

HACIA MODELOS COMPLEJOS DE EVALUACIÓN DE CALIDAD DE POSGRADOS

1. Premisas centrales

Este artículo es el primer producto de una indagación que se lleva a cabo para el Consejo Superior de Educación (CSE). Dicha investigación busca proponer modelos más complejos de evaluación de la calidad de los programas de posgrado en Ciencias Sociales en Chile, efectuando una caracterización de éstos e identificando las políticas públicas de aseguramiento de la calidad desde el punto de vista de mecanismos incentivadores de la equidad.

Las hipótesis del estudio son las siguientes: que la precariedad de la calidad de los programas de posgrado en Ciencias Sociales en Chile puede ser explicada como un proceso de des-diferenciación y que, en su comprensión, no se puede excluir el análisis de un modelo de acreditación homogeneizante que difícilmente se torna capaz de observar las diferencias e incorporar incentivos de corrección en pos de una mayor equidad.

2. Diferenciación de la ciencia en la sociedad mundial

La sociedad moderna sólo puede ser descrita correctamente como una sociedad mundial. Esto se lleva a cabo desde distintos enfoques (Fitoussi y Rosanvallon, 1997; Lyotard, 1987; Bauman, 2000; Castel, 2004; Habermas, 1986; Luhmann, 1990; Bell, 1977). Una sociedad mundial supone una comprensión desterritorializada de lo social como comunicación, en tanto integra todos los posibles horizontes de mundo –sea de individuos o colectivos– como horizontes de un único sistema comunicativo universal en el que se incluyen todas las posibilidades de comunicación (Luhmann, 1990). En otros términos, no hay comunicación más allá de la sociedad mundial.

Que la sociedad sea entendida como comunicación en sólo un mundo no significa homogeneidad de la comunicación, ni en un sentido mundial ni en un sentido territorial. En el proceso evolutivo de la formación de las sociedades modernas, la comunicación se diferencia y va constituyendo sistemas funcionales orientados a resolver problemas específicos de esas sociedades que emergen de su mismo proceso evolutivo. Se forman así la política, el derecho, la economía, el arte, la educación y la ciencia, como modos de comunicación específicos, cuyas estructuras y semánticas logran funcionar de un modo cada vez más desterritorializado, es decir, cada vez menos dependiente del lugar geográfico donde las operaciones concretas de esos sistemas se realicen (Luhmann, 2002).

Territorialmente, tampoco la comunicación es la misma para todos los espacios regionales de la sociedad mundial. Sus arreglos institucionales pueden ser formalmente equivalentes entre regiones (parlamento, tribunales, mercado, iglesia, universidades, centros de investigación), pero los modos en que operativamente se acoplan y sus vías de expresión pueden variar (Luhmann, 1997). Se podría hablar, en este sentido, de trayectorias de la diferenciación funcional, caracterizadas por los diversos modos de instalación de distintas regiones en las estructuras de la sociedad mundial, por su reacción diferenciada frente a los procesos emergentes que en ella tienen lugar y por la forma en que la globalización ha afectado los espacios comunicacionales regionales (Chernilo y Mascareño, 2005). Ahora bien, sin lugar a dudas la forma de considerar el concepto y sentido de la comunicación variará según los enfoques y, por tanto, se podrán visualizar diversos modos más prescriptivos o procedimentales en que se afecten los espacios regionales específicos (Matus, 2004).

La ciencia es uno de estos tipos de comunicación especializada que se ha diferenciado en el contexto de la evolución de la sociedad moderna. Su especialización, en un sentido abstracto, consiste en la construcción de conocimiento mediante el empleo operativo de la distinción entre expectativas cognitivas y

expectativas normativas (Luhmann, 1992). Las expectativas cognitivas aprenden de la decepción; las expectativas normativas se mantienen a pesar de la decepción (Habermas, 1989). De las expectativas morales que, a pesar de las constantes decepciones se mantienen, se han encargado, en las sociedades modernas, el sistema jurídico y la formación creciente de una esfera de valores universales (Luhmann, 1997 y 1993). De las expectativas cognitivas se encarga la ciencia. El conocimiento científico siempre está sujeto a revisión, de modo tal que la verdad científica es siempre provisoria y quienquiera utilizar el conocimiento científico y entenderlo como verdad debe estar dispuesto a que se constate científicamente que las cosas pueden ser de otro modo.

Conocimiento es “sentido cognitivo estilizado” (Luhmann, 1992). Esto no significa que no exista producción de conocimiento en espacios no científicos; pero sí que el conocimiento que no se produce en la ciencia no es científico. Este puede ser producido valóricamente, ideológicamente o ser atribuido a la tradición o a concepciones ontológicas acerca del orden natural del mundo. La diferencia entre este tipo de conocimiento y el conocimiento científico es que este último se produce por la operación de lógicas, métodos y teorías que definen procedimental y sustantivamente los pasos que se deben seguir. En este sentido, hay un arco de afinidades conceptuales en el que existe, sin embargo, una gran cantidad de matices diferenciadores (Habermas, 1985 y 1988).

La universalización de lógicas y teorías es condición para la universalización de la ciencia como forma de producción de conocimiento válido. Sólo de ese modo un conocimiento desarrollado en una región puede ser probado, evaluado, rechazado o aceptado como premisa para nuevas investigaciones en otro espacio geográfico de la sociedad mundial, y esto sólo puede hacerse de nuevo si se emplean teorías y métodos científicamente aceptados. Para la aceptación o rechazo de una comunicación científica al interior de la ciencia no sirven la introspección, la oposición política o la indignación moral. Quien se vea irritado política o moralmente

por un conocimiento científico debe estar en condiciones de oponerse a él científicamente o de aceptar que su comunicación política o moral sólo tenga consecuencias en esos niveles, pero no en la posibilidad de entender como científicamente comprobado lo que ha sido formulado por medio de teorías y métodos de investigación.

Los métodos y teorías de la ciencia no son, por cierto, unívocos. Paralelo al proceso de diferenciación del sistema científico respecto de otros sistemas, en el transcurso de la evolución de la sociedad moderna se produce una diferenciación interna en disciplinas definidas como “áreas del conocimiento” (Stichweh, 2000). Cada disciplina constituye en forma evolutiva sus propios métodos y teorías y se diferencia de otras a través de ellas. En tal sentido, la universidad, en tanto organización especializada en la producción y entrega de conocimiento científico, constituye un espacio fundamental para la diferenciación de disciplinas a través del correlato interno de las facultades (Stichweh, 1991). Ciertamente, en el horizonte actual de la sociedad mundial, no sólo la universidad produce este conocimiento. Los múltiples centros de expertos que hoy surgen asociados al campo económico, a gobiernos y a centros de investigación; de intereses particulares, de anclaje regional y, muchas veces, orientados a temáticas estrictamente locales, constituyen un nuevo modo de producción científica que se acopla al modo tradicional representado por las universidades (Willke, 1998).

Mediante organizaciones, como universidades y nuevos centros de expertos, la ciencia, como modo de comunicación especializado de la sociedad mundial, gana en anclaje regional. Ella se diferencia transversalmente en ciencia básica y aplicada: la primera, con orientación a temáticas universales; la segunda, orientada a la resolución de problemas concretos en espacios regionales específicos, que pueden múltiples, de modo tal que la ciencia aplicada también puede producir conocimiento universal en el campo que trate (Willke, 1998).

Esto produce una tensión entre la lógica operativa de la ciencia y la de otros campos específicos, con modos de operación y semánticas diversas que tienden a resolverse por la indiferencia a los discursos externos y la operación clausurada del sistema científico (Luhmann, 1992), o por el intento de tender un puente entre la experiencia cotidiana y la argumentación científica (Habermas, 1990).

Con todo, la diferencia decimonónica entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu (Dilthey) –distinción que, de diversos modos, la discusión epistemológica del siglo XX reprodujo– es bastante subcompleja para intentar perfilar un escenario de las ciencias hoy. La indicación “Ciencias Sociales”, precisamente aquello que nos interesa, sólo puede ser comprendida como una fórmula semántica que atribuye unidad a disciplinas que, en sus operaciones reales, se diferencian de modo creciente.

3. América Latina y la diferenciación de las Ciencias Sociales

América Latina es parte de la sociedad mundial y, como tal, se observan también en ella las consecuencias del proceso de constitución de la sociedad mundial a través de la expansión de la diferenciación de sistemas funcionales (Mascareño, 2000). Desde Germani en adelante, sin embargo, es imposible no pensar en los dilemas de la diferenciación funcional latinoamericana. Su teoría de la asincronía –que en resumidas cuentas describe niveles de desarrollo diferenciados de las instituciones de la modernidad clásica latinoamericana– es una de las fórmulas que mejor ilustran la plasticidad del proceso en el marco de la transición entre tradición y modernidad (Germani, 1962).

Sin querer entrar en la discusión acerca de si América Latina es tradicional y/o moderna, la pregunta central aquí depende de dar una interpretación sociológica a la forma adoptada por la diferenciación funcional en esta región de la sociedad mundial. Lo

central del análisis indica que, en América Latina, la plasticidad evolutiva de la estructura diferenciada derivó en un primado de la comunicación política sobre otras esferas parciales, especialmente en el siglo XIX y hasta las décadas finales del siglo XX, en las que tal primado ha declinado. El concepto de orden social orientado concéntricamente apunta a describir este estado de cosas en el plano teórico. Tal concepto permite caracterizar una trayectoria de la diferenciación funcional en la que, a pesar de las diversas funciones que cumplen sus sistemas parciales, existen procesos de des-diferenciación provocados por la capacidad simbólica del medio poder, propio de la política de representar no sólo la contingencia propia, sino también elementos de la ajena, lo que deriva en intervención operativa en el funcionamiento de otras esferas y les impide elevar sus niveles de autorreferencia; les impide, por tanto, la clausura de su autonomía (Mascareño, 2004). Lo anterior es señero sobre todo en el campo de las políticas públicas (Matus, 2004, 2003a y 2003b).

De este hecho surge una estructura de modernidad distinta a la europea, aunque no una distinta organización, pues esta seguirá siendo, para todos los casos, funcionalmente diferenciada; seguirá existiendo un primado de la diferenciación funcional. Sin embargo, no podrá ser ya observada al modo de una diferenciación funcional policéntrica, como lo afirma la teoría luhmanniana, pues su descripción se ajusta mucho más a un orden social donde ciertos elementos de la complejidad de diversos sistemas (aunque, por cierto, no todos) son utilizados por la comunicación política para reproducir su propia autorreferencia. Esto es lo que se describe bajo el concepto de orden social orientado concéntricamente con primacía política. En ese contexto se desarrolló Chile en el siglo XIX y durante largos pasajes del siglo XX (Mascareño, 2004).

Para las Ciencias Sociales esto significó una exigencia de aplicabilidad de sus conocimientos a la resolución de problemas sociales de interés político, lo que derivó en falta de autonomía disciplinaria y problemas de des-diferenciación, lo que sucede cuando

la autonomía ganada mueve a las disciplinas a campos que se alejan de ese interés. En Trabajo Social esto ha dificultado la emergencia de propuestas disciplinarias contemporáneas en el continente, subsumido en clásicas visiones dicotómicas (Matus, 2002). En Psicología ha provocado una suerte de invisibilidad del saber psicológico (Kaulino, 2001) y ha obstaculizado el entendimiento de la vocación social de la psicología (Kaulino, 2002). En relación con la Sociología, hemos denominado a esto “los obstáculos epistemológicos de la sociología latinoamericana”:

- La modernidad latinoamericana es una versión limitada de la modernidad europea (o de la derivada norteamericana) y, por tanto, esta señala el camino futuro de aquella o su punto de fuga (obstáculo estructural).
- La sociedad de la sociología latinoamericana adquiere la forma de la unidad territorial del Estado-Nación o de comunidades étnicas de carácter particularista (obstáculo normativo).
- El conocimiento sociológico es un instrumento al servicio de la modelación política de la sociedad y, consecuentemente, debe transformarse en programa de acción para ser aplicable al contexto latinoamericano (obstáculo de falta de autonomía) (Chernilo y Mascareño, 2005).

Para este análisis especial el último obstáculo es de interés. Con él se indica que el universalismo de teorías y métodos de las disciplinas que se diferencian en las Ciencias Sociales debe quedar subordinado al particularismo de los intereses político-prácticos dominantes en una determinada constelación histórica. En el siglo XIX, con una todavía inexistente diferenciación disciplinaria de las Ciencias Sociales en América Latina, la semántica civilizatoria de la generación del 37 (Sarmiento, Alberdi, Echeverría), orientada a la argumentación de la idea política de progreso como eliminación de la barbarie, expresa con claridad este problema, como también lo hacen José Gil Fortoul y Carlos Octavio Bunge a través de su empleo de semánticas particularistas de tipo racial. En el siglo XX, en tanto –y ya con una diferenciación disciplinaria clara– las teorías

de la modernización orientaron a la Psicología, la Sociología y el Trabajo Social a tareas que se centraran en el objetivo político de la transformación del subdesarrollo en desarrollo, para lo cual Europa operaba como imagen de estadio final (Chernilo y Mascareño, 2005). Cuando ello no se hacía, el conocimiento científico social era calificado de conservador o reaccionario, es decir, nuevamente observado a través de una distinción política (Sonntag, 1988).

Bajo estas condiciones, diversos problemas de des-diferenciación afectan a la autonomía de las Ciencias Sociales y a la de cada disciplina específica en su interior. Por des-diferenciación se debe entender la imposibilidad de que diversas instancias (sistemas funcionales, organizaciones, comunidades disciplinarias), que ya han recorrido camino en la constitución de su propia autonomía, continúen operando según los propios criterios que han logrado diferenciar (Willke, 1993). En el tema que nos interesa, la des-diferenciación de las Ciencias Sociales se observa en dos planos:

- Como ciencia social, es decir, como unidad de distintas disciplinas, ella se ve constantemente sometida a la exigencia de atinencia con lo que la discusión pública define como relevante. Estos criterios de relevancia son generalmente políticos o están formados en el discurso público por recurrencias tradicionales (por ejemplo, Trabajo Social como asistencia social, Psicología como atención clínica).
- En las disciplinas, lo anterior deriva en la unidad temática que las distintas disciplinas pueden abordar como problemas relevantes públicamente legitimados (pobreza, subdesarrollo, bienestar). De manera semántica esto lleva a que las Ciencias Sociales se entiendan como unidad y a que organizacionalmente –en la universidad, en los espacios de investigación– se las trate como tales.

De este modo, cuando una disciplina de las Ciencias Sociales se ocupa de los problemas teóricos o metodológicos de la propia disciplina, o cuando el objetivo de investigación no es aplicado

directamente a temáticas públicas relevantes, el entorno parece desincentivar esta doble diferenciación, lo que conduce organizacionalmente a un debilitamiento de lo propio de las disciplinas y a un reforzamiento de la orientación a la solución de problemas. Es probable que en el caso de Trabajo Social este dilema se ha hecho más agudo: su asociación con una semántica resolutiva, pero operacional, asistencialista-tecnológica y desarrollada desde la práctica, le ha impedido constantemente autoformularse como una disciplina de los métodos y teorías de la intervención social en sociedades complejas, a pesar de los esfuerzos desde el interior mismo de la disciplina por describirla y constituirla de ese modo (Matus, 2002; Iamamoto, 1998; Wieworka, 1999; Dominelli, 2002).

Un indicador claro de estos obstáculos a la autonomía disciplinaria en las Ciencias Sociales en Chile, es el que nos interesa profundizar en el estudio: el escaso desarrollo de la especialización en posgrado en ellas. En términos amplios, la organización universitaria diferencia en la formación básica y des-diferencia en la de posgrado, bajo el supuesto del abordaje interdisciplinario de temas específicos, por ejemplo, políticas públicas, género, jóvenes, modernización, pobreza, América Latina, o la indicación general "Ciencias Sociales". Esto esconde una paradoja que se estructura del modo siguiente: se entiende que los problemas sociales no son unilateralmente abordables en su complejidad por una disciplina; frente a ello, se opta por un acceso interdisciplinario a los temas del posgrado, que resta fuerza a lo que cada disciplina puede aportar en la resolución del problema específico, pues el foco es el problema y no la disciplina.

Lo que este foco en el problema esconde es la fragmentación y debilitamiento disciplinario en el posgrado, en tanto el modelo toma elementos de diversas disciplinas para transformarlos en un programa de estudio del problema específico, con lo que resta profundidad a la formación en disciplinas específicas. En otros términos, se espera formar un individuo interdisciplinario, especializado en problemas específicos; cuestión doblemente

ineficiente, pues los problemas de las sociedades modernas son de tal modo complejos que sus características y consecuencias no pueden ser abordadas por un individuo y no logran ser condensadas por un programa de estudio.

Nuestra indagación parte de un supuesto distinto: cualquier intento de abordar problemas concretos desde el conocimiento construido por las Ciencias Sociales exige disciplinas fuertes que aporten sus conocimientos altamente especializados en contextos problemáticos específicos. El abordaje interdisciplinario de esas constelaciones problemáticas nunca depende de los conocimientos transdisciplinarios de un individuo, pues la complejidad de los problemas es demasiado alta para ser reducida unilateralmente, sino del aporte de cada individuo (bien) formado en una disciplina particular, que dialoga con los aportes de otros individuos formados en otras disciplinas distintas –las que no necesariamente tienen que ser del orden de las ciencias sociales–, en el contexto de una intervención polifónica (Matus, 2002) o del análisis y comprensión de una situación particular.

A la organización universitaria se le hace exigible entonces que, frente a la complejidad y diferenciación de los problemas, responda con complejidad y diferenciación interna, es decir, con mayor especialización en el nivel donde sólo cierta especialización es posible, esto es, en el área de la formación de posgrado. Constatar cómo acontece esto en Chile es la pretensión del estudio que nos compete.

4. Las urgencias de la agenda social de Chile

Lo anterior está en sintonía con los desafíos de la agenda social de Chile y América Latina, pues un desarrollo complejo de las Ciencias Sociales aportaría en forma efectiva herramientas conceptuales y aplicadas de comprensión y/o explicación de los fenómenos sociales y subjetivos asociados a los nuevos escenarios socioculturales.

El panorama de América Latina nos muestra una serie de paradojas en lo social que, ineludiblemente, se relacionan con las experiencias subjetivas: a la vez que ha existido un crecimiento económico sostenido en las últimas décadas, se ha acentuado la brecha entre los sectores de la población, creándose múltiples desafíos en torno al logro de una mayor equidad social (PNUD, 1998; Kliksberg, 2004). A pesar de la reducción de los índices de pobreza, existe un núcleo duro, con ciclos lentos de recuperación y un enorme movimiento de heterogeneización de la pobreza, que constituye un dilema para las formas de medición, evaluación e intervención social (Hardy, 2004).

Asimismo, el nuevo escenario de flexibilización del trabajo representa tanto una oportunidad de desarrollo como un riesgo de exclusión social, lo que tiene implicaciones para el desarrollo humano, el fortalecimiento de la ciudadanía y el bienestar subjetivo (Bauman, 2000). Por otra parte, pero con una ambigüedad semejante, las llamadas nuevas formas de identidad colectiva, marcadas por procesos de diferenciación creciente, no siempre apuntan a un mayor reconocimiento de las diferencias legítimas. Es decir, la visibilización de movimientos vinculados a distintos grupos sociales ha significado tanto una apertura al diálogo acerca de la diversidad cultural e individual como un recrudescimiento de formas esencializadas de construcción de identidad (Karz, 2004).

Al escenario descrito hay que agregarle dos elementos sustantivos: primero, que él nos habla de una particular forma de desigualdad (que no se remite simplemente a la narración de diferencias socioeconómicas entre quintiles extremos de la población, sino a procesos existentes en los más diversos ámbitos, como el propio desigual desarrollo de la ciencia al interior de sus distintas áreas); segundo, que es justamente la desigualdad uno de los grandes actuales desafíos de Chile y en los dilemas del desarrollo humano y social, las propias Ciencias Sociales no pueden estar ausentes.

Países	Desigualdad entre quintiles extremos	Cobertura educación superior	Inversión en desarrollo del conocimiento
Australia	7,0	63%	1,5%
Finlandia	3,8	73%	3,4%
Islandia	n/d	48%	2,3%
Nueva Zelanda	6,8	69%	1,7%
Noruega	3,9	64%	3,8%
Suecia	4,0	70%	3,4%
PROMEDIO	5,1	64,9%	2,3%
CHILE	18,7	37,5%	0,6%
Chile en relación con el promedio	es casi cuatro veces más desigual	llega sólo a la mitad de la cobertura	invierte sólo un cuarto del promedio ⁱⁱ .

De allí que, si en el siglo XX Chile soñaba con ser los ingleses de América Latina, la esperanza en el siglo XXI de convertirse en los finlandeses de la región está en un horizonte lejano.

En el país existe hoy una serie de consensos en relación con diversas materias sociales: que la educación contemporánea debe poner énfasis en aprender a aprender, que debe existir articulación entre teoría y práctica, que debe mejorar su calidad, que la atención social debe ser integral, contemplando una articulación virtuosa entre lo social y lo económico, que hay que desarrollar capacidades en las personas, que hay que establecer redes sociales, que se debe ser más solidario, que hay que reducir urgentemente la desigualdad, que hay que innovar en modelos de intervención social. Ahora bien, sacando estos acuerdos del terreno exclusivamente normativo, la gran pregunta es de qué modo. En este sentido, como plantea Adela Cortina (Cortina, 2003): “el futuro se juega en el cómo”.

Ello exige el desarrollo de una masa crítica volcada a la reflexión e innovación disciplinaria. Asimismo, los procesos de desarrollo actuales demandan la formación de capital humano

ii Fuente: Datos de la exposición del ex ministro de Hacienda de Chile, Nicolás Eyzaguirre, realizada en el seminario de Expansiva. Universidad Católica de Chile, 2005.

avanzado y altamente calificado capaz de enfrentar los desafíos de un escenario complejo y cambiante. En el caso de Chile, en 2003 la Comisión Asesora de Posgrado del Consejo de Rectores reconocía explícitamente esta exigencia: “Chile requiere con urgencia de una política de incentivo y desarrollo para la formación de recursos humanos muy calificados, capaces de generar los conocimientos y las innovaciones necesarias para que el país se pueda insertar en forma adecuada y competitiva en el nuevo orden mundial, en pos de su propio desarrollo.

Lo anterior cobra una relevancia particular en el caso del desarrollo de recursos humanos calificados en Ciencias Sociales, pues los actuales retos en términos de desigualdad, desarrollo humano y bienestar subjetivo son aguijones ineludibles para el incremento del perfeccionamiento en esta área del conocimiento y de la formación profesional.

En Chile se han creado, en la última década, nuevos programas de posgrado en Ciencias Sociales. Este crecimiento responde tanto a los desafíos que la complejidad de los fenómenos sociales y subjetivos imponen, como a los requerimientos propios de la competencia del sistema de la educación superior chilena; se relaciona con ciertos cambios que han ocurrido con relación a la formación académica y profesional a partir de las reformas de los años 80. Producto de estos cambios, se perfila lo que algunos han llamado el patrón dorado para los académicos y/o el profesor emprendedor, que corresponden a “la posesión del grado de doctor, la dedicación completa, la capacidad para ganar proyectos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) y la generación de publicaciones indexadas ISI” (Bernasconi y Rojas, 2004) . La emergencia de esta nueva figura, la del profesor emprendedor, expresa la centralidad que han adquirido la investigación y la producción académica en las últimas décadas, y se vincula, innegablemente, con la pertinencia de la expansión de los programas de posgrado.

5. Los procesos de diversificación y masificación de la educación superior en Chile: heterogeneidad y calidad de la oferta de programas de posgrado en Ciencias Sociales

Por otra parte, la educación superior chilena ha experimentado dos grandes procesos, cuyas consecuencias han impulsado políticas públicas y procedimientos de evaluación y aseguramiento de la calidad de la oferta de programas en general. El primero se refiere a la reforma del año 1980, que implicó un irreversible movimiento de multiplicación y privatización de la educación superior. A este proceso le siguió el de masificación de la educación superior, que impulsó el incremento de la competitividad del sistema.

Las consecuencias de este proceso, decurrente de la reforma de los 80, terminaron por demandar procedimientos de regulación, dando paso a la creación del CSE, responsable del licenciamiento de las nuevas instituciones privadas. Asimismo, son los efectos de la masificación y el aumento de la competencia los que impulsarán los procedimientos de evaluación de las ofertas académicas, tanto de universidades públicas como privadas. Se trata, en ambos casos, de desarrollar instrumentos de regulación y evaluación que permitan fortalecer la confianza social en la educación superior y el valor relativo de los títulos otorgados (Lemaitre, 2004).

Para responder a esta demanda de evaluación y regulación de la oferta, el Ministerio de Educación organizó, en 1999, dos comisiones de acreditación experimental: la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP). Actualmente se está tramitando en el Senado un proyecto de ley de aseguramiento de la calidad de la educación superior, en el que se insertan muchos de los procedimientos utilizados por ambas comisiones en sus procesos de acreditación. En el caso de los posgrados, se suman a los requerimientos de la formación continua y recursos humanos avanzados la demanda por establecer y transparentar criterios y

estándares de calidad de sus programas. De este modo, existen en Chile actualmente dos mecanismos de regulación e incentivo respecto a la calidad de los programas de posgrado: los proyectos del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Superior (MECESUP), de incentivo al desarrollo del posgrado, y los procedimientos de acreditación a cargo de la CONAP.

Sin embargo, pareciera que estos esfuerzos no son todavía suficientes para aumentar de forma significativa y con estándares de calidad internacional la proporción de doctores por habitante en Chile. Mientras en países como Brasil y México la proporción de doctores por millón de habitantes en 2000 era de 32 y 11, respectivamente, en Chile la cifra para 2001 era de seis.

Revertir esta situación implica no sólo el aumento de la inversión en el desarrollo del posgrado, sino que el diseño de políticas públicas de incentivo respondan a los actuales niveles de complejidad y diferenciación interna referentes a la diversidad, tanto institucional como disciplinar. Esto involucra un desafío particular en relación con el estado de las Ciencias Sociales en Chile y su agenda de futuro.

6. Las Ciencias Sociales en Chile: historia y desafíos pendientes

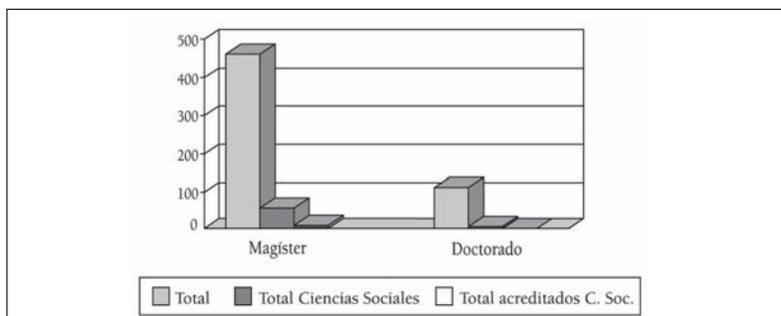
En términos de aumento y multiplicación de la oferta, los posgrados en Ciencias Sociales han experimentado una expansión similar a la ocurrida en el pregrado, aunque existe una diferencia considerable entre el número de programas de maestrías y doctorado. La distribución porcentual de programas de posgrado, por áreas del conocimiento y según el tipo de programa, muestra que, de un total de 469 programas de maestría existentes en Chile en 2004, un 12,8% pertenecía al área de las Ciencias Sociales. Comprendiendo en ella a: Psicología, Sociología, Trabajo Social, Antropología y Ciencias Políticas.

Este porcentaje corresponde aproximadamente a 60 programas de magíster en el ámbito de las Ciencias Sociales, lo que se podría observar como un considerable incremento disciplinar en el área. Sin embargo, el aumento del número de maestrías pudiera estar respondiendo, más bien, a la ampliación de la demanda por la formación de competencias para el ámbito laboral, desarrolladas en magísteres temáticos o profesionales, y no corresponder necesariamente a un proceso de explosivo crecimiento disciplinar. Además, del total de 60 sólo 15 están acreditados por la CONAP.

Ello se expresa con mayor claridad en el caso de los doctorados, ya que de un total de 115 programas existentes en 2004 sólo el 4,3% correspondía a programas doctorales en Ciencias Sociales. Esta cifra incluye a seis programas de doctorado, de los cuales hay solamente dos acreditados (Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Antropología de las universidades del Norte y de Tarapacá) según los actuales datos de la CONAP. Esta precariedad ya había sido evidenciada en estudios anteriores (Aedo y González, 2004).

El muy bajo número de doctorados en Ciencias Sociales, así como los incipientes niveles de acreditación –tanto de programas de magíster como de doctorado– en esta área, quedan claramente expuestos si se grafica el total de programas existentes en cada uno de estos grados y se compara tanto el número de programas de Ciencias Sociales como con la cantidad de ellos que cuenta con acreditación:

Niveles de acreditación de los posgrados en Ciencias Sociales en Chile, según medición de 2005.



Por otra parte, la tarea de incrementar el desarrollo disciplinar en Ciencias Sociales parte desde casi el punto cero. En un país como Chile, tan inclinado a colocarse en una posición más de alabanza que de autocrítica, tan llano a conceder que sus iniciativas son líderes en la región, es una dura tarea demostrar que existen aún escasas posibilidades de seguir un programa y graduarse como doctor. En el caso de Sociología, la posibilidad es incipiente (el doctorado en Sociología de la Universidad Alberto Hurtado comienza recién en agosto de 2006). En el caso de Trabajo Social y Ciencia Política la posibilidad actual es nula.

Una hipótesis a testear en la investigación, que se podría vincular al débil desarrollo de los programas de doctorado disciplinarios en Ciencias Sociales en Chile, es la particularidad de su historia. El desarrollo de las Ciencias Sociales se vio en forma considerable afectado por las políticas del régimen militar, que incidieron negativamente en su avance disciplinario. Sin embargo, aún reconociendo lo anterior, nos parece que la figura de la desdiferenciación debe ser considerada. En ella, la propia dictadura aparecería más como un ejemplo extremo que como una causa unívoca.

No parece raro, por tanto, que, frente a la precariedad de programas doctorales disciplinares y la escasa existencia de doctores en el área, las Ciencias Sociales intenten en la actualidad caminos multidisciplinarios, abriendo doctorados y magísteres temáticos o genéricos, denominándolos directamente en “Ciencias Sociales”. Sería mejor reconocer hidalgamente que esto es una solución surgida de la debilidad y no una respuesta a la complejidad del contexto. Muy diferente es el caso de los países donde, sobre un desarrollo abundante de doctorados disciplinares, la profundización de conocimientos los lleva, precisamente, a la creación de doctorados temáticos (por ejemplo, el caso del medioambiente, donde concurren doctores disciplinares de excelente competencia, que por especialización se han dedicado al problema medioambiental). En todo caso, estas hipótesis tendrán que ser revisadas en el análisis empírico de los

datos, en las entrevistas a los jefes de programa de posgrado de Ciencias Sociales en Chile y en el *standard setting* que es preciso construir con expertos.

Además, a la complejidad generada por los avances derivados de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de los programas de posgrado, se suma la propia de las áreas de conocimiento y disciplinas. Lo anterior viene a contribuir a la tesis de que las políticas públicas relativas a la calidad de los posgrados se verían beneficiadas si asumiesen modelos y diseños que respondiesen a las complejidades actuales del sistema en general y a las singularidades de las disciplinas en particular.

En el caso de las Ciencias Sociales, las políticas públicas no han avanzado suficiente en mecanismos de incentivo y diferenciación. Por tanto, si no existen modificaciones en los sistemas de acreditación ni en los fondos destinados tanto por el PIB como por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), o los programas MECESUP para Ciencias Sociales, la tendencia es una hipótesis reproductiva, donde la brecha entre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales tienda a aumentar en una proporción exponencial: es decir, crezcan las diferencias en términos de programas, investigaciones y nivel de publicaciones.

Los desafíos que de allí se desprenden son múltiples y relacionados. No dejan intocadas la comprensión e intervención social. Es decir, ante estas nuevas condiciones, las Ciencias Sociales no pueden ser las hijas de un saber detenido. Según expertos, el conocimiento fundante de las disciplinas se vuelve obsoleto en un período máximo de siete años. En otras palabras, no se pueden seguir aplicando viejas recetas a realidades nuevas. No es prudente permanecer, como sostendrá Guillebaud (Guillebaud, 1996), manteniendo “fidelidades inhabitables”. Y no es que se viva hoy en el mejor de los mundos, sino que las condiciones en que se piensa lo social aparecen en un mapa de regresión en una nueva era de las desigualdades (Fitoussi y Rosanvallon, 1997) que actúa

como impulso y aguijón. De allí la necesidad urgente de pensar no sólo en el tamaño de lo existente, sino en políticas públicas que sean convocantes y que de diversas formas promuevan un incremento acelerado de las Ciencias Sociales en Chile, pero sobre rigurosas bases de calidad.

Referencias bibliográficas

- Aedo, C. y González, L. (2004) La educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, 21.
- Bauman, Z. (2000) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bell, D. (1977) *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004) *Informe sobre la educación superior en Chile*. Disponible en http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/una_politica_pa_1.html
- Castel, R. (2004) *La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Chernilo, D. y Mascareño A. (2005) Particularismo, universalismo y sociedad mundial: los obstáculos epistemológicos de la sociología en América Latina. *Persona y Sociedad*, XIX, (3), pp. 17-45.
- Cortina, A. (2003) *Hasta un pueblo de demonios*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dominelli, L. (2002) *Critical Practice in Social Work*. New York: Palgrave.
- Fitoussi y Rosanvallon. (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Germani, G. (1962) *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós.
- Guillebaud, J.C. (1996) *La traición a la Ilustración*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Habermas, J. (1985) *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Madrid: Península.
- Habermas, J. (1986) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. (1988) *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.

- Habermas, J. (1990) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. El discurso filosófico de la Modernidad. Taurus. Buenos Aires, 1989.
- Hardy, C. (2004) *Equidad y protección social: desafíos de políticas sociales en América Latina*. Santiago de Chile: LOM.
- Iamamoto, M. (1998) *O Serviço Social na Contemporaneidade*. São Paulo: Cortez.
- Karz, S. (2004) *La exclusión social*. Buenos Aires: Manantial.
- Kaulino, A. (2001) La invisibilidad del saber psicológico. *Perspectivas*, 10.
- Kaulino, A. (2002) La vocación social de la psicología. *Retrospectivas en Psicología*.
- Kliksberg, B. (2004) *De igual a igual: nuevos desafíos del Estado frente a los problemas sociales de América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lemaitre, M. (2004) Mecanismos de aseguramiento de la calidad: respuesta a los desafíos del cambio en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 21.
- Luhmann, N. (1990) World society as a social system. En: Luhmann, N. *Essays on self-reference*. New York: Columbia University Press, pp. 175-190.
- Luhmann, N. (1992) *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1993) *Das Recht der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997) *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002) *The differentiation of society*. New York: Cambridge Press.
- Lyotard, J.F. (1987) *La condición posmoderna*. Buenos Aires: R.E.I.
- Mascareño, A. (2000) Diferenciación funcional en América Latina: Los contornos de la sociedad concéntrica y los dilemas de su transformación. *Persona y Sociedad*, XIV, (1), pp. 187-207.
- Mascareño, A. (2004) Sociología del derecho (chileno y latinoamericano). *Persona y Sociedad*, XVIII, (2), pp. 63-94.
- Matus, T. (2002) *Propuestas contemporáneas en trabajo social. Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires, Espacio.

- Matus, T. (2003a) La intervención social bajo el resplandor de lo público. En: *Hoy es mi tiempo*. Santiago de Chile: FOSIS.
- Matus, T. (2003b) La intervención social como gramática. *Revista Trabajo Social*, 71.
- Matus, T. (2004) *El peso que queda: condiciones de efectividad de los programas sociales*. Santiago de Chile: Documento de Expansiva, 36.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1998) *Desarrollo humano en Chile: las paradojas de la modernización*. Santiago de Chile: PNUD.
- Sonntag, H. (1988) *Duda/Certeza/Crisis. La evolución de las ciencias sociales de América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Stichweh, R. (1991) *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2000) *Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wieworka, M. (1999) *Les paradoxes de l'intervention social*. Paris: Harmatan.
- Willke, H. (1993) *Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation*. Weinheim/München: Juventa.
- Willke, H. (1998) Organisierte Wissensarbeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 27, (3), pp. 161-177.
- Willke, H. (1998) *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.

Recibido: 6 de junio de 2006

Aceptado: 14 de junio de 2006