 2001; Barsky, 1997). La creación de doctorados se mantuvo más o menos constante hasta mediados de los noventa cuando, si bien se crean doctorados en todas las áreas, resultan distinguibles los de las ciencias aplicadas (Jeppesen *et al.*, 2004). Las cifras son contundentes. Entre 1994 y 2007 la oferta total de posgrados (de gestión pública y privada) en el país creció de 793 (1994) a 1.950 (2002) y a 2.657 (2007). Esto significa que en total, en poco más de una década, la oferta de este nivel de formación creció un 235%. En la primera época, casi coincidiendo con la sanción de la Ley

de Educación Superior se produjo prácticamente un estallido de programas (146%) que luego se estabilizó sin dejar de crecer más lentamente (36%). El movimiento fue mucho más acusado allí donde el nivel de posgrado era poco frecuente –como en las ciencias de la salud, las tecnológicas, las humanidades y las ciencias sociales– que donde era más usual –las ciencias exactas y naturales– (Fliguer y Dávila, 2010, según la Base de Datos del Área de Educación Superior de la Universidad de Belgrano). Por otra parte, como era esperable, el proceso fue más intenso en los programas de especialización y de maestría que en los de doctorado, aunque este nivel fue y sigue siendo mayoritario en ciencias naturales y exactas, donde no existe la especialización y muy poco la maestría (Barsky y Dávila, 2004).

La expansión de los posgrados fue de la mano con la de los mecanismos institucionales de impulso a la investigación articulados con la docencia. Me refiero al Programa de Incentivos para los docentes investigadores (creado en 1993), el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA, creado en 1995 y en vigencia hasta el año 2000) y las iniciativas de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT, creada en 1996). También fue junto con la creación de organismos gubernamentales de control y de acreditación de la calidad de las instituciones universitarias, sus facultades, departamentos y programas, para los cuales la formación de posgrado de los docentes y su producción de investigación es prioritaria. En este caso me refiero a la Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP, creada en 1995) y a la Comisión Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (CONEAU, creada en 1996). La última, entre 1997 y agosto de 2008, evaluó pedidos de acreditación de 2.826 carreras de posgrado, de las que 1.665 tuvieron una respuesta positiva, 642 negativa, y 519 estaban en trámite (datos de Barsky y Dávila, 2010). Este movimiento contribuyó a una demanda exponencial de *magistri* y doctores entre los docentes universitarios y entre profesionales de un mercado laboral que exige cada vez más y más altas credenciales.

Pero la nueva política de impulso a la *producción* de conocimiento no se acompañó de políticas para la *formación* en investigación del personal docente que debió “reciclarse” de un día para otro para su nueva función de hacer investigación, conducir talleres y seminarios de tesis, definir qué es y qué se espera de una tesis, dirigir tesis, integrar jurados de tesis, comités evaluadores para la categorización de docentes-investigadores, evaluar proyectos de solicitantes de subsidios presentados a las secretarías de investigación de las universidades, el CONICET, la ANPCYT y otros órganos del sistema científico tecnológico argentino y de fundaciones y otras instituciones donantes de fondos del exterior. Como ya comenté en otras oportunidades, siempre recuerdo una frase de una ingeniera agrónoma con al menos dos décadas de antigüedad en la docencia universitaria, que me dijo “una noche me acosté siendo docente y me desperté a la mañana siguiente siendo investigadora”. Si bien hubo una política específica para apoyar el mejoramiento de la enseñanza en las univer-

sidades estatales (el FOMECE), que asignaba fondos competitivos para becas, capacitación de docentes, equipamientos y consultorías para el mejoramiento de la enseñanza, no alcanzó a compensar los años que se requieren para formar investigadores. Así es como la demanda de directores/tutores de tesis creció exponencialmente mientras la oferta lo hizo muy, pero muy lentamente. El consenso al respecto es alto. Hidalgo y Passarella (2009: 78), para dar solo un ejemplo, coinciden en que “la expansión del sistema de posgrado ha conllevado la necesidad de contar con un número cada vez mayor de tesis. [...] en nuestro país la masa crítica de investigadores es pequeña y no puede cubrir sin sobrecarga la expansión del sistema de educación superior”.

Aunque la meta original no podría ser más deseable, el proceso de cambio tuvo (y tiene) efectos positivos pero también consecuencias disfuncionales, en gran medida debidas a que “se puso el carro delante del caballo”, premiando la producción de investigación *antes* de haber formado los recursos humanos para hacerlo. Algunas de estas consecuencias han sido muy bien descritas, entre otros, por Carullo y Vacarezza (1997), Araujo (2003), Prati (2002), Prati y Prego (2007). Ellos han puesto en evidencia las “perversiones” a las que dio lugar el Programa de Incentivos a la Investigación en las universidades, que en muchos casos se convirtió en una vía para obtener un plus salarial sin correspondencia con la producción de investigación auténtica. No solo ocurrió en ciencias sociales. Con su habitual mirada crítica sobre el sistema, Ernesto Martínez (1999: 8) comentó en relación con la producción de publicaciones en física que: “Como la productividad de un científico se suele estimar por el número de artículos que publica, se tiende a fragmentarlos en demasía, a publicar cualquier cosa, a evitar temas difíciles o que requieren demasiado tiempo”. La misma distorsión, que ya tiene décadas en el medio académico estadounidense, lleva a Donald Kennedy (2003) a utilizar la expresión gráfica “publicación salame” para referirse a la misma estrategia de fragmentación de artículos en aras de satisfacer criterios espurios de productividad académica.

Otra consecuencia que tienen estos cambios, que me despierta un particular interés, es la de las altas tasas de deserción de los posgrados en ciencias sociales, producto de la no ejecución y/o terminación de las tesis, junto a la morosidad en el tiempo de terminación. Precisamente Barsky y Dávila (2010: 128) destacan como uno de los problemas mayores de los posgrados en la Argentina “las bajas tasas del conjunto del sistema, y en especial en el sector estatal y en algunas disciplinas, particularmente en las áreas de humanidades y ciencias sociales”. El fenómeno alcanza tal magnitud también en América Latina y, aunque en menor medida en términos relativos, pero igualmente preocupante, en Estados Unidos, Europa, Australia, hasta donde existen datos inventariados, que ha dado origen a la categoría “todo menos la tesis” (*all but dissertation*, familiarmente “ABD”) para denominar una situación que padecen todos los programas de posgrado en ciencias sociales y en humanidades. En todos los casos, una (o la) variable que se ha encontrado que es en mayor medida responsable de esta situación es la relación entre supervisor

o tutor y supervisado, que en ciencias sociales y humanidades a menudo es muy débil. Así lo confirma, entre otros, la evaluación hecha por Ehrenberg *et al.* (2010) de los efectos de un programa monumental apoyado por la Fundación Mellon durante diez años para bajar las tasas de deserción y el tiempo de terminación de las tesis en los programas de doctorado de los departamentos de Humanidades de trece de las más renombradas universidades estadounidenses. Los resultados obtenidos tras consultar a algo más de 18.000 estudiantes de programas doctorales, todos becados, revelaron como uno de los cuatro factores más responsables de la terminación o deserción de los estudios, la calidad de la relación tutor-tutoreado.¹ El hallazgo coincide con el de cientos de estudios realizados en varios países –Australia, Estados Unidos, Inglaterra, España, entre otros– sobre programas de posgrado con mucha mayor antigüedad que los nuestros. En nuestra región, a partir de una encuesta entre 170 estudiantes de posgrado, mayoritariamente de maestría en Argentina y Chile, Hidalgo y Passarella (2009: 72) constataron que la relación tesista-director es “compleja e irregular”:

En primer lugar, la intensidad de la interacción, sobre todo entre los científicos sociales es relativamente baja, rondando la reunión mensual. Muchas veces [las cualidades de inteligencia, conocimiento, idoneidad de los docentes] quedan neutralizadas porque es difícil acceder a ellas, no siempre tienen tiempo suficiente para leer los borradores y avances, también es baja su capacidad de escucha o tienden a imponer sus ideas sin respeto por las del tesista.

La situación aparentemente contrasta con la de los posgrados en ciencias naturales y exactas. Entre otras razones, seguramente debido a las diferencias en los “ambientes de aprendizaje” (Clark, 1995), y entre diferentes “tribus o territorios académicos” (Becher, 1989), algunos en los que predomina el trabajo en equipo (ciencias naturales y exactas);² y otros en los que se trabaja en sole-

1. Más allá de lo sorprendente de que la ayuda financiera generosa no previniera la deserción ni impidiera el largo tiempo para graduarse (todos los estudiantes recibían becas no solo de matrícula sino también de estipendio), lo que es sumamente interesante, desde la perspectiva de los estudiantes beneficiados por el programa Mellon, es que los factores más favorables resultaron ser: 1) la calidad de la tutoría recibida y el hecho de tener a alguien que se interesara por su trabajo; 2) que los departamentos enfatizaran la importancia de completar la graduación rápidamente; 3) que las reglas y los calendarios de fechas relativas al completamiento de la graduación fueran claros; y 4) que se esperara que los estudiantes publicaran durante la cursada del doctorado. Curiosamente, mejorar todos estos factores supone introducir cambios poco costosos en los departamentos, en comparación con los que supone la ayuda financiera. Pero todos ellos consumen tiempo de los profesores y requieren la voluntad de los departamentos de mantener esos cambios en el tiempo.

2. Véase la descripción de Martínez (1999) acerca de la formación en el ámbito de la física, en nota 19 del capítulo 2 de esta obra.

dad, en la relación tesista-tutor (ciencias sociales). Barsky y Dávila constatan que entre los primeros no hay otra forma posible de transmisión razonable de conocimientos vinculados a procesos de experimentación, manejo de prácticas de laboratorio, etcétera:

Para las Ciencias Exactas y Naturales hay una sola forma de hacer investigación y, por ende, sus actividades de posgrado. Así, la docencia se integra con el proceso de investigación en laboratorio o unidad académica y las actividades de posgrado consisten directamente en un doctorado donde se es parte de un equipo de investigación encabezado por un académico de prestigio. Este equipo tiene acceso a publicaciones en revistas internacionales con referato, donde se publica. Las publicaciones son firmadas por un grupo generalmente numeroso, y donde el orden de aparición está vinculado con el ascenso dentro de la jerarquía del grupo y, por ende, de la investigación (Barsky y Dávila (2010: 14).

Como comentaré más adelante, este modelo se está extendiendo también a las ciencias sociales; prueba de ello son los trabajos expuestos por Ruth Sautu (capítulo 5) y Walter Sosa Escudero (capítulo 7) de esta misma obra.

Sin embargo, hay que reconocer con honestidad que “se sabe” que la deserción de los posgrados en ciencias sociales es alta, así como que ocurre más frecuentemente en la etapa de elaboración de las tesis, y “se sabe” que esto sucede con mayor frecuencia en ciencias sociales que en las exactas y naturales, pero que en verdad no existen estadísticas válidas sino más bien provenientes de la observación más o menos sistemática de universos a veces pequeños (estudios de caso de uno o dos programas de maestría o doctorado), que denuncian niveles de deserción que, dependiendo del área disciplinar, varían entre el 16%, el 50% y hasta el 60%, y plazos de terminación de las tesis que llegan a promediar los nueve años y extenderse a diez y más.

La ausencia de estadísticas y de estadísticas válidas (también en Estados Unidos y en Europa, donde los posgrados tienen mucha mayor antigüedad que en nuestro país) obedece a que los posgrados no siempre se organizan por cohortes, no tienen un tiempo de terminación delimitado de modo estricto, como sí sucede en los niveles de escolaridad primaria y secundaria, lo que hace que se acumulen *stocks* que conspiran contra las mediciones.

El problema de la deserción tiene efectos económicos y sociales negativos para la sociedad y sus posibilidades de desarrollo científico y tecnológico, para las instituciones de educación superior, y para los individuos que sufren efectos de naturaleza psicológica y emocional, además de los económicos y sociales. Planteados los problemas, en el capítulo 2 propondré algunos caminos para procurar resolverlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, S. (2003): *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, La Plata, Al Margen.
- Barsky, O. (1997): *Los posgrados universitarios en la República Argentina*, Buenos Aires, Troquel.
- Barsky, O. (1999): “El desarrollo de las carreras de posgrado”, en Sánchez Martínez, E. (ed.), *La educación superior en Argentina. Transformaciones, debates, desafíos*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Barsky, O. (2000): *El desarrollo de las carreras de posgrado*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2004): “Las carreras de posgrado en la Argentina”, en Barsky, O., Sigal, V. y Dávila, M. (comps.), *Los desafíos de la Universidad Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2010): “La evaluación de posgrados en la Argentina”, en Barsky, O. y Dávila, M. (comps.), *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*, Buenos Aires, Teseo-Universidad de Belgrano.
- Becher, T. (1989): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Madrid, Gedisa.
- Carullo, J. C. y Vacarezza, P. (1997): “El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I+D”, en *Redes*, vol. 4, n° 10.
- Clark, B. R. (1995): *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*, Berkeley, University of California Press.
- Ehrenberg, R. G., Zuckerman, H., Groen, J. A. y Brucker, Sh. M. (2010): *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- Flieger, J. y Dávila, M. (2010): “Relación entre investigación y posgrados en las universidades privadas argentinas”, en *Seminario La investigación en las universidades privadas*, Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), Buenos Aires, 27 y 28 de abril.
- García de Fanelli, A. (2001): “La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación”, en *Education, policy analysis archives*, vol. 9, n° 29.
- García de Fanelli, A. y Jeppesen, C. (coords.) (2004): “La oferta de carreras de posgrado en la Argentina”, trabajo preparado para la Comisión de Gestión de Recursos Humanos de la SECYT, inédito.
- Hidalgo, C. y Passarella, V. (2009): “Tesistas y directores: una relación compleja e irregular”, en E. Narvaja de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Jeppesen, C. y Guerrini, V. (2001): “El sistema de posgrado en Argentina: problemas y desafíos”, en *Revista de Escenarios Educativos*, n° 12, Buenos Aires.
- Jeppesen, C. A. Nelson y Guerrini, V. (2004): “Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina”, en *La educación superior en Argentina*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de la República Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias, IESALC/UNESCO, versión digital.
- Kennedy, D. [1997] (2003): *Academic Duty*, Cambridge, Harvard University Press, 7ª edición.

- Martínez, E. (1999): “La trastienda de la investigación. La investigación científica: aspectos ocultos detrás de la actividad y del nombre”, inédito.
- Prati, M. D. (2002): “El programa de incentivos a los docentes investigadores: formulación, implementación y visiones sobre su impacto”, en P. Krotsch y M. Prati, *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Prati, M. D. y Prego, C. A. (2007): “Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado en ciencia básica y humanidades”, en P. Krotsch, A. Camou y M. Prati (comps.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (1997): *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.