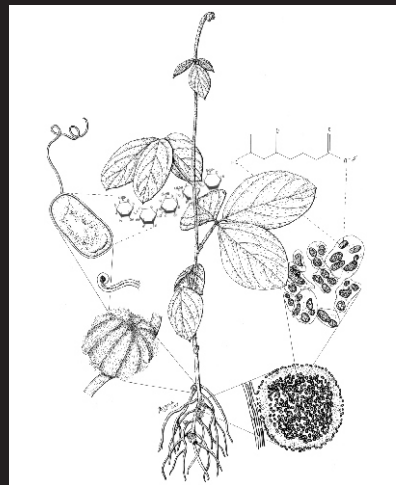


# PENSAMIENTO UNIVERSITARIO



Fernanda Beigel

David y Goliath. El sistema académico mundial  
y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia.

Mónica Marquina

¿Hay una profesión académica argentina?  
Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción

Laura Inés Rovelli

Itinerarios contemporáneos de movilidad académica:  
trayectorias de investigadores universitarios en el área Metropolitana  
de Buenos Aires

ENTREVISTA

Mario Albornoz y Marcelo Caballé

DOSSIER

Risieri Frondizi  
Universidad y Desarrollo

EVENTOS

Discurso de la Rectora Scottto Apertura del ciclo “400 días hacia los 400 años”

Palabras pronunciadas en recuerdo de Pedro Krotsch. Marcelo Prati



# prohistoria ediciones

Pedidos: [prohistoriaediciones@gmail.com](mailto:prohistoriaediciones@gmail.com)  
Venta en línea: [www.prohistoria.com.ar/ediciones](http://www.prohistoria.com.ar/ediciones)

Descargue gratuitamente los números  
anteriores de Pensamiento Universitario  
[www.scribd.com/prohistoria](http://www.scribd.com/prohistoria)

## COLECCIÓN ACTAS

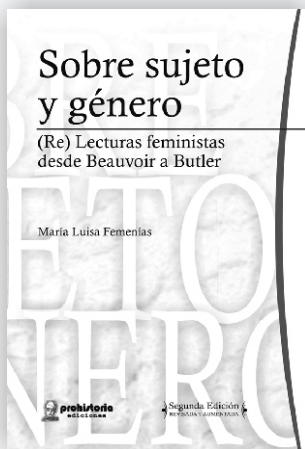


**Ricardo Salvatore y Osvaldo Barreneche**  
(editores)

*El delito y el orden en perspectiva histórica*

El libro se inscribe dentro de la renovación del campo de estudios sobre el derecho, la ley, la justicia y las instituciones de seguridad en América Latina y Argentina. Los ensayos reunidos en este volumen arrojan luz sobre el pasado de instituciones, normas, representaciones, saberes y prácticas vinculadas a la justicia, el delito, la policía y la cárcel durante el largo proceso de modernización económica, política y social en Argentina y Uruguay. Los autores abordan un conjunto de problemas que evidencia los aportes que desde la historia se realizan en torno a cuestiones que, en el contexto contemporáneo, preocupan a otras disciplinas, a los medios de comunicación, a los sectores dominantes y a la sociedad en su conjunto.

## COLECCIÓN UNIVERSIDAD



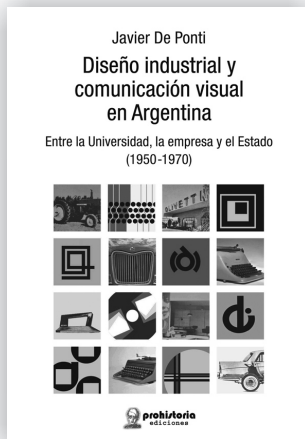
**María Luisa Femenías**

*Sobre sujeto y género*

*(Re)lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*

Segunda edición, revisada y aumentada, del título publicado en el año 2000. Su centro es el problema de la constitución del sujeto como categoría fundamental de la modernidad, y también en términos de sujeto ético, de derechos, de conocimiento, ampliando el problema hacia lo que Julia Kristeva denominó "lo abyecto". En el marco del contractualismo moderno, el libro revisa la invitación que Simone de Beauvoir formula a las mujeres (constituirse en sujetos en el marco del igualitarismo moderno), examina la posición de la diferencia sexual en Luce Irigaray, y analiza los aportes de Judith Butler hasta la caída de las Torres Gemelas, entre otros problemas vinculados a la constitución de los "otros" como sujetos.

## COLECCIÓN HISTORIA & CULTURA



**Javier De Ponti**

*Diseño industrial y comunicación visual en Argentina*

*Entre la Universidad, la empresa y el Estado (1950-1970)*

Las diferentes relaciones entre la Universidad, la empresa privada y el Estado al momento del surgimiento del diseño industrial y de la comunicación visual bajo el ala del diseño como disciplina institucionalizada son el objeto central de este libro. El análisis del autor se conduce a través de las trayectorias de individuos y grupos que promovieron cátedras, carreras e institutos (en las Universidades) departamentos y agencias (en las empresas) e impulsaron la investigación y la formación especializada (desde el Estado). A través de las historias de los individuos y de los grupos que integraron esos espacios, Javier De Ponti logra un inteligente fresco que revela cruces hasta hoy poco explorados sobre dos intensas décadas de la historia argentina.

# PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

## **Director Fundador**

Pedro Krotsch

## **Comité de Redacción**

María Caldelari

Marcelo Prati

Lucas Krotsch

Daniela Atairo

Sebastián Varela

## **Consejo Asesor**

Sonia Álvarez de Trogliero

Sonia Araujo

Alcira Argumedo

Denis Baranger

Enrique Barés

Antonio Camou

Sandra Carli

Adriana Chiroleu

Cayetano De Lella

Gloria Edelstein

Roberto Follari

Juan Carlos Geneyro

Diego Hurtado de Mendoza

Edith Litwin

Ernesto López

Mónica Marquina

Carlos Mazzola

Marcela Mollis

Augusto Pérez Lindo

Carlos Prego

Adriana Puigrós

Claudio Suásnabar

Emilio Tenti Fanfani

Leonardo Vaccarezza

Mariana Versino

Ernesto Villanueva

## **Colaboraciones en el exterior**

Carlos Alberto Torres (UCLA, EU)

Daniel Levy (SUNY, EU)

Víctor Manuel Gómez Campo (UNC, Colombia)

Luis Antonio Cunha (UFRJ, Brasil)

Carmen García Guadilla (CENDES, Venezuela)

Adrián Acosta Silva (Universidad de Guadalajara, México)

## **Colaboradores**

Lucía Trotta

Pensamiento Universitario © es una publicación independiente de periodicidad anual. La revista no se hace cargo de las opiniones contenidas en los artículos, que corren por cuenta exclusiva de sus autores.  
Edita y Distribuye: Prohistoria Ediciones - Tucumán 2253, (S2002JVA) Rosario, Rep. Argentina.  
prohistoriaediciones@yahoo.com.ar



# prohistoria ediciones

Pedidos: [prohistoriaediciones@gmail.com](mailto:prohistoriaediciones@gmail.com)  
Venta en línea: [www.prohistoria.com.ar/ediciones](http://www.prohistoria.com.ar/ediciones)

Descargue gratuitamente los números  
anteriores de Pensamiento Universitario  
[www.scribd.com/prohistoria](http://www.scribd.com/prohistoria)

## COLECCIÓN ACTAS

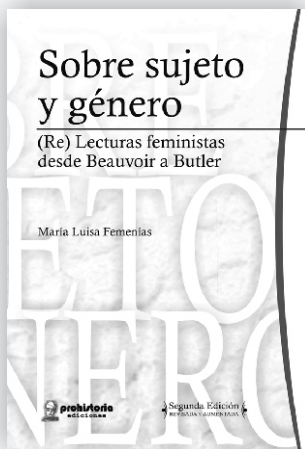


**Ricardo Salvatore y Osvaldo Barreneche**  
(editores)

*El delito y el orden en perspectiva histórica*

El libro se inscribe dentro de la renovación del campo de estudios sobre el derecho, la ley, la justicia y las instituciones de seguridad en América Latina y Argentina. Los ensayos reunidos en este volumen arrojan luz sobre el pasado de instituciones, normas, representaciones, saberes y prácticas vinculadas a la justicia, el delito, la policía y la cárcel durante el largo proceso de modernización económica, política y social en Argentina y Uruguay. Los autores abordan un conjunto de problemas que evidencia los aportes que desde la historia se realizan en torno a cuestiones que, en el contexto contemporáneo, preocupan a otras disciplinas, a los medios de comunicación, a los sectores dominantes y a la sociedad en su conjunto.

## COLECCIÓN UNIVERSIDAD



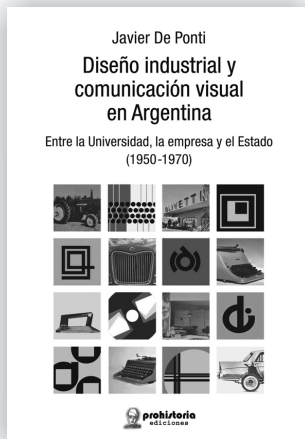
**María Luisa Femenías**

*Sobre sujeto y género*

*(Re)lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*

Segunda edición, revisada y aumentada, del título publicado en el año 2000. Su centro es el problema de la constitución del sujeto como categoría fundamental de la modernidad, y también en términos de sujeto ético, de derechos, de conocimiento, ampliando el problema hacia lo que Julia Kristeva denominó "lo abyecto". En el marco del contractualismo moderno, el libro revisa la invitación que Simone de Beauvoir formula a las mujeres (constituirse en sujetos en el marco del igualitarismo moderno), examina la posición de la diferencia sexual en Luce Irigaray, y analiza los aportes de Judith Butler hasta la caída de las Torres Gemelas, entre otros problemas vinculados a la constitución de los "otros" como sujetos.

## COLECCIÓN HISTORIA & CULTURA



**Javier De Ponti**

*Diseño industrial y comunicación visual en Argentina*

*Entre la Universidad, la empresa y el Estado (1950-1970)*

Las diferentes relaciones entre la Universidad, la empresa privada y el Estado al momento del surgimiento del diseño industrial y de la comunicación visual bajo el ala del diseño como disciplina institucionalizada son el objeto central de este libro. El análisis del autor se conduce a través de las trayectorias de individuos y grupos que promovieron cátedras, carreras e institutos (en las Universidades) departamentos y agencias (en las empresas) e impulsaron la investigación y la formación especializada (desde el Estado). A través de las historias de los individuos y de los grupos que integraron esos espacios, Javier De Ponti logra un inteligente fresco que revela cruces hasta hoy poco explorados sobre dos intensas décadas de la historia argentina.



---

# PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

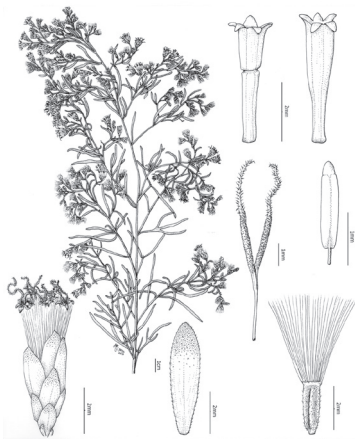
---

**15**



Migoya  
2009

# presentación



1. *Acanthostyles buniifolius*

Es una distinción no menor que se me haya convocado para presentar este nuevo número de Pensamiento Universitario. Por una parte porque se trata de una revista que, al margen de dificultades para la continuidad muy propias de quien se plantea un emprendimiento editorial fuera de padrinzos y mecenas, es la que ha abierto el espacio de los estudios sobre universidad como objeto específico de análisis en la República Argentina. Por otra —e inextricablemente unida a la razón recién señalada—, porque se trata de honrar la memoria de Pedro Krotsch, quien se impusiera esa tarea algún tiempo posterior a su regreso desde el exilio mexicano a nuestro país: pensar la universidad como objeto de investigación. Dejó él su huella en la construcción de este campo de indagación y reflexión, así como la marca indeleble de su hombría de bien y su cordialidad genuina y permanente en la convivencia.

Dicho lo anterior, es también una alegría que el legado de Pedro sea continuado por algunos de quienes le han sido cercanos, y quieren recoger el desafío de seguir en la senda de sus preocupaciones. Así, este nuevo número de la revista es una promesa de que ella pueda mantenerse en el tiempo, así como el anuncio de otro Encuentro sobre la Universidad como objeto de investigación (convocado en la Universidad Nacional de San Luis para fines de agosto del año 2013) nos alienta a sentir que no vamos a abdicar de esta línea de trabajo intelectual que se abriera en nuestro país desde la década de los noventa.

Me cabe, entonces, iniciar la referencia al contenido de este número. El mismo comienza con un escrito de la académica Fernanda Beigel, quien trabaja en CONICET y en la Universidad Nacional de Cuyo. Su artículo se titula “David y Goliat: el Sistema Académico Mundial y las

## presentación

perspectivas del conocimiento producido en la periferia”. Se trata de un texto con fuerte base documental, inscripto en una línea de investigación que la autora, junto al grupo de pesquisas que dirige, viene transitando sistemáticamente desde hace un considerable período de tiempo, lo que promueve un efecto de profundización y detalle que enriquece sus análisis. Tal línea de investigación hace a la institucionalización de las ciencias en Latinoamérica –singularmente las sociales– y las redes de investigadores que se constituyen dentro de dicho espacio.

El artículo advierte cómo las ciencias sociales surgieron en nuestro subcontinente durante las décadas del ‘40 y ‘50 del siglo anterior y estuvieron internacionalizadas desde el comienzo, dado el peso de la formación de los pioneros en las academias de países del capitalismo avanzado, especialmente Estados Unidos. Se señala luego cómo la circulación del conocimiento ha crecido enormemente en las dos últimas décadas (por obra de los viajes y de las redes electrónicas localizables en Internet), creciendo a la vez el peso de la *bibliometría* y los índices de medición de la producción

científica ideados en los países del Norte.

La autora se opone a la noción de *copia* o de dependencia simple, para referirse a lo que sucede en el campo de las ciencias latinoamericanas. Sin dudas que se trata de un acierto de su parte, al señalar que los teóricos de la “teoría de la dependencia” referían en general a las condiciones económico sociales, pero no en singular al problema de la dependencia académica respecto del SAM (Sistema Académico Mundial). Tal dependencia de lo científico no se da en términos de reproducción mecánica: más bien lo que sucede es que –muy claramente en ciencias sociales– se producen circuitos autónomos en los países periféricos y en regiones de los mismos, generalmente aislados entre sí y con casi nula presencia en el ámbito reconocido por el SAM, que sólo asume como válido lo escrito principalmente en idioma inglés, y si no (secundariamente) en francés o alemán.

Así, la autora llama a producir conocimientos en clave “universal/no-dominante”; es decir, que no se aislen en el parroquianismo localista, de modo que a la vez que puedan alcanzar alto nivel científico,

sean capaces de hacerlo teniendo en cuenta el contexto propio, los problemas regional y localmente relevantes. Ello, con modalidades teóricas y metodológicas que puedan resultar “universales” por su validez, pertinencia y actualización.

Luego se nos señala cómo se fueron configurando los índices bibliométricos (destacadamente el ISI), que valoran casi exclusivamente las características de revistas, idiomas y autores citados en los países del capitalismo central. Con referencias estadísticas elocuentes, el trabajo muestra cómo para esta versión Latinoamérica queda sumamente relegada, incluso por debajo de África (dado que en los países africanos sí suele publicarse en los idiomas principales del colonialismo reciente, inglés y francés).

Se muestra cómo China ha avanzado en la última década de manera exponencial hasta colocarse en segundo lugar en el mundo, aunque sólo para el caso de las ciencias físico-naturales, sin inclusión de las sociales. Se advierte que este problema de las ciencias sociales se da en todos los circuitos periféricos en la medida que aparecen menos en los índices

## presentación

del Norte que los científicos de las ciencias mal llamadas “duras”.

Esto se revierte mínimamente por unos pocos autores que buscan publicar en inglés, o citar a los autores del Norte; se señala cómo en la Universidad de Temuco se paga 1 millón de pesos chilenos al académico que publique un artículo en revistas indexadas de los países centrales, dado el resultado económico que para esas mismas universidades implica conseguir mejores apoyos financieros desde el estado o fundaciones privadas.

Visto lo anterior, Beigel entiende que puede hacerse algunas sugerencias para superar el aislamiento en que permanecen las ciencias sociales en el capitalismo periférico, las que mantienen muy poca comunicación Sur-Sur. Aumentar los programas en este sentido, compatibilizar las redes latinoamericanas con las de África y Asia, trabajar más en otros idiomas, son vías que ella encuentra para ir fortificando nuestra débil inserción internacional actual, entendiendo por “nuestra” la de todo el mundo social periférico.

Se me ocurre que un aporte de peso en cuanto a la cuestión de la aparición menor por parte de las ciencias sociales,

puede hacerse desde el espacio de la Epistemología. El artículo comentado muestra cómo éstas tienen menos presencia en la bibliometría del Norte, que las físico-naturales; ello no sólo responde —creemos— a dinámicas sociales, sino también a condiciones del *tipo de conocimiento* de que se trata.

Si se asume con el primer Habermas,<sup>1</sup> que las ciencias sociales tienen que ver con el tipo de sociedad que se quiere, es decir que ellas son intrínsecamente ideológico/valorativas; esto las hace inmediatamente “menos universales” que las físico-naturales. Tanto, que en ciencias sociales, en estricto sentido kuhiano no puede hablarse de *paradigmas*: no los hay, pues no hay acuerdo de la comunidad científica, tal cual hemos alegado más ampliamente en otro escrito.<sup>2</sup>

El efecto de esto es que los horizontes de inteligibilidad, para las ciencias sociales, son más diferenciados, más diversos que los que hay en ciencias físico-naturales. Los modos de reproducción virósicos son iguales en todo el planeta, los

modos de reproducción económica y cultural no; tampoco se trata de que estos sean simplemente idiosincrásicos, pero su universalidad es discutible, y más aún lo es la de los puntos de vista con que se los analice.

Siendo así, es claro que las ciencias físico-naturales pueden configurar con menos violencia un campo planetario, que las ciencias sociales. Y esto explica que en ciencias sociales en muchos casos, poca atención se preste desde Latinoamérica al escaso peso que alcanzamos en los índices del norte. No estaría mal obtener mayores lecturas desde allá para nuestra producción académica, pues quizá con ellas nos entenderían en mejores términos (por ej. el rechazo al chavismo desde Europa suele ser maniqueo, total y enormemente prejuicioso); pero es cierto que el “uso” de estas ciencias, su pertinencia para nosotros, está radicada principalmente en Latinoamérica; e incluso secundariamente en los países del capitalismo periférico todo, pero no en los del capitalismo hegemónico.

1 Habermas J., (1982) *Conocimiento e interés*, Taurus, Madrid.

2 Follari, R. (2000) “Sobre la inexistencia de paradigmas en las ciencias sociales”; en libro del autor, *Epistemología y sociedad (acerca del debate contemporáneo)*, Homo Sapiens, Rosario.

## presentación

Creo que es una veta que vale la pena explorar, esta diferencialidad constitutiva de las ciencias sociales, que lleva a que su *mundialización* resulte menos realizable que la que se busca en las ciencias físico-naturales (siendo que estas, por supuesto, no están exentas de conflictos ideológico-valorativos; pero en su caso afectan más a la elección temática y a la cuestión del uso del conocimiento, que al contenido intrínseco del mismo).

El artículo posterior, de Mónica Marquina, se denomina “¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción”. También en este caso, la autora lleva tiempo investigando en el área temática específica en que su estudio se afina.

El texto muestra cómo la profesión académica ha sido estudiada primariamente en el capitalismo avanzado, especialmente Estados Unidos; sólo después en países como México, y más tardíamente en las naciones sudamericanas. Marquina señala que los académicos trabajan en las universidades, diferenciándolos así de los “científicos”, que no hacen docencia y se ubican en centros de investigación; una noción que tiene lógica pe-

ro podría discutirse, en tanto el campo legitimatorio de los investigadores del CONICET, en la Argentina, es en gran medida homogéneo con el de los académicos universitarios, incluso porque a menudo los investigadores trabajan –como segundo espacio profesional– en universidades. Sin embargo es indisputable la singularidad de lo universitario como tipo de institucionalidad, lo que podría justificar considerarlo diferenciándolo de otros espacios de producción de conocimiento, que sin embargo no operan con fuerza en su difusión o reproducción (como son los centros de investigación).

Lo académico como profesión incluye como una de sus pautas la de ser evaluados por sus pares, y sólo por ellos; también la producción de una fuerte brecha entre consagrados y desconocidos, por vía de lo que Merton llamó *efecto Mateo* (“se dará más a quien tenga más”). Es también, más allá de la apariencia de búsqueda desinteresada de la verdad, un espacio de construcción de prestigio personal para los miembros de la academia. Es, por otra parte, la “profesión de profesiones”, pues desde ella se forma a los que luego ejercerán en las profesiones restantes. Y es un campo en

que se exige libertad de pensamiento y uso personalizado del tiempo propio (fuera de las obligaciones institucionales mínimas), como aquello que permitiría el mejor desarrollo de la actividad de investigación y docencia.

La autora señala detalladamente estas características, a las que agrega una que Burton Clark delineó en su momento: la tensión entre académicos “locales” y académicos “cosmopolitas”, entre adscripción al sitio de trabajo o al campo académico –nacional e internacional– de la disciplina. La paradoja es que cuanto de más calidad son los académicos más se los reclama desde otros espacios, tendiendo a la diáspora institucional, y dejando atados a la institución a aquellos de menos prestigio relativo.

Las reformas de las últimas décadas, surgidas del neoliberalismo (aunque –esta es mi impresión personal– aplicadas *atenuadamente* en la Argentina), han implicado más flexibilización en el uso institucional de los recursos docentes, más evaluación sobre éstos, mayor control estatal de las universidades. Además, constata Marquina que se exige cada vez más en el plano de la gestión, de modo que tenemos



## presentación

un nuevo sector académico de quienes negocian relaciones internacionales, acuerdos con empresas, contratos de servicios, etc., actividades casi inexistentes en décadas anteriores.

Desde 1983, acabada la dictadura, se habría dado en las universidades de la Argentina una “expansión no planificada de docentes”. Por cierto que la mayoría está en la dedicación simple, base de la pirámide académica en cuanto a inscripción institucional, acorde a la necesidad de cubrir el aumento de la matrícula estudiantil. Luego vinieron los cambios modernizantes en tiempos de Menem (muy principalmente, el vertiginoso período de reformas conducido por Del Bello), que implicó mayor jerarquización diferencial de los académicos, dándose más peso relativo a la investigación y los posgrados. La referencia al Sistema de Incentivos que hace la autora es tangencial, advirtiendo en cuánto favoreció la segmentación y competencia entre los académicos. Por mi parte, creo que es una cuestión controversial: sin dejar de advertir los problemas que prohijó, este Sistema, por vía del apoyo financiero, en buena medida democratizó la investigación, multiplicando

—en algunas instituciones al 1000%— el número previo de investigaciones e investigadores; así como obligó a algunos académicos a salir de la generosa siesta provista por la dictadura, cuando no era necesario publicar, investigar o hacer posgrados para mantenerse en los cargos, habiendo una indistinción entre académicos de diferentes calidades y niveles de autoexigencia, que tendía a achatar al conjunto hacia la molicie y el quietismo.

En todo caso, la autora muestra que en las reformas se siguió las líneas internacionales hegemónicas sin matices de adecuación nacional, si bien desde 2003 con mejores condiciones salariales en la actividad. Este es un punto importante, pues es cierto que los *standards* para la evaluación académica han sido los tradicionales: publicación en revistas indexadas, número de citas, número de conferencias, tenencias de título de posgrado, etc. Estos *standards*, a veces han sido recusados corporativamente por quienes han hecho bajo acopio en esos rubros; pero es cierto que la gestión, la difusión o el servicio han sido muy escasamente considerados, así como la pertinencia social de la producción del académico;

además, la investigación se ha priorizado en exceso sobre la docencia.

Marquina muestra cómo actualmente los docentes que llegan a cargos requieren de un mayor nivel de escolaridad previa de sus padres; esta constatación podría ligarse a una comparación de los niveles medios de escolaridad logrados en ambos períodos y de sus relaciones con clases sociales en términos económicos, pues el dato por sí mismo se hace de difícil interpretación en términos de una comparación directa entre porcentajes de ambos momentos.

También comprueba la autora cómo, en términos comparativos incluso exclusivamente latinoamericanos, el sistema argentino tiene pocos doctores (si bien se avanzó en este aspecto desde las exigencias impuestas en los años noventa), y se sostienen los añejos sistemas de concursos para el ingreso a la academia, así como persiste la cátedra en tanto modalidad de organización administrativo-académica dominante. En este punto se hace visible un aspecto que valdría la pena profundizar: el de la resistencia corporativa de los académicos a las reformas. De tal modo, en los años 90 la lucha ideológica contra el



## presentación

neoliberalismo se esgrimió a veces ritualmente como intento de evitar cualquier salida de las formas más enquistadas de ejercicio profesional; así como la oposición al Sistema de Incentivos se ejerció a menudo no dejando de participar en el mismo, o los intentos de departamentalizar la universidad basada en cátedras (caso Universidad Nacional de Cuyo) son resistidos tanto desde sindicatos docentes como desde posicionamientos informales de los académicos.

En esta misma línea puede interpretarse el avejentamiento de la planta académica, que impide la entrada de los más jóvenes al sistema; jóvenes a los que hoy se les exige lo que no se exigía en términos de publicaciones, doctorados, etc., a las generaciones que hoy están consolidadas. Vale la pena en este sentido interpretar el rechazo de los universitarios a la oferta que en su momento se hiciera desde el gobierno de Néstor Kirchner de que la jubilación de los docentes fuese a la misma edad que se estableció para los otros niveles educativos, así como el conflicto en la UBA durante el año 2012, donde la lógica necesidad de mantener a investigadores de alta calidad luego de los 70 años se empareja a veces con la idea de que *todo*

*académico* debe permanecer en el cargo hasta que él mismo decida dejarlo. Estas posturas de los académicos pueden formar parte también, entiendo, de la agenda de investigación que —con gran riqueza de datos— Mónica Marquina nos acerca.

La autora muestra también que los jóvenes son quienes prefieren la investigación a la docencia, a diferencia de los consolidados (pues es el plano donde a esos jóvenes se les ha exigido y donde son fuertes, pudiendo superar a viejos docentes que —en cambio— los superan ampliamente en experiencia de enseñanza). Señala cómo en la Argentina, a pesar de la débil definición de campos disciplinares, predomina la identidad profesional por sobre la institucional. Una de las razones, entendemos, podría buscarse precisamente en la organización por cátedras, que segmenta por completo la experiencia institucional, “encierra” a cada académico en un espacio mínimo, y obtura la mirada sobre la institución en su conjunto (esto se hace diferente en la organización departamental, sería interesante un trabajo empírico al respecto). El restante aspecto preocupa especialmente a la autora, la baja identidad institucional de los académicos, su sentirse le-

jos de los espacios de gestión y de decisión. Si bien esto es típico de cualquier universidad del mundo (la universidad como “anarquía organizada”), es verdad que los modos demasiado avejentados de representación en los consejos y de toma de decisiones, así como de elección de autoridades, colaboran en esta especie de *anomia*, sobre la cual llama la atención la autora con mucha pertinencia.

En general los académicos muestran satisfacción con su trabajo, y más aún con las mejoras económicas habidas en los últimos años. Pero dentro de ese panorama son los de más alta edad los que están más a gusto; es obvio, pues ya están en lugares consolidados. Los jóvenes, sin cargos definitivos y en medio de una lucha dura por la legitimación propia (posgrados, publicaciones, etc.) no se sienten tan a gusto dentro de las condiciones existentes, que como hemos enfatizado no les son para nada facilitadas por quienes no sólo están en el sistema, sino pretenden mantenerse en él *sine die*, a menudo considerando que eso responde a un derecho por completo independiente de la calidad del ejercicio académico realizado.

Finaliza la autora enfatizando cómo las reformas no

## presentación

han hecho adecuaciones a las condiciones latinoamericanas –aunque cabe la discusión de si, a pesar de ello, no han redundado en cierta mejora de un espacio que estaba previamente cristalizado e inmóvil–, pues es verdad que caben necesarias diferenciaciones con los criterios del Norte que aún no se han establecido. A la vez, se advierte la fragmentación del campo entre los pocos académicos cosmopolitas y los muchos sin horizontes de superación, para lo cual deberían modificarse algunos de los rasgos netamente individualistas que caracterizan hasta ahora a las evaluaciones de carrera académica.

El posterior trabajo pertenece a Laura Inés Rovelli, y se denomina “Itinerarios contemporáneos de movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires”. Fruto de un trabajo empírico en tres universidades del conurbano, todas relativamente nuevas (surgidas en la década de los noventa), asume que actualmente la movilidad docente de una universidad a otra –y otras– es más fácil que en otros tiempos, a la vez que más valorada.

De cualquier modo, en Argentina hay menos movilidad que en otros países latinoa-

mericanos (refiriéndonos a la que se hace internamente en el país). En estos procesos de movilidad se entrecruza la necesidad de prestigio de las instituciones universitarias, con las trayectorias y motivaciones personales de los académicos.

En una breve historización, se muestra que la multiplicación de universidades cuando el Plan Taquini (final de la dictadura de Lanusse), se hizo sin modificar en nada los modelos institucionales previos. La homogeneidad salarial existente fue abandonada en tiempos de Menem (si bien la autora no lo especifica, da la impresión de valorar positivamente la heterogeneidad salarial como posible motivación a la superación, sin asumir el muy habitual supuesto de que la homogeneidad retributiva hace a una especie de derecho de los trabajadores). Posteriormente, durante los 90, la autora constata el aumento del control sobre las universidades por parte del Estado, y la aparición de seis Universidades (de las cuales forman parte las 3 estudiadas, las de Quilmes, Gral. Sarmiento y San Martín). En esa época el FOMECA fue un programa que promovió la movilidad docente; actualmente existe el “Inter U”, pero su dimensión es relativamente pequeña.

Estas nuevas universidades llevaron docentes desde las que existían anteriormente, caso de la UBA; sobre todo porque sus salarios fueron, en los primeros tiempos, muy superiores a los de las universidades “tradicionales” del sistema estatal. Sobre todo se trataba de académicos jóvenes, obturados en su posibilidad de ascenso en sus instituciones de origen, y con títulos de posgrado que a menudo no poseían quienes estaban por encima de ellos en la jerarquía docente.

El mayor peso de la carrera y las becas de CONICET en los últimos años ha facilitado la movilidad, pero de nueva manera, pues el sueldo principal del investigador no depende de la universidad, con lo cual puede elegir a ésta según le gusten sus modalidades de trabajo, sus prestaciones, la comodidad que impliquen distancia para transportarse e instalaciones, existencia de grupo de investigación afín, etc.

En el año 1966 se exilaron muchos científicos provenientes de las ciencias físico-naturales, en 1976 fueron predominantes los de ciencias sociales. Así la Universidad de San Martín ha traído –en ciencias sociales– más académicos del extranjero, mientras las otras dos recibieron más científicos provenientes del propio país.

## presentación

En muchos casos eran jóvenes con posgrado y sin cargo efectivo en otras instituciones.

Sobre esta población se hizo entrevistas. Analizándolas, resulta evidente que la motivación de los académicos para su movilidad, fue el ascenso en los salarios y en la pirámide académica. Ellos se sintieron expulsados de sus universidades de origen porque en éstas no había mecanismos de ascenso; y porque tener doctorados de poco servía frente a los docentes ya consolidados en sus cargos, aun cuando éstos no tuvieran tales titulaciones. Incluso se señala que quien se quedó a hacer su doctorado en Argentina estuvo mejor considerado que quien se doctoró en otro país, pues este último perdía sus contactos y el conocimiento fino de la actualidad de las condiciones institucionales.

Otro factor fue que los docentes en estas nuevas universidades tenían espacio, box propio, acceso a computadoras, etc., lo cual no ocurría, por ej., en la UBA. También la partidización política en las viejas universidades estaba más esclerosada, y hacía más difícil progresar a quienes no estuvieran con el sector dominante (que generalmente no ha

coincido con el sector dominante en la política nacional).

Lo cierto es que la movilidad de los '90 se dio por motivos principalmente económicos (se pagaba más que en otras universidades, y diferenciando en ingresos a los docentes propios según índices de logros). También la existencia de mecanismos formales de carrera docente, por los cuales se puede pedir promoción de categoría; con la enorme ventaja de no estar atados a las cátedras, lo que hace que cada académico ascienda según su propio ritmo y merecimiento, y no soporte los “taponamientos” externos típicos del sistema de cátedras. Además, excepto en la UNSAM (que ha incluido mucho personal de CONICET), en las otras dos el total de docentes con dedicación exclusiva es superior al 80%.

Finalmente la autora constata que actualmente algunos docentes están migrando hacia fuera de estas universidades jóvenes, pues ya la ventaja de salario ha disminuido o desaparecido, las exigencias docentes pueden ser mayores que en las universidades tradicionales, o el control institucional ser más estricto que en aquellas, de modo que las

ventajas iniciales pueden estar borrándose, muy especialmente para el caso de quienes han entrado a carrera de investigador de CONICET.

El trabajo de Rovelli es muy enriquecedor en su detalle empírico, y quizá pueda del mismo obtenerse algunas conclusiones más generalizables, que es probable que la autora se priva de asumir por razones de apego estricto a lo que sus datos muestran. Sería interesante una cierta generalización de conclusiones que permitiera comparar (en los años 90 y ahora) a las nuevas universidades del conurbano con las tradicionales, y quizá también esbozar cuál de las estrategias de movilidad de estas tres universidades elegidas fue más exitosa, y en tal caso por qué razones pudo serlo.

A posteriori, una breve entrevista a Mario Albornoz, reconocido estudioso de las temáticas de institucionalidad científica y académica, permite perfilar definiciones en cuestiones clave. Él señala que no convendría “integrar” el sistema universitario al sistema de gestión estatal, pues esto lastimaría la necesaria autonomía del primero. Por ejemplo, las universidades sostienen investigaciones no inmediatamente

## presentación

utilitarias, contra la exigencia de aplicación que es propia del aparato estatal (y más aún el privado). Sí, en cambio, debiera existir coordinación, colaboración, cooperación entre ambos espacios, a fin de un mejor direccionamiento y utilización de lo que se investiga en las universidades.

Albornoz advierte que los jóvenes que hacen posgrados pretenden –en Argentina– ingresar casi siempre a la carrera académica. Como ésta no puede incluir a tantos aspirantes, muchos se frustran. Para subsanar esto plantea que las becas para posgrados debieran depender de un espacio de coordinación interuniversitaria (por ejemplo CIN o SPU, entendemos) y no de un organismo como CONICET, que centra todo en la carrera de investigador científico. El autor, en una frase un tanto discutible, opina que “la degradación institucional” argentina no permite acuerdos interinstitucionales como los que en este caso se requieren. Por nuestra parte, nos preguntamos cuándo en la administración argentina en general o en la universitaria en particular existió alto nivel de coordinación (el primer libro de Augusto Pérez Lindo sobre estos temas, “Universidad, po-

lítica y sociedad” tuvo a esta endémica descoordinación como tesis central); si nunca hubo tales logros, no entendemos por qué debiera suponerse que ahora existe alguna degradación.

Finalmente, Albornoz señala su no aceptación de los habituales índices internacionales de comparación de logros universitarios, si bien matiza en el sentido de que ciertas comparaciones bajo condiciones análogas pueden ser fecundas. Y agrega que puede haber modelos diferentes de universidades, no sólo aquellas que se dediquen a la investigación; las hay más ligadas a lo profesional, a la docencia o a la ciencia. Señala que no todo docente puede ser investigador, lo cual me parece compartible; aunque quizá cupiera pensar si aún una universidad centrada en lo docente o en la formación de profesionales no requiere ciertos espacios de investigación, para evitar una rutinización proveniente de la pura reproducción de conocimientos.

Las respuestas de Marcelo Caballé en la entrevista que se le realiza, van en la dirección de sostener el valor de las universidades como espacios de investigación. Frente a la

mirada que suele entender al sistema de ciencia y técnica como ajeno a las universidades, él reivindica a éstas como espacio de producción de conocimiento, y como lugar dentro del cual también trabajan muchos de los científicos que están activos en otras instituciones de dicho sistema. Señala que le parece útil que haya coordinación entre las diferentes instituciones del sistema científico, y que el tipo de gobierno universitario tripartito o cuatripartito (que hace complejo el procedimiento decisonal, señalamos por nuestra parte) no dificulta la posibilidad de esa necesaria coordinación.

Por lo anterior –y en esto con una opinión que difiere de la de Albornoz– Caballé entiende que el sistema universitario no debiera deslindar lo profesional de lo científico, sino mantenerlos unidos tal cual se ha hecho hasta la fecha. Como muestra de que la universidad puede dar pasos importantes en este sentido, señala la nueva modalidad de evaluación de investigadores aprobada recientemente (finales de 2012), en la cual todas las instituciones ligadas a Ciencia y Técnica se pusieron de acuerdo (incluyendo aspec-

## presentación

tos de gestión, utilidad, difusión, etc., a los tradicionales de la “calidad científica” del investigador evaluado).

Cabe preguntarse si la defensa que el entrevistado hace de la universidad, no podría impedir la advertencia de algunas carencias de la misma en el plano investigativo. Al menos en ciencias sociales el reclamo por ser evaluados como “docentes investigadores” —con *standards* menos exigentes que los de CONICET— ha sido una defensa más corporativa que académica, al margen de la razonabilidad que se encuentre a la nueva modalidad de evaluación señalada en el párrafo anterior. A la vez, la “doble inserción” de los posgrados a que alude Albornoz, no se resuelve sin admitir que la lógica universitaria está resultando insuficiente para orientar la significación de los mismos. Es más, la diferencia entre carreras científicas y profesionales —aún de grado— quizá debiera plantearse con mucha más claridad en la oferta académica de las universidades, para no crear en los estudiantes expectativas que los alejan de lo que efectivamente podrán luego realizar.

El discurso del célebre Rector de la UBA en tiempos del desarrollismo, Risieri

Fronzizi, muestra una curiosa actualidad a medida que se lo analiza. El desarrollismo (por su emparentamiento de origen con el marxismo) sostenía a la economía como la base última del desarrollo social en su conjunto. De tal manera, sostiene Frondizi que de manera ni directa ni mecánica, aún los grandes logros de la cultura están condicionados por la situación económica.

Luego, señala que en el campo educativo ello es aún más evidente. Y muestra cómo con el tiempo, la escuela media que a comienzos del siglo XX tendía en nuestro país a formar maestros principalmente, hacia comienzos de los años 60 tenía considerable porcentaje de la matrícula dedicado a formación en lo comercial y lo industrial.

Esto mostraba los cambios económicos del país, proponía el rector. Y lo mismo sucedía con las universidades: éstas en EE.UU y la por entonces poderosa URSS, daban amplio peso a Ciencias Básicas e Ingenierías; muy escaso, en cambio, a Derecho. En las antípodas mostraba el ejemplo de Paraguay, que tenía gran peso presupuestal y de estudiantes en Derecho. A la Argentina la ubicaba en una situación intermedia entre ambos extremos,

donde —por cierto— los países desarrollados aparecían como el ejemplo digno de seguir.

El Rector, con el cuidado de no separar la técnica de su base en la ciencia, llamaba a poner la universidad y los estudios al servicio del desarrollo económico-social, y a abandonar los modos academicistas de la universidad tradicional.

Quizá los posteriores estudios sobre la —al menos parcial— autonomía del campo simbólico respecto del de la economía, ayuden a explicar por qué en un país como el nuestro, donde se ha mejorado en los últimos años el presupuesto universitario y se asiste a un intento marcado de reindustrialización, sin embargo la matrícula en Derecho sigue siendo muy fuerte, mientras continúa siendo débil en las Ingenierías. Sin dudas que se requiere esfuerzos más marcados en la orientación de la matrícula estudiantil, porque la total des-planificación de la misma produce muchos profesionales que no son finalmente útiles al país ni satisfactorios para sí mismos, o al menos no resultan todo lo fecundos que sería necesario.

Finalmente se transcribe el breve y a la vez significativo discurso de la Rectora de la



## presentación

Universidad Nacional de Córdoba Carolina Scotto cuando –en mayo de 2012– inauguró los “400 días hacia los 400 años” de esa señora universidad, la primera de nuestra historia cuando aún no nos configurábamos como Nación moderna. Su apelación a la memoria como ejercicio desde el cual relanzar la mirada hacia el futuro, la identidad como espacio común construido históricamente en la traza social compartida, y la edu-

cación pública como campo de ejercicio de la libertad, el pensamiento y la democracia, toca muchos de los principales rasgos que hoy nos mueven a los universitarios argentinos a la búsqueda de la superación y la exigencia académica con compromiso social.

La última parte del número se compone de una serie de reseñas de libros sumamente sugerentes, en la medida en que están orientadas por la línea temática que Pensamiento

Universitario tiene desde sus comienzos a la vez que referidas a textos de amplia pertinencia, ya sea por su actualidad o por su campo objetual de exploración.

Roberto Follari\*  
Mendoza, enero de 2013.-

---

\*Lic. y Dr. en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, profesor de Epistemología de las Cs. Sociales en la Univ. Nacional de Cuyo, y docente en diversos posgrados.









2. Flor de navidad

# David y Goliath. El sistema académico mundial y las pers- pectivas del conoci- miento producido en la periferia

---

Fernanda Beigel\*

---

David y Goliath es la metáfora de un combate desigual. Constante pero no determinante, la lógica de esta vieja confrontación necesariamente marca la práctica de los científicos sociales en particular y de los intelectuales en general, se expresa en la pertinencia o impertinencia temática, en los criterios de verdad, en la medida del buen uso teórico. (...) Nuestra modesta responsabilidad nos obliga a perseverar, dejando para otros tiempos el desaliento y el crepúsculo (David y Goliath, CLACSO, N° 54, Año XVIII, Buenos Aires, 1989).

“If I have seen farther, it is by standing on the shoulders of giants” —an observation that certainly applies to my career in information science and science communication (Eugene Garfield, “On the Shoulders of Giants”, 1999:237).

La circulación del conocimiento no es un fenómeno nuevo para el campo científico en general y tampoco para nuestra región. Continente internacional de nacimiento, América Latina se convirtió en un circuito académico inserto en el mundo entre las décadas de 1940 y 1950, cuando comenzó a modernizarse el sistema universitario, se crearon centros regionales de investigación

\* INCIHUSA-CONICET, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza)

## artículos

y se multiplicaron los viajes de perfeccionamiento al exterior. Esta etapa de institucionalización fue acompañada de ayuda externa pública/privada, y del apoyo de organismos internacionales, a través de misiones científicas y becas para formar estudiantes, principalmente en Francia y Estados Unidos. Se conformaron las primeras élites académicas, sociedades científicas, y Premios Nobel latinoamericanos, mayoritariamente de las áreas de física y medicina, donde se fueron estabilizando los primeros institutos y laboratorios. Se fundaron agencias científicas estatales y se consolidaron sistemas universitarios públicos, a la par que comenzaron a circular internacionalmente conocimientos producidos en la región.

La masificación de las universidades y la modernización de la matrícula estimularon la expansión de las ciencias sociales, un área particularmente favorecida por las nuevas universidades católicas, cuyo primer auge puede señalarse hacia 1960. La creación de escuelas de posgrado promovió una fuerte circulación intra-regional de estudiantes que por primera vez elegían Santiago de Chile, México o Sao Paulo, en vez de París o Cali-

fornia. Las misiones extranjeras fueron reemplazadas por convenios inter-universitarios y para mediados de 1960 era visible en varias disciplinas la existencia de tradiciones académicas nacionales. No todo se deslizó en un lecho de rosas, como hemos señalado en otros trabajos, puesto que las intervenciones militares recurrentes perpetraron un fuerte proceso de des-institucionalización con nocivos efectos en algunas disciplinas y con consecuencias globales perniciosas para las políticas públicas para la ciencia y la tecnología (Beigel, 2010; Beigel, 2012).

Pero lo cierto es que la internacionalización ha sido una marca constante de nuestra región durante todo el siglo XX. Lo nuevo, indudablemente, es el avance de las tecnologías de la información, que han producido desde fines de la década de 1980 una expansión geométrica de la circulación internacional de conocimientos y de la investigación colaborativa, así como la aparición de diversos y potentes buscadores de internet, bases de datos disponibles on-line, hemerotecas virtuales, etc. Estudios recientes (Didou y Gérard, 2009; Hernández y otros, 2011) muestran en qué medida se ha acelerado la circulación

de personas, saberes e ideas, y la complejidad de estos flujos en los que se entremezclan intereses privados, políticas públicas y lógicas científicas. La movilidad estudiantil a nivel global aumentó geométricamente en los últimos años: los estudiantes que cruzaron una frontera nacional o territorial para educarse y se matricularon fuera de sus países de origen pasaron de 1,940,517 en 2000 a 2,800,470 en 2007 (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009: 223). Además, la movilidad se diversificó, lo cual implica que ha declinado en alguna medida el monopolio de los países tradicionalmente receptores de este tipo de migración calificada. Por otra parte, han sido reevaluadas las tradicionales conceptualizaciones de la emigración de personal calificado como “brain drain” y están siendo cuidadosamente observadas las situaciones de “brain gain” (Didou, 2012).

Ahora bien, mientras la “globalización” parecería producir una veloz democratización del proceso de circulación del conocimiento, durante las últimas dos décadas se ha seguido concentrando el capital académico en unos pocos centros de excelencia situados en países poderosos. Se

## Fernanda Beigel

ha extendido la “cientimetría” acuñada en Estados Unidos y pesan cada vez más fuerte los “índices de impacto” de las revistas en la consagración del conocimiento científico. Se han arraigado los indicadores bibliométricos para medir capacidades de investigación, evaluar instituciones y tomar decisiones de inversión pública. Las mediciones de publicaciones e índices de impacto son concebidas como estadísticas “universales”, mientras son construidas en los centros académicos que están en la cúspide del sistema y definen qué es lo “publicable” (Heilbron, 2002; Ortiz, 2009). La “mundialización universitaria” por su parte, no sólo promueve la transnacionalización creciente de las estrategias de reproducción y de distinción (institucionales e individuales), sino que se traduce en una difusión a escala global de modelos pedagógicos y académicos, de esquemas de pensamiento y de nuevas normas de excelencia, “universalizando” un cierto tipo de lazo entre las lógicas universitarias y las lógicas del mercado (Leclerc-Olive, Scarfo Ghellab & Wagner, 2011).

Varios países periféricos vienen dando una batalla importante en el sistema de publi-

caciones y se han posicionado cada vez mejor en los índices y bases de datos dominantes (como ISI-Thomson Reuters, Scopus, Ulrich) adaptándose fuertemente a las reglas impuestas por Estados Unidos y la supremacía del inglés. En este trabajo veremos que China ha conquistado recientemente el segundo lugar en cuanto al volumen de sus publicaciones en revistas indexadas, exhibiendo una impresionante adaptabilidad lingüística y a los estándares impuestos por el sistema. Pero si consideramos la distribución por disciplinas, estos cambios han ocurrido en las ciencias exactas y físico-naturales, mientras las ciencias sociales y las humanidades presentan una distribución mundial del capital académico anclado a las jerarquías tradicionales que existían una década atrás. Es decir, predomina la producción norteamericana y europea, y los conocimientos sociales de las regiones periféricas siguen prácticamente incomunicados entre sí. Así, las jerarquías del Sistema Académico Mundial (SAM) actual se presentan como parte de un proceso de acumulación originaria que fue separando áreas geográficas, lenguas y disciplinas más dotadas, respecto de espacios,

lenguas y disciplinas cada vez más carentes de recursos materiales y capital académico.

En la primera parte de este trabajo procuraremos ofrecer un panorama de los estudios recientes sobre el SAM y desglosaremos nuestro propio enfoque para recortar *situaciones histórico-concretas de dependencia* que nos permitan explorar la particular *elasticidad* de la autonomía en nuestro circuito periférico regional. Analizaremos las diferentes perspectivas que existen actualmente para medir e interpretar estos fenómenos y comprender de qué modo se constituyen estas jerarquías. En la segunda parte, nos focalizaremos en el sistema de publicaciones y en la creencia cada vez más global en el código pretendidamente “universal” de la bibliometría dominante. Intentaremos comprender de qué está hecha la armadura del SAM, que parece haber alcanzado la altura y la fuerza de un gigante, para dilucidar qué tiene de invencible y qué eficacia tienen las piedras de David. Aunque no podremos desarrollarlos plenamente en este trabajo, procuraremos avanzar sobre interrogantes como: ¿qué papel juega el sistema de publicaciones en la construcción del prestigio científico en

América Latina? ¿Qué desafíos impone la supremacía del inglés en el circuito académico regional?

### I. La dependencia académica como campo de estudio

El enfoque (Teoría) de la Dependencia se desarrolló en los años sesenta —especialmente en el campo académico chileno— como un problema teórico que intentaba re-conceptualizar el subdesarrollo a partir de una reflexión colectiva e interdisciplinaria. La dependencia fue definida como una situación histórica, acontecida bajo determinadas condiciones nacionales e internacionales, como resultado de la estructura global del subdesarrollo. No fue considerada únicamente como una imposición externa, sino como una *relación* entre países industrializados y periféricos (Cardoso y Faletto, 1969; Frank, 1967; Furtado, 1975; Sunkel, 1970; Dos Santos, 1968; Quijano, 1970). Los dependentistas eran conscientes de la dominación de los modelos eurocéntricos y de la necesidad de pensar autónomamente en relación a las ciencias sociales del Norte. De este modo, contribuyeron a un proceso de construcción

de un paradigma científico enraizado, en el cruce entre el Estructuralismo Cepalino, el marxismo y los estudios coloniales (Beigel, 2010a).

Sin embargo, el foco de aquellos estudios no estaba centrado en la producción y circulación del conocimiento, sino en las relaciones económicas y políticas entre los países. Estos científicos sociales no formularon una teoría de la *dependencia académica*, aunque consideraban que era necesario “romper las fronteras disciplinarias artificialmente impuestas por otros contextos culturales” y servir al “reencuentro de la actividad científica con la praxis social” (Pizarro & Garretón, 1972). Participaron de las discusiones sobre el “imperialismo cultural” (Mattelart y Dorfman, 1972), el “colonialismo intelectual” (Fals Borda, 1970), el colonialismo interno (González Casanova, 1965; Stavenhagen, 1965) y debatieron los primeros ensayos sobre el eurocentrismo que surgían en otras partes del tercer mundo (Fanon, 1974; Amín, 1989; Said, 1993). Más recientemente, Quijano (2000) desarrolló el concepto de “colonialidad del poder” con el fin de profundizar en el carácter histórico-estructural de la dominación

y el papel de la *racialización* como clasificador universal.

La noción de “dependencia académica” se refiere a la estructura desigual de producción y circulación de conocimiento a nivel mundial. Ya fuera formulada en términos de “dependencia intelectual” o “imperialismo cultural”, ha sido una preocupación recurrente en las comunidades intelectuales periféricas. En la segunda mitad de la década de 1970, trabajos pioneros apuntaron a desentrañar los factores específicos que moldeaban la subordinación al interior del mundo científico (Shils, 1975). Se analizó el funcionamiento de los “centros periféricos” (Altbach, 2009) y la politización del mundo universitario en distintas partes del mundo. En la misma línea, Frederick Gareau publicó un importante trabajo argumentando que las ciencias sociales occidentales construyeron sus verdades con insumos meramente marginales del Tercer Mundo, y que este localismo [*provincialism*] planteaba serios cuestionamientos acerca de la objetividad de esas conceptualizaciones. Su análisis de la **International Encyclopedia of the Social Sciences**, publicada en 1968, mostraba que el 98.1% de los autores de esa obra es-

## Fernanda Beigel

---

taban afiliados a universidades de países poderosos —estando éstas últimas principalmente localizadas en los Estados Unidos, Reino Unido, Francia y Alemania (Gareau, 1988).<sup>1</sup>

Los estudios más recientes se nutren del dependentismo latinoamericano, las teorías del sistema-mundo, los estudios críticos de la ciencia (Díaz, Texera y Vessuri, 1983) y los estudios comparados de educación superior (Altbach, [1977] 2002; Altbach, 2009). En este marco surgió el concepto de Sistema Científico Internacional o Sistema Académico Mundial que pretende comprender la estructura desigual de la producción y circulación del conocimiento que surgió, históricamente, junto con la internacionalización de la ciencia y la educación superior. En ese sistema se disputan bienes simbólicos producidos en espacios con diferentes itinerarios de construcción histórica de la institucionalidad académica. Estas combinaciones dependen de las distintas modalidades nacionales y/o regionales de inserción internacional —especialmente marcadas por el papel desempeñado por el Estado en el desarro-

llo científico, en la educación superior y en los organismos inter-gubernamentales.

Ahora bien, uno de los principales dilemas que enfrentan los estudios sobre la dependencia académica está vinculado con la construcción relacional de esa estructura de prestigio: el modelo de ciencia “universal” surgió de la diferenciación respecto de una ciencia “local”, considerada receptora y no productora de teorías o conceptos válidos mundialmente. Esta perspectiva no sólo se nutrió en los centros académicos internacionales sino que también se estimuló desde las propias periferias, donde ha reinado una *sospecha* que sobrevuela también los estudios de la ciencia. Nos referimos a la íntima convicción acerca de la existencia de un conocimiento “original” en el extranjero (nacido en campos científicos supuestamente autónomos y exentos de interferencias externas) y la inclinación a medir la ciencia en la periferia a través de esos estándares —normalmente encarnados en el modelo americano o francés. Una corriente telúrica, nativista, terminó de completar este cuadro, bus-

cando que ese conocimiento tuviera, además, una “esencia” nacional.

Así, es un lugar común considerar a las comunidades científicas de las periferias como carentes de autonomía, en razón de su localización en espacios sitiados por poderosas fuerzas exógenas —las intervenciones estatales, la politización y/o la influencia de los modelos teóricos extranjeros. Esta sospecha ha sido alimentada por los proyectos que persiguen la ilusión de producir una ciencia “pura”, creada a imagen y semejanza del mito construido sobre el modelo europeo y norteamericano. Desde la perspectiva reflexiva que orienta nuestro trabajo, la autonomía académica tiene mucho de *illusio* y la ciencia como simple “copia” de modelos extranjeros sólo existe en los fantasmas del cientificismo nativista (Beigel, 2012).

En un artículo publicado en 1990, Bourdieu presentó su “programa para una ciencia de las relaciones internacionales en materia de cultura” y planteó que una investigación del “import-export intelectual” podía encontrar —al igual que otros espacios sociales— desde nacionalismos e imperia- lismos hasta representaciones muy elementales que se nutren

1 78.1% del total de autores estaban afiliados a universidades de Estados Unidos.

## artículos

---

de accidentes, incomprensiones o heridas ocurridas en la vida cotidiana de los intelectuales. Para Bourdieu, la principal fuente de conflictos en este tipo de intercambio intelectual residía en el hecho de que los textos no circulan con su contexto, es decir, junto con el campo de producción del cual son resultado, sino que son interpretados en un nuevo contexto que, por lo general, no es objeto de una reflexión consciente. Esto determina la existencia de un conjunto de mecanismos que operan en la transferencia de un campo nacional a otro: a) la selección de lo que se traduce, publica y quién efectúa estas tareas; b) la operación de “marcado” del producto mediante la editorial, la colección, el traductor y el prologoista que anexa su propia visión y lo vincula a problemáticas inscriptas en el campo de recepción, rara vez efectuando el trabajo de reconstrucción del campo de origen; y c) una operación de lectura en la que se aplica a la obra categorías de percepción y problemáticas que son el producto de un campo de producción diferente (Bourdieu, [1990] 2000b). De esto surge que no existe la “importación pura” de teorías extranjeras por cuanto la recepción de un

concepto o una idea atraviesa toda una serie de intercambios simbólicos y procesos de traducción. Por otra parte, no existen los conceptos o conocimientos “universales”, pero un conjunto de categorías y teorías pueden ser impuestas a nivel mundial –ocultando el hecho de que reflejan condiciones y contextos locales como aquéllos de Estados Unidos o Francia. Estos mecanismos pueden vislumbrarse frecuentemente en la circulación de novedades académicas, y la imposición de categorías de análisis, como el caso de la noción de raza *à la americana* en el campo intelectual brasileño (Bourdieu y Wacquant, 1998).<sup>2</sup>

La búsqueda febril de conocimientos “autóctonos” presupone que la universalización de lo particular –el “imperialismo de lo universal” en términos de Bourdieu ([1992] 2000a)– se habría ejecutado exitosamente como un acto

de aculturación masiva de las comunidades académicas periféricas. Una obstrucción de esa naturaleza, sin embargo, no fue posible. De hecho las periferias desarrollaron ricas y dinámicas tradiciones intelectuales que dialogaron tanto con ideas de los centros académicos como con teorías marginalizadas en el SAM. Como ha sostenido Jelin (2011), mientras el conocimiento en los países centrales se desarrolló fundamentalmente mirando hacia adentro, los espacios periféricos emergieron como espacios distintivos, pero no ajenos a la dinámica internacional. El desafío, entonces, no está en confinarse a los problemas *auténticamente nacionales* para crear una *ciencia autóctona*, sino en explorar la propia realidad desarrollando aquel impulso internacional propio de las academias periféricas para producir lo que Patel (2010) ha denominado “universales no-dominantes”.

2 El artículo “Sur les Ruses de la raison impérialiste” (1998) en el que Bourdieu y Wacquant sostienen que estas formas de importación teórica consisten en una forma de “macdonalización rastrera del pensamiento” y denuncian el papel de la Fundación Ford en este sentido, constituye una pieza compleja, en cierta medida contradictoria con los trabajos fundantes del programa de investigación sobre la circulación internacional de las ideas. Su recepción ha sido, por muchas razones extraña e inquietante. Permítasenos remitir a nuestro trabajo sobre la circulación de este texto en BEIGEL, Fernanda (2009). “Sur les tabous intellectuels: Bourdieu and academic dependence”, en *Sociologica*, N. 2-3.



## Fernanda Beigel

Esto no se contrapone con la constatación más actual que nunca acerca de la relevancia del papel del Estado para superar situaciones concretas de dependencia académica, pero pretende diferenciarse respecto de los nacionalismos “particularistas” que sobrevuelan la producción científica.

Asignar un papel receptor/importador pasivo a las academias periféricas es una toma de posición común entre los estudiosos de dependencia académica. Alatas sostiene que el “imperialismo académico” es una estructura de pensamiento surgida de la dominación político-económica, que se fue desarrollando de manera cada vez más indirecta, al compás de los procesos de descolonización. Esta dominación académica implica que la ciencia en los países periféricos se desarrolla sólo en la forma de “reflejo de la expansión de las potencias académicas centrales” (Alatas, 2003:603).<sup>3</sup> Para explicar esta dominación, construye un modelo que diferencia entre las potencias académicas (Estados Unidos, Inglaterra, Francia) cuyas teorías tienen un alcance global,

y las comunidades científicas periféricas (normalmente dependientes académicamente y situadas en el Tercer Mundo), que toman prestadas las agendas de investigación, teorías y métodos de aquellas potencias. Una tercera categoría se constituiría con las potencias semi-periféricas (Alemania, Australia, Japón, Holanda) que mantienen una posición intermedia: mientras son dependientes de las potencias mundiales, también ejercen influencia sobre las comunidades académicas periféricas.

Según este modelo, Alatas (2008) ha argumentado que existe una división internacional del trabajo científico, por la que las comunidades periféricas tienen asignada la tarea de recolectar información y las academias centrales son las que analizan esos datos y producen conceptos, teorías y modelos metodológicos. Señala, además, varias dimensiones de la dependencia académica que resulta de este fenómeno: a) en el plano de las ideas –la “mentalidad cautiva”; b) en la difusión de ideas; c) la tecnología de la educación; d) la ayuda financiera para investi-

gación y enseñanza; e) la inversión en educación; y f) la fuga de cerebros. Aunque las comunidades académicas de las sociedades en desarrollo han señalado incansablemente las bases eurocéntricas de las ciencias sociales occidentales, según esta perspectiva, la emergencia de tradiciones teóricas autónomas y alternativas queda aún pendiente, ya que la dependencia de teorías y conceptos generados en contextos Euro-Americanos todavía continúa.

Si analizamos los planteos descriptos arriba desde la realidad del mundo científico en América Latina, podemos observar que la dependencia académica no se presenta en esta región bajo la forma de una “división internacional del trabajo científico”, puesto que existen tradiciones académicas propias y comunidades académicas intelectuales sólidas. Tampoco puede hablarse, sin más, de una estructura análoga al imperialismo económico, puesto que existen fuertes sistemas universitarios estatales y agencias públicas de investigación científica. El caso más patente (o patético) de estas pretensiones de “imperialismo académico” fue el célebre Proyecto Camelot –un hecho que se cita muy seguido sin un co-

<sup>3</sup> Alatas toma este concepto de “dependencia” de Theotonio Dos Santos, sin considerar que su caracterización como “reflejo” fue objeto de una intensa discusión entre los teóricos del dependentismo. Cfr. Beigel (2010a).



## artículos

---

nocimiento empírico del caso. Fue lanzado efectivamente a fines de 1964 por el Departamento de Defensa de los Estados Unidos para investigar las condiciones de insurrección en América Latina. Pero se conoce menos el hecho de que el proyecto nunca se llevó a cabo, justamente, porque los universitarios convocados para recolectar la información reaccionaron unánimemente en contra y decidieron no participar. El escándalo estalló de manera tan contundente que el proyecto fue investigado en el parlamento chileno en 1965 y finalmente fue cancelado por el gobierno norteamericano (Beigel, 2012; Navarro y Quesada, 2010).

La noción de *autonomía* no debe funcionar como patrón de medida para una búsqueda ciega de ajustes/desajustes respecto de otros campos “modélicos”, sino antes bien como una pregunta de investigación situada en espacio-tiempo. Una perspectiva histórico-estructural de las ciencias sociales en la periferia muestra que la dependencia académica no evolucionó como un mero “reflejo” o vínculo vertical entre centros productores y periferias reproductoras. A pesar de que el conocimiento social producido en América

Latina ha tenido bajas tasas de circulación dentro del SAM y períodos de franco retroceso y des-institucionalización, esto no implica que su producción es —o haya sido siempre— el resultado de una importación masiva de conceptos foráneos. Un vigoroso sub-regional circuito fue creado en los años de 1960 y grandes sistemas universitarios públicos se consolidaron, junto con “centros periféricos”, como Brasil, México, Argentina y Chile. En esta fase de la historia de las ciencias sociales en la región, la producción de conocimiento redujo significativamente las referencias extranjeras y surgieron tradiciones académicas endógenas (Beigel, 2010d).

Todo lo cual indica que no resulta eficaz, para el análisis de la circulación internacional del conocimiento, el uso de los conceptos “import-export”. Básicamente, porque refuerzan la existencia de un referente dominante (anclado en tradiciones europeas o norteamericanas), que impone su agenda sin resistencia e inyecta sus teorías “originales”, como un virus letal, sobre la autonomía intelectual de las periferias. Lo que es indudable es que se ha producido un proceso de acumulación de capital académico y una apropiación

en el sistema de publicaciones que aumenta exponencialmente las posibilidades de circulación (exportación) de un conocimiento elaborado en los “centros de excelencia”. Pero esto no implica que exista un ratio idéntico de “importación teórica” o, lo que es peor, una forma de aculturación científica. Todo esto nos arroja de vuelta a la reflexión dependencista, puesto que en definitiva la dependencia es una *relación histórica*, y por lo tanto, cambiante, que se construye con las dos puntas de un vínculo.

La intensificación de las relaciones internacionales en materia científica ha abierto, como decíamos al comienzo, espacios alternativos para la construcción de una ciencia que puedan ser realmente internacional. De hecho, se observan crecientemente formas de cooperación sur-sur, precisamente dirigidas a contrarrestar los poderes académicos tradicionales —redes de investigación, acuerdos universitarios, conferencias regionales para la educación superior, entre otros (Vessuri, 2010). Pero paralelamente se han intensificado estructuras dominantes que limitan la circulación del conocimiento creado en la periferia, algunas de las cuales resultan confis-

## Fernanda Beigel

---

catorias y otras confinatorias a la marginalidad. Para avanzar en la exploración de estas estructuras, nuestro programa de investigación se construye sobre tres pilares propuestos por la tradición dependentista: 1) la conceptualización de la dependencia como una *estructura heterogénea* y una *condición histórica cambiante*; 2) la definición de la dependencia como *relación*, planteada no sólo en función de los centros sino atada a la dinámica de los polos dominantes; y 3) la necesidad de delinear *situaciones histórico-concretas* de dependencia académica para operacionalizar la subordinación y comprenderla a través de evidencia empírica.

### **II. El idioma de Goliath, su “armadura” bibliométrica y las piedras de David.**

En la última década, la bibliometría se ha convertido en una herramienta de política pública para la educación superior y ha contribuido decisivamente en la mercantilización del conocimiento científico y en la concentración del capital académico en determinados “centros de excelencia”. Si bien es totalmente legítimo utilizar los indicadores y mé-

todos bibliométricos, Heilbron (2002) sostiene que la “práctica cientométrica” es una empresa fundamentalmente ambigua para una sociología del conocimiento que se interesa en la objetivación del funcionamiento de la investigación y que constata que estas “investigaciones cientométricas” son ampliamente financiadas y utilizadas por instancias burocráticas y no en el seno de institutos de investigación autónomos (2002). Este fue precisamente, el derrotero del *Institute for Scientific Information* (ISI), creado en Philadelphia por Eugene Garfield, en 1959, tomando el modelo de la lucrativa empresa *Shepard Citations Incorporated*.

Inspirado por el libro de Robert K. Merton *On the Shoulders of Giants* (1993), Garfield describe en modo autobiográfico cuáles fueron los pilares inspiradores de su empresa científica, desde el propio Merton, pasando por el ruso Vassily V. Nalimov—que acuñó el término “scientometrics”— y el Premio Nobel de Medicina Joshua Lederberg que apoyó firmemente la idea de la indexación de citas y lo estimuló para buscar el apoyo de la *National Science Foundation*, que finalmente otorgó USD 300.000 para un pro-

yecto piloto de tres años que permitió la publicación del primer volumen de *Science Citation Index* en 1963 (Garfield, 1999). Como ha destacado Wouters (1999) la construcción del índice no sólo fue un esfuerzo técnico, sino un emprendimiento político. La primera denominación de la empresa de Garfield había sido un fracaso en términos de captación de recursos públicos y privados, y su idea de crear un índice de citas había sido recibida con mucha resistencia. Por eso se sorprendía tanto por la manera que el nuevo nombre ISI, había abierto las puertas que antes habían estado cerradas.

La trayectoria de Garfield y su empresa son, así, definitivamente relevantes para una historia de la “acumulación originaria” total o parcial de capital científico (Bourdieu, 1976) que se edificó, desde entonces, hasta culminar en los hombros del gigante. Entre los efectos de desposesión que favorecieron a la metrópoli norteamericana se encuentra una especie nueva de *brain drain*. Nos referimos a la apropiación y valoración de conocimientos surgidos en contextos periféricos que, al ingresar en sistemas como ISI (hoy Thomson Reuters) son objeto

## artículos

de una suerte de patentamiento desligado de la universidad de origen y no siempre apropiado por el individuo, pues la mayoría de las revistas de punta están asociadas a grandes editoriales y empresas científicas. En la actualidad, es prácticamente indiscutido el uso de la bibliometría y los “medidores de impacto científico”, principalmente, del sistema ISI, que se presentan como un instrumento neutral para la acreditación institucional y la evaluación de los investigadores -inclusivo para la adquisición de colecciones de revistas en las bibliotecas universitarias en todo el mundo (Ortiz, 2009).

La base creada por Garfield se organizaba sobre una serie de criterios de inclusión de revistas ligados a la estabilidad, la evaluación externa y el impacto en el mundo académico norteamericano. Era muy fá-



cil, decía Garfield, en muchos países, para los investigadores con cierto poder institucional “esconder su ineffectividad publicando en revistas locales con poca o ninguna evaluación externa” (Garfield, 2003:365). De allí surgieron los índices que hoy se denominan *Science Citation Index* (hay además un *SCI Expanded*), *Arts and Humanities Citation Index* y el *Social Science Citation Index*. El propósito de estos índices era medir el impacto de un artículo a través de sus citas en aquella base de datos de publicaciones que se suponían homogéneas en su calidad –diferenciándose de otras revistas que no cumplían con esos requisitos. Cuando esta base de datos fue adquirida por Thomson Reuters, ya se había producido un aumento considerable del interés de revistas europeas y de otras partes del mundo por incorporarse al sistema y, así, ISI fue “universalizando” sus criterios de inclusión de publicaciones hasta incidir en el formato de las revistas científicas en gran parte de las metrópolis académicas y, luego, en la estructura de las nuevas bases de datos y servicios de resúmenes que surgieron en la década de 1990. Los informes mundiales de la ciencia también se

elaboran en base a este tipo de índices, una tendencia que pone de manifiesto el conflicto entre “calidad” y “excelencia” que ha sido señalado recientemente en el Informe Latindex (2011).

El **Informe mundial de la ciencia** publicado en 2010 evalúa el desempeño de las ciencias exactas y naturales en base al *Science Citation Index Expanded* y muestra la evolución del volumen de producción de artículos científicos, señalando un cambio importante en la distribución por país. En el año 2000 Estados Unidos triplicaba a sus competidores de Japón, Reino Unido y Alemania. Mientras, en 2008, se observa un crecimiento acelerado de varios países periféricos, especialmente China, que en pocos años ha superado la producción de aquellos centros académicos y se sitúa, ahora, en el segundo lugar después de Estados Unidos (WSR-UNESCO, 2010). Basado en otro índice bibliométrico, SCOPUS, el **Informe de la Royal Society de Londres** “Knowledge, Networks and Nations: Global Scientific Collaboration in the 21st Century” (2011), remarca la creciente globalización e interconexión de la ciencia y confirma a China como la se-

**TABLA 1**  
**Artículos científicos publicados por país en Science Citation Index Expanded**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
BRASIL	10.521	11.201	12.573	13.331	15.436	16.503	18.473	22.289	26.482
MEXICO	4.610	4.966	5.239	5.798	6.409	6.742	6.860	7.697	8.262
ARGENTINA	4.297	4.394	4.719	4.613	4.755	4.959	5.317	5.630	6.197
CHILE	1.817	1.990	2.271	2.484	2.600	2.847	3.042	3.335	3.646
COLOMBIA	627	602	698	682	767	834	1.005	1.265	1.856
VENEZUELA	976	974	1.051	1.083	980	1.081	1.109	1.097	1.263
FRANCIA	47.068	46.717	47.219	48.341	49.132	51.447	53.444	53.757	57.133
INDIA	16.650	17.635	18.911	20.772	22.375	24.422	27.418	32.041	36.261
SUDAFRICA	3.241	3.435	3.538	3.546	3.782	4.026	4.539	4.885	5.248
CHINA	28.916	33.996	38.206	46.428	56.815	69.175	83.419	92.380	104.968
ALEMANIA	64.745	64.675	65.500	66.319	68.599	71.709	73.319	74.481	76.368
CANADA	29.813	29.211	30.310	32.813	34.574	37.844	40.343	41.179	43.539
ESTADOS UNIDOS	224.643	223.085	226.894	237.139	247.301	256.956	264.079	267.488	272.879
REINO UNIDO	62.478	60.738	61.073	62.645	64.646	66.390	69.047	71.001	71.302
JAPON	72.681	72.213	73.429	75.779	76.156	75.608	76.039	74.468	74.618

**Fuente:** Elaboración propia en base a World Science Report (WSR-UNESCO, 2010: 498-501)

gunda potencia científica mundial. Registra el avance que han experimentado India, Irán, Túnez y Turquía, y de nuestra región, Brasil, algo que surge claramente de la comparación entre distintos países de América Latina en el sistema ISI (Ver TABLA 1).<sup>4</sup> El informe puntualiza los avances en el diálogo Sur-Sur que se registran con la iniciativa India/Brasil/Sud-África, que ha estimulado conferencias y en-

cuentros inter-continetales, favoreciendo la investigación colaborativa especialmente en áreas como nanotecnología, oceanografía y la exploración antártica.

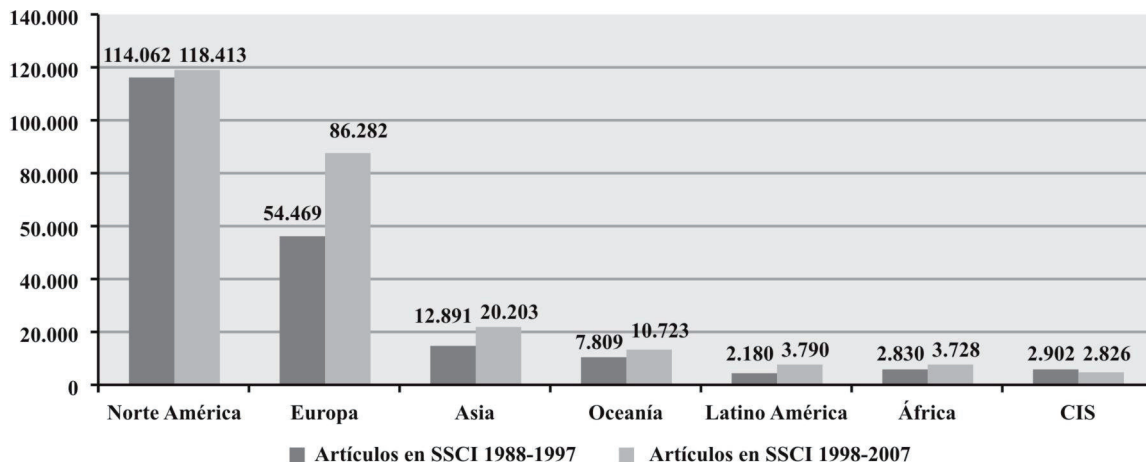
Sin embargo, cabe destacar que estas transformaciones en la distribución de la producción de artículos en bases de datos “mainstream” se han producido principalmente en las ciencias exactas y naturales, mientras en las ciencias

sociales y humanidades sigue existiendo una estructura desigual tradicional, con la producción norteamericana y europea en franca delantera y una investigación colaborativa de fuerte sentido vertical Sur-Norte. A diferencia de lo que se observa en la Tabla 1, en el ámbito de las ciencias sociales, China no ha experimentado un crecimiento geométrico, entre otras razones, porque en estas disciplinas el legado histórico-institucional del comunismo ha impuesto fuertes obstáculos para la internacionalización (Huang, 2010; Russell & Ainsworth, 2010). El In-

<sup>4</sup> La delantera de la producción brasileña es un fenómeno que se replica en las bases de datos de origen latinoamericano como SCIELO, donde Brasil aporta más del 50% de los artículos publicados.

GRÁFICO 1

Producción de las ciencias sociales indexadas en SSCI, por región.



Fuente: Yves Gingras and Sébastien Mosbah-Natanson (2010: 152)

forme **Mundial de Ciencias Sociales** sostiene que estas jerarquías se sostienen sobre desiguales “capacidades de investigación”<sup>5</sup> que pueden observarse en el nivel individual, organizacional, y en el plano de la totalidad de cada sistema nacional. La coordinación entre estos niveles determinaría, así, las condiciones de la producción en ciencias sociales en cada país/región (WSSR-UNESCO, 2010). Tengamos en mente que esta compara-

ción internacional se realiza, otra vez, con información del índice “mainstream” por excelencia, el *Social Sciences Citation Index* (ISI-Thomson Reuters). (Gráfico 1).

Durante todo el siglo XX los científicos latinoamericanos desarrollaron crecientemente estrategias exitosas de inserción internacional, principalmente a través de la movilidad académica. Esta tendencia está consolidada ya en las ciencias exactas y na-

turales, y podemos contabilizar una importante cantidad de casos que muestran que ha crecido velozmente la investigación colaborativa. En otras palabras, hay Davides que tuvieron éxito, individualmente, alcanzando con sus piedras la “consagración internacional”.<sup>6</sup> Desde el punto de vista de las trayectorias de los agentes, de todos modos, conviene recordar que la viabilidad de esas estrategias dependen del origen social, del capital cultural y de lo que Wagner (2007) ha denominado el *habitus internacional*. El conocimiento del inglés posee un valor de cambio incomparablemente mayor que el conocimiento del español o el portugués, sin

5 Se refiere a las “research capacities” que consisten en un adecuado balance entre infraestructura institucional, acceso a fondos e integración de la comunidad científica.

6 El alcance verdaderamente “internacional” de la consagración de los Davides periféricos debe demostrarse empíricamente en casos concretos pues, en muchos casos, sólo tiene efectos para la consagración local en sus campos de origen.

**GRÁFICO 2**

**Top ten de los vínculos inter-regionales de investigación colaborativa en ciencias sociales a nivel mundial, 2003-2008**



**Fuente:** WSSR-UNESCO (2010:146)

hablar de otras lenguas marginales.

En el caso de las ciencias sociales, esas estrategias individuales exitosas son más excepcionales y no sólo están limitadas por los factores sociales antedichos, sino además por los procesos relativamente recientes de des-institucionalización que produjeron sobre ellas las dictaduras militares<sup>7</sup> y los ajustes neoliberales de los años 90. Un reciente estudio

demuestra la predisposición de los científicos latinoamericanos a publicar trabajos en colaboración internacional preferentemente en revistas editadas fuera de la región latinoamericana, dejando a las revistas regionales poco dotadas de este tipo de artículos que promoverían una mayor presencia e impacto internacional (Russell et al., 2008). Todo ello contribuye a segmentar aún más la estructura jerárqui-

ca del SAM por disciplinas, lo que se visualiza con claridad en los estudios recientes sobre investigación colaborativa en ciencias sociales, cuyos vínculos más fuertes siguen siendo Norte-Norte y, en forma vertical Sur-Norte, mientras son todavía muy débiles las relaciones entre circuitos periféricos. (Gráfico 2).

Entre las consecuencias de este fenómeno de colaboración en Norte-Sur podemos señalar, por una parte, la incidencia acumulativa de la tensión que se vive en las periferias entre “publicar globalmente y perecer localmente

<sup>7</sup> El exilio académico forzado, que tuvo especial incidencia en estas disciplinas, ha sido objeto de estudios recientes, los que muestran algunos casos excepcionales de integración subordinada en academias centrales y consagración local en el retorno Cfr. Bayle, 2011.



## artículos

versus perecer globalmente y publicar localmente” (Hanafi, 2011). Un estudio reciente de las publicaciones de ciencias sociales en Nigeria muestra que la institucionalización de los requerimientos de publicación en revistas indexadas como parte de la evaluación de la carrera docente generó el abandono y desprecio de la publicaciones locales, así como una aceptación a-crítica de la calidad de las revistas publicadas en los países centrales (Omobowale, 2010).

Por la otra, el crecimiento de las referencias extranjeras en las revistas de ciencias sociales que se encuentran dentro de los sistemas de corriente principal. En este sentido juegan un rol determinante los estándares que imponen las evaluaciones de pares, exigiendo autores que deben obligatoriamente ser citados, mediante el uso de los instrumentos que miden el “impacto” de autores/revistas para tomar aceptar o rechazar un paper. En otro trabajo abordamos el caso paradigmático de Chile, en el que existe un programa de incentivo monetario para la publicación en revistas ISI, cuya heteronomía varía según

las apuestas que cada universidad realiza para alcanzar mejores “notas” en el proceso de acreditación externa (Beigel, 2013).<sup>8</sup>

Así, Goliath y su armadura bibliométrica ejercen una considerable influencia en el concepto de *productividad* que aplican las agencias evaluadoras y empujan a los científicos sociales de las periferias a publicar en las revistas más leídas y citadas. El nivel de citación de artículos producidos en América Latina respecto de otras regiones, muestra el peso creciente que han tenido en la última década las referencias norteamericanas y europeas en la cumbre del sistema de publicaciones tipo ISI. Obsérvese en la tabla 2 que América Latina cita autores asiáticos y africanos en un rango que va de 0 a 0,5% en todo el período, mientras que en 2005 las citas de autores norteamericanos alcanzaron el 56,2%. En todo el período, la citación intra-regional disminuyó notablemente. Otra constatación importante se relaciona con el alto nivel de citación endógena en Norteamérica, que alcanza en 2005 el 78,1% y junto con el aumento de las citaciones

de autores europeos el bloque euro-americano concentra el 98,5 del total de citaciones en Norteamérica. (Tabla 2)

El sistema de indexación de publicaciones académicas se fue construyendo sobre la base de procesos de *mercantilización* y *especialización*, dos fenómenos que han incidido en la “universalización” de criterios, y que ha tenido repercusiones directas en el establecimiento de jerarquías dentro del SAM. El primero, está relacionado con la alianza entre los sistemas bibliométricos y el campo editorial especializado. Una forma de mercantilización del mundo académico ya señalada por Bourdieu (1992), pues la mayoría de las revistas de punta están asociadas a grandes editoriales y empresas de divulgación científica que operan detrás de ISI, el índice Ulrich o la base SCOPUS. El segundo es observable en la reciente complejización de los índices bibliométricos: la “tasa de rebote” de las revistas y la jerarquización del sistema de citación, por el cual una cita en una revista con un ranking alto de citación vale mucho más que una cita en una revista de poco impacto. Así, la evaluación de la “calidad” del conocimiento científico va quedando presa

<sup>8</sup> La situación es variable, pero en algunas universidades se ofrecen 1.000.000 de pesos chilenos por cada publicación ISI.



## Fernanda Beigel

**TABLA 2**  
**Origen de las citas por región, en las 200 revistas científicas más citadas del SSCI**

Regiones que citan	África		América Latina		Asia		Europa		Norte América	
Regiones citadas	%1993 - 1995	%2003 -2005	%1993 -1995	%2003 -2005	%1993 -1995	%2003 -2005	%1993 -1995	%2003 -2005	%1993 -1995	%2003 -2005
África	22	11.7	0	0.4	0	0.2	0	0	0	0
Asia	0.4	0.8	0.5	0.3	6.8	1.6	0.3	0.2	0	0
Europa	45.4	53.4	32.1	33.9	31.2	41.8	51.1	50.3	17.6	20.4
Internacional	5.2	3.1	3.4	2.3	3.6	2.3	1.7	1.3	1.6	1.4
América Latina	0	0	11.7	6.9	0.2	0	0	0	0	0.2
Norte América	26.7	30.9	51.6	56.2	58.2	54.1	46.3	47.9	80.8	78.1

**Fuente:** Yves Gingras and Sébastien Mosbah-Natanson (2010: 152)

de una forma de consagración reñida con la “excelencia”. La universalización de estos criterios se manifiesta con fuerza en las regiones periféricas, e inclusive afecta buena parte de las hemerotecas virtuales y bases de datos Open Access, que fueron creadas en América Latina bajo un programa diametralmente opuesto al de ISI.

Es real que uno de los desafíos más grandes que enfrenta el modelo ISI de producción y circulación de conocimientos es el movimiento de Acceso Abierto, que ha crecido mucho internacionalmente, al compás que aumentaban los precios de las suscripciones de revistas incluidas en los índices cerrados (entre 2004 y 2008 las revistas indexadas en SCI aumentaron su precio en un promedio de 40%). Desde fines de

la década de 1980, la *Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto* (BOAI) viene estimulando la creación de revistas de libre acceso y promoviendo el cambio en la modalidad de publicación de los científicos sociales, con el fin de reorientarlos a este tipo de publicaciones. Han surgido nuevas bases de datos on line que abren una tendencia democratizante para la circulación de conocimientos periféricos –como las redes y portales de revistas digitales de libre consulta. Sin embargo, también ha sido señalado que los criterios de evaluación son semejantes a los de los índices “mainstream” y que algunas de esas publicaciones transfieren el costo de la publicación a los autores cobrando altas sumas tarifas por paper (WSSR-UNESCO, 2010:307).

Conviene reiterar que los datos de producción/publicación, investigación colaborativa y/o “research capacities” que hemos analizado más arriba, no arrojan luz sobre la investigación en ciencias sociales que se produce fuera de este circuito históricamente constituido sobre el índice de prestigio tipo ISI-Thomson & Reuters. En otro trabajo hemos analizado la producción latinoamericana en distintas bases de datos y allí puede verse que en las ciencias sociales hay una cantidad más importante de artículos publicados en sistemas de acceso abierto como SCIELO, REDALYC, LATINDEX por autores afiliados a instituciones latinoamericanas, que en el SSCI, mientras que en las ciencias duras la producción latinoamericana

## artículos

na publicada en SCI triplica las publicaciones en las bases locales. El patrón comparativo de publicación de autores latinoamericanos de ciencias sociales en SSCI-SCIELO es semejante a la performance de Africa Sub-sahariana en SSCI-AJOL (Beigel, 2013)

### **III. Palabras finales**

De todo lo antedicho surge que la armadura de Goliath, construida en base a ISI, Scopus u otras bases de datos creadas a su imagen y semejanza, no reflejan la producción de conocimientos a nivel internacional, sino una porción de esas investigaciones, las que se publican en inglés, bajo las normas de un dispositivo de jerarquización del conocimiento conducido por esas empresas editoriales y dominado por algunos “centros de excelencia”. Johan Heilbron (2008) ha demostrado que existe un sistema internacional de traducción en el que las lenguas dominantes (primero, el inglés con un papel hiper-central y en segundo término, alejados, el francés y alemán), tienden a traducir mucho menos que las lenguas dominadas. Lo cual conduce a una posición jerárquica ciertamente inferior y una participación

muy reducida en la circulación internacional de los conocimientos que no son publicados en inglés, el idioma dominante de comunicación científica, que concentra el 94,45% del total de artículos indexados en SSCI entre 1998 y 2007 (WS-SR-UNESCO, 2010:152).

La “scientometría”, como hemos visto, no es un instrumento neutro de medición de prestigio científico universal, sino la herramienta principal de una estructura internacional de recursos y capacidades de investigación crecientemente desigual, que se manifiesta en el volumen de la producción científica, en los flujos migratorios de población calificada, en la universalización de estándares de publicación y en la abrumadora supremacía del inglés como “lingua franca” internacional. Una de las contradicciones del SAM opera precisamente en la dinámica disciplinar, cuya dependencia del Gigante impacta de manera diferente según se trate de ciencias naturales o ciencias sociales.

Hasta el momento, la armadura de Goliath se consolidó de la mano de grandes editoriales especializadas y sus bases cerradas de indexación del estilo ISI-Thomson Reuters, CSA-ProQuest, SCOPUS-Elsevier

y Ulrich. Los conocimientos sociales producidos en nuestra región siguen circulando marginalmente en esos nodos del sistema académico mundial pero prácticamente no existen en las redes africanas y asiáticas que disponen de sistemas en open access. Uno de los determinantes estructurales de este fenómeno es la escala todavía artesanal de nuestras revistas científicas, un problema que deviene de las características histórico-estructurales del desarrollo académico en la región. El segundo determinante se relaciona con el idioma de las publicaciones locales –editadas en español o en portugués– que favorecen la ausencia de diálogo Sur-Sur.

Ahora bien, si nuestras revistas se publican en lenguas dominadas y buena parte de nuestros estudiantes no leen ni escriben en otros idiomas, uno de los principales dilemas a resolver se aloja en la vieja tensión entre internacionalismo y nacionalismo. En esa tensión se juegan los proyectos de publicaciones bilingües que despiertan el recelo de algunos nacionalistas y reciben la indiferencia del cosmopolita David, que prefiere seguir arrojando piedras en soledad para llegar a los hombros de Goliath. Pero ¿cómo podremos

## Fernanda Beigel

dialogar con las realidades de Asia y África sin científicos políglotas? ¿Cómo podríamos avanzar en la cooperación sur-sur si no inventamos un modo de compatibilidad entre SCIELO y AJOL? No es necesario someterse a las reglas de Goliath para construir un circuito académico regional abierto a

otras comunidades científicas, capaz de ofrecer nuevas miradas sobre lo propio y sobre lo ajeno. Por eso, uno de los desafíos más grandes que tienen actualmente las ciencias sociales latinoamericanas está en asumir desde las políticas públicas el problema de la traducción.

### IV. Referencias

- ALATAS, S.F. y SINHA-KERKHOFF, K (2010). *Academic Dependency in the Social Sciences: Structural Reality and Intellectual Challenges*, Delhi, Manohar (En prensa).
- ALBORNOZ, M. Y LUCHILO, L. (2005). "Argentinean doctorate holders' careers: issues and problems", Documento de Trabajo N°: 24, Centro Redes, Buenos Aires.
- ALTBACH, P. ([1977] 2002). "Centers and Peripheries in the Academic Profession: the Special Challenges of Developing Countries" in Altbach, P. (Ed). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*, Center for International Higher Education: Boston College.
- ALTBACH, P. (2009). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*, Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- ALTBACH, P., REISBERG, L. Y RUMBLEY, L. (2009) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Paris: UNESCO.
- AMÍN, S. (1989). *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*, Siglo XXI, México.
- BEIGEL, F. (2009). "Sur les tabous intellectuels: Bourdieu and academic dependence" en *Sociologica*, N.2-3, IlMulino, Bologna.
- BEIGEL, F. (2010a). "La teoría de la dependencia en su laboratorio" en Beigel, F. (Dir). *Autonomía y Dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*, Biblos, Buenos Aires.
- BEIGEL, F. (2010b). "Reflexiones sobre el uso del concepto de campo y la elasticidad de la autonomía en circuitos académicos periféricos" en Beigel, F. (Dir.) *Autonomía y Dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*, Biblos, Buenos Aires.
- BEIGEL, Fernanda (2010d). "Desde Santiago: profesionalización, regionalización y 'nacionalización' de las ciencias sociales latinoamericanas" en Beigel,



## artículos

- F. (Dir.) *Autonomía y Dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*, Biblos, Buenos Aires.
- BEIGEL, F. (Dir.) (2010). *Autonomía y Dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*, Biblos, Buenos Aires.
- BEIGEL, F. (2011). *Misión Santiago. El mundo académico jesuita y los inicios de la cooperación internacional católica*. LOM, Santiago de Chile.
- BEIGEL, F. (2012) *The politics of academic autonomy in Latin America*, Ashgate, London.
- BEIGEL, F. (2012a). "The Internationalization and Institutionalization of scientific research and professional training in Latin America: the emergence of peripheral centers" in Beigel, F. (Ed.) *The politics of academic autonomy in Latin America*, Ashgate, London.
- BEIGEL, F. (2012b). "The politics of academic autonomy in Latin America" en Beigel, F. (Ed.) *The politics of academic autonomy in Latin America*. Ashgate, London.
- Beigel, F. (2013) "Latin American social sciences in the crossroads of the world-academic system", *Current Sociology*. En prensa.
- BEN-DAVID J. (1977). *Centers of Learning Britain, France, Germany and the United States*, The Carnegie Commission on Higher Education, California.
- BOURDIEU, P. (1976). "Les modes de domination" in *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 2, n°2-3.
- BOURDIEU, P. ([1992] 2000a). "Dos imperialismos de lo universal" en *Intelectuales, política y poder*, EUDEBA, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. ([1990] 2000b). "Las condiciones sociales de la circulación de las ideas" en *Intelectuales, política y poder*, EUDEBA, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. AND WACQUANT, L. (1998). "Sur les ruses de la raison impérialiste" in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, N°121-122.
- CARDOSO, F.H. Y FALETTO, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*, Siglo XXI, México.
- CETTO KRAMIS, A. M. y ALONSO GAMBOA, J. (Comps.) (2011). *Calidad e Impacto de la Revista Iberoamericana*, Latindex- UNAM, México.
- CETTO K. ANA M. y VESSURI, H. (2005). "Latin America and the Spanish-speaking Caribbean" in UNESCO Science Report, Paris: UNESCO.
- COLLAZO-REYES, F., LUNA-MORALES, M. E., RUSSELL, J. M. & PÉREZ ANGÓN, M. A. (2008). "Publication and citation patterns of Latin American and Caribbean journals in the SCI and SCI from 1995 to 2004", *Scientometrics*, vol. 75, n°1.
- DEVÉS VALDÉS, E. (2003). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)*, Tomo II, Biblos, Buenos Aires.
- DIDOU AUPETIT, S. y E. GÉRARD (eds.) (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. IESALC-CINVESTAV-IRD, Mexico.
- DOS SANTOS, T. (1968). "El nuevo carácter de la dependencia", Cuadernos del CESO, 10. Santiago: CESO.
- FALS-BORDA, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Editorial Nuestro Tiempo, México.
- FANON, F. (1974). *Los condenados de la tierra*, FCE, Buenos Aires.
- GUEDON, J-C. (2011). "Between quality, and excellence; from nation to region: strategies for Latin American scholarly and scientific journals" en Cetto Kramis, A. M. y Alonso Gamboa, J. O. (Comps.) *Calidad e Impacto de la Revista Iberoamericana*, UNAM-LATINDEX, México.
- FISCHMAN, G, J. P. and J. WILLINSKY (2010). "Visibility and Quality in Spanish-Language: Latin American Scholarly Publishing" in *Information Technologies & International Development*, Volume 6, Number 4.

## Fernanda Beigel

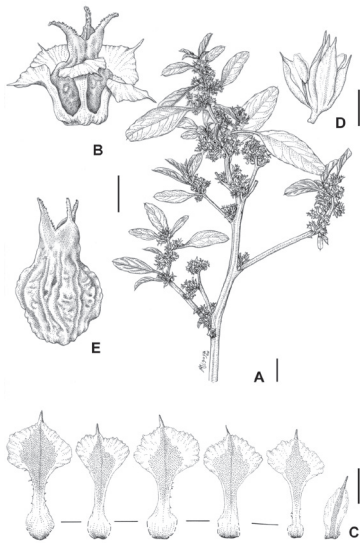
- FRANK, A. (1967). "Capitalism and underdevelopment" en *Monthly Review Press*, New York.
- FURTADO, C. (1975). El desarrollo económico: un mito, Siglo XXI, México.
- GAREAU, F. (1988). "Another Type Of Third World Dependency: The Social Sciences" in *International Sociology*, Vol. 3; Nº2.
- GARFIELD, E. (2003). "The Meaning of the Impact Factor" in *International Journal of Clinical and Health Psychology* Vol. 3 No. 2.
- GARRETÓN, M. A. et. alia (2005). "Social Sciences in Latin America: a comparative perspective – Argentina, Brazil, Chile, México and Uruguay" en *Social Science Information*, Vol. 44 (2&3), SAGE Publications.
- GERARD, E. y GREDEIAGA KURI, R. (2009). "¿Endogamia o exogamia científica? La formación en el extranjero, una fuerte influencia en las prácticas y redes científicas, en particular en las ciencias duras", en DidouAupetit, S. y G.Etienne (eds.) (2009) *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. IESALC – CINVESTAV – IRD, México.
- GINGRAS, Y. and S. MOSBAH-NATANSON (2010). "Where are social sciences produced? in WSSR-UNESCO, Paris.
- GARFIELD, E. (1999). "On the Shoulders of Giants", in Bowden, M. E. et.alia Eds. *Proceedings of the 1998 Conference on the History and Heritage of Science Information Systems*, Information Today, Medford.
- HEILBRON, J. (2002). "La bibliométrie, genèse et usages" en *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 141-142.
- HEILBRON, J. (2008). "Book translations as a cultural World System" en *European Journal of Social Theory*, vol 2 (4).
- HUANG, H. (2010). "Cina's historical encounter with western sciences and humanities", en Kuhn, M. & Weidemann, D. (Eds.) *Internationalization of the Social Sciences and Humanities*. Transcript: Bielefeld.
- KNN-RSL (2011). *Knowledge, Networks and Nations: Global Scientific Collaboration in the 21st Century*, Royal Society, London.
- KUHN, M. (2010). "Facing a Scientific Multiversalism —Dynamics of International Social Science Knowledge Accumulations in the Era of Globalization" en Kuhn, M. & Weidemann, D. (Eds.). *Internationalization of the Social Sciences and Humanities*. Transcript, Bielefeld.
- MATTELART, A. y DORFMAN, A (1972). *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*, Siglo XXI, México.
- HERNÁNDEZ, V., MERA, C., MEYER, J-B y OTEIZA, E. (2011). *Circulación de saberes y movilidades internacionales: perspectivas latinoamericanas*. Biblos, Buenos Aires.
- MIGUEL, S. (2010). "Visibilidad de las revistas latinoamericanas de bibliotecología y ciencia de la información a través de Google Scholar" en *Brasília-DF*, v. 39 n. 2.
- MOUTON, J. (2010). "The state of social science in sub-Saharan Africa" en WRSS-UNESCO.
- OMOBOWALE, A. (2010). "Academic dependency and scholarly publishing among social scientists in selected universities in Nigeria", ponencia presentada al II Workshop sobre Dependencia Académica, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- ORTIZ, R. (2009). *La Supremacía del inglés en las ciencias sociales*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- PATEL, S. (2010). *The International Handbook on Diverse Sociological Traditions*, SAGE, London.
- PIZARRO, R. y GARRETÓN, M.A. (1972). "Presentación" en *La transición al socialismo y la experiencia chilena*, Simposio CEREN-CESO, Santiago de Chile.
- QUIJANO, A. (1970). "Redefinición de la dependencia y proceso de marginalización en América Latina" en Curso de capacitación en Planificación de los Recursos Humanos, ILPES, Santiago.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en LANDER, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO, Buenos Aires.



## artículos

- RUSSELL, J. y AINSWORTH, S. (2010). "Social science research in the Latin American and the Caribbean regions in comparison with China and India" en WRSS-UNESCO.
- SAID, E. (1993). *Cultura e imperialism*, Anagrama, Barcelona.
- SINHA-KERKHOFF, K. (2008). "Academic Dependency in the South" en Alatas, S.F. *Intellectual and structural challenges to academic dependency*, Saphis, Amsterdam.
- SUNKEL, O. y Paz, P (1970). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*, Siglo XXI, México.
- SCHWARTZMAN, S. (2009). "Nacionalismo versus internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel" en DidouAupetit, S. y Gérard, E. (eds.) (2009) *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. IESALC–CINVESTAV–IRD, México.
- UNESCO-Institute for Statistics (2005). *UIS Bulletin on Science and Technology Statistics*, Issue No. 2.
- VESSURI, H. Y TEICHLER, U. (2008). "Universities as Centers of Research and Knowledge Creation: An Endangered Species?" SensePublishers
- VESSURI, H. (2009) "Cambios recientes en la internacionalización de las ciencias sociales: la socialidad de redes impacta América Latina" en DidouAupetit, S. y Gérard, E. (eds.) (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. IESALC–CINVESTAV–IRD, MÉxico.
- VESSURI, H. (2010). "The current internationalization of social sciences in Latin America. Old wine in new barrels?" en Kuhn, M. y Wiedenmann, D. *Internationalization of the Social Sciences and Humanities*. Transcript: Bielefeld.
- LECLERC-OLIVE, M., SCARFO GHELLAB, G. et WAGNER, A.-C (Dir) (2011). *Les mondes universitaires face au marche. Circulation des saviors et pratiques des acteurs*, Karthala, Paris.
- WAGNER, A. C. (2007). *Les voyages dans la formation des élites*, ARSS, Paris.
- WALLERSTEIN, I. (2003). *Impensar las Ciencias Sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*, Siglo XXI, México.
- WOUTERS, P. (1999). "The creation of the Science Citation Index" in Bowden, M. E. et alia Eds. *Proceedings of the 1998 Conference on the History and Heritage of Science Information Systems*, Information Today, Medford.
- WSSR-UNESCO (2010). *World Social Science Report*, UNESCO, Paris.
- WSR-UNESCO (2010). *World Science Report*, UNESCO, Paris.





3. Amaranto

# ¿Hay una profesión académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción<sup>1</sup>

---

Mónica Marquina\*

---

## Introducción

La profesión académica como objeto de estudio ha tenido en las últimas décadas un destacado lugar en la literatura internacional del campo de la educación superior, principalmente a partir de estudiosos norteamericanos y de la Europa anglosajona. La importancia del estudio de los sujetos que la conforman radica en que constituyen el corazón de la empresa universitaria constituida alrededor de su esencia, el conocimiento. Siendo los docentes e investigadores universitarios los responsables principales de su creación a través de la investigación, de su transmisión a través de la enseñanza y su diseminación en la sociedad a través de la extensión y la transferencia, han sido colocados en el foco de análisis en relación a los cambios recientes en los sistemas de educación superior, en el marco de la masificación y de las pos-

\* Profesora Investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Doctora en Educación Superior (Universidad de Palermo). Master en Higher Education Administration (Boston College). <mailto:mmarqui@ungs.edu.ar>

<sup>1</sup> Este artículo se basa en los resultados de investigación de dos proyectos: el proyecto *Changing Academic Profession* (CAP) conformado por 22 países y coordinado por Ulrich Teichler y William Cummings el cual, a partir de un abordaje cuantitativo, fue localmente llevado adelante por equipos de la UNGS y de UNTREF; y el proyecto PICT 2007-1890 denominado “La profesión Académica en Argentina: Hacia la construcción de un nuevo espacio de construcción de conocimiento”, basado en un abordaje cualitativo y llevado adelante por equipos de UNGS, UNTREF, UNCa y UNT.

## artículos

---

teriores políticas tendientes a regular el funcionamiento de los sistemas e instituciones por parte de los gobiernos.

Por su parte, el interés por este objeto de estudio comenzó a incrementarse tardíamente en América Latina, principalmente a partir de la producción mexicana. No obstante, en el Cono Sur este interés es muy reciente, y se refleja en aproximaciones muy variadas y dispersas que recién en el último tiempo han comenzado a justificar la existencia de un espacio de construcción de conocimiento.

Es por ello que creo oportuno en este artículo hacer un recorrido por todo ese proceso, repasando los conceptos útiles tomados prestados de afuera, revisando lo producido localmente, atendiendo a las políticas aplicadas en los últimos tiempos desde el gobierno para con estos sujetos, y analizando las tendencias que surgen tanto de las estadísticas y datos duros como de las que provienen de las percepciones y creencias de nuestros docentes universitarios, rescatadas a partir de información cualitativa.

¿Hay una profesión académica argentina? Si así fuera, ¿cómo se constituyó? ¿Quiénes la componen? ¿Qué cambios ha sufrido en las últimas

décadas? ¿Quiénes son sus miembros? ¿Qué les pasa? ¿Qué podemos esperar hacia el futuro? En lo que sigue, intentaré dar respuesta a estos interrogantes, tanto a partir de los resultados de cinco años de investigación en el tema, como también de esfuerzos similares realizados por otros colegas locales, de cara a pensar un espacio cada vez más articulado para el estudio de la universidad a través de uno de sus actores más importantes.

### **Acerca del concepto “Profesión académica”**

Según Burton Clark (1983) el “académico” es miembro de una comunidad o “profesión” cuya razón de ser es su capacidad de generar y transmitir conocimiento en la universidad. Esta primera definición permite clarificar por qué cuando hablamos de los académicos los hacemos parte de una profesión y no de un mero trabajo u ocupación, y por qué los ubicamos en una organización específica como la universidad. Son varias las razones que lo justifican.

*¿Por qué “profesión”? ¿Por qué “académica”?*

En primer lugar, es una profesión porque los académicos

desarrollan su actividad alrededor de un núcleo básico de conocimiento especializado adquirido a través de un proceso de aprendizaje formal. En este caso, es el cultivo del conocimiento científico, humanístico y tecnológico (Grediaga Kuri, 2000) que constituye su objeto de trabajo, con independencia respecto de autoridades políticas y administrativas. A partir de ese conocimiento serán los encargados de formar a las distintas comunidades profesionales (incluida la propia comunidad académica) y generar conocimiento a través de la investigación, produciendo, transmitiendo y certificando la adquisición de ese conocimiento y participando, en distintos grados, en el gobierno de las organizaciones de las que forman parte.

En segundo término, es profesión porque los académicos realizan su actividad regulando, a través de normas, el acceso y promoción en esta profesión. Y, al mismo tiempo, regulan la adquisición de conocimientos y habilidades para formar parte de otras profesiones modernas. También, porque reconocen como única autoridad para juzgarlos a los propios pares. El espacio de producción y transmisión del conocimiento ha definido que son los académicos los actores

## Mónica Marquina

---

legítimos para juzgar la calidad del trabajo de sus colegas. En este punto, cabe mencionar que su nivel de formación, las publicaciones realizadas y otros reconocimientos otorgados por sus pares a través de diferentes mecanismos de evaluación, son utilizados como criterios de diferenciación y estratificación no sólo como individuos, sino también como grupos e indirectamente como instituciones de pertenencia. Así, la vida académica está atravesada por un constante ejercicio del “juicio discriminatorio” (Becher, 2001) que termina reconociendo una minoría o élite de consagrados y una subestimación de los que no se encuentran entre estos privilegiados, los que son mayoría. Y la brecha entre la fama y el anonimato se hace cada vez más creciente en una suerte de “efecto Mateo” (Merton, 1973). Por tanto, alcanzar prestigio o renombre en la academia trae aparejada la posibilidad de ejercer el poder.<sup>2</sup>

En tercer término, estos sujetos constituyen una profesión porque definen un “*ethos*” propio, es decir, un conjunto de valores, significados y creencias en el marco de los cuales constituyen sus trayectorias, sus intereses y su identidad (Chiroleu, 2002; Fanelli,

2009; Grediaga Kuri, 2000). Al respecto, cabe preguntarnos sobre cuál es el motor que motiva a los miembros de esta profesión a desarrollar su tarea. De acuerdo con Becher (2001:77), si bien algunos autores afirman que se trata de la búsqueda desinteresada de la verdad, “y se condimenta con la alegría que proviene de cada nuevo descubrimiento o del aumento de la comprensión”, existe otro propósito más directo, basado en la necesidad de lograr reconocimiento profesional. En este sentido, lo que “busca el académico no es el poder, tras el cual va el político, ni la riqueza, tras la que va el hombre de negocios, sino la buena reputación”. Esta necesidad de renombre existe más allá de cada disciplina en

particular, y por tanto es una característica intrínseca fundamental de la profesión académica. Así, el resultado del trabajo académico no constituye para muchos un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar ese logro profesional. Y ese medio para alcanzar el logro, que podrá estar definido no sólo por la calidad y cantidad de publicaciones sino también por las redes asociativas, la elección de un mentor, o el tipo de institución que se elija para desarrollar el trabajo, es el que puede variar en cada disciplina, aunque dicho crédito proviene principalmente de las publicaciones, de la institución de procedencia, del trabajo junto con otros académicos de renombre, y de las “relaciones públicas” (Becher, 2001).

2 Esta élite de consagrados tienen la capacidad de ejercer influencia sobre los “estándares operativos” (Mulkay, 1977) dentro de su campo, por lo que todo aquél que desee avanzar en su carrera y ser aceptado debe cumplir con las reglas establecidas por estos guardianes o “gatekeepers”. Estas relaciones de poder y normas varían de acuerdo al momento histórico. Es por ello que puede resultar útil la categoría de “campo académico” de Bourdieu para comprender cómo en este espacio se plasma la disputa para determinar las condiciones y criterios de pertenencia y jerarquía reconocidas para decir la verdad, en el marco de una lucha que se extiende a lo político y lo social. Comprender los procesos de estructuración del campo académico exige analizar las redefiniciones contemporáneas de la institución universitaria que ponen en crisis el prestigio social y el valor simbólico tradicionalmente asociados a la figura del académico. En ese marco, se instituyen y legitiman estrategias de reproducción del cuerpo profesoral diferentes a las que operaban en el modelo tradicional; también se plantean otras demandas relacionadas al tipo de capital cultural y académico, necesarios para “hacer carrera”, así como al tipo de disposiciones y competencias necesarias para participar en el juego académico.

## artículos

---

Siendo una profesión, surge la pregunta sobre por qué “académica”. La literatura de base, que como dijimos proviene del mundo anglosajón, ha delimitado como actividad “académica” a la realizada en el ámbito de la universidad, básicamente comprendiendo la docencia y la investigación. A diferencia de otras, es inconcebible el ejercicio independiente de esta profesión. El proceso de control del ingreso, la permanencia y la distribución de prestigio entre sus miembros ocurre dentro de las organizaciones en donde estos profesionales trabajan: las universidades. De esta forma, se ha diferenciado de la actividad “científica”, limitada especialmente a la creación de conocimiento que no necesariamente se realiza en una universidad; como de la “docente”, limitada a la transmisión de ese conocimiento, y que de la misma manera, puede desarrollarse

en otro tipo de establecimiento.<sup>3</sup> De esta manera, la propia definición nos está conduciendo a analizar uno de los aspectos nodales de esta profesión, que es la de la tensión intrínseca entre una identidad institucional y disciplinar inherente a los sujetos que pretendemos estudiar.

### *¿Profesión o profesiones?*

Bien podría argumentarse que por tratarse de una actividad asociada a una disciplina, deberíamos hablar de “profesiones” académicas. No obstante, la literatura de origen también sostiene que estos sujetos constituyen la matriz de la cual surgen las demás profesiones, razón por la cual se la distingue como la “profesión de las profesiones” o “*key profession*” (Perkin, 1984). Hay elementos comunes, tanto en lo normativo como en las condiciones materiales y simbólicas, que permiten justificarla

como tal y que constituyen, en términos de Clark (2008a) los aspectos integradores de la profesión. Sin embargo, y contradictoriamente, otra de las características claves de esta profesión será su diferenciación o heterogeneidad.

Entre los aspectos comunes que justifican hablar de una única profesión aparece, en primer término, la condición de la libertad para enseñar e investigar. Todos sus miembros, no importa de qué institución provengan ni de qué disciplina, no aplican una técnica rutinaria para desarrollar su actividad, sino que tanto en la docencia como en la investigación ponen en juego su creatividad y pensamiento crítico. Y ambas tareas, para ser desarrolladas de esa forma, sólo pueden desarrollarse en ausencia de interferencias políticas externas. Esta libertad se vincula, además, con el derecho a participar autónomamente en la definición del curriculum formativo y la agenda de investigación en la institución de pertenencia, así como en el uso y distribución del tiempo no dedicado a la actividad docente. Y, en este marco, el puesto desde el cual se desarrollan dichas actividades va a requerir de seguridad y estabilidad que garanticen

3 “No todos los miembros de las comunidades disciplinarias son parte de la profesión académica, para ello, además del conocimiento y dominio del campo de conocimiento se requiere estar adscrito a algún tipo de institución académica y desarrollar en ella las funciones asignadas a los académicos como profesión (...) por otro lado, tampoco todo integrante de los establecimientos académicos, aún siendo parte de la profesión académica, se encuentra involucrado necesariamente en la empresa de producir nuevo conocimiento en su disciplina, pues forman parte de la profesión académica también quienes se dedican exclusivamente a la docencia, por tanto no todo miembro de la profesión académica y por ende de alguna comunidad disciplinaria u organización de educación superior formaría parte de la comunidad científica” (Grediaga Kuri, 2000).



## Mónica Marquina

---

poder desarrollar estos derechos y libertades en su máxima expresión. De aquí que sus miembros compartan demandas comunes, más allá de las diferencias disciplinares, respecto de las condiciones requeridas para poder ejercer sus funciones.

Sin embargo, además de ser integrantes de una profesión común, nuestros sujetos son parte de comunidades disciplinarias con diferentes características, evoluciones y grados de consolidación. Es bien conocido el desarrollo de Becher (2001) sobre la existencia de una asociación entre la diferente estructuración de las formas de conocimiento y las comunidades de conocimiento asociadas a dichas formas, explicando, por ejemplo, el prestigio relativo de cada disciplina. La pertenencia a estas referencias disciplinares generan identidades y reglas de juego que se comparten más allá del ámbito geográfico. Son comunidades con alcance internacional por parte de los miembros más consagrados o mejor adaptados a estas reglas. La fortaleza de esta lealtad disciplinar pone en tensión la otra cara de la pertenencia académica, que es la de la institución.

Pero la heterogeneidad también se manifiesta por la pertenencia a instituciones con historias y características diferentes, que a la vez les proponen distintos tipos de vinculaciones y relaciones contractuales. No obstante, es la pertenencia institucional la que recoge a los subgrupos disciplinares para constituir “conglomerados locales” (Clark, 1983). Esta tensión ha dado lugar a la distinción entre “locales” y “cosmopolitas”, de acuerdo al énfasis que cada académico coloque en alguna de estas referencias. Para Clark, la universidad es la organización regular que apoya, perpetúa y contribuye a crear el “ímpetu intelectual”. Sobre esta base se construye la cultura de la profesión académica que da identidad al “hombre académico” más allá de campos o instituciones específicas, y que es asumida por sujetos de cualquier disciplina o institución conformando una “comunidad de sabios” con intereses en común.<sup>4</sup>

### *Los cambios recientes en la profesión*

Los significativos cambios experimentados por la educación superior en las últimas tres décadas tienen su correlato en la actividad de profesores e investigadores universitarios. La literatura internacional muestra que en la mayoría de los sistemas nacionales consolidados, la profesión académica envejece, se torna más insegura al flexibilizarse sus condiciones de acceso y promoción, más controlada por los gobiernos a través de mecanismos de evaluación de la productividad, más internacionalizada al ampliarse las fronteras de los intercambios como producto de la convergencia de los sistemas de educación superior, y menos organizada en base a criterios disciplinares, debido a crecientes demandas vinculadas con tareas de gestión institucional.

En algunos casos, la propia definición de “académico” se ha vuelto más ambigua en la medida en que las fronteras entre el trabajo académico y el trabajo de otros profesionales de la educación superior son más difusas. A la tradicional

4 Prego y Prati (2007) hablan de una estructura matricial o cruce de principios organizados, uno comprehensivo, otro especializado, que conforman un patrón de distribución cruzada en un espacio (la universidad) de articulación institucional de lo diverso.

## artículos

tensión entre las demandas de la investigación y de la docencia, se suman de manera creciente las de gestión. En un momento en que el conocimiento es identificado como el recurso más vital de las sociedades contemporáneas, el rol del académico se expande y al mismo tiempo se enfrenta a desafíos respecto de la coherencia y viabilidad de sus características tradicionales.

La institucionalización y la complejización de la actividad dentro de la universidad producto de nuevas agendas para la educación superior generó, al tiempo que una mayor profesionalización de los académicos, la aparición de nuevas tareas y roles, y en algunos casos la expansión y especialización de un cuerpo administrativo más vinculado con la actividad académica, que en parte explican que esta profesión experimente en las últimas décadas cierta reducción de su autonomía tanto en las cuestiones de gestión institucional como en la obtención y manejo de recursos necesarios para sus actividades (Altbach y Finkelstein, 1997). Algunos estudios recientes están mostrando que esta puesta en cuestión de la autonomía del académico también se extiende a actividades tradicionalmente

académicas, incluyendo a la enseñanza y la investigación. Es reciente la producción relacionada con la aparición de este “tercer sector” de tareas y roles (Withchruch, 2008), o bien de los denominados “para académicos” (Macfarlane, 2011), “gerentes académicos” (Deem, 1998) o “profesionales de la educación superior” (Schneijderberg y Merkator, 2012), un nuevo sector ni puramente académico ni administrativo, que se ocupa de tareas claves ubicadas en una interfaz, tales como la gestión de la educación a distancia, la gestión de la investigación, la gestión de la transferencia al sector productivo, o la gestión de la internacionalización, estableciendo nuevos vínculos con los actores universitarios tradicionales y redefiniendo las relaciones de poder y autoridad en la institución universitaria.

### **Académicos en Argentina: un poco de historia**

En un informe reciente, J.J. Brunner y R.F. Hurtado (2011) sostienen que en los sistemas de educación superior de América Latina la profesión académica “aún no llega a constituirse como tal”,<sup>5</sup> dando a entender que nuestros países transitan, de manera más lenta que los países centrales, por un proceso que tiene como meta adquirir ciertas características universales que nos harán parte de esta profesión. El conjunto de sujetos que en nuestro país está a cargo de la docencia y la investigación en las universidades, ¿son parte de una profesión? ¿O corremos el riesgo de transpolar categorías foráneas, sin las debidas adaptaciones, para explicar aparentes similitudes que en realidad corresponden a diferentes situaciones y contextos? Responder a estos interrogantes nos obliga a revisar qué ha pasado en nuestro país con

5 Entre otras razones por las que estos autores se refieren a “profesión docente” y no “profesión académica” en América Latina mencionan el alto nivel de segmentación interna, la diversidad de funciones que cumplen distintos grupos de profesores, el reducido número de quienes trabajan en una sola institución como full time, la ausencia de un cuadro de valores y conocimientos compartidos y la falta de perspectivas de una carrera profesional bien estructurada basada únicamente en el mérito y la productividad (2011:211).

## Mónica Marquina

---

los universitarios, quiénes son, qué hacen, en qué condiciones y bajo qué regulaciones.

El perfil profesionalista de la formación universitaria argentina desde sus orígenes explica la existencia de profesores universitarios casi exclusivamente orientados a la docencia, en gran medida formando parte de otras profesiones liberales. Es recién en los años '60 cuando comienza a constituirse un espacio de docencia e investigación en la universidad, en concordancia con políticas orientadas al desarrollo de la ciencia y la técnica y la emergencia de nuevas disciplinas, que colaboraron en la definición de nuevas normas de trabajo académico, como el acceso mediante concursos de antecedentes y oposición. Estas regulaciones posibilitaron una renovación generacional del profesorado, el incremento de dedicaciones a fin de ligar la docencia con la investigación y mayores recursos para apoyar la tarea científica de las universidades (Buchbinder, 2005).

Las rupturas institucionales y su impacto en la actividad académica también explican la conformación de esta profesión, sobre todo desde mediados de los años '60 hasta el final de la dictadura militar.

Esos años dejaron la huella de la exclusión, el exilio, la desaparición y la censura en los sujetos objeto de nuestro análisis. Con la apertura democrática de 1983 se inicia un período que podemos caracterizar como de expansión no planificada del cuerpo docente en las universidades. Chiroleu (2002) sostiene que el crecimiento del número de docentes a partir de entonces constituye, junto con la enorme expansión matricular, una de las transformaciones de mayor envergadura en las últimas décadas en las universidades, especialmente en las públicas.

La velocidad con la que se expandió este cuerpo docente transformó radicalmente las características que el mismo había tenido tanto desde el punto de vista del perfil socioeconómico de sus miembros como desde las peculiaridades de las propias prácticas en el ámbito institucional e individual. La necesidad de ampliación acelerada del cuerpo docente a partir de la expansión de la matrícula confluyó con las dificultades

experimentadas por muchos profesionales para insertarse en el mercado ocupacional. La universidad se constituyó en estos casos, en generadora de puestos de trabajo para sus propios graduados, muchos de los cuales accedieron a los mismos ante su fracaso en opciones profesionales de corte liberal.<sup>6</sup>

En el marco de un proceso de democratización de las universidades, en este período se produce la reincorporación de docentes que habían sido expulsados durante la dictadura. El nuevo marco legal de normalización de las universidades contemplaba la posibilidad de impugnación de los concursos sustanciados entre 1976 y 1983. Asimismo, una ley específica, la 21.115 estableció la anulación de todas las confirmaciones de profesores universitarios y los beneficios de estabilidad (sin mediación de concursos) obtenidos durante la dictadura, así como un régimen de incorporación de docentes cesanteados u obligados a renunciar por cuestiones ideológicas.

6 El crecimiento del cuerpo docente de las universidades argentinas acompañó así la explosión de la matrícula. La década del '82 al '92 muestra una duplicación en el total de docentes, aunque manteniéndose el porcentaje mayoritario de dedicaciones simples. En parte, es con este tipo de designaciones de tiempo parcial con que se dio respuesta al incremento estudiantil.

## artículos

En la siguiente década, la ola mundial reformadora llegó al país de manera similar al resto de la región, aunque en un contexto de situación de profunda crisis económica. La reforma de los años 90 inscripta en las tendencias internacionales de búsqueda de la eficiencia, la evaluación y la diversificación del presupuesto, modificó el trabajo académico, sus mecanismos de socialización y sus prácticas. Las políticas aplicadas al sector universitario llevaron implícito un modelo de profesión académica del primer mundo, caracterizado por un alto nivel de educación de posgrado y la exigencia de desarrollar tareas docentes y de investigación. Se fue instaurando así a las credenciales de posgrado y la productividad en investigación como mecanismos de jerarquización y de distribución de prestigio académico, introduciéndose diferentes incentivos y regulaciones que fueron conformando un modelo de trabajo académico que hasta entonces sólo se limitaba a algunas disciplinas específicas. El desarrollo del posgra-

do recibió un fuerte impulso, junto con el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, un régimen de incentivos a la investigación orientado a la figura de docente-investigador y otras medidas basadas en la posibilidad de acceso a fondos competitivos.

Algunos trabajos revelaron a comienzos de siglo que estos programas generaron en la actividad universitaria ciertos patrones de respuesta por parte de los académicos que fueron cambiando la naturaleza de la profesión. La diversificación del trabajo y la alteración de la estructura de tareas generadas por el Programa de Incentivos profundizaron la fragmentación de las prácticas por la distinta naturaleza y lógicas de las actividades realizadas (Araujo, 2003).<sup>7</sup> El sistema de pares evaluadores nucleados en comités de evaluación de las investigaciones, integrados por grupos minoritarios de docentes de las máximas categorías, ha promovido la constitución de nuevos segmentos académicos que en la práctica se comportan como

élites académicas. Estos incentivos, además de proveer retribuciones extra salariales, distribuyen prestigio y cuotas de poder, al otorgárseles a los evaluadores la función de evaluación - categorización (Leal y Robin, 2010).

En general, estas líneas de política se han mantenido y consolidado en los últimos años. A la vez, junto con un significativo incremento de recursos en el sector universitario que puso al día un retraso salarial de décadas, el gobierno adoptó una serie de políticas de apoyo a la investigación y desarrollo científico incrementando la inversión en materia de Ciencia y Tecnología. En este marco, el CONICET fortaleció la carrera de investigador científico. Se duplicó desde 2004 el número de investigadores, cobró impulso el Programa de becas, cuadruplicándose el número de becarios. Durante el mismo periodo, aumentó en un 65% el estrato inicial de la Carrera, correspondiente a la categoría asistente. Estas medidas representaron un incremento en el número de investigadores instalados en la universidad, consolidando grupos de investigación ya existentes y favoreciendo la creación de otros nuevos (Marquina y Ferreiro, 2011).

<sup>7</sup> Sonia Araujo demuestra, a través del estudio de caso de una universidad nacional, la manera en que este programa generó mayor competencia y rivalidad, una creciente burocratización, y la “potenciación de prácticas autoritarias en la vida académica”.

## Mónica Marquina

---

A partir de estos desarrollos es posible afirmar que las políticas orientadas a la profesión académica desde los años 90 a esta parte introdujeron reglas que venían funcionando en los sistemas universitarios de países desarrollados. Las nuevas opciones para la obtención de bienes materiales y simbólicos, asignados de manera competitiva a instituciones o equipos de investigación, han pasado a formar parte de prácticas ya instaladas. De acuerdo a nuestras investigaciones, las múltiples convocatorias oficiales a fondos competitivos han ido generando la práctica del diseño de proyectos, llenado de planillas y elaboración de informes, a partir de iniciativas que no necesariamente se corresponden con la misión y prioridades institucionales pero sí con las políticas gubernamentales y en muchos casos con los intereses individuales de los grupos académicos consolidados. Curiosamente, pese a nuestras especificidades, estas tendencias mundiales nos han ido aproximando a esta “profesión académica global”.

### **Los académicos en Argentina: Características con sello propio**

Como se adelantó, una de las principales características de los docentes e investigadores de las universidades argentinas se relaciona con la presencia mayoritaria de profesores de tiempo parcial.<sup>8</sup> Con variaciones mínimas, a lo largo de los años ha perdurado la presencia de dedicaciones simples en cerca de dos tercios, con una tendencia creciente en los últimos años. El otro tercio se distribuye entre dedicaciones exclusivas y dedicaciones semi exclusivas las cuales han tendido a concentrarse en los cargos más altos.<sup>9</sup> Comparando dos momentos (2006 y 2010) la pérdida de dedicaciones exclusivas se dio en mayor medida en los cargos de asociado, JTP y ayudante, manteniéndose casi constantes los titulares y los adjuntos (Gráfico 1).

En términos de género, a lo largo de la última década la relación se ha emparejado. Mientras que en 1998 los hombres

superaban en cantidad a las mujeres por casi diez puntos, en 2010 las mujeres superan levemente a los hombres. Sin embargo, la desigual distribución de la actividad por género se advierte al introducir otras variables. Las mujeres han concentrado levemente mayores dedicaciones exclusivas desde 1998 (con cierta paridad en 2000 que puede vincularse a las dificultades económicas y del mercado laboral por esas épocas), llegando en la actualidad a superar en 5 puntos a los varones. Sin embargo, cuando se analiza la distribución por puestos jerárquicos, son los hombres los que concentran la mayor cantidad de cargos de titular, dando cuentas de una desigual distribución del poder si se considera la forma piramidal que representa nuestra organización por cátedra de la actividad académica (Gráfico 2).

Otro aspecto interesante para identificar cambios recientes en la composición de la profesión académica argentina aparece cuando se considera alguna variable que nos permita extraer inferencias respecto de la procedencia socio-cultural de los sujetos en cuestión. Los datos ponen de manifiesto las notables diferencias en el capital escolar de origen a lo

8 En Argentina las dedicaciones a tiempo parcial (10 hs. semanales) llegan a un 65%, mientras que las semiexclusivas (20 a 25 hs.) alcanzan al 20% del personal. Sólo un 13% posee dedicaciones exclusivas (40 hs.).

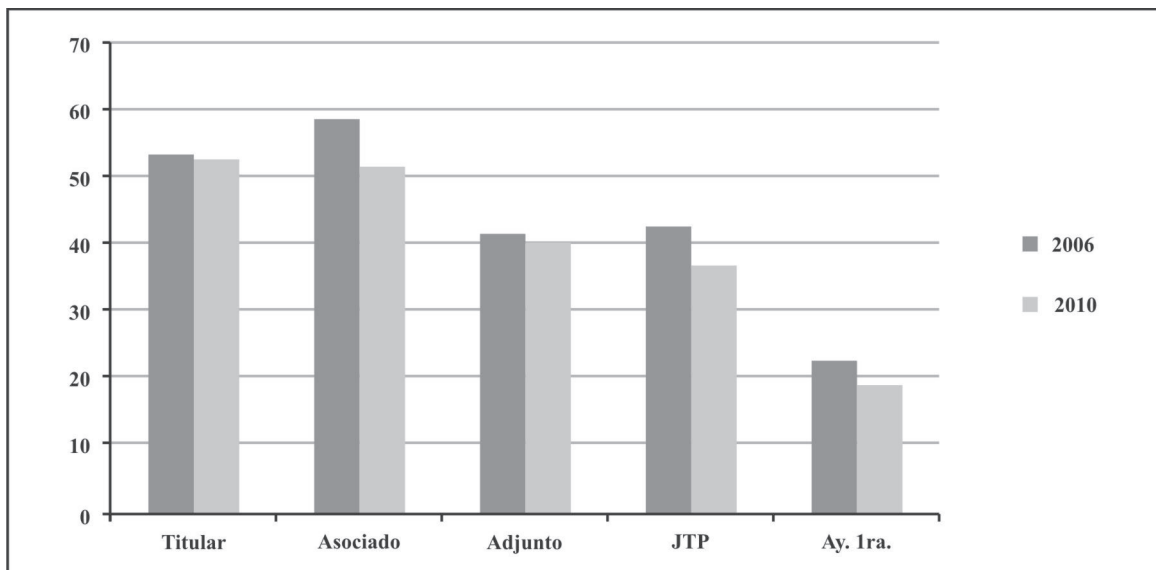
9 Los cargos titulares concentran más de un 50% de dedicaciones exclusivas, mientras que los cargos de ayudante de primera no llegan al 20%.



## artículos

### GRÁFICO 1

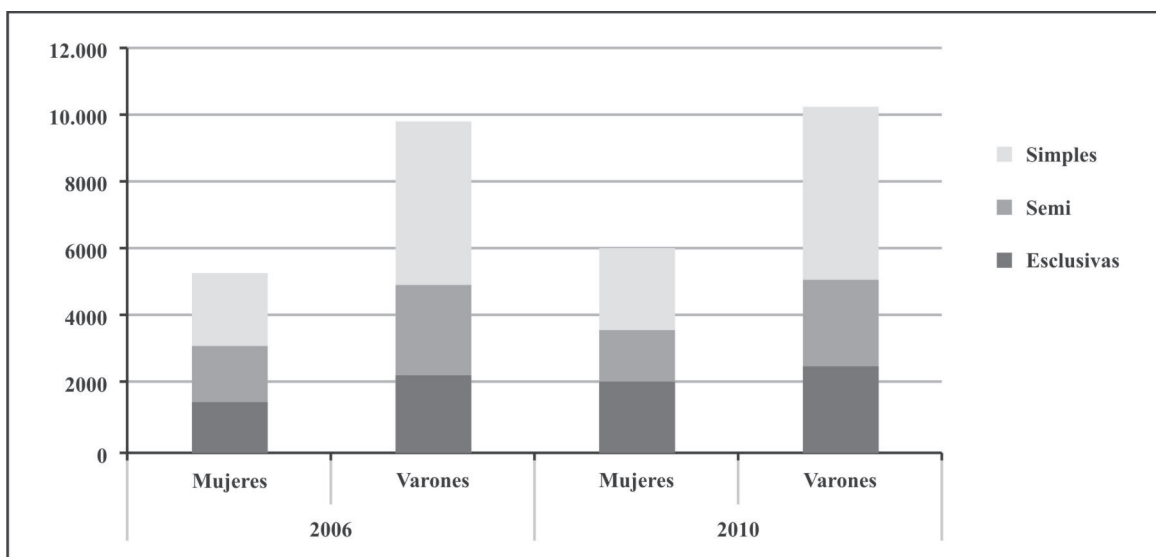
Dedicaciones exclusivas por cargo en universidades nacionales (2006 - 2010)



Fuente: Elaboración propia en base a datos SPU

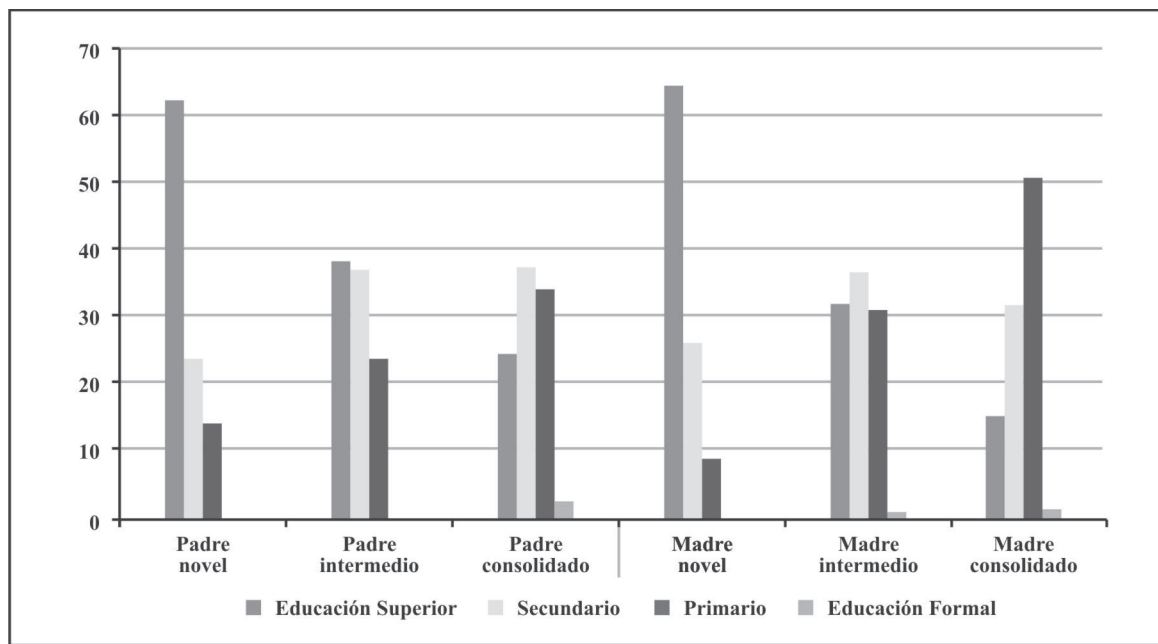
### GRÁFICO 2

Docentes titulares de universidades nacionales por dedicación (2006 - 2010)



Fuente: Elaboración propia en base a datos SPU

## GRÁFICO 3 Procedencia sociocultural



Fuente: CAP Argentina

largo del tiempo. Existe una variación relevante en el nivel educativo de los padres de quienes accedieron a la carrera académica antes de 1984 y quienes lo hicieron recientemente, a partir de 2000,<sup>10</sup> lo que estaría mostrando un importante cambio en el origen sociocultural de los nuevos académicos (Gráfico 3). Lejos de interpretar que esta mejora es un indicio de la movilidad educativa ascendente, en la investigación desarrollada entendimos a este cambio como indicador de las transformaciones en las condiciones de

acceso a la carrera académica, que aparecen más sesgadas hacia aquellos que cuentan con mayor capital cultural y participan de un entorno social en el que la competitividad y el éxito académico son valores legitimados.

A diferencia de otros países en el mundo y también en la región, la posesión de un

título de posgrado no es una condición generalizada entre los académicos argentinos. Apenas un 20% poseen título de doctor y la posesión de un título de magister se mantiene en la misma proporción (Marquina, 2010). Esta característica nos distancia ampliamente del promedio mundial, e incluso respecto de algunos

10 Los primeros fueron grupos que en un 40% provenían de hogares cuyos padres tuvieron un nivel educativo bajo. Este atributo en los grupos que acceden recientemente se reduce sensiblemente al 14%. Por el contrario, casi el 70% de los “nuevos” académicos provienen de hogares con altos niveles educativos de los padres, cuando este atributo sólo se remitía al 16% en los académicos más antiguos.

## artículos

países de la región, que cuentan con mayor tradición de cuerpo académico con posgrado. Además, en el marco de la reciente explosión de la oferta de posgrado enmarcada en la agenda modernizadora de los '90, hemos podido corroborar que más del 80% de los académicos obtuvo su título de posgrado a partir de 1990, y más del 50% a partir del 2000. En un trabajo reciente (Marquina y Yuni, 2010) sostuvimos que este fenómeno está íntimamente asociado con el impulso gubernamental dado en la dirección de obtener perfiles docentes de alto nivel de formación, traducido en políticas que se alinean con un nuevo “tipo” de académico.<sup>11</sup>

La cátedra es la organización más habitual del trabajo que predomina en las universidades, sobre todo en las más tradicionales, las que a la vez concentran la mayor cantidad de estudiantes.<sup>12</sup> Cada docente, desde los auxiliares hasta los profesores titulares, participa en una o varias cátedras y tienen diferentes tareas asignadas de acuerdo a su rango. Los profesores titulares tienen derecho a determinar los programas de estudio de los temas y dar clases magistrales (“teóricos”), mientras que los asistentes o ayudantes suelen

llevar a cabo funciones de laboratorio o discusiones en grupos pequeños. Esta es otra característica que diferencia a nuestro país del resto, salvo en excepciones como es el caso de Alemania. En general, el modo de organización del trabajo académico es departamental, el cual permite más flexibilidad si se lo compara con la rigidez de la estructura de cátedra (García de Fanelli, 2009).

En términos generales, las reglas para el acceso a los puestos se decide por el mecanismo de “concurso de antecedentes y oposición”, en los que la institución hace un llamado abierto para la ocupación de un puesto y la selección se hace por una junta de evaluadores integrada por pares. El concurso docente otorga el estatus de “regular”,

que consiste en la estabilidad, por la duración del puesto hasta el concurso siguiente. Esta situación implica que el docente no puede ser removido –excepto en circunstancias extremas– y que ha adquirido la ciudadanía universitaria que le permite elegir y ser elegido para formar parte de los diferentes órganos colegiados o para ocupar cargos en el gobierno de la universidad. Por lo tanto la complejidad de este mecanismo de concurso reside en su doble implicancia en la calidad de la actividad académica y su consecuencia política (Marquina, 2010). Este mecanismo es peculiar. En otros países funciona el sistema de *tenure*, beneficio que se obtiene luego de un largo proceso de formación y selección, adquiriendo perdurabilidad en el cargo de forma vitalicia.<sup>13</sup>

11 En ese trabajo consideramos a las credenciales educativas de posgrado como parte de los instrumentos de reproducción del cuerpo profesoral, es decir, como una de las formas de capital académico acumulable adquirido en la universidad característica de un período histórico específico como fue la reforma de los años 90 (Bourdieu, 2008).

12 El conjunto de las cinco universidades más grandes, que conservan a la vez un modelo tradicional, (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Rosario y Tucumán), concentran el 49,56% de los estudiantes de las universidades nacionales (SPU, 2010).

13 Algunas universidades en los últimos años han introducido modificaciones importantes en los mecanismos de permanencia y promoción, bajo nuevos sistemas de “carrera docente” que intentan garantizar mayor estabilidad en el cargo a través de evaluaciones individuales de desempeño del docente en su cargo para su permanencia. Julieta Claverie, en García de Fanelli (2009) realizó un

## Mónica Marquina

---

Otra característica de nuestra docencia universitaria ha sido el histórico bajo nivel de los salarios. Si bien en los últimos años la remuneración de los docentes ha aumentado considerablemente después de haber estado congelados durante un largo período, Argentina aún presenta desventajas en el comparado internacional. Un estudio de Altbach del año 2008 mostraba una situación crítica, ubicándose Argentina en el antepenúltimo lugar entre quince países, sólo antes de India y China, tanto si se consideraba el salario de ingreso a la carrera como el salario más alto. Otro estudio más reciente (Altbach y otros, 2012) muestra una situación diferente. Mientras que nuestro país se encuentra en posiciones intermedias respecto de los salarios de quienes recién comienzan, es uno de los países en los que la pirámide salarial entre los que ingresan, los que promedian y los de nivel superior está más achatada.<sup>14</sup> En este marco, también hay que considerar que en una gran cantidad de países el salario es complementado por importantes beneficios e incentivos que modifican este “ranking”, situación que no se presenta en nuestro país. No obstante, aunque el promedio de las instituciones

universitarias dedican más del 85% de su presupuesto a gastos de personal, y que existen limitados recursos disponibles para la investigación, si se los compara con los niveles internacionales, la mayor parte de la producción académica en el país se produce en las universidades nacionales, que se traduce en más de dos tercios de los artículos publicados.

### **La heterogeneidad como regla: trayectorias, identidades, preferencias y estados de ánimo**

Hasta aquí hemos repasado el desarrollo de la actividad de los sujetos dedicados a la docencia y/o investigación universitaria en Argentina, a partir de la historia del sistema universitario y del impacto de la masificación. También

trabajo de campo en cuatro universidades (Mar del Plata, Misiones, Quilmes y Cuyo) que llevan adelante estos sistemas innovadores para la permanencia y/o promoción de los docentes universitarios. Por su parte, Mariela Ferreiro (2011) analizó dos casos a través de un trabajo de campo: Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de Córdoba. Asimismo, al cierre de este artículo, distintas representaciones gremiales de docentes universitarios y el CIN habían firmado un acuerdo para la introducción de la carrera docente en el convenio colectivo de trabajo (futuro Estatuto de los Docentes Universitarios).  
14 De un total de 28 países, si se consideran los salarios de ingreso a la carrera, Argentina se ubica en el 12º lugar. Esta posición cae al puesto 15º al considerar los salarios medios y al 18º en los salarios más altos, luego de Armenia, Rusia, Etiopía, Kazashstan, Latvia, Mexico (sin considerar los incentivos adicionales), Turquía, República Checa y Colombia (Altbach y otros, 2012).

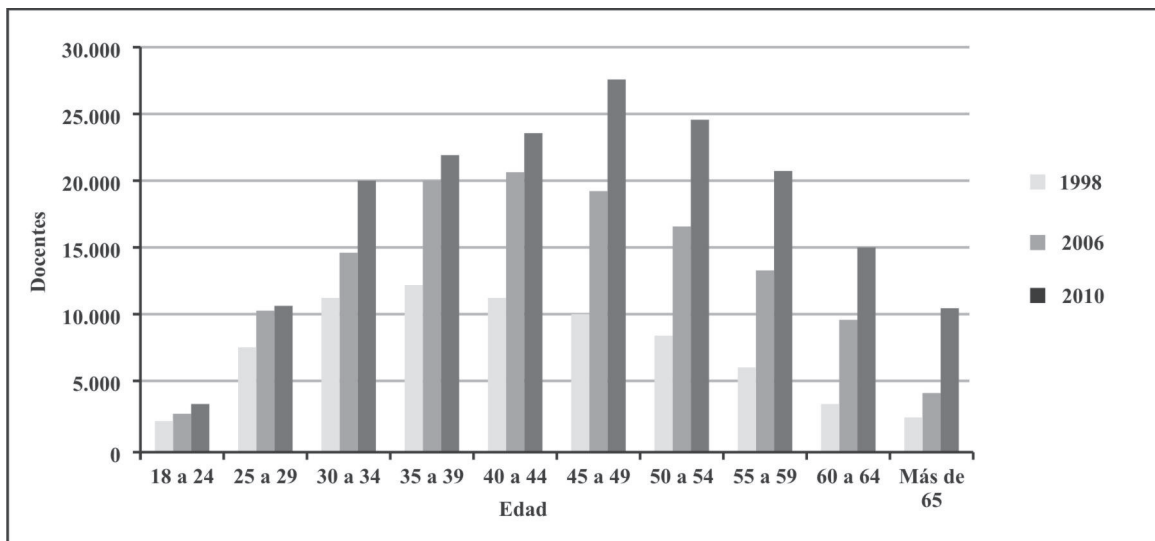
hemos visto cómo a partir de los años 90 estos sujetos comienzan a compartir algunas características de la profesión académica internacional, aunque conservando ciertas especificidades. Veamos ahora en qué medida el atributo general de la heterogeneidad se manifiesta en el conjunto de sujetos locales que estamos tratando de comprender y caracterizar.

### *Diferentes trayectorias*

En primer lugar, podemos decir que los académicos argentinos constituyen un grupo que envejece. El grupo mayoritario que hace más de diez años tenía entre 35 y 39 años hoy mantiene esa mayoría con edades de entre 45 y 50 años. Es el grupo que en los próximos 15 a 20 años se jubilará. Pero esta evolución no es tan lineal. Si bien hay más docentes en todos los

GRÁFICO 4

Docentes de universidades públicas por rangos de edad (1998, 2006 y 2010)



Fuente: Elaboración propia en base a datos SPU

rangos de edad, podemos observar que en los últimos años la distancia intergeneracional es mayor, como consecuencia de que la mayor cantidad de nuevos docentes se ha concentrado en los grupos de mayor edad. Esto hace suponer que a lo largo del tiempo son mayores las dificultades de ingreso a la profesión por parte de los más jóvenes (Gráfico 4).

Estas variaciones nos han llevado a la necesidad de reconocer diferentes trayectorias académicas según grupos generacionales. El estudio de trayectorias académicas (García Salord, 2001)<sup>15</sup> permite comprender estas tendencias en contexto. Consideramos así tres grupos generacionales de académicos argentinos: los “consolidados”, es decir,

quienes obtuvieron su cargo antes de 1984; la “generación intermedia” que accedieron a la carrera académica con la apertura democrática y transitaron las reformas neoliberales de los años ‘90; y los que obtuvieron su cargo a partir de 2000, en plena crisis pero asumiendo desde su ingreso las reglas del juego académico actuales. Podemos así reconocer que a lo largo de los años ha aumentado la urgencia en la carrera académica por la posesión de un título de posgrado, urgencia que impacta en mayor medida en las jóvenes generaciones de académicos. También observamos que en

15 Para García Salord (2001) el concepto de trayectoria alude a los tramos que podemos reconstruir en retrospectiva, identificando un principio, un recorrido posible y un fin (la trayectoria escolar, laboral, académica) y ofrece la dimensión temporal de las prácticas que permite ver el ritmo y duración de un proceso. Abordar las trayectorias profesionales de los académicos implica entonces tomar como eje la dimensión temporal en el plano individual, considerando al tiempo social que establece condiciones diferenciales para diferentes generaciones.



## Mónica Marquina

---

la generación novel acceder a un cargo luego de la primera titulación demora más tiempo que el que necesitaron las generaciones más antiguas, lo que corroboraría la existencia de mayores dificultades de los jóvenes para acceder a un cargo respecto de sus mayores (Marquina y Yuni, 2010).<sup>16</sup>

Entre los académicos de la generación intermedia y consolidada casi un tercio no posee ningún título de posgrado. En el grupo de los docentes noveles, quienes en promedio hace poco más de 6 años que obtuvieron su título de licenciatura, se destaca que uno de cada cuatro ya están en posesión de un título de posgrado. Obtener una credencial de posgrado en las fases iniciales de la carrera académica resulta crucial para la joven generación, situación que contras-

ta con la de otros grupos en que la titulación se adquirió en fases más avanzadas de la trayectoria laboral. El cambio en las exigencias de las acreditaciones de posgrado también se torna evidente al comparar el tiempo medio de obtención del título de doctor.<sup>17</sup> Lejos de la concepción tradicional en la que la culminación del doctorado era el ritual de consagración más importante y se lo representaba como la coronación de una carrera, los datos muestran que entre las restricciones que operan para el acceso y promoción en las fases iniciales de la profesión académica de los más jóvenes, emerge como demanda la posesión de esta titulación (Marquina y Yuni, 2010).

Esas variaciones expresan una parte de las transformaciones que a través de las dé-

cadadas ha tenido la carrera académica. Para las generaciones intermedia y consolidada de Argentina, la incorporación a la actividad académica se realizaba en las fases finales de la formación de grado a través de la realización de tareas de ayudantía (modalidad tradicional de reclutamiento académico), sobre la base de un tipo particular de relación entre los consagrados y los herederos; relación mediada por tareas de asesoramiento, orientación del trabajo final o inclusión como ayudante de investigación o docencia. Por el contrario, el ingreso a la actividad académica de la generación novel se produjo bajo los condicionantes de la aplicación del modelo neoliberal que introdujo nuevas regulaciones de la profesión académica, entre ellas la demanda de mayor capital académico incorporado. Podría hipotetizarse que las mayores restricciones para los jóvenes académicos evidencian la transformación del tipo de capital requerido para acceder a un cargo, donde ya no bastan las relaciones calificadas con un mentor y que fueron cultivadas en un proceso de socialización anticipatoria (Tierney y Rhoads, 1993) sino que se incorporan además las credenciales que objetivizan la pose-

16 Las generaciones de académicos han tenido diferentes grados de accesibilidad a la actividad profesional, mostrando una tendencia de mayores restricciones para los más jóvenes. Para el total de la muestra argentina, la relación entre el año de obtención del grado y el acceso al primer cargo es negativa. Es decir, que el ingreso a la carrera académica se inicia antes de la graduación. No obstante, la comparación entre los diferentes grupos generacionales muestra que entre los profesores más antiguos el acceso a la carrera se producía casi dos años antes de la finalización de la carrera. Para los académicos de la generación intermedia el acceso se produjo en el último año de cursado, mientras que el promedio de acceso de los noveles se realiza luego de la graduación.

17 Mientras que los jóvenes académicos han obtenido su título máximo en un tiempo de 4.34 años posteriores a su graduación de grado, los consolidados obtuvieron su título de doctor luego de 15.6 años de recibidos, y los de la generación intermedia a los 7.72 años.

## artículos

---

sión de un capital académico específico y especializado.

### *Diferentes identidades*

Para analizar las preferencias de los docentes y sus principales ámbitos de referencia recurrimos al trabajo de Mary Henkel (2005) sobre identidades académicas. Ella estudia qué significa ser académico en un momento particular en el que las políticas públicas reformistas ya mostraban su impacto en Europa, a la vez que se ponía en discusión el propio relato de la modernidad. En este marco, sostiene la necesidad de reconceptualizar las dimensiones y variables que constituían hasta entonces la tradicional identidad del académico a partir de la nueva agenda de las últimas dos décadas anteriores al estudio, en donde comenzaron a primar la evaluación de la calidad, la orientación de las actividades hacia el mercado, la diversificación del financiamiento a partir de incentivos y competencia, o las nuevas tecnologías de gestión de la actividad académica. Para la autora, esta agenda cambió el marco estable en el que se constituían las identidades académicas. En este sentido, estudiar las identidades permite comprender el resultado de la interacción

entre historias individuales y elecciones, y el trabajo de comunidades y estructuras tales como disciplinas, departamentos e institutos, en contextos determinados. Estas estructuras proveen reconocimientos y sanciones que refuerzan los valores y creencias académicas, estableciendo nuevas identidades (Vabø y Henkel, 2006).

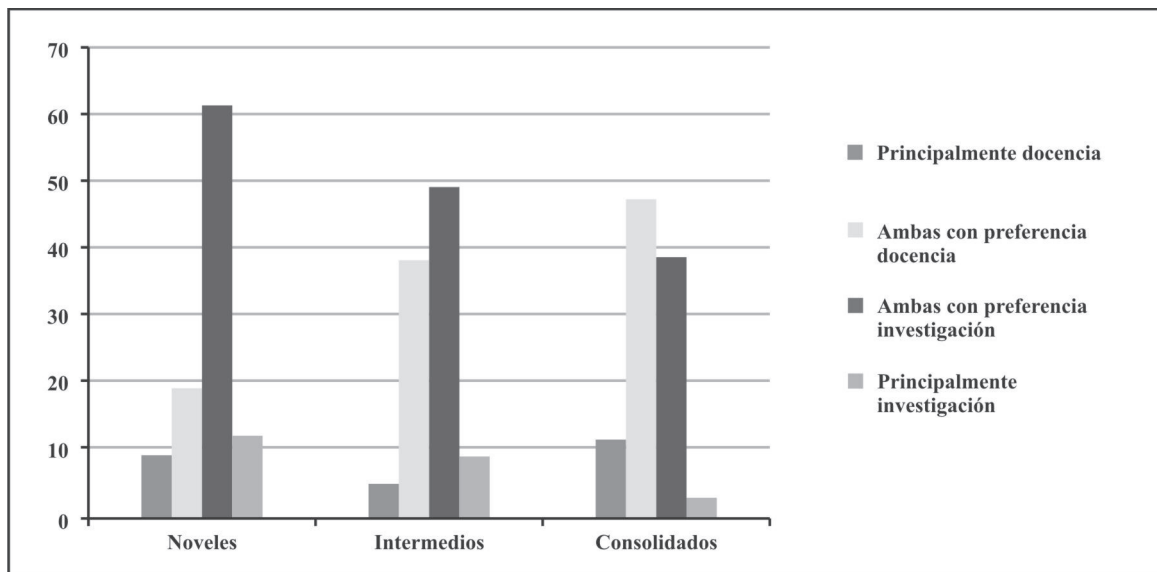
Tomando este marco de referencia, hemos visto que los académicos argentinos reparan sus preferencias de manera equilibrada entre la actividad de investigación y la de docencia con una leve preferencia hacia la primera. Estas preferencias varían, lógicamente, al considerar la dedicación, siendo los docentes con más altas dedicaciones quienes mayormente se orientan a preferir la investigación, aunque sorprende que más de un tercio del personal con dedicación simple también muestre preferencia por esta actividad (Fernández Lamarra y Marquina, 2012). Por su parte, tampoco es novedad que sea en aquellas disciplinas con más tradición

en investigación experimental en donde también se concentran las preferencias hacia la investigación. En principio, estas variables no estarían siendo influenciadas por los cambios recientes, sino que reflejan características propias de perfiles o disciplinas. No obstante, al analizar las preferencias considerando los grupos generacionales observamos que mientras los docentes consolidados superan la media general respecto al interés por la docencia llamativamente los más jóvenes se inclinan marcadamente por la investigación.<sup>18</sup> En este caso sí podríamos asociar los resultados con el carácter performativo de las políticas implementadas en las últimas décadas, que repercute no sólo en la redefinición de las trayectorias y las aspiraciones académicas sino también en la identidad de quienes se encuentran en la fase inicial de su carrera (Gráfico 5).

En otras palabras, la denominación de docente-investigador que las políticas de los 90 impulsaron para resignificar la tarea de los profesores

18 Los datos son reveladores: de acuerdo a nuestra investigación la generación consolidada se inclina por la docencia en un 58% entre dos modalidades de respuesta orientadas hacia la docencia (docencia, ambas aunque con cierta inclinación a la docencia). Por el contrario, tomando ambos tipos de respuesta, los jóvenes llegan a un 70% en su preferencia hacia la investigación, cuando la media general es de casi diez puntos menos (Marquina y Yuni, 2010).

**GRÁFICO 5**  
**Preferencias hacia la actividad académica según grupos generacionales**



Fuente: CAP Argentina

universitarios, parece tomar cuerpo en las elecciones y orientaciones laborales de los nuevos académicos y de aquellos que en la década pasada tuvieron que enfrentar la reconfiguración de su carrera por la presión de las políticas universitarias. Los testimonios obtenidos en el trabajo cualitativo corroboran los datos duros. Son los jóvenes los que identifican a la tarea académica como más individual, competitiva, tensa, y principalmente de investigación, mientras que son los consolidados los que la asocian con trabajo coope-

rativo, de mayor goce y más demandante en la docencia. Entre ambos, hay una generación intermedia muy presionada por tener que adaptarse a las nuevas reglas de juego, con menos posibilidades de acceso a los medios académicos de producción, tales como becas, credenciales, etc. (Marquina y Ferreiro, 2010).

Otro aspecto asociado a la identidad es el ámbito con el cual se referencian, atendiendo a la tensión entre la duplicidad de lealtades disciplinar e institucional. Los académicos de Argentina comparten con la

mayoría de los países una marcada referencia hacia la disciplina de pertenencia, aunque se diferencian de la mayoría por considerar a la institución en segundo lugar, antes que el departamento o ámbito menor. Sin embargo, la dispersión entre las preferencias hacia estos tres ámbitos es más reducida que en los sistemas “maduros”. Llama la atención que pese a la gran diversidad de campos disciplinares, con sus diferentes mecanismos de socialización y reconocimiento, así como grados de estructuración en torno a reglas muchas

## artículos

---

veces diferenciadas, se manifieste de manera generalizada la opción por la referencia a la disciplina.

### *Diferentes ánimos*

El estudio de la satisfacción de los académicos en la Argentina es un área inexplorada, a diferencia de otros países de la región como México (Galaz Fontes, 2002, Padilla et al, 2008). Estudiar el estado emocional resultante de la apreciación del trabajo, o de la experiencia de trabajo de los profesores universitarios, no sólo nos permite conocer más sobre la profesión académica, sino que también proporciona elementos para la mejora de las instituciones de educación superior.

Dependiendo del punto de referencia, la satisfacción laboral puede ser estudiada en conjunto, como por ejemplo al examinar el trabajo en general, o específicamente, al explorar aspectos particulares del trabajo. Hagedorn (2000) utiliza características individuales y

ambientales para la construcción de un marco conceptual de la satisfacción en el trabajo académico.<sup>19</sup> En este marco, nos ha interesado estudiar de qué manera los académicos asumen las nuevas reglas de juego del trabajo académico y cómo impactan en sus estados de ánimo. En otras palabras, nos interesó investigar si están satisfechos con lo que hacen, si harían cambios, si soportan la presión y si, de retroceder el tiempo, elegirían de nuevo ser académicos.

En comparación con otros países, los académicos de Argentina alcanzan un nivel de satisfacción general con su trabajo que es similar al del promedio internacional, y es significativamente superior a la media al considerar percepciones sobre la mejora reciente en la carrera profesional. Mayoritariamente no harían un cambio importante en su trabajo y abrumadoramente sostienen que volverían a ser académicos si tuvieran que comenzar nuevamente su carre-

ra. Sin embargo, al vincular la satisfacción con la infraestructura física, prestación de servicios y cuestiones relacionadas con enseñanza, los valores son significativamente más bajos que el promedio internacional, ocupando los últimos lugares (Marquina y Rebello, 2012).

Al analizar la satisfacción general según el momento de ingreso a la vida académica, los docentes de la generación consolidada son los más satisfechos con su trabajo, mientras que los noveles se distancian notablemente. La principal causa de esta diferencia está en las dificultades iniciales de inserción en la carrera académica de quienes recién comienzan, cuando los docentes consolidados ya han transitado por un camino que fue menos competitivo y poblado. El estudio en profundidad mostró que si bien los jóvenes son los que más naturalmente han incorporado las nuevas reglas, especialmente quienes hacen investigación y docencia, éstos son los que manifiestan mayor preocupación por las dificultades de hacerse camino en una carrera que para ellos aparece como competitiva y de juego a “todo o nada”, dado que en general sus cargos dependen mayormente de becas o subsidios externos a la ins-

19 En nuestra investigación hemos considerado variables individuales y ambientales del componente “mediador” del modelo de Hagedorn, que funcionan como predictores de satisfacción. En este marco, tomamos algunas preguntas de la encuesta como predictores de satisfacción general, y conjuntos de preguntas vinculadas con la satisfacción “física” en el trabajo, grado de influencia en distintas instancias institucionales, comunicación y apoyo administrativo, y preguntas vinculadas con “hacerlo otra vez”.

## Mónica Marquina

---

titución, que deben ser revalidados periódicamente demostrando productividad.<sup>20</sup>

Pero la variable que mejor explica la heterogeneidad en los niveles de satisfacción (global y específica) de los académicos argentinos está vinculada con las posibilidades de acceso al capital académico necesario para la producción y transmisión del conocimiento. En un estudio reciente que pudo distinguir los “cosmopolitas” de los “locales” (Marquina y Rebello, 2012) hemos podido demostrar que los altos niveles de satisfacción en el trabajo académico en la Argentina son influenciados por una minoría de académicos que pertenecen a un circuito de élite.<sup>21</sup> Los datos muestran que mientras más cerca están del medio ambiente y las condiciones de carrera

del primer mundo, mayor es la satisfacción con la tarea académica. Y en este marco, son beneficiarios de las políticas que han regido el trabajo académico de los últimos quince años, dirigidas a la promoción de un “tipo” de académico, con el cual se identifican, en el marco de un modelo que busca la eficiencia y la productividad académica.

### *Diferentes “sentimientos” institucionales*

Al intentar comprender las implicancias de las nuevas reglas de juego sobre el trabajo académico aparece como un punto crítico de análisis el lugar en el que se ubica la institución como ámbito de referencia. Hemos mencionado que las regulaciones basadas en la evaluación de la investigación, el acceso a subsidios,

y otros incentivos tendieron a reforzar la faz “disciplinar”, ya de por sí determinante en la división y agrupamiento de las actividades de la profesión.

Indagando en la representación de la pertenencia institucional, nos ha llamado la atención que en la percepción de los académicos argentinos sean las instancias ejecutivas las que deciden sobre cuestiones institucionales claves, subestimando la capacidad de los órganos colegiados –de los que ellos deberían participar en calidad de representados o representantes– y de ellos mismos como individuos en esas cuestiones. Al preguntárseles sobre su capacidad de influencia, se perciben como muy poco influyentes en los asuntos de la institución y de la unidad académica, situación que varía levemente si se considera el reducido número de docentes con dedicaciones exclusivas (Fernández Lamarra, Marquina y Rebello, 2010).

Sin dudas la existencia de una mayoría de docentes con dedicaciones parciales en las universidades argentinas repercute en el funcionamiento de la institución como unidad. Hemos visto que a menor dedicación es mayor la percepción de problemas respecto de la misión institucional, la

20 Del estudio cualitativo realizado, la mayoría de los jóvenes académicos tienen un cargo docente de dedicación simple en una institución, que es complementado con becas CONICET o de otros organismos, cuyo énfasis está colocado en la investigación. Mantenerse en la carrera académica para ellos implica poder pasar exitosamente las evaluaciones anuales provenientes de esas instancias, que son las que determinan su subsistencia en la carrera.

21 Distinguimos dos grandes grupos, los que identificamos como “la élite”, dentro de la cual identificamos a los consolidados y a los “herederos”, y “el resto”. El primer grupo fue conformado por sujetos que reunían características tales como altas dedicaciones, alta formación de posgrado, redes internacionales, publicaciones en el exterior y preferencia por la investigación. Estos factores definen un perfil académico más internacional que se corresponde con una minoría en la Argentina que, según nuestra muestra, alcanza el 15% del total de los académicos.



comunicación, el estilo de gestión vertical y críticas al liderazgo de las autoridades, a la vez que consideran que asumen un compromiso con la institución que no es correspondido por ésta. Los docentes con mayores dedicaciones a la actividad académica aparecen más involucrados con el funcionamiento institucional. Sin embargo, es generalizada cierta respuesta neutra o rutinaria sobre diferentes aspectos claves de las dimensiones de gobierno y gestión institucional, que podrían estar demostrando desinterés o falta de opinión formada en estos temas. La situación se agrava aún más al diferenciar por grupos generacionales. De nuestro análisis de entrevistas surge que son los jóvenes quienes más desconocimiento y desinterés demuestran por los aspectos institucionales del trabajo académico, que son asumidos con mayor énfasis como cargas adicionales a un trabajo que debería concentrarse principalmente en la investigación y luego en la docencia. Las tendencias identificadas nos hacen pensar respecto de un

debilitamiento institucional que podría agravarse con el tiempo.

### **¿Hay entonces una profesión académica argentina?**

La profesión académica, como categoría de análisis, es básicamente diferenciada por la diversidad de disciplinas y tipos de instituciones. A la vez se integra en ciertas reglas y valores que la aglutinan y la distinguen de otras ocupaciones (Clark, 1983, 2008a y 2008b). Por tanto, en principio, debemos correr de las caracterizaciones que asumen a la profesión académica como una profesión definida por características unificadas provenientes del primer mundo. Ni siquiera en aquellos países desde donde se han construido los marcos que intentamos utilizar para nuestro análisis existe una profesión académica homogénea.<sup>22</sup> Su esencia es tensión entre la heterogeneidad y la integración.

En este marco, es momento de retomar nuestra pregunta inicial, sobre si podemos con-

cebir en la Argentina la existencia de una profesión que aglutine el trabajo de los académicos, o bien, en una mirada lineal y evolutiva, estamos en un estadio anterior, que coloca a la conformación de una profesión académica como el fin de un camino a recorrer por nuestro sistema universitario en desarrollo.

Asumir la existencia de una profesión académica argentina exige una tarea posterior. Los marcos elaborados en los países centrales requieren ser adaptados a nuestras realidades para su utilización. La integración y la heterogeneidad en Argentina a la vez que es similar a la de esos contextos, se manifiesta en otras dimensiones. Nuestra actividad académica, al igual que en otras latitudes, reúne a sus miembros alrededor de un objeto, el conocimiento, en el ámbito universitario. Tiene reglas de acceso y permanencia establecidas, algunas más tradicionales como los concursos, otras más recientes como el sistema de categorizaciones del Programa de Incentivos. Hay autoridades reconocidas que actúan como pares evaluadores de investigaciones, carreras, puestos, quienes influyen en los estándares establecidos y aceptados. Tiene valores in-

---

22 Estas visiones se refieren exclusivamente a las características de la profesión en las universidades de investigación —o *research universities*— que tampoco es generalizada ni en Estados Unidos, Canadá o Gran Bretaña, desde donde se han construido estas categorías.

## Mónica Marquina

---

discutidos que son la base de la actividad, como la libertad para enseñar e investigar. Y puede distinguirse la existencia de un “ethos” que establece una cultura compartida, que se ha modificado en las últimas décadas, y que determina comportamientos.

Sin embargo, nuestra profesión se diferencia porque sus actividades se realizan en mayor medida a tiempos parciales, con una orientación profesionalista inclinada a la docencia, con salarios relativamente bajos, una forma de acceso peculiar, y una organización del trabajo principalmente en cátedra que da rigidez a la actividad. Es una profesión que en el último tiempo combinó los atributos tradicionales con reglas más globales basadas en la eficiencia y la productividad. Esa es nuestra profesión académica.

Más allá de estas características genéricas y propias, es sin dudas la visión de Altbach (2004) la que mejor explica nuestra preocupación. La nuestra es una profesión, que tiene la particularidad de la dependencia respecto del centro. La profesión académica en la Argentina, en el contexto de América Latina, es una profesión en la periferia. Si no la concibiéramos como pro-

fesión, no podríamos ver con claridad esta realidad.

El ritmo del trabajo académico en los países industrializados establece estándares a nivel mundial y los sistemas académicos de nuestros países se ven influidos por el norte. Así, los académicos argentinos, como los de otros países de la periferia, dependen de los principales centros de conocimiento y redes científicas a nivel mundial, con una gran desigualdad en materia de recursos e infraestructura. Mientras que el personal académico de todo el mundo se está convirtiendo en parte de una comunidad académica mundial, nuestros países están en la parte inferior de un sistema mundial de relaciones académicas desiguales. Y en este marco, las políticas recientes orientadas hacia los académicos, a la vez que se han diseñado en el marco de esas reglas, han colaborado en profundizar la heterogeneidad hacia la fragmentación.

La primera y más clara expresión de esta fragmentación se manifiesta en las posibilidades de acceso a los medios de producción y transmisión del conocimiento, dando lugar a la distinción entre una élite académica más beneficiada y el resto. Los estudios reali-

zados confirman la creencia generalizada de que las condiciones de trabajo en Argentina han sufrido una profunda transformación en los últimos años. Sin embargo, los efectos de estas tendencias no son iguales. A pesar de que existe una percepción de mejoría en las condiciones de trabajo, algunas de las políticas que se iniciaron en la década de 1990 y que siguen en pie, han dejado una profesión académica claramente diferenciada, con grupos vinculados al circuito internacional académico, y la gran mayoría en circuitos diferenciados con limitaciones de acceso a bienes materiales y simbólicos.

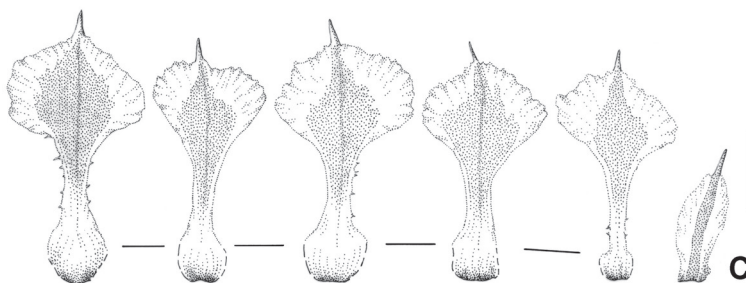
La segunda expresión de la fragmentación se manifiesta entre grupos generacionales, entre los que podemos identificar como los consolidados y sus “herederos”. La falta de interés en la participación institucional y la preocupación por sostener una carrera orientada hacia el éxito académico individual de las jóvenes generaciones, producto de la adaptación obligada a las nuevas reglas académicas, presenta un riesgoso escenario para las instituciones en los próximos años. Esta es sin dudas un alerta para autoridades institucionales y gubernamentales sobre

la necesidad de implementar políticas que apunten a la integración institucional y al interés por la docencia de estos jóvenes que, en pocos años, serán parte de la élite académica de las universidades argentinas.

En síntesis, concebir a nuestros académicos como parte de una profesión nos abre una puerta al estudio de un objeto complejo que comenzamos a construir pero que merece ser profundizado. Este objeto, la profesión académica, involucra a sujetos que transitan los cambios de diversa manera, desarrollan la actividad de docencia e investigación en la universidad sobre la base de reglas cambiantes que a la vez repercuten en la institución, y produce creencias y valores que se nutren de la historia del sistema universitario, se han reconfigurado con la masificación y las regulaciones de las últimas décadas y se combinan de manera más creciente con procesos similares que se dan a nivel global, en un mundo académico diferenciado que se traduce, para Argentina, en una profesión académica claramente fragmentada.

## Bibliografía

- ALTBACH, P. y otros (2012). *Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts*, Routledge.
- ALTBACH, P. (Coord.) (2004). “Centros y periferias en la profesión académica: los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo” en *El Ocaso del Gurú. La Profesión Académica en el Tercer Mundo*, Cultura Universitaria / Serie Ensayo 77, Universidad Autónoma Metropolitana
- ALTBACH, P. and M. FINKELSTEIN (1997). *The Academic Profession. The Professoriate in Crisis*, Garland Publishing Inc, New York and London.
- ARAÚJO, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, Ediciones Al Margen, La Plata.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Gedisa, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (2008). *Homo academicus*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BRUNNER, J.J. Y HURTADO, R.F. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica*. Informe 2011, Universia - CINDA, Santiago.
- BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- CHIROLEU, A. (2003). “Las peculiaridades disciplinarias en la construcción de la carrera académica” en *Revista Perfiles Educativos*, año/vol XXV, N° 99, Universidad Autónoma, México.
- CLARK, B. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles.
- CLARK, B. (2008a). “Defferentiation and integration of the academic profession” en *On Higher Education, Selected Writings, 1956-2006*, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- CLARK, B. (2008b). “The academic life: small worlds, different worlds” en *On Higher Education, Selected Writings, 1956-2006*, The John Hopkins University Press, Baltimore.



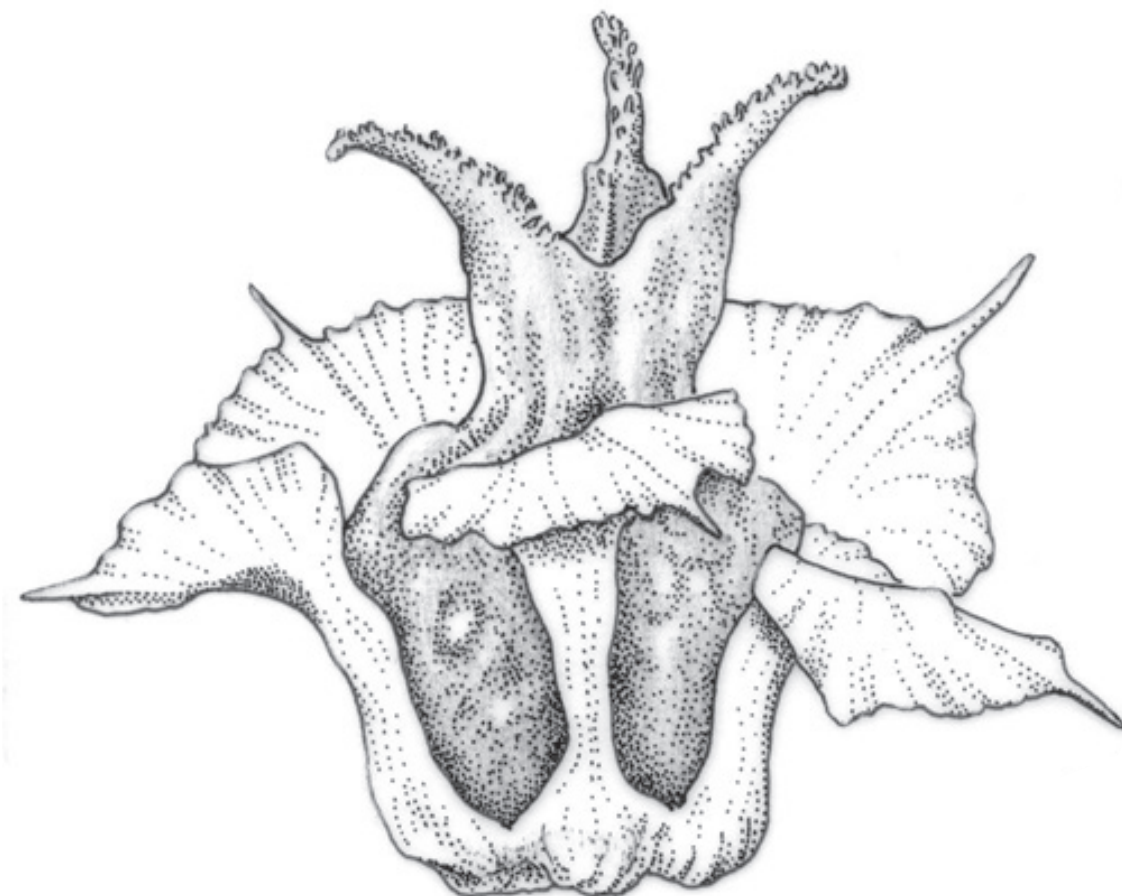
## Mónica Marquina

---

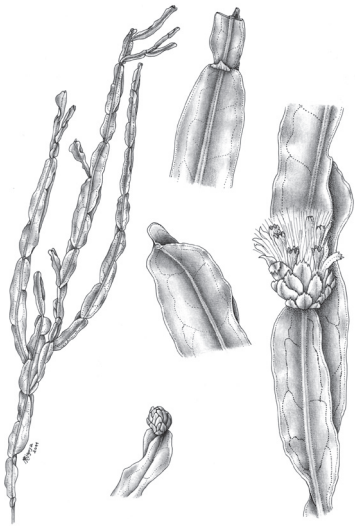
- DEEM, R. (1998). “‘New Managerialism’ and Higher Education: the management of performances and cultures in universities in United Kingdom” en *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 8, No 1.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y MARQUINA, M. (2012). *El futuro de la profesión académica*, EDUNTREF, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N., MARQUINA, M. Y REBELLO, G. (2010). “Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)* No 27, Miño y Dávila Eds, Buenos Aires.
- FERREIRO, M. (2011). “Carrera docente en las universidades nacionales desde la perspectiva de los docentes”, *Documento de trabajo ADIUNGS*, N° 5, Los Polvorines.
- GALAZ-FONTES, Jesús (2002). “La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal” en *Revista Perfiles Educativos*, vol. 24, N° 96, México.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2009). *Profesión Académica en Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*, CEDES, Buenos Aires.
- GARCÍA SALORD, S. (2001). “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, N°11.
- GREDIAGA KURI, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, Tesis doctoral, ANUIES, México.
- HAGEDORN, L. (2000). “What contributes to job satisfaction among faculty and staff” on *New Directions for Institutional Research*, vol. 105, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- HENKEL, M. (2005). “Academic identity and autonomy in a changing policy environment” en *Higher Education*, N°49, Springer.
- LEAL, M. Y ROBIN, S. (2010). *La Educación Superior en tiempos de Reforma*. Ed. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.
- MACFARLANE, B. (2011). “The morphing of academic practice: unbundling and the rise of the para-academic” on *Higher Education Quarterly*, 65, 1.
- MACFARLANE, B. (2012). *Intellectual Leadership in Higher Education*, Routledge/SRHE, NY & London.
- MARQUINA, M. (2010). “Docencia y Gobierno Universitario: tensiones del pasado y del presente en Chiroleu, A. y M. Marquina”: *A 90 años de la Reforma Universitaria: Memorias del pasado y desafíos del presente*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- MARQUINA, M. Y FERREIRO, M. (2011). “La satisfacción profesional de dos grupos generacionales de académicos en el marco de las políticas universitarias recientes” en *IX Jornadas de Sociología “Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones”*, Carrera de Sociología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 8 al 12 de agosto.
- MARQUINA, M. Y YUNI, J. (2010). “Trayectorias Profesionales de grupos generacionales de académicos y contexto político en Argentina: Hacia una tipología”, *International Conference on Personal Characteristics, Career Trajectories, Sense of Identity and job Satisfaction del Proyecto Changing Academic Profession (CAP)*, Mexico.
- MERTON, R. (1973). *The Sociology of Science*, The University, The University of Chicago Press, Chicago.
- MULKAY, M.J. (1977). “Sociology of the scientific research community” en Spiegel-Rosin, I. and D.J. De Solla Price (Eds.): *Science, Technology and Society*, Sage, London.
- PADILLA GONZÁLEZ, L., JIMÉNEZ LOZA, L. RAMÍREZ GORDILLO, M. (2008). “La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones, y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 13, N°38.
- PERKIN, H. (1984). “The academic profession in the UK” en Clark, B. (Ed.): *The Academic Profession: National, Disciplinary and institutional Settings*, University of California Press.

## artículos

- PREGO, C. Y PRATI, M. (2007). "Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades" en Krotsch, P. Camou, A. y M. Prati: *Evaluando la evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Prometeo, Buenos Aires.
- SCHNEIJDERBERG Y MERKATOR (2012), "Higher Education Professionals". Trabajo presentado en la Conferencia Internacional *Changing Conditions and Changing Approaches of Academic Work*, INCHER, Kassel University, Berlín, 4 al 8 de junio.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2011). *Anuario de Estadísticas Universitarias 2010*, SPU - ME, Buenos Aires.
- TIERNEY, W.G. & RHOADS, R.A. (1993). "Enhancing promotion, tenure and beyond. Faculty socialization as a cultural process" en *Higher education report* N° 6, ASHEERIC.
- VABØ, A. & HENKEL, M (2006). "Academic identities" en Kogan, M. y otros (Eds.): *Transforming Higher Education: A comparative Study*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- WHITCHURCH, C. (2012). *Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of Third Space Professionals*, Routledge, New York.







4. Carqueja

# Itinerarios contemporáneos de movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área Metropolitana de Buenos Aires

---

Laura Inés Rovelli

---

<sup>1</sup> Generalmente, en la literatura especializada, la movilidad académica se hace coincidir con procesos disímiles: la *fuga o drenaje de cerebros*, la *circulación de talentos*, la *internacionalización* de la educación superior, las políticas de formación de élites, la reproducción de las disciplinas y la socialización de los científicos en el marco de la comunidad científica internacional. Otras corrientes estudian esos procesos en

En las últimas décadas, el carácter fluido e incesante de la globalización promueve relaciones moldeadas en consonancia con intercambios, transferencias y movildades diversas. A escala mundial, la internacionalización gana prestigio y se convierte en una condición común y relativamente accesible. En ese escenario, la profesión en un sentido amplio sufre profundas transformaciones. A la evidente disociación entre actividad profesional o personal, se suma una valoración altamente positiva del cambio y la movilidad, en oposición a la estabilidad, entendida muchas veces como inactividad (Boltanski y Chiapello, 2002). Cada vez más, la innovación y la excelencia dependen de la intensa movilidad de investigadores y conocimiento a través de instituciones, disciplinas, sectores y países. Proliferan entonces esquemas plurales de movilización y diásporas de alta cualificación, tendencia inherente al mundo científico.<sup>1</sup>

el contexto de circunstancias políticas y económicas extraordinarias, por lo que destacan las asimetrías de los centros expulsores y receptores en cuyo marco ocurre la movilidad. Un tercer grupo, recuperado en este artículo, hace foco en las dinámicas de movilidad al interior de los sistemas de educación superior, en los distintos niveles de estudio y estadios profesionales, así como en el plano ocupacional y social.

## artículos

En contraposición a la relevancia que adquiere la participación de los estudiantes, los profesores y las universidades en redes y convenios de cooperación internacional, resulta menos abordado el estudio sobre la movilidad interinstitucional de los investigadores universitarios a escala nacional. En la Argentina, la movilidad académica constituye una dimensión que tradicionalmente exhibe escaso desarrollo dentro de la dinámica del sistema de educación superior; los desplazamientos de mediados del siglo pasado por cuestiones de orden político ocurren en contextos de intervención universitaria; pero en

general, la exigua movilidad se encuentra vinculada mucho más con el limitado desarrollo del mercado académico interno que con un modo específico de organización de la actividad científica.

En otros países del continente, como Brasil y México y principalmente en los Estados Unidos, la movilidad interinstitucional acompaña las distintas etapas de desarrollo de la carrera profesional y se asocia fuertemente con la movilidad ascendente.<sup>2</sup> En la Argentina, en cambio, las carreras académicas móviles (ya sean interinstitucionales, sectoriales –público o privado– o geográficas) difícilmen-

te llegan a constituir un rasgo idiosincrático predominante (Krotsch, 2001); por el contrario, la movilidad alentada por la búsqueda de progreso profesional resulta muy reducida (García de Fanelli y Moguillansky, 2009).

La presente investigación analiza entonces algunas mutaciones recientes en los procesos de movilidad académica de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires, en el marco más amplio de las políticas públicas y la expansión institucional de las dos últimas décadas en la esfera de la educación superior. Se trata de un diseño de investigación flexible conformado por una selección de casos representativa en relación con el tipo de movilidad estudiada. El universo de la investigación está integrado por investigadores universitarios radicados en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) o en la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM), las que se hallan localizadas en el área metropolitana de Buenos Aires.<sup>3</sup> La elección responde a que las tres instituciones combinan la formación profesional con el desarrollo de comunidades académicas

2 En los Estados Unidos, la movilidad geográfica e interinstitucional asociada al ascenso en la escala académica está relacionada con el aliento que brindan las instituciones de educación superior a quienes habían alcanzado el grado doctoral en otras casas de estudio; es un modo de prevenir las consecuencias negativas de la endogamia (Cruz Castro y Sanz Menéndez, 2010).

3 Como parte del trabajo de campo, entre mediados de 2009 y principios de 2010, se efectuaron treinta y seis entrevistas a investigadores académicos con dedicación exclusiva o semi-exclusiva, pertenecientes a los campos de las ciencias sociales y humanas y de las exactas y naturales, radicados en alguna de las tres universidades nacionales escogidas. Otro criterio de selección se asentó en un requisito principal: que los investigadores hayan desarrollado actividades de investigación científica en otra universidad nacional, antes de migrar hacia las de su actual radicación. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas a autoridades vinculadas con la Secretaría de Investigación de las tres instituciones, con el propósito de obtener información significativa relacionada con la política de investigación y de captación de recursos humanos y se relevaron documentos, normativas e información estadística vinculada con la temática de investigación.

## Laura Inés Rovelli

---

comprometidas con la investigación científica, cuestiones que operan como estímulos para la movilidad académica de investigadores universitarios, y más ampliamente, para la consolidación de diversos enclaves de producción de conocimiento.

El presupuesto orientador de la investigación sostiene que los procesos de movilidad académica están mediados por políticas y arreglos institucionales que promueven y superan su desarrollo. A su vez, tales desplazamientos tienen lugar en dos espacios complejamente interrelacionados y geográficamente situados: uno, de posiciones académicas estables y temporales para docentes e investigadores; otro, de reputaciones institucionales en el que rige una escala de prestigio asociada al personal académico, a los estudiantes y a las propias universidades (Bourdieu, 1994; Brunner, 2006).

El argumento central se asienta, entonces, en el siguiente supuesto: el cambio en las trayectorias profesionales de jóvenes investigadores hacia las universidades seleccionadas, se liga estrechamente con expectativas de movilidad ascendente y reconocimiento profesional, posibilidades de

progreso en la carrera académica, estabilidad en el cargo y mayores recompensas, tanto materiales como simbólicas.<sup>4</sup> A su vez, la reputación de las universidades estudiadas está sujeta a un dinamismo que depende del ritmo de la producción y de la negociación que realizan en un espacio académico plagado de estrategias institucionales dirigidas a mantener y optimizar su posición y a aprovechar la distribución del capital institucional. Finalmente, los procesos de movilidad académica aquí estudiados siguen los vaivenes de las políticas públicas e institucionales, sin terminar de conformar acabadamente un mercado estable de posiciones académicas para los investigadores universitarios.

### **Algunos antecedentes de movilidad y expansión institucional**

Hacia fines de la década de 1950, la Argentina sólo cuenta con ocho universidades nacionales: Córdoba, Buenos Aires, La Plata, del Litoral, Tucumán, de Cuyo, del Sur y del Nordeste. El cruce entre los años 60 y 70 marca una época de fuerte expansión de la matrícula universitaria y de la educación superior en general, al tiempo que proliferan diversas fuerzas de modernización aunque con alcances disímiles según las universidades y las áreas de conocimiento, en el marco de una planificación estatal débil.

Una de las propuestas —conocida como *Plan de Nuevas Universidades o Plan Taquini*, como resultado de la identificación con su principal mentor— da lugar durante el régimen autoritario de 1971-1973 a la creación de trece nuevas universidades nacionales, me-

4 Por movilidad se entiende el desplazamiento de individuos o grupos de una posición social a otra. La movilidad vertical ascendente supone el desplazamiento hacia una posición social y/o profesional superior (Cavalli, 1997: 1005).

5 Las universidades nacionales pasaron de diez a veintitrés. Sin embargo, sólo cinco fueron realmente nuevas: Río Cuarto, Lomas de Zamora, Luján, Santiago del Estero y Catamarca. Otras cinco instituciones se originaron en sub-divisiones: Salta, San Juan, San Luís, Entre Ríos y Misiones. Las tres restantes fueron nacionalizaciones de universidades anteriores provinciales o privadas: Comahue, La Pampa y Jujuy.

## artículos

diante la fundación de nuevas casas de estudio, la subdivisión de instituciones preexistentes o la nacionalización de anteriores establecimientos privados o provinciales bajo.<sup>5</sup> En los siguientes siete años, y como resultado de los proyectos inconclusos del período anterior, se nacionalizan otras tres, con lo que quedó clausurada la etapa de mayor creación de universidades nacionales del país.<sup>6</sup> Tomando como uno de los criterios determinantes la concentración poblacional, dos de estas institucionales se emplazaron en el conurbano bonaerense: una en el oeste (Luján) y la segunda en el sur (Lomas de Zamora).

No obstante, el *Plan de Nuevas Universidades*, combina criterios modernizadores y elitistas, que reproducen los conflictos propios del espacio académico-universitario de la década anterior. Sus éxitos consisten en completar algu-

nos proyectos que habían quedado inacabados, en cautivar el interés de las poblaciones rezagadas por falta de una oferta de educación superior y en imaginar nuevas realidades derivadas del desarrollo científico y humano que podían proveer las universidades. Sobre este último punto, cabe destacar que si bien la propuesta formula un modelo innovador no logra articularse con transformaciones económicas, sociales y políticas más amplias. Paralelamente, concibe a las nuevas universidades como centros de formación de recursos humanos y alternativas para el descongestionamiento de la demanda profesional de las universidades metropolitanas.

Durante varios años, la débil institucionalización de las nuevas casas de estudio es acompañada por una baja profesionalización en general de la actividad docente y principalmente de la científica. Por

tanto, en lugar de atraer masivamente a profesores e investigadores y promover procesos amplios de movilidad hacia esos nuevos entornos, lo que predomina en algunas de las noveles universidades –y particularmente en el área metropolitana de Buenos Aires– es la figura del “profesor itinerante”, quien se traslada de su universidad de residencia hacia la nueva institución con el propósito de dictar cursos y seminarios docentes pero sin asentar allí una tarea investigativa significativa. A pesar de las dificultades, logran desarrollarse algunos nichos investigativos aunque generalmente en el marco de modelos institucionales con escasas dedicaciones exclusivas para el avance de la investigación.

En la transición democrática de los años ochenta, el cuerpo docente crece a una velocidad inusitada aunque siguiendo el esquema anterior de bajas dedicaciones, en virtud de la necesidad de responder al aumento de la matrícula (Chiroleu, 2003b; Vacarezza, 2007). Se estima que durante el período 1982-1992, el número de docentes se duplica, pasando de 52 mil a 101 mil (Chiroleu, 2003a y 2003b).<sup>7</sup> Con respecto a la estructura del sistema, y hasta principios de

6 Posteriormente, entre 1973 y 1975, se nacionalizaron las universidades de la Patagonia, del Centro de la Pcia. de Bs. As. y de Mar del Plata. En 1980, la Universidad Nacional de la Patagonia fue fusionada con la universidad privada San Juan Don Bosco, lo que resultó en la creación de una única institución denominada Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Don Bosco.

7 De acuerdo con la autora, en 1982 las dedicaciones exclusivas constituían el 9% del total de la planta docente universitaria; en 1992 suben al 11%, y en 2000 llegan al 13%. En 2008, los cargos con dedicación exclusiva representaban el 10,8% del total, mientras que los de dedicación simple constituían el 55,6%.

## Laura Inés Rovelli

---

la década de 1990, el espacio académico-universitario sigue mostrando un bajo nivel de desarrollo y una alta concentración geográfica, situación que perdura hasta la actualidad. En cuanto a los salarios, se mantiene una fuerte rigidez, por lo que la movilidad se liga más a la reputación de las instituciones y/o ciertas figuras o grupos académicos, antes que a diferencias materiales o a condiciones laborales que permitiesen recompensar los logros de los profesores (Cruz Castro y Sanz Menéndez, 2010). Ambas dimensiones –las dinámicas de expansión del sistema y la homogeneización salarial– comienzan a sufrir mutaciones en el período analizado en este escrito, especialmente durante la etapa de creación de nuevas universidades en los años noventa.

### **Políticas universitarias y movilidad en los años 90**

En un escenario caracterizado por un fuerte intervencionismo estatal, la evaluación de la educación a través de distintos dispositivos logra reconvertir el gobierno del sistema. Paralelamente, se crean diez universidades nacionales, seis de ellas ubicadas en parti-

dos del conurbano bonaerense: La Matanza, Quilmes, General Sarmiento, General San Martín, Tres de Febrero y Lanús.<sup>8</sup>

Con relación a la movilidad académica de los docentes investigadores, a través del Programa FOMECE se observa un impulso incipiente a la migración hacia nuevas universida-

des mediante becas de apoyo a la radicación de profesores en “universidades nacionales de menor desarrollo relativo”.<sup>9</sup> De todas formas, los planes concretos de promoción de movilidad académica de los docentes e investigadores en el plano nacional resultan exigüos y circunscriptos a áreas

8 El resto de las universidades nacionales surgidas en ese período fueron la nacionalización de la Universidad de la Rioja y la creación de la universidad nacional de Formosa, Patagonia Austral y Villa María.

9 En el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias y en el marco del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES), en 1995 se crea el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (FOMECE), financiado a través de recursos del Banco Mundial. Como rasgo sobresaliente, el programa introdujo un nuevo mecanismo de distribución presupuestaria articulado con procesos de evaluación. El programa duró siete años y medio, durante los cuales se llevaron a cabo cinco convocatorias anuales.

10 A excepción de ese panorama general, en los últimos cinco años se desarrolla el Programa de *de Intercambio entre Universidades Nacionales “InterU”*. La iniciativa surge de un acuerdo entre el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) y la Secretaría de Políticas Universitarias y fija ciertos mecanismos comunes de cooperación entre las universidades tanto en el área de docencia como en investigación y administración. Una de las características centrales de la propuesta consiste en la posibilidad de movilizar interinstitucionalmente a estudiantes y docentes –en carácter de visitantes– como parte del objetivo general de formación de recursos humanos de posgrado. En la actualidad, el programa se mantiene vigente y mantiene –desde su creación– un registro de veinticuatro convenios firmados entre las distintas universidades participantes. Asimismo, extendió su influencia hacia las áreas de Matemática, Física, Química, Biología, Geología y Computación. Corresponde señalar que si bien las dimensiones del programa son muy pequeñas en relación con la magnitud del sistema (en términos de disciplinas, instituciones, estudiantes y docentes), la propuesta resulta una de las pocas iniciativas de movilidad docente, en el marco de un proyecto de cooperación interinstitucional- desarrolladas hasta el momento.



## artículos

---

disciplinarias específicas.<sup>10</sup> A lo anterior se suman innovaciones tales como la desregulación salarial y los esquemas de incentivos, en particular a la productividad, los que inciden indirectamente en los procesos de movilidad académica aquí explorados.<sup>11</sup> En efecto, en esos años las universidades estudiadas apuestan a la creación y consolidación de programas de posgrado y de una base importante de investigación académica, cuestiones que juegan un papel decisivo en el posicionamiento social de las nuevas universidades dentro

de un espacio de reputaciones institucionales histórica y socialmente configurado.

A comienzo de este siglo, aún perduran en el ámbito universitario muchas de las políticas que desde la década de 1990 moldean la profesión académica: nos referimos a los esquemas de incentivos y a la consagración de la evaluación, como elementos más significativos. A ellas se acoplan, sin pocas tensiones, una serie de programas que promueven vigorosamente en los últimos años el desarrollo de actividades científicas y tecnológicas,

sumado a la ampliación de las becas de formación para los recursos humanos y una mayor apertura del acceso a la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET).

Las tendencias en las políticas públicas de educación superior antes descriptas interactúan en los distintos escenarios institucionales con otras reglas y normas al imponer, permitir o reconfigurar esos mismos lineamientos. Al cabo, esos *interjuegos* alcanzan una influencia importante tanto en el plano de las expectativas como en el de las prácticas de los investigadores universitarios. En el siguiente apartado se abordan esos procesos para el caso de los actores y universidades seleccionados en esta investigación.

### **Traectorias e itinerarios de movilidad**

La noción de trayectoria se vincula con la idea de un tiempo narrado —en buena medida— linealmente que involucra la formación pasada, la situación presente y las expectativas futuras. Comprende, entonces, un curso extendido en el tiempo que sigue el comportamien-

11 Cabe recordar que en 1993, se crea el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (PROINCE) con el objetivo central de promover la investigación integrada a la docencia en las universidades nacionales. Impulsado desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), propone aumentar la investigación en las universidades públicas por medio de la asignación de un incentivo monetario a los docentes que acrediten la realización de investigaciones. De tal forma, el PROINCE inaugura por un lado, la asignación presupuestaria por mecanismos competitivos, lo que origina una diferenciación salarial entre los docentes, y promueve la diferenciación del mercado académico (Albornoz, *et. al.*, 2004). Asimismo, rompe con el principio de que a “igual función docente, igual remuneración”, dado que a mayor productividad en el plano de la investigación resulta posible obtener una mejor remuneración en el cargo docente. Por otra parte, introduce criterios formales de valoración de la actividad de investigación, al tiempo que genera una nueva identidad institucional en torno de la noción de “docente-investigador” (Carullo y Vacarezza, 1997). Por otra parte, resulta determinante al instalar criterios de evaluación homogénea entre los investigadores universitarios y en fijar parámetros de antecedentes y productividad para los proyectos del sistema universitario nacional. Asimismo, logra generar y mantener en el tiempo un sistema de información de una parte significativa de las actividades de las universidades nacionales.

## Laura Inés Rovelli

---

to de una persona, de un grupo social o de una institución. Las trayectorias individuales están atravesadas por factores institucionales, nacionales y disciplinares que se expresan en circunstancias muy específicas, por lo que las narrativas colectivas juegan un papel significativo en la configuración de ciertos relatos identitarios y culturales de las universidades. “Hacer una carrera” o “tener una trayectoria” supone pertenecer a una determinada comunidad de conocimiento, crecer en un campo o en una disciplina y negociar las reglas de la vida académica en condiciones institucionales específicas (Garforth y Cervinková, 2009). Luego, nuestro análisis toma en cuenta “el horizonte histórico” de corta duración de tales trayectorias, vale decir “[...] el carácter no intemporal, no desarraigado de las relaciones materiales extra-subjetivas [...] el conjunto de las relaciones estructurantes, ya sean formalizadas en instituciones o bien expresadas en comportamientos y costumbres” (Ferraroti, 2005:11).

### *Generaciones científicas y movilidad*

La etapa de normalización institucional de las universidades analizadas se extiende desde su fundación hasta el período comprendido entre 1995 y 1998. Tal como se desprende del material analizado, en los primeros años la movilidad está liderada por científicos de alta reputación.<sup>12</sup> Muchos de esos investigadores se habían formado en los años “dorados” de las universidades públicas, pero también transitaron períodos de intervención y crisis institucional. En la década del sesenta, buena parte de quienes trabajan en el área de las ciencias naturales y exactas, se refugian en institutos de investigación no universitarios (privados o estatales) donde desarrollan una producción científica de alto nivel y también se dedican a la formación de jóvenes investigadores. Otros, en cambio, transitan el exilio. Como consecuencia de la intervención militar en las universidades durante la última dictadura (1976-1983), numerosos investigadores del campo de las ciencias huma-

nas y sociales salen del país por un largo período; su regreso coincide con la voluntad de reconstrucción de las universidades públicas, y ulteriormente, con el empeño por fundar nuevas instituciones.

A lo largo del período fundacional, y como consecuencia de una estrategia institucional asociativa, la UNSAM capta buena parte de sus recursos calificados en ciencias exactas y naturales de organizaciones científicas pre-existentes como la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA), el Instituto de Investigaciones Científicas y Técnicas para la Defensa (CITEFA) y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), con las que realiza actividades conjuntas. También se verifica la migración de equipos casi completos convocados para formar nuevos centros de investigación. En este mismo campo disciplinar, la UNQ y la UNGS se constituyen en puntos de llegada de grupos e individuos atraídos por la posibilidad de trabajar con investigadores destacados.

La UNSAM convoca a prestigiosos investigadores de las ciencias sociales radicados en el exterior, quienes a su regreso carecen de una pertenencia institucional formal. Por su

12 Seguimos aquí las divisiones analíticas de reconocimiento profesional y distribución de prestigio propias del ámbito científico señaladas por Mulkay (1972).

## artículos

parte, la UNGS al igual que la UNQ, atraen investigadores consagrados de universidades nacionales. En el área humanística, una parte de la movilidad se liga a la crisis político-institucional de la universidad de origen.<sup>13</sup>

Esta primera etapa se caracteriza por los desplazamientos académicos de carácter colectivo, particularmente en el área de las ciencias exactas y naturales. Por un lado, algunos investigadores de alta reputación se ven favorecidos con mayores márgenes de decisión y libertad académica para llevar a cabo movi­lidades conjuntas, precisamente por su condición de “pioneros”. Al respecto, un investigador en ciencias exactas destaca:

*“me decidí a venir acá porque venía un grupo grande. Esta universidad era nueva, tenía mucho interés en ese sentido y sobre todo venía un grupo grande en mi tema, venía mi director de tesis, venía el co-director de mi tesis que ya estaba trabajando acá, después vino más gente inclusive. Se armó un grupo del tema específico en el que yo trabajaba”* [UNGS, Ciencias Exactas].

También en la UNSAM, algunos de los equipos de investigación en ciencias naturales se trasladan conjuntamente hacia la nueva institución. En ese sentido, un investigador señala que *“los grupos de la Fundación Campomar que migraron a la UNSAM (...) fuimos los mismos que estábamos allá, con los mismos directores, y después vinimos acá (...)”* [UNSAM, Ciencias Naturales]

Del análisis anterior se desprende que una primera generación de investigadores académicos consolidados se incorpora a las universidades estudiadas en carácter de *migrantes pioneros* durante el período fundacional y de normalización. Simultáneamente, llega una segunda generación de investigadores, quienes al momento de su movilidad se encuentran en una etapa de inicio o de desarrollo intermedio de sus carreras científicas. Se trata de investigadores jóvenes con altas calificaciones, situados en el piso de la jerarquía científica, quienes por diversos motivos no encuentran

espacios para desarrollarse profesionalmente en las universidades tradicionales. Si se toman en cuenta los desarrollos de algunos estudios clásicos sobre los investigadores científicos (Ben-David, 1974; Mulkay, 1972, entre otros), se observa que este grupo cuenta con credenciales suficientes como para aspirar a una mejor posición laboral, dado que sus carreras se encuentran en una pendiente ascendente, por lo que serían más susceptibles a la búsqueda de posiciones académicas más altas. Siguiendo a Mulkay, tienen “[...] todo para ganar de la inconformidad, no tienen reputación que perder, sus riesgos son bajos y sus ganancias extremadamente altas” (1972: 50).

### *Itinerarios de movilidad*

Nuestra búsqueda se orienta, particularmente, a desentrañar los recorridos formativos y la inserción institucional de esa segunda generación de investigadores. A los fines analíticos, el concepto de “generación” resulta iluminador pues alude no tanto a una distinción

13 La UNQ abre sus puertas a prestigiosos científicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, quienes conforman allí un programa entero de investigación; a la UNSAM, pasa parte del plantel docente de una cátedra de la misma facultad, mientras la UNGS recibe a investigadores destacados de esa misma institución.

## Laura Inés Rovelli

etárea, sino al cambio verificado en las condiciones sociales, culturales y materiales de la vida universitaria. Se trata de un proceso en cuyo curso los sujetos –independientemente de su edad– se valen del capital científico-cultural que portan para organizar prácticas y trayectorias profundamente impregnadas por los valores de ascenso en el campo científico (Bourdieu, 1988).

De los datos de las entrevistas surge un elemento digno de atención: un alto porcentaje de los investigadores proviene de las universidades nacionales de Buenos Aires (UBA) y La Plata (UNLP). En su mayor parte, los científicos de la UNQ que desarrollan sus tareas en el campo de las ciencias naturales son originarios de la universidad platense, movimiento que puede vincularse a la cercanía geográfica, tanto como a las redes de relaciones académicas entre ambas. En la UNGS y la UNSAM, es considerable la cantidad de investigadores procedentes de la UBA, si bien existen corrientes migratorias menos numerosas desde otras instituciones y desde centros de posgrado del exterior. Como efecto de distintas redes de relaciones de investigadores y autoridades de la UNGS, sobresalen los vínculos con

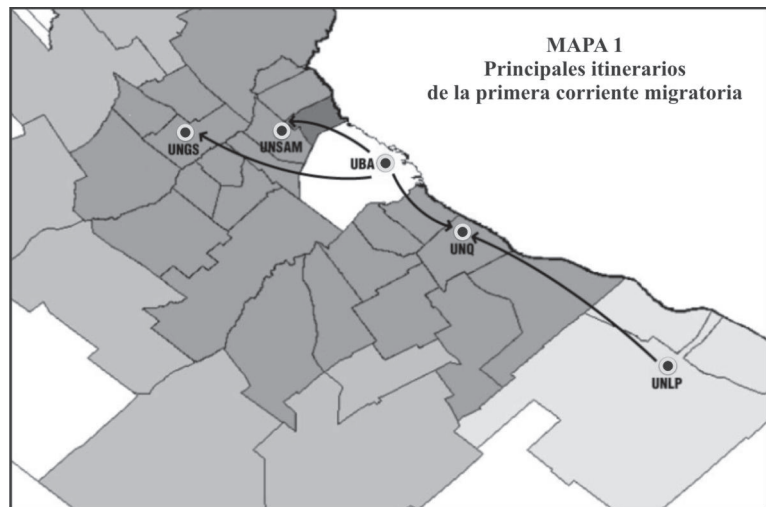
académicos procedentes de la Universidad Nacional del Comahue. Por otra parte, en la UNGS se destaca la formación de investigadores en instituciones de posgrado en ciencias sociales y humanas del Brasil y Francia; mientras que en la UNSAM, en la misma área, cobran mayor notoriedad los recorridos de formación en España, los Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia en virtud –nuevamente– de las distintas redes académicas de los investigadores y las autoridades de ambas universidades. En el mapa 1 se ilustran los itinerarios locales de una generación de investigadores

universitarios con altas calificaciones, situados en los primeros peldaños de la carrera científica. Convencionalmente denominamos a estos recorridos primera corriente migratoria. MAPA 1.

### Los que se fueron: factores de expulsión

#### *Las barreras invisibles<sup>14</sup>*

Un factor crucial que estimula la expulsión de investigadores de sus instituciones de origen se vincula con las dificultades de crecimiento profesional y de ascenso en la carrera académica; en otros términos, con la falta de reco-



14 Tomamos prestada la expresión de García de Fanelli y Moguillansky (2009:124).

15 Entre otros, los trabajos de Crane (1965) y Becher (2001) resultan ineludibles a la hora de abordar el estudio de las carreras académicas y su relación con la distribución de prestigio y/o reconocimiento.

## artículos

---

nocimiento material y/o simbólico.<sup>15</sup> Muchos entrevistados consideran que sus trayectorias se hallaban estancadas, o como dice un científico social “*la UBA no ofrecía algo más consistente de lo que yo tenía, un cargo docente sin concurso, la beca de CONICET y un sueldo como empleado de la facultad; yo veía que estaba medio trabado*” [UNQ, Ciencias Sociales]. Este testimonio ilustra uno de los problemas principales: al no existir una carrera académica reglamentada, los cargos docentes dependen de la regularización a través de concursos. Pero las demoras para sustanciarlos, o las distorsiones de implementación (escasez de presupuesto, politización del procedimiento, arbitrariedad de los criterios de evaluación, etc.) frecuentemente se traducen en la inadecuación entre la jerarquía del cargo y los méritos alcanzados. Al respecto, un entrevistado asegura: “*no encontré las posibilidades para presentarme a concursos que me permitieran hacer la carrera que hago acá. Acá yo soy profesor ordinario adjunto, pude concursar, allá todavía soy un JTP interino*” [UNQ, Ciencias Humanas].

En este plano cabe hacer una aclaración: el conjunto de

reformas de los años noventa, incluso la propia Ley de Educación Superior, tiende a establecer como horizonte de política la tendencia gradual a la máxima titulación, condición para acceder a la categoría de profesor universitario. A partir de allí, se hace más notoria la alta competitividad institucional; y “*ciertas trampas etáreas*” (Laudel, 2005) o “*desaceleraciones*” (Garforth y Cervinková, 2009) plantean obstáculos al desarrollo de las carreras. De los testimonios se desprende que buena parte de los sujetos comienzan su posgrado al calor de esos estímulos y a mayor edad que el común de los estudiantes, lo que instaura una competencia por los cargos docentes que agranda la brecha generacional. En referencia a la universidad de origen, una entrevistada menciona: “*empecé a hacer mi doctorado bastante grande y cuando lo terminé había mucha gente más joven que lo tenía hecho. La competencia por los cargos se volvió mucho más difícil y llegó un momento en que ya no me sentía muy*

*cómoda porque veía que no tenía cabida*” [UNGS, Ciencias Naturales]. En el mismo sentido, otra investigadora afirma que “*obviamente, la posibilidad de ascender se complicaba sin el doctorado, era nula prácticamente, y aún con el doctorado*” [UNGS, Ciencias Naturales].

### *Retornos, destituciones y reinserciones*

Asimismo, las posibilidades de reinserción en las instituciones de origen y/o de formación resultan arduas para quienes regresan al país luego de una larga estancia en el exterior.<sup>16</sup> Antes de partir, muchos de ellos se ven obligados a renunciar a su cargo, o bien lo pierden por su condición de interinos. Al decir de una investigadora en ciencias exactas,

*“en casi todas las universidades se privilegió al que se quedó e hizo el doctorado ahí. Cuando vos vas a cualquier lado, Exactas por ejemplo, y querés presentarte a un concurso, no*

16 Para paliar la situación, en 2003 se relanza el Programa Raíces de la Dirección de Relaciones Internacionales de la SECyT, que promueve el retorno y la reinserción en empresas de base tecnológica, universidades y centros de investigación. Sobre el impacto del programa, puede consultarse Luchilo (2007) y García de Fanelli (2009).



## Laura Inés Rovelli

---

*vale más el título de afuera. Es más, yo di clases afuera y eso no me sirve como antecedente docente en un concurso. Me fui como ayudante de primera, ese fue mi último cargo; el que se quedó fue JTP, se doctoró, pasó a ser adjunto e hizo una carrera de docencia” [UNSAM, Ciencias Exactas].*

En gran parte de los relatos, la “búsqueda de inserción” insume un largo tiempo durante el cual deben realizarse otros trabajos: *“los dos primeros años fueron de adaptación, pero después, me di cuenta con el tiempo, que esa vuelta lleva dos años de recuperación, no hay forma de acortar el plazo” [UNSAM, Ciencias Humanas]; “a mí me tomo exactamente nueve meses conseguir un trabajo serio, porque llegué con la crisis del tequila, entonces en principio sabía extraoficialmente que había ganado una beca de reinserción pero jamás se efectivizó” [UNQ, Ciencias Humanas].*

En otros casos, la “búsqueda de un lugar de trabajo” responde a la necesidad de articular los temas de investigación con los de docencia:

*“cuando volví los dos cargos docentes que tenía en la UBA tenían que ver con un área que a mí ya no me interesaba, había perdido el tren de lo que se estaba produciendo en este campo; para ser consecuente con lo que venía trabajando, renuncié automáticamente a los dos cargos en la UBA el mismo día que llegue” [UNSAM, Ciencias Humanas].*

### *La disputa por el espacio*

En varias entrevistas, aunque con mayor asiduidad entre investigadores de las áreas de conocimiento social y humano, surgen cuestiones de orden espacial: los problemas edilicios y la falta de un lugar físico para trabajar. Según indican, *“medicina de la UBA, no era un lugar con mucho futuro, en sentido edilicio, en perspectiva de crecimiento” [UNQ, Ciencias Naturales]; mi trabajo en la Facultad de Ciencias Sociales fue en la cátedra; nos reuníamos en los bares, en la sala de profesores o en la casa de alguno. No teníamos espacio físico, esa era la cuestión. Para mí era fundamental trabajar en un lugar donde hubiera infraestructura mínima indispensable [UNSAM, Ciencias Sociales].*

### *Conflicto y partidización*

Las razones que contribuyen a explicar la búsqueda de ámbitos de inserción profesional, también se deben a los reiterados conflictos en las instituciones de origen. En ciertos casos, se asocian a la inexistencia de un ciclo de formación en las carreras: *“en ningún momento me quise ir del instituto; lo que sucedió es que se me presentó una situación en la que el director me dice: “te formaste y te tenés que ir” [UNSAM, Ciencias Sociales].* En otros casos, se relaciona con el desmembramiento de los grupos de investigación: *“hubo un momento de quiebre importante en ese laboratorio; tres grupos enteros nos fuimos” [UNQ, Ciencias Humanas].* Por último, se los vincula con la elevada politización en el nivel institucional, que de acuerdo a los distintos vaivenes académicos-partidarios repercute en el posicionamiento de ciertos actores, particularmente al interior de determinadas unidades académicas.

### *Giros en el plano cognitivo*

En el trabajo de campo, aunque en menor medida, se identificaron motivaciones de índole cognitiva. Lo que se señala es la voluntad de asentar

## artículos

---

la investigación en una universidad abocada a problemáticas más empíricas o aplicadas, pasar “*de hacer química pura a la biotecnología que es algo nuevo, que me gusta más, es más aplicable*” [UNQ, Ciencias Naturales]; “*creo que todos estamos en esto porque nos interesa, siempre nos gustó la aplicación; difícilmente alguien a quien le interese la química teórica hubiera aceptado venir a General Sarmiento*” [UNGS, Ciencias Naturales].

### Los que llegaron: factores de atracción

En este apartado se procura detectar la especificidad de los factores de atracción que orientan la movilidad. Vale aclarar que muchos de los entrevistados no abandonan la universidad de origen, donde mantienen algún cargo de baja dedicación. Sin embargo, la actividad de investigación se radica en las universidades de destino.

#### *Aspectos concernientes a la carrera docente*

Tanto en la UNQ como en la UNGS, la promoción de los docentes combina la realización de concursos con evaluaciones periódicas, a diferencia

de la UNSAM que no cuenta con este esquema. Tomando las recomendaciones de una consultora académica internacional, el Centro Universitario de Desarrollo (CINDA), la UNQ instituye un patrón innovador de evaluación del desempeño académico y de las remuneraciones docentes. En un comienzo, a raíz de la descentralización salarial fijada por la Ley de Educación Superior, la antigüedad pierde valor en el cálculo salarial en favor de incentivos (suplementos) vinculados al mérito (Claverie: 2009).

No obstante, a más de diez años de su implementación, la UNQ revisa ese diseño como consecuencia de la necesidad de incorporar a la planta básica un número significativo de docentes contratados (más del 60% en 2007) y también debido a una cierta equiparación salarial en las demás universidades nacionales. Por tanto, la antigüedad pasó a formar parte del salario, al tiempo que se fijaron complementos para mantener los incentivos al mérito (premios a la productividad) financiados con recursos propios. A su vez, la informalidad del plantel docente es reducida drásticamente a través del otorgamiento de deducciones simples, las que pasan

de 33 en 2007 a 311 al año siguiente. La nueva carrera docente, reformulada en 2006, instituye como funciones básicas la docencia, la investigación y la extensión, a las que se sumaron la gestión y la evaluación. Paralelamente, se fijan tres categorías diferentes para solicitar la promoción de la carrera, las que responden a las distintas orientaciones académicas: Docencia e Investigación, Docencia y Docencia y Desarrollo Profesional (Claverie, 2009).

Para muchos de los entrevistados, la implementación de la carrera docente resulta positiva pues establece pautas claras para el ascenso profesional, y a diferencia de los que sucede en otras instituciones, disminuye el conflicto y la arbitrariedad en el proceso de asignación de cargos:

*“la UNQ no tiene cátedra, tiene áreas, entonces uno no compete contra otros. En Filo estoy doctorada, tengo 45 años y soy JTP. No hay posibilidad de ascenso porque la persona que es adjunta tiene diez años más que yo y mi titular ocho años más. En cambio, en la UNQ estoy asociada y no tengo que competir con nadie, sólo*

## Laura Inés Rovelli

---

*conmigo misma; en la medida en que vas reuniendo antecedentes, te van ascendiendo, entonces es mucho menos conflictivo”* [UNQ, Ciencias Humanas].

En la UNGS, se implementan evaluaciones de desempeño a pedido de los investigadores-docentes que hayan sido convocados a concurso. El Consejo Superior los designa en las categorías de profesor o asistente, y según tres niveles jerárquicos distintos. En todos los casos, el acceso al cargo se realiza mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición. Los criterios de evaluación son fijados en las grillas incluyen tanto el desempeño en actividades tradicionales de investigación, docencia, servicios y acción con la comunidad –equiparable a la función de extensión de otras universidades– como la gestión, entendida como una función universitaria más de los investigadores. Mientras en la UNQ existen perfiles profesionales diferenciados de carrera, la UNGS integra una diversidad de roles en un único modelo académico; vale decir, el profesor profesional, los investigadores más internacionalizados, los profesores inclinados hacia la gestión institucional, el profesor exten-

sionista, etc. Los criterios de evaluación combinan una serie de demandas que responden a las orientaciones del mundo científico, a las políticas públicas de educación superior, a los intereses propios de la institución y a las necesidades del entorno.

Por último, cabe destacar que en sus comienzos las tres instituciones fijan salarios cuyos montos eran muy superiores a los de los docentes de otras universidades nacionales, cuestión que muchos entrevistados señalan como una fuente de motivación para decidir la movilidad. En efecto, a fines de los años noventa, los sueldos en las universidades estudiadas varían entre 1.500 y 3.000 dólares, dependiendo de la ubicación del docente en la grilla salarial (García de Faneli, 1997: 77), mientras que los salarios de las universidades más tradicionales oscilan entre los 300 y 1.500 dólares.

### *Distribución de dedicaciones y cargos docentes*

A partir de los datos recabados, se hace evidente que con algunas excepciones, la movilidad institucional implica un ascenso en la escala docente. Lo más frecuente es el pasaje desde la categoría de Jefe de Trabajos Prácticos

(JTP) detentada en la universidad de origen, al cargo de Profesor Adjunto en la de destino, y en menor proporción, desde el cargo de Profesor Asociado o Adjunto al de Titular. En la UNGS y en la UNQ predominan las dedicaciones exclusivas y semi-exclusivas, mientras en la UNSAM son numerosas las dedicaciones simples.

Si tomamos en cuenta la inclusión de la mayoría de los entrevistados en el Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, y si consideramos su distribución por dedicación y cargo, obtenemos un mapa más representativo de su distribución académico-institucional. En 2008, en la UNQ y en la UNGS, un 80% y un 85% de los docentes-investigadores poseen dedicaciones exclusivas. En cambio, en la UNSAM, existe un 50% de dedicaciones simples y un 32% de semi-exclusivas en parte en virtud de su estrategia asociativa con otras instituciones y su política de captación de recursos humanos del CONICET.

### *La cuestión de escala*

Otro aspecto surgido en el curso de esta investigación refiere a la cuestión de la escala, o el tamaño de la universidad y

## artículos

su influencia en las percepciones de los investigadores con respecto a los vínculos que se establecen y a las facilidades edilicias para el desarrollo del quehacer. En ese sentido, al describir sus experiencias, los investigadores en ciencias sociales y humanas hacen hincapié en la importancia de la interacción con otros colegas en espacios que ofrecen condiciones favorables para el intercambio: “*estaba todo a disposición, teníamos medio piso*” [UNSAM, Ciencias Sociales]; “*aquí las condiciones de trabajo son ideales, estoy muy cómodo, tengo mi propio escritorio, mi propia maquina, reúne las condiciones óptimas*” [UNQ, Ciencias Humanas]; es un lugar “*muy amable*”, donde se está “*muy cómodo*”, y “*permite armar equipos*” [UNGS, Ciencias Sociales]. Sintetizando, “*hay toda una red de contención que otras universidades grandes no tienen*” [UNGS, Ciencias Exactas].

En suma, las mejores condiciones salariales y de trabajo en las universidades de destino, junto con la posibilidad de estabilidad y ascenso concreto en la carrera académica, son en un comienzo los estímulos más importantes mencionados por los entrevistados. A esos

factores se añaden otros de orden contingente: las redes de relaciones entre colegas, directores y becarios, las que en algunos casos acarrearán movimientos institucionales; el deseo —expresado en repetidas oportunidades— de trabajar con figuras relevantes y admiradas con el propósito de enriquecer la formación.

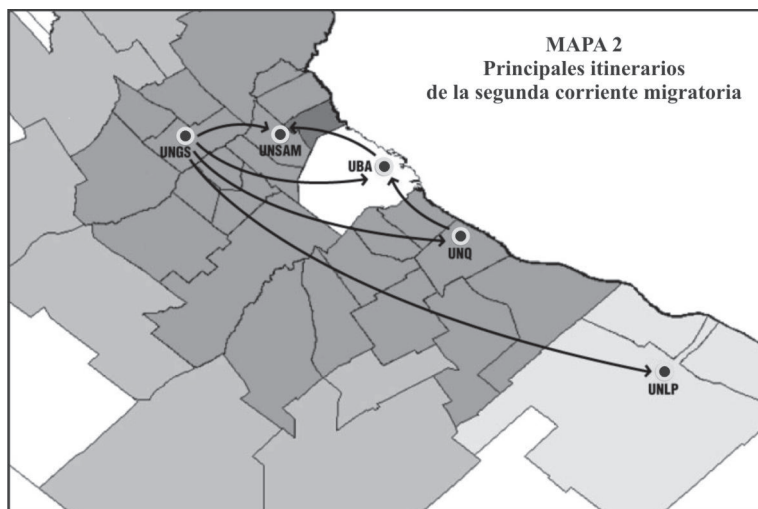
### Itinerarios de movilidad a mediados del nuevo siglo

En los últimos años, la movilidad es más circunscripta y reviste un carácter “interconurbano”; vale decir, desde y hacia alguna de las universidades nacionales aquí estudiadas. En particular, se observan “pases” individuales de investigadores. El mapa que

sigue evidencia la variedad de corrientes migratorias, aunque es necesario aclarar que al haberse producido estos movimientos recientemente, todavía no pueden analizarse con la suficiente perspectiva como para adelantar conclusiones al respecto. MAPA 2.

Por otra parte, se identifican otros desplazamientos cuantitativamente más pequeños, de regreso hacia las universidades tradicionales: más específicamente, desde la UNGS hacia la UNLP y la UBA, y desde Quilmes hacia la UBA.

Algunos indicios acerca del fenómeno dan cuenta del surgimiento de conflictos entre las condiciones y características del trabajo de los investigadores del CONICET y los proyectos más innovadores de carrera académica de las



## Laura Inés Rovelli

---

nuevas universidades, particularmente en la UNGS y en la UNQ. Es destacable el hecho de que en algunos casos, esos desplazamientos se producen una vez que los investigadores han “hecho carrera” y han obtenido alguna reputación en sus respectivos campos, adquirida durante su radicación en las universidades estudiadas. En la UNGS, sobresale la tensión entre la tradición del modelo de investigador de CIC –caracterizado por la amplia autonomía de sus miembros, quizá más vinculado con la cultura institucional de las universidades grandes– y la carrera académica diseñada por la propia universidad, fuertemente articulada con las demandas institucionales y regional/locales. En la UNQ, el pasaje desde una escala salarial donde el mérito académico antes que la antigüedad era el criterio orientador y los salarios resultaban comparativamente más altos que en otras universidades, hacia otra basada en los últimos años en la antigüedad y relativamente equiparada en términos salariales con el resto de las instituciones genera algunas disconformidades entre ciertos investigadores de la institución, quienes optan –ante los cambios descriptos– por radi-

carse en universidades que demandan una menor actividad de docencia. No obstante, el flujo migratorio desde la UBA hacia la UNSAM continúa siendo significativo, especialmente en el área de las ciencias sociales y humanas. Además, tanto en la UNGS como en la UNSAM, las corrientes migratorias de investigadores que obtuvieron su formación de posgrado en el exterior siguen vigentes.

Finalmente, la ampliación del ingreso a la CIC de los últimos años, sumado al estímulo simbólico y económico que representa para los investigadores en detrimento del salario y la responsabilidad docente en el ámbito universitario, desalienta en muchos casos la radicación de la actividad de investigación en la universidad. Asimismo, el modelo de Carrera de Investigador promueve una relativa autonomía de los científicos universitarios respecto de la institución donde trabajan, cuestión que desemboca tanto en la posibilidad de movilidad, como en cierto distanciamiento de otras funciones universitarias como la docencia. Según los testimonios, lo que sucede es que “*con el cargo de CONICET, la movilidad es sencilla y en principio, es ganancia para la*

*universidad*” [UNQ, Ciencias Humanas]. En la misma dirección, un entrevistado sostiene: “*hasta que obtuve el ingreso en la carrera, imaginaba que iba a estar aquí; ahora pienso en la posibilidad de dejar la universidad en algún momento y dedicarme sólo a investigar pero no cambiar a otra universidad*” [UNGS, Ciencias Humanas].

### Consideraciones finales

Durante el período estudiado, el surgimiento de nuevas universidades identificadas con las innovaciones anteriores y diversamente comprometidas con la promoción de la investigación científica, genera movimientos en las posiciones académicas y en la reputación institucional de las casas de estudio de la región metropolitana. De la investigación realizada se desprende el carácter dinámico de la reputación institucional, cuya especificidad deriva de constantes negociaciones a través de distintas estrategias institucionales.

En la etapa de su fundación y normalización institucional, las universidades estudiadas se benefician de determinados incentivos financieros, así como



## artículos

---

de la política de desregulación salarial implementada en esos años y de cierto apoyo político e institucional para diseñar modelos universitarios con una fuerte impronta investigativa. Luego, desarrollan procedimientos basados en una distribución diferencial de cargos y dedicaciones para atraer recursos humanos de excelencia, escasamente reconocidos en las instituciones de origen, y conformar así una planta docente muy calificada. Con ello, en alguna medida, parece trastocarse la escasa cultura de movilidad inter-institucional existente hasta entonces.

Desde el año 2000, tanto la UNQ como la UNGS pudieron organizar un plantel medianamente consolidado de investigadores. Por lo tanto, los procesos de movilidad desde las universidades más tradicionales de la zona hacia estas instituciones tendieron a desarrollarse más acotadamente. En la UNSAM, en cambio, continúa un flujo migratorio importante, en parte por la apertura incipiente de varias de sus carreras de grado. Luego, si bien se han sostenido los aumentos salariales, se verifica una equiparación con el conjunto de los docentes universitarios nacionales, a diferencia de lo que ocurrió durante la década

de 1990. Aun así, las favorables condiciones laborales, edilicias y la alta reputación alcanzada en ciertas áreas de conocimiento, hacen todavía de la UNQ, la UNGS y la UNSAM espacios atractivos para muchos investigadores. En contraposición, algunos de los que trabajan en ellas encuentran que la paridad salarial no se corresponde con el nivel de demandas y exigencias en comparación con las de las universidades más antiguas de la zona, o incluso con configuraciones más recientes. Por consiguiente, no descartan la posibilidad de encarar nuevos procesos de movilidad.

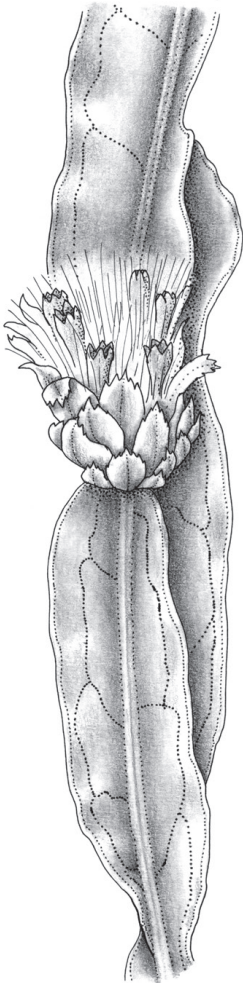
Por otra parte, en los últimos ocho años, la apertura del ingreso a la CIC del CONICET lleva a que numerosos investigadores a compensar los obstáculos para ascender en la jerarquía docente con estrategias dirigidas a obtener reconocimiento a partir de la

realización de una carrera en ese organismo. La especificidad de dicha carrera, habilita a sus investigadores a emprender el tipo de movilidad analizada en este trabajo, al tiempo que allana el camino para otros movimientos migratorios, aunque también genera tensiones con las culturas académicas locales.

Por último, es preciso señalar que en el período que se extiende desde 2007 hasta la actualidad, se fundaron trece universidades: nueve instituciones son estatales y de ellas, cinco se encuentran localizadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires y cuatro en otras provincias o regiones del país; las cuatro restantes son de gestión privada.<sup>17</sup> En la medida en que los nuevos actores académicos e institucionales busquen incrementar su prestigio académico en la base de la institución –antes de limitarse sólo a la captación

17 Nos referimos a las universidades nacionales de Avellaneda, Moreno, del Oeste (en Merlo), Arturo Jauretche (en Florencio Varela) y José C. Paz; a la Universidad Nacional de Río Negro, a la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, a la Universidad Nacional de Chaco Austral y a la Universidad Nacional de Villa Mercedes en la provincia de San Luis. Las instituciones privadas están ubicadas en: Tucumán (Universidad de San Pablo-Tucumán), Misiones (Universidad Gastón Dachary), La Plata (Universidad del Este) y la ciudad de Buenos Aires (Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo).

de matrícula— lograrán incorporarse a un espacio dinámico de competencia entre posiciones académicas y reputaciones institucionales en lucha. Estos hechos le otorgan un renovado interés a nuestro estudio, pues seguramente inaugurarán nuevos procesos de movilidad en un espacio universitario cada vez más competitivo en términos académicos, sociales y políticos.

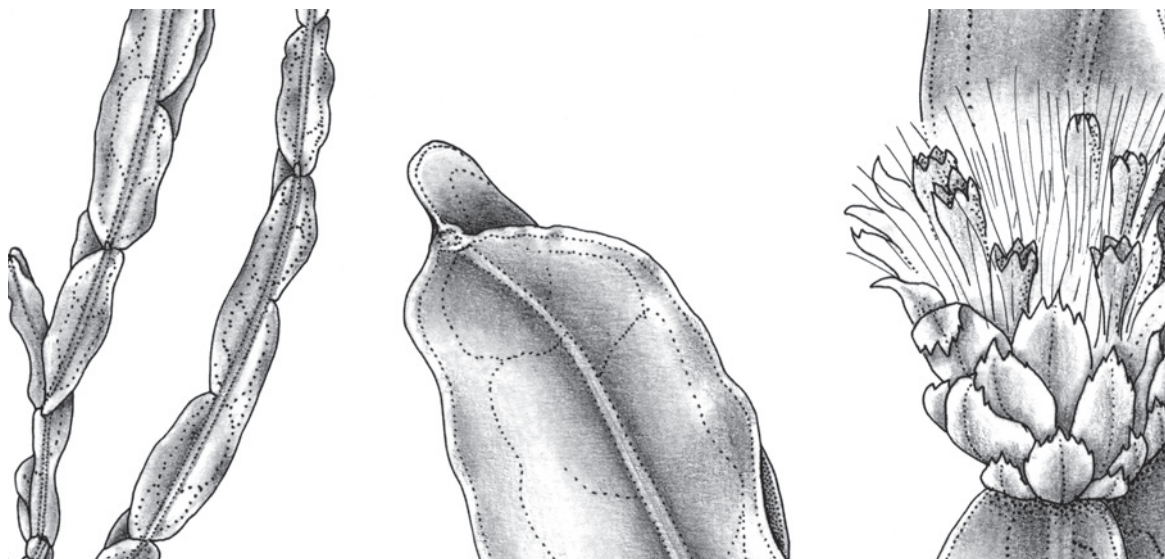


## Referencias bibliográficas

- ALBORNOZ, M., ESTEBANÉZ, M. E. y LUCHILO, L. (2004). “La investigación en las universidades nacionales: actores e instituciones” en BARSKY, O. SIGAL, V. y M. DÁVILA (Coord.). *Los desafíos de la universidad argentina*, Buenos Aires, Universidad de Belgrano-Siglo XXI editores.
- ARONSON, P. (2009). *Investigación y producción de conocimiento en la Universidad de Buenos Aires. El pasaje del homo científico al homo academicus según la perspectiva de los actores*. Tesis de doctorado no publicada, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*, Gedisa, Barcelona.
- BEN-DAVID, J. (1974). *El papel de los científicos en la sociedad*, México, Ed. Trillas.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción*, Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, P. (1994). “El campo científico”, en *Revista Redes*, núm. 2.
- BRUNNER, J.J. y FLISFISCH, Á. (1989). *Los intelectuales y las instituciones de la Cultura*, Santiago de Chile, FLACSO.
- BRUNNER, J.J. (2006). *Mercados Universitarios. Ideas, Instrumentaciones y Seis Tesis en Conclusión*, Santiago de Chile. Recuperado, 12 de febrero, de: [http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/03/mercados\\_univer.html](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/03/mercados_univer.html)
- CARULLO, J. C. y VACAREZZA, L. (1997). “El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I+D”, en *REDES*, Vol. 4, Núm. 10, Bernal.
- CAVALLI, A. (1997). “Movilidad social”, en BOBBIO, N., MATTEUCCI, N. y PASQUINO, G. *Diccionario de Política*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- CHIROLEU, A. (2003a). “Condiciones materiales y simbólicas del ejercicio de la profesión académica. Una aproximación a partir de las singularidades disciplinares”, ponencia publicada en *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. Recuperado, 12 de diciembre, 2010, de: [http://conedsup.unsl.edu.ar/Download\\_trabajos/Trabajos/Eje\\_8\\_Sujetos\\_y\\_Practicas\\_Contextos\\_Crisis/Chiroleu\\_Adriana.PDF](http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Chiroleu_Adriana.PDF)
- CHIROLEU, A. (2003b). “Las peculiaridades en la construcción de la carrera académica” en *Perfiles Educativos*, año/vol. XXV, núm. 099, México
- CLAVERIE, J. Marco institucional e innovaciones en la carrera docentes en GARCÍA de FANELLI, A. M. (Ed.) (2003). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*, Buenos Aires, CEDES.
- CRANE, D. (1965). “Scientists at Major and Minor Universities: A study of Productivity and Recognition”, *American Sociological Review*, 30, pp. 699-714.

## artículos

- CRUZ CASTRO, L. y SANZ MENÉNDEZ, L. (2010). “Endogamia, Productividad y Carreras Académicas”. *Instituto de Políticas y Bienes Públicos (IIP)*, CCHS-CSICS, Documento de Trabajo, núm. 1. Recuperado, 3 de diciembre, 2010, de <http://hdl.handle.net/10261/24401>
- DICCIONARIO de la REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001), recuperado, 13 de febrero, 2010, de: <http://www.rae.es>
- FERRAROTTI, F. (2005). “Historias de vida y Ciencias Sociales” en Entrevista a Franco Ferrarotti. *Perifèria*, núm. 5.
- GARCIA DE FANELLI; A. M. (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*, Buenos Aires, CEDES. Documento 117.
- GARCÍA DE FANELLI; A. M. (2008). “Políticas públicas frente a la ‘Fuga de Cerebros’: reflexiones a partir del caso Argentino. [Versión electrónica], *Revista de la Educación Superior*; Vol. XXXVII (4), núm. 148, pp. 111-121.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. y MOGUILLANSKY, M. (2009). “La carrera académica desde la perspectiva de los docentes” en GARCÍA DE FANELLI, A. M. (Ed.). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*, Buenos Aires, CEDES.
- GARFORTH, L. y CERVINKOVÁ, A. (2009). “Time and trajectories in Academic Knowledge Production”, en FELT, U. (Ed.). *Knowing and Living in Academic Research. Convergences and heterogeneity in research cultures in the European context*, Prague, Institut of Sociology of the Academy of Sciences of the Czech Republic.
- KROTSCH, P. (2001). *Educación Superior y Reforma Comparada*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- LAUDEL, G. (2005). “Migration currents among the scientific élite”, en *Minerva*, 43, 377-395.
- LUCHILO, L. (2007). “Migración de retorno: el caso argentino”. [Versión electrónica] *Documento de Trabajo, Centro Redes (Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior)*, núm. 39, Recuperado, 3 de noviembre, 2010, de [www.centroredes.org.ar](http://www.centroredes.org.ar)
- MULKAY, M. (1972). *The Social Process of Innovation. A study in the Sociology of Science*, London, McMillan.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (SPU), Ministerio de Educación. *Anuarios Estadísticos 2008 y 2009*. Recuperado, 15 de noviembre, 2010, de <http://www.me.gov.ar/spu/Publicaciones/publicaciones.html>
- VACAREZZA, L. (2007). “Heterogeneidad en la conformación de la profesión académica: una comparación entre químicos y sociólogos, en *Redes Revista de estudios sociales de la ciencia*, vol. 13, N° 26, Universidad Nacional de Quilmes.





5. Carnaval

# Entrevista

En los últimos 18 años han sido muchas las creaciones y los cambios que han modificado tanto las relaciones de las universidades nacionales con otras instancias del sistema científico tecnológico nacional, como la vida interna de las mismas universidades; por eso nos ha parecido pertinente indagar sobre los efectos que estos cambios han producido, las diferentes interpretaciones sobre los mismos y los sentidos que se les otorgan. Dos protagonistas de calificada experiencia analizan, desde distintas miradas, las cuestiones mencionadas:

- Mario Albornoz: Experto en políticas de ciencia y tecnología. Director del Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior (REDES);
- Marcelo Caballé: Secretario de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata.

## Mario Albornoz

*1) La relación entre los organismos de CyT y las universidades nacionales ha adoptado distintas formas a lo largo de la historia del desarrollo científico y tecnológico en la Argentina. Como posiciones polares, se ha sostenido, por un lado, la importancia de crear organismos e instituciones desde el estado, por fuera de las universidades (institutos de investigación, carreras del investigador y del personal de apoyo técnico, agencias financiadoras, etc.) y, por el otro, se ha señalado a la universidad como el “locus” por excelencia de la investigación científica. En los últimos años se han creado instituciones como el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Asimismo, el Conicet ha impulsado la creación de los Institutos de Investigación Universidad-Conicet. ¿Las creaciones institucionales arriba mencionadas favorecen la integración entre estas instituciones? ¿Es deseable dicha integración?*

Me parece problemático el uso del concepto de integración, en este caso, si la definimos como la Real Academia Española: partes constituyen un todo, o dos partes divergentes entre sí que se fusionan en una sola que las sintetice. Entendida así, la



## entrevistas

integración entre las universidades nacionales y los organismos públicos de gobierno no me parece deseable, en absoluto. Tanto unas como otros son instituciones que, si bien pertenecen al ámbito del Estado, difieren en su naturaleza, en sus propósitos y en sus funciones, por no hablar de la cultura propia de cada una de ellas. En el caso de las universidades esta cultura incluye la autonomía académica. En este marco, la investigación es una de las funciones que tradicionalmente las universidades asumen como parte de su modelo normativo. Me parece que detrás de la pregunta sobre la integración subyacen dos cuestiones: la de la “utilidad” de la ciencia (a la que a veces se alude con la expresión “ciencia pos-académica”) y la vigencia de la libertad de investigación, en el contexto de la autonomía. Las universidades no necesariamente conciben la investigación con propósitos utilitarios. En cambio, el propósito básico por el que los gobiernos invierten en investigación es básicamente utilitario; es decir, tratan de disponer de los conocimientos necesarios para dar respuesta a los requerimientos que surgen de sus políticas. Los procesos de decisión son diferentes a los del mundo académico y lo es también la transmisión de estas decisiones al conjunto de los actores en la sociedad. Para las universidades la autonomía –más allá de cómo se la defina en distintos contextos históricos– implica determinados itinerarios decisivos. La lógica burocrática y la idea de eficiencia (generalmente más ideal que real) que caracteriza la gestión pública son diferentes. Por eso, creo que la integración es una noción no aplicable a este tipo de relación. La colaboración, en cambio, sí es necesaria. La participación en programas y actividades comunes es algo deseable, como también lo es la promoción de la investigación por parte del gobierno. La colaboración resulta

ser necesaria en la medida que las universidades nacionales –particularmente algunas de ellas– reúnen la mayor capacidad de investigación del país y pueden transferir conocimientos útiles al entorno social, no solamente a través de la investigación, sino también de la docencia y la extensión. Las universidades no deben estar aisladas en torres de marfil, desconectadas de las demandas sociales. Mucho se ha escrito sobre ello y ha sido abordado desde diferentes perspectivas o miradas teóricas: sistemas de innovación, “modo 2 de producción de conocimiento”, “tercera misión” o la antes mencionada “ciencia pos-académica”. Vincular la universidad con la sociedad es necesario. Transferir conocimientos es su razón de ser. Integrar instituciones, en cambio, me parece que es una concepción errónea. Por último, y como señalamiento, la institucionalización de la ciencia y la tecnología en el aparato del estado dista de ser un fenómeno novedoso. Se trata de un proceso que lleva muchas décadas en el que ha habido distintas etapas de novedades institucionales. Lo fue la creación del CONICET, el INTA, el INTI, la CNEA y otros institutos, en su momento. Lo fue la creación de la Agencia con sus fondos y la CONEAU, décadas más tarde. La creación del Ministerio, en cambio, no me parece la más significativa, sobre todo porque no ha agregado funciones a las de la Secretaría, cuando ésta dependía del Ministerio de Educación y Ciencia.

***2) Los posgrados académicos (doctorados y maestrías) son parte de una trama institucional compleja. Por un lado, las universidades –autónomas en el marco del estado nacional– en general se encargan de dictar las carreras de posgrado y otorgar los títulos correspondientes; por otro, el sistema de CyT –principal financiador de los estudiantes a través de las***



## entrevistas

---

***becas— establece requisitos y condiciones no siempre compatibles con los propuestos por las universidades. El Consejo de Decanos de Ciencias Sociales ha mostrado preocupación en relación con los efectos de este desfase en el ámbito de las ciencias sociales. Respecto de la problemática mencionada ¿Cree que deberían crearse instancias de cooperación entre estas instituciones?***

En esta pregunta se utiliza la palabra “cooperación” y con ella estoy de acuerdo. Agregaría la idea de coordinación, que me parece muy necesaria. Sin embargo, creo que hay mucho que trabajar en este campo. Por una parte, pienso que las universidades no han resuelto completamente el problema de la oferta de posgrados y de su calidad, así como el de su articulación con el grado para evitar períodos tan largos de formación y los docentes itinerantes, entre otros rasgos del sistema actual. Por otra parte, el sector público ha optado por concentrar la porción más sustantiva del sistema de becas de posgrado en instituciones como el CONICET y la Agencia, con lo cual todas estas becas quedan impregnadas de los valores propios de la cultura o el *ethos* de los investigadores, a la hora de evaluar a estos becarios. Me parece que esto debe ser revisado porque produce distorsiones que están a la vista. Los becarios que culminan su doctorado (o su maestría en algunos casos) han sido formados como investigadores y aspiran a ingresar en centros de investigación del sistema público de ciencia y tecnología o universitario, pero muchos de ellos quedan fuera y reciben como mensaje que deben buscar trabajo en el sector privado, pese a que no han sido preparados para ello. La situación internacional actual no favorece una ola de emigración de aquellos doctores que no consiguen un empleo acorde

con sus expectativas, pero no es poco grave que se genere un clima de decepción entre quienes experimentan un rechazo por parte del sistema de ciencia y tecnología, al que se sentían con derecho a pertenecer. Este problema no existe en otros países latinoamericanos en los que las ayudas para la formación de posgrado son otorgadas por instituciones especializadas. En Brasil, por ejemplo, estas becas las administra la CAPES y no el CNPQ, lo cual es lógico en la medida que muchos de los posgrados son profesionales o ingenieriles y no implican la formación como investigador. Pienso que la oferta de becas se debería dividir entre dos tipos de instituciones: las de carácter general en un organismo similar a la CAPES y las de investigación en el CONICET y en la Agencia, como es actualmente. Para ello estos últimos deberían adecuar su oferta de becas a una hipótesis de crecimiento de la dotación de investigadores y tecnólogos del sistema público de I+D, lo cual incluye a las universidades. A este nivel debería haber acuerdos que permitieran la incorporación de quienes han concluido su posgrado, pero estos acuerdos deberían establecerse sobre hipótesis realistas de capacidad de absorción de nuevo personal altamente capacitado. Todo esto requiere un trabajo en común entre las universidades y los organismos. No creo que el sistema de gobierno universitario plantee dificultades especiales para ello. La degradación de la cultura institucional del país afecta a las universidades, como así también a los organismos públicos de gobierno. Esto es lo que obstaculiza y debe ser revertido, con la dificultad que implica el que atañe a la sociedad en su conjunto.

***3) Se ha señalado que entre los objetivos de la universidad figura la formación de profesionales útiles a la sociedad (transmisión de***

## entrevistas

*conocimiento) así como la investigación en el ámbito de las ciencias, las humanidades y las artes (producción de nuevo conocimiento). ¿Considera adecuado que un único tipo de institución se haga cargo de ambos propósitos, o sería más adecuado promover la diferenciación y especialización institucional? ¿Llevaría dicha diferenciación inevitablemente a una jerarquización en términos de calidad y prestigio?*

Hay quienes creen que la investigación es una función esencial que caracteriza a la universidad como institución y quienes creen que no necesariamente debe ser así en todos los casos. Personalmente, creo que no vale la pena discutir la realidad y ésta indica que de hecho existen universidades de distintos tipos y con diferentes perfiles, no solamente en Argentina sino en todo el mundo. Darle carácter normativo a este reconocimiento es un paso que me cuesta dar. No veo razones para sostener la ficción de que todo docente es un investigador. Tampoco para

establecer clasificaciones que la realidad tenderá a rebasar. Me parece más sensato gestionar la diversidad tomando recaudos para garantizar la calidad, cualquiera sea el perfil que adopte cada casa de altos estudios. La sociedad necesita buenos profesionales, buenos científicos y buenos tecnólogos. Lo que se debe garantizar es que las instituciones de educación superior cumplan con esta demanda y esto debe ser evaluado. Rechazar la utilización de índices internacionales de mérito me parece saludable, en la medida que tales índices normalmente conllevan elementos valorativos en su construcción y suelen ser utilizados como modelos a imitar. Personalmente, siempre he detestado el “*bench marking*”. A pesar de ello, la comparación es necesaria, en contextos homogéneos y en determinadas funciones. Sin indicadores comparativos es muy fácil caer en el autismo y autocomplacencia. Lo importante es que las comparaciones y las diferenciaciones sean transparentes y sirvan para mejorar el desempeño de las universidades en su función social.

## **Marcelo Caballé**

*1) La relación entre los organismos de CyT y las universidades nacionales ha adoptado distintas formas a lo largo de la historia del desarrollo científico y tecnológico en la Argentina. Como posiciones polares, se ha sostenido, por un lado, la importancia de crear organismos e instituciones desde el estado, por fuera de las universidades (institutos de investigación, carreras del investigador y del personal de apoyo técnico, agencias financiadoras, etc.) y, por el otro, se ha señalado a la universidad como el “locus” por excelencia de la investigación científica. En los últimos años se han creado instituciones como el Ministerio de Ciencia,*

*Tecnología e Innovación Productiva. Asimismo, el Conicet ha impulsado la creación de los Institutos de Investigación Universidad-Conicet. ¿Las creaciones institucionales arriba mencionadas favorecen la integración entre estas instituciones? ¿Es deseable dicha integración?*

La gran mayoría de los investigadores trabaja en la UUNN y desde allí se genera gran parte del conocimiento científico del país. No obstante, las instituciones de ciencia y tecnología, como el MinCyT, lo mismo que los institutos del CONICET, los de doble dependencia

## entrevistas

CONICET-Universidades y otros del Sistema Científico Nacional, son también muy importantes por sus aportes a la ciencia y la tecnología. La integración y coordinación entre dichas instituciones, incluidas las universidades, no sólo es deseable sino muy importante en términos de cooperación, para potenciar la producción y para evitar la superposición de esfuerzos.

Con respecto a la integración entre las diferentes instituciones del Sistema Científico Nacional, resulta interesante destacar el acuerdo alcanzado recientemente entre las mismas sobre la necesidad de realizar cambios en los sistemas de evaluación de RRHH dedicados a I+D. Esto dio origen al documento del MinCyT “Hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico. Pautas y criterios para la evaluación del personal dedicado a actividades de desarrollo tecnológico y social”. Este documento, que ha tenido amplia adhesión dentro y fuera del sistema de CyT, surgió del consenso logrado entre la totalidad de los organismos del mismo, incluido el CIN con 7 representantes, uno por región. Ello pone en evidencia que, si bien las instituciones tienen objetivos diferentes, es posible alcanzar acuerdos y políticas comunes en la búsqueda de mejorar las actividades y los resultados en investigación y desarrollo.

**2) *Los posgrados académicos (doctorados y maestrías) son parte de una trama institucional compleja. Por un lado, las universidades –autónomas en el marco del estado nacional– en general se encargan de dictar las carreras de posgrado y otorgar los títulos correspondientes; por otro, el sistema de CyT –principal financiador de los estudiantes a través de las becas– establece requisitos y condiciones no siempre compatibles con los propuestos por***

***las universidades. El Consejo de Decanos de Ciencias Sociales ha mostrado preocupación en relación con los efectos de este desfase en el ámbito de las ciencias sociales. Respecto de la problemática mencionada ¿Cree que deberían crearse instancias de cooperación entre estas instituciones?***

Cuando se habla del Sistema de CyT debe tenerse presente que las UUNN forman parte del mismo. No es posible concebir al sistema de CyT argentino sin considerar a las universidades como destacados integrantes. Gran parte de las UUNN tienen sus propios sistemas de becas, en función de sus políticas y objetivos, y contribuyen en gran medida al financiamiento del universo de estudiantes de posgrado. La cooperación con los otros organismos que otorgan becas de posgrado resulta necesaria para la búsqueda de políticas comunes, especialmente en aquellos temas de investigación orientados a la resolución de problemas tecnológicos y/o sociales.

**3) *Se ha señalado que entre los objetivos de la universidad figura la formación de profesionales útiles a la sociedad (transmisión de conocimiento) así como la investigación en el ámbito de las ciencias, las humanidades y las artes (producción de nuevo conocimiento). ¿Considera adecuado que un único tipo de institución se haga cargo de ambos propósitos, o sería más adecuado promover la diferenciación y especialización institucional? ¿Llevaría dicha diferenciación inevitablemente a una jerarquización en términos de calidad y prestigio?***

Las universidades públicas tienen, entre otras funciones, la enseñanza para la formación

## entrevistas

de profesionales sumada a la investigación y en general vienen cumpliendo con este rol satisfactoriamente. Si bien existen organismos específicos de CyT las universidades públicas deben seguir considerando a la investigación entre sus pilares fundamentales. La generación de nuevos conocimientos y el desarrollo tecnológico y social es central en las sociedades modernas y debe ser considerado una de las responsabilidades de la educación enseñanza superior.

En realidad, si se fuera por la vía de la diferenciación cambiarían los objetivos de uno y otro tipo de instituciones. Creo que esto no es deseable, las universidades públicas están preparadas y ampliamente capacitadas para la transmisión de conocimientos a través de la enseñanza superior y para la generación de co-

nocimientos mediante la investigación en ciencias, las humanidades y, en algunos casos, las artes. Lamentablemente existen hoy opiniones que pretenden jerarquizar la investigación que se realiza en los organismos específicos de CyT por sobre aquella que se desarrolla en las universidades. Considero que esto es incorrecto por dos motivos básicos: uno de ellos es que existen numerosos ejemplos de altísima calidad en investigaciones realizadas en centros o institutos puramente universitarios, el otro es que la mayor parte de los investigadores de carrera de dichos organismos integra, a su vez, el plantel de docentes-investigadores de alguna universidad pública. Es decir que, en gran parte, el universo de investigadores de los organismos de CyT y de las universidades es el mismo.







6. Madreselva

# Universidad y desarrollo

---

## Risieri Frondizi\*

---

Las universidades son la expresión del medio cultural, social y económico en el que se hallan. No es éste un hecho extraño: también la estructura jurídica, la literatura y el transporte –para indicar tres ejemplos dispares– revelan la naturaleza de ese medio.

Parece hoy un esquema simplista el que parte de la tesis de que la actividad económica constituye la base de toda otra actividad humana. Las distintas formas de la vida en sociedad mantienen entre sí una activa interrelación; si bien la economía desempeña con frecuencia, un papel preponderante, se advierte también la influencia que ejercen los otros modos de actividad social sobre el desarrollo económico.

Las formas superiores de la cultura aparecen tan sólo cuando se ha alcanzado un mínimo de desarrollo económico. La actividad científica creadora exige un nivel de desarrollo superior al necesario para el florecimiento de las artes, y aun entre estas podría señalarse notables diferencias. La relación que existe entre la creación artística y la economía no debe hacernos caer, sin embargo, en el absurdo de querer explicar la música de Bach por las condiciones económicas de su época.

Se comete, con frecuencia, un error conceptual ante el cual hay que estar alerta. Como las formas superiores de la vida hu-

\* El doctor Risieri Frondizi (1910-1983) fue rector de la Universidad de Buenos Aires entre 1958 y 1962, elegido por los claustros de docentes, graduados y estudiantes. Protagonista destacado de la modernización universitaria, defensor de la universidad pública y el laicismo. Inmerso en la ideología desarrollista de la época impulsó la expansión de la educación universitaria, la técnica y la ciencia como la palanca que permitiría a nuestro país alcanzar el desarrollo económico.



## dossier

mana no se dan sin las inferiores, esto es, las inferiores son condiciones necesarias para la existencia de las superiores, se concluye sin más, que las superiores pueden reducirse a las inferiores. Por otra parte, las expresiones “superior” e “inferior” deben entenderse en un sentido metafórico. En la actividad humana –sea individual o social– no hay un orden estratificado: lo que existe es una interrelación *activa, compleja y cambiante*.

Esta interrelación se advierte claramente si se observa la doble vía que conduce, por una parte, de los factores económico-sociales a los culturales y, por otra, de éstos a aquellos. A fin de ceñirnos al tema dejaremos a un lado los complejos problemas de la creación cultural, para estudiar la relación que existe entre los factores económicos y los educativos.

Cualquier índice que se tome en el plano educativo – número de alumnos en los diversos ciclos en relación al número de habitantes, porcentaje de las rentas nacionales invertidos en la educación, etc. – puede mostrarnos el grado de desarrollo económico social de un país. El factor económico-social actúa, en estos casos, como elemento determinante

del nivel educativo. Este hecho permite tomar a los distintos niveles del crecimiento educativo como índice de las diversas etapas del desarrollo económico social. Abandono de toda forma de educación, atención preponderante a la educación primaria, fortalecimiento de la enseñanza media y, por fin, intensificación de la enseñanza superior, constituyen las distintas etapas en el plano educativo que tienen su equivalente –¿o su cau-

siglo muestra al mismo tiempo una estructura económica y un hecho social evidente: los hogares humildes no tenían acceso a la enseñanza media. Los cambios que se han producido en el orden económico –incremento de la industria y el comercio, etc.– han orientado los estudios secundarios hacia las escuelas industriales y de comercio. En 1920 la distribución de los estudiantes de enseñanza media era la siguiente:

Colegios Nacionales y Escuelas Normales	26.44	83,7%
Escuelas de comercio	2.717	8,6%
Escuelas industriales	2.440	7,7%

En 1960 la distribución era, en cambio, la siguiente:

Colegios Nacionales y Escuelas Normales	145.192	57%
Escuelas de comercio	65.169	25,5%
Escuelas industriales	44.736	17,5%

sa?– en el orden económico. Dentro de los dos últimos ciclos puede mostrarse también que la orientación de los estudios corresponde a grados de desarrollo. Tal hecho se advierte cuando se comparan países de distintos niveles de desenvolvimiento o cuando se observa la evolución en un solo país. Así, el predominio casi total del bachillerato en nuestro país a principios del

Un observador ajeno a nuestro medio no necesitaría consultar las cifras referentes a la producción industrial y al comercio exterior e interior para saber qué etapa de nuestro desarrollo hemos alcanzado: le bastarían las estadísticas referentes a la enseñanza media.

La relación es aún más patente en el plano de la enseñanza superior. Cabe rei-

## dossier

terar la observación anterior: es necesario alcanzar un determinado nivel de desarrollo económico para que sea posible el surgimiento efectivo de una universidad. La situación económica es una condición necesaria pero no suficiente; la existencia de otros factores podrá acelerar o retardar el surgimiento y ulterior desarrollo de una universidad.

Dentro del ámbito universitario, la importancia de las distintas carreras que se cursan, el número de estudiantes de cada una de ellas y los respectivos presupuestos muestran las diversas etapas del crecimiento económico-social. De nuevo puede demostrarse esa relación estudiando países de diversos niveles de desarrollo o el propio país a través de su historia.

Por ejemplo, en el "campus" de Berkeley de la Universidad de California se destina 1.333.267 dólares al pago de profesores de Química, 3.569.939 dólares a los profesores de Ingeniería, 11.858.680 dólares a profesores de Ciencias y Letras y tan sólo 581.076 dólares a los profesores de la Escuela de Leyes. No dispongo de los datos de la Universidad de Moscú; no me extrañaría, sin embargo, que

la relación fuera similar, pues la ideología aquí no cuenta: lo importante es el nivel económico-social alcanzado. El porcentaje de graduados en las universidades e institutos superiores de la Unión Soviética revela la misma tendencia que se advierte en los Estados Unidos: Ingeniería, 15%; Ciencias Físicomatemáticas 10%; Ciencias Químicas 7% y Jurisprudencia 0,6%.

En el Paraguay las cosas suceden exactamente al revés: la Universidad Nacional de Asunción, la única universidad que existía en el Paraguay hasta la fundación de una Universidad Católica en 1960, nació en 1889 con su Facultad de Derecho. A pesar del desarrollo vertiginoso de la ciencia y la técnica en lo que va de este siglo, la Universidad no logró fundar una Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas sino hasta el año pasado; la situación económica-social del país no permitía otra cosa. Quizás aún hoy haya que elevar primero la salud y las condiciones de vida del pueblo paraguayo antes de que sea posible el surgimiento efectivo de la ciencia en ese país. Lo mismo sucede en Honduras, Haití y otros países latinoamericanos.

Nuestro país se encuentra a medio camino entre ambos extremos. Hasta el año 1947 toda la enseñanza de las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales se impartía en una sola Facultad que llevaba ese nombre. En 1947 se separó la Facultad de Arquitectura y en 1952 la Facultad de Ingeniería. En 1930 las tres Facultades reunidas tenían 952 alumnos, mientras que la Facultad de Derecho contaba con una inscripción de 807.

Hoy la situación ha variado considerablemente. La división de una Facultad única en tres respondió a un proceso de expansión interior que corría parejo con un crecimiento y una necesidad en el orden nacional. Las tres Facultades tienen hoy 16.736 estudiantes, mientras que a Facultad de Derecho cuenta con 9.585.

Lo que sucede internamente en el ámbito científico y tecnológico puede también traducir las vicisitudes del desarrollo económico. Así, por ejemplo, un estudio de la relación que existía hace cuarenta años y la que existe hoy entre el número de estudiantes o graduados en Ingeniería Civil, por un lado, e Ingeniería Industrial, Química o Electromecánica, por el otro, nos muestra el reflejo del cre-

## dossier

cimiento industrial del país en el ámbito universitario.

Parece claro que un índice de la relación entre dos profesiones clave como son las de abogado y físico, por ejemplo, revelen el nivel económico-social de un país.

No hemos querido llamar la atención sobre estos hechos, de gran significación social y que merecen un estudio sociológico profundo, por razones meramente cognoscitivas. Nuestro interés, en esta particular circunstancia, rebasa el orden del conocimiento para proyectarse al de la acción: queremos conocer la naturaleza de este fenómeno social y cuáles son los distintos factores que intervienen en él, para estar en condiciones de orientar e impulsar un proceso que está llamado a robustecer el patrimonio espiritual y material de la nación.

Si, efectivamente, la relación entre los factores indicados no tiene una sola dirección —de abajo hacia arriba, como sostienen algunos— sino que se trata de una interrelación compleja y de intensidad cambiante, es posible lograr la modificación de un factor que nos interesa, alterando otro que puede estar a nuestro alcance. En la actual situación del país se advierte, por ejemplo,

la necesidad de fortalecer las ciencias básicas —matemática, física, química y biología— y las disciplinas tecnológicas, si se desea que la Universidad contribuya efectivamente al desarrollo económico-social.

En efecto, el rápido avance de la ciencia y la tecnología, por una parte, y el progreso industrial y la tecnificación de todas las formas de producción, distribución y consumo de la riqueza, por la otra, han puesto de manifiesto que la suerte de la economía de un país está inexorablemente unida al desarrollo de su ciencia y de su técnica. Y como en nuestros países el cultivo de la ciencia y de la técnica está casi totalmente restringido a la labor de las universidades, es innegable que del desarrollo de las universidades depende, a largo plazo, la economía de nuestros países.

Hay quienes parecen olvidar lo que han hecho la ciencia y la técnica a favor del mejoramiento de la vida del hombre. No nos referimos tan sólo al mejoramiento de la salud, a la disminución de la mortalidad, sino a las formas de comunicación que permiten al pueblo tener fácil acceso a los frutos de la cultura superior por medio del libro, la radio y la televisión. Las mejoras en el orden

de la alimentación, la vivienda, los medios de transporte, etc., son también el resultado de la investigación científica y tecnológica.

No se crea que deseamos postergar el cultivo de las humanidades o que anteponeamos los intereses de la técnica a los de la ciencia misma. No hay efectivo desarrollo técnico sin una sólida base científica. La atención exclusiva a la técnica sólo puede resolver el problema en un plano superficial. Ciencia y Técnica son inseparables.

Un interés práctico inmediato es fatal para el desarrollo de la ciencia y la técnica, y aun para ese mismo interés práctico considerado a larga distancia.

El auténtico desarrollo de la técnica exige un nivel elevado de desarrollo de las ciencias básicas. Cualquier otra cosa conduce a un mero juego de ingenio que frena en vez de impulsar el desarrollo tecnológico efectivo.

Si queremos superar el estancamiento económico en que se encuentra el país —que traduce un estado similar en otros órdenes de la vida nacional— debemos crear las condiciones que hagan posible la transformación profunda del actual estado de estanca-

## dossier

miento. Debe estar entre esas condiciones la formación de personas con capacidad científica y técnica para resolver los problemas que enfrenta el país y con el patriotismo imprescindible para que esa formación técnica esté realmente al servicio de los intereses permanentes de la nación.

Esta misión formativa, en el doble aspecto del saber y la conducta, le compete principalmente a la Universidad.

La Universidad de Buenos Aires se ha hecho ya cargo de esta responsabilidad y se halla empeñada en elevar, al mismo tiempo, la capacidad científica y técnica de los estudiantes, y acrecentar su espíritu patriótico y su sensibilidad frente a las necesidades imperiosas del pueblo argentino.

Su misión se halla trabada por un magro presupuesto. Como es sabido la Universidad debe atender sus actuales necesidades con el mismo presupuesto que tenía en 1958-59, pues el Congreso de la Nación ha prorrogado, dos años seguidos, el presupuesto universitario anterior.

Grave incomprensión de las relaciones entre el desarrollo económico y la formación de técnicos y científicos revelan los gobernantes, sordos a los requerimientos de

las universidades. Creen erróneamente que la formación de científicos y técnicos de alto nivel es un lujo que pueden permitirse tan sólo los países ricos, y no una necesidad, tanto más imperiosa cuanto más pobre es el país. No comprenden tales gobernantes que, a largo plazo, la mejor inversión es la destinada a la educación.

Hay que cortar de una vez por todas el llamado círculo vicioso de la pobreza. Si no se toma una decisión radical, la pobreza continuará engendrando pobreza.

El hambre, la enfermedad, la miseria física y espiritual no se combaten con discursos ni buenos deseos. Es imprescindible cambiar las condiciones de vida de la gente, la mentalidad de los gobernantes y la capacidad y actitud de los expertos.

Un pueblo hambriento poco puede producir. Hay que mejorar la salud del pueblo, encarar en gran escala el problema de la vivienda, mejorar los medios de comunicación, etc. Todo ello no puede hacerse por los viejos procedimientos, lentos y costosos, ni confiar la solución de los problemas argentinos a técnicos extranjeros. Las viejas estructuras económicas deben desaparecer juntamente con las

viejas técnicas. No podemos continuar sentados a la sombra de un árbol a la espera de que se reproduzca el ganado o caiga la lluvia providencial. Los pueblos se liberan con su propio esfuerzo; la actividad creadora y no la rutina es la que engendra riqueza, tanto en el orden material como en el del espíritu.

“Saber es poder” escribió Bacon en 1620. La ignorancia nada puede; en verdad, sólo engendra pobreza moral y física. El desarrollo de la ciencia no satisface únicamente las apetencias desinteresadas del saber, sino que es la única vía efectiva que conduce al mejoramiento de las condiciones de vida y a la eliminación del hambre, la enfermedad y la pobreza.

En el mundo entero el hombre se está liberando por medio de la ciencia. Se libera, a un mismo tiempo, de la ignorancia, el prejuicio, la enfermedad y la miseria.

La ruptura del círculo vicioso de la pobreza permite, a un mismo tiempo, mejorar las condiciones de vida del pueblo y ampliar el círculo de jóvenes que sumarán su esfuerzo al desarrollo del país por medio de la ciencia y la técnica.

Es necesario aprovechar en mayor medida la capacidad y

## dossier

la inteligencia potencial de los argentinos. La pobreza y la mala distribución de la riqueza han impedido que miles de jóvenes con capacidad para el cultivo de la ciencia y la técnica en alto nivel se hayan mantenido alejados de los centros de cultura superior y no hayan podido contribuir con su saber, su inteligencia y su dedicación al enriquecimiento del país. Ese potencial humano desperdiciado es el que ayudará a salvar el país. Hasta ahora ha sido un elemento negativo, un lastre que ha retardado la marcha. Hay que convertirlo en un elemento propulsor.

No sólo por razones de equidad –todos los argentinos deben ser realmente iguales ante la ley y todos los argentinos deben tener efectiva igualdad de oportunidades– sino también por razones de interés público.

A principios de siglo sólo tenían acceso a la enseñanza superior las clases privilegiadas por la fortuna o el rango social. Con una población de nueve millones, en 1920 estudiaban en las universidades doce mil estudiantes; hoy las universidades nacionales tienen más de doscientos mil estudiantes.

El número de alumnos de la Universidad de Buenos Ai-

res se duplicó en la década que va de 1940 a 1950; nuevamente se duplicó en la década siguiente. Este acrecentamiento de la masa estudiantil, que revela un crecimiento de los niveles generales de vida del país, no debe producirse ante la indiferencia de las autoridades nacionales o universitarias. Debe orientarse a esa masa para conseguir que los jóvenes, sin torcer su vocación individual, puedan prestar al país todo lo que él necesita.

Esta labor ya ha sido iniciada por la Universidad de Buenos Aires y los resultados están a la vista. Se han creado nuevas carreras con profundo sentido social: sociología, psicología, ciencias de la educación, salud pública, administración, economía, enfermería, etc. Y se ha reorientado a la juventud que aspira, a un mismo tiempo, a satisfacer una vocación y a ser útil al país. Al inaugurar los cursos correspondientes a este año dimos algunas cifras significativas: en 1956 el número de estudiantes de la Facultad de Derecho era de 20.288; tres años después se redujo a 9.585. Once mil estudiantes han buscado en carreras que puedan impulsar con mayor eficacia el desarrollo del país, la satisfacción de un deseo de formación univer-

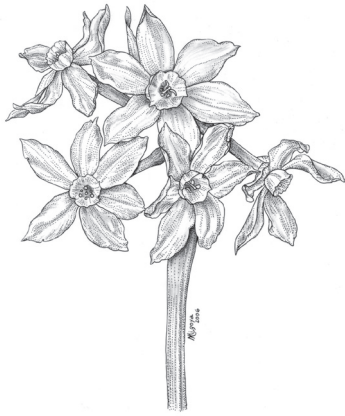
sitaria. El nivel de las ciencias jurídicas no se resentirá con la disminución de estudiantes; se fortalecerá en cambio, el número y la calidad de los científicos y técnicos que necesita el país con mayor urgencia.

Departamento de Filosofía  
Facultad de Filosofía y Letras,  
UBA

Revista de la Universidad de  
Buenos Aires  
Quinta Época - Año VI - n.1-  
Buenos Aires  
Enero-Marzo 1961







7. Junquillo

La Universidad Nacional de Córdoba celebrará el año que viene sus 400 años de existencia. Para preparar el camino hacia el 2013 se inició el 13 de mayo de este año un ciclo llamado “400 días hacia los 400 años”, que comprenderá, entre otras actividades, la publicación de un libro sobre la historia de la UNC, la publicación de una edición crítica del *Manifiesto Liminar de 1918*, una feria de ciencias para difundir el trabajo científico que se realiza en el ámbito universitario y los servicios que la institución presta a la sociedad.

El programa “400 días hacia los 400 años” se inauguró con un espectáculo popular, donde la rectora, doctora Carolina Scotto, pronunció el discurso que publicamos.

---

## Apertura del ciclo “400 días hacia los 400 años”

Buenas tardes a todos, sean muy bienvenidos a este espacio de encuentro y conmemoración. Esta enorme convocatoria justifica ampliamente el esfuerzo y el entusiasmo con el que hemos preparado este acto de apertura y no hubiera tenido pleno sentido si no lo hubiéramos podido compartir con todos ustedes, los que cubren este Parque de las Tejas, que nos vincula aun más con la ciudad y los que seguirán este acto por la pantalla de nuestro canal universitario.

La conmemoración de este esfuerzo de construcción institucional que atraviesa 400 largos años de historia, y que es hoy nuestra Universidad Nacional de Córdoba, tenía que ser acompañada no sólo por un gran festejo, el que reflejara nuestro orgullo de ser parte de esta historia, sino también por una reflexión colectiva y compartida públicamente.

Conmemorar la historia de una institución como la nuestra sólo era posible de este modo, como un ejercicio de memoria colectiva. La reflexión sobre la identidad que hoy tenemos y que es en gran medida también sobre la identidad que compartimos con

## eventos

todas las universidades públicas argentinas, tiene sobradas razones, pasadas y presentes, tantas como las generaciones y las épocas, como las defeciones, las derrotas, las resistencias y los logros de la educación pública. Se asienta en el trabajo sostenido de muchas generaciones de profesores, investigadores, profesionales, intelectuales y artistas, y el entusiasmo y la rebeldía de cientos de miles de estudiantes de todas las épocas, todos los cuales ayudaron a escribir no sólo el libro cerrado de nuestra historia lejana, sino el libro abierto y todavía inconcluso de nuestra memoria.

Y ésta es la principal razón de nuestra conmemoración, la necesidad que tenemos de fortalecer nuestra memoria con toda la comunidad, la de los universitarios actuales, la de las generaciones pasadas de universitarios que se formaron en esta universidad pública y proyectaron sus objetivos sociales más allá de ella, la de los ciudadanos que aún esperan ejercer el derecho a que nuestra tarea también los incluya, y la de las generaciones futuras que podrán no sólo continuar sino sobre todo engrandecer aun más esta historia.

La desmemoria nos hace frágiles, además de ingratos, y

nos sumerge en una deriva que nos impide volar más alto, tan alto como lo hicieron nuestros maestros más generosos, nuestros científicos más innovadores, nuestros intelectuales más comprometidos y lúcidos. En las épocas de oscuridad y de terror que padecemos como todos, en las que la desmemoria se hizo parte de una política, de una pedagogía y de una cultura institucional, toda nuestra historia se desmoronó como se desmorona un cuerpo con pies de barro. Sólo un esfuerzo de memoria nos hará capaces de seguir transitando el camino del fortalecimiento de la educación pública, para todos y al servicio de todos. Sólo un esfuerzo de memoria nos hará libres para imaginar un futuro todavía más ancho y más alto. La memoria de nuestros mejores proyectos nos permitirá tomar el coraje que muchas veces nos falta para hacerlos realidad. La memoria de nuestros mejores ejemplos nos dejará ver cómo las imposibilidades pueden hacerse realidades. La memoria de nuestros dolores y de nuestros fracasos, nos enseñará qué debemos hacer hoy para no repetir nuestra indefensión en el futuro.

No sólo las personas, tampoco las instituciones o los pueblos pueden limitarse a

custodiar sus tradiciones o condenarse a repetir sus maneras de ser o de hacer. Una identidad vigorosa es, paradójicamente, aquella que puede recrearse constantemente a sí misma, y sólo emerge si estamos dispuestos a abrir el corazón de la memoria. La convicción que nos hace querer ser siempre una universidad mejor, estar siempre insatisfechos, se asienta en una historia que tenemos que recuperar, no para reproducirla sino al contrario, para revalorizarla con la perspectiva de todas las tareas que aún nos faltan y de todas las que ni siquiera imaginamos, pero que vendrán.

La densidad de significados que tanto le cuesta a las palabras expresar seguramente será mejor percibida con el lenguaje estético que hemos elegido para reunir esta noche, el pasado con el futuro, en esta conmemoración festiva pero llena de significados para todos nosotros.

Hoy, a cuatrocientos años de una historia también compleja, que nació cuando todavía no éramos un país independiente, ni teníamos siquiera el proyecto de edificar un Estado, en la que sólo unos pocos podían estudiar y decidir, nos reconocemos en el legado de los que lucharon y defendie-

## eventos

ron, en todos los tiempos, los valores de la igualdad y la justicia, los valores de la libertad y el desarrollo humano individual y social, el valor de las instituciones y de los modos democráticos de decisión y de organización social, el valor de las ideas y el conocimiento para la comprensión y la trans-

formación de la realidad y el valor insustituible de la educación pública como un derecho humano básico. Ése es el suelo desde el cual estamos proyectando la universidad que aún nos falta construir. Un suelo que hemos ayudado a ser cada vez más firme y sobre el que queremos caminar con todos.

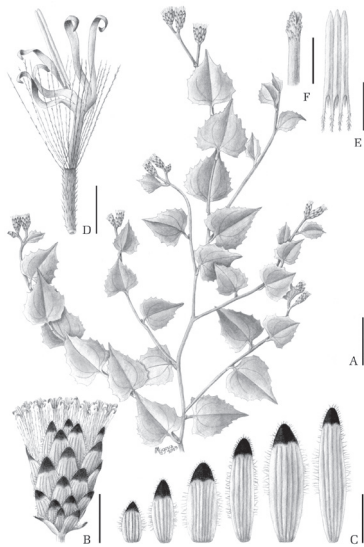
Esperamos que disfruten como nosotros esta fiesta nuestra, que es también la de todas las universidades públicas argentinas. Muchas gracias por acompañarnos.

Córdoba, 13 de mayo de  
2012.









8. *Pertya*

## Palabras pronunciadas en recuerdo de Pedro Krotsch en el primer acto de entrega de diplomas a los egresados de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata

---

En primer lugar querría agradecer a los profesores Carlos Giordano y Glenda Morandi, director y secretaria académica de la Especialización en Docencia Universitaria de nuestra universidad, así como a las autoridades de la Secretaría Académica, por ofrecernos esta oportunidad para recordar a Pedro Krotsch, maestro y amigo.

Pedro Krotsch, fallecido en 2009, fue un sociólogo formado en la Universidad de Buenos Aires en los años 60, en los primeros años, ricos y conflictivos, de la por entonces joven carrera de Sociología creada por Gino Germani en 1957.

Más adelante, Pedro fue Director Nacional de Educación Técnica y Agropecuaria, entre 1973 y 1975, y amenazado por la Triple A, debió exiliarse primero en Brasil y después en México.

De regreso en la Argentina, tras la recuperación democrática, Pedro desarrolló una intensa y fecunda labor académica, tanto en la docencia, dictando cursos de grado y de posgrado en diversas universidades del país, como en la investigación, publicando libros y artículos, especialmente sobre sociología de la educación superior y política universitaria. Pero también, y me interesaría destacarlo, Pedro fue un “constructor de instituciones” en el campo de la educación superior:



## eventos

- Fue creador, en 1993, junto a María Caldelari, Manuel Argumedo, Marcela Mollis, Nélide Ugrin y Lucas Krotsch, de la revista *Pensamiento Universitario*, pionera en los estudios sobre educación superior en la Argentina, revista independiente y plural, con los costos materiales y humanos que ello implica.

- Fue impulsor, a partir de 1995, de los Encuentros Nacionales “La Universidad como Objeto de Investigación”, eventos de referencia nacional e internacional en el campo de la educación superior. Desarrollados los dos primeros en la Universidad de Buenos Aires en 1995 y 1997, luego de un impasse de cinco años, en 2002 Pedro llevó adelante la organización del tercer encuentro en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de nuestra universidad (en 2009 se llevó a cabo la sexta edición).

- Fue un entusiasta impulsor del desarrollo de posgrados sobre educación superior en el país, así como de su nucleamiento regional en la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (primero RAPES, hoy REDAPES). En este marco, en 2006 y 2007,

con múltiples ocupaciones como miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (designado a propuesta de las universidades nacionales, como le gustaba mencionar), y afrontando ya problemas de salud, brindó todo el apoyo que pudo a esta, nuestra Especialización en Docencia Universitaria, de cuyo primer Comité Científico fue integrante.

- Sin ánimo de “tironear” de Pedro, que pertenece un poco a todas las universidades nacionales, y desde ya a la Universidad de Buenos Aires en donde se formó y enseñó, Pedro eligió a nuestra Universidad Nacional de La Plata como sede institucional de sus actividades de investigación. Invitado por el Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades en 1998 a hacerse cargo de un taller de investigación anual (un curso de grado en el marco de la Licenciatura en Sociología), Pedro dirigió desde entonces en ese ámbito diversos proyectos de investigación, de cuyos equipos, entre otros, se nutrió en buena medida el cuerpo docente de esta Especialización en Docencia Universitaria: Claudia Bracchi (primera di-

rectora de la carrera), Antonio Camou, Claudio Suasnábar, Sonia Araujo (de Tandil), Daniela Atairo, y quien les habla.

Pero no quería atribuir a Pedro créditos que no le corresponden totalmente. En verdad, según escuché más de una vez en palabras del propio Pedro, su proyecto original era otro: crear en el ámbito de nuestra universidad una maestría en investigación sobre educación superior, con foco en los aspectos organizacionales, institucionales y políticos (Pedro era un sociólogo, además de un educador), que fuese un canal de producción de conocimientos sobre la universidad, una instancia de reflexión de la universidad pública sobre sí misma. Me animaría a decir que de la interpenetración (palabra que sólo a Pedro oí) entre este proyecto, y la más antigua (más de veinte años) Carrera Docente Universitaria de nuestra universidad, un ámbito básicamente destinado a brindar formación pedagógica y didáctica a los docentes en ejercicio (ámbito frecuentado sobre todo por docentes provenientes de disciplinas profesionales), surge esta Especialización: una carrera de posgrado en la que tiene un peso principal la formación

## eventos

para la enseñanza, pero que no descuida un espacio de reflexión y análisis sobre aspectos históricos, políticos, institucionales y organizacionales de la universidad, plasmado en un conjunto de seminarios que los recientes primeros egresados, aquí presentes, han podido disfrutar (o han debido padecer).

Para finalizar, querría agradecer, en nombre de su hijo, Lucas Krotsch, de su compañera hasta el último momento, Carolina Mera, y de quienes nos consideramos discípulos de Pedro en la Universidad Nacional de La Plata, la oportunidad de recordarlo en esta casa de estudios creada con impronta científica, como él

siempre apuntaba con admiración, universidad que Pedro tanto quería.

Marcelo Prati  
20 de noviembre de 2012





## reseñas

***Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario***, de María Paula Pierella. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), dirigida por Sandra Carli, Julio de 2012.

La tesis de doctorado que aquí reseño es el resultado de un proceso de investigación que se inicia en el año 2007 y fue posible a partir de dos becas doctorales del CONICET.

En dicho trabajo me propuse explorar las visiones de estudiantes universitarios sobre la autoridad de los profesores en la Universidad contemporánea, entendida como lugar privilegiado de procesos de transmisión del conocimiento.

Partía de considerar la cuestión de la autoridad profesoral como una problemática central en la escena pedagógica universitaria, cuya indagación permitiría algún modo de acercamiento a las paradojas de los vínculos asimétricos en educación. Digo paradojas partiendo del siguiente supuesto: si el pensamiento puede desplegarse en toda su intensidad cuando el criterio de autoridad declina, creer en ciertas figuras y autorizar su palabra es, al mismo tiempo, aquello que posibilita la transmisión de las herencias culturales, a partir de las cuales puede tener lugar algo nuevo.

Efectivamente, durante las últimas décadas, la noción de autoridad ha ocupado un lugar central en los debates sobre la educación y el vínculo entre generaciones, en un marco de transformaciones de las instituciones de la modernidad y en un escenario global en el que se constatan cambios estructurales que ponen en cuestión los acuerdos normativos de regulación de la vida en común. Pero la mayor parte de las investigaciones se centraron en otros niveles del sistema educativo, siendo menor su abordaje en el caso de las instituciones universitarias. En éstas el problema de la autoridad asume características particulares, fundamentalmente en relación con la posible cercanía generacional de estudiantes y docentes (aspecto que le otorga a la asimetría características particulares), por la inexistencia de un corte drástico entre éstos desde el punto de vista de la ciudadanía universitaria; pero más aún por el peso del conocimiento disciplinar en las experiencias de formación.

La investigación se orientó entonces a explorar las formas

que asume la autoridad de los profesores en relatos de estudiantes próximos a egresar de sus carreras de grado en la Universidad Nacional de Rosario. Específicamente, el estudio se centró en tres carreras de dicha universidad: Letras, Física y Contador Público, pertenecientes respectivamente a las Facultades de Humanidades y Artes; Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, y Ciencias Económicas y Estadística. La selección de las carreras tuvo en cuenta el hecho de abarcar áreas de cono-



9. Manca caballo

## reseñas

cimiento bien diferenciadas. Siguiendo la clasificación de Becher (2001), Física y Letras constituyen campos muy consolidados entre las ciencias exactas o “duras puras” en el primer caso y las humanidades o ciencias “blandas puras” en el segundo. En el caso de Contador Público, se consideró su perfil como carrera de orientación liberal y profesional. Asimismo, las diferencias en el plano de los estilos de docencia, los modos de regulación de la vida cotidiana estudiantil, los encuadres en torno a los cuales se desarrolla la tarea pedagógica, contribuyeron en esta decisión.

Los insumos teóricos de la investigación provienen de diferentes disciplinas de las ciencias sociales. Fundamentalmente consideré aportes de la Pedagogía, la Filosofía y la Filosofía Política, el Psicoanálisis y la Sociología. Por cuestiones de espacio no me detendré demasiado sobre este punto, pero me interesa poner de relieve algunas definiciones especialmente tenidas en cuenta.

En primer lugar, la idea de la autoridad como un vínculo, una relación social ambivalente. De este modo lo expresa Sennett (1982): “El vínculo de

la autoridad está formado por imágenes de fuerza y debilidad; es la expresión emocional del poder. La palabra ‘vínculo’ tiene un doble sentido. Se trata de una conexión; también constituye, en el sentido ‘vinculatorio’, una imposición”.

En segundo lugar, consideré especialmente la articulación entre autoridad y reconocimiento; lo cual –del mismo modo que la idea de vínculo– conduce a la afirmación según la cual la autoridad no es una sustancia, algo que se tiene, se conserva, se transporta. La autoridad no existe “de hecho”, sino a partir de principios reconocidos por otros (De Certeau, 2006; Ricoeur, 2008). Ricoeur propone un desplazamiento fructífero para pensar la autoridad en términos de relación: del sustantivo al verbo, de la autoridad sustantiva, ya establecida, instituida, al acto de autorizar. Su definición de la autoridad como el derecho atribuido a alguien a ser reconocido –derecho que legitima a la autoridad y reconocimiento que dignifica la experiencia del que autoriza– operó como herramienta de análisis fundamental en la tesis.

En relación con los aspectos metodológicos de la investigación, la construcción del

objeto se organizó en torno al siguiente corpus:

- Revisión de bibliografía proveniente de las disciplinas mencionadas.
- Entrevistas semi-estructuradas a estudiantes universitarios próximos a finalizar sus carreras de grado en la Universidad Nacional de Rosario.
- Entrevistas semi-estructuradas a los directores de las carreras estudiadas.
- Entrevistas semi-estructuradas a profesores con amplia trayectoria en las carreras.
- Documentos de política educativa y política institucional.

Cabe destacar, frente a este corpus, la centralidad de las entrevistas a los estudiantes, que fueron realizadas en dos instancias diferentes. En un primer momento entrevisté a estudiantes de cada una de las facultades de la UNR. Este material no sólo aportó datos para realizar los primeros ajustes teóricos, sino que además fue crucial en el proceso de selección de las carreras en las cuales profundizaría. En un segundo momento, considerando criterios de saturación teórica, realicé 45 entrevistas a estudiantes de las carreras de Física, Letras y Contador. Con algunos de los entrevistados/as tuve un segundo encuentro,



## reseñas

a los fines de aclarar, ampliar y/o profundizar ciertos contenidos surgidos en la primera entrevista.

Finalmente, a partir de un enfoque retrospectivo del análisis de las trayectorias estudiantiles y enfatizando el carácter narrativo de las identidades y de la experiencia, el trabajo propone un recorrido estructurado básicamente en torno a dos planos:

1) La exploración de los sentidos históricos de la noción de autoridad, sus continuidades y rupturas con figuras de autoridad construidas en el pasaje de la escuela media a la universidad pública, los procesos emergentes en la definición de nuevas modalidades de autorización. Este plano recupera referencias comunes de una generación de jóvenes que desarrolla sus estudios universitarios en el ciclo histórico que se extiende desde el año 2001 hasta la actualidad, con evidentes transformaciones en las relaciones entre generaciones y en los procesos de reconocimiento de las posiciones asimétricas vinculadas con la cuestión del conocimiento y su transmisión.

2) La consideración de los relatos de estudiantes de tres carreras diferentes permitió explorar visiones sobre la au-

toridad de los profesores atendiendo a las peculiaridades de cada caso.

A continuación me detendré muy sintéticamente en las conclusiones del trabajo. En primer lugar, en términos generales, los estudiantes definieron a la autoridad como una relación entre posiciones desiguales; que puede sostenerse como tal en la medida en que se asiente sobre el reconocimiento recíproco entre las partes. Se evidencia así una demanda de reconocimiento y cuidado por parte de las autoridades, más que un deseo de emancipación respecto de éstas.

En segundo lugar, cabe señalar que los rasgos o atributos de los profesores a quienes les reconocen autoridad se vinculan principalmente con el saber acerca de la disciplina y la predisposición para la enseñanza. No obstante, en muchísimos casos además del saber y el saber enseñar adquirió centralidad la personalidad de los profesores. Esto se expresa en los relatos de los estudiantes a través de términos como “motivación”, “enganche”, docentes “copados”, “piolas”. También se pone de manifiesto en los modos en que se habla acerca del “saber enseñar”, como siendo esto algo indivi-

dual, una especie de “don” o talento que sólo algunos profesores poseerían. Por otro lado, modelos de autoridad centrados en la experiencia tienen lugar al mismo tiempo que impugnación de la antigüedad como marco regulatorio que garantiza la permanencia en el sistema. Es decir, si bien se observa una valoración del saber obtenido a través del paso del tiempo, también se detectan críticas relativas a la falta de adecuación de los docentes a los cambios tecnológicos o al cansancio percibido en algunos profesores. No habría planteos esencialistas sino juicios críticos, situados, en los que obtiene reconocimiento tanto aquel profesor “viejo” que “forma escuela”, que deja un legado, como aquellos jóvenes entusiastas que pese a tener cargos simples o no rentados se comprometen con la tarea.

Finalmente, el fenómeno de la autoridad se presenta de modo ambivalente. Es decir, dicha noción es utilizada para hacer referencia a los profesores reconocidos como referentes en el plano de la formación, docentes que habilitaron el aprendizaje y la producción de pensamiento, como para hablar de aquellos que impusieron temor y sentimientos

## reseñas

de inhabilitación. Ahora bien, el reconocimiento de los profesores asumió características específicas en función de las diferentes carreras.

1- En el caso de *Contador Público* observamos:

- En una facultad masiva, como es Ciencias Económicas, son especialmente autorizados los profesores o tutores que, en palabras de los entrevistados, los “contienen”.

En el discurso social de la época, la noción de contención ocupa un lugar privilegiado. De uso frecuente en el lenguaje de la psicoterapia, que por su parte en los últimos años ha adquirido relevancia en los diferentes niveles del sistema educativo –incluido el universitario– remite a la idea de sostener, comprender al otro, apoyar, pero también hace referencia a acotar, sujetar, limitar.

Los usos que estos jóvenes hacen de dicho término remiten a la idea de ser reconocidos en este nuevo espacio, asociado en un primer momento a la idea de hostilidad frente al no iniciado en las reglas del juego. La sensación de ser un número, uno más entre tantos otros, contrasta frente a la familiaridad de los vínculos del colegio secundario y el hecho

de encontrarse con superiores que se esfuercen por individualizarlos (recordar sus nombres, saludarlos en los pasillos, etc.) es motivo de asombro y admiración.

- Aquellos docentes que son vistos como portando una “vocación de enseñar” son quienes generarían mecanismos de contención frente a la impersonalidad que le atribuyen a la institución. Partiendo del dato que la mayoría de los profesores no practica la docencia como actividad laboral principal, obtienen reconocimiento quienes aún sin necesitarlo como medio de subsistencia asisten a clases y se comprometen con la tarea. La idea de “vocación” condensa una serie de figuras de profesores reconocidos por los estudiantes como “desinteresados”, “laboriosos” o “talentosos”, a quienes se les delega autoridad no sólo por considerarlos referentes desde una perspectiva profesional, sino en materia de enseñanza.

- La autoridad se articula aquí con la idea de respeto. Es a través de esta última noción como los estudiantes de la carrera de Contador, en general, hacen referencia a la necesidad de reconocimiento recíproco inherente a la autoridad. Así, el respeto mutuo en sus diversas manifestaciones

es lo que permitiría sostener un vínculo asimétrico que, de no estar atravesado por este, es asociado fácilmente a una relación entre fuerzas desiguales e ilegítimas. La dimensión vertical asociada a la oposición entre alto y bajo, superior e inferior parece contrastar con la dimensión horizontal del reconocimiento en el plano de la estima de sí. Lo cual conduce a que junto con las cualidades de un “buen docente” (el/la que organiza las clases, explica la cantidad de veces que sean necesarias, no se irrita cuando es interrogado/a, establece dispositivos de relación entre la teoría y la práctica, da cuenta de algunos aspectos propios de la profesión), se destaquen en el reconocimiento de los profesores aquellos atributos de la personalidad centrados en acortar las distancias jerárquicas.

2- Respecto de los estudiantes de *Física*:

- Figuras de autoridad asociadas con el cuidado de los estudiantes facilitarían la permanencia en una institución visualizada como una especie de familia que protege a sus integrantes. En este sentido, los estudiantes manifiestan un reconocimiento especial en relación con aquellos profesores

## reseñas

que les transmitieron desde los inicios de la carrera ciertas pautas para formar parte de la comunidad científica. La imagen del físico que recibe y aloja a los recién llegados pone de manifiesto la fuerza que la hospitalidad de los “viejos” tiene en el afianzamiento de un sentido de pertenencia a la institución por parte de los “nuevos”.

- La complejidad del objeto de conocimiento reconocida por los estudiantes los lleva a valorar muy especialmente a aquellos profesores preocupados por presentar diferentes argumentos y ejemplificaciones, de modo tal de favorecer su comprensión. Es así que la noción de “compromiso” – compromiso con el estudiante, compromiso con la enseñanza – asume una posición estelar en la diferenciación entre figuras profesoriales.

Ahora bien, la figura del profesor “comprometido con la enseñanza” remite a una tensión que es constitutiva de la profesión académica en general pero que se expresa particularmente en este caso: el delicado equilibrio entre las tareas de docencia y la investigación. Sobre este punto se establecen diferencias entre aquellos profesores que enseñan como una tarea más de las

implicadas en su condición de académicos e investigadores, como parte de los créditos necesarios en esa carrera, y aquellos profesores que “dejan un legado” o “forman escuela”.

- Teniendo en cuenta que los estudiantes de Física se incorporan a equipos de investigación generalmente antes de finalizar sus carreras de grado, las reflexiones sobre los profesores se van articulando en las entrevistas con las referencias a los directores de equipo. Es así que en los diferentes espacios de trabajo los estudiantes detectan distintos modos de ejercer la autoridad por parte de sus superiores, los cuales guardan relación con las características que Sennett (2009) encuentra en los laboratorios modernos. Algunos en los que se dispone de escasos rituales de unión entre los participantes y en los que el trabajo se percibe como fragmentado, dificultándose la comprensión integral de los problemas y técnicas en torno a los cuales se está trabajando; y otros organizados en función de ritmos de trabajo bajo la autoridad del maestro, pero en un ámbito de reafirmación de la sociabilidad.

3- En el caso de *Letras*:

- Junto con la posesión de conocimientos se destaca el tema de la pasión. Reconocer en los profesores una pasión por el objeto de estudio y por su transmisión es algo que según algunos estudiantes genera efectos en cadena, produce sujetos apasionados por la literatura. En este sentido, los profesores autorizados son aquellos que, en función de su representación (con todos los elementos de lo teatral implícitos en ella) hacen de la clase una experiencia estética, una experiencia en torno a la transmisión y apropiación de algo bello. Respecto de esto también encontramos tensiones y ambivalencias. Es que algunas de estas figuras de autoridad caracterizadas por la pasión y el histrionismo son cuestionadas por hacer de la clase una conferencia en la que dejan fluir su saber, excluyendo a los estudiantes de su interlocución. En estos casos, lo que queda desacreditada es la condición docente de ese académico sabio.

- Una fuente de autoridad importante es el reconocimiento obtenido por los profesores en el campo académico. La posición autoral de los profesores se enlaza con el reconocimiento de la experiencia, con el

## reseñas

bagaje de lecturas y la capacidad de actualizar en las clases una trayectoria académica. Se pondría en juego aquí la autoridad ligada tanto a lo realizado previamente como a su reactivación en el presente, la exterioridad como garante de la sabiduría de ese sujeto y la posibilidad de éste de acreditarse, de autorizarse en cada encuentro.

- Son reconocidos los profesores “generosos”, los que literalmente “no se quedan con el libro bajo el brazo”, en contraposición de aquellos que, por ejemplo, luego de hacer alarde de poseer una de las pocas ediciones de un ejemplar, se niegan a ofrecerlo. Este es un proceso que guarda relación con una construcción del libro como objeto sagrado. Los

estudiantes de Letras suelen establecer distinciones entre aquellos profesores que plantean una relación estática, fija, dogmática con las obras literarias, ubicándose en el lugar de “guardianes de la tradición” y aquellos que habilitan un juego un tanto más libre de las interpretaciones.

Como conclusión final me interesa señalar que en todos los casos pude observar una

compleja convergencia entre la admiración y la aceptación de la superioridad de los profesores sobre la base de la transmisión del conocimiento, modos de resistencia a la autoridad a través del rechazo de ciertas manifestaciones de jerarquía; como así también demandas de reconocimiento de ésta como forma de legitimar un vínculo asimétrico sobre el principio de la reciprocidad.

### Referencias bibliográficas

- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Gedisa, Barcelona.
- DE CERTEAU, M. (2006). *La debilidad de creer*, Katz, Buenos Aires.
- KOJÈVE, A. (2004). *La noción de autoridad*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- RICOEUR, P. (2008). “La paradoja de la autoridad” en *Lo justo 2*, Madrid, Trotta.
- SENNETT, R. (1982). *La autoridad*, Alianza, Madrid.
- \_\_\_\_\_(2009). *El artesano*, Anagrama, Barcelona.



***Universidad, regulaciones sexo genéricas y vida cotidiana. La dimensión sexuada de la experiencia estudiantil***, de Rafael Blanco. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), dirigida por Sandra Carli, Julio de 2012.

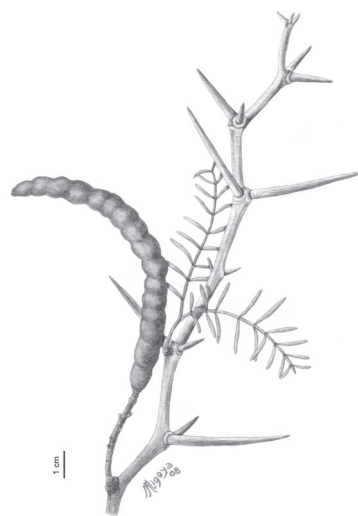
La tesis doctoral *Universidad, regulaciones sexo genéricas y vida cotidiana. La dimensión sexuada de la experiencia estudiantil* se propuso problematizar una relación poco explorada: los vínculos entre *universidad y sexualidad*. Específicamente, se orientó a analizar los modos en que las expresiones e identidades de género y sexualidad son reguladas en las instituciones universitarias: el conjunto de normas, valoraciones, reglas de interacción, expectativas y modos de inteligibilidad que producen las formas *posibles* de vivir y expresar allí el género y la sexualidad.

Este objetivo implicó indagar un fenómeno de relativa vacancia en las ciencias sociales, ya que las investigaciones que vinculan sexualidad e instituciones educativas han centrado su atención en los niveles educativos inicial, primario y secundario pero en menor medida se ha problematizado el nivel superior del sistema educativo. El trabajo permitió reconstruir lo que se caracterizó como la *dimensión*

*sexuada* de la experiencia estudiantil o el funcionamiento cotidiano de la normatividad sexo genérica presente en diferentes acontecimientos: las clasificaciones que realizan los y las estudiantes entre sí y que usualmente refieren a rasgos que atañen al género y la sexualidad (las valoraciones y descripciones respecto de los modos de vestirse, de mover el cuerpo o de relacionarse afectiva y sexualmente); la conformación de grupos de diversidad sexual y agrupaciones en torno a la mujer y al género femenino; los procesos de *visibilización, hipervisibilización e invisibilización* de distintas expresiones e identidades de género y sexualidad; los usos y apropiaciones del espacio que movilizan formas diferenciales de sociabilidad afectiva y sexual (en las fiestas, en los baños); las modalidades emergentes de interpelación a la comunidad estudiantil por parte de las agrupaciones políticas a partir de temas como el aborto, diversidad sexual o la maternidad; las desigualdades en la circulación de la palabra entre

mujeres y varones en el marco de la política estudiantil, entre otros analizados.

En el objetivo planteado confluyeron una serie de intereses que colaboraron en la construcción del problema. Por un lado, la preocupación por las reconfiguraciones entre los espacios público y privado, las tensiones entre la construcción de subjetividad y la normatividad institucional y los procesos de herencia y apropiación cultural entre generaciones, ejes que fueron problematizados en esta in-



10. Alpataco dulce



## reseñas

vestigación a partir de la indagación de la normatividad sexo genérica en el espacio universitario. Por otro, las articulaciones entre las culturas institucionales y las culturas juveniles, las particularidades epocales que asumen los itinerarios biográficos y las formas emergentes de narrar el presente, tópicos que son abordados en la exploración de la experiencia estudiantil.

La atención puesta en la Universidad estuvo dada por *un modo* particular de entenderla: no sólo como una institución de transmisión de conocimiento sino también como un espacio de configuración de experiencias culturales y de producción de subjetividades (Carli, 2006; 2008). Esta caracterización es deudora de una serie de investigaciones dirigidas por Sandra Carli en torno a la Universidad Pública que se ha consolidado en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA), entrada en el análisis de la experiencia estudiantil<sup>1</sup>.

1 Me refiero a los proyectos dirigidos por la Dra. Carli, CONICET PIP (2007-2009) "Narrativas de estudiantes universitarios y sus familias sobre la experiencia educativa en el tiempo presente. Transformaciones del sentido de la educación" y UBACyT (2008-2010) "La experiencia universitaria. Estudios sobre la universidad pública".

2 La investigación en su conjunto fue realizada en el marco de los proyectos de Beca CONICET de Posgrado Tipo I y Tipo II desarrolladas en el marco de los proyectos CONICET PIP y UBACyT mencionados.

Dominick Lacapra (2006) sostiene que la noción de *experiencia* es utilizada actualmente en las ciencias sociales de un modo estratégicamente vago que la vuelve una "caja negra". Sin embargo, en esta tesis se caracterizó a la experiencia estudiantil como una trama heterogénea de acontecimientos *siempre-con-otros* que deja su huella en las biografías de los sujetos y que articula, entre múltiples procesos, aquellos relativos a las formas de vivir y manifestar las expresiones e identidades de género y sexualidad en la universidad.<sup>2</sup>

Metodológicamente, se trabajó a partir de la realización de entrevistas no directivas a estudiantes de las facultades de Ciencias Exactas y Naturales y de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en las que también se realizó un trabajo de observación (participante y no participante) durante los años 2007 y 2010. Mediante estas técnicas se buscó reconstruir el punto

de vista de éstos respecto de su experiencia en la universidad, reconstruida *en situación* (mediante el artificio de la entrevista orientada por los propósitos de la investigación) y recuperada mediante la producción de un relato *retrospectivo*. Complementariamente, se abordaron otras fuentes secundarias: las actas de los consejos directivos, materiales producidos por las agrupaciones estudiantiles (panfletos, revistas, plataformas electorales) o institucionales (folletos e instructivos para ingresantes, los sitios web de estas facultades) y se observaron foros virtuales en los que se intercambian informaciones, consejos o debaten aspectos de la cotidianidad universitaria u otro tipo de acontecimientos (por ejemplo, temas instalados en la opinión pública, como las discusiones por el "Matrimonio Igualitario" o el aborto).

La estrategia metodológica combinó aportes de la perspectiva etnográfica junto con otros provenientes de los estudios biográficos, sobre géneros y sexualidades y la etnosociología. Esta estrategia revistió una particularidad que recorrió la totalidad del proceso de construcción de conocimiento: el lugar que ocupa en la investigación quien investiga. Esta

## reseñas

particularidad estuvo presente tanto en la construcción del objeto de indagación –que supone articular dos espacios aparentemente separados, como son la sexualidad (del lado de la *intimidad*) y la Universidad (como institución *pública*)– como así también en distintos momentos del análisis de lo que aquí se caracteriza en términos de un *universo próximo*: la universidad, un espacio de prácticas conocidas; el análisis de las regulaciones sexo genéricas, desde una posición siempre genérica y sexuada; la cercanía generacional con los sujetos entrevistados, dada por una serie de imágenes compartidas y recuerdos del presente y del pasado reciente. La escritura volvió a poner en escena estas tensiones por el hecho de producir un texto que persigue *cánones comunes* de validación en el campo de las ciencias sociales pero a partir de experiencias *personales*: entrevistar, observar, participar. Clifford Geertz expresa esta tensión para las etnografías y señala que esta dificultad es producto de “la rareza que supone construir textos ostensiblemente científicos a partir de experiencias claramente biográficas” (1989: 19), tensión que habitualmente es

poco atendida en la producción de conocimiento.

### ***La escritura y la organización de esta tesis***

La investigación buscó atender a la vida cotidiana estudiantil sin homologar la condición de *estudiante* con la de *movimiento estudiantil*, solapamiento que recorrió en gran medida los trabajos centrados en este actor institucional. Por ello, un interés en el inicio fue describir las regulaciones sexo genéricas en dimensiones de la vida estudiantil universitaria no necesariamente ligadas a la militancia: la cotidianidad en la institución en sus actividades rutinarias, de los momentos y lugares de estudio a los de ocio, o a los acontecimientos más o menos extraordinarios como las fiestas. Sin embargo, a poco de comenzar el trabajo de entrevistas y observación, la política –en sus diferentes formas: de las agrupaciones a otros modos de participación– apareció como un elemento ineludible de indagación. Es por ello que luego de los primeros capítulos que refieren a la construcción del problema y la estrategia metodológica, la secuencia *sociabilidad, usos del espacio y política* (que organizan temáticamente los tres

siguientes) se relaciona con las dimensiones que fueron complejizando la construcción inicial del problema.

La tesis se organizó en cinco capítulos. El Capítulo 1 “Universidad íntima y sexualidades públicas. Regulaciones sexo genéricas en una institución ‘transparente’” busca dar cuenta de los vínculos que articulan “universidad”, “sexualidad” y “género”. Para ello, se recuperan aportes provenientes de los estudios sobre universidad, sobre juventudes y sobre género y sexualidades, y su puesta en diálogo con otros enfoques provenientes de tradiciones disciplinares como la sociología, la antropología o la filosofía política. Se señala como antecedente a un conjunto de investigaciones centradas en el análisis de las regulaciones de género y sexualidad en las instituciones educativas, y problematiza la vacancia relativa en torno a la interrogación de estos procesos en la Universidad Pública. El capítulo se orienta a argumentar tanto que la Universidad Pública constituye un espacio de intimidad como así también el carácter público de las sexualidades.

En el Capítulo 2 “Itinerarios *autogestionados e institucionalizados*. La experiencia

## reseñas

estudiantil como perspectiva de indagación” se despliega la perspectiva de análisis y la estrategia metodológica que orientó la investigación. Así, se describe y problematiza el trabajo de registro de los itinerarios de estudiantes de las facultades mencionadas y se construyen dos tipos de modalidades que –a manera de tipología– adquieren las experiencias estudiantiles en estas instituciones: las *experiencias autogestionadas* para quienes concurren a *Psico* y las *experiencias institucionalizadas* para el caso de *Exactas*. Estas modulan las formas de transitar la vida universitaria y, por tanto, intervienen en las regulaciones de las expresiones e identidades de género y sexualidad.

El Capítulo 3 “El consorcio y La ciudad. Sociabilidad estudiantil y regulación de las expresiones e identidades de género y sexualidad” se detiene en las regulaciones sexo genéricas en la sociabilidad estudiantil. Para ello, se construyen dos figuras explicativas: el *consorcio* y la *ciudad*, para referir a *Exactas* y *Psico* respectivamente, en tanto configuraciones diferentes de la convivencia que permiten explicar también las particularidades y diferencias entre las

modalidades regulatorias de géneros y sexualidades en cada uno de estos ámbitos. Estas figuras dan cuenta de una serie de polaridades que organizan los tipos de sociabilidad de cada Facultad: el anonimato entre pares frente al reconocimiento; la masividad y relativa ajenidad frente a la “familiaridad”; el espacio vivido como un territorio *otro*, frente a una vivencia del espacio como territorio propio. Aquí se busca dar cuenta del hecho de que la sociabilidad en *Exactas* habilita, pese a los signos manifiestos de hostilidad respecto de las expresiones e identidades no heterosexuales, modos de organización que cuestionan críticamente el espacio universitario como territorio heteronormativo.

El Capítulo 4 “‘Libidinizar’ los espacios. La dimensión espacial de las regulaciones sexo genéricas en la universidad” focaliza en la descripción de la dimensión espacial de las regulaciones sexo genéricas. Se detiene en el análisis de las prácticas y discursos que acontecen en los baños en tanto lugares de sociabilidad afectiva y sexual y su contraste con otro espacio de sociabilidad: las fiestas de estudiantes. La tensión entre los usos y apropiaciones en estos espa-

cios se orienta a problematizar el carácter público del espacio (*público*) universitario, sus alcances y restricciones a partir de una lectura de los supuestos institucionales que regulan géneros y sexualidades en cada Facultad.

Por último, el Capítulo 5 “‘Laburar el género’, institucionalizar la sexualidad. Normatividad sexo genérica *en y desde* la política estudiantil” analiza dos aspectos de la política universitaria en vinculación con la sexualidad y el género: las estrategias que desarrollan las agrupaciones estudiantiles en Psicología para *lograr la adhesión* de quienes componen este claustro proponiendo una agenda en torno al género, y la *politización* de las identidades sexuales entre estudiantes de *Exactas*, a partir de la movilización de procesos colectivos de identificación. El capítulo recorre algunos cambios producidos en las agrupaciones estudiantiles con posterioridad a la crisis de representación que tiene su epicentro en los acontecimientos histórico- políticos del año 2001. El análisis se centra a su vez en las formas de funcionamiento de la normatividad sexo genérica en las propias organizaciones estudiantiles, y el proceso de institucionaliza-

## reseñas

ción de las demandas en torno a la diversidad sexual en *Exactas* a partir del procesamiento de éstas a través de los órganos institucionales de la Facultad, principalmente el Consejo Directivo.

Así, la conceptualización de lo que denominamos la *dimensión sexuada* de la experiencia estudiantil constituye el aporte que esta tesis buscó realizar tanto a las investigaciones consagradas a la universidad como objeto de estudio, como así también a los estudios sobre sexualidades que –producidos en gran parte en el ámbito universitario– en menor medida han dirigido su atención a esta institución (Blanco, 2010) y permitió argumentar, centralmente, dos cuestiones. En primer lugar,

que en el espacio universitario los y las estudiantes gestionan cotidianamente su expresión e identidad de género y sexualidad en función de los implícitos que estructuran los modos de *habitar* la institución. En segundo lugar, que la univer-

sidad constituye no sólo un espacio *heteronormativo* sino también que es un territorio que ofrece, en las particularidades que adquieren las experiencias de los sujetos, posibilidades de desestabilización de esta normatividad.

## Referencias

- BLANCO, R. (2010). “Regímenes de visibilidad, discursos de otredad: las sexualidades en el espacio universitario” en ALÉM, B. (comp.). *La comunicación como ámbito de construcción de la realidad*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- CARLI, S. (2006). “La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: una investigación sobre el tiempo presente” en *Revista Sociedad* N° 25, Universidad de Buenos Aires.
- CARLI, S. (2008). “Visiones sobre la Universidad Pública en las narrativas estudiantiles: entre la desacralización y la sensibilidad” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA* N°26.
- GEERTZ, C. (1989) “Estar allí. La antropología y la escena de la escritura” en *El antropólogo como autor*, Paidós, Barcelona.

**García, Susana V. (2010). *Enseñanza Científica y cultura académica. La Universidad de La Plata y las Ciencias Naturales (1900-1930)*, Prohistoria ediciones, Rosario, 311 pp.**

El libro de Susana García “Enseñanza Científica y cultura académica. La Universidad de La Plata y las Ciencias Naturales (1900-1930)” cuenta con muchas cualidades. Comenzaré subrayando algunos aspectos importantes. Primero su minucioso trabajo de archivo, de lectura e interpretación, útil para romper con ciertos lugares comunes que se repi-

ten desde hace muchos años y aportan poco al conocimiento de nuestras universidades. Segundo, la ruptura de la idea de que universidad y ciencia conforman un par indivisible. Y tercero, la demostración, por el seguimiento del devenir histórico, de la complejidad de la institución universitaria. La frase “la universidad es una institución compleja” ha

sido repetida de un modo que no ha tenido su correlato en la práctica de la investigación, por eso merece destacarse un trabajo que sí lo hace.

El trabajo está organizado en seis capítulos:

- I - La “cuestión universitaria” en la transición del siglo XIX al XX
- II - La república universitaria platense

## reseñas

- III - La tarea educativa de la universidad y la transmisión del espíritu científico
- IV - El Instituto del Museo y la Facultad de Ciencias Naturales
- V - La formación universitaria en ciencias naturales
- VI - La preparación del profesor secundario y superior

### I

La llamada universidad de los abogados parecía haber cumplido su ciclo y la preocupación generalizada por las funciones que debía desempeñar la universidad en relación a los requerimientos de la sociedad y del estado abría nuevos horizontes para la institución. Aprobada la ley Avellaneda en 1885, la cuestión universitaria volvería al Congreso hacia finales del siglo XIX para una nueva discusión de la autonomía, la autarquía, la organización del gobierno, la nacionalización de las universidades provinciales y de los títulos profesionales y el lugar de la investigación científica. Ya iniciado el siglo XX, la revuelta de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires fue más efectiva en cuanto a las reformas que se lograron a partir de algunos cambios en el Estatuto de la UBA. En ese clima aparece el proyec-

to de “universidad científica” del doctor Joaquín V. González, por entonces ministro de Justicia e Instrucción Pública, futuro rector de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1918) y senador nacional desde 1907.

### II

La tercera universidad nacional creada en el país venía, según el Proyecto de González, a renovar la idea de universidad, dando un lugar central a la investigación científica y a su relación con el desarrollo económico y social, sin descuidar algunos aspectos de la educación, que se proponía asumir en todos los niveles. La “universidad nueva” que González –como parte de un sector de la “élite liberal reformista” – impulsaba, traía nuevas ideas sobre las funciones de la institución, donde la dimensión política en tanto creación de ciudadanía cumplía un papel sustantivo.

Sobre la base de las instituciones provinciales se erigió la estructura académica de la nueva universidad, con nuevo personal, nuevos planes de estudio, nuevas secciones e institutos. No se debe olvidar la presencia del Observatorio y el Museo y su relación con sus correspondientes faculta-

des, ya que su incorporación a la UNLP parecía indicar el lugar que la ciencia tendría en la institución, sin perder por esto su sesgo profesionalista: formación de docentes, educación secundaria y primaria y enseñanza de carácter técnico. Y extensión universitaria. Una institución “multifuncional”.

El siglo XX y los ideales de universidad moderna también encontraban su recepción en el espacio platense, desde los trabajos presentados en el III Congreso Internacional de la Enseñanza Superior (Paris, 1900), hasta las conferencias ofrecidas por Rafael Altamira (1909) y Adolfo Posada (1910). El ideal de las tres misiones de la universidad se afianzaba: científica, educativa y extensionista.

La UNLP se creó bajo un régimen especial. Se regía por la ley 4699 y no quedó sujeta a la ley Avellaneda ni a la obligación de adaptarse a los planes y programas de las otras casas de estudio. Al igual que en otras universidades nacionales, el presidente de la UNLP buscó para la institución una mayor autarquía y autonomía aunque, pese a ser Joaquín V. González senador de la República y gozar de mucho prestigio, no pudo obtener las leyes que impulsaba para la formación de un patrimonio para



## reseñas

las tres universidades, y otras propuestas dirigidas a obtener fondos a partir de impuestos sobre las bebidas alcohólicas, el tabaco y el juego. El ideario y el proyecto de González debían adecuarse a su realidad: las dificultades económicas, la escasez de alumnos en las materias científicas, el aislamiento y la falta de compromiso institucional de los docentes y la competencia de la UBA. Pese a todas las dificultades, González no cejó en crear y apoyar instancias de socialización y organización para docentes y estudiantes, manteniendo su aspiración de crear un “espíritu universitario”.

### III

La universidad “científica” debía serlo en una doble dimensión. Por un lado debía encarar la renovación de los contenidos y prácticas de la enseñanza y, por otro, hacer de la investigación científica una función sustantiva de la institución. Introducir la investigación y dar entrenamiento científico, significaban una reorganización del trabajo académico, de la educación de los alumnos y del espacio. Laboratorios, instrumental, recursos didácticos y contratación de investigadores extranjeros; todo requería presupuesto y

capacidad de gestión frente a las autoridades, disposición para el cambio, tiempo y disciplina, condiciones que no serían siempre bien recibidas.

“Crear un espíritu científico” exigía no sólo la transmisión de un tipo de conocimiento. En el proyecto e ideario del rector González (compartido con amplios sectores de la élite) la ciencia traía una renovación moral que rebasaba las fronteras universitarias para convertirse en un bien público. De aquí la importancia de la extensión universitaria como responsabilidad. La universidad, como foco científico, asumía esa función y la institucionalizaba. Para ello organizó cursos y conferencias y demostraciones científicas con un criterio muy original: realizar la divulgación y traer al público al espacio universitario. Presentar las investigaciones, exhibir materiales e instrumental científico en el Instituto de Física, en el Museo.

Los centros de estudiantes también organizaron actividades en locales obreros, bibliotecas populares, y otros lugares, se organizaron la Universidad Obrera y la Universidad Libre. Esta expansión del pensamiento científico, como parte de la laicización y democratización de la sociedad, inquietó a la Iglesia Católica.

El tema de la extensión universitaria recibe un tratamiento algo confuso, que proviene de la falta de distinción de las instituciones y los actores que dan origen a determinados proyectos, y a un aplanamiento de las diferencias político-ideológicas.

### IV

Resulta muy interesante el desarrollo del proceso de incorporación del Museo a la Universidad, como un aspecto de ruptura de la diversificación institucional, en una coyuntura donde la universidad pública parece concentrar la actividad científica y absorber a las otras instituciones: academias, museos, observatorios, formación de profesores. En el caso de la UNLP pareciera existir la voluntad de respetar la estructura del Museo manteniendo sus secciones y organizar la Facultad bajo la forma de escuelas que serían lugares de investigación y enseñanza.

Muy atractivo es el seguimiento minucioso del tema que hace la autora, lo que permite percibir como las estructuras organizativas y las funciones del Museo y la Facultad son finalmente el resultado no sólo de un proyecto, un ideario y una política institucional, sino también de la competencia

## reseñas

entre investigadores, la disponibilidad de los mismos para dirigir escuelas o secciones, la estructura de gobierno y lo que marca el presupuesto en cuanto a cargos y compras de material e instrumental científico. Igualmente, cómo juega la doble función de los profesores titulares como jefes de sección, y de los adjuntos con un cargo en la sección correspondiente del Museo, ya que el trabajo en el Museo supone cuidar, mantener, mejorar y mostrar las colecciones, cumpliendo una función en relación a la educación primaria y secundaria. Esta superposición de funciones será un punto de fricción y disputa por los cargos y las remuneraciones.

### V

Los cambios en la enseñanza de las ciencias naturales tal como se habían planteado en el programa de la “nueva universidad”, el paso de la enseñanza verbalista a la experimental, supuso vencer muchos obstáculos en lo que hace a la organización de las escuelas según disciplinas, las discusiones sobre una formación general o altamente especializada, los planes de estudio y las reformas a éstos debían sobrepasar. Estas situaciones

no respondían únicamente a cuestiones científicas, sino a otro tipo de consideraciones, como la utilidad de cierto tipo de conocimiento para Argentina, el escaso interés por el conocimiento científico que dificultaba el reclutamiento de alumnos, el perfil de los egresados y sus posibilidades de inserción laboral y el interés de los profesores por desarrollar cierto tipo de investigaciones o áreas de conocimiento que planteaban algunos conflictos. Una particularidad de la enseñanza de las ciencias naturales en el Museo fue la incorporación de los estudios antropológicos.

El desarrollo del Laboratorio de Zoología –dirigido por Fernández– fue un polo de formación de investigadores y de actualización permanente sobre temas de zoología y paleontología. Sin embargo, Fernández no pudo afianzarse políticamente lo suficiente como para ser una alternativa al proyecto que recuperaba la tradición naturalista del Museo y colocaba en lugar de privilegio la formación general por sobre la formación especializada.

### VI

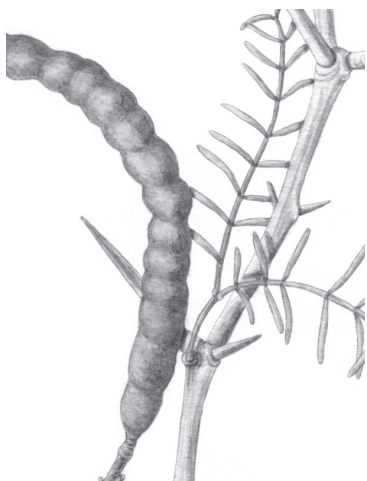
Tal como había planteado Joaquín V. González en

el proyecto de “universidad nueva”, la institución debía hacerse cargo de educar a los profesores de secundaria y de la universidad. La Sección Pedagógica (1906) debía, inicialmente, enseñar la transmisión de conocimientos –“el arte de enseñar” – a los alumnos de las Facultades científicas y profesionales que aspiraran a desempeñarse en un cargo docente.

De hecho, en las escuelas normales y en los colegios nacionales se habían formado tradiciones diferenciadas para la enseñanza de las ciencias naturales. Las primeras guardaron las formas de los naturalistas, mientras los segundos estuvieron más ligados a la experimentación. Por otra parte, los colegios nacionales otorgaban el título de bachiller, requisito indispensable para el ingreso a la universidad, razón por la cual eran percibidos como estrechamente ligados a ella.

La Sección Pedagógica, a cuyo frente estuvo Víctor Mercante, fue dotada de presupuesto para la adquisición de publicaciones, instrumental e instalación de laboratorios: antropometría, psicología experimental, micrografía y fotografía. La formación que Mercante propuso para los

## reseñas



estudiantes de la Sección iba a encontrar sus detractores en los investigadores que defendían la especificidad y el entrenamiento en sus disciplinas, destacando la importancia de

la formación científica para los docentes.

La competencia por los saberes y por la habilitación para la docencia no era una polémica puramente conceptual y de convicciones: se disputaban los alumnos, el mercado de trabajo, el futuro de la disciplina en el ámbito académico de la UNLP y, de paso, el lugar del investigador científico.

### **Conclusiones**

Como casi todo trabajo presentado bajo el formato de tesis y luego traducido al formato libro, este presenta problemas de organización,

lo que hace que muchas veces algunas temáticas aparezcan aisladas en los capítulos en los que se las incluye, dificultando la lectura o el seguimiento de ciertas cuestiones. Sin embargo, puedo afirmar que es un libro generoso, que pone a disposición del lector un minucioso relato de los primeros años de la UNLP, sin escatimar fuentes ni bibliografía, a lo que se suma una mirada amplia sobre algunas cuestiones de las ciencias a nivel internacional.

María Caldelari

**Vania Markarian (2012). *El 68 Uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat*, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 164 pp.**

Este libro que presentamos tiene como objetivo analizar las vinculaciones que se establecieron entre algunas representaciones de la juventud y las posiciones, que los diferentes sectores de la izquierda adoptaron, en torno a los requerimientos de la lucha armada, específicamente en los años sesenta en Uruguay. La autora señala el interés en el análisis del efecto que las nuevas pautas culturales, provenientes de Europa y Estados Unidos, tuvieron en la confor-

mación de identidades políticas locales.

En el otoño de 1968, ante los anuncios de aumento del boleto subsidiado, los estudiantes secundarios irrumpieron en la escena pública montevideana. El clima de protesta eclosionó en junio de ese año, con la incorporación de los universitarios a las manifestaciones. Desde ese momento, la forma y el propósito de las

movilizaciones estudiantiles sufrieron notorias alteraciones.

El libro, parte entonces del análisis del movimiento estudiantil uruguayo en 1968, para luego analizar la relación entre militancia política y cultura juvenil, temática sobre la que reflexionaron las izquierdas de esa época en otras partes del mundo<sup>1</sup>. Asimismo, el trabajo examina las vinculaciones que

<sup>1</sup> Este trabajo supuso una primera incursión en los archivos de la Dirección Nacional de Información e Inteligencia de la policía uruguayo, recientemente desclasificados.

## reseñas

se establecieron entre algunas representaciones de la juventud y las posiciones de los diferentes sectores de la izquierda en torno a los requerimientos de la lucha revolucionaria.

El libro está estructurado en tres capítulos, una introducción y las conclusiones.

En la introducción, la autora ofrece una descripción del clima social y político que precedió al movimiento de protesta de 1968, donde los estudiantes tuvieron especial protagonismo. Se destaca la tensión que existió entre el proceso de acumulación de descontentos, luchas y expectativas que puede rastrearse por lo menos desde una década antes, y los acontecimientos puntuales, novedosos y singulares de 1968 que lograron una masiva movilización.

Asimismo, se presenta en este apartado un desarrollo conceptual que será la base de la lectura subsiguiente, especialmente las relaciones entre izquierda y juventud. Se debatirá sobre la utilidad del concepto de “generación” para comprender los procesos históricos, en este caso los años sesenta; y sobre la difusión local de las pautas de una cultura juvenil surgida en Europa y Estados Unidos.

En un primer capítulo, denominado “Las movilizaciones”, la autora realiza una consistente descripción de los episodios de 1968, así como las características generales que asumió el ciclo de protestas de ese año. También, subraya los usos efectivos de la violencia y los significados que ésta asumió para los propios actores involucrados.

Se demuestra la escalada de acción y protesta que se desató entre los jóvenes movilizados y las fuerzas represivas, y cómo el creciente autoritarismo del gobierno uruguayo funcionaba como acicate para la presencia callejera y la disposición al enfrentamiento de vastos sectores. La Universidad fue adquiriendo un papel central en el enfrentamiento con el gobierno a partir de sus pronunciamientos en defensa de las libertades públicas, contra el gobierno y a favor del cambio social. No obstante, la autora señala que fueron constantes y frecuentes las discusiones acerca de cuándo y dónde movilizarse. El análisis de esos debates, que se profundizarán en el segundo capítulo del libro, le permite a Markarian, poner en entre dicho la imagen de concordia generacional que se le ha atri-

buido al movimiento estudiantil uruguayo de 1968.

En el segundo capítulo, “Las discusiones”, analiza, en primer lugar, los componentes “novedosos” del movimiento de 1968. El análisis de las fuentes documentales y entrevistas pone de manifiesto que si bien las primeras protestas surgieron desde el seno de las estructuras organizativas del movimiento estudiantil secundario y universitario preexistentes, con el curso que tomaron las movilizaciones se produjo un debilitamiento de esas estructuras gremiales. De este modo, nuevos militantes provenientes de las clases medias y altas sumadas a pequeñas estructuras con fuertes anclajes ideológicos y alternativos lenguajes y modos organizativos entraron en escena. Así, se afirma que la radicalización efectiva de miles de jóvenes fue consecuencia de la escalada represiva del gobierno y de la eficacia de algunos grupos para articular su descontento. Específicamente en el caso universitario, las diversas instancias de coordinación se habían transformado en escenario de fuertes discusiones, entre grupos de izquierda, sobre las vinculaciones entre las movilizaciones callejeras y la

## reseñas

forma de promover cambios sociales más profundos.

La principal controversia en la demarcación de las posiciones sobre el papel de las luchas estudiantiles en relación a la “vías de la revolución” surgió, sobre todo, con los comunistas. Éstos afirmaban que el movimiento estudiantil debía entenderse como una fuerza aliada a la clase obrera y no asignarles un peso superlativo como impulsores principales del cambio social. A su vez, insistían en la necesidad de evitar la violencia y la confrontación directa en las calles. Ahora bien, la autora se pregunta en este punto ¿cómo interpretar el hecho de que los tres muertos del movimiento estudiantil de 1968 provinieran de organizaciones comunistas, abiertamente opositoras de la confrontación violenta?

Utilizando esta pregunta como articuladora del último apartado de este capítulo, la autora cuestiona la utilidad de asumir una división demasiado tajante entre “nuevas” y “viejas” izquierdas, y pone de manifiesto las importantes zonas de confluencia y encuentro que caracterizaron la experiencia de los jóvenes iniciados en la militancia de 1968, que permitieron empezar a definirlos como una generación con una

identidad propia en la historia política uruguaya.

En el tercer y último capítulo, “Las expresiones culturales”, Markarian caracteriza las grandes épicas o “místicas de la izquierda” para ponerlas en conexión —aunque no siempre en coincidencia— con los debates políticos e ideológicos. La lectura de relatos de las experiencias personales de luchadores y textos de incitación a la acción, junto con la música popular, el teatro y el cine contribuyeron a crear una imagen positiva de la militancia de izquierda y del compromiso revolucionario con apelaciones directas a la emoción y a la sensibilidad. Estas expresiones culturales fueron particularmente importantes para los jóvenes que se unieron a la guerrilla urbana a partir de 1968.

En la proliferación de expresiones culturales y artísticas típicamente juveniles, la autora encuentra un espacio en donde se construyó la épica militante de quienes se incorporaron al movimiento del 68. Muchos participantes de estos círculos culturales —que a través de sus prácticas representaban, por ejemplo, el recurso de la violencia revolucionaria de un modo estilizado— terminaron integrándose por diver-

sos canales al movimiento de protesta, modificando el proceso constitutivo de las identidades políticas de los diversos sectores de la izquierda. En este sentido, la autora afirma que los contactos sistemáticos entre los ambientes de consumo y creación cultural, por un lado, y los de militancia formal por el otro, han quedado opacados en las narrativas de la época. Estos espacios de confluencia constituyen un punto de inflexión en la capacidad de algunas organizaciones de llegar a grandes contingentes de jóvenes y acercar a sus filas a algunos de ellos.

A través del análisis de algunas expresiones y productos culturales, como discos o revistas, la autora logra poner de manifiesto la actitud de muchos jóvenes, que unían la actividad política con la búsqueda de una estética de protesta. Por su parte, la descripción de las trayectorias de algunos militantes dan cuenta del modo en que algunos jóvenes comenzaron a expresar sus posiciones políticas y preferencias artísticas mucho antes de tener un compromiso estable con algún grupo de izquierda y se incorporaron a espacios orgánicos de militancia al calor de 1968, sin que ello los llevara a abandonar sus otras activida-



## reseñas

des. Se fue forjando así un modo novedoso de “ser joven”.

En las conclusiones, la autora pone en reconsideración los conceptos de “nueva izquierda” e “izquierda revolucionaria” para el caso uruguayo. Para ello, se advierte sobre la necesidad de analizar

en primer lugar la multiplicidad de relaciones ideológicas y políticas que se produjeron entre todos los sectores de la izquierda; seguido, las diversas y parcialmente imbricadas acepciones de lo “revolucionario”; y por último las diferentes formas de incorporar

las ideas de circulación global sobre el significado de “ser joven”.

Rocio Casajús\*

---

\*Licenciada en Sociología  
UNLP / UNQ

### **Chiroleu, Adriana; Marquina Mónica y Eduardo Rinesi (2012). *La política Universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas y complejidades*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 344 pp.**

El libro “La política Universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas y complejidades” sorprende por la audacia de sus objetivos: estudiar procesos en marcha y cuyo rumbo no deja vislumbrarse claramente. Las investigaciones sobre el tiempo presente no abundan en Ciencias Sociales, generalmente por las dificultades que entraña aprehender la coyuntura. Sin embargo, son sin duda necesarias.

Existen otros motivos que pueden llamar la atención al lector o lectora. Además de la actualidad del recorte temporal, la compilación incluye enfoques novedosos respecto de la Educación Superior. Los artículos sobre el tratamiento mediático de la cuestión universitaria y sobre formación de las FFAA, respectivamente,

constituyen análisis no tradicionales sobre el sector.

Esta publicación fue editada por la UNGS y condensa una serie de artículos que fueron resultado de la 6ta reunión de la RIEPESAL (Red Interuniversitaria para el Estudio de las Políticas de Educación Superior en América Latina) llevada a cabo en el 2009. La obra está estructurada en 4 ejes ordenadores, y contiene 12 capítulos elaborados por investigadores de disciplinas y pertenencias institucionales diversas. Además, cuenta con la Introducción y el Epílogo a cargo de los compiladores.

Los artículos reunidos en la primera parte, titulada “La política Universitaria: una lectura integrada”, indagan sobre la existencia de una agenda de gobierno específica para el sector durante los años que

corresponden a los gobiernos kirchneristas. Desde enfoques diferentes, los autores arriban a conclusiones similares. Adriana Chiroleu y Osvaldo Iazzetta plantean que la Universidad no fue incluida prioritariamente en la agenda de gobierno, aunque ese rezago coexiste paradójicamente con un reconocimiento simbólico y un aumento sostenido del financiamiento. Esa omisión puede ser explicada, entre otras razones, por la decisión de no generar un frente de conflicto en un sector con equilibrios de poder propios y un fuerte potencial crítico.

Una hipótesis similar sostienen Claudio Suasnábar y Laura Rovelli. Desde una perspectiva neosintitucionalista hacen hincapié en la conformación de las estructuras burocráticas a cargo de las políticas univer-

## reseñas



11. Ciruela genovesa

sitarias y en la composición del presupuesto del sector. Plantean que la ausencia de lineamientos gubernamentales, pero también, los intereses cruzados entre los miembros de los organismos encargados de gestionarlas y los rectores resultaron en un mayor grado de autonomía que dificultó la puesta en agenda de nuevas políticas.

Mónica Marquina propone ensayar respuestas para la pregunta *¿Hay una política universitaria K?* Su propuesta se sustenta en un pormenorizado análisis del presupuesto universitario, distinguiendo dos dimensiones principales: la magnitud y la distribución y función de los fondos asignados. Ello le permite alegar que

si bien el presupuesto creció notablemente durante el período en estudio, ese aumento no fue significativo cuando se deflactan los montos invertidos; asimismo la designación presupuestaria según programas da cuenta de una desintegración del sistema.

Por último, Hugo Marenco examina el tratamiento que algunos medios gráficos hicieron de la cuestión universitaria. El autor detecta una dualidad en las representaciones que se han construido sobre la Universidad: a la vez que se la reconoce como un espacio de referencia y de necesaria presencia para la sociedad, se presenta en los artículos periodísticos en términos preponderantemente negativos. El autor sugiere que ello es mentado para captar la atención, es decir, producir un shock mediático. Para contrarrestarlo, los actores universitarios en todo su espectro deben trabajar construyendo una representación positiva de la Universidad.

La segunda parte trata el eje Políticas de expansión y diversificación. La primera presentación, a cargo de Carlos Pérez Rasetti, versa sobre las políticas y lógicas de la expansión universitaria en los últimos años. En los 90'

se dio una proliferación de universidades, especialmente privadas, que se vio atenuada con la sanción de la Ley de Educación Superior. Durante los gobiernos kirchneristas hay un nuevo florecimiento de universidades. El autor destaca que el cambio en el contexto económico y político otorga un nuevo sentido a estos proyectos de universidad, y que es necesario poder establecer un asidero programático que sirva para atenuar una de las lógicas imperantes durante este período, que el autor llama *lógica de oportunidad política coyuntural*.

Otro de los tópicos tratados en esta sección es la Educación a Distancia, a cargo de Ignacio Aranciaga. Con el surgimiento y difusión de las TICs, esta cuestión ha cobrado auge y la Educación Superior no quedó al margen de las tendencias contemporáneas. La preocupación del autor es analizar cómo se desarrolló la modalidad a distancia en las universidades argentinas y cómo ese proceso exige e implica una reformulación de los modelos pedagógico, tecnológico y organizacionales.

El último artículo de esta parte se extiende sobre la incorporación de Institutos militares al sistema universitario.

## reseñas

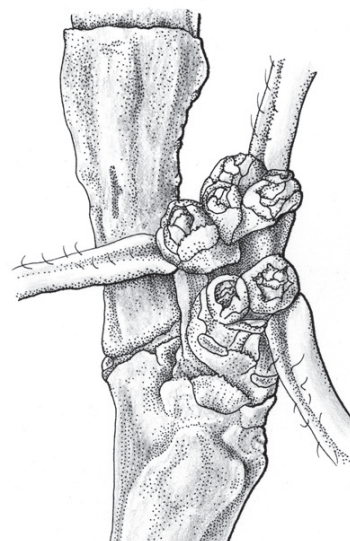
Focalizando sobre un tema no recurrente en los estudios sobre educación superior, Sabina Frederic y Germán Soprano abordan los procesos de reforma de la educación castrense de los 90' hasta nuestros días, prestando mayor atención a la gestión de la Ministra de Defensa Nilda Garré. Lo que los autores intentan demostrar es que durante el período en estudio, se procuró instaurar experiencias de “ciudadanización” en la formación de las Fuerzas Armadas, que redujeron los márgenes de autonomía de esa institución y buscaron presentar la profesión militar como un servicio público.

La tercera parte está dedicada al abordaje de las Políticas de evaluación y posgrado. María del Luján Burke estudia las continuidades y rupturas respecto de los mecanismos de evaluación y acreditación instaurados en los 90'. Efectivamente, encuentra cierta continuidad en las políticas de evaluación (la vigencia de la LES y la CONEAU), aunque también percibe un cambio en el rol del Estado con la instauración del Programa de Calidad Universitaria, que busca acompañar financieramente los procesos de mejora. Para terminar, explora los pro-

yectos de reforma de la Ley vigentes en el Congreso, delineando sus características.

Rocío Casajús y Luciana Garatte se ocupan de estudiar el proceso de diseño e implementación de políticas para el mejoramiento de la calidad en la enseñanza, específicamente en las carreras de ingeniería (PROMEI y PROAGRO). Las autoras relevan la participación y posicionamientos de diversos actores en ese proceso, identificando sus capacidades de toma de decisión, negociación y conformación de alianzas. Afirman así que esos programas presentaron una dinámica particular, que no responde sólo a directivas de una esfera de macro política, sino que es resultado de la convergencia de diversos intereses, incluidos los de los beneficiarios.

La tercera parte culmina con la contribución de Carlos Mazzola sobre la *escasa densidad institucional de los posgrados en Argentina*. El autor revisa cinco ideas que considera pueden ser clasificadas como mitos sobre los posgrados, dado que se aceptan sin mayores críticas. Esos mitos y la falta de políticas integradas sobre educación superior, aportarían al desorden de la



oferta y a la baja institucionalidad de los posgrados, que en última instancia, son sostenidos por el nivel de grado.

La cuarta y última parte contiene dos artículos que se expiden sobre las Políticas de investigación y docencia. Lionel Korsunsky y Agustín Campero analizan las actividades científicas y su vinculación con las universidades públicas. Presentan un estado de situación a través de indicadores y delinean las oportunidades y desafíos, especialmente para las instituciones universitarias, actores protagónicos del sistema.

Otro aporte es el de Graciela Krichesky, relativo a la formación universitaria de docentes para la escuela media.

## reseñas

La autora considera que se desarrollaron grandes transformaciones en la escuela media, como el aumento de la matrícula, la creciente complejidad social en las aulas o el problema de la calidad de la educación. Pero esas nuevas demandas no han sido acompañadas por cambios en la formación docente que faciliten su atención. Al igual que lo planteado por la mayoría de los autores, se deja entrever aquí la falta de articulación al interior

del sistema universitario pero también respecto del sistema educativo en su totalidad.

La compilación arroja una mirada crítica y actualizada sobre el estado de la Educación Superior. Reconoce que en los últimos años hubo cierta recuperación del sector pero que no se ha avanzado sustancialmente en cambiar las lógicas impuestas en los 90'. Como dicen las compiladoras al inicio, se trata de poder comprender "tiempos intere-

santes". Y en ese sentido, es válida la apuesta de pensar la Universidad desde las propias Universidades.

Marisol González\*

---

\*Licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente realiza sus estudios de posgrado en la Maestría en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación en la Universidad de General Sarmiento.

**Mariana Versino, Luciana Guido y Mariana Di Bello (2012). *Universidades y sociedades: aproximaciones al análisis de la vinculación de la universidad argentina con los sectores productivos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-CONADU, 95 pp.**

*Universidades y sociedades: aproximaciones al análisis de la vinculación de la universidad argentina con los sectores productivos*, de Mariana Versino, Luciana Guido y Mariana Di Bello, se propone como un trabajo cuyo objetivo adopta un carácter estructural o, como mencionan las autoras, "sistémico". Su preocupación principal no será abordar la temática de la vinculación de la universidad argentina con los sectores productivos a partir del análisis de estudios de caso o de los saberes y relatos de experiencias específicas

dentro de la estructura universitaria pública argentina. Más bien, lo que intentará será dar cuenta del sistema universitario de gestión pública *en su conjunto*, con el propósito que comenzar a desarrollar una serie de interrogantes sobre política universitaria que posibilite reflexionar de forma crítica tanto las propias acciones de los investigadores y docentes universitarios, como también su relación con otros actores sociales.

En este sentido, las autoras señalan que las herramientas conceptuales que nuestra re-

gión ha amparado para erigir sus propios análisis sobre el fenómeno en cuestión y, a su vez, para tender un puente hacia la legitimación de determinadas políticas fueron construidas "hegemonicamente" en los países centrales, asumiendo con ello ciertas prenociones de dichos países que se diferencian de forma acentuada, en relación a este tópico, de lo que sucede localmente. Al tiempo señalan que, a pesar de la existencia de estudios de caso y de análisis de experiencias concretas en la región latinoamericana, dichos

## reseñas

trabajos no logran iluminar las regularidades en las prácticas de vinculación desarrolladas entre actores universitarios y otros actores sociales en el espacio local. Por lo que no es viable por el momento, siguiendo la hipótesis sostenida por las autoras, la elaboración de información empírica sobre este tópico para construir así análisis que den cuenta de las prácticas efectivas de los actores que intervienen en la vinculación.

A su vez, en este trabajo se discute el término de “empresa” y se subraya la noción de “sectores productivos” como aquellos otros actores que juegan en la vinculación. Es decir, la relación de los actores universitarios con aquellos “sectores” puede dar cuenta efectivamente de la heterogeneidad de los destinatarios de la vinculación, intentando así no mantener una posición reduccionista u homogénea que considere, desde la noción de “empresa”, sólo *un* tipo de relación basada en la obtención de ganancias: la relación mercantil. Por ello que en este libro se señala también la preocupación de analizar este tipo de vinculación orientada a aportar determinados “conocimientos para el desarrollo de la producción de bienes y ser-

vicios”, remitiendo a tópicos “desarrollistas” y a discursos actuales de políticas en ciencia y tecnología que sostienen la relación entre la *universidad* y la *sociedad* como modo de favorecer el desarrollo productivo y de promover la construcción de una red tecnoproductiva local en conocimientos.

Dada esta diversidad de temáticas y preocupaciones, nos vemos obligados a distinguir algunos ejes, a riesgo de ocultar otros, en concordancia con la estructura del libro, que permitan clarificar analíticamente la riqueza de los contenidos ahondados en él. Por lo tanto, dichos ejes considerarán 1) las conceptualizaciones que operan en la consideración de las relaciones tanto entre ciencia y sociedad como entre universidad y sector productivo/sector privado; 2) las actividades de vinculación específicamente en las universidades nacionales en la Argentina; y 3) las consideraciones de las autoras sobre las peculiaridades que tendría la posibilidad del análisis de este tópico en el espacio local y algunos interrogantes abiertos al respecto.

### *1) De conceptualizaciones y categorías*

Partiendo entonces de la relación entre ciencia y so-

ciencia, las autoras comienzan describiendo el proceso de institucionalización de la actividad científica señalando que éste ha sido un hecho histórico reciente, al consolidarse la actividad científica como un subsistema independiente hacia mediados del siglo XIX. Es esta concepción de la ciencia como subsistema autónomo la que retoma R. Merton (1984 [1937]) en sus trabajos sobre sociología de la ciencia, considerándola como una institución perteneciente a la sociedad y generando la identificación de normas —englobadas en el concepto de *ethos* científico— por las cuales, según su postura, estaba regulada la comunidad científica. Siguiendo el desarrollo de las autoras, esta concepción desinteresada de la ciencia, guiada hacia la producción de conocimientos verdaderos, es profundizada por V. Bush (1999 [1945]) y la perspectiva del “modelo lineal de innovación”, para quien la investigación debe tener como objetivo principal la producción de nuevos conocimientos para incorporarlos en procesos de innovación tecnológica para un mayor bienestar social.

Pero las autoras señalan que esta concepción de ciencia “autónoma” empieza a perder vigor luego de la Se-



## reseñas

gunda Guerra Mundial, desde lo que de Solla Price (1973 [1963]) denomina como el surgimiento del proceso de la “Gran Ciencia” que, en oposición a la predecesora “Pequeña Ciencia”, referencia el gran volumen y crecimiento de la ciencia a mitad del siglo XX. Estas transformaciones trajeron aparejado un mayor interés en “la gestión pública de la ciencia y la tecnología”, diferenciando esferas como las de los procesos de producción, difusión y uso de conocimientos. Al tiempo que las ciencias sociales, con los conceptos de “sociedad postindustrial”, “sociedad de la información” –ambos de Daniel Bell (1994 [1973])–, “sociedad del conocimiento” –Manuel Castells (2002)– y “sociedad del riesgo” –Ulrich Beck (2006 [1986])–, intentan dar cuenta de los cambios mencionados en el rol de la ciencia y su impacto en la estructura social. A su vez, *Universidades y sociedades* pone el énfasis en que este rol cada vez más protagónico de la ciencia en las sociedades contemporáneas generó un creciente interés por investigar las transformaciones operadas al interior de la esfera científica y en sus interrelaciones con los diversos espacios de la sociedad. Co-

mo señalan acertadamente las autoras, estos enfoques y sus nociones –“ciencia postacadémica” de Ziman (2000), “ciencia postnormal” de Funtowicz y Ravetz (1993) y la idea de un “nuevo contrato entre ciencia y sociedad” de Elzinga (1997) y otros– sostienen que “la institución de la ciencia no debe aislarse del entramado institucional de la sociedad”. E incluso se encuentra dentro de este marco el enfoque que analiza los “modos de producción de conocimientos” –Gibbons y otros (1997)–, postulando la emergencia de un nuevo “modo” en las sociedades contemporáneas al generar una tipología que posibilita diferenciarlo de modos “tradicionales” o previos.

No sólo se intenta en este libro iluminar las conceptualizaciones que juegan en la relación ciencia y sociedad, sino también las que operan entre universidad y sector productivo. Es así que el lector encontrará las elaboraciones que, desde una perspectiva económica, utilizan la noción de “sistema nacional de innovación” y el denominado modelo de la “triple hélice”, que subrayan la importancia de la universidad en el desarrollo económico. Como también descubrirá los enfoques que

comprenden las instituciones de educación superior desde las nociones de “universidad emprendedora” –Clark (1998, 2005)– y “capitalismo académico” –Slaughter y Leslie (1997), Slaughter y Roades (2004)– que intentan dar cuenta de las transformaciones que produjeron nuevas formas de vinculación entre la universidad y el mercado. Aunque no estudie específicamente la vinculación mencionada, el enfoque de Callon (2008) y la noción de “redes tecnoeconómicas” también tendrán aquí su lugar al desarrollar una forma particular o alternativa de analizar la relación entre productores de conocimientos y la sociedad. Como así lo tienen incluso los enfoques latinoamericanos sobre la temática, que las autoras desarrollan para dar lugar a nociones preocupadas en las particularidades de la región local.

### *2) Argentina: historización y prácticas de vinculación*

Teniendo en cuenta el caso argentino, en el libro se analizan las particularidades del tipo de materiales construidos sobre la vinculación entre universidad y sectores productivos en el espacio nacional/local desde mediados de la década de 1980 hasta la actua-

## reseñas

lidad. Si hacia fines de aquella década comienzan a producirse trabajos principalmente de tipo normativo que ponen en juego la discusión del tópico en la agenda de las políticas universitarias –Bercovitz (1989); Blais (1989); Correa (1989, 1992), entre otros–, apareciendo así la vinculación como “necesaria para la modernización productiva de los países latinoamericanos”; lo que en la década de 1990 comienza a producirse son reflexiones sobre las primeras experiencias desarrolladas desde diversas universidades –Marschoff (1992); Petrillo y Arias (1992)–, intentando dar cuenta de las especificidades de las empresas locales y el tipo de demandas que plantean considerando que operan imitando procesos desarrollados en países industrializados –Correa *et al.* (1996)–. En esta década no sólo surge la noción de la incorporación en las universidades de la “difusión” de tecnologías y de su “patentamiento” para otorgarle un marco formal, sino que también se comienza a poner en discusión la redefinición de la función de extensión de las universidades ligada a la transferencia de conocimientos “útiles” para los sectores productivos. Ya en la década del 2000 se producen

trabajos desde la propia gestión estatal –Pugliese (2004)– para propiciar propuestas de acción, como también surgen trabajos críticos –Llomovate *et al.* (2006)– que analizan una pérdida de autonomía de la universidad frente al interés mercantil.

### 3) *Consideraciones y reflexiones*

Los conceptos generales sobre la temática de la vinculación dan cuenta de las transformaciones en los países industrializados, este tipo de reflexiones en América Latina y Argentina no suceden, ya que en estas regiones abunda el estudio de casos específicos aunque no todavía un corpus analítico con conceptos para abordar este tema. Como mencionan las autoras, aunque den cuenta de particularidades, estos estudios “no contribuyen a comprender la dimensión y las condiciones de funcionamiento del fenómeno en el ámbito local de una manera más generalizada”. A su vez que afirman la ausencia de información sistematizada sobre las prácticas de vinculación para el conjunto de las universidades.

Por ello el atractivo de este libro aparece en su aspecto programático. A medida que se puedan dar cuenta de los

problemas aquí planteados, se podrá continuar desarrollando este campo de estudios sobre las actividades de vinculación. Por lo tanto, creemos que los análisis planteados en este trabajo, en lugar de cerrar horizontes, complejizan la temática al tiempo que brindan nuevos interrogantes a ser desarrollados por futuras investigaciones.

Ignacio Reitano\*

\*FaHCE/UNLP



12. *Stomatanthus corumbensis*

**De la Fare, Mónica y Sylvia Lenz (2012) . *El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*, IEC-CONADU, UNGS, Los Polvorines, 101 páginas, ISBN 978-987-630-121-3**

### **Acerca de la investigación y su abordaje...**

*El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina* presenta resultados de una investigación desarrollada en el Observatorio Sindical de Políticas Universitarias del IEC-CONADU. El estudio se propone abordar, a partir de rescatar conceptos de la teoría bourdiana de los campos sociales, la expansión de los posgrados en argentina desde 1995 a 2009. La perspectiva teórica seleccionada se puede encontrar en la concepción del posgrado como un “microcosmo” del campo universitario así como también en la definición de *tesis de posgrado* como “resultado de dos procesos indisolubles: la formación de un investigador principalmente a cargo de un agente con un capital académico legitimado y la construcción de un producto de la actividad científica por un potencial “recién llegado” al juego de disputas de posiciones en un campo científico”.

En este sentido, la publicación ofrece no solo una cuida-

da presentación de datos en la medida en que marca las dificultades en la construcción de los mismos y, por lo tanto, de los alcances que pueden ofrecer en cuanto a generalizaciones; sino también una mirada teórica que permite iluminar una diversidad de dimensiones sobre la problemática bajo estudio. Esta perspectiva supone un análisis sobre las agencias (SPU, CIN, CONEAU) del campo universitario que disputan la orientación del posgrado, junto con el estudio de las políticas implementadas de Educación Superior y de Ciencia y Tecnología a partir de reconocer los desarrollos y tradiciones existentes en los campos científicos y disciplinares.

El trabajo se basa en un análisis de datos producto de un proceso de relevamiento diverso y exhaustivo de información: en primer lugar, de documentos producidos por las diferentes agencias del campo universitario además de la legislación nacional; en segundo lugar, de las resoluciones de acreditación publicadas en la página web de la CONEAU; y, en tercer lugar,

de tesis de maestrías y doctorados acreditados por CONEAU producidas entre 1995 y 2009. En términos de datos empíricos, el relevamiento de tesis, es el rasgo más novedoso del trabajo respecto de los estudios previos, aunque el conjunto de dificultades que debió afrontar asociadas al acceso de información, limitó las pretensiones de ser un estudio censal, por lo que las autoras lo presentan como “indicios” sobre el grado de productividad que tiene el posgrado en nuestro país.

En el posicionamiento respecto de cómo pensar el posgrado se reconoce la influencia de los estudios que las autoras incluyen en el estado del arte presente en el primer capítulo del libro. Allí se rescatan estudios pioneros como el de Graciarena publicado en la década de 1970 –del cual surgen un conjunto de señalamientos referidos a los posgrados en Ciencias Sociales en América Latina– donde se asocia la calidad y el perfil de la formación del posgrado con la situación de los diferentes campos de conocimiento y se marca la necesidad de articular

## reseñas

el crecimiento del nivel con el desarrollo nacional y regional de modo de evitar implantar modelos extranjeros que no contemplen dichas particularidades. También se retoman los estudios publicados a mediados de la década del '90 como los de Barsky (1995) y Krotsch (1996), los cuales además de presentar datos cuantitativos, señalaban la orientación que debería tener el desarrollo del posgrado como expresión del trabajo de grupos académicos consolidados y basado en una fuerte articulación con el grado orientado hacia el desarrollo nacional. Por otro lado, los trabajos de Fanelli (1996) señalaban la escasez de financiamiento que limita la dedicación de los estudiantes al posgrado y a la realización de actividades de investigación que consolidaran grupos científicos vinculados a los posgrados. Finalmente, el estado del arte incluye también las publicaciones de los últimos diez años y especialmente la de los últimos tres, señalando las problemáticas específicas abordadas. Aunque cabe destacar que son los aportes de los años setenta y los de la primera parte de los noventa los que están más presentes en el abordaje construido asociado a la necesidad de pensar el

posgrado desde la articulación de la pertinencia social con las tradiciones institucionales y disciplinares existentes.

### ***Acerca de la expansión explosiva...***

El análisis de la expansión de las carreras presentado en el segundo capítulo, se basa en la construcción de datos sobre la revisión y lectura de resoluciones de acreditación de carreras de posgrado de la CONEAU hasta diciembre de 2009 y la comparación temporal se realiza sobre los datos presentados por Barsky en 1995. El análisis incluye indicadores clásicos de la Educación Superior como carreras por sector de gestión, por nivel, por región y, además, un indicador específico como es el de "categoría obtenida" en los procesos de acreditación. Los datos se desagregan por campos de conocimientos científicos y disciplinarios, convirtiéndose en un eje estructurador del estudio que evidencia la necesidad de pensar el posgrado a partir de los desarrollos de cada área de conocimiento.

El relevamiento arrojó un total de 1.842 posgrados acreditados por CONEAU que al compararlo con los datos producidos en 1995, permite ca-

racterizar a la expansión como "explosiva" porque el aumento superó ampliamente la duplicación de la cantidad de carreras. Esta expansión está motorizada no solo porque más instituciones ofrecen posgrados sino porque diferentes tipos de instituciones lo hacen. Sin embargo, el sector universitario estatal sigue manteniendo la concentración de la matrícula a pesar de que los estudios en el nivel de posgrado, al no ser gratuitos, borran una diferencia central con el sector privado. En relación con los niveles, la mayor expansión se dio en las especializaciones, luego en las maestrías y un aumento discreto en los doctorados. Al cruzar sector por nivel, se observa que durante el período analizado los doctorados en el sector privado disminuyeron marcadamente. Las autoras consideran que este fenómeno puede vincularse con las exigencias de los procesos de acreditación.

Por otro lado, el estudio arroja que un tercio del total de los posgrados acreditados no solicita categorización y es mayor en los niveles de especialización y maestrías que en doctorado. De las 1.228 carreras acreditadas y categorizadas, el 47,6% han sido considerado "buenos" (C), el 36,1%

## reseñas

“muy bueno” y el 16,3% ha sido categorizado como “excelente” (A). Esta última categoría predomina en los doctorados, mientras que la mayoría de las especializaciones y maestrías han sido evaluadas con C.

Las caracterización de la expansión en los campos de conocimiento y disciplinas señala que el mayor crecimiento se presenta en las Ciencias de la Salud expresada en una triplicación de la oferta, seguido por las Ciencias Sociales con una duplicación. Por lo que si bien el crecimiento se produce en todos los campos, son éstos a partir de los cuales se produjo la denominada *expansión explosiva*. Dentro de las Ciencias Sociales, la Administración, la Economía y el Derecho son las disciplinas que marcan el ritmo de la expansión, así como la Medicina en las Ciencias de la Salud. En cuanto a solicitar categorías, tanto las Ciencias Agrícolas como las Ciencias de la Salud y las Ciencias Exactas y Naturales, presentan una tendencia baja o nula a no solicitar categorías, mientras que el 28% y el 23% de las Ciencias Sociales y Humanas respectivamente no solicitaron categorizaciones. Por otro lado, más de la mitad de los

posgrados de Ciencias Sociales y Humanidades recibieron categoría C, y solo el 10% la categoría A, situación similar en las Ciencias de la Salud, mientras que el campo de las Ciencias Exactas y Naturales el 48% fue evaluado con A y el 32 con B.

### **Acerca de las tesis...**

El relevamiento de tesis producidas entre 1995 y 2009 permite reconocer un panorama general sobre la productividad de los posgrados a pesar de las dificultades para acceder a los datos. El estudio presenta un relevamiento realizado durante el 2010/11 de tesis aprobadas en las carreras acreditadas por CONEAU. El relevamiento comprendió el total de carreras para todos los campos de conocimiento, a excepción de las Ciencias Humanas y Sociales, donde no se abarcó la totalidad de las disciplinas. Como resultado se incluyeron 754 posgrados, el 82% del conjunto de maestrías y doctorados acreditados durante 1995-2009. Del cual sólo fue posible obtener datos para el 48%. En este sentido, se obtuvo información de 363 posgrados, 181 maestrías y 108 doctorados de gestión estatal y 53 maestrías y 21 doc-



13. Tapa de Tesis

torado de gestión privada. Los resultados son 10.180 tesis entre 1995 y 2009, de los cuales 4.982 corresponden a las maestrías y 5.198 a los doctorados.

Los datos evidencian una mayor productividad en los doctorados (2,7 tesis por años) que en las maestrías (1,4 tesis por año), al mismo tiempo muestran que el sector estatal es más eficiente en el doctorado mientras que el privado lo es en las maestrías. Otro de los elementos que señalan las autoras son las marcadas diferencias entre los campos de conocimiento: mientras que las Ciencias Exactas y Naturales presentan una productividad de 4 tesis por año, las Ciencias Agrícolas presentan un promedio cercano a 2 por



año, luego, las maestrías en Ciencias Humanas y Sociales y las Ciencias de la Salud en ambos niveles presentan 1 tesis por año. Como tendencia general suele ser mayor la productividad de los posgrados con mejor posiciones en la escala de categorizaciones de CONEAU.

Las autoras señalan que un análisis de la productividad está íntimamente relacionado con las condiciones de producción de las tesis de posgrado e identifican dos dimensiones que atraviesan a los campos y se vinculan principalmente a la política general del posgrado: la posibilidad de los candidatos de dedicarse exclusivamente a la producción de los trabajos durante un tiempo razonable, y las condiciones de trabajo de los docentes en el espacio del posgrado. Al respecto las autoras plantean que “la idea de formación de un investigador en el posgrado exclusivamente a través del cursado de seminarios o instancias curriculares similares es, como mínimo, un ilusión que exige ser revisada por las instituciones que implementan y crean estas carreras así como, con mayor rigurosidad, por parte de las instancias que regulan el funcionamiento de estos espacios de formación”.

### **Acerca de las políticas de Educación Superior y de posgrado...**

Las políticas de posgrado antes de la *expansión explosiva* iniciada a mediados de los años noventa, es caracterizada por las autoras como una experiencia interrumpida e inconclusa. Dado la estructuración y el desarrollo profesionalista del SES, la formación del posgrado no fue una prioridad, solo durante los años '80 se encuentran tentativas de implementación de una política de posgrado con la creación del Sistema Interuniversitario de Cuarto nivel (SICUM) basado en un principio de articulación y cooperación institucional orientado hacia el desarrollo y fortalecimiento del posgrado, en conexión con la investigación y orientado por las necesidades nacionales y regionales. Pero son las políticas universitarias de los años noventa –donde las políticas de evaluación constituyeron el núcleo central bajo un nuevo paradigma de política educativa– las que potenciaron procesos que favorecieron el explosivo crecimiento de las carreras de posgrados en un contexto ordenado por las tendencias de mercantilización y privatización que instalaron

tensiones con la tradicional gratuidad de los estudios en las universidades nacionales.

Finalmente, las autoras sostienen que la *expansión explosiva* de posgrados mantuvo características típicas del sistema universitario nacional en la medida en que se produjo fundamentalmente en los campos de orientación profesionalista, reforzando la orientación tradicional del sistema universitario nacional. Y, al mismo tiempo, la historia y desarrollo de los campos científicos y disciplinares le imprimieron sus particularidades. Hay un párrafo que marca claramente esta idea que me permito citar a pesar de su extensión: “en las CEyN con una tradición de posgrados, grupos académicos consolidados con inserción en redes internacionales de investigación, cierto número de investigadores y becarios en formación dedicados exclusivamente a la actividad académica, se produjo un crecimiento moderado de carreras acreditadas, la consolidación de una tradición doctoral y un importante porcentaje de carreras con máxima categoría de evaluación, con lo que resultó el gran campo científico que mejor ha posicionado sus posgrados en el dispositivo de CONEAU. En otro extremo se

## reseñas

ubican las Ciencias Sociales, con un explosivo incremento del número de carreras de posgrado, cierta superposición y poca diferenciación entre niveles y un importante porcentaje de posgrados acreditados en la última categoría de evaluación. A diferencia de las Ciencias Exactas y Naturales, las Ciencias Sociales a mediados de los 90 presentaba un panorama desparejo con relación a la consolidación de grupos de investigación, un bajo porcentaje de dedicaciones exclusivas a la docencia y a la investigación así como a la formación de investigadores becados, como ya fue señalado en estudios previos”.

Las autoras consideran que estas cuestiones están parcialmente asociadas a la forma en que se implementó el dispositivo de evaluación y acredi-

tación de carreras, así como a las modalidades institucionales implementadas para la creación de estos espacios de formación que potenciaron la conservación y consolidación de tradiciones anteriores a las LES. Por lo que las lleva a concluir que el proceso de *expansión explosiva* de carreras no produjo modificaciones que contemplaran la superación de algunas de las dificultades planteadas en las publicaciones de los primeros años de la década de los noventa. Por lo tanto señalan un pendiente en materia de discusión sobre el posgrado que articule temas como la pertinencia social del nivel atravesado por las tradiciones y orientaciones de los campos de conocimiento y disciplinares, y la revisión de criterios que permiten orientar la organización de las carreras

que aún no cuentan con una tradición de posgrado consolidada.

Por último, cabe destacar que se plantean a lo largo del libro una variedad de líneas de investigación a desarrollar respecto de los posgrados para pensar las políticas del sector: estudios basados en la construcción de datos empíricos que superen las limitaciones de la estadística universitaria, estudios que desarrollen una historia del posgrado y de las políticas o intentos de políticas así como investigaciones sobre las condiciones de producción de las tesis que involucre tanto la condición del docente como la de los estudiantes.

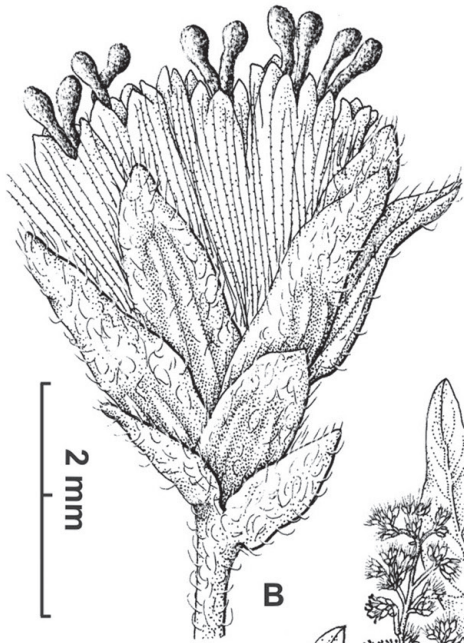
Daniela Atairo\*

\*Magister en Ciencias Sociales, Profesora e Investigadora de la FAH-CE-UNLP.

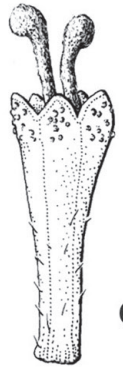


14. Perilita





B

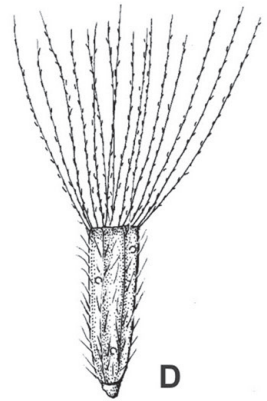


C



A

1 cm



D

2 mm

**VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano:  
“La Universidad Como Objeto De Investigación”  
Universidad y democracia en Argentina y América Latina**



---

*Ejes temáticos para la presentación de ponencias*

**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE  
SAN LUIS**

**29, 30 y 31  
de Agosto  
de 2013**

*Eje 1: Organización, política, gobierno y universitario*

*Eje 2: Economía y Financiamiento*

*Eje 3: Currículo y Didáctica General y Didácticas Es-  
peciales del nivel superior*

*Eje 4: Producción y transferencia del conocimiento*

*Eje 5: Campo ocupacional y posgrados*

*Eje 6: Historia de la Universidad: instituciones, disci-  
plinas y sujetos*

*Eje 7: Evaluación y acreditación universitaria*

*Eje 8: Nuevas tecnologías en la enseñanza*

*Eje 9: La internacionalización de las universidades*

---

# circular

## **Coordinación General**

**Nelly Mainero y Carlos Mazzola**

*A tres décadas de la recuperación democrática en la Argentina y de la cristalización de otros procesos de transición a la democracia en América Latina, realizamos el encuentro el que estará orientado a reflexionar críticamente sobre los vínculos complejos entre Universidad y democracia. El séptimo encuentro implica poder dar continuidad a lo que nuestro amigo y maestro Pedro Krotsch creó y nos impulsó a sostener en pos de aportar al campo disciplinar, la Universidad y la comunidad.*

## **Comité Académico**

*Sonia Araujo, Denis Baranger, Sandra Carli, María Caldelari, Antonio Camou, Adriana Chiroleu, Gloria Edelstein, Norberto Fernández Lamarra, Roberto Follari, Juan Carlos Geneyro, Elisa Lucaelli, Diego Hurtado de Mendoza, Mónica Marquina, Carlos Mazzola, Nelly Mainero, Fernando Napoli, Augusto Pérez Lindo, Carlos Prego, Alicia Servetto, Claudio Suasnábar, Martín Unzué, Leonardo Vacarezza, Mariana Versino, Alicia Villagra de Burgos.*

**El encuentro contará con la presencia de destacados académicos nacionales e internacionales cuyo modo de participación será a través de conferencias y paneles, los que se llevarán a cabo todos los días del evento. Habrá espacio para las tradicionales ponencias en relación con los ejes temáticos. Se desarrollarán foros temáticos, coordinados por especialistas, los que tendrán por objetivo debatir entre los participantes sobre determinados temas que son de relevancia para el campo de la universidad como construcción disciplinar. Asimismo se dedicará un espacio a las presentaciones de libros sobre la universidad y la educación superior.**

**Se prevé la entrega del Libro de Resúmenes y de un CD con los trabajos completos de todos los participantes, los que serán entregados en el momento de la acreditación al Encuentro.**

**En la noche del jueves se realizará un agasajo de bienvenida, sin costo para todos los inscriptos.**



## circular

### **Presentación de ponencias: Fecha y forma**

Las ponencias completas deberán enviarse junto al resumen (en un único envío), antes del **14 de junio de 2013, a la siguiente dirección electrónica:** encuentro7@unsl.edu.ar

Podrán ser presentadas en español o en portugués y en formato de procesador de texto Word con una extensión de entre 5.000 a 8.000 palabras incluyendo notas y bibliografía.

- Tipo y tamaño de fuente : 12 Times New Román
- Márgenes: 2,5 cm superior e inferior y 3 para derecho e izquierdo
- Interlineado: 1,5
- NOTAS enumeradas consecutivas al final del texto

En todos los casos, la extensión delimitada incluirá notas, anexos, referencias, bibliografía y elementos gráficos. Las citas deben seguir el estilo de las normas American Psychological Associations (APA). Una síntesis de cómo realizar esta forma de cita se encuentra en <http://lia.unet.edu.ve/ant/EstiloAPA.htm>

**La no inclusión de estas normas será motivo de revisión.**

Una vez evaluadas, la coordinación enviará a los autores la confirmación de la aceptación, solicitud de revisión, etc.

### **Envío de artículos y documentación**

- Título de la ponencia
- Nombre/s de/los autor/es (no más de cuatro autores por trabajo)
- Eje de inclusión del trabajo (**Deben considerarse los ejes señalados a partir de la segunda circular**, en tanto que hubo modificaciones a los mencionados en la primera)
- Institución de pertenencia ( de trabajo o estudio)
- Correo electrónico (de todos los autores)

## circular

### FICHA DE INSCRIPCIÓN

(Esta información es importante a los efectos de las certificaciones) Debe enviarse junto a la ponencia a encuentro7@unsl.edu.ar

<b>DATOS PERSONALES</b>	
<b>La siguiente ficha debe ser llenada por todos los participantes del congreso ya sea que lo hagan en calidad de expositores de ponencias o asistentes.</b>	
APELLIDO Y NOMBRES:	
TIPO Y N° DE DOCUMENTO:	
INSTITUCIÓN EN LA QUE TRABAJA Y/O ESTUDIA:	
CORREO ELECTRÓNICO PERSONAL:	
TELÉFONO PERSONAL:	
<b>CARÁCTER DE SU PARTICIPACIÓN:</b>	
EXPOSITOR EN LAS PONENCIAS: ( )	
ASISTENTE: ( )	

#### **Lugar de realización**

*Universidad Nacional de San Luis. Ejercicito de los Andes 950*

#### **Aranceles**

*Expositores de trabajos: Nacionales y Extranjeros\* Hasta 28 de junio, pesos 350. Después de esa fecha pesos 450. IMPORTANTE: EN EL CASO DE TRABAJOS PRESENTADOS POR MÁS DE UN AUTOR, CADA UNO DE ELLOS DEBERÁ INSCRIBIRSE Y PAGAR SU INSCRIPCIÓN POR SEPARADO.*

*Asistentes: Nacionales y Extranjeros. Hasta el 28 de junio, pesos 150. Después de esa fecha, pesos 200. Estudiantes 100 pesos y 150 pesos después*

*\* Se sugiere que los extranjeros abonen los aranceles en la sede del Encuentro, el día de su inicio.*

#### **Modo de pago:**

Se debe realizar una transferencia (no depósito) a nombre de la Fundación Universidad Nacional de San Luis. CUIT N° 30-64873112-0  
CBU N° 0110478720047820172072  
Cta. Cte. N° 478-20172/07

#### **LEER IMPORTANTE:**

- 1.- Se debe enviar un e-mail: fundación@unsl.edu.ar el recibo de la transferencia scaneando.
- 2.- En dicho e-mail se debe informar a nombre de quien se debe realizar la factura (esto se hace una única vez dado que no se puede hacer duplicación de facturas).

**Mayor información en: encuentro7@unsl.edu.ar**

## ILUSTRACIÓN CIENTÍFICA

La Ilustración Científica es una de las muchas disciplinas desarrolladas dentro de la Universidad y, como tal, sus productos forman parte de la generación de conocimiento científico. Al constituir una representación que se hace en lenguaje visual, es un discurso visual informativo con características universales, permanentes y precisas. Al formar parte del trabajo científico su realización y características se adecuan al mismo.

El proceso por el que se atraviesa para lograr las ilustraciones no es acotado a la imagen ni individual, por el contrario es amplio y colectivo. Implica la comprensión y análisis del texto que describen: el objeto de estudio, la iconografía preexistente, los materiales de herbario y las fotos del material vivo si las hubiere.

Por otra parte, no hay decisión que sea tomada en su totalidad por el ilustrador sino que se comparte con el científico a través de un diálogo que se estima fluido, respetuoso e insondable de los productos finales.

  
María Alejandra Migoya

**María Alejandra Migoya** es Profesora de Ciencias Naturales y se desempeña como Ilustradora científica del Jardín Botánico “C. Spegazzini”, en la Facultad Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP desde 1990.

Hizo su formación en las áreas artística, de ilustración científica, ilustración digital y docente (1997-2012), en el país y en el extranjero. Ha trabajado con Elvia Esparza Alvarado (México, 1998); Dulce Nascimento (Curitiba, 2008) y Diana Carneiro (Curitiba, 2009). Miembro de Guild of Natural Science Illustrators (GNSI) (1987-2002).

Ha ilustrado trabajos científicos tales como: Flora Valle de Lerma; Flora de San Juan I y II; Flora de Chaco; Revista Brasileira Entomología; Lotus Newsletter; Novon, Missouri Botanical Garden; Australian Systematic Botany; Handbook Scientific Illustration (2002), GNSI Newsletters y Journal. Filatelia: Correo Argentino: Plantas Medicinales y Aromáticas.

Organizó y participó de exposiciones de ilustración científica (1998-2012) en el país y en el exterior y ha dictado cursos de Ilustración Científica Botánica en La Plata (2000 a 2010) y Buenos Aires (2008 y 2009).



## ilustración científica

### Índice de ilustraciones

1. *Acanthostyles buniifolius* (Hook. ex Arn.) R.M. King & H. Rob.

Técnica: punteado de tinta sobre papel vegetal. Detalles con Photoshop.

En: "Acanthostyles (Asteraceae, Eupatorieae): a revision with a multivariate analysis". Grossi M. A.; Gutiérrez D.G.; Berrueta P.C. and Martínez J.J. Australian Systematic Botany, 24, 87–103. 2011. CSIRO PUBLISHING. [www.publish.csiro.au/journals/asb](http://www.publish.csiro.au/journals/asb)

pág. 3

2. *Agapanthus praecox* Willd. "flor de navidad"

Técnica: mixta sobre film poliéster.

En: Almanaque 2006, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP.

pág. 15

3. *Amaranthus mitchellii* Benth.

Técnica: mixta sobre papel vegetal.

En: Tesis doctoral del Ing. Agr. N.D. Bayón. "Revisión Taxonómica y Filogenia de las Especies Monoicas de *Amaranthus* L. (Amaranthaceae): *Amaranthus* Subg. *Albersia* y *Amaranthus* Subg. *Amaranthus*". 2005-2008.

pág. 35

4. *Baccharis trimera* "carqueja"

Técnica: mixta sobre papel Fabriano 4.

Obra original para emprendimiento inmobiliario de Ing. Agr. C. Vizcaíno. 2012.

Desde la izquierda: rama; detalle de tallo con hoja escamosa; tallo trialado; capítulo incipiente; rama con capítulo.

pág. 59

5. *Cassia carnavall* Speg. "carnaval"

Técnica: mixta sobre film poliéster. En: Idem 2.

pág. 77

6. *Lonicera japonica* Thunb. "madreselva"

Técnica: mixta sobre papel vegetal. En: Idem 2.

pág. 83

7. *Narcissus tazetta* L. "junquillo"

Técnica: mixta sobre film poliéster. En: Idem 2.

pág. 89

## ilustración científica

8. *Pertya henanensis* Y.Q. Tseng

Técnica: aguada de tinta sobre papel de acuarela.

En ocasión de la Exposición de ilustración del VII International Congress on New Floricultural Crops, 22-25 de noviembre de 2011, UCA Puerto Madero. En base a bocetos de Dra. S.E.Freire.  
pág. 93

9. *Prosopidastrum striatum* (Benth.) R.A. Palacios & Hoc “manca caballo”

Técnica: acuarela a pincel seco sobre papel de acuarela. Detalle: punteado de tinta sobre papel vegetal.

En: Guía de campo Las Grutas. Desert Tracks, Turismo Avent., Río Negro. F.J.Skliarevsky. 2007.  
pág. 97

10. *Prosopis flexuosa* var. *depressa* F.A. Roig “alpataco dulce”

Técnica: acuarela a pincel seco sobre papel de acuarela

En: Idem 9.

pág. 103

11. *Prunus salicina* ‘Genovesa’ “ciruela genovesa”

Técnica: mixta sobre papel Fabriano 4.

En: Descripción de variedades (cultivares) de ciruelo japonés cultivadas en la costa de Berisso. Ing. Agr. M.Á. Romero. FCAyF, UNLP. 2011.

pág. 115

12. *Stomatanthes corumbensis* (B.L. Rob.) H. Rob.

Técnica: punteado de tinta sobre papel vegetal.

En: Tesis doctoral de Lic. M.A. Grossi “Revisión sistemática, análisis cladístico y biogeografía del Género Stomathantes R M King & h Rob (Asteraceae, Eupatorieae)”. 2011.

pág. 120

13. *Tapa de tesis doctoral* de Lic. J.I. Quelas

Técnica: punteado de tinta sobre film poliéster.

En: Tesis doctoral Lic. en Zoología J.I. Quelas.”Biosíntesis de exopolisacáridos y polihidroxitirato y su relación con la simbiosis *Bradyrhizobium japonicum* - Soja”. 2009.

pág. 123

14. *Thymophylla pentachaeta* var. *belenidium* (DC.) Strother “perlita”

Técnica: acuarela a pincel seco sobre papel de acuarela. Detalle: punteado de tinta sobre papel vegetal.

En: Idem 9.

pág. 125





UNC

Universidad  
Nacional  
de Córdoba

CEA

Centro  
de Estudios  
Avanzados

Av. Vélez Sarsfield 153 – 5000  
Córdoba, Argentina |  
Tel. 54-351- 4332086/88  
www.cea.unc.edu.ar |  
centro@cea.unc.edu.ar

## UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA | CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS

El CEA es una institución destinada a la docencia de posgrado y a la investigación interdisciplinaria, con énfasis en Ciencias Sociales.

### CARRERAS DE POSGRADO

#### POSDOCTORADO

- Programa multidisciplinario de formación continua para doctores en ciencias sociales, ciencias de la comunicación, humanidades y artes | [posdoctorado@cea.unc.edu.ar](mailto:posdoctorado@cea.unc.edu.ar)

#### DOCTORADOS

- Semiótica | [doctoradosemiotica@cea.unc.edu.ar](mailto:doctoradosemiotica@cea.unc.edu.ar)  
- Ciencia Política | [docpolitica@cea.unc.edu.ar](mailto:docpolitica@cea.unc.edu.ar)  
- Estudios Sociales Agrarios | [esagrarios@cea.unc.edu.ar](mailto:esagrarios@cea.unc.edu.ar)  
- Estudios Sociales de América Latina | [desal@cea.unc.edu.ar](mailto:desal@cea.unc.edu.ar)  
- Estudios de Género | [doctoradogenero@cea.unc.edu.ar](mailto:doctoradogenero@cea.unc.edu.ar)

#### MAESTRÍAS

- Partidos Políticos | [ppoliticos@cea.unc.edu.ar](mailto:ppoliticos@cea.unc.edu.ar)  
- Relaciones Internacionales | [rrii@cea.unc.edu.ar](mailto:rrii@cea.unc.edu.ar)  
- Demografía | [infodemografia@cea.unc.edu.ar](mailto:infodemografia@cea.unc.edu.ar)  
- Comunicación y Cultura | [maestriacomunicacion@cea.unc.edu.ar](mailto:maestriacomunicacion@cea.unc.edu.ar)

- Investigación Educativa con orientación socio-antropológica | [ieducativa@cea.unc.edu.ar](mailto:ieducativa@cea.unc.edu.ar)  
- Sociología | [sociologia@cea.unc.edu.ar](mailto:sociologia@cea.unc.edu.ar)  
- Procesos Educativos Mediados por Tecnologías | [informesmaestria@cea.unc.edu.ar](mailto:informesmaestria@cea.unc.edu.ar) | Modalidad a distancia virtual.

#### ESPECIALIZACIONES

- Comunicación, Medios y Prácticas Educativas | [comunicacion\\_educacion@cea.unc.edu.ar](mailto:comunicacion_educacion@cea.unc.edu.ar)  
- Investigación de la Comunicación | [investigacion\\_en\\_comunicacion@cea.unc.edu.ar](mailto:investigacion_en_comunicacion@cea.unc.edu.ar)  
- Estudios de Asia Oriental | [asia.oriental@cea.unc.edu.ar](mailto:asia.oriental@cea.unc.edu.ar)  
- Turismo Alternativo | [turismoalternativo@cea.unc.edu.ar](mailto:turismoalternativo@cea.unc.edu.ar)  
- Especialización Producción y Análisis de Información para las Políticas Públicas | [epai@cea.unc.edu.ar](mailto:epai@cea.unc.edu.ar)  
- Especialización en Gestión y Producción de Medios Audiovisuales | [mediosaudiovisuales@cea.unc.edu.ar](mailto:mediosaudiovisuales@cea.unc.edu.ar)



#### Carreras de Grado

- Profesorado y Licenciatura en Geografía – 4 años y medio / 5 años, respectivamente
- Profesorado y Licenciatura en Historia – 5 años
- Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación – 4 años
- Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial – 4 años
- Licenciatura en Relaciones Internacionales – 4 años
- Licenciatura en Trabajo Social – 5 años
- Licenciatura en Diagnóstico y Gestión Ambiental – 4 años
- Licenciatura en Turismo – 4 años

#### Títulos intermedios

- Técnico en Sistemas de Información Geográfica - 3 años
- Guía Universitario de Turismo – 3 años
- Técnico Universitario en Circuitos Turísticos – 2 años

Correo electrónico: [dtoalumnos@fch.unicen.edu.ar](mailto:dtoalumnos@fch.unicen.edu.ar) ó [carreras.fch@gmail.com](mailto:carreras.fch@gmail.com)

#### Ciclos de Licenciatura – Unidad de Gestión de Educación a Distancia (para alumnos con requisitos especiales de admisión)

- Licenciatura en Ciencias de la Educación - 2 años y 1 cuatrimestre
- Licenciatura en Educación Inicial - 2 años y 1 cuatrimestre
- Licenciatura en Geografía - 2 años y 1 cuatrimestre
- Licenciatura en Gestión Ambiental - 2 años y 1 cuatrimestre
- Licenciatura en Historia - 2 años y 1 cuatrimestre
- Licenciatura en Turismo Sustentable - 2 años y 1 cuatrimestre

Correo electrónico: [eddistanacia@humanasvirtual.edu.ar](mailto:eddistanacia@humanasvirtual.edu.ar)

#### Diplomaturas

Diplomatura Universitaria Superior en Procesos de Intervención en Trabajo Social (Ordenanza CS 3959/12)

#### Carreras de Posgrado

- Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes – 2 años. Categorización CONEAU, resolución Nº 694/05.
- Maestría en Ciencias Sociales – 2 años + Tesis. Menciones en: Economía Política de las Relaciones Internacionales, Desarrollo Regional, Problemas Políticos Latinoamericanos, Sistemas de Gobierno y de Gestión Local. Categorización CONEAU: "C" – Resolución Nº 207/11
- Maestría en Educación – 3 años + Tesis. Menciones en: Ciencias Sociales y Educación e Historia y Filosofía de la Educación  
Categorización CONEAU: "C" – Resolución Nº 487/07.
- Doctorado Universitario en Historia – 4 años + Tesis  
Categorización CONEAU: "A" – Resolución Nº 357/07.
- Doctorado en Educación, menciones Ciencias Sociales y Educación e Historia y Filosofía de la Educación. Acreditada por CONEAU como carrera nueva, 16 de Julio de 2012, Sesión Nº 357.

Correo electrónico: [sinvest@fch.unicen.edu.ar](mailto:sinvest@fch.unicen.edu.ar)

#### FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROV. DE BUENOS AIRES  
Paraje Arroyo Seco s/n - C.P. B7000GHG - Tandil - Buenos Aires - Argentina  
Tel.: +54 0249 4439751-4439757 - email: [dtoalumnos@fch.unicen.edu.ar](mailto:dtoalumnos@fch.unicen.edu.ar)



[www.fch.unicen.edu.ar](http://www.fch.unicen.edu.ar) @FCHunicen

# Especialización en Docencia Universitaria



Desde 2007, esta carrera de posgrado, se constituye como una estrategia institucional de formación del cuerpo académico de la UNLP, promoviendo el encuentro de los docentes en torno a las problemáticas centrales que hacen al desarrollo de sus prácticas académicas.

## Objetivo:

Generar un espacio de reflexión y construcción de conocimiento, crítico y creativo, sobre las políticas y la enseñanza universitaria, con el desafío de **consolidar la universidad pública**, democrática, de excelencia científica y académica, vinculada profundamente con las necesidades del pueblo que la sostiene.

## Duración:

3 semestres | Res. Ministerial N° 210/09

## Inscripción Abril de 2013

Dirigida a los docentes de la UNLP, en ejercicio, con una antigüedad mínima de dos años, que posean título de grado o formación equivalente

## Contacto

Edificio de Presidencia UNLP. Calle 7 N° 776  
(0221) 421-2430  
esp.docenciauniversitaria@presi.unlp.edu.ar  
www.unlp.edu.ar



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

## FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

# CARRERAS DE POSGRADO

### DOCTORADO EN COMUNICACIÓN

Duración: 1 ó 2 años y Tesis  
Contacto: doctorado@perio.unlp.edu.ar

### ESTANCIA POSDOCTORAL EN COMUNICACIÓN, MEDIOS Y CULTURA

Contacto: posdoctorado@perio.unlp.edu.ar

### MAestría PLANGESCO

Contacto: plangesco1@perio.unlp.edu.ar

### MAestría EN PERIODISMO Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Contacto: maestriaperio@perio.unlp.edu.ar

### MAestría EN COMUNICACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

Contacto: maestriacomdhh@perio.unlp.edu.ar

### MAestría EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Contacto: maestriacomeduc@perio.unlp.edu.ar

### MAestría EN COMUNICACIÓN Y CRIMINOLOGÍA

Contacto: maestria.comcrimi@perio.unlp.edu.ar

Duración: 2 años y Tesis

INSCRIPCIÓN: **abril a julio**

INICIO DE CURSOS: **agosto 2013**

MODALIDAD: **presencial**

FRECUENCIA DE CURSADA: **quincenal**

### ESPECIALIZACIÓN EN COMUNICACIÓN RADIOFÓNICA

Contacto: esp\_radio@perio.unlp.edu.ar

### ESPECIALIZACIÓN EN COMUNICACIÓN Y MEDIOAMBIENTE

Contacto: esp\_medioambiente@perio.unlp.edu.ar

### ESPECIALIZACIÓN EN PRÁCTICAS, MEDIOS Y ÁMBITOS EDUCATIVO-COMUNICACIONALES

Contacto: esp\_educ@perio.unlp.edu.ar

### ESPECIALIZACIÓN EN COMUNICACIÓN Y SALUD

Contacto: esp\_salud@perio.unlp.edu.ar

### ESPECIALIZACIÓN EN EDICIÓN

Contacto: edicion@perio.unlp.edu.ar

### ESPECIALIZACIÓN EN PERIODISMO CULTURAL

Contacto: esp\_periocultural@perio.unlp.edu.ar

### ESPECIALIZACIÓN EN COMUNICACIÓN Y GÉNERO

Contacto: esp.comunicacionygenero@perio.unlp.edu.ar

Duración: 1 año y Trabajo integrador final (TIF)

Secretaría de Investigaciones Científicas y Posgrado  
Av. 44 N° 676 | Tel (0221) 422-4015 / 422-4090 Int. 104-105  
La Plata | Buenos Aires | Argentina  
posgrado@perio.unlp.edu.ar



FACULTAD DE PERIODISMO  
Y COMUNICACIÓN SOCIAL  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



# Carreras de Posgrados 2013

## Doctorados

DOCTORADO EN FILOSOFÍA  
Directora: Dra. Cristina Di Gregori.

DOCTORADO EN HISTORIA  
Director: Dr. Fernando Barba

DOCTORADO EN LETRAS  
Director: Dr. Miguel Dalmaroni

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Directora: Dra. Myriam Southwell

DOCTORADO EN GEOGRAFÍA  
Director: Dr. Patricio Narodowski

DOCTORADO y MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES  
Director: Dr. Juan Piovani

## Maestrías

MAESTRÍA EN HISTORIA Y MEMORIA  
Directora: Prof. Ana Barletta

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA  
Directora: Dra. Angelita Martínez

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
Directora: Dra. María Elena Martínez

MAESTRÍA EN DEPORTE  
Director: Prof. Marcelo Giles

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CORPORAL  
Director: Dr. Ricardo Crisorio

MAESTRÍA Y ESPECIALIZACIÓN EN  
EDUCACIÓN EN CIENCIAS EXACTAS  
Y NATURALES

Directora: Dra. Graciela Merino

MAESTRÍA Y ESPECIALIZACIÓN EN  
ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN  
Directora: Dra. Mirta Castedo

MAESTRÍA EN POLÍTICAS DE  
DESARROLLO

Director: Dr. Patricio Narodowski

## Especializaciones

ESPECIALIZACIÓN EN NUEVAS  
INFANCIAS Y JUVENTUDES  
Directora: Mg. Viviana Seoane

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA  
FORMACIÓN  
Director: Mg. Martín Legarralde

ESPECIALIZACIÓN EN GÉNEROS,  
SEXUALIDADES Y EDUCACIÓN  
Directora: Dra. María Luisa Femenías

ESPECIALIZACIÓN EN PLANIFICACIÓN E  
INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO  
Director: Prof. Héctor Luis Adriani

ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA  
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA  
Directora: Mg. Leticia Mocceró

ESPECIALIZACIÓN EN PROGRAMACIÓN Y  
EVALUACIÓN DEL EJERCICIO  
Director: Prof. Adrián Casas



# Colección de Educación Superior



Cátedra UNESCO-UNU  
"Historia y Futuro de la Universidad"  
de la Universidad de Palermo

El objetivo de la Colección de Educación Superior que publica la Universidad de Palermo, en el marco de su Facultad de Ciencias Sociales y dentro de ella, de su Cátedra UNESCO-UNU: Historia y Futuro de la Universidad, es colaborar con el desarrollo de los líderes y los protagonistas del mundo académico facilitando el acceso a obras de autores locales e internacionales en la materia.

Promueve el análisis de la universidad moderna, sus funciones y los dilemas a que se enfrenta con miras de potenciar el desarrollo de estas instituciones, cuya importancia es vital para el futuro de toda nación.

## TÍTULOS DE LA COLECCIÓN:

- ☒ En busca de una frontera sin fin
  - ☒ El surgimiento de las universidades
  - ☒ Una historia de la educación superior estadounidense
  - ☒ Priorizando programas y servicios académicos
  - ☒ La educación superior en Estados Unidos en el Siglo XXI
  - ☒ Financiamiento de la universidad
  - ☒ Desarrollo económico, educación y corporaciones transnacionales
  - ☒ Admisiones universitarias en el Siglo XXI
  - ☒ Historia de la universidad de París y de la Sorbona
  - ☒ Entre la tradición y el cambio
  - ☒ Conocimiento y dinero
  - ☒ Cambio sustentable en la universidad
  - ☒ Una universidad para el Siglo XXI
  - ☒ La universidad
  - ☒ La educación superior norteamericana
  - ☒ La actividad científica en la universidad
  - ☒ Historia mundial de la educación
  - ☒ De la educación popular
  - ☒ Más allá de la torre de marfil
  - ☒ La libertad académica
  - ☒ La creación del futuro
  - ☒ Educación superior comparada
- Y otros.

**UP**  
Universidad  
de Palermo







# prohistoria ediciones

Pedidos: [prohistoriaediciones@gmail.com](mailto:prohistoriaediciones@gmail.com)  
Venta en línea: [www.prohistoria.com.ar/ediciones](http://www.prohistoria.com.ar/ediciones)

Descargue gratuitamente los números  
anteriores de Pensamiento Universitario  
[www.scribd.com/prohistoria](http://www.scribd.com/prohistoria)

## COLECCIÓN ACTAS

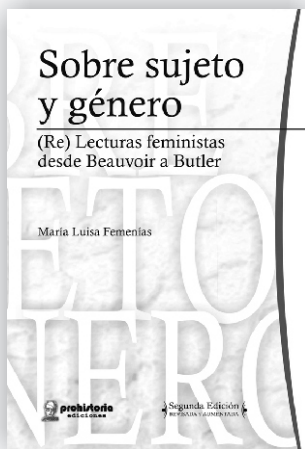


**Ricardo Salvatore y Osvaldo Barreneche**  
(editores)

*El delito y el orden en perspectiva histórica*

El libro se inscribe dentro de la renovación del campo de estudios sobre el derecho, la ley, la justicia y las instituciones de seguridad en América Latina y Argentina. Los ensayos reunidos en este volumen arrojan luz sobre el pasado de instituciones, normas, representaciones, saberes y prácticas vinculadas a la justicia, el delito, la policía y la cárcel durante el largo proceso de modernización económica, política y social en Argentina y Uruguay. Los autores abordan un conjunto de problemas que evidencia los aportes que desde la historia se realizan en torno a cuestiones que, en el contexto contemporáneo, preocupan a otras disciplinas, a los medios de comunicación, a los sectores dominantes y a la sociedad en su conjunto.

## COLECCIÓN UNIVERSIDAD



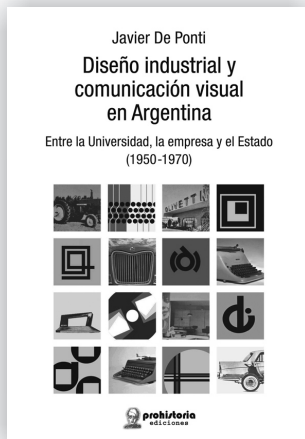
**María Luisa Femenías**

*Sobre sujeto y género*

*(Re)lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*

Segunda edición, revisada y aumentada, del título publicado en el año 2000. Su centro es el problema de la constitución del sujeto como categoría fundamental de la modernidad, y también en términos de sujeto ético, de derechos, de conocimiento, ampliando el problema hacia lo que Julia Kristeva denominó "lo abyecto". En el marco del contractualismo moderno, el libro revisa la invitación que Simone de Beauvoir formula a las mujeres (constituirse en sujetos en el marco del igualitarismo moderno), examina la posición de la diferencia sexual en Luce Irigaray, y analiza los aportes de Judith Butler hasta la caída de las Torres Gemelas, entre otros problemas vinculados a la constitución de los "otros" como sujetos.

## COLECCIÓN HISTORIA & CULTURA



**Javier De Ponti**

*Diseño industrial y comunicación visual en Argentina*

*Entre la Universidad, la empresa y el Estado (1950-1970)*

Las diferentes relaciones entre la Universidad, la empresa privada y el Estado al momento del surgimiento del diseño industrial y de la comunicación visual bajo el ala del diseño como disciplina institucionalizada son el objeto central de este libro. El análisis del autor se conduce a través de las trayectorias de individuos y grupos que promovieron cátedras, carreras e institutos (en las Universidades) departamentos y agencias (en las empresas) e impulsaron la investigación y la formación especializada (desde el Estado). A través de las historias de los individuos y de los grupos que integraron esos espacios, Javier De Ponti logra un inteligente fresco que revela cruces hasta hoy poco explorados sobre dos intensas décadas de la historia argentina.

# SUMARIO

**Presentación.** *Roberto Follari*

Pág. 3

## ARTICULOS

**El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia**

**David y Goliath.**

*Fernanda Beigel*

Pág. 15

**¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción**

*Mónica Marquina*

Pág. 35

**Itinerarios contemporáneos de movilidad académica:  
trayectorias de investigadores universitarios en el área Metropolitana de Buenos Aires**

*Laura Inés Rovelli*

Pág. 59

## ENTREVISTA

**Mario Albornoz y Marcelo Caballé**

Pág. 77

## DOSSIER

**Universidad y Desarrollo**

*Risieri Frondizi*

Pág. 83

## EVENTOS

**Discurso de la Rectora Scotti Apertura del ciclo "400 días hacia los 400 años"**

Pág. 89

**Palabras pronunciadas en recuerdo de Pedro Krotsch. Marcelo Prati**

Pág. 93

## RESEÑAS

**María Paula Pierella (2012). Tesis de doctorado "Figuras de autoridad y experiencias estudiantiles en la Universidad Nacional de Rosario. Crisis y perspectivas de los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en el tiempo presente".** Pág. 97

**Rafael Blanco (2012). Tesis de doctorado "Universidad, regulaciones sexo genéricas y vida cotidiana. La dimensión sexuada de la experiencia estudiantil".** Pág. 103

**García, Susana (2010). "Enseñanza científica y cultura académica. La Universidad de La Plata y las Ciencias Naturales (1900-1930)", Rosario, Prohistoria ediciones. *María Caldelari*** Pág. 107

**Markarian, Vania (2012). "El 68 Uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y la música beat", Bernal, Ed. Universidad de Quilmas. *Rocío Casajús*.** Pág. 111

**Marquina, Mónica; Chiroleu, Adriana y Eduardo Riniesi (2012). "La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades", Los Polvorines, Ed. UNGS. *Marisol González*.** Pág. 114

**Versino Mariana y Luciana Guido (2012). "Universidades y sociedades", Buenos Aires, Ed. UNGS-CONADU. *Ignacio Reitano*.** Pág. 117

**De la Fare Mónica y Silvia Lenz (2012). "El posgrado en el campo universitario" Buenos Aires, Ed. UNGS-CONADU. *Daniela Atairo*.** Pág. 121