



Reflexiones en torno a los posgrados en ciencias sociales en América Latina: desigualdad y privatización

Considerations about postgraduate studies in social sciences in Latin America: inequality and privatization

Fernanda Saforcada
Universidad de Buenos Aires
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | CLACSO

Resumo

Los posgrados en el campo de las ciencias sociales se han expandido de manera notable durante las últimas décadas en América Latina. Como no podría haber sido de otra forma, esta expansión ha estado fuertemente asociada a los procesos de desarrollo y a los avances y retrocesos de las políticas universitarias en una región marcada, durante la segunda mitad del siglo XX, por la inestabilidad, los quiebres en la institucionalidad democrática y las políticas de educación superior orientadas hacia una creciente privatización. Este artículo analiza este proceso y las características que fueron asumiendo los posgrados en su expansión, refiriendo particularmente a las profundas desigualdades que se observan en los sistemas de ciencia y técnica así como a la privatización de la oferta y de las fuentes de recursos.

Palavras-chave: Posgrados. Privatización. Desigualdad.

Abstract

Postgraduate studies in the field of social sciences have been expanded significantly during the last decades in Latin America. Naturally, this growth has been strongly associated with the development processes and the advances and setbacks of university policies in a region which has been influenced during the second half of the twentieth century by instability and breaks of democratic processes of institutionalization, as well as by policies in higher education which were oriented towards an increasing privatization. The article analyzes this process and the features developed by postgraduate studies during their expansion, focusing mainly on the profound inequalities shown by the science and technology systems and the privatization of the offer and sources of resources.

Keywords: Postgraduate studies. Privatization. Inequality.



Introducción

42 En América Latina, la existencia de una significativa variedad y cantidad de posgrados en ciencias sociales y humanidades es un fenómeno relativamente reciente. De hecho, a fines de los años 60 y principios de los 70, la falta de opciones de formación de este nivel y la necesidad de crear posgrados en estos campos de conocimiento era un tema de preocupación y de debate. Desde las perspectivas desarrollistas, hegemónicas en aquel contexto histórico, la falta de posgrados latinoamericanos en ciencias sociales era identificada como un problema en función de la necesidad de contar con recursos humanos altamente calificados en temas de política pública y planificación del desarrollo. Desde otras perspectivas, diversos científicos sociales críticos también reconocían un problema en la ausencia de oferta para la formación de posgrado en estos campos de conocimiento, pero por razones distintas, vinculadas con la realidad de que, quienes querían continuar su formación y realizar una maestría o un doctorado, debían hacerlo en universidades de países del norte. La preocupación, en estos casos, era por el colonialismo en los modos de abordar y pensar lo social, y las implicancias a futuro del hecho de no disponer de profesores e investigadores sociales latinoamericanos formados en sus propios contextos, genuinamente involucrados en las problemáticas regionales y capaces de generar un pensamiento autónomo e independiente. (GRACIARENA, 1973).

Sin embargo, la sucesión de golpes de Estado y los gobiernos dictatoriales que asolaron la región en aquel momento, interrumpieron estos debates, que quedaron en suspenso en las dos décadas siguientes. Los problemas identificados se profundizaron y las probabilidades de que se conformara una oferta de formación de posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) con perspectivas críticas y rigurosas se volvieron nulas.

Hoy, 50 años después de aquellos primeros debates acerca de la necesidad de crear maestrías y doctorados latinoamericanos en CSH y pasadas entre dos y tres décadas de democracia en gran parte de nuestros países, la cantidad de posgrados en estos campos de conocimiento no para de crecer.

Paradójicamente, fue en las décadas de los años 80 y 90 cuando se produjo el despegue, en un contexto que resultaba desalentador para la educación superior. La hegemonía de la Nueva Derecha y el predominio de gobiernos neoliberales significaron, en la mayor parte de América Latina, la



reducción de los recursos públicos destinados a las universidades y al desarrollo de la ciencia y la tecnología; una profunda segmentación y diversificación institucional; la acentuada privatización de la educación universitaria así como la mercantilización del nivel, sea por la construcción de verdaderos mercados como por la introducción de lógicas y dispositivos propios del mercado en el ámbito público (CRESALC/UNESCO, 1996); Gentili e Saforcada (2011); García Guadilla (2003); Burbano López (1999). Como sostiene Leher,

[...] actualmente, la educación superior se encuentra fuertemente tensionada por la mercantilización de la educación en general. Esta realidad puede constatarse tanto por la vertiginosa expansión del sector privado-mercantil en toda la región como – en el caso de las públicas – por una aireada porosidad entre lo público y lo privado que viene redefiniendo la función social de las instituciones y el ethos académico. (LEHER, 2010, p. 8-9).

La multiplicación de propuestas, la ampliación de la oferta y la expansión de la matrícula en diplomaturas, especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados en CSH, resulta asombrosa. A pesar de la envergadura de este fenómeno, así como del significativo impacto que está teniendo tanto en relación con las propias universidades y sus profesores e investigadores como con las dinámicas del mundo profesional y la inserción en el mercado de trabajo, la producción escrita, las investigaciones en marcha y el grado de debate sobre este proceso y sus implicancias en términos sociales y políticos son aún limitados.

Entendiendo que es necesario comenzar a estudiar los sistemas de posgrado en la región y la expansión de este nivel en el campo de las CSH, en el presente artículo nos proponemos analizar algunos aspectos de este proceso de expansión y plantear algunas reflexiones en torno a las características que asumió este sector de la educación superior en CSH, en América Latina.

La expansión de los posgrados en CSH y el estado de la ciencia en América Latina

En 1996 se llevó a cabo, en Cuba, la Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Los análisis que allí tuvieron lugar, reunidos en



el informe producido por el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), permitieron en aquel momento hacer un balance y aún hoy constituyen una referencia para pensar la educación superior en nuestra región, en el cambio de siglo. El Informe señalaba:

En las últimas décadas se han venido sucediendo profundas transformaciones en los distintos sectores económicos y sociales de los países de la región y el educativo no escapa a esos cambios. Aunque las relaciones entre los cambios ocurridos y sus repercusiones en la enseñanza superior aún no han sido suficientemente estudiadas, el panorama que ofrecía la educación terciaria en la primera mitad del siglo XX se ha modificado de manera sustancial. Entre las transformaciones más importantes acaecidas a partir de la década de los años cincuenta, se destacan: i) la gran expansión cuantitativa del sector; ii) su notable diversificación institucional; iii) el aumento de la participación del sector privado; iv) el incremento de la internacionalización; v) el cambio de actitud de los gobiernos y vi) los esfuerzos de transformación de algunas universidades. (CRESALC/UNESCO, 1996, p. 70).

44

Estas transformaciones se reflejan también, y de manera particularmente aguda, en el nivel de los posgrados.

Como dijimos, los posgrados en Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) se han multiplicado de manera asombrosa a partir de las décadas de los años 80 y 90. De acuerdo con algunos datos preliminares relevados en el año 2010, en el marco de la Red de Posgrados del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, entre 144 maestrías y doctorados dictados en universidades de América Latina¹, el 80 % de los mismos fueron creados desde 1985 en adelante. Esto implica que de 1985 al 2010 prácticamente se quintuplicó el número. Si bien se trata de cálculos hechos sobre la base de un conjunto muy reducido en relación con el total de posgrados existentes en la región – motivo por el que debemos tomar esos datos de manera muy provisoria² –, sí nos permiten dimensionar la magnitud de este crecimiento.

Hablamos de una verdadera explosión, que se refleja no sólo en la cantidad de programas de posgrados, sino también en la cantidad de estudiantes y de graduados/as. Veamos, a modo de ejemplo, la cantidad de graduados en maestrías en CSH de algunos países latinoamericanos, comparando los años 1996 y 2006:



Graduados en maestrías en ciencias sociales y humanidades		
País	Maestrías	
	1996	2006
Argentina	739	1 331
Brasil	3 849	12 897
Chile	188	1 852
Costa Rica	198	2 595
Guatemala	105	811
México	7 556	25 384
Paraguay	4	149*
TOTAL PARA ALC	14358	52354

Fuente | elaboración propia a partir de información obtenida del portal de Ricyt

*Las cifras corresponden al año previo

Como podemos apreciar, en todos los países considerados se observa un crecimiento significativo, que va del 80% en el caso de Argentina, hasta el 885% en Chile, el 1.211% en Costa Rica y el 3.625% para Paraguay. Hay diferencias importantes entre los países, pero, si tomamos en cuenta que se está considerando un período de 10 años, en todos la tasa de crecimiento fue extremadamente pronunciada. Para el total de América Latina y el Caribe, de acuerdo con los indicadores de la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), el incremento de graduados de maestrías es del orden del 265 %.

Veamos los graduados y las graduadas de doctorados (se toman algunos países en función de la información disponible):

Graduados en doctorados en ciencias sociales y humanidades		
País	Doctorados	
	1996	2006
Argentina	97	221
Brasil	773	3010
Chile	52	163
Cuba	71	313



México	398	1510
TOTAL PARA ALC	1364	5709

Fuente | elaboración propia a partir de información obtenida del portal de RICYT

*Datos correspondientes al año anterior

Para el caso del nivel de doctorado, hablamos de una expansión que va desde una tasa de crecimiento del 128 % en Argentina al 341 % en el caso de Cuba.

Es decir, en esos 10 años hubo una tasa de crecimiento en los graduados y graduadas del orden del 265 % para las maestrías en CSH y de 319 % para los doctorados. Sin dudas, se trata de un crecimiento vertiginoso.

Ahora bien, ¿en qué condiciones se produce esta expansión? Por un lado, en el marco de las transformaciones de la educación superior en general que mencionáramos más arriba, a partir del informe de la CRESALC: la gran expansión cuantitativa de toda la educación superior, la diversificación institucional, el aumento de la participación del sector privado, entre otras. Por otro lado, en el contexto de las políticas de ciencia y técnica desarrolladas por los gobiernos neoliberales y de las desigualdades regionales y mundiales en esta materia.

A partir de lo anterior, queremos detenernos en tres cuestiones que, junto a otras, impactan de forma particular en los sistemas de posgrados:

1. La expansión de la educación superior en general.
2. Las desigualdades y las deficiencias en el financiamiento del sector de investigación y desarrollo en ciencia y tecnología (I+D).
3. Las desigualdades en las cantidades de investigadores e investigadoras, así como en las condiciones de trabajo.

Respecto del primer punto, la expansión general de la educación superior en los últimos 60 años, todos los autores coinciden en señalar que se trató de un proceso de gran envergadura. Los números atribuidos a este proceso difieren, pero todos lo caracterizan como una expansión espectacular. De acuerdo con el informe ya referido del CRESALC, en el período comprendido entre 1950 y 1994, el número de estudiantes en instituciones de educación superior se multiplicó por 27, el número total de docentes de educación superior se multiplicó por 28 y la región pasó de contar con aproximadamente 70 universidades a superar las 800, es decir, un crecimiento de más del 1.000% (CRESALC/UNESCO, 1996).³



Seguramente este crecimiento de la educación superior en general y de estudiantes en las carreras de grado tuvo como resultante una presión en una formación posterior, a partir de una demanda por la continuación de los estudios en niveles posteriores a la formación de grado. Esta situación evidencia un proceso interesante de analizar tanto desde la perspectiva de inflación de títulos como de los procesos de distinción social, en términos bourdianos.

En cuanto al segundo punto, las desigualdades y deficiencias en el financiamiento del sector, si bien la situación ha tendido a modificarse en los últimos años, hemos pasado por tres décadas de políticas neoliberales que, bajo las premisas del Consenso de Washington, desfinanciaron la educación pública y, en la mayor parte de América Latina, debilitaron los sistemas nacionales de ciencia y tecnología.

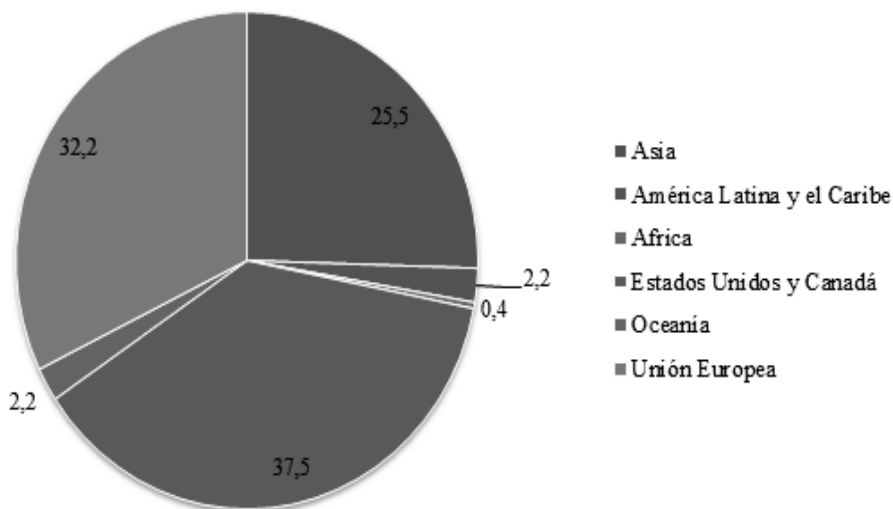
A partir del 2004, esta tendencia ha comenzado a revertirse. De acuerdo con el Estado de la Ciencia 2010 (RICYT, 2010, p. 27), “[...] el gasto en I+D de los países de América Latina y el Caribe ha tenido un fuerte crecimiento en términos nominales luego de la crisis regional, pasando de alrededor de 9.500 millones de dólares en 2002 a poco más de 26.800 en 2008. De esta forma, el gasto estuvo cerca de triplicarse en seis años.” Este crecimiento en los recursos destinados a I+D acompañó la expansión económica de varios países latinoamericanos, de tal modo que se explica por la conjunción del incremento del Producto Bruto Interno (PBI) y de políticas orientadas a fortalecer o recomponer en alguna medida el sector. No obstante, esta mejora en el financiamiento se explica fundamentalmente por el esfuerzo de Brasil: “[...] el principal motor del crecimiento fue Brasil, pasando de invertir 4.900 millones de dólares en 2002 a cerca de 18.000 en 2008 (más de 358% durante este período). México y Argentina también han aumentado su gasto en I+D durante los mismos años, aunque su ritmo fue más lento y a niveles que representan un menor peso sobre el total regional.” (RICYT, 2010, p. 27).

Más allá de la evidente mejora de la región en conjunto, la situación aún dista de estar a la altura de las necesidades. Tanto en el año 2008, como en el 2009, sólo Brasil contaba con una inversión en I+D que alcanzaba (y superaba) el 1% del PBI; todos los demás países de América Latina y el Caribe estaban por debajo del 0,6% o sobre ese guarismo. Si comparamos con países del norte, veremos que la diferencia es notoria. En 2008, Canadá realizó una inversión en I+D equivalente al 1,84% de su PBI; Estados Unidos, 2,79%; Japón, 3,45%, Alemania, 2,68%⁴.



Como puede apreciarse en el gráfico que sigue, para el año 2009, la inversión en I+D de América Latina y el Caribe constituía el 2,2% del total mundial⁵ (RICYT, 2011), mientras que Estados Unidos, Canadá y la Unión Europea concentraban casi el 70% del total de los recursos destinados al sector.

Distribución de la inversión en I+D - año 2009*

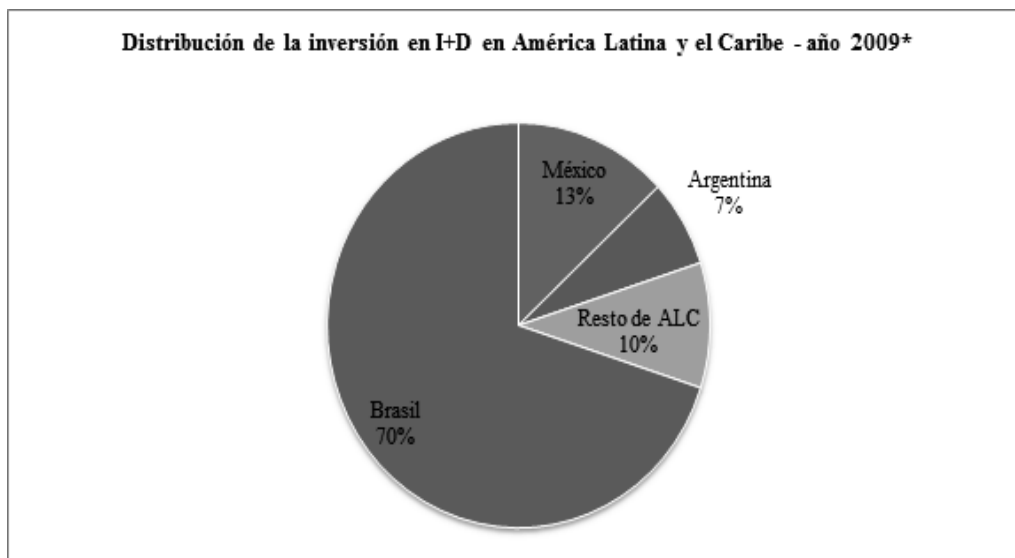


48

Fuente | Estado de la Ciencia 2011, Ricyt

* En dólares corrientes

Esta situación resulta aún más preocupante cuando se mira cómo es la distribución hacia el interior de la región, como puede apreciarse en el siguiente gráfico:

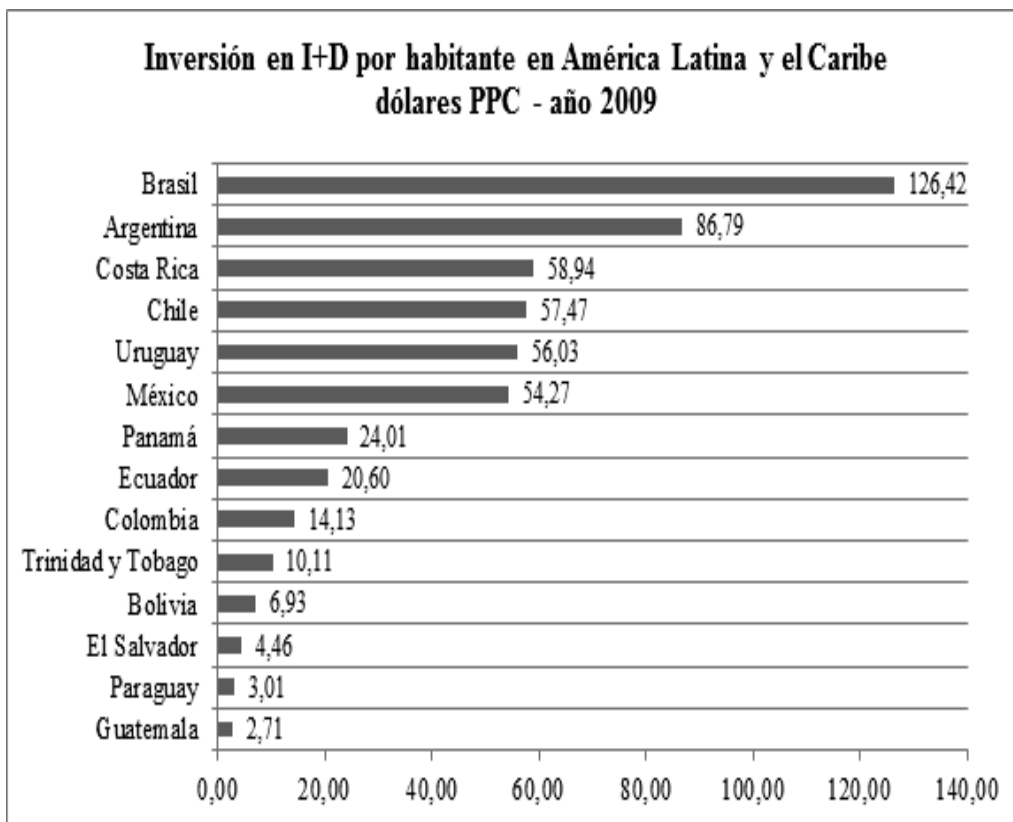


Fuente | Estado de la Ciencia 2011, Ricyt

* En dólares corrientes

Como podemos ver, la inversión de Brasil representa el 70% de la inversión regional en I+D; México concentra el 13% y Argentina, el 7%. Estos tres países (que entre ellos presentan grandes disparidades) concentran el 90% de los recursos destinados a I+D en toda América Latina y el Caribe, lo que pone en evidencia una enorme desigualdad regional.

Dadas las diferencias significativas que existen en las dimensiones poblacionales de los países que integran la región, es preciso tomar en consideración el gasto en I+D por habitante, lo que nos permite calibrar la situación de algunos países como Uruguay, Chile y Costa Rica, cuyo esfuerzo relativo de inversión en el sector es significativo. No obstante, las desigualdades continúan siendo marcadas:



Fuente | elaboración propia con información obtenida del portal de Ricyt
 En el caso de Ecuador, se consignan los datos correspondientes a 2008
 I+D | Investigación y desarrollo
 PPC | Paridad poder de compra

Brasil invierte en I+D por habitante un 46% más que el país que le sigue, Argentina; un 114% más que el tercero, Costa Rica; y un 4.665% más que Guatemala.

Si la comparación se establece con los países del norte de este mismo continente, la desigualdad se vuelve un abismo. Estados Unidos invierte en I+D 1.389,7 dólares PPC por habitante y Canadá, 731. Así, Estados Unidos supera en casi un mil por ciento la inversión de Brasil, en 1.500% la de Argentina y en más de 46.000% las de Paraguay o Guatemala, los países con menor inversión por habitante.



Las desigualdades que venimos observando, tanto entre países latinoamericanos y países del norte como al interior de la región, se expresan también en relación con los investigadores, lo que nos lleva a nuestro tercer punto, es decir, las desigualdades en las cantidades de investigadores e investigadoras, así como en las condiciones de trabajo de los/as profesores/as. Veamos, a modo de ejemplo, los datos de algunos países de América Latina:

Investigadores de tiempo completo en América Latina		
Año 2008		
	Cant. de investigadores de tiempo completo	Investigadores de tiempo completo por millón de habitantes
Argentina	38.681*	980*
Brasil	133.266	694
Colombia	5.570*	126
Ecuador	924*	67*
Guatemala	389*	29*
México	37.930*	353*
Panamá		144*
Uruguay	1.158	346

Fuente | elaboración propia a partir de información del Instituto de Estadística de UNESCO

*Datos correspondientes al año anterior

Como resulta claro en el cuadro, existen grandes disparidades entre los países de nuestra región, aún considerando la cantidad de investigadores de tiempo completo en relación con la población. Argentina, Brasil, México y Uruguay presentan una diferencia sustantiva respecto de los países centroamericanos y Ecuador.

Veamos algunos datos correspondientes a Europa:

Investigadores de tiempo completo en Europa occidental

Año 2008

	Cant. de investigadores de tiempo completo	Investigadores de tiempo completo por millón de habitantes
Alemania	290.853*	3.532*
Bélgica	36.382	3.435
Dinamarca	30.945	5.670
Francia	215.755*	3.496*
Italia	96.303	1.616
Noruega	26.062	5.468
España	130.986	2.944
Suecia	48.220	5.239

Fuente | elaboración propia a partir de información del Instituto de Estadística de UNESCO

*Datos correspondientes al año anterior

52

Las desigualdades entre las regiones son evidentes. La existencia de profundas desigualdades entre países del norte y América Latina no puede sorprender a nadie, pero mensurar esas disparidades permite mostrarlas con crudeza. Ningún país de América Latina alcanza los 1.000 investigadores de tiempo completo por millón de habitantes, mientras que ningún país de Europa occidental cuenta con menos de 1.600, y la mayoría supera los 3.000. ¿Qué expectativas de equidad puede tener Guatemala, con 29 investigadores por millón de habitantes, respecto de países centrales que cuentan entre 3.500 y 5.600 investigadores por millón de habitantes?

Esto se conjuga con las condiciones de trabajo de los docentes en las universidades. La expansión de la educación superior en contextos de reducción del financiamiento en ámbitos públicos se tradujo en una reducción de los salarios y/o de las dedicaciones de los docentes e investigadores, y consiguientemente un aumento del porcentaje de profesores contratados *part-time* en las universidades públicas, que es donde se desenvuelve la mayor parte de la investigación en ciencias sociales en nuestros países. Como señalaba en 1996 el informe del CRESALC, “[...] la significativa reducción de los salarios hace que la mayor parte de los profesores trabaje a tiempo parcial, en varias



instituciones, disminuyendo así el tiempo dedicado a la enseñanza y reduciendo a niveles mínimos la posibilidad de efectuar investigación." (CRESALC, 1996, p. 71). En el caso de los posgrados, las condiciones para desarrollar investigación – que dependen tanto de los recursos específicos para la investigación como de la posibilidad de contar con académicos con dedicaciones exclusivas en las universidades – impactan en forma directa en las posibilidades de formación de nuevos investigadores, ya que inciden en la existencia de equipos de pesquisa en los que puedan incorporarse los y las estudiantes, en el desarrollo de proyectos en los que puedan formarse y en la disponibilidad de directores de tesis.

Si bien en algunos países, en los últimos años, se observan mejoras en estos aspectos, los avances aún no permiten reponer lo que se fue debilitado en el contexto de hegemonía neoliberal. Mientras tanto, en otros países la situación se sostiene tal como se describía en 1996.

Como podemos ver por lo analizado hasta aquí, el contexto de expansión de los posgrados en ciencias sociales está atravesado por el débil financiamiento en la mayor parte de nuestros países, la escasa cantidad de investigadores y las condiciones adversas para el desarrollo de la investigación en CSH, y las profundas desigualdades. En este contexto, nos preguntamos por qué se produjo una expansión tan significativa de los posgrados en ciencias sociales y humanidades en nuestra región y qué características asumió ese crecimiento.

La expansión de los posgrados en CSH en América Latina: privatización y desigualdad

Como ya hemos señalado, este proceso de multiplicación de los posgrados, en la mayor parte de nuestros países, adquiere fuerza en los años 80 y 90, y se sostiene desde entonces. Si bien las políticas de ciencia y tecnología se han modificado en varios países en esta última década, el débil financiamiento y, en muchos casos, la precariedad del trabajo de profesores e investigadores en la educación superior son características que acompañaron al sector desde hace más de cuatro décadas, producto de las dictaduras primero y de gobiernos formalmente democráticos de orientación neoliberal/neoconservadora luego.



Si durante los '90 los sistemas de ciencia y técnica de la mayor parte de nuestros países se vieron profundamente afectados por la significativa reducción de recursos para las universidades y si, en el nuevo siglo, algunos de los gobiernos actuales han incrementado el esfuerzo pero, como hemos visto, aún resulta insuficiente, ¿cómo se explica la multiplicación de posgrados – muchos de ellos de orientación académica para la formación de investigadores – en un contexto aparentemente tan poco propicio?

En primer término, como hemos señalado, es posible pensar que se debe a la propia expansión de la educación universitaria. El incremento de graduados en las carreras de grado se tradujo en una presión por la formación de posgrado.

Pero también debe pensarse que, en contextos de reducción de los recursos de las universidades públicas, en el marco de las orientaciones eficientistas y de los procesos de reforma del Estado encarados por los gobiernos neoliberales/neoconservadores desde fines de los años 70, los programas de posgrado se volvieron una fuente de recursos para las instituciones públicas y privadas, y para sus profesores. Aún con escasas reglamentaciones (en los 80 y principios de los 90) y débiles mecanismos de control por parte de los Estados, la proliferación y multiplicación de la oferta de diplomaturas, especializaciones, maestrías y doctorados fue asombrosa.

El contexto problemático que hemos visto respecto del financiamiento impactó e impacta en forma directa y de muchas maneras en los posgrados. Una de ellas es que los sistemas de posgrados se han constituido en un campo particularmente fértil para el desarrollo de procesos de privatización y de mercantilización.

Privatizar implica delegar responsabilidades públicas en entidades privadas. Geoff Whitty (2000) y Pablo Gentili (1999) sostienen que, para el caso de la educación, cuando se hace referencia a los procesos de privatización es necesario distinguir dos dimensiones: quién financia y quién provee. Privatización en la provisión no es novedad. Sabemos que la educación universitaria privada viene creciendo en Latinoamérica, justamente porque resulta rentable. El informe del CRESALC al que hemos hecho referencia sostiene que:

[...] se ha comprobado un desarrollo sin precedentes de los establecimientos privados. Durante la década de los ochenta se crearon varias de estas instituciones y comenzaron a instalarse en la mayor



parte de los países latinoamericanos cursos, programas o filiales de IES de fuera de la región. De este modo la proporción de la matrícula privada en el total pasó de 5.8 por ciento en 1970 a alrededor del 30 por ciento en 1994. (CRESALC, 1996, p. 72).

Sin embargo, resulta particularmente interesante analizar, en relación con los posgrados, los procesos de privatización de la educación en términos de quién financia: en la mayor parte de los países, el financiamiento es compartido entre fondos públicos y recursos particulares. En la mayoría de nuestros países, una alta proporción de recursos de los posgrados provienen del pago de matrículas por parte de los particulares o a través de becas otorgadas por fundaciones empresariales. Esto supone un proceso de privatización, en la dimensión del financiamiento, al interior de instituciones públicas.

Introducir aranceles comporta, para algunos países, romper con una tradición muy fuerte: la de la universidad pública gratuita. En la década del '90, cuando el Banco Mundial recomendaba arancelar la educación superior, en muchas universidades públicas estudiantes y profesores llevaron adelante importantes acciones de protesta y resistencia. Sin embargo, mientras se defendía la gratuidad de los estudios en las carreras de grado, comenzaban a multiplicarse los posgrados en ciencias sociales pagos. Estos posgrados se transformaron en una fuente de ingresos muy valorada, tanto por las propias facultades y universidades, como por los profesores, que encontraron en ellos la posibilidad de complementar salarios que se habían depreciado de manera sustancial, sea de manera directa, por "horas extras" pagas de manera suplementaria al salario correspondiente al cargo en las carreras de grado, o indirecta, por permitir una mejor calificación como investigador o como profesor que, en el marco de las políticas de incentivos que se desplegaron a partir de esos años, se traducía en acceso a otros recursos.

Observamos, así, como en el caso de los posgrados debemos referir a profundos procesos de privatización tanto en la oferta (incremento de instituciones privadas) como en las fuentes de financiamiento (pago de aranceles por parte de los particulares).

Los posgrados constituyen hoy el principal ámbito de producción de conocimiento y el punto de confluencia más directa entre investigación y formación. Entonces, cuando hablamos de quién financia, no sólo debemos pensar



en el financiamiento de la gestión y de los profesores, sino también en el financiamiento de la investigación que se lleva adelante.

A nadie escapa que el grueso de la investigación es definida y orientada por profesores e investigadores formados, pero llevada a cabo por estudiantes de maestrías y doctorados. Los costos de esas investigaciones que desarrollan los estudiantes son, en una muy importante proporción, financiados por los propios estudiantes.

Muchos maestrandos y doctorandos (en varios países, la gran mayoría) asumen los costos de la investigación que desarrollan, tanto en el tiempo no pago que destinan a llevarla a cabo como en la obtención de los recursos materiales necesarios (viajes, papeles, impresiones, libros, grabadoras, etc.). Es cierto que existen sistemas de becas de investigación, pero no en todos los países y, en los que existen, cubren una pequeña proporción del estudiantado de posgrado. Por otro lado, las becas cubren el equivalente del salario, pero no los costos materiales de la investigación.

Se trata de un proceso de privatización en el que debemos fijar la mirada, porque implica el corrimiento del Estado y la responsabilización de los individuos de un modo casi totalmente naturalizado. Sin embargo, el trabajo de estos investigadores en formación es parte de lo que acredita como producción la universidad y el sistema de ciencia y tecnología.

Así, los posgrados se volvieron una fuente de recursos económicos y humanos para las universidades por el pago de matrículas, por tiempo de trabajo no remunerado dedicado a la investigación y porque recae en los particulares aportar un porción de los recursos necesarios para el desarrollo de la pesquisa.

La importancia que adquieren en términos económicos hizo que, en muchos casos, impere la lógica de mercado en cuestiones académicas. La creación de posgrados en ciertos temas o campos de conocimiento, en no pocas ocasiones, responde más a criterios de marketing que a razones epistemológicas o socio-políticas. Abundan las maestrías en temas atractivos en términos de capital simbólico para posicionarse en el mercado de trabajo (los conocidos *Master in Business Administration* (MBA) o escuelas de negocios), pero también abundan los posgrados en temas que se vuelven atractivos por la configuración de los campos disciplinares o por "modas".

Escapa a esto Brasil, y sólo para el caso de las universidades públicas, donde, en el marco de políticas más sostenidas de desarrollo del sistema



científico y técnico, la lógica que prima en las instituciones públicas es la disciplinar y con programas integrados de maestría y doctorado.

Esta forma de evolución de los posgrados ha generado un verdadero mercado, en el que se compite por la captación de recursos en forma de pagos de matrículas de alumnos, de becas, de subsidios, de intercambios, etc. En la medida en que, en la mayor parte de nuestros países, no hay una política clara de desarrollo para el campo de los posgrados en CSH, los programas se multiplican por los patrones que establece la potencial demanda.

Como no podía ser de otro modo, las desigualdades ya existentes en términos de formación superior, se profundizaron tanto al interior de los países, como entre países dentro de la región y entre países del norte y del sur. Basta observar las siguientes cifras para dimensionar la situación (presentamos datos de algunos países, a modo de referencia):

Graduados en doctorados en ciencias sociales y humanidades		
Año 2008		
País	Cantidad de graduados por país	Porcentaje de graduados por país en relación al total regional
Argentina	287	4,28 %
Brasil	3.426	51,15 %
Chile	82	1,22 %
Colombia	25	0,37 %
El Salvador	1	0,01 %
Guatemala	8	0,12 %
México	2.258	33,71 %
Uruguay	8	0,12 %
TOTAL ALC	6.698	100 %

Fuente | elaboración propia con información obtenida del portal de RICYT
ALC | América Latina y el Caribe

Brasil concentra más de la mitad de todos los doctores graduados en el año 2008 para toda la región. Por su parte, México concentra un tercio.



Estos dos países juntos reúnen el 85% de doctores graduados en un año. En el otro extremo se encuentra El Salvador, con el 0,01%, Uruguay y Guatemala, con el 0,12%, y muchos otros países que, por no contar con datos sobre ellos, no aparecen representados.

Para poder ponderar esto en función de las dimensiones poblacionales, veamos la relación entre la cantidad de graduados de posgrados y los habitantes:

Cantidad de graduados de doctorados en ciencias sociales y humanidades		
Tasa neta y por millón de habitantes		
Año 2008		
País	Cantidad de graduados por país	Graduados de doctorado por millón de habitantes
Argentina	287	7,22
Brasil	3.426	18,07
Chile	82	4,88
Colombia	25	0,56
El Salvador	1	0,14
Guatemala	8	0,58
México	2.258	21,16
Uruguay	8	2,42

Fuente | elaboración propia con información obtenida del portal de RICYT

Nuevamente, los datos son elocuentes por el grado de desigualdad, con dos países – Brasil y México – con 18 y 21 graduados doctores en CSH por millón de habitantes frente a 7,22, es decir menos de la mitad, en Argentina; el 0,58 de Guatemala o el 0,14 de El Salvador, por llamar la atención sobre sólo algunos de los casos. La diferencia se explica, muy probablemente, por los sistemas de becas para posgraduandos, mucho más extendidos en Brasil y México que en los otros países.



Algumas reflexiones finales

De acuerdo con todo lo desarrollado hasta aquí, el paisaje de la formación de posgrado en CSH, en América Latina hoy, tiene algunas características que es importante comenzar a mirar y a discutir. Entre ellas:

La gran expansión de los posgrados que, en términos de sus graduados y en el período 1996-2006, representa un crecimiento del orden de un 265% para las maestrías y de 319% para el doctorado.

Las grandes, enormes desigualdades existentes en las posibilidades de la formación de posgrado entre América Latina y los países de Norteamérica y Europa, pero también al interior de la región, particularmente entre Brasil y México, y el resto de los países.

El desarrollo de profundos procesos de privatización, tanto en términos de las fuentes de recursos como en la delegación de responsabilidades en los particulares.

El desenvolvimiento y la naturalización de prácticas fuertemente competitivas y de disputa entre los programas de posgrado, entre los profesores y entre los estudiantes.

Esta modalidad de desarrollo y funcionamiento de los posgrados se inscribe, a su vez, en un contexto en el que las políticas en educación superior se han orientado a la introducción de lógicas "eficientistas" en los ámbitos académicos, con afán de medición, ranqueamiento y asociadas a la implementación de incentivos a la productividad, lo que ha tenido fuertes consecuencias en relación con la producción de conocimiento y muy especialmente con la formación teórica y metodológica en el campo de las ciencias sociales.

En este contexto, se vuelve fundamental instalar, como tema de agenda pública, el debate sobre las políticas de posgrados y las políticas de conocimiento en ciencias sociales y humanidades para y desde América Latina. Para ello, resulta impostergable tanto generar conocimiento crítico riguroso sobre los posgrados en la región como abrir la discusión sobre las dinámicas y los procesos que han dado forma a los sistemas de posgrados actualmente existentes en los países de nuestra región.



Notas

- 1 Los países fueron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, Uruguay y Venezuela. El relevamiento consideró sólo maestrías y doctorados reconocidos, dictados en universidades públicas y privadas de relevancia tanto por la formación que brindan como por la envergadura de sus centros de investigación.
- 2 Actualmente, la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales se encuentra desarrollando un estudio que permitirá dimensionar con exactitud este proceso.
- 3 Considerando el total de instituciones de educación superior (no sólo las universidades), esta expansión significó, para la región, pasar de 75 instituciones en 1950 a 6.000 en 1994 (CRESALC/UNESCO, 1996).
- 4 Información obtenida de la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO, disponible en <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>
- 5 Esta cifra corresponde a dólares corrientes. En dólares PPC (paridad poder de compra) representaba el 3%.