

Séptimas Jornadas de Medio Oriente

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN RELACIONES INTERNACIONALES.

El caso de la maestría en relaciones internacionales del Centro de Estudios Avanzados (UNC) 1996-2008

DAFNE GARCÍA LUCERO¹

La idea de analizar las tesis aprobadas en el marco de la Maestría en Relaciones Internacionales del Centro de Estudios Avanzados (CEA) surge a raíz de la observación de prácticas cotidianas en el cursado de los alumnos de diferentes cohortes. Por ejemplo: la dificultad – una vez que se termina de cursar- para presentar un proyecto de tesis y dentro de esto, la elección de un tema para investigar, el desconocimiento del lenguaje propio de los informes y textos científicos para poder expresar las ideas por parte del estudiante, agravado por el hecho de la poca o nula práctica investigativa previa al abordaje de un proyecto de tesis.

Estos hechos prácticamente obligan a pensar sobre los procesos de enseñanza de la Metodología de la Investigación, pues la asignatura está ubicada en la práctica académica como punto inicial en el aprendizaje de la construcción del conocimiento científico. En definitiva, se trata de pistas sobre la ciencia y sus conocimientos en el ámbito de la educación superior.

Muchas de estas limitaciones se generan a partir de prejuicios y naturalizaciones en los modos de enseñar, aprender y conocer. En pocas palabras, si bien esta ponencia se centra en el estudio de un caso particular, no está lejos de reflejar rasgos y tendencias que se reiteran en los postgrados de nuestro sistema educativo.

Entonces, frente a este cuadro de situación, La Maestría institucionalizó la inclusión de un sistema de tutorías que pretende colaborar con el tesista y con el director de tesis, principalmente en los aspectos metodológicos de cada trabajo. A partir de esto, las tesis - entendidas como un caso de producción de conocimiento científico- comenzaron a ser un objeto de reflexión sobre los modos y las condiciones de su realización. Simultáneamente, se instalaron como interrogantes centrales: qué es ciencia, qué conocimientos científicos son necesarios, y qué investigación científica es posible realizar.

En consecuencia, esta ponencia se centra en la experiencia de elaboración de tesis de maestría y expone brevemente algunas reflexiones sobre los productos (**tesis**) pero también sobre sus **realizadores** (egresados) y sobre el **contexto** institucional y político que los contiene y define.

Sobre el contexto

Como una instancia superadora de la idea que equipara la ciencia a un acopio de conocimiento que permite la comprensión de la realidad, Bourdieu explica la ciencia desde su funcionamiento a través de la idea de campo social, como muchos otros campos que constituyen la sociedad, con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas, sus estrategias, sus capitales, sus intereses, etc. Así, el campo científico es definido como:

“el sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas en las luchas anteriores, es el lugar (es decir el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia. (BOURDIEU; 2003:12)

¹ CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS – UNC-

Séptimas Jornadas de Medio Oriente

Esto significa que todas las prácticas que se realizan en el campo científico persiguen la adquisición de autoridad científica, reflejada en términos de prestigio, reconocimiento, etc. Y esto no es una simple lucha por el poder político, lo que está en juego es la imposición de la definición de ciencia. En consecuencia, y “recíprocamente, los conflictos epistemológicos son siempre, inseparablemente, conflictos políticos” (BOURDIEU; 2003:12)

En esta lucha por la definición de “lo científico” se desarrollan diferentes estrategias -por ejemplo, las de conservación- para perpetuar el orden científico establecido, lo cual involucra a la ciencia oficial (obras, instituciones, modalidades de solucionar y evaluar problemas, etc) y también al conjunto de instituciones responsables de la producción y circulación de los bienes científicos, o sea el sistema de enseñanza. Este es definido como “el único capaz de asegurar a la ciencia oficial la permanencia y la consagración inculcándola sistemáticamente al conjunto de los destinatarios de la acción pedagógica” (BOURDIEU; 2003:33)

Dentro de esta perspectiva, se entiende que la lucha en el campo científico es desigual y una de las diferencias más notorias es el marco social desde el cual se define la actividad científica. Cada uno de estos contextos particulares, permite que emerjan comunidades epistémicas locales, que a su vez poseen tradiciones de investigación propias.

Llegados a este punto de la exposición, es donde toma sentido la reflexión sobre la metodología como legitimadora de la actividad científica por un lado, pero sobre todo la pregunta sobre los modos de transmisión de esa/s metodología/s, lo cual nos ubica en el campo de la enseñanza de la disciplina metodológica. Para ello, recurrimos a Adrián Scribano y Graciela Magallanes, quienes expresan:

“Si nosotros contribuimos a producir y aceptar las maneras que nuestros alumnos ven y aprecian el mundo de la elaboración de conocimientos, el centro del problema es ontológico. Lo que sean nuestras ontologías marcarán nuestras acciones; desde esta perspectiva nuestra posición en ese mundo es un asunto sin discutir pero que tiene efectos públicos. (...) En esta insípida, neutral y poco festiva asignatura que llamamos ‘Metodología’ se celebra una política del conocimiento (...) En consecuencia, pensar sobre Metodología no es ubicarse en la didáctica, sino que es una interrogación política, (...) es el punto de partida y de llegada de una acumulación de prácticas que generan visiones del mundo que sin problematizar, devienen eslabones de una metafísica incuestionada e incuestionable.” (SCRIBANO y MAGALLANES; 2007: 45)

En síntesis, los que aparecen como meros inconvenientes de realización son, en definitiva, modos en los que se manifiestan las naturalizaciones sobre la investigación, la metodología y la ciencia. Por eso, interrogarse sobre la enseñanza de la metodología podrá esclarecer prácticas de investigaciones y concepciones de ciencia.

En primer lugar, la ciencia no está ajena al resto de las actividades sociales. Es una voz más que se une al discurso social. Kreimer expresa que “la ciencia no constituye una esfera autónoma de operaciones intelectuales (...) se presenta como algo que no es diferente de (reductible a) otras formas alternativas de esfuerzos sociales y cognitivos. En pocas palabras, la ciencia es descripta y comprendida totalmente como una actividad socialmente determinada.” (KREIMER; 2000:189)

En este sentido, es posible plantear la ciencia como una actividad que se debate entre la posibilidad de su universalidad y la determinación de los diferentes contextos. Entonces al analizar el modo en que se manifiesta y determina el contexto socio cultural sobre el conocimiento científico, es necesario tener como guía la idea de centro y este es equívoco. El centro remite a países, disciplinas, temas, instituciones, bibliografía muy heterogéneos entre sí. Más aún, si se piensa la producción de conocimiento científico desde un lugar geográfico y políticamente periférico, tal el caso de Argentina.²

Desde esta ubicación, se entiende que es más difícil el desarrollo teórico desde nuestro país – y la región en general-, pues crear e instalar temas en la agenda actual supone el riesgo de ser desestimado. Tal vez, por eso existe una tendencia conservadora, en las problemáticas tratadas por la disciplina. Esa tendencia organiza su tarea desde una concepción de ciencia normal.

² También, hay que considerar que en los países periféricos, las comunidades científicas no son homogéneas.

Séptimas Jornadas de Medio Oriente

Por otra parte, y como ya lo esbozáramos en base a Bourdieu, las instituciones científicas (entre ellas, la Universidad) se sitúan de una manera determinada frente al resto de la sociedad y desde allí establecen particulares formas de trabajo y de comunicabilidad de sus resultados.

De este modo, se entiende que el contexto no sólo determina sino que limita y actúa como un obstáculo en pos de la producción de conocimiento científico, pues la necesidad de pertenencia genera cierta sumisión y adopción de la agenda científica foránea con la intención de formar parte de esa “monista y universal” comunidad epistémica.

Por eso, puede resultar sumamente adecuada la distinción que Marcos Cueto realiza entre ciencia periférica y ciencia en la periferia. Para él, la primera de estas acepciones remite a las condiciones de producción desventajosas cuanti y cualitativamente. Es ciencia caracterizada por su lugar periférico, hecha bajo el ritmo, definición e ideología de la ciencia central. Como contrapartida, “ciencia en la periferia” es sustancialmente ciencia y por ende, competitiva con la producida en otras regiones. El término “ciencia en la periferia” y, sobre todo de “excelencia científica en la periferia” resalta que el trabajo científico en estos países tiene sus propias reglas, que deben ser entendidas no como síntomas de atraso o modernidad, sino como parte de su propia cultura y de las interacciones con la ciencia internacional” (CUETO EN KREIMER; 2000: 193)

De la comprensión de este planteo depende de cuán reflexivos y críticos se pueda ser sobre los procesos de producción de conocimientos científicos que cada uno colabora en generar. Consideramos necesaria esta reflexión y, una de las formas de iniciarla es desde las propias objetivaciones, desde los productos gestados a partir de una instancia institucionalizada de investigación. Por ello, a continuación se analizan sus productores directos (egresados) y luego, las tesis. En síntesis, si bien esta ponencia se centra en el estudio de un caso particular, lo que se afirma en torno al postgrado en cuestión, no está lejos de reflejar rasgos y tendencias que se reiteran en nuestro sistema educativo en el cuarto nivel.

Sobre el perfil socio educativo del egresado

Formación de grado

En términos generales, los egresados de la Maestría en Relaciones Internacionales provienen en su mayoría, (27%) de la licenciatura en Comunicación Social seguidos por los licenciados en Historia (21,6%) y el 19% de abogados. A esto se agrega, 8 % de contadores, y licenciados en Relaciones Internacionales, en Letras y/o Filosofía y en Ciencia Política, con sendos 5%. Por último, las licenciaturas en Sociología, en Física y administración de empresas representan el 2,7 % cada una.

Si se observa esta característica diferenciada por cohorte se puede afirmar que en la primera se encuentra licenciados en Historia, en Comunicación Social, en Relaciones Internacionales y Abogados de una manera proporcionada, mientras que si se agregan al análisis, las demás cohortes, los alumnos con formación histórica, jurídica y en Relaciones Internacionales descienden en número y aumenta cuantitativamente aquellos con formación en Comunicación Social. Se mantiene la presencia de alumnos provenientes del área económica (administradores de empresas o contadores)

Otro postgrado

Para completar la caracterización sobre la formación de los egresados, hay que señalar que de los 37 egresados hasta la fecha, cuatro contaban con una especialización o diplomatura (completa o en curso) al momento de ingresar a la Maestría. Esto representa el 10,8%; mientras que otro 5,4 % posea otra maestría (completa o en curso). Casi ninguno de estos postgrados guardaba relación directa con los estudios en Relaciones Internacionales. (Se trataba de salud mental y

Séptimas Jornadas de Medio Oriente

comunicación, administración cultural, sindicatura concursal, dirección y gestión pública) En solo un caso se trataba de una maestría en Diplomacia.

Edad al ingresar al postgrado

Al analizar este indicador en una primera aproximación se observa que el 6,2 % de los egresados nació en la década del '40. Un porcentaje similar corresponde a la década del '50; mientras que en la década del '60 nació el 30% de los egresados. El porcentaje aumenta al 35% si se consideran los nacidos en la década siguiente. Sólo hay un egresado nacido en los '80.

Ahora bien, si se considera la edad al momento de ingresar al postgrado diferenciando esta información por cohorte, se puede afirmar lo siguiente: La primera cohorte (iniciada en 1992) cuenta con una edad promedio de los egresados de 40 años, la segunda promoción (dictada desde 1995) baja a 36 años de edad, la tercera cohorte (que comenzó en 1998) posee una edad promedio de 29 años, la cuarta promoción (que inició el cursado en 2002) tiene un promedio similar al anterior, 30 años, y la última cohorte con egresados hasta el momento, tiene una edad promedio de 24 años. En síntesis, la edad al momento de ingresar al postgrado bajó sustancialmente de 40 a 24 años promedio.

Años transcurridos entre el egreso del grado y el ingreso al postgrado

El tiempo que los estudiantes esperan entre su egreso de la formación de grado y su ingreso a los estudios de postgrado ha variado a través de las diferentes cohortes de la Maestría. A saber: en la primera cohorte existe un promedio de 20,5 años de diferencia entre ambos estudios. En la segunda promoción, ese tiempo disminuye a 7,4 años y en la tercera a 0,8 años. En la cuarta cohorte, la distancia entre la culminación de los estudios de grado y el inicio del postgrado asciende a 8,25 años³ y en la quinta cohorte, vuelve a bajar a un año.

Años de duración del postgrado

La duración de la Maestría⁴ en todas las cohortes se ha extendido mucho más de lo previsto en el Plan de Estudio y es acá donde se observan más claramente las dificultades para completar la tesis, ya que ésta es la razón principal de la demora en el tiempo de cursado. Es decir que si bien muchos alumnos completan el cursado de las asignaturas en el plazo previsto, adeudan durante mucho tiempo la elaboración de la tesis y su defensa, requisitos indispensables para el egreso.

Así, los egresados de la primera y segunda cohortes tienen un tiempo promedio de duración del postgrado que asciende a 8 años. A partir de la tercera promoción, desciende a 6,8 años. Ya en la cuarta cohorte, la extensión del postgrado disminuye a 3,8 años y en la quinta, llega a 3,3 años.

Análisis e interpretación de los datos recolectados a través de las entrevistas a egresados

Se entrevistó al 16% de los egresados con un cuestionario que estuvo organizado a través de una serie de preguntas en torno a la visión de la Universidad, la importancia de la Metodología de la

³ Se hace notar que esta cohorte contó con un importante número de inscriptos que ya se desempeñaban en la docencia universitaria, en cuya universidad de origen no contaban con ninguna posibilidad de cursar postgrados.

⁴ Cursado completo se considera la asistencia y aprobación de cada espacio curricular, junto con la presentación y aprobación del proyecto de tesis y su posterior finalización y exposición a través de su defensa oral y pública.

Séptimas Jornadas de Medio Oriente

Investigación en la currícula del postgrado, los motivos de elección del tema de su tesis y las dificultades que tuvieron durante su realización.

Si bien se aclaró que la entrevista era sobre los trabajos de tesis y la experiencia de su elaboración, aquellos entrevistados que son docentes universitarios, contestaron desde ese lugar (docente) y no tanto desde su rol de haber sido o ser alumnos de postgrado. Esto deja entrever que el paso por la Maestría es vivido casi exclusivamente como una instancia de formación, casi un requisito laboral en la Universidad actual y que no se espera del postgrado otra experiencia, como por ejemplo participación político –institucional.

Sobre la Universidad

La Universidad fue percibida por algunos de los entrevistados, como una institución cada vez más comercial, elitista, deteriorada por falta de políticas de Estado. También, la Universidad Pública actual, fue ubicada en un lugar muy lejos de los estándares de otra época. Otros entrevistados se expresaron sobre la Universidad con una opinión, más normativa que crítica, definiéndola

“La Universidad cumple una función vital para el desarrollo de la sociedad y para el progreso, dado que le cabe el promocionar el conocimiento, el desarrollo de la investigación y una función ejemplificadora. Entiendo que la Universidad debe promover la evolución de la investigación, dando respaldo a sus docentes y a quienes aspiran a desarrollar la carrera docente.” (entrevistado 5)

A pesar de todo, los entrevistados rescataron los aspectos positivos de la Universidad, pues paradójicamente, los vacíos y obstáculos en la formación generan un estudio activo, autónomo, por parte de los alumnos. En palabras de un entrevistado:

“...el nivel de enseñanza es algo recíproco: el papel del alumno es activo, es decir, que el alumno quiera aprender hará que la calidad de enseñanza mejore. Es muy facilista endilgar todas las culpas a la Universidad, sin involucrarse activamente en el cambio” (entrevistado 6)

Como resultado de las entrevistas se observó la diferencia entre lo público y lo privado y también, la referencia al marco legal de la educación que permite o impide su desarrollo.

Se consideró que la formación de postgrado además de un requisito laboral, es útil para posicionarse como profesional fuera de los límites del país y es ahí, que se entendió la falta de competitividad institucional, cognitiva, científica y como consecuencia de todo esto, en la esfera personal.

Sobre la Metodología de la Investigación

La totalidad de los entrevistados coincidieron en el lugar fundamental que la metodología tiene en la investigación por su relación estrecha con la teoría. En el mismo sentido, subrayaron su importancia en la elaboración de la tesis, sobre todo aquellos estudiantes que durante su formación de grado no debieron cursar Metodología.

Ahora bien, al interrogar sobre el lugar relativo que ocupó esta disciplina en la currícula de la Maestría, algunos entrevistados expresaron que es escaso o irrelevante: *“cuando yo estudié, no ocupaba un lugar central ni mucho menos. Todo quedaba reducido a una materia más”* (entrevistado 3)

En igual sentido, se manifestó otro entrevistado:

“Si bien la Metodología de la investigación está contemplada en la currícula de la maestría, tengo la impresión que en la práctica no se ve. A esto lo digo por mi experiencia personal, en mi caso los dos seminarios que cursé no me sirvieron de nada porque uno se centró en técnicas de investigación en Psicología y el segundo, aunque referido a las Relaciones Internacionales, sólo fueron charlas muy superficiales.” (entrevistado 1)

Como contrapartida a esta visión, otros egresados (algunos de ellos han seguido en contacto con la Maestría, como docentes) apreciaron un cambio. Por ejemplo: *“últimamente un lugar importante, sobre todo como apoyatura para que los alumnos puedan diseñar su proyecto de tesis”* (entrevistado 4)

Séptimas Jornadas de Medio Oriente

De estas respuestas, se puede afirmar que los entrevistados de las primeras cohortes y que han seguido en contacto con la Maestría, rescataron los cambios curriculares en la Maestría en lo relativo a la enseñanza de la metodología, reconocieron que al momento del cursado era una asignatura desconectada de las RR.II y sin ejercitación que permitiera incursionar en la práctica investigativa⁵. Sin embargo, los egresados más recientes, expresaron que *“la metodología es importante pues se dicta en dos partes”* (entrevistado 6) Asimismo, se planteó como sugerencia el dictado de clases de apoyo, en especial para aquellos estudiantes que no cursaron Metodología en su formación de grado.

Sobre los motivos de elección del tema de tesis

Obviamente, al momento de elegir el tema de tesis, existen motivos subjetivos e intereses personales. Pero, de acuerdo a lo comentado por los entrevistados, entre los motivos de elección se destacaron aquellos que pueden ofrecer alguna facilidad durante su elaboración. Por ejemplo: asegurar el acceso a la documentación necesaria para analizar o contar con informantes claves dispuestos a participar de una entrevista.

Sin embargo, también influye el interés en conjugar la formación de grado con lo aprendido durante el cursado de la Maestría. Un entrevistado, expresó: *“fue un intento de conciliar mi formación de base con los aportes dados por la Maestría. En otras palabras, aprovechar mi formación y sumarle lo nuevo aprendido durante el cursado del postgrado”* (entrevistado 3)

En algunos casos, esta conjunción se trata de líneas investigativas ya adoptadas con anterioridad por los tesistas. A modo de ilustración, se incluyen respuestas de los tesistas entrevistados: *“En mi tesis de licenciatura ya había trabajado con la temática”* (entrevistado 6); *“mi tema de tesis de maestría formó parte del tema de investigación que yo escogí mucho tiempo antes cuando opté por especializarme en historia de las relaciones internacionales y preparé mi tesis doctoral”* (entrevistado 1)

Dificultades en la realización de la tesis

La mayoría de los entrevistados manifestó dificultades en relación al acceso a la información. Esto significa limitaciones de tipo teórico, pues fue difícil el acceso al material bibliográfico en el medio local (entrevistado 4) También, dificultades para conseguir información empírica, ya sea por problemas para consultar fuentes de información documental o por falta de colaboración de algunos potenciales entrevistados. Por ejemplo: *“...en mi caso necesite acceder a legislación, exposiciones de motivos y debates parlamentarios de otros países lo que me tomó bastante tiempo (...) por otra parte, la falta de colaboración de los protagonistas claves vinculados con el tema de la tesis a la hora de responder preguntas o participar de una entrevista”* (entrevistado 5)

Otra de las dificultades planteadas fue la relación con los directores de tesis. En tal sentido, se citaron como problema la elección del director y también, la falta de acuerdo sobre el trabajo. (entrevistado 3)

Análisis temático y técnico de las tesis presentadas en la Maestría

⁵ La importancia que ha adquirido en los últimos tiempos ha sido producto no sólo de las revisiones del Plan de Estudio de la Maestría, sino también resultado de cambios institucionales que han facilitado el desarrollo de la práctica en investigación a través de nuevas reglamentaciones que han permitido la inclusión de egresados y alumnos en los proyectos de investigación que tienen sede en el CEA gracias al sistema de adscripciones y ayudantías - alumno en programas de investigación.

Séptimas Jornadas de Medio Oriente

Algunos expertos definen a la tesis desde una perspectiva esencialmente técnica y/ o metodológica, sin considerar que también es parte importante de la producción de conocimiento científico. Es decir que este producto se define con fines didácticos escindido de su relevancia epistemológica y política que también posee y a la cual hemos aludido al inicio del presente trabajo.

A modo ilustrativo, incluimos la definición que expone Mirta Botta:

“La tesis es un trabajo científico original, de una mayor extensión o importancia que la monografía. Es el primer libro que se escribe al graduarse, y de hecho merece ser publicado. Puede servir o no como título de grado. Resulta muy dificultosa la elaboración de la tesis, y dudosos sus resultados, si alguien no se ha entrenado y disciplinado en la realización de monografías, pues son demasiadas cosas para aprender de golpe” (BOTTA; 2005: 20)

Asimismo, María Cristina Dalmagro establece diferencias entre las tesis de acuerdo al nivel educativo en que se desarrollen. De este modo, explica que:

“Las tesis de maestría tienen como requisitos generales una extensión mayor que las de licenciatura, originalidad en el planteo de las problemáticas aunque no el carácter de originalidad absoluta que suponen las tesis doctorales. (DALMAGRO; 2000:30)

Una vez puesto en claro el concepto y rasgos de las tesis, fue posible su reconocimiento y caracterización. Así, se construyó una **categorización temática** y se determinó la cantidad de tesis en cada caso.

| | | |
|----------------------------------------------------|----------|---------|
| Políticas de Estado y Política Exterior Argentina: | 14 tesis | |
| Conflictos internacionales | | 6 tesis |
| Integración regional (inter e intra) | 6 tesis | |
| Derechos humanos | | 2 tesis |
| Comercio internacional | 3 tesis | |
| Otros temas ⁶ | | 6 tesis |

Asimismo, se consideró el **límite espacial o geográfico** de cada objeto de estudio, lo cual se sintetiza de la siguiente manera:

| | |
|---------------------------------|----------|
| Argentina (exclusivamente) | 16 tesis |
| MERCOSUR | 4 tesis |
| Centroamérica | 1 tesis |
| Países sudamericanos | 3 tesis |
| Argentina y países de la región | 6 tesis |
| Argentina – Japón | 1 tesis |
| Otros países ⁷ | 7 tesis |

Por otro lado, en las tesis se aplicó una serie de técnicas de recolección de datos. Entre ellas, se destacaron: análisis documental, entrevistas, análisis de contenido, análisis del discurso, análisis de casos. También, se observó –en menor medida- el análisis estadístico, análisis heurístico, la elaboración de taxonomías y de mapas.

Dentro de este cuadro descriptivo, fue muy llamativa la recurrencia al análisis documental (28 del total de 37 tesis), lo cual se explica pues muchas de las investigaciones se definen desde las perspectivas histórica y jurídica, donde esta técnica es clásica. En casi la mitad de los casos, el análisis documental fue la única técnica empleada. Sin embargo, en las restantes tesis se la combinó fundamentalmente con entrevista. Esta, fue la segunda técnica más empleada en el corpus (9 de 37 tesis). Es significativo que en ninguna tesis haya sido la técnica exclusiva, es decir que se la aplica como complemento de la recolección de datos. En dos oportunidades, se llevó a cabo la modalidad de entrevista en profundidad, pero por lo general, su aplicación fue de manera semiestructurada y focalizada.

⁶ (Política exterior de otros países, interdependencia compleja y soberanía del Estado, Educación Superior, Feminismo, imagen país, proceso de democratización)

⁷ Esta categoría incluye: ex Yugoslavia, China, Croacia, África, Angola y Federación Rusa.

Séptimas Jornadas de Medio Oriente

Además de estas técnicas, fue importante la recolección de información empírica suministrada por diversos textos. De este modo, se apreció el empleo del análisis de contenido. Fundamentalmente, en relación a temas de política internacional, conflictos internacionales y la construcción y tratamiento de esos temas en los medios de comunicación; mientras que el análisis de discurso se empleó en tesis sobre esas mismas problemáticas sumado a interrogantes sobre comunicación política. Así, tanto el análisis de discurso como de contenido se aplicaron en similar número de casos, cuatro tesis cada uno. También fue equilibrado su uso como técnica exclusiva. Sin embargo, en algunos casos se combinó con entrevista semiestructurada.

El análisis de casos se empleó en trabajos sobre problemáticas muy diversas (derechos humanos, integración regional, feminismo, etc), pero siempre en estudios comparativos. El análisis estadístico, siempre fue una técnica complementaria del análisis documental y sobre perspectivas económicas o comerciales.

CONCLUSIONES:

Gracias a lo manifestado en las entrevistas, se puede afirmar que la Universidad se hace presente bajo la representación de institución. De este modo, toma forma, se corporiza en sus integrantes a través de lo aprendido. Esto es conocimientos disciplinares específicos, pero también existe una alta cuota de aprendizaje sobre las estrategias de acumulación de capital científico (a través de estrategias de inclusión, permanencia y ascenso en la institución). Tal vez, esto sea una de las razones por las cuales vemos las abruptas transformaciones en el perfil de los egresados, sobre todo en relación a edad y a la decisión de ingresar al postgrado.

Esto último significa que los postgrados han sido re significados y desde ese nuevo lugar en la representación de los estudiantes, viene a reforzar y completar la formación de grado. De ahí, la urgencia e inmediatez entre el grado y el postgrado. En esto, mucho ha colaborado el marco legal pertinente a la educación superior.

Con respecto a la investigación, aparece como una práctica escindida de las restantes habilidades que se incorporan a lo largo de la formación de grado y de postgrado en el ámbito universitario. Es decir, que en muchos casos, la introducción a la tarea investigativa queda reducida a la incorporación de conocimientos sobre Metodología.

Además, la aplicación del método es definida e incorporada desde una metodología ya naturalizada, entendida como una secuencia lineal y binaria que sólo busca resolver un problema planteado.

Dentro de este esquema, la metodología sólo se impone como un asignatura sin relación con el resto de la formación, como si poco tuviera que ver con el desarrollo de una lógica de razonamiento que debe estar presente en todos y cada uno de los momentos del trabajo universitario y, de la práctica profesional, que es entendida sin un vínculo estrecho con la investigación científica.

Por otra parte, la ausencia o carencia de práctica investigativa en el desarrollo de la formación universitaria parece influenciar la actitud de incuestionabilidad del conocimiento superior (no necesariamente científico), rasgo que se percibe a partir de algunas de las respuestas sobre la definición de Universidad. Este conocimiento adquirido a través de la reproducción dificulta las decisiones teóricas y metodológicas al momento de iniciar la tesis, sobre todo para definir el tema y el problema. Por lo general, son pocos los estudiantes que poseen nodos de interés definidos y que pueden ser sostenidos y enriquecidos a lo largo de una trayectoria curricular.

El presente trabajo carece de cierre, es sólo el comienzo de una reflexión sobre la iniciación de las prácticas investigativas en los estudiantes de postgrado, lo cual necesariamente lleva a reflexionar también, sobre el modo en que se enseña y aprende una asignatura (metodología). La cual, supuestamente brinda los conocimientos necesarios para adentrarse en el desarrollo de investigaciones científicas.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

BOTTA, Mirta (2005) Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción. 1ª edición. Buenos Aires. Ed. Biblos.

IV Congreso de Relaciones Internacionales

La Plata, República Argentina, 26, 27 y 28 de noviembre de 2008

Séptimas Jornadas de Medio Oriente

DALMAGRO, María Cristina (2000) Cuando de textos científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales. 1ª edición. Córdoba, Ed. Comunicarte.

BOURDIEU, Pierre (2003) Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología clínica del campo científico. 1ª ed. 1ª reimpresión. Buenos Aires. Nueva Visión.

KREIMER, Pablo (2000) Ciencia y Periferia: una lectura sociológica. En MONSERRAT, M (2000) La ciencia en Argentina entre siglos. Textos, contextos e instituciones. Buenos Aires.

SCRIBANO, Adrián MAGALLANES, Graciela y otros (2007) Metodología de la Investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender. Córdoba, Buena Vista editores.