



**LA EXPANSIÓN DE LOS
POSGRADOS EN
CIENCIAS SOCIALES
DESIGUALDAD REGIONAL,
COMPETENCIA Y
MERCANTILIZACIÓN
EN AMÉRICA LATINA**
PABLO GENTILI
FERNANDA SAFORCADA

Série Cadernos FLACSO

N2

www.flacso.org.br

**La expansión de los posgrados en ciencias sociales
Desigualdad regional, competencia y
mercantilización en América Latina**

Pablo Gentili
Fernanda Saforcada



FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO Número 2

FLACSO Brasil

Diretor: Pablo Gentili

Coordenador Acadêmico: Rodrigo Nóbile

Os Cadernos da FLACSO são publicados em versão eletrônica e gráfica, com tiragem de 1.000 exemplares para distribuição em instituições acadêmicas, no serviço diplomático e nos órgãos de imprensa.

Os textos publicados apresentam a opinião dos autores e não necessariamente sintetizam a posição da FLACSO Brasil sobre os temas em debate.

La expansión de los posgrados en ciencias sociales. Desigualdad regional, competencia y mercantilización en América Latina

Pablo Gentili e Fernanda Saforcada

Outubro, 2010

(c) FLACSO Brasil,
Rio de Janeiro, 2010

FLACSO - Brasil

Rua São Francisco Xavier, 524 - Bloco F - 12º andar
Sala 12.111 - CEP: 20550-900 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil

Fone/Fax: (+55 21) 2234-1896 - 2334-0890

www.flacso.org.br

Índice

Introducción	7
Posgrados y ciencias sociales en los años 60 y 70 en América Latina	8
Los posgrados latinoamericanos en ciencias sociales en las últimas décadas	11
1. Financiamiento y desigualdad	11
2. Posgrados, colonialismo e imposición	12
3. Formación de posgrado e investigación	14
4. Expansión y desigualdad	14
5. Expansión, competencia y mercantilización	17
Debates pendientes y desafíos a futuro	18
Bibliografía	19

Introducción

En los últimos treinta años, los posgrados latinoamericanos en ciencias sociales han vivido una expansión extraordinaria. Sin dudas, esta expansión se inscribe en el significativo crecimiento cuantitativo que tuvo la educación superior en los países de la región a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, período en el que tanto la cantidad de estudiantes como el número de instituciones se multiplicó de manera exponencial. Las cifras son elocuentes. De acuerdo con un informe elaborado en 1996 por el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), el número de estudiantes en instituciones de educación superior (IES) se multiplicó por 27 entre 1950 y 1994, y, en ese mismo período, la región pasó de contar con alrededor de 70 universidades a superar las 800, es decir, un crecimiento del orden del mil ciento cuarenta por ciento (CRESALC/UNESCO, 1996)¹.

Sin embargo, esta expansión se desarrolló en el marco de los avances y retrocesos de las políticas universitarias en Latinoamérica, una región caracterizada por la inestabilidad, que ha sufrido frecuentes quiebres en la institucionalidad democrática, regímenes autoritarios particularmente violentos hacia las instituciones universitarias, sus estudiantes y sus docentes, y políticas de educación superior de desfinanciamiento del sistema público y creciente privatización. Tanto por las dictaduras en la región como por la hegemonía del programa neoliberal/neoconservador llevado adelante a partir de allí en el contexto del Consenso de Washington, el Estado asumió, en la mayor parte de los países que integran la región, un rol subsidiario respecto de su responsabilidad de garante y agente promotor del derecho a la educación, estimulando, directa o indirectamente, la fragmentación de los sistemas educativos y acompañando de ese modo los procesos de polarización social, concentración de la riqueza y profundización de las desigualdades que generaron las políticas implementadas por los gobiernos.

Este trabajo se propone analizar y discutir las características asumidas por los sistemas posgrados, así como ciertas tendencias que se observan en el marco del proceso de expansión de la oferta de posgrados en el campo de las ciencias sociales en América Latina y el Caribe². Estas reflexiones podrían sintetizarse en tres argumentos generales:

El debate en el campo de los posgrados en ciencias sociales, en América Latina, han estado en buena medida vinculado a la necesidad de reaccionar ante lo que algunos de los intelectuales más destacados de la región identificaban como una preocupante práctica de colonialismo académico ejercida por los países del Norte sobre las instituciones universitarias y los investigadores latinoamericanos y caribeños.

Esta aspiración política y académica, que dio lugar a proyectos de articulación regional de gran alcance y proyección, fue interrumpida por los quiebres a la institucionalidad democrática que vivieron buena parte de los países de América Latina y el Caribe entre los años 60 y los 80. Esta coyuntura generó una dinámica de creación de posgrados altamente asincrónica y desigual en la región. Así, en el marco de un acelerado crecimiento general, la heterogeneidad de la oferta, su enorme segmentación y diferenciación, han sido las características de este campo en los últimos treinta años.

Más allá de las grandes variaciones regionales y nacionales, el desarrollo de los posgrados ha seguido una dinámica de crecimiento marcada más que por una planificación articuladora y solidaria de la oferta académica, por intereses particulares de las comunidades científicas locales, por estrategias de acumulación o expansión

institucional poco cooperativas y altamente competitivas entre sí. En consecuencia, puede reconocerse la conformación de un mercado de instituciones y programas de posgrado que actúa de forma altamente fragmentada, guiado por intereses particularistas. Esta situación, lejos de ser limitada o combatida por los propios Estados nacionales, ha sido estimulada con políticas de acreditación, evaluación y promoción, y de competencia por recursos que tienden a profundizar la fragmentación y no las estrategias cooperativas y la integración institucional en la formación superior de las futuras generaciones de investigadores.

Posgrados y ciencias sociales en los años 60 y 70 en América Latina

En los años 60, los posgrados en el ámbito de las ciencias sociales latinoamericanas eran muy escasos y se concentraban en unos pocos países. En la mayor parte de la región, no había oferta alguna. Esta fue una de las razones que motivó, en la segunda mitad de los años sesenta, la creación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y, unos años antes, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Algunos de los más destacados intelectuales de la región, nucleados en la Asamblea fundacional de CLACSO en Bogotá, el 14 de octubre de 1967, reconocieron la importancia de actuar de forma mancomunada en el desarrollo de propuestas innovadoras que permitieran intervenir en el campo de la formación superior de los investigadores sociales mediante un sistema de posgrados articulado y de alcance regional. Con este fin, en 1969 se crea una Comisión especial y, ya en 1971, se conforman cinco Grupos de Trabajo³ integrados por alrededor de 50 científicos sociales para estudiar la situación de los posgrados en ciencias sociales y formular alternativas viables en este campo. Estos grupos desarrollaron sus estudios durante tres años y elaboraron una serie de informes y reflexiones.

Fue a partir de estos informes que Jorge Graciarena produjo un trabajo pionero y de fundamental importancia para comprender la configuración de las ciencias sociales y de los posgrados latinoamericanos a fines de los años 60 e inicios de los 70. De manera elocuente, ese trabajo de Graciarena comienza diciendo:

Una serie de síntomas están indicando la necesidad, y también la urgencia, de promover en América Latina estudios completos de postgrado hasta alcanzar el nivel de doctorado. Los argumentos en pro de esta empresa son muy variados y oscilan entre extremos tales como las condiciones en que se procesa la transferencia tecnológica hacia la región y la necesidad consiguiente de generar un proceso de descubrimiento e innovación científica y tecnológica propio, por un lado, y la autonomía cultural y política de nuestros países, por otro. En efecto, entre el argumento tecnocrático y el político hay un amplio terreno que pone de relieve la gran variedad de circunstancias históricas que operan convergentemente en la línea de estimular estados de conciencia social y producir respuestas para superar la brecha tecnológica y la dependencia política y cultural. Uno de los expedientes –y no de los menos importantes, por cierto– es el de los estudios de postgrado para formar investigadores, docentes y profesionales del más alto nivel, que se encuentran en condiciones de reconocer la naturaleza y peculiaridad de nuestros problemas y motivados para estudiarlos y superarlos (Graciarena, 1973: 9).

La falta de opciones de formación de posgrado en el campo de las ciencias sociales comprometía la posibilidad de generar un pensamiento social crítico y referenciado en las necesidades y las especificidades latinoamericanas. La ausencia de una oferta institucional dejaba así un vacío que era cubierto por opciones de formación superior fuera de la región, factor que no sólo retrasaba el desarrollo académico en América Latina y el Caribe, sino también contribuía a formar investigadores poco conocedores o interesados en la formulación de respuestas a los problemas y demandas de nuestras sociedades. La preocupación por los efectos producidos por una visión colonial, de influencia norteamericana o eurocéntrica en el campo de las ciencias sociales, conducía a la necesidad de pensar formas alternativas y efectivas de formación de posgrado que contribuyeran al desarrollo de una nueva generación de investigadores sociales latinoamericanos y caribeños, genuinamente involucrados y preocupados con las problemáticas regionales y capaces de generar un pensamiento autónomo e independiente.

El informe de Graciarena refería también a la tensión que se observaba entre tres tipos diferentes de orientaciones de los posgrados en el mundo: profesionalizante, docente y académico o de investigación. Señalaba que, en el contexto latinoamericano de la época, debían potenciarse los posgrados académicos, teniendo en cuenta que la actividad universitaria se había orientado hacia la profesionalización y desvinculado notoriamente de la investigación científica. Se planteaba también la necesidad de pensar la complejidad de articular la capacidad de investigación con la capacidad docente de los cuadros universitarios que actuaban en las ciencias sociales. La formación de posgrado, por lo tanto, debía no sólo generar mejores condiciones para el ejercicio de las actividades de investigación sino también de las actividades docentes en las instituciones académicas de la región. Formar un cuadro de investigadores rigurosos y de excelencia que pudieran ejercer funciones docentes con adecuada preparación disciplinar y pedagógica era uno de los grandes desafíos identificado por los Grupos de CLACSO y Graciarena.

Del mismo modo, se reconocía que la necesidad de contar con recursos constituía otro de los aspectos críticos para la promoción de un sistema innovador de posgrado. Condiciones institucionales y económicas para el apoyo a profesores, investigadores, becas, bibliotecas, equipamiento, recursos para la investigación, etc, eran considerados indispensables y urgentes. Por su parte, Graciarena llamará la atención sobre un tema que identificaba como particularmente importante en nuestra región: la dedicación de profesores e investigadores. Frente a la expansión de la inserción profesional privada de los graduados en ciencias sociales, planteaba que era necesario que profesores e investigadores tuvieran dedicación exclusiva a las tareas de investigación y docencia, lo que permitiría la creación de una profesión académica, que entendía como estratégica y de fundamental importancia en aquella coyuntura.

La movilidad académica y la fuga de cerebros era otra de las preocupaciones centrales del informe de Graciarena y de los Grupos de Trabajo mencionados. La oferta limitada de posgrados en ciencias sociales tenía como correlato la emigración de muchos científicos sociales, que, en un grado significativo, solían ser los mejores estudiantes, docentes e investigadores de las instituciones de educación superior y de los centros de investigación de la región. El informe de Graciarena refería al problema del *brain drain*, tema que ya se reconocía de manera creciente en diversos estudios llevados a cabo dentro y fuera de América Latina. Sin embargo, el informe no sólo llamaba la atención sobre la importante y preocupante proporción de intelectuales que emigraban para cursar estudios de posgrados y no regresaban. También hacía foco en otro conjunto de

cientistas que partían al exterior por los mismos motivos y sí regresaban, luego de haber estado estudiando y trabajando en un país europeo o en Estados Unidos. Estos casos, con frecuencia, entrañaban otro problema: el de las dificultades para que se reinsertaran y para que recuperaran una perspectiva local.

Como mencionamos anteriormente, una de las cuestiones que atravesaban los estudios realizados por CLACSO a fines de los sesenta, era la preocupación por el colonialismo cultural y académico en el campo de las ciencias sociales. Esta preocupación, a la hora de pensar en aspectos importantes para el desarrollo de propuestas de posgrados, se traducían en la formulación de dos problemas que requerían especial atención: el problema de los contenidos, que refería a la necesidad de que los contenidos de formación y de investigación de los posgrados fuesen definidos nacionalmente; y el problema de la formación de sujetos comprometidos con la realidad local y regional, que debía constituir el principal propósito de los posgrados en ciencias sociales. Graciarena sostendrá así en su trabajo:

La nacionalización de la formación de postgrado tiene que ser algo más que un traslado de la localización de dichos estudios; debe suponer esencialmente un nuevo espíritu asentado fundamentalmente en un fuerte sentido de responsabilidad nacional y con una clara conciencia de la necesidad de superar las limitaciones del subdesarrollo. Todo esto debe ser algo más que retórica enfática; esta conciencia de necesidad debe estar incorporada al quehacer cotidiano del investigador, que debe tenerla en cuenta cuando toma sus decisiones más importantes, cuando escoge sus problemas de investigación, selecciona sus métodos e instrumentos y da a conocer sus resultados (1973: 25).

Los estudios referidos dan cuenta de cuáles eran los tópicos del momento en relación con los posgrados. Evidentemente, a fines de la década del 60 e inicios de los años 70, había un debate profundo sobre la necesidad de estimular la conformación o la expansión de los sistemas de posgrados en ciencias sociales en América Latina. Sin embargo, estos estudios vieron la luz en un contexto complejo y adverso, en el que se sucedían golpes de Estado, gobiernos autoritarios, guerras civiles. Las posibilidades de continuar en esa línea de trabajo fueron obturadas, los problemas identificados se profundizaron y las probabilidades de que comenzaran a conformarse maestrías y doctorados críticos y rigurosos en ciencias sociales se redujeron prácticamente a cero en buena parte de la región.

En este contexto, la pérdida de investigadores, producto de los exilios forzados y de brutales asesinatos o desapariciones, alcanzó una magnitud de grandes proporciones en la región. Como no podría ser de otra forma, a la pérdida de cuadros intelectuales se le sumó el bloqueo a cualquier posibilidad de desarrollo de líneas académicas críticas y cuestionadoras de la realidad social latinoamericana. Menos aún, cualquier posibilidad de un pensamiento crítico anticolonial e independiente. El retroceso con relación a la perspectiva propuesta por Graciarena en su informe era total: se habían perdido investigadores, conocimientos, perspectivas analíticas y destruido las condiciones institucionales para un sistema de posgrado innovador e imbricado en las grandes cuestiones latinoamericanas. Esta situación condicionó severamente el desarrollo de los posgrados en toda la región durante las décadas siguientes, impactando en dos generaciones de académicos que sufrieron esta situación de manera directa: los que perdieron el trabajo o la vida; los que comenzaban su formación y debieron hacerlo en épocas de oscurantismo, de manera precaria o deficiente.

Así, el problema de la emigración académica adquirió una nueva dimensión con el desplazamiento forzado de numerosos investigadores y profesores, muchos de los cuales ya no regresaron a sus países luego de la caída de los regímenes dictatoriales. La investigación en ciencias sociales se resintió significativamente en esos años.

Con el fin de las dictaduras, la posibilidad de acceder a estudios de posgrado se volvió central para aquellos que habían transitado su carrera de grado en tiempos de vaciamiento de las universidades y de las ciencias sociales. Fortalecer su formación disciplinar y metodológica en investigación era primordial. Desde entonces, la oferta y la matrícula de los posgrados en ciencias sociales se han expandido de manera significativa. Sin embargo, esta expansión se produjo, como ya hemos señalado, en un contexto de profunda fragmentación y diferenciación institucional, de privatización y mercantilización, intensificados por el predominio de gobiernos neoliberales que ha gobernado la región en las últimas dos décadas.

Los posgrados latinoamericanos en ciencias sociales en las últimas décadas

Cuarenta años después, aunque los posgrados en ciencias sociales se han expandido de forma significativa en casi todo el continente, los desafíos y las preocupaciones que presentaba el informe de Jorge Graciarena continúan plenamente vigentes.

1. Financiamiento y desigualdad

Hoy, no sólo el financiamiento sigue siendo un problema serio en muchos de nuestros países, sino que la situación se fue agravando en tres décadas de políticas neoliberales que, bajo la premisa de ampliar el mercado y volver más eficiente el sector público, no hicieron más que restringir las políticas sociales, desfinanciar la educación y debilitar los sistemas nacionales de investigación y desarrollo en ciencia y tecnología.

A partir del 2004, esta tendencia ha comenzado a revertirse y en varios de los países de la región se han incrementado los recursos orientados al sector. Sin embargo, la situación aún dista de estar a la altura de las necesidades. Para el año 2007, sólo Brasil contaba con una inversión en I+D que alcanzaba el 1% del PBI; todos los demás países de América Latina y el Caribe estaban por debajo del 0,7%⁴. A su vez, la crisis mundial reciente ha abierto nuevos interrogantes respecto a la posibilidad de que esta tendencia de crecimiento de la inversión en I+D pueda sostenerse de manera progresiva o si, por el contrario, se revertirá.

De acuerdo con los datos presentados en *El estado de la ciencia 2009* (REDES/RICYT, 2009), en el año 2007 la inversión en I+D de América Latina y el Caribe constituía el 2,2% del total mundial⁵. Esta situación resulta aún más preocupante cuando se mira hacia el interior de la región: para ese año, la inversión de Brasil representaba el 63,5% de la inversión regional en I+D y México concentraba el 17,7%, Argentina, el 5,8% y Chile el 5,6%. Estos cuatro países (que entre ellos presentan grandes diferencias) concentran el 92,6% de los recursos destinados a I+D en toda América Latina y el Caribe, lo que pone en evidencia una enorme desigualdad regional.

Si observamos el gasto por habitante en I+D, las desigualdades continúan siendo marcadas:

Gasto en I+D por habitante (dólares PPC) Año 2007	
Argentina	67,55
Brasil	107,02
Colombia	11,70
Costa Rica	34,65
Ecuador	10,98
Guatemala	2,71
Panamá	20,83
El Salvador	4,90
Trinidad y Tobago	14,22
Uruguay	49,68

Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida del portal de RICYT.
Sólo se incorporaron aquellos países de los cuales se contaba con información.
I+D: Investigación y desarrollo
PPC: Paridad poder de compra

Brasil invierte en I+D por habitante un 58,4% más que el país que le sigue, Argentina (no se disponían datos de México) y un 115,4% más que el tercero, Uruguay.

Si la comparación se establece con los países del norte de este mismo continente, la desigualdad se vuelve un abismo:

Gasto en I+D por habitante (dólares PPC) Año 2007	
Canadá	673,51
Estados Unidos	1.220,40

Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida del portal de RICYT.

Estados Unidos con su inversión en I+D por habitante, supera en más de un mil por ciento la inversión de Brasil y en casi 45.000% la de Guatemala, el país con menor inversión por habitante.

2. Posgrados, colonialismo e imposición

La falta de recursos se vincula, a su vez, con los modos en que los posgrados latinoamericanos en ciencias sociales, sus profesores, investigadores y estudiantes se relacionan con los posgrados de los países del Norte y con las agencias de cooperación internacional. En la década del 60, como hemos señalado anteriormente, una de las preocupaciones manifiestas por el campo intelectual crítico era la influencia externa que ejercía el colonialismo académico en el pensamiento latinoamericano. Actualmente, esta preocupación no integra los debates sobre la educación superior y los sistemas de posgrado. Sin embargo, debiera volver a adquirir su carácter preponderante. Lejos del necesario diálogo intelectual entre el Norte y el Sur, siguen siendo escasas y muy desiguales las oportunidades de intercambio y cooperación académicas interregionales. Del mismo modo, la fuga de cerebros a partir de la movilidad unidireccional de estudiantes sigue siendo, como en los años 70, un fenómeno de gran importancia. Un proceso que en la actualidad no se explica sólo por la falta de oportunidades de formación de posgrado en la región, sino por el valor simbólico y material que poseen las acreditaciones ofrecidas por ciertas instituciones europeas o norteamericanas y a la posibilidad de insertarse laboralmente en esos medios académicos.

Como sostiene Luchilo (2007), el crecimiento de la inmigración a países de la OCDE de migrantes pertenecientes a grupos especialmente relevantes para el desempeño científico y tecnológico, es significativo. Los posgrados ocupan, en relación con este fenómeno, un lugar singular, ya que la pérdida de personal altamente calificado, para muchos países, está más asociada a la formación de posgrado que a la formación universitaria en general:

En el caso de Argentina, por ejemplo, si se toma como referencia el total de graduados de educación superior en el extranjero sobre el total de argentinos con educación superior, el porcentaje es inferior al 5%. En cambio, si se compara el total de argentinos con título de doctor residentes en el extranjero con el total de argentinos con título de doctor, el porcentaje supera el 30%. El caso colombiano es aún más grave, en la medida en que los doctores colombianos residentes en el exterior son muchos más que los residentes en Colombia (Luchilo, 2007: 69-70).

Esta emigración comienza, en muchos casos, con la movilidad del estudiante para hacer su posgrado en un país del Norte. El flujo de estudiantes latinoamericanos hacia los países de la OCDE es creciente, tendencia que resulta contrastante con la baja movilidad dentro de América Latina y el Caribe, en términos comparativos con la primera.

Cuando en los años 70 se analizaba el problema del colonialismo, se hacía referencia a la movilidad de estudiantes no sólo por el problema de la fuga de cerebros, sino también por las consecuencias de que los científicos se formaran en el exterior y se integraran en el sistema local con una formación extranjera. Como ya dijimos, en el caso de las ciencias sociales, este tema adquiere una particular relevancia: esa “formación extranjera” no solo incide en la producción de conocimiento propio; también tiene consecuencias en la formación que se brinda a las nuevas generaciones, así como en las formas en que se piensa la realidad sociopolítica local y, por lo tanto, en las perspectivas desde las cuales se realizan diagnósticos y se formulan propuestas de política.

La problemática del colonialismo en la formación de posgrado no se agota en lo anteriormente señalado. Nuevas dimensiones deben ser consideradas en los tiempos que corren con relación a la influencia de las orientaciones internacionales de política en educación y en ciencia. Nos referimos a las tensiones que se generan entre, por un lado, la importancia del intercambio y la articulación en el ámbito internacional, y, por otro, la importancia de dar respuestas a las necesidades y realidades locales, en el marco de dinámicas en las que muchas veces se cruza la línea que separa (o debería separar) la cooperación de la imposición.

Del mismo modo, las implicaciones de las regulaciones internacionales (pactos, acuerdos, tratados, declaraciones, planes de acción) en las dinámicas nacionales, no puede ser desconocida. En este sentido, deben considerarse con singular atención los tratados de libre comercio en su regulación sobre el comercio de servicios y sobre las patentes y la propiedad intelectual.⁶ En ellos, la educación y el conocimiento son entendidos como objetos de comercio, lo que abre un gran alerta en relación con la educación superior por su lugar estratégico en la producción y circulación del conocimiento, y por el potencial que encierra en términos comerciales. Como señala Didou Aupetit (2005), es necesario realizar un análisis de fondo sobre los cambios que se han producido en los años 90, entre los cuales destaca la influencia de los acuerdos económicos en la esfera de la educación superior y la privatización de amplios sectores del sistema.

3. Formación de posgrado e investigación

Las orientaciones de los posgrados en ciencias sociales es otra de las cuestiones que abordaba Graciarena en su trabajo y que continúan vigentes. Hoy, como entonces, se observan dos orientaciones en tensión: una profesionalizante y otra académica. La tendencia a la articulación de la educación superior con el sistema productivo ha generado, a nivel de las maestrías y para las ciencias sociales, un mayor énfasis en los posgrados profesionalizantes y, comparativamente, menor desarrollo de los académicos. Es necesario volver a poner en cuestión el sentido de las maestrías y las características que las mismas deben asumir, tanto en su orientación, como en la duración y en la propuesta de formación. Actualmente, encontramos una gran diversidad de maestrías en ciencias sociales de dos semestres de duración, otras de tres, otras de cuatro y otras de seis. Algunas de ellas no exigen tesis; otras, una tesis con resultados de investigación; otras, un trabajo monográfico.

En esta diversidad, un aspecto interesa particularmente: la relación entre la investigación y la formación. Si observamos la efectiva articulación de la formación de posgrado con la investigación en el campo de las ciencias sociales latinoamericano y caribeño, encontraremos que hay una gran diversidad y una baja articulación en la mayor parte de los países. Para el caso de la *Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales* (que se integra por más de 580 maestrías y doctorados en 25 países latinoamericanos y caribeños), la relación es fuerte en Brasil, donde prácticamente la totalidad de las maestrías y los doctorados desarrollan líneas de investigación propias y estructuran sus programas de posgrado en íntima vinculación con esas líneas de investigación. En Argentina, por el contrario, sólo el 10% de las maestrías y el 22% de los doctorados de la *Red* tienen líneas de investigación propias y, por lo general, no hay articulación entre la investigación y los espacios de formación teórica. En México, encontramos una situación intermedia, con un 60% de las maestrías y un 62% de los doctorados con desarrollo de investigación y/o articulación de las líneas de investigación con el plan de estudios. Con algunas excepciones, en la mayor parte de los demás países, los grados de articulación de investigación y formación son bajos. En el total de posgrados, observamos que esta articulación existe en el 38% de las maestrías y el 81% de los doctorados. Estamos ante un problema de magnitud significativa, particularmente para el caso de las maestrías en general y, en algunos países, para ambos niveles de posgrado.

4. Expansión y desigualdad

Las cuestiones que hemos abordado hasta aquí deben considerarse en el marco de la significativa expansión que se viene produciendo en los últimos años en el sistema de posgrado, tanto en la oferta como en la matrícula. Esta expansión resulta asombrosa en los posgrados en ciencias sociales y humanidades, tal como puede observarse en la tasa de graduados en maestrías y doctorados correspondientes a estos campos de conocimiento, en varios países de la región:

Graduados en maestrías y doctorados en ciencias sociales y humanidades					
País	Campo	Maestrías		Doctorados	
		1996	2006	1996	2006
Argentina	Ciencias Sociales	627	1.280	60	161
	Humanidades	112	51	37	60
	Total	739	1.331	97	221
Brasil	Ciencias Sociales	1.128	5.342	188	890
	Humanidades	2.721	7.555	585	2.120
	Total	3.849	12.897	773	3.010
Chile	Ciencias Sociales	141	1.684	50	140
	Humanidades	47	168	2	23
	Total	188	1.852	52	163
Colombia	Ciencias Sociales	1.327	877		28
	Humanidades	100	115		1
	Total	1.427	992		29
Costa Rica	Ciencias Sociales	187	2.544		101
	Humanidades	11	51		2
	Total	198	2.595		103
Cuba	Ciencias Sociales y Humanidades			71	313
Ecuador	Ciencias Sociales		1.566		
	Humanidades		1.639		
	Total		3.205		
Guatemala	Ciencias Sociales	89	799		16
	Humanidades	16	12		
	Total	105	811		16
Honduras	Ciencias Sociales		331		15
	Humanidades				
	Total		331		15
México	Ciencias Sociales	4.505	16.874	236	689
	Humanidades	3.051	8.510	162	821
	Total	7.556	25.384	398	1.510
Paraguay	Ciencias Sociales	4	139*		58*
	Humanidades		10*		5*
	Total	4	149*		63*
El Salvador	Ciencias Sociales		294		
	Humanidades		1		1
	Total		346		1
Trinidad y Tobago	Ciencias Sociales	48	200**	1	4
	Humanidades	2	78**	2	1
	Total	50	278**	3	5
Uruguay	Ciencias Sociales	6	153	2	
	Humanidades		4	1	2*
	Total	6	157	3	2*
Venezuela	Ciencias Sociales		1.167		69
	Humanidades		859		219
	Total		2.026		288
TOTAL		14.358	52.354	1.397	5.739

A nivel de las maestrías y para el conjunto de los países considerados (que representan una proporción muy alta en relación al total de la región) el crecimiento fue, en 10 años, del orden de un 261%. Para el nivel de doctorado, el crecimiento fue del 306%. Se trata de una verdadera explosión del sistema de posgrados regional.

Sin embargo, las cifras expuestas también dejan en evidencia que este asombroso crecimiento sostiene e incluso profundiza las desigualdades existentes al interior de nuestra región. Si tomamos los graduados de doctorados en ciencias sociales y humanidades para cada país correspondientes al año 2006 y su distribución relativa, quedan en evidencia las enormes desigualdades que existen respecto de investigadores formados en estos campos de conocimiento:

Graduados en doctorados en ciencias sociales y humanidades Año 2006		
País	Cantidad de graduados por país	Porcentaje de graduados por país en relación al total regional
Argentina	221	3,85 %
Brasil	3.010	52,45 %
Chile	163	2,84 %
Colombia	29	0,50 %
Costa Rica	103	1,79 %
Cuba	313	5,45 %
El Salvador	1	0,02 %
Guatemala	16	0,28 %
Honduras	15	0,26 %
México	1.510	26,31 %
Paraguay	63*	1,10 %
Trinidad y Tobago	5	0,09 %
Uruguay	2*	0,03 %
Venezuela	288	5,02 %
TOTAL	5.739	100 %

*Datos correspondientes al año anterior

Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida del portal de RICYT.

Como puede observarse en el cuadro, Brasil y México concentran el 79% de los graduados en doctorados para el año correspondiente. En el otro extremo se encuentra El Salvador con el 0,02%. Es necesario considerar que en el cuadro no fueron incorporados varios países en los cuales no se contaba con datos, sin poder distinguir si se debía a falta de información o a la ausencia de graduados en doctorados de ciencias sociales y humanidades. Probablemente, algunos de esos países no los hayan tenido para ese año.

Otro aspecto a considerar es la relación entre la cantidad de graduados de posgrados y los habitantes, ya que eso nos permite ponderar el número de graduados en función de las dimensiones poblacionales de cada país:

Cantidad de graduados de posgrados (maestrías y doctorados) en ciencias sociales y humanidades Tasa neta y por millón de habitantes Año 2006				
País	Graduados de maestría	Graduados de maestría por millón de habitantes	Graduados de doctorado	Graduados de doctorado por millón de habitantes
Argentina	1.331	34,2	221	5,7
Brasil	12.897	69,0	3.010	16,1
Chile	1.852	112,7	163	9,9
Colombia	992	22,9	29	0,7
El Salvador	346	51,2	1	0,1
Guatemala	811	62,3	16	1,2
Honduras	331	44,9	15	2,0
México	25.384	242,0	1.510	14,4

Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida del portal de RICYT.

Nuevamente, los datos son elocuentes por el grado de desigualdad, con dos países –Brasil y México– con 16 y 14 graduados doctores por millón de habitantes frente a los 5,7 de Argentina, el 1,2 de Guatemala o el 0,1 de El Salvador, por llamar la atención sobre sólo algunos de los casos.

Estos datos permiten también apreciar las diferencias en las orientaciones de los posgrados, con algunos países en los que han crecido relativamente más las maestrías y en otros, los doctorados. Así, Brasil es el país con más graduados doctores por millón de habitantes, pero respecto de los graduados de maestría, queda en un cuarto lugar. Chile, en cambio, es el segundo país con más graduados de maestría por millón de habitantes, pero en doctorado, queda en cuarto lugar.

5. Expansión, competencia y mercantilización

En un contexto de reducción de los recursos públicos destinados a la educación superior y al desarrollo de la ciencia y la tecnología, en el marco de los recortes presupuestarios propios de las políticas implementadas por gobiernos dictatoriales y luego por gobiernos formalmente democráticos embarcados en el programa neoliberal, los posgrados, en su proceso de expansión, desarrollaron una modalidad de funcionamiento y desarrollo alejada de la cooperación y el intercambio, y caracterizada por tres dinámicas centrales:

Los posgrados y sus comunidades académicas han desarrollado fuertemente prácticas competitivas y de disputa: entre los propios programas de posgrado, por los recursos, por los estudiantes y hasta por los tutores y/o profesores; entre los profesores-investigadores, por recursos para sus investigaciones, para eventos académicos, etc., y credenciales; entre los estudiantes, para acceder a espacios de formación (los propios posgrados o seminarios con alta selectividad, escuelas de verano, etc.), para integrarse en equipos de investigación y también por recursos, sean estas becas de matrículas, becas de manutención, becas de movilidad, etc.

Los posgrados se han transformado, en algunos casos, en la fuente de recursos extras en carreras y facultades ahogadas por la falta de financiamiento, conformando espacios de privatización con funcionamientos mercantiles en universidades públicas.

Con frecuencia, la apertura de posgrados responde más a las necesidades de consolidación de espacios de poder dentro de las instituciones que a las necesidades de formación de los graduados o a proyectos sociopolíticos educativos.

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, *rankeamiento* y asociadas a la implementación de incentivos a la productividad. Esto 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.

Debates pendientes y desafíos a futuro

Todo lo hasta aquí señalado ha hecho que los posgrados en ciencias sociales se hayan desarrollado desde una lógica marcadamente individualista, privatizada, más cercana a la venta de un servicio que a la producción de un bien público, tanto en las prácticas llevadas a cabo al interior de los sistemas, como en las miradas que se construyen sobre ellos desde sectores productivos, desde ciertos organismos internacionales y desde determinadas perspectivas políticas. El debate en torno a las formas de considerar a la educación superior y, dentro de ella, a la formación de posgrado, se ha visto reflejado en la reciente Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, en París, donde se presentaron fuertes discusiones respecto de si se debía calificar a la educación superior como un “servicio público” o como un “bien público”. Fue la posición unificada de los distintos representantes de organizaciones y Estados de América Latina la que logró torcer el avance en el intento de nominarla como “servicio público” (funcional a una perspectiva de mercadización de la educación), para que finalmente en la Declaración fuese definida como “bien público”⁷.

En este contexto, se vuelve fundamental 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. Para ello, consideramos que resulta imprescindible:

Generar espacios de encuentro, intercambio y colaboración entre los posgrados al interior de cada país y entre los diferentes países de la región.

Propiciar diálogos que permitan una reflexión crítica sobre los programas de posgrado en América Latina hoy, sus características, sus modos de trabajo, sus orientaciones, sus propósitos.

Discutir y articular posiciones comunes en relación con las políticas de educación superior, de ciencia y técnica, y de posgrado. Es imperioso inscribir a los sistemas de posgrados como un tema fundamental de agenda pública.

En definitiva, de lo que se trata es de reasumir el desafío de construcción de una cultura solidaria y colaborativa en el ámbito de la formación de posgrado y de la investigación académica, y de instalar a los posgrados como un tema crítico de política pública. Un objetivo que cuarenta años atrás se presentaba ya como inevitable e imperativo.

Bibliografía

- ABOITES, H. (1999) *Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*. Plaza y Valdes Ed., Casa Abierta al Tiempo, México.
- ABOITES, Hugo (2006) “Tratados de libre comercio, educación y educación superior”. En Foro Internacional de la UNESCO “El Nexo entre Políticas y Ciencias Sociales”, Buenos Aires, Argentina, 20 al 24 febrero de 2006.
- BRUSCHTEIN, Julián (2009) “Mucho más que una mercancía”. En Página 12, sección Universidad, 14 de julio de 2009, Argentina.
- CRESALC/UNESCO (1996) *Informe del Director del CRESALC. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe de La Habana*, diciembre de 1996, Caracas.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie (2005) *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: principales problemáticas*. Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de investigación y de Estudios Avanzados (DIE/CINVESTAV), México.
- FELDFEBER, Myriam (2009) “Educación ‘¿en venta?’ Tratados de Libre Comercio y políticas educativas en América Latina”. En Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Roberto Leher y Florencia Stubrin (comp.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, CLACSO / Homosapiens Ediciones, Rosario.
- FELDFEBER, Myriam y SAFORCADA, Fernanda (2005) *OMC, ALCA y educación. Una discusión sobre ciudadanía, derechos y mercado en el cambio de siglo*. Departamento de Educación, Serie Cuadernos de Trabajo N° 58, Centro Cultural de la Cooperación, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, Buenos Aires.
- GENTILI, Pablo y SAFORCADA, Fernanda (2010) “La expansión de los posgrados en ciencias sociales: del anticolonialismo académico al desorden del mercado”. En Luchilo, Lucas (comp.) (2010) *Formación de posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos*, EUDEBA, Buenos Aires.
- GENTILI, P. (2001) *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária*. Cortez Editora, CLACSO, São Paulo.
- GRACIARENA, Jorge (1974) “La formación de postgrado en Ciencias Sociales en América Latina”. En *CLACSO Bases para un programa latinoamericano de estudios de postgrado en Ciencias Sociales. Informe de la secretaría Ejecutiva*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- IESALC (2009) Entrevista a Rafael Guarga (AUGM). En Boletín IESALC Informa N° 196, Caracas.
- LEHER, Roberto (2009) “Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil”. En Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Roberto Leher y Florencia Stubrin (comp.) *Políticas de privatización, espacio público y educación(en América Latina*. CLACSO / Homosapiens Ediciones, Rosario.
- LUCHILO, Lucas (comp.) (2010) *Formación de posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos*, EUDEBA, Buenos Aires.
- LUCHILO, Lucas (2007) “Migraciones de científicos e ingenieros latinoamericanos: fuga de cerebros, exilio y globalización”. En Jesús Sebastián (ed.) *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina*. Fundación Carolina y Siglo XXI, Madrid, España.

REDES/RICYT (2009) *El Estado de la Ciencia 2009. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos*. REDES, Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) y Observatorio Iberoamericano de Ciencia, Tecnología e Innovación, CAEU/OEI.

Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT). Portal de RICYT: <http://ricyt.org.elsevier.com/>. Acceso: julio de 2010.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2004) “La educación superior transnacional en México: el caso Sylvan-Universidad del Valle de México”. En *Educación y Sociedad*, vol. 25, n. 88, especial - Out. 2004, Campinas.

SAFORCADA, Fernanda (2009) “Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas”. En Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Roberto Leher y Florencia Stubrin (comp.) *Políticas de privatización, espacio público y educación (en América Latina)*. CLACSO / Homosapiens Ediciones, Rosario.

VERGER, A. (2006) “La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol 14, N° 9. Arizona State University / University of South Florida. Recuperado en marzo de 2006 en <http://epaa.asu.edu/epaa/>

