

# #2

AGOSTO 2015

**POLÍTICAS DE  
INCLUSIÓN**

*IEC-CONADU*

**LA UNIVERSIDAD EN  
AMÉRICA LATINA**

*Armando Alcántara*

**VINCULACIONES**

*Fernando Correa  
Mariana Versino*

**RESEÑAS**

*Sergio Friedemann  
Fabiana Bekerman*

**LEGADOS**

*Javier Blanco*

INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN  
FEDERACIÓN NACIONAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

# POLÍTICA **UNIVERSITARIA**

## **REFLEXIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA EVALUACIÓN ACADÉMICA**

JUAN IGNACIO PIOVANI

## **CULTURAS [EVALUATIVAS] ALTERADAS**

FERNANDA BEIGEL

## **LA COMPLEJA ARTICULACIÓN ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS Y UNIVERSIDAD**

MARTÍN UNZÚE

## **EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN: DOS ENFOQUES, DOS DINÁMICAS**

SONIA MARCELA ARAUJO

## **LA ACREDITACIÓN REGIONAL DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN CUESTIÓN**

DANIELA PERROTTA

## Dimensiones de la evaluación en la universidad

**iec  
conadu**  
Instituto de Estudios y Capacitación

# ÍNDICE

IEC-CONADU

INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN  
FEDERACIÓN NACIONAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

POLÍTICA UNIVERSITARIA

NÚMERO 2

Dimensiones de la evaluación en la universidad

**DIRECTORA**

*Yamile Socolovsky*

**CONSEJO DE REDACCIÓN**

*Belén Sotelo*

*Claudio Suasnábar*

*Damián Del Valle*

*Laura Rovelli*

*Sylvia Lenz*

**EDITORA**

*Miriam Socolovsky*

**DISEÑO**

*Adolfo Antonini*

Año 2 N° 2

Agosto de 2015

1500 ejemplares

ISSN 2362-2911

Instituto de Estudios y Capacitación

Federación Nacional de Docentes Universitarios

Pasco 255 CPAC 1081 AAE. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel/Fax.: 011-4953-5037 / 011-4952-2056

www.iec.conadu.org.ar

secretaria\_iec@conadu.org.ar

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Está permitida la reproducción por cualquier medio de las notas que componen esta revista, con la correspondiente citación de la fuente.

**2 REFLEXIONES  
METODOLÓGICAS SOBRE LA  
EVALUACIÓN ACADÉMICA**

Juan Ignacio Piovani

**12 CULTURAS [EVALUATIVAS]  
ALTERADAS**

Fernanda Beigel

**22 LA COMPLEJA  
ARTICULACIÓN ENTRE  
POLÍTICAS PÚBLICAS Y  
UNIVERSIDAD**

Martín Unzué

**26 EVALUACIÓN Y  
ACREDITACIÓN:  
DOS ENFOQUES,  
DOS DINÁMICAS**

Sonia Marcela Araujo

**32 LA ACREDITACIÓN  
REGIONAL DE LA CALIDAD  
UNIVERSITARIA EN  
CUESTIÓN**

Daniela Perrotta

**41 POLÍTICAS DE INCLUSIÓN  
PROYECTO DE  
INVESTIGACIÓN DEL IEC  
CONADU**

LA UNIVERSIDAD EN  
AMÉRICA LATINA

**44 GLOBALIZACIÓN,  
INTERNACIONALIZACIÓN Y  
REDES DE INVESTIGACIÓN  
EN LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR**

Armando Alcántara

**49 VINCULACIONES  
LA UNIVERSIDAD  
EMPRESARIA**

Fernando Correa y Mariana Versino

**51 RESEÑAS  
UNIVERSIDAD Y  
POLÍTICA SEGÚN LOS  
REPRESENTANTES DEL  
PUEBLO**

PABLO BUCHBINDER, (2014).  
LA UNIVERSIDAD EN LOS  
DEBATES PARLAMENTARIOS.  
Sergio Friedemann

**53 ITINERARIOS DE LA  
EDUCACIÓN**

CLAUDIO SUASNÁBAR, (2014).  
INTELECTUALES, EXILIO Y  
EDUCACIÓN.  
Fabiana Bekerman

**55 LEGADOS  
CIENCIA E IDEOLOGÍA HOY**

Javier Blanco

# EDITORIAL

**YAMILE SOCOLOVSKY**

DIRECTORA DEL IEC-CONADU



Movilización laica o libre (1958/59)

La evaluación de instituciones, carreras y desempeños académicos individuales fue introducida en la universidad argentina en la década del 90, como un componente de la reforma neoliberal. Los dispositivos resultantes expresaron el saldo de una negociación con los intereses de diversos actores, así como una relativa adaptación a sus prácticas, lo que permitió que la evaluación se incorporara, no sin contradicciones pero aparentemente de manera irreversible, a la cultura académica, y generara cambios significativos cuyos alcances aún deben ser, ellos mismos, evaluados.

La evaluación es un componente central de cualquier política que pretenda impulsar cambios en la vida académica. Tal como ha quedado demostrado

a partir de la implementación del Programa de Incentivos, condiciona comportamientos individuales y culturas institucionales. La crítica de la evaluación es clave para cualquier intento de promover la transformación de una cultura académica que desvaloriza la enseñanza frente a la investigación, y el grado frente al posgrado, que estimula el individualismo competitivo y el productivismo en la actividad científica, que legitima esa práctica a partir de la reproducción de criterios en los que la lógica disciplinar anula otras fuentes de sentido y que, peor aún, se somete a la reducción bibliométrica alentada por las editoriales científicas que dominan el mercado transnacional de los saberes, cosa que refuerza las largamente debatidas (pero nunca resueltas) coordinadas de la dependencia académica.

La evaluación puede ser, lo sabemos, un factor de disciplinamiento en atención a definiciones de calidad heterónomamente asumidas y a modalidades de actuación asimiladas como exitosas; puede contribuir a la configuración de un mercado de valores académicos, y estimular la competencia entre individuos, entre grupos y entre instituciones; puede profundizar la segmentación de las condiciones del trabajo académico. Pero también podría ser concebida como un momento necesario en la planificación de políticas públicas orientadas a promover los cambios necesarios para que la actividad de enseñanza y producción de conocimiento en nuestras universidades se desarrolle de otro modo, y para que nuestras instituciones organicen su esfuerzo en función de otros objetivos. Podría ser entendida, en tanto se trata de un componente del mismo proceso de producción de conocimiento, como una oportunidad para la reflexión crítica y la auto-comprensión de las posibilidades, fortalezas y debilidades de la propia actividad, tanto a nivel individual como en el plano de las políticas institucionales y gubernamentales.

La evaluación ha comenzado a ser revisada, sobre todo, en consideración de los inadecuados criterios establecidos para ponderar la actividad de investigación, que se ha incrementado de manera notoria en disciplinas y modalidades que antes habían sido no sólo desfinanciadas sino también despreciadas por el predominio de una visión estrechamente científicista y centrada en el paradigma dominante en las “ciencias duras”. La discusión de nuevos criterios para la evaluación de la investigación aplicada y para las ciencias sociales ha sido una interesante novedad de esta etapa. Esa discusión, que debe amplificarse, bien puede ser el punto de partida para impulsar una revisión más amplia y más profunda de esta cuestión: la evaluación de instituciones y carreras, la evaluación de la actividad de producción de conocimiento y de enseñanza, la evaluación como instrumento de desarrollo de mejores políticas públicas, la evaluación como un recurso para reflexionar sobre nuestras prácticas y estimular una transformación cultural en el mundo académico. La evaluación, también, como un factor clave para identificar y poner en debate la lógica que reproduce ciertas formas de acumulación del poder académico que constituyen un obstáculo para la democratización de la universidad. La discusión sobre la evaluación es, en esta perspectiva, un debate político necesario. Los argumentos y miradas que nos proponen los artículos incluidos en este número de *Política Universitaria*, a cuyos autores agradecemos su generosa contribución, despliegan algunas coordenadas relevantes para situar la cuestión de la evaluación, cuya imbricación con un conjunto de dimensiones de la actividad académica es preciso analizar y poner de manifiesto, para que una mejor comprensión del problema acompañe –también en la práctica sindical– nuestra voluntad de promover la transformación democrática de la universidad que este tiempo histórico reclama.

# REFLEXIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA EVALUACIÓN ACADÉMICA

**JUAN IGNACIO PIOVANI**

UNLP / CONICET

## INTRODUCCIÓN\*

En los últimos años se han intensificado notablemente las actividades de evaluación en los ámbitos académicos y científicos de Argentina. Me refiero, en particular, a la evaluación sistemática e institucionalizada que, evidente-

---

\* Este artículo se basa en una presentación relanzada en el marco de las Jornadas “Investigación y Evaluación en Humanidades y Ciencias Sociales”, organizadas por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades (UNLP) y por el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP/CONICET)

mente, ha acompañado un proceso mucho más amplio de profesionalización e institucionalización de las prácticas académicas –y, muy especialmente, las científicas–.

Este proceso, que ha tenido impactos directos en el sistema universitario y en el científico, en sus instituciones y en las trayectorias de los docentes-investigadores, con efectos ambivalentes, ha comenzado a ser objeto de análisis por parte de diverso tipo de actores<sup>1</sup>, y ha dado lugar

---

1 Por ejemplo, en el ámbito de la Presidencia de la Agencia

---

Nacional de Promoción Científica y Tecnológica se creó en 2014 la Comisión Asesora en temas de evaluación. Más específicamente, en el campo de las ciencias sociales se puede citar el trabajo de una comisión del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que se materializó en la Resolución 2249/14: “Bases para la Categorización de Publicaciones Periódicas en Ciencias Sociales y Humanidades.” El Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (CODESOC), por su parte, ha publicado una declaración titulada “Criterios para la evaluación de las ciencias sociales y humanas, y la jerarquización de la investigación científica con impacto social.” Y a partir de la iniciativa de profesores e investigadores de diversas universidades y centros de investigación se conformó la Comisión Interinstitucional de elaboración de criterios de evaluación para las humanidades y ciencias sociales (CIECEHCS), que ha tenido una labor muy intensa en la promoción de debates, la organización de jornadas de discusión y la publicación de documentos específicos.

a un debate cada vez más intenso y articulado en el marco del cual se sitúan las reflexiones que propongo en este artículo.

El objetivo que se persigue, sin embargo, no es primariamente analizar las consecuencias que ha teniendo la lógica de evaluación en las trayectorias individuales o en el sistema, sino reflexionar, desde el punto de vista metodológico, sobre los procesos de evaluación en sí y, concomitantemente, aunque de manera mucho más tangencial, sobre el modo en que se han llevado a la práctica en Argentina.

Este tipo de reflexión resulta relevante porque en la medida que se profesionaliza, la evaluación adquiere una dimensión burocrática, casi ritual. Consecuentemente, en el marco de procesos que se vuelven rutinarios, se pueden ir desdibujando los objetivos de la evaluación y distanciarse gradualmente de las preguntas fundamentales que la orientan y de los principios que la justifican desde el punto de vista político-institucional.

Por supuesto que no se trata de un problema que afecte exclusivamente a la evaluación, o que se restrinja a prácticas del mundo académico. No obstante, puede resultar ilustrativo señalar que esta misma situación ha sido materia de análisis crítico en relación con algunas de las prácticas que son objeto de la evaluación académica, como la docencia y la investigación. En este último caso, por ejemplo, la metodología crítica ha denunciado la fetichización de la técnica y sus usos rituales y rutinarios, independientemente de los objetos en estudio y de las formas más apropiadas de abordarlos (Marradi, 1996).

Análogamente, en la evaluación es crucial preguntarse sobre cuáles son los instrumentos, las técnicas y los procedimientos más adecuados para evaluar qué tipo de aspectos y en qué contextos. El esfuerzo por no perder de vista los fundamentos de la evaluación podría llevarnos a plantear preguntas incluso más básicas –que no pretendo de ninguna manera responder de manera exhaustiva–: ¿Qué significa evaluar? ¿Qué se evalúa? ¿Quién evalúa? ¿Para qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa?

En la discusión que propongo puede ser útil diferenciar, al menos analíticamente, tres planos o niveles, aún cuando en la práctica de la evaluación sus confines no sean siempre claros y tajantes. Como se verá más adelante, estos

niveles encuentran un cierto correlato en lo que la metodología cuantitativa define como “proceso de conceptualización y operacionalización”, que implica reconocer que la investigación científica (o por analogía la evaluación) no aborda su objeto –complejo y no directamente observable– sino a través de propiedades conceptuales para cuya traducción operativa se requerirá la selección de una pluralidad de indicadores (Lazarsfeld, 1973). También pueden entenderse los niveles propuestos a partir de la consideración de una operación intelectual clave en los procesos de evaluación: la clasificación. En este sentido, se puede identificar un primer nivel más general (clasificación<sub>a</sub>), que involucra la tarea



## LA COMPLEJIDAD DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS Y DE LAS INSTITUCIONES EN LAS QUE SE DESARROLLAN EXIGE ENFOQUES DE EVALUACIÓN QUE CONSIDEREN UNA MULTIPLICIDAD DE DIMENSIONES.



de descomponer analíticamente la extensión un concepto (en este caso aquél que define al objeto/sujeto de la evaluación o a cada una de sus dimensiones de interés) en clases a partir de un *fundamentum divisionis*<sup>2</sup>, un segundo nivel (clasificación<sub>b</sub>) que alude al resultado estructural de una clasificación<sub>a</sub>, es decir, un listado tangible de clases o esquema clasificatorio, y un tercer nivel (clasificación<sub>c</sub>) que implica la asignación de objetos concretos a las clases o tipos ya establecidos a través de la clasificación<sub>a</sub> y materializados en la clasificación<sub>b</sub> (Marradi, 1990).

<sup>2</sup> Esto también contempla las divisiones de la extensión efectuadas en simultáneo sobre la base de varios fundamentos (tipologías), y aquellas operadas en cadena sobre conceptos de generalidad decreciente (taxonomías).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, y volviendo al caso de la evaluación, es posible señalar una serie de aspectos problemáticos y preguntas específicas –no todas– que permiten definir cada nivel:

1. En primer lugar, el nivel conceptual: ¿Qué criterios sustentarán los procesos de evaluación? ¿Qué propiedades y dimensiones de los fenómenos y de los sujetos evaluados serán tenidas en cuenta? ¿Qué significan? ¿Cómo se definen conceptualmente y con qué términos las expresamos? ¿Quién decide o participa de su definición? ¿Son fijas en el tiempo y universales en su alcance? ¿Cómo se relacionan con los diferentes objetos que se evalúan?
2. En un segundo nivel encontramos el problema más clásicamente metodológico, que tiene que ver con la operacionalización de los criterios, las propiedades conceptuales y las dimensiones señaladas precedentemente: ¿Qué referentes o indicadores nos permitirán conocer el estado de un sujeto u objeto *x* con respecto a cada una de las dimensiones de interés? ¿Cómo los definiremos operativamente? ¿Se les puede atribuir a todos el mismo peso relativo? ¿O requieren de algún tipo de ponderación? ¿Qué operaciones intelectuales exige la aplicación de las definiciones operativas para la evaluación de casos concretos? ¿Se pueden reducir exclusivamente a la medición? El resultado de este trabajo se materializa habitualmente en un producto tangible: las tan mentadas grillas de evaluación.
3. Finalmente, un tercer nivel, de carácter más procedimental, se relaciona con la aplicación de las grillas de evaluación y, como resultado de ello, con la asignación de puntajes o con la atribución de un caso a una clase determinada. Esta tarea, además, habilita el proceso de análisis de los resultados, que a su vez justifica la toma de decisiones, sobre la base de la evaluación, en el ámbito institucional responsable de gestionarla.

Con este esquema tripartito como punto de referencia, a continuación presentaré algunas cuestiones problemáticas relacionadas con cada uno de los niveles, para luego retomarlas, a manera de cierre, vinculándolas con algunas

observaciones críticas acerca de los procesos de evaluación implementados en diversos ámbitos académicos de Argentina.

## LOS NIVELES DE LA EVALUACIÓN

### EL NIVEL CONCEPTUAL

La expansión de la cultura de la evaluación implica que ésta alcance cosas muy diversas: desde instituciones –universidades, centros especializados– a trayectorias de investigadores, pasando por carreras de grado y posgrado, programas y proyectos de investigación, prácticas docentes, publicaciones, entre otras. No se pueden desatender, por lo tanto, las preguntas más elementales sobre qué es lo que se evalúa, cómo se lo define y conceptualiza, qué lo caracteriza. Y esto, a su vez, exige considerar, por un lado, el “objeto” de la evaluación (por ejemplo: cierto tipo de prácticas –de investigación, docencia, etcétera– y sus productos o resultados) y, por el otro, el “sujeto” evaluado (institución, carrera, investigador/a, docente, etc. ya sea en tanto ámbito en el cual las prácticas evaluadas se desarrollan o en cuanto sujeto que las lleva a cabo).

Pero también hay que tener en cuenta la importancia de considerar lo que hemos denominado “objetos” y “sujetos” de la evaluación de manera articulada<sup>3</sup>, ya que los objetos no se producen en el vacío, sino que son, en general, prácticas de sujetos enmarcados institucionalmente y que se atienen, en mayor o menor medida, a un conjunto de reglas más o menos formalizadas y explicitadas.

Al pensar en este par imbricado “objeto-sujeto”, se pueden poner en evidencia algunos aspectos importantes a la hora de definir criterios y de seleccionar dimensiones para la evaluación. En primer lugar, hay una cuestión de carácter político institucional para nada menor: quién o quiénes, y cómo, definirán dichos criterios y seleccionarán las propiedades y dimensiones a ser consideradas.

<sup>3</sup> La combinación de ambos aspectos –objeto/sujeto– produce una amplia gama de situaciones particulares que pueden requerir atención específica. Tomemos por caso lo siguiente: al evaluar el objeto prácticas y resultados de investigación puede ser importante considerar algunas dimensiones del sujeto como la edad o el contexto institucional de inserción para poder definir el conjunto de criterios adecuados, porque el peso relativo de un artículo de revista o del dictado de un seminario de posgrado, por ejemplo, no es idéntico en todas las instancias de una trayectoria académica o para un perfil docente o de investigador.

¿Se trata de una competencia de los funcionarios técnicos de las instituciones responsables de gestionar la evaluación? ¿O debe ser materia exclusiva de los académicos? Y en este caso, ¿qué perfiles serían los más adecuados? ¿Quién los selecciona y a través de qué mecanismos? ¿La experticia en docencia y/o investigación, asegura por sí sola los conocimientos necesarios para intervenir en el diseño de la evaluación? En todo caso, y esto es una demanda recurrente por parte de los sujetos evaluados, los procedimientos para seleccionar a quienes participan de las decisiones que subyacen a la evaluación, así como los criterios de evaluación mismos, deben ser lo más públicos y transparentes posibles.

“

ES IMPORTANTE  
CONSIDERAR LO QUE  
HEMOS DENOMINADO  
“OBJETOS” Y “SUJETOS” DE  
LA EVALUACIÓN DE MANERA  
ARTICULADA, YA QUE LOS  
OBJETOS NO SE PRODUCEN  
EN EL VACÍO.

”

En segundo lugar, e independientemente de los procesos institucionales que se establezcan para decidir los criterios generales de la evaluación, ha de tenerse en cuenta su carácter multidimensional. Es evidente que la complejidad de las prácticas académicas y de las instituciones en las que se desarrollan exige enfoques de evaluación que consideren una multiplicidad de dimensiones con el fin de evitar reduccionismos y sesgos. Se trata de una cuestión ampliamente reconocida en la investigación científica, materializada en textos de metodología al menos desde los años 50, cuando ya se proponían formas de abordar objetos complejos desde diversos puntos de vista con el fin de reconstruirlos de modo más completo y ajustado.

En tercer lugar, la experiencia histórica muestra que los criterios no pueden ser fijos y, por lo tanto, requieren una revisión permanente. Piénsese, por ejemplo, en el caso del título de doctor: en la actualidad existe cierto consenso en torno de su importancia para valorar una trayectoria al momento de decidir un concurso docente o el ingreso a la carrera de investigador. Pero tan sólo 15 o 20 años atrás, su peso relativo en la evaluación académica era muy diferente. Y ya hay cierta evidencia, especialmente si establecemos comparaciones con otros países de la región, como Brasil, de que los posdoctorados comienzan a ser considerados cada vez más como un requisito de acreditación para desempeñar ciertas funciones para las cuales, hasta ahora, valía típicamente el doctorado, o incluso la maestría.

Otro aspecto importante a señalar es que el conjunto de criterios que se formule, así como las propiedades y dimensiones que se tengan en cuenta para la evaluación, tienen –en cierto sentido– un carácter normativo. Es decir, contribuyen a instituir un modelo de perfiles y de prácticas académicas que se toma como parámetro y como patrón de comparación al evaluar casos empíricos concretos. Por otra parte, y esto ya ha sido objeto de investigación, estos modelos normativos tienen performatividad, en la medida que orientan las prácticas y promueven ciertas decisiones estratégicas, en detrimento de otras, sobre qué priorizar en el marco del desarrollo de una carrera académica (véase al respecto Fernández Lamarra y Marquina, 2012) o de la definición del perfil de un posgrado o de una institución.

En efecto, en nuestra práctica cotidiana es cada vez más frecuente encontrar comentarios acerca de las nuevas actitudes de los estudiantes de grado en torno de los promedios de calificaciones, sabedores de su importancia a la hora de asignar becas; o de investigadores jóvenes que planifican sus publicaciones a partir de un análisis de los potenciales espacios de publicación considerados de Nivel 1 por parte de las instituciones científicas, por citar solo un par de ejemplos. Por lo tanto, al establecer conjuntos de criterios es importante mirar más allá del acto de evaluación específico y considerarlo como parte de la política científica y de



FOTO: ANA CLARA TOISI

educación superior, con efectos que trascienden ampliamente la evaluación en sí.

Por otra parte, conviene recordar que la definición normativa *a priori* de criterios y de dimensiones presenta muchas limitaciones y, por lo tanto, podría ser beneficioso tener en cuenta, al menos complementariamente, una perspectiva descriptiva que también aporte a la construcción de los perfiles a ser evaluados. Esto implica utilizar como recurso los resulta-

dos de la investigación empírica sobre los objetos y sujetos de la evaluación (en qué consisten sus prácticas; cómo las definen, reconocen y jerarquizan los propios actores, etcétera), por un lado, y sobre los procesos de evaluación mismos, por el otro.

Finalmente, otro aspecto desafiante para la evaluación, desde el punto de vista metodológico, es que habitualmente los criterios, las propiedades conceptuales y sus dimensio-

nes tienden a enfocar aspectos “estáticos”. En este sentido, se priorizan los productos o resultados tangibles que, por su materialidad (por ejemplo, un proyecto escrito, un libro o un artículo) resultan más asibles. Pero esos productos se inscriben en procesos “dinámicos” que también puede ser importante considerar en la evaluación y que presentan retos particulares para su definición y su aprehensión cognoscitiva.

## EL NIVEL DE LOS INDICADORES

La definición de los criterios en los que se sustenta la evaluación, y de las propiedades conceptuales y las dimensiones a ser consideradas a tal fin, es una cuestión ineludible que condiciona todo el proceso de evaluación. Sin embargo, resulta estéril a los efectos prácticos si no se establecen operaciones de mediación ya que, como se indicó más arriba, por su complejidad y nivel de abstracción las propiedades conceptuales y sus dimensiones no resultan directamente observables.

Este es un problema que en la tradición canónica de la investigación social ha sido abordado profusamente. El clásico texto de Lazarsfeld (1973), “De los conceptos a los índices empíricos”, constituye un punto de referencia obligado. Expresado de manera simple, su argumento es que los fenómenos de interés sólo pueden ser conocidos a través de referentes empíricos observables que deben estar semánticamente vinculados con alguna de las múltiples dimensiones en cuestión –por eso indicadores– y, a través de ellas, con las propiedades conceptuales que en el nivel teórico más abstracto definen, en nuestro caso, el núcleo de evaluación.

Esta esquemática presentación introductoria deja en evidencia, una vez más, el problema de la multidimensionalidad. Ya se había señalado su relevancia a la hora de conceptualizar los objetos y sujetos de evaluación, por la complejidad y diversidad de actores, prácticas y productos del trabajo académico; pero también resulta fundamental a la hora de seleccionar los referentes que permiten, en el proceso de evaluación, explorar y determinar el estado de los casos evaluados con respecto a cada una de ellas. Es en esta línea que Lazarsfeld (1973) aboga por la construcción de índices empíricos, que no son más que el producto de la combinación de indicadores.

El uso de varios indicadores en simultáneo para recomponer una dimensión o propiedad conceptual compleja es en la actualidad una práctica estándar, con la que también se suele relacionar la articulación de varias mediciones o registros independientes de cada uno de los indicadores, con el fin de obtener resultados más estables y confiables. En la literatura metodológica de los años 50 ya aparece tematizada esta propuesta, que se nombra de diversas maneras:

operacionismo múltiple, operacionismo convergente, validación convergente, entre otras. En los años 60 se usó por primera vez el término triangulación<sup>4</sup> para referirse a esta estrategia: “...una vez que una proposición ha sido confirmada por dos o más mediciones independientes, la ambigüedad en cuanto a su interpretación se reduce significativamente. La evidencia más persuasiva se da a través de la triangulación en el proceso de medición” (Webb et al., 1966). Y este mismo enfoque era práctica común, mucho tiempo antes, en otros campos científicos, comenzando por la Astronomía del siglo XVIII (Piovani, 2008).

Volviendo a la selección de indicadores, un aspecto clave es valorar la validez, entendi-



UN DESAFÍO CENTRAL  
CONSISTE EN IMAGINAR  
ESTRATEGIAS QUE PERMITAN  
CONTROLAR LA SUBJETIVIDAD  
INHERENTE A TODO PROCESO  
DE EVALUACIÓN, PARA  
EVITAR QUE DERIVE EN  
ARBITRARIEDAD.



da desde el punto de vista metodológico como una propiedad de la relación entre el indicador y un concepto más general. Se ha sostenido, al respecto, que tal la relación no es unívoca, y que el indicador siempre ostenta una parte indicante, que alude al contenido semántico compartido con el concepto en cuestión –y que por lo tanto lo justifica como indicador–, y una parte extraña que, en todo caso, comparte contenido semántico con otro/s concepto/s. Como no existen procedimientos “objetivos” para deter-

minar la validez de un indicador, su selección deberá basarse en un cuidadoso examen que tenga en consideración aspectos teóricos sustantivos.

También se ha tematizado, respecto de los indicadores, el problema de su supuesta universalidad y equivalencia. Según muchos autores, ellos pueden tener una especificidad situacional tal que los vuelve –potencialmente– referentes empíricos de fenómenos diversos en contextos diferentes, poniendo en duda su universalidad y equivalencia (Bynner y Chisholm, 1998; Fideli, 1998). Esto llama la atención sobre la necesidad de definir –al menos en alguna medida– no sólo criterios, estándares y dimensiones específicas, sino también indicadores particulares de acuerdo con los perfiles de las prácticas y de los sujetos a ser evaluados, considerando los contextos históricos e institucionales. Además, alerta sobre la traslación mecánica y acrítica de esquemas de evaluación de un ámbito a otro.

Otra cuestión relevante es la ponderación, que adquiere significación cuando se reconoce que, aún siendo pertinentes, diferentes indicadores no tienen el mismo peso relativo para reconstruir la complejidad de una práctica o de una trayectoria académica. La ponderación es moneda corriente en la evaluación: por ejemplo, al considerar la producción de un docente-investigador suele asignársele un peso mayor a un artículo de una revista con referato que a una ponencia de un congreso. Sin embargo, los esquemas de ponderación tienen que ser el resultado de análisis muy minuciosos y deben estar sujetos a revisiones. Asimismo, pueden variar según los perfiles evaluados, de manera tal que un mismo indicador adquiere pesos relativos diferentes para cada uno de ellos. Esto último resulta obvio en el caso de la evaluación de investigadores: el promedio de calificaciones de la carrera de grado, por ejemplo, tiene mucho mayor valor en edades tempranas –al decidir la asignación de una beca– pero se va desdibujando a medida que se avanza en la carrera.

Una selección pertinente de indicadores, aun siendo fundamental, no resuelve todos los problemas operativos de la evaluación, ya que para poder determinar el estado de un caso  $x$  en un indicador  $y$  debemos contar con una definición operativa, es decir, un conjunto de reglas y convenciones que hagan posible su “medición”.

<sup>4</sup> En la metodología contemporánea el término triangulación es polisémico: se refiere no sólo a la combinación de mediciones o de indicadores, sino a también a distintas formas de articulación entre teorías y/o métodos, o al trabajo conjunto de varios investigadores sobre un mismo tema, etcétera.



No obstante, a propósito de la medición, es oportuno recordar que las definiciones operativas pueden exigir, como parte de sus reglas y convenciones, la puesta en práctica de variadas operaciones intelectuales, como la clasificación o el conteo, además de la medición.

Aunque a primera vista parezca un detalle menor, la afirmación precedente nos da la oportunidad de poner en evidencia la tendencia –también en las prácticas evaluativas– a sobrevalorar la medición o a considerar medición cualquier acto de atribución de números –por más arbitraria que sea– al estado de una unidad de observación en un indicador determinado. Estas prácticas “abusivas” de la medición son multifacéticas: por un lado, implican el mero estiramiento semántico del término, en línea con la perspectiva hegemónica consagrada en el clásico artículo de Stevens (1946) sobre los niveles de medición, que llega incluso al contrasentido de proponer la “medición nominal”. Por otro lado, aluden a la tendencia a privilegiar los atributos genuinamente mensurables (aunque sean muy limitados) para dar cuenta del objeto de evaluación o a forzar su conversión en tales, habilitando incluso cálculos aritméticos completamente injustificados a partir de números que no establecen ninguna propiedad de magnitud, y que mucho menos implican distancias iguales entre puntos adyacentes de una escala, sino que son meros rótulos arbitrarios empleados convencionalmente en reemplazo de una categoría cualitativa.

La discusión en torno de las definiciones operativas conduce, además, a otro aspecto muy significativo: la fiabilidad. Con este término nos referimos a la capacidad de representar el estado “real” de una unidad según las convenciones de la definición operativa. Este problema fue reconocido tempranamente en la investigación social, cuando Ebbinghaus, un destacado psicólogo alemán inscrito en la tradición psicofísica wundtiana, criticó la atribución de valores a ciertos atributos intelectuales de los niños a partir de las meras declaraciones subjetivas de sus docentes, como era habitual en los experimentos psicológicos de la época, y llamó la atención acerca de la necesidad de contar con mecanismos de medición más estables y consistentes (Piovani, 2006).

Finalmente, ha de considerarse una cuestión tal vez más sustantiva, que remite a la posibi-

lidad –o no– de encuadrar todas las dimensiones relevantes de la evaluación en un esquema puramente cuantitativo. Si bien es cierto que la mayoría de las grillas de evaluación en uso tiene un componente cualitativo, hay quienes consideran que el enfoque cualitativo debería ser empleado integralmente, y no de manera residual. Esto pone sobre el tapete otra discusión, que nos lleva a considerar el último de los niveles propuestos –el procedimental/operativo– y que alude a las formas concretas en que se realiza la evaluación de un caso. Por supuesto que el problema procedimental (o de práctica de la evaluación), como veremos a continuación, no se limita a las estrategias cualitativas en las que las competencias del



LAS LIMITACIONES  
DERIVAN DE ESQUEMAS  
QUE TIENDEN A  
SOBREVALORAR LAS  
PRÁCTICAS QUE SE AJUSTAN  
A LA INVESTIGACIÓN  
CIENTÍFICA DEFINIDA EN  
TÉRMINOS CANÓNICOS.



evaluador adquieren una evidente centralidad, sino que también tiene una relevancia fundamental en los casos de evaluaciones que se guían por grillas cuantitativas pre-codificadas, con altos niveles de detalle y desagregación.

### EL NIVEL PROCEDIMENTAL

En la práctica de la evaluación, una situación conflictiva bastante habitual deriva del hecho de que los evaluadores, que en general también son docentes y/o investigadores (y que pueden desempeñar –o haber desempeñado– múltiples funciones institucionales) tienen sus propias ideas sobre los más diversos temas académicos y, en consecuencia, pueden poner en

juego una suerte de *curriculum* oculto (adaptando la categoría ampliamente conocida en el campo educativo) o una agenda propia que entra en contradicción con los criterios de evaluación o las grillas en cuya elaboración, generalmente no han participado.

Por lo tanto, aun contando con una grilla de evaluación detallada y consensuada, su aplicación no es lineal ni mecánica. Por el contrario, se trata de un proceso en el que pueden aparecer variados inconvenientes. Y como se ha señalado en el apartado precedente, los problemas de este tipo no se limitan al componente cualitativo de las grillas estandarizadas –o a la evaluación cualitativa en general–, que sus detractores tienden a cuestionar por su “evidente” connotación subjetiva.

Recurriendo una vez más a la analogía con la investigación social, podemos ver que las limitaciones también se presentan en el caso de las estrategias que recurren a instrumentos estandarizados. En este campo, los problemas de administración del instrumento suelen englobarse bajo el rótulo de “errores no de muestreo”. Pueden consistir en un uso inadecuado del instrumento, por desconocimiento de las reglas y convenciones que establecen las definiciones operativas para la asignación de valores al estado de una unidad en un indicador, o en simples errores de registro de información. Dadas las dificultades para cuantificarlos, gran parte de la literatura metodológica tendió a minimizarlos y se concentró, en cambio, en el cálculo de los errores de muestreo. Pero los textos metodológicos más actuales también le asignan mucha importancia a los errores “no de muestreo” y, basándose en investigaciones empíricas específicas, señalan que ellos pueden afectar severamente la calidad de los resultados de una investigación (y, por extensión, los de una evaluación). Este problema se torna particularmente serio cuando se reflexiona sobre sus posibles consecuencias, por ejemplo, en las trayectorias de las personas: como es sabido, un simple error de asignación de puntaje podría decidir el acceso a un cargo docente universitario, o el ingreso a la carrera del investigador de CONICET.

Por otra parte, en el plano procedimental, un desafío central consiste en imaginar estrategias de evaluación que permitan controlar la subjetividad inherente a todo proceso de evaluación,

para evitar que ésta derive en discrecionalidad o arbitrariedad. Con esta finalidad ha sido recurrente la idea de evaluación intersubjetiva, que se materializa en la forma de plenarios u otros mecanismos de evaluación colectiva. Al respecto, cabe señalar que estas estrategias tienen sentido bajo ciertas condiciones: que haya diversidad de perspectivas y que las diferentes voces estén en condiciones materiales de ser escuchadas y de influir en el proceso de evaluación.

Recurriendo nuevamente a una analogía con la investigación científica, podemos pensar –a la manera de referente– en el análisis de contenido clásico, que se basa en la construcción y aplicación de un marco o esquema de codificación a un *corpus* dado de materiales cualitativos (Krippendorff, 1980). En estas estrategias, para evitar los efectos arbitrarios de la autorrealización en la construcción de los esquemas, se suele recomendar que investigadores con diferentes formaciones e intereses elaboren marcos de codificación que luego se confrontan. De esta manera, se apunta a alcanzar una versión consensuada. Asimismo, se recurre a esta modalidad de confrontación para determinar el grado de acuerdo en el uso concreto del esquema de codificación al momento de analizar el *corpus*. De este tipo de prácticas de investigación se pueden derivar importantes enseñanzas para la evaluación intersubjetiva. Pero ellas también ponen en evidencia la necesidad de capacitar y entrenar a los evaluadores en las tareas específicas que esta práctica conlleva. Resulta bastante razonable pensar que algunos de los problemas procedimentales de la evaluación podrían minimizarse si se dedicaran ciertos esfuerzos a generar saberes compartidos en torno de la evaluación, de sus criterios subyacentes, de las dimensiones relevantes y de los mecanismos de asignación y control de puntajes, en caso de que los hubiera.

Por otra parte, es posible diseñar estrategias complementarias y de fácil ejecución para reforzar los intercambios de opiniones y pareceres que suelen caracterizar a los plenarios. Por ejemplo, cuando se trate de evaluaciones basadas en propiedades cuantitativas, o que resulten en una calificación numérica general, es posible contrastar las medias aritméticas y desvíos estándar calculados a partir de los puntajes asignados por los diferentes evaluadores involucrados en una misma comisión. Las diferencias considerables en

estas medidas estadísticas podrían deberse a un efecto del azar en la conformación de los grupos evaluados o a inconsistencias en las asignaciones de puntaje. En el primer caso, los evaluadores trabajaron efectivamente sobre muestras desiguales (por ejemplo: un conjunto de proyectos, investigadores o artículos cualitativamente mejores o peores que el otro) y los puntajes divergentes simplemente reflejan esta situación. Pero las diferencias también podrían ser el resultado de criterios disímiles en la valoración de la “calidad” y la asignación de puntajes: un evaluador, por ejemplo, podría asignarle un 10 a un caso que considera muy bueno, mientras que otro califica con 8 a un caso similar.

Más allá de las razones subyacentes, diferencias importantes en las asignaciones de puntajes exigirán una revisión integral de las evaluaciones. Claro que esto podría solucionarse desde un principio si todos los casos fuesen evaluados independientemente por varios evaluadores. Lamentablemente, la carga de trabajo y el volumen de casos a evaluar hacen que este ideal se vuelva, muchas veces, impracticable.

Finalmente, parece oportuno señalar que, en la medida que se reconocen los complejos problemas procedimentales en materia de evaluación, y sus potenciales consecuencias arbitrarias –aún cuando se deban a errores involuntarios–, es fundamental que toda evaluación pueda estar sujeta a revisión, más allá del legítimo rechazo que genera en muchos ámbitos institucionales la creciente “cultura de la impugnación”, que tiende a poner en duda todos los procesos de evaluación (desde los concursos docentes hasta las evaluaciones institucionales, pasando por la valoración de carreras de grado y posgrado, la asignación de becas, los ingresos a la carrera del investigador y sus promociones), así como a los actores involucrados en la evaluación (que en la mayoría de los casos son pares) y a las instituciones responsables de su gestión (universidades, CONEAU, CONICET, FONCYT, etcétera).

## COMENTARIOS FINALES

A la luz de las consideraciones metodológicas precedentes, y atendiendo a algunos de los problemas señalados, a continuación presentaré una serie de observaciones y comentarios críticos

acerca de los procesos de evaluación en diversos ámbitos académicos, basados en la experiencia en gestión y en la participación en comisiones de evaluación, y enmarcados en algunos de los debates actualmente en curso sobre el tema. En efecto, la participación en comisiones de evaluación, por un lado, y en debates sobre evaluación organizados por diversos actores, por el otro, así como la lectura de algunos de los documentos que se han elaborado<sup>5</sup> en esos marcos, permiten recuperar diferentes argumentaciones en circulación, y relacionarlas con las discusiones metodológicas propuestas.

1. Al considerar los criterios de evaluación, se verifica una tendencia a rechazar los modelos vigentes –especialmente en el campo de la investigación– sobre la base de una supuesta oposición entre ciencias naturales y ciencias sociales. No obstante, en estas últimas se han encontrado significativos inconvenientes para producir un conjunto de criterios consensuados que reflejen la diversidad de prácticas y de estilos de producción y que, por ende, satisfagan a los diversos actores involucrados en las actividades académicas. Más compleja aún ha resultado la elaboración una grilla de evaluación única que logre condensar todas las propuestas y perspectivas.
2. El énfasis que se pone en pensar criterios completamente diferentes para las ciencias naturales, por un lado, y para las ciencias sociales, por otro, aun teniendo razones atendibles, puede obstaculizar el desarrollo de modos más creativos y comprehensivos de evaluación. En parte, porque se basa en la idea errónea de que las ciencias naturales y las ciencias sociales y humanas constituyen dos espacios monolíticos e inconmensurables. Aquel que suele tomarse como modelo de evaluación consensuado, producido en (o para) el ámbito de las ciencias naturales, y percibido como una imposición externa en las ciencias sociales, también afronta severas críticas –muchas de ellas en términos similares a los de los científicos sociales– por parte de docentes e investigadores de las ciencias naturales.

5 Por ejemplo, los ya citados en la nota 2.

FOTO: ANA CLARA TOSI



3. Lo anterior no anula las genuinas incomodidades que generan, en las ciencias sociales, muchos de los esquemas de evaluación vigentes. Sin embargo, una mirada alternativa permite poner en evidencia que las limitaciones no derivan –en su totalidad– de la imposición del supuesto modelo evaluativo de las ciencias naturales, sino de esquemas que tienden a sobrevalorar las prácticas de investigación y, en sentido más estricto, aquellas que se ajustan a la investigación científica definida en términos canónicos. Como el peso relativo de dichas prácticas es mayor en las ciencias naturales, se concluye entonces que se trata de un modelo pensado exclusivamente para esas disciplinas. Pero en este punto conviene hacer dos aclaraciones. La primera es que también en el campo de las ciencias sociales y humanas existen tradiciones que se ajustan a dichos modelos. Piénsese por ejemplo en la Psicología experimental y en la Arqueología, o incluso en lo que Buroway (2005) denomina “sociología [académica] profesional”<sup>6</sup>,

<sup>6</sup> Con esta expresión se refiere a un tipo de sociología que se desarrolla de modo relativamente autorreferente en el ámbito académico, que formula problemas de investigación específicos cuyo

en particular en su variante cuantitativa. La segunda aclaración es que, más allá de las reconocidas diferencias entre las diversas ciencias, este modelo es inadecuado para evaluar otras prácticas y productos de investigación no estándar –habitualmente más frecuentes en las artes, las ciencias humanas y algunas de las ciencias sociales– y, en general, para dar cuenta del conjunto de actividades académicas y actores que se desempeñan en el ámbito universitario, incluso en el de las ciencias naturales y las ingenierías. Si pensamos a la universidad desde una perspectiva más integral, se podrá reconocer que en ella se hacen muchas cosas, además de investigación científica en sentido estricto, e intervienen diversos actores, aparte de los científicos. Estas otras prácticas y actores también deberían ser pasibles de evaluación, aunque a partir de criterios y lógicas que sean adecuadas al objeto/sujeto y que eviten la ya criticada traslación mecánica de grillas pensadas para prácticas muy diferentes. En el caso

resultado tangible es un tipo de producto especializado –el *paper*– dirigido exclusivamente a un público de pares.

argentino, esto implica tomar con cautela los intentos de llevar a la universidad los tipos de evaluación que se encuentran relativamente consolidados en instituciones más específicas, como el CONICET, y que tienen una larga tradición en evaluación. Esta cautela no implica, sin embargo, que muchos aspectos no puedan ser tenidos en cuenta como marco de referencia para el espacio universitario.

4. Pensando la evaluación en contextos académicos periféricos, como los han llamado algunos autores, hay que tener en cuenta también el problema que Hanafi (2011) denomina “isomorfismo institucional”, que consiste en tomar como modelo y parámetro para la evaluación –especialmente en la universidad– aquello que (se supone que) se hace en las instituciones de élite de los países centrales, en particular en Estados Unidos y Reino Unido. Esta perspectiva de la evaluación no tiene debidamente en cuenta, entre otras especificidades, las condiciones de producción y de trabajo, ni la importancia de la disponibilidad de recursos.<sup>7</sup> En contraste, se ha argumentado a favor de un tipo de evaluación que se ajuste a las particularidades nacionales e institucionales. Sin embargo, la sensibilidad contextual no puede ser una excusa para sostener el nacionalismo académico, prescindiendo de todo lo que se hace –y cómo se lo hace– en otros contextos. En otras palabras, el rechazo de una uniformidad transnacional y transcontextual absoluta tampoco puede ser la base propositiva de una evaluación a la medida de cada institución o de cada individuo, si es que se los considera partes de un sistema más amplio.
5. En relación con lo anterior, y teniendo en cuenta la experiencia histórica en evaluación, así como la diversidad de prácticas y de actores que constituyen su “objeto/sujeto”, podría resultar razonable renunciar a la pretensión de contar con un único conjunto

<sup>7</sup> Tómese como ejemplo lo siguiente: la Universidad de Harvard, unánimemente considerada una institución de élite a nivel mundial, contó en el año 2014 con un presupuesto de 36,4 billones de dólares (y tenía entonces cerca de 20.000 estudiantes y poco más de 4500 docentes/investigadores). La Universidad de Buenos Aires, por su parte, contó para el mismo año con un presupuesto aproximado de 0,64 billones de dólares (y tenía más de 300.000 estudiantes y cerca de 30.000 docentes/investigadores).

de criterios y una única grilla de evaluación, más allá de las diferencias entre ciencias sociales y naturales, o entre contextos nacionales e institucionales. En este sentido, es particularmente interesante revisar una propuesta de evaluación desarrollada en la Universidad de Helsinki, en la que participó Hebe Vessuri, y que ella misma comentó en una jornada de discusión sobre criterios de evaluación organizada en 2014 por la CIECEHCS y el IDES.<sup>8</sup> En dicha ocasión se explicó que los responsables de la evaluación, de manera dialógica con diversos actores institucionales, produjeron un consenso en torno de cinco modelos de evaluación para perfiles específicos. Por supuesto que para cada perfil se establecieron reglas, parámetros y “criterios de calidad”, pero se evitó la traslación mecánica de aquellos pensados para evaluar investigaciones de alcance internacional, por ejemplo, a otras cuya relevancia consistía en la transferencia de saberes para la solución práctica de problemas locales.

6. Con frecuencia, la crítica sobre las lógicas y los procesos de evaluación en curso va acompañada de propuestas de cambio bastante radicales. En algunas ocasiones, esto se basa en el supuesto –a mi juicio ingenuo, o ilusorio– de que es posible racionalizar, objetivar y anticipar todos los problemas involucrados en la evaluación, y ponerlos en juego en el diseño de un conjunto de dispositivos operativos definitivo. En cambio, podría ser útil considerar ajustes incrementales basados en la experiencia acumulada y en las críticas que se derivan del análisis permanente y constante de lo que se va haciendo en materia de evaluación. En este sentido, hay que tener en cuenta que los problemas de evaluación siempre tienen soluciones relativamente precarias, que exigen re-examen: identificar un inconveniente, y solucionarlo, puede casi inmediatamente generar otro problema para la evaluación, en la medida que ésta tienen efectos concretos sobre las trayectorias de las personas y sobre el sistema de educación superior y de ciencia y tecnología.

7. En los discursos sobre la evaluación que circulan actualmente también se encuentra un reclamo, cada vez más fuerte, por renunciar a la pretensión de cuantificar todos los aspectos relacionados con la evaluación de las prácticas académicas. En muchos casos, tanto en las ciencias sociales como en las naturales, este reclamo no se limita a la introducción de componentes cualitativos complementarios en las grillas predominantemente cuantitativas, sino que implica una apuesta por evaluaciones cualitativas integrales. Es frecuente encontrar que esta posición se basa en observaciones muy agudas sobre las concepciones de evaluación que subyacen a los modelos cuantitativos. Al igual que en la crítica a la investigación cuantitativa en general, se señala el riesgo de que este tipo de evaluaciones produzca resultados superficiales, incluso artificiosos, que no logren captar con suficiente profundidad lo que se evalúa. Pero en relación con esto se presenta una paradoja: en general, se trata de perspectivas con un desbalance entre instrumentos conceptuales y operativos. Esto significa que en el plano teórico existen valiosos aportes críticos sobre la evaluación; pero, en el plano operativo, (aun) se depende en gran medida de los conocimientos tácitos y personales de los evaluadores, porque se cuenta con un menor cúmulo de conocimientos técnicos e impersonales que garanticen cierta homogeneidad entre evaluadores y replicabilidad de criterios en el tratamiento de los casos evaluados. En otras palabras, hemos estado en condiciones de proponer discursos muy articulados sobre cómo mejorar la evaluación desde un punto de vista cualitativo, pero no siempre hemos conseguido traducirlos en esquemas de evaluación operativos que maximicen la transparencia y permitan controlar posibles sesgos vinculados, en muchos casos, con las perspectivas individuales de los investigadores.<sup>9</sup> Más allá de esto, se aboga

<sup>9</sup> Por ejemplo, en la convocatoria 2004 para categorización de investigadores en el Programa de Incentivos de la SPU, para asignar las categorías 1 y 2 había incisos que establecían un requisito cualitativo: “haber formado recursos humanos” y “haber contribuido a la formación de recursos humanos”, respectivamente. Pero su interpretación generó enormes disparidades entre regiones, disciplinas e incluso comisiones. Muchas veces los evaluadores tenían una idea personal de lo que significaba “formar o contribuir a la formación de recursos humanos” y la aplicaban en la evaluación, aunque no

también por reforzar los mecanismos intersubjetivos de evaluación, es decir, que el acto de evaluar no sea responsabilidad exclusiva de un individuo, sino que haya espacios de discusión grupal que, evidentemente, contribuirían a atenuar posibles arbitrariedades. Pero hay un elemento adicional que tiene que ver con la factibilidad: tanto las evaluaciones cualitativas caso por caso, como con las instancias plenarios de evaluación, dado el volumen que actualmente ha alcanzado el material objeto de evaluación, resultan muchas veces difíciles de implementar. Esto torna complejo, desde el punto de vista operativo, la aplicación de criterios que, desde un punto de vista teórico, metodológico y procedimental, podrían significar una mejora en las prácticas de evaluación. Por otra parte, hay que tener en cuenta los enormes costos económicos que conlleva sostener una estructura de evaluación profesionalizada capaz de afrontar la carga que actualmente ha alcanzado esta tarea y que, todo indica, seguirá incrementándose.

8. Los comentarios precedentes en relación con los límites metodológicos y fácticos de la evaluación cualitativa de ningún modo implican que aquella cuantitativa esté libre de problemas, más allá de sus supuestas ventajas en términos de replicabilidad, tratamiento uniforme de casos y mayor rapidez de implementación. Mucho se ha discutido en torno de las propiedades conceptuales, las dimensiones y los indicadores que actualmente se utilizan para dar cuenta de las prácticas académicas en el marco de las evaluaciones cuantitativas. Con respecto a algunos indicadores se ha puesto en duda su validez. Y también se ha cuestionado la fiabilidad de los resultados que se obtienen a partir de sus más frecuentes definiciones operativas. Tomemos el siguiente caso como ejemplo: uno de los criterios principales para evaluar la trayectoria académica consiste en considerar la producción científica. Para ello se suelen tener en cuenta dimensiones como su “calidad” e “impacto.”

coincidiera en lo más mínimo con la apreciación que tenían otros colegas. En la categorización siguiente, la de 2009, se decidió reemplazar este criterio por otro cuantitativo con el fin de evitar los problemas operativos registrados en la convocatoria anterior.

<sup>8</sup> La relatoría de estas Jornadas se encuentra disponible en: <http://cas.ides.org.ar/files/2014/08/Relatoria-Reunion-con-Hebe-Vessuri-IDES-CIECEHCS-120814.pdf>

Y se recurre a indicadores como: “cantidad de artículos publicados en revistas indizadas de nivel 1, 2, etc.”. En esto encontramos varios problemas metodológicos. El primero es que la dimensión que se quiere conocer (por ejemplo, calidad o impacto) se refiere a una unidad de análisis (artículo académico) que no coincide con la unidad de análisis de la cual es atributo el indicador propuesto, porque para juzgar la calidad e impacto del trabajo, como es ampliamente sabido, se consideran atributos de la revista en la que fue publicado. Para defender esta operación se ha argumentado que si un artículo fue publicado en una revista de primer nivel su calidad puede darse por descontada, ya que para aceptarlo se han aplicado estrictos sistemas de referato. Pero si bien podría hacerse esta concesión, aún cuando el conocido caso Sokal pone en duda el argumento, no parece razonable extenderlo especularmente a la situación inversa: es decir, concluir que un artículo que no fue publicado en una revista de ese tipo ostente, por lo tanto, una inexorable “baja calidad” científica o académica. Por otra parte, la cuestión del impacto también resulta problemática. Aun dejando en suspenso la discusión en torno de este criterio, las formas operativas de determinarlo dejan mucho que desear. Por un lado, porque suele tomarse como referente el factor de impacto de la revista, pero no el impacto

individual del artículo. Si se consideran en cambio las citas independientes, muchas veces nos encontraremos con la sorpresa de que un artículo publicado local o regionalmente, en una revista Nivel 3, o incluso no indizada, ha tenido mayor “impacto” que otro del mismo autor publicado internacionalmente en una revista Nivel 1. Y esto sin considerar otro tipo de impacto cualitativamente más sustantivo, como aquél que pueda tener un trabajo relevante a nivel local para explicar una situación social problemática o con potencial transferribilidad de conocimientos para abordarlo eficientemente desde la política pública. Además, si de impacto hablamos, entonces en las ciencias sociales deberíamos reconsiderar el valor que se le asigna a los libros en las evaluaciones, ya que ellos suelen tener mucho mayor volumen de citas que los artículos de revista de los mismos autores. Por supuesto que considerar el nivel de citas también puede resultar engañoso, ya que este indicador, en algunos casos, da cuenta de la calidad de un trabajo y, en otros, implica lo contrario. En efecto, se ha señalado que un libro o artículo puede ser muy citado porque sus pares lo han considerado de alta calidad, y lo toman como referente, o porque lo juzgan un ejemplo de pésima ciencia. Por lo tanto, calidad e impacto no necesariamente están correlacionados. Este problema nos conduce a otra cuestión, que

es que no todas las propiedades conceptuales y dimensiones relevantes con relación nuestras actividades y productos académicos pueden ser medidas en sentido estricto. No obstante, en nuestras prácticas de evaluación tendemos a forzar la cuantificación de componentes claramente cualitativos y a reproducir lo que la crítica metodológica ha llamado “estiramiento semántico” del concepto de medición, que implica que en nuestro afán por cuantificar, cualquier procedimiento de asignación de una etiqueta numérica implica una medición.

Finalmente, quisiera retomar una afirmación introducida en la segunda sección de este artículo: la evaluación también debe ser entendida como parte constitutiva de la política científica y de educación superior y, por lo tanto, resulta relevante dedicar esfuerzos a su análisis. En línea con los aportes publicados en Camou, Krotsch y Prati (2007), es importante imaginar y emplear dispositivos de evaluación de la evaluación para poder diagnosticar qué efectos y múltiples consecuencias tienen las lógicas de evaluación imperantes en las trayectorias individuales de los académicos, en las instituciones y en el sistema científico y universitario. Este ejercicio, además, no debería limitarse —a mi juicio— a un mero diagnóstico descriptivo, sino que también tendría que influir críticamente sobre las políticas públicas referidas a las áreas en cuestión.

## REFERENCIAS

- Burawoy, M. (2005).** “For Public Sociology.” *American Sociological Review*, 70, (1): 4-28, 2005.
- Bynner, J. y Chisholm, L. (1998).** “Comparative youth transition research: methods, meanings and research relations.” *European Sociological Review*, 14: 131-150.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (comps.) (2012).** *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes.* Saénz Peña: EDUNTREF.
- Fideli, R. (1998).** *La comparazione.* Milán: Franco Angeli.

- Krippendorff, K. (1980).** *Content analysis. An introduction to its methodology.* Newbury Park: Sage.
- Hanafi, S. (2011).** “University systems in the Arab East: Publish globally and perish locally vs. publish locally and perish globally.” *Current Sociology*, 59, (3) 291-309.
- Camou, A., Krotsch, P. y Prati, M. (2007).** *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina.* Buenos Aires: Prometeo.
- Lazarsfeld, P. (1973).** “De los conceptos a los índices empíricos.” En R. Boudon y P. Lazarsfeld, *Metodología de las ciencias sociales*, Vol. I. Barcelona: Laia.

- Marradi, A. (1990).** “Classification, typology, taxonomy.” *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 24, (2) 129-157.
- Marradi, A. (1996).** “Metodo come arte.” *Quaderni di Sociologia*, 10: 71-92.
- Piovani, J. I. (2006).** *Alle origini della statistica moderna.* Milán: Franco Angeli.
- Piovani, J. I. (2008).** “The historical construction of correlation as a conceptual and operative instrument for empirical research.” *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 42, (6) 757-777.
- Stevens, S. S. (1946).** “On the Theory of Scales of Measurement.” *Science*, 103: 677-680.

**FERNANDA BEIGEL**

INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y  
AMBIENTALES - CONICET  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES -  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

# CULTURAS [EVALUATIVAS] ALTERADAS\*

**L**a globalización del campo científico y el crecimiento del peso de la publicación internacional en las trayectorias individuales y de las instituciones universitarias han sido objeto de discusión en los últimos años<sup>1</sup>. Varios estudios se han ocupado de señalar las asimetrías entre centros y periferias, y han demostrado hasta qué punto los indicadores de la ciencia internacional se sostienen sobre bases de datos carentes de información acerca de la producción de conocimiento fuera de las potencias científicas tradicionales (Gareau, 1988; Arvanitis & Gaillard, 1992; Vessuri, 1995; Gaillard

\* Este trabajo fue financiado en parte por el proyecto INTERCO-SSH, Séptimo Programa Marco de la Unión Europea (FP7/2007-2013), Grant Agreement n°319974 y el PICT 2014-1442 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT, Argentina). La encuesta que se analiza en este trabajo fue publicada como parte de un trabajo de mayor alcance en Beigel (2014a).

1 No podemos desarrollar aquí la crítica a la identificación entre globalización del sistema científico y democratización del acceso y circulación del conocimiento científico. En trabajos anteriores hemos abordado la creciente concentración de prestigio en los circuitos de corriente principal (estilo ISI), y el efecto *brain drain* que tiene sobre los campos periféricos la publicación de trabajos producidos en instituciones públicas en bases de datos de suscripción cerrada, a los que buena parte de las universidades latinoamericanas no tienen acceso. Ver Beigel (2013b; 2013c y 2014b).

*et. alia*, 1997; Heilbron, 2002; WSSR-UNESCO, 2010; Guédon, 2011; Hanafi, 2011; Beigel, 2013a, entre otros). En trabajos anteriores hemos analizado cómo se ha extendido la cientometría y de qué manera pesan los índices de impacto de las revistas y los indicadores bibliométricos en la consagración del conocimiento científico, la medición de capacidades de investigación, la evaluación institucional y la toma de decisiones de inversión pública (Beigel, 2013c). Estas mediciones son concebidas como estadísticas universales, mientras que son construidas en los centros académicos que están en la cúspide del sistema y definen qué es lo publicable (Heilbron, 2002; Ortiz, 2009).<sup>2</sup> La mundialización universitaria ha estimulado la transnacionalización creciente de las estrategias de reproducción y de distinción (institucionales e individuales), y se ha traducido en una difusión a escala global de modelos pedagógicos y académicos, de esquemas de pensamiento y de nuevas normas de excelencia: de este modo, se ha “universalizado” el lazo entre las lógicas universitarias y las lógicas del mercado

2 Muchas redes científicas, inclusive en Estados Unidos, han analizado críticamente estas tendencias. Ver por ejemplo la *San Francisco Declaration on Research Assessment*.

(Leclerc-Olive, Scarfo, Ghellab & Wagner, 2011; Beigel y Sabea, 2015).

En otros trabajos hemos argumentado que las jerarquías actuales del Sistema Académico Mundial (SAM) son el resultado 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 de capital académico. La dependencia académica, sin embargo, no es una forma de subordinación vertical por la que una metrópoli académica somete a una periferia pasiva, meramente receptora de conocimientos producidos en los países centrales. Frente a las interpretaciones simplistas del enfoque centro-periferia, que reducen las asimetrías a relaciones export-import, es relevante señalar que el hecho de que el conocimiento producido en la periferia tenga *escasa exportación* (circulación) hacia los circuitos centrales, no implica que ese conocimiento sea resultado de *la importación masiva de conocimientos extranjeros*. En el cruce de la tradición dependientista y la reflexividad bourdiana, hemos desarrollado un concepto relacional de la dominación académica, que

considera la distribución desigual tanto de las capacidades de investigación como del reconocimiento científico internacional, en un intento de ir más allá del estereotipo clásico que equipara la centralidad con autonomía y que considera a la periferia como su heterónimo *alter ego* (Beigel, 2013a; 2014b).

La *periferialidad* científica es un fenómeno cada vez más complejo, que no puede explicarse desde un modelo economicista de la dependencia. Esto nos convoca a una reformulación del concepto de “campo científico” de Bourdieu (1975), que atienda al peso creciente de los “circuitos” de publicación académica. Un ejemplo de esta complejidad es el reciente ascenso de China en el volumen de artículos publicados en revistas indexadas en ISI-Web of Science. Alcanzó el segundo lugar después de Estados Unidos en cantidad de artículos, pero esto estuvo acompañado de un aumento comparable en las estadísticas de *papers* citados en ese circuito: 1.95/1000 de China en comparación con 70.15/1000 de EE.UU. (WoS-Thomson Reuters, 2011: 10). Así, el ingreso a los circuitos *mainstream* no necesariamente otorga consagración internacional, aunque indudablemente brinda reconocimiento local (Beigel, 2014a).

La relación entre evaluación, financiamiento y desempeño bibliométrico ha tenido un impacto cada vez más significativo en los campos científicos periféricos y en las universidades latinoamericanas. Publicar en inglés y en revistas indexadas resulta eficaz para ingresar y para promocionar en la carrera de investigación, pero hay pocos estudios empíricos sobre sus implicancias dentro de los campos científicos nacionales. El caso argentino tiene mucho interés en este sentido, puesto que en la última década crecieron geoméricamente los recursos materiales y humanos, así como la institucionalidad científica –las llamadas *research capacities*–, que llevaron a este país a un nivel de desarrollo científico sin precedentes. Retomando con gran vitalidad el papel de “centro periférico” que supo tener en las décadas de 1940 a 1960, la comunidad científica argentina se internacionalizó veloz y eficazmente, gracias a políticas públicas decididas y sistemáticas. Sin embargo, el impacto de las exigencias de la cientometría dominante a nivel global y de las jerarquías impuestas por el SAM han extendido su influencia en diversos sectores del campo científico nacional. Por efecto de factores endógenos y exógenos que

sólo podremos sobrevolar en este trabajo, se ha consolidado su *heterogeneidad estructural* (Mallorquin, 2011, Beigel, 2014a) en buena medida debido a los circuitos segmentados de publicación científica que acentuaron la separación entre dos culturas evaluativas cada vez más diferenciadas en las universidades nacionales y en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). En la segunda parte de este trabajo nos dedicamos a estudiarla evaluación de publicaciones para el ingreso a este organismo y las **tendencias heterónomas** que se presentan en especial en algunas disciplinas. Destacamos, como contrapunto, la presencia de formas de **reconocimiento científico regional** que contribuyen a consolidarla autonomía académica, el circuito latinoamericano y la ciencia abierta.

## EL CAMPO CIENTÍFICO ARGENTINO Y LA HETEROGENEIDAD ESTRUCTURAL

El campo científico argentino se presenta como un espacio predominantemente estatal, altamente dinámico y profesionalizado: el sector público concentra más del 70% de todas las actividades científicas y tecnológicas del país y sólo el resto se desarrolla en universidades o compañías privadas. Contando las recientemente creadas, hay 52 universidades públicas y 49 universidades privadas, pero el 68% de las ofertas académicas son del sector estatal y las instituciones públicas albergan el 79% de los estudiantes de grado (SPU, 2015). Los investigadores del CONICET y las universidades públicas son responsables del 90% de las publicaciones argentinas del período 2000-2008 (Lugones *et. alia* 2010:124). El CONICET triplicó la cantidad de investigadores que había en 2003, crecieron enormemente los subsidios para proyectos científicos y becas para doctorados y estudios postdoctorales. En general, el gasto público en ciencia y tecnología se multiplicó en la última década, con un marcado incremento en los puestos de dedicación exclusiva: para 2011, había en el país un total de 32.962 agentes de tiempo completo, de los cuales 12.412 trabajaban en CONICET u otros organismos públicos y 16.178 pertenecían a universidades nacionales (MINCYT, 2013:60).

En el CONICET, la investigación se desarrolla en institutos con distintos grados de colaboración con universidades públicas y en 13 centros regionales (CCT) ubicados en distintas provincias. El inicio de la carrera de investigador depende fundamentalmente de la publicación de artículos en revistas indexadas y los investigadores valoran altamente el reconocimiento internacional. Al considerar postulantes para becas y subsidios de proyectos, el CONICET prioriza los artículos publicados en WoS o en Scopus, lo cual ha desalentado la consolidación de revistas nacionales y la escritura en español. Por supuesto, esta dinámica prevalece sobre todo en las ciencias exactas y naturales. Mientras que para la evaluación y promoción en el CONICET se valoriza la publicación en revistas internacionales (en inglés, con alto factor de impacto y/o un lugar importante en los *rankings* de revistas), en las universidades, las publicaciones en revistas nacionales y en español siguen teniendo peso en los concursos docentes. En las universidades más grandes y prestigiosas como la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata pueden verse tendencias mixtas. En la postulación para un cargo de profesor en Argentina las publicaciones no son determinantes, como en cambio, sí, los antecedentes docentes. El CONICET exige titulación doctoral y muchos investigadores del organismo trabajan parte de su tiempo en universidades públicas, pero sólo el 23,5% del profesorado universitario cuenta con un doctorado (MINCYT, 2013:77). Un único organismo público, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), se encarga de la acreditación universitaria. Las publicaciones no constituyen un factor determinante en sus evaluaciones periódicas ni tienen impacto en el financiamiento gubernamental de las universidades públicas (como ocurre en Chile, donde el subsidio del Estado está ligado a un coeficiente de productividad).

La separación entre las universidades nacionales y el CONICET, y la existencia de carreras diferenciadas no son fenómenos recientes. Como demostró Bekerman (2013), la última dictadura implementó una política científica orientada a distanciar al CONICET de las universidades públicas mediante la transferencia de una gran cantidad de recursos financieros al organismo descentralizado y la creación de más de

<p><b>MARCO INSTITUCIONAL DOMINANTEMENTE PÚBLICO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe una única agencia pública de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)</li> <li>• 52 universidades nacionales autónomas, con presupuesto propio y normativas diversas de carrera docente.</li> <li>• Grandes agencias especializadas de investigación: CONICET, CNEA, INTI, INTA.</li> <li>• 49 universidades privadas que ejecutan una pequeña porción de las actividades de investigación en el país.</li> <li>• 79% de la matrícula de grado pertenece a las universidades públicas</li> <li>• Crecimiento exponencial de investigadores del CONICET y del presupuesto de investigación en organismos dependientes de MINCYT</li> <li>• Presupuesto estacionado en el programa de incentivos en las UUNN</li> </ul>
<p><b>DISTRIBUCION DE LAS CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desigualdades regionales: CABA y la zona metropolitana de Buenos Aires concentran el 60% del total de investigadores del CONICET.</li> <li>• Asimetrías institucionales: las universidades más grandes, antiguas y prestigiosas aglutinan gran parte de los investigadores y recursos materiales de investigación.</li> <li>• Diversificación disciplinar de los espacios de trabajo: la mayor parte de los investigadores del CONICET de ciencias sociales y humanas tienen como lugar de trabajo las UUNN, mientras que en las ciencias naturales, exactas, biológicas y de la salud solo un 20% tiene lugar de trabajo en institutos de pertenencia exclusiva a las UUNN.</li> </ul>
<p><b>RELACION ENTRE INVESTIGACION Y DOCENCIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de articulación entre políticas de investigación en las universidades Nacionales y política científica desarrollada en el MINCYT.</li> <li>• Los investigadores del CONICET no tienen obligación de enseñar en las universidades: 2.361/7.907 no tienen cargo docente.</li> <li>• La trayectoria de investigación no es determinante para el ingreso/promoción en la Carrera docente en la mayoría de las universidades nacionales.</li> <li>• Ambientes de investigación en institutos de la red CONICET progresivamente aislados de la enseñanza de grado.</li> </ul>
<p><b>CULTURAS EVALUATIVAS CONTRAPUESTAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tensión entre científicos nacionalmente orientados y científicos integrados internacionalmente</li> <li>• Evaluación científica en CONICET centrada en publicaciones internacionales: identificación heterónoma entre excelencia e indexación de las revistas.</li> <li>• La evaluación en las UUNN es muy diversa según cada institución pero dominan los antecedentes docentes y el reclutamiento endógeno.</li> </ul>
<p><b>CIRCUITOS SEGMENTADOS DE PUBLICACION</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuatro circuitos atraviesan el campo científico argentino: a) transnacional, b) mainstream, c) regional-latinoamericano y d) local. Están segmentados según un triple principio de jerarquización en el cruce de la institución, la disciplina y la lengua.</li> <li>• El circuito local está alimentado por docentes universitarios.</li> <li>• El circuito transnacional y el regional latinoamericano está estimulado por las ciencias sociales y humanas del CONICET y los docentes-investigadores de las grandes universidades nacionales.</li> <li>• El circuito mainstream está circunscripto básicamente a los investigadores del CONICET que pertenecen a las ciencias exactas, naturales, biológicas y de la salud.</li> <li>• Las revistas científicas argentinas son básicamente de ciencias sociales y humanas y 222/468 no están indexadas o se editan exclusivamente en papel, con lo cual tienen una distribución muy restringida.</li> </ul>

Tabla 1. La heterogeneidad estructural del campo científico argentino



cien institutos fuera de las universidades. Aunque el retorno a la democracia generó un renovado apoyo a la investigación en las universidades nacionales y se implementaron varias políticas públicas, el sistema diseñado en la década de 1990 para alentar la carrera de investigación (Programa de Incentivos) produjo pocas posiciones de tiempo completo (Vaccarezza, 2007). En la última década, la situación se modificó fuertemente en relación con la dotación de dedicaciones exclusivas para docencia pero este programa quedó estacionario. La brecha entre la investigación en el CONICET y en las universidades públicas, aunque moderada por los convenios institucionales, no se ha podido resolver completamente.

El campo científico argentino se presenta, entonces, como un espacio fuertemente institucionalizado, dotado de grandes recursos públicos y con una impresionante expansión, pero es estructuralmente heterogéneo, debido a la distribución desigual del poder científico entre instituciones y disciplinas. Aunque la heterogeneidad se manifiesta en distintos órdenes, como puede verse en la Tabla 1, se destaca la escisión entre investigación-docencia y la diversidad de culturas evaluativas. Se expresa, además, en las asimetrías de integración de los científicos argentinos en circuitos segmentados de publicación y reconocimiento internacional, punto sobre el que volveremos en la segunda parte de este trabajo.

Un informe reciente del CONICET (2015) muestra que desde 2007 a 2014, los investigadores trabajan cada vez más dentro de la red institucional del organismo: de 2284 investigadores que lo hacían en 2007 pasaron a ser 5281 los que se integraron a institutos de la red para 2014. Mientras, las universidades nacionales como lugares de trabajo exclusivo se mantuvieron estables: 2147 investigadores en 2007 y 2384 en 2014. Esto no significa que el crecimiento de investigadores haya sido canalizado en institutos de pertenencia exclusiva al CONICET porque se ha trabajado intensamente para realizar convenios con las universidades nacionales. Pero la relación entre el CONICET y las universidades nacionales es muy diversa según el área disciplinar. La distribución de los lugares de trabajo de los investigadores muestra que en las ciencias exactas, naturales, biológicas y de la salud, un importante número

de investigadores del CONICET trabaja en institutos que no tienen ninguna vinculación con las universidades, mientras que el 62,1% de los investigadores de ciencias sociales y humanidades tienen lugar de trabajo en una universidad nacional. Cabe señalar que este fenómeno obedece a la gran proporción de científicos sociales del CONICET con sede en la Universidad de Buenos Aires (423/1702). Un dato que no hace más que confirmar la desigualdad interregional y la concentración de recursos en la zona metropolitana de Buenos Aires (Beigel y Gallardo, 2014).

Si analizamos el universo de investigadores del CONICET que integran la base de datos



LA PERIFERIALIDAD  
CIENTÍFICA ES UN  
FENÓMENO CADA VEZ  
MÁS COMPLEJO, QUE NO  
PUEDE EXPLICARSE  
DESDE UN MODELO  
ECONOMICISTA DE LA  
DEPENDENCIA.



que construimos con información curricular actualizada hasta junio de 2014, podemos observar que el 47,9% tiene sede en institutos con asiento conjunto –CONICET y universidad nacional- y el 11,8% de los investigadores tiene lugar de trabajo en centros de dependencia exclusiva del CONICET. Estos datos no determinan, por sí mismos, la participación o no de estos agentes en la docencia, aunque es un indicador respecto de la cercanía de los mismos con el ambiente universitario. Según nuestra base de datos, del total de 7.907 investigadores del CONICET, 5.546 tienen un cargo docente en una universidad nacional (de estos 830 son ayudantes de primera o adscriptos ad-honorem) y 231 en una universidad privada. Los 2.130 investigadores

que no tienen un cargo docente pueden haber optado por no enseñar (la docencia no es un requisito obligatorio para ser investigador CIC) o su situación puede obedecer a las dificultades que algunas universidades ofrecen para el ingreso de los investigadores del CONICET a los cargos docentes (Beigel y Gallardo, 2014).<sup>3</sup>

En el corazón de la heterogeneidad del campo científico argentino encontramos circuitos de publicación francamente segmentados. Los científicos argentinos tienen un alto nivel de producción de artículos que se publican en revistas internacionales, de corriente principal indexadas en sistemas *mainstream* (ISI-WoS y Scopus), pero hay pocas revistas académicas nacionales y una ínfima porción de ellas están indexadas, algo ciertamente llamativo dada su posición relevante como centro periférico en América Latina.<sup>4</sup> Algunas revistas tienen circulación internacional y regional, como se observa en una parte de las publicaciones científicas argentinas indexadas en el catálogo Latindex que están disponibles en texto completo. Otras publicaciones indexadas se encuentran en SciELO, Redalyc, y en menor escala en Scopus o ISI-WoS. El circuito nacional se nutre, fundamentalmente, de las ciencias sociales y humanidades, que editan revistas con predominio de autores nacionales. Hasta 2014, el índice oficial nacional (Núcleo Básico de Revistas-NBR) incluía una lista de 176 publicaciones que selecciona el CAICYT-CONICET a través de comités de evaluación de las distintas disciplinas. Algunas de estas publicaciones no aparecen en Latindex pero sí en otros sistemas internacionales, en especial algunas revistas de ciencias naturales y aplicadas que se publican en inglés. La mayoría de las publicaciones incluidas en el NBR corresponden a ciencias sociales y humanidades (122/176) y, dentro de éstas, una se publica en inglés.

Además de las 176 publicaciones incluidas en NBR (la mayoría de las cuales se incluyen también en los circuitos regionales o centrales), existen cientos de revistas locales no indexadas

<sup>3</sup> La base de datos que utilizamos fue construida a partir de la información del sistema SIGEVA-CONICET que el organismo nos brindó luego de la aprobación de una solicitud formal del Programa de Investigaciones sobre Dependencia Académica en América Latina (PIDAAL, CONICET-UNCuyo, Mendoza).

<sup>4</sup> Distinto es el panorama si observamos la producción de libros. Argentina tiene una dinámica industria editorial, algo que es visible especialmente en las ciencias sociales. Pero es una cuestión que no podemos desarrollar en este trabajo.

o que se editan sólo en versión impresa. Muchas se leen, así, en pequeños círculos y pueden terminar, incluso, en los depósitos universitarios debido a problemas de distribución. Sólo en ciencias sociales y humanidades, nuestro primer relevamiento de revistas activas suma 468 publicaciones, de las cuales 222 se editan sólo en papel o no están catalogadas en ningún repositorio (Beigel y Salatino, 2015). Estas publicaciones terminan aisladas en el circuito local porque no otorgan importantes recompensas en la comunidad científica, dada la tendencia dominante a estimular la publicación en revistas internacionales indexadas. Por supuesto, hay casos excepcionales de revistas prestigiosas que han decidido no solicitar indexación y, aun así, tienen una base de lectores más amplia que la de muchas publicaciones indexadas.

Como vemos, las transformaciones recientes de la circulación internacional del conocimiento y la “universalización” de las pautas estilo ISI en el sistema de publicaciones han impactado en forma directa sobre la morfología de los circuitos nacionales. Sin embargo, ello no resulta meramente de la imposición vertical de normas o modelos extranjeros, sino de un cambio operado en la cultura evaluativa y en las formas de construcción del prestigio. Estas tendencias favorecen la profesionalización de la investigación científica y están orientadas a mejorar su calidad; sin embargo, anidan en ella distorsiones que desvalorizan la evaluación de la originalidad de los artículos: a) la confianza ciega en las bases de datos *mainstream* como ISI-WoS o SCOPUS y sus índices de citación, y b) la creencia acrítica en los *rankings*, el factor de impacto y la “tasa de rebote” de las de revistas como indicador de “excelencia”. Veamos ahora en qué sentido la cultura evaluativa del CONICET ha evolucionado hacia reglas más claras y meritocráticas de evaluación y, al mismo tiempo, en qué aspectos está “alterada” por la imposición global de un estilo, un modelo de escribir y de evaluar.

## LA EVALUACIÓN DE PUBLICACIONES CIENTÍFICAS PARA EL INGRESO AL CONICET: HETERONOMÍA Y AUTONOMÍA

El ingreso a carrera de CONICET funciona en el cruce de condiciones estructurales

y trayectorias personales, todo lo cual requiere examinar las determinaciones y el margen de posibilidades existentes que han resultado en estrategias individuales exitosas. En esta sección, analizamos el concurso para ingresar a la carrera de investigación científica (CIC), que es completamente independiente de la competencia para las posiciones regulares del sistema universitario argentino, se financia con presupuesto propio y no incluye obligaciones docentes. Para postularse a un cargo full-time de investigación en el CONICET es necesario presentar una solicitud con la descripción de los antecedentes de investigación del candidato y un proyecto científico. Existen cinco posiciones



AUNQUE LA  
HETEROGENEIDAD  
SE MANIFIESTA EN  
DISTINTOS ÓRDENES, SE  
DESTACAN LA ESCISIÓN  
ENTRE INVESTIGACIÓN Y  
DOCENCIA, Y LA DIVERSIDAD  
DE CULTURAS EVALUATIVAS.



con distintos rangos: asistente, adjunto, independiente, principal y superior. La posición inicial se reserva para investigadores jóvenes, de entre 30 y 35 años de edad. Los cargos tienen titularidad vitalicia, siempre y cuando se apruebe el informe anual/bianual.

Las evaluaciones de cada convocatoria anual para ingreso se basan en los criterios generales elaborados por el Directorio. Las comisiones evaluadoras asesoras (CE) adaptan ese marco general a cada disciplina específica y establecen puntajes para los distintos requerimientos del perfil buscado. Para cada candidato el comité solicita la opinión de pares, es decir, especialistas del campo que dan su opinión sobre la calidad del proyecto propuesto y los antecedentes científicos.

Con los informes cualitativos de los pares y la información cuantitativa sobre la producción de los candidatos, la CE los ordena por mérito. Todos los candidatos recomendados pasan luego a la Junta de Calificación y Promoción (JC), formada por veinticinco miembros que representan las distintas áreas científicas. Por último, el Directorio decide cuáles candidatos recibirán el ofrecimiento del puesto a partir de las recomendaciones –a menudo divergentes– de las CE y la JC.

Con el fin de explorar la relación entre la publicación internacional y la obtención de un cargo de investigación en CONICET, realizamos una encuesta con los coordinadores de las 22 CE que funcionaban en el organismo durante 2012-2013 (18 respondieron la encuesta). La encuesta consistió de un cuestionario estructurado con preguntas de opciones múltiples, con un espacio reservado para comentarios o explicaciones, que se analizaron cualitativamente.<sup>5</sup> Las 18 CE incluidas en este estudio son: Bioquímica y Biología Molecular; Ciencias Agrícolas; Ciencias Médicas; Derecho, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales; Economía, Gestión y Administración Pública; Filosofía; Ambiente; Ingeniería Industrial y Biotecnología; Literatura, Lingüística y Semiótica; Matemática; Química; Sociología, Comunicación Social y Demografía; Veterinaria; Física; Desarrollo Tecnológico y Social; Historia, Antropología y Geografía; Ingeniería Civil, Mecánica, Eléctrica y relacionadas; y Astronomía.

La primera observación general indica que todos los encuestados coincidieron en un requisito exigido para ingresar en la posición más baja: los candidatos deben haber publicado un mínimo de cinco trabajos en revistas indexadas para que se los pueda recomendar. Algunos coordinadores señalaron que, aún cuando la comisión evaluadora considerara excelentes al

<sup>5</sup> Esta encuesta se desarrolló entre noviembre de 2012 y febrero de 2013 e incluía coordinadores de comisiones de evaluación de ingresos y de becas posdoctorales. Las CE de ingresos evaluaban también promociones-proyectos. Actualmente, constituyen dos comisiones separadas. Todos los cuestionarios fueron numerados consecutivamente. Para citar un determinado cuestionario utilizaremos el formato [CN<sup>o</sup>-CE]. El coordinador de la JC también fue encuestado: cuando lo citamos referimos a él como [C25-Junta]. El anonimato ha sido estrictamente preservado en todo el trabajo. Los coordinadores de todas las comisiones cambiaron mucho antes de publicar este trabajo, por lo tanto no son los que figuran en la página institucional del CONICET. Las opiniones de los entrevistados y de la autora de este trabajo son personales y no se corresponden necesariamente con la opinión institucional del CONICET.

perfil académico de un candidato y al proyecto de investigación propuesto, la JC no aceptaba a un candidato sin esa cantidad de artículos publicados. “El ingreso a la CIC implica contratar un investigador/a. Si el candidato/a no tiene antecedentes en investigación documentados en trabajos publicados en revistas con referato o algún tipo de transferencia, mal podría evaluarse su perfil como investigador/a. Completar un doctorado no es suficiente para garantizar el perfil de un investigador de acuerdo a lo establecido en el estatuto de la CIC. Si durante ese período de la Tesis Doctoral no se han generado resultados publicables, se debería aspirar a una beca de posdoctorado para completar un entrenamiento en investigación” [C25-Junta]. Este comentario revela un dato importante acerca de la competencia en el campo científico en Argentina, dado que las becas postdoctorales no se otorgan sin la publicación de tres o cuatro trabajos. Si se compara a la Argentina con otros países y regiones, un joven argentino con un doctorado debe publicar trabajos muy tempranamente en su carrera y existen oportunidades para hacerlo. Año tras año, los candidatos que se postulan tienen más trabajos publicados. Por lo tanto, el mínimo de cinco trabajos puede elevarse bastante en la lista final de candidatos seleccionados para los puestos disponibles.

Uno de los temas más importantes en la encuesta consistía en analizar cómo cada CE define la *calidad* de un artículo publicado. Las diferencias entre las disciplinas se pueden observar en el tipo de circuitos valorados (nacional, regional o internacional) y los puntajes otorgados a libros y capítulos en libros, que son insignificantes en el caso de las ciencias naturales, pero muy importantes en las ciencias sociales y humanidades. En el cuestionario se ofreció una lista de seis criterios posibles: originalidad, excelencia del referato de la publicación, indexación, actualidad de la bibliografía citada, pertinencia del artículo en relación con el proyecto de investigación del candidato, y si el trabajo estaba escrito en colaboración internacional. Se solicitó a los coordinadores de los CE encuestados que ordenaran esos criterios por importancia. En varios cuestionarios, los encuestados agregaron un séptimo criterio (separado de la colaboración internacional): la *posición* del autor en los trabajos

escritos en colaboración. Se trata de un asunto clave para el reconocimiento científico en las ciencias naturales y exactas, ya que la mayoría de los artículos se escriben en colaboración y los trabajos experimentales pueden ser el resultado de dos o más equipos de investigación. Algunas posiciones ya están bien definidas: en química, el primer autor es aquel que ha desempeñado un rol activo y central en el trabajo de investigación, mientras que el liderazgo en la coordinación de equipos de investigación y de la escritura del trabajo se indica con el símbolo\* [C18-Química]. En biología molecular, el primer autor suele ser el que ha realizado el trabajo experimental, mientras



LA ENCUESTA REVELÓ QUE  
LOS REQUERIMIENTOS  
PARA EL INGRESO TIENDEN  
A IDENTIFICAR LA  
CALIDAD CON  
LA PUBLICACIÓN  
INTERNACIONAL EN  
REVISTAS INDEXADAS.



que el último autor es el director del proyecto y, en general, un investigador ya reconocido [C2-Bioquímica y Biología Molecular]. En las ciencias sociales, predomina la tendencia de la publicación individual y no se observaron reglas comunes para el ordenamiento. En consecuencia, el sexto criterio se reformuló con la frase: “posición del autor en trabajos escritos en colaboración”.

El promedio general de la ponderación de los criterios para evaluar los trabajos publicados muestra que, en conjunto, la calidad se identifica con la excelencia del referato de la publicación y su indexación. Como se observa en el Gráfico 1, la originalidad se ubicó en cuarto lugar de importancia.

Se pueden observar varios aspectos comunes dentro de las tres áreas científicas que comúnmente se denominan “ciencias duras”: a) ciencias agrarias, ingeniería y materiales, b) ciencias biológicas y de la salud, y c) ciencias exactas y naturales.<sup>6</sup> En ellas, muchas disciplinas consideran que la indexación y la calidad son aspectos vinculados que se pueden medir con el factor de impacto de la publicación. La posición del autor es especialmente relevante para sus antecedentes científicos porque los artículos experimentales tienen múltiples autores. Mientras tanto, las ciencias sociales y humanidades no tienen criterios definidos para la consideración de la secuencia de autores en las publicaciones en colaboración. La indexación se considera para los puntajes, pero en la mayoría de estas últimas el factor de impacto de las revistas no se pondera en el análisis cuantitativo ni cualitativo de los candidatos.

El análisis de los criterios ordenados arroja resultados interesantes. Los criterios número 1-2-3 sobresalieron por interdependencia e importancia, mientras que los criterios número 4-5-6 parecieron poco relevantes y a menudo quedaron en blanco. La combinación de publicación con referato e indexación resultó particularmente recurrente en los criterios número 1-2-3. Varios encuestados señalaron que, aún si una publicación no cuenta con amplio reconocimiento en su disciplina, la indexación se convierte en la garantía de “excelencia”. La originalidad se da por sentada como consecuencia de la rigurosa evaluación realizada por los referís de una publicación que, a su vez, tiene la evaluación periódica del sistema de indexación. Por lo tanto, “la originalidad y la actualidad de las referencias la establecen en realidad la rigurosidad del referato” (C13-ingeniería industrial y biotecnología).

La encuesta muestra diferencias significativas entre las distintas disciplinas cuando se analiza el primer criterio marcado en cada cuestionario. Resulta interesante señalar que el/la coordinador/a de la CE de filosofía valoró principalmente la pertinencia del artículo en relación con el proyecto del candidato, mientras que, en física, la originalidad quedó en primer

<sup>6</sup> Las áreas han sido consideradas de acuerdo a la clasificación del CONICET.

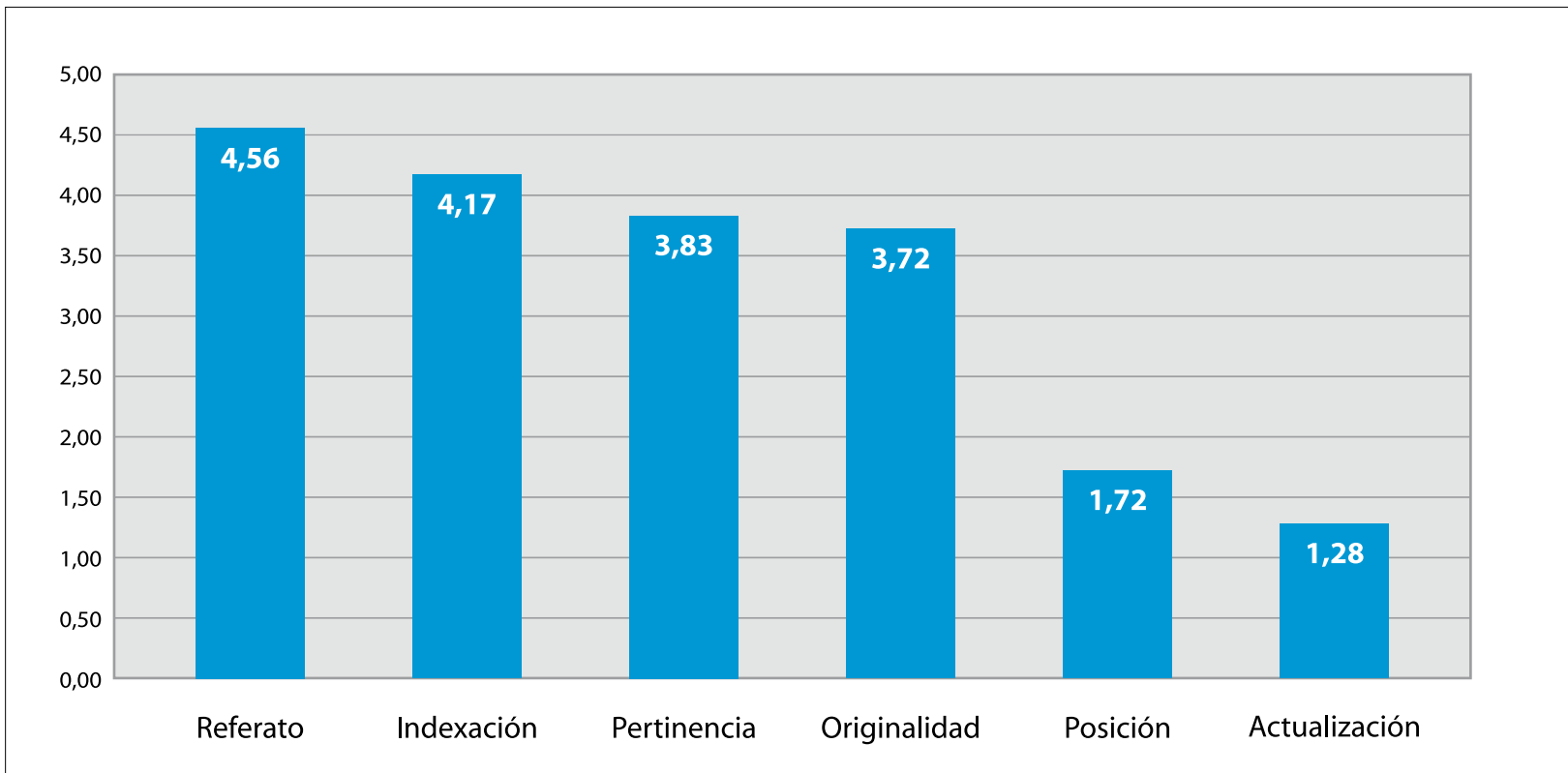


Gráfico 1. Promedio<sup>7</sup> de la ponderación de criterios para evaluar la calidad de un artículo en el concurso de ingreso a carrera de CONICET

lugar. Cuatro CE seleccionaron primero la *posición del autor* y valoraron la indexación y el factor de impacto de la publicación (bioquímica y biología molecular; ciencias médicas; desarrollo tecnológico y social; ingeniería civil, mecánica, eléctrica y afines). Estas disciplinas se ubican en la cima del campo científico argentino, con una larga tradición académica. La calidad del candidato se relaciona con la jerarquía dentro de los autores, la cual, a su vez, se vincula a las decisiones tomadas por el director del equipo y a las limitaciones para publicar en una revista de alto impacto. Uno de los/las coordinadores/as de CE agregó: “el factor de impacto no es el único que se considera, sino también la ubicación [*ranking*] de la publicación dentro de la especialidad” (C2-bioquímica y biología molecular). En estas disciplinas, el Science Citation Index (ISI-WoS) es la referencia válida en indexación, mientras que la publicación en español, regional o local no se considera para el ingreso a carrera.

<sup>7</sup> La base de datos ha sido invertida para facilitar la visualización de los factores más valorados. Dado que hubo entrevistados que sólo eligieron algunos de los 6 criterios, los que no fueron numerados se consideraron como cero.

Seis CE eligieron la indexación en primer lugar y la originalidad en segundo lugar. Sin embargo, para estas CE, la indexación no depende sólo del sistema ISI-WoS. Las ciencias sociales prevalecen en este caso, por lo que las bases de datos regionales como Latindex-Catálogo o SciELO resultan predominantes. El/la coordinador/a de la CE de veterinaria también seleccionó primero la indexación, pero agregó que no sólo consideran los índices centrales sino también los regionales. Cuatro CE colocaron en primer lugar el referato – ciencias agrarias; ingeniería industrial y biotecnología; derecho, ciencias políticas y relaciones internacionales; astronomía- lo que confirma una fuerte dependencia de la publicación internacional y de las revistas reconocidas para la evaluación del ingreso a carrera. Estos CE consideran los *rankings* internacionales pero no tienen en cuenta el factor de impacto al asignar puntajes a cada artículo. La originalidad “la establece en realidad la rigurosidad del referato” (C13-ingeniería industrial y biotecnología).

Cuatro CE parecen más comprometidos con la evaluación académica “pura” y seleccionaron a la pertinencia, seguida de la originalidad. Según estos coordinadores de CE, se prioriza el análisis cualitativo de los trabajos (por encima de la indexación o del factor de impacto en la asignación de puntajes). Entre estas CE, se encuentran literatura, lingüística y semiótica; filosofía; química y física. Algunos señalaron que el principal factor para el análisis de publicaciones para un determinado puesto es “la opinión de los pares especialistas/miembro informante de la comisión sobre la calidad del texto” (C15-literatura, lingüística y semiótica). Para el coordinador de la CE de química, “en biomédicas suelen usar ecuaciones bastante complejas que tienen en cuenta la posición entre los autores, el nivel de la revista, etcétera, etcétera. Personalmente no me gusta dejar una evaluación a una ecuación, yo prefiero eventualmente usarla como una guía para dividir ‘grandes grupos’ pero luego analizar cada caso” (C18-química). Para la CE de física, “la evaluación de jóvenes aspirantes tiene que estar basada en algunos elementos

concretos pero solo los especialistas podrán estimar el valor de la producción científica de un candidato/a. Por esta razón creo que es fundamental la evaluación de pares, elegidos con cuidado, fuera del ámbito de trabajo del candidato, con experiencia en evaluación y en la temática propuesta” (C23-física).

La siguiente parte de la encuesta se dedicaba a analizar la jerarquía de los distintos sistemas de indexación en la asignación de puntajes a un determinado artículo. En las ciencias naturales y aplicadas, SCI se ubicó en la cima del orden en los cuestionarios, mientras que Scopus ocupaba un segundo lugar en muchos casos o compartía el primer lugar con SCI. En tres disciplinas, sólo se seleccionaron SCI y Scopus: ciencias agrarias, matemática y astronomía. “Las bases que se usan en Astronomía son solamente internacionales. No hay publicaciones nacionales con arbitraje, excepto el *Boletín de la Asociación Argentina de Astronomía* que sólo publica las presentaciones en sus reuniones nacionales. A estas publicaciones se la valúa por debajo de

una presentación en una reunión internacional y a estas últimas por debajo de un artículo en una revista internacional con arbitraje” (C1-astronomía). En dos disciplinas se incluyó a SciELO como tercera opción: veterinaria y desarrollo tecnológico y social. En total, el 67% de todas las CE otorgaron puntajes más altos a los índices de corriente principal: primero SCI y luego, Scopus.

Por su parte, en el área de ciencias sociales y humanidades, los trabajos en inglés constituyen la excepción; la gran mayoría de las revistas nacionales/latinoamericanas se editan español (o portugués) y pocos investigadores publican en WoS o Scopus. De hecho, hasta 2013 el Social Science Citation Index no se encontraba disponible ni en los centros de investigación, ni en las universidades públicas, ni en el CONICET. Existe consenso general en cuanto a que los índices *mainstream* y regionales son igualmente valorados en el campo de las ciencias sociales y humanidades. Sólo un/a entrevistado/a respondió que no se

prioriza ninguna base de datos internacional o regional en la asignación de puntajes porque “los trabajos científicos de mi disciplina muy raramente aparecen en bases internacionales como las mencionadas” (C15- literatura, lingüística y semiótica).

Después de años de debate entre los representantes de las ciencias “duras” y “blandas” en la JC, se logró cierto consenso en torno a la existencia de tres grupos de publicaciones, según el reconocimiento internacional de las revistas y el área científica. En el caso de las ciencias naturales y exactas, “los artículos se clasifican en tres grupos, de acuerdo con el índice de impacto de la revista. Los artículos indizados en bases nacionales (por ejemplo, revistas del Núcleo Básico del CONICET) se consideran como grupo 3” (C4-ciencias agrarias). “Generalmente las revistas nacionales no tienen la misma calidad que las internacionales [...]. Si el artículo no está en inglés, la difusión y el arbitraje son mucho más reducidos” (C17-matemática). Todas las publicaciones consideradas de alta calidad

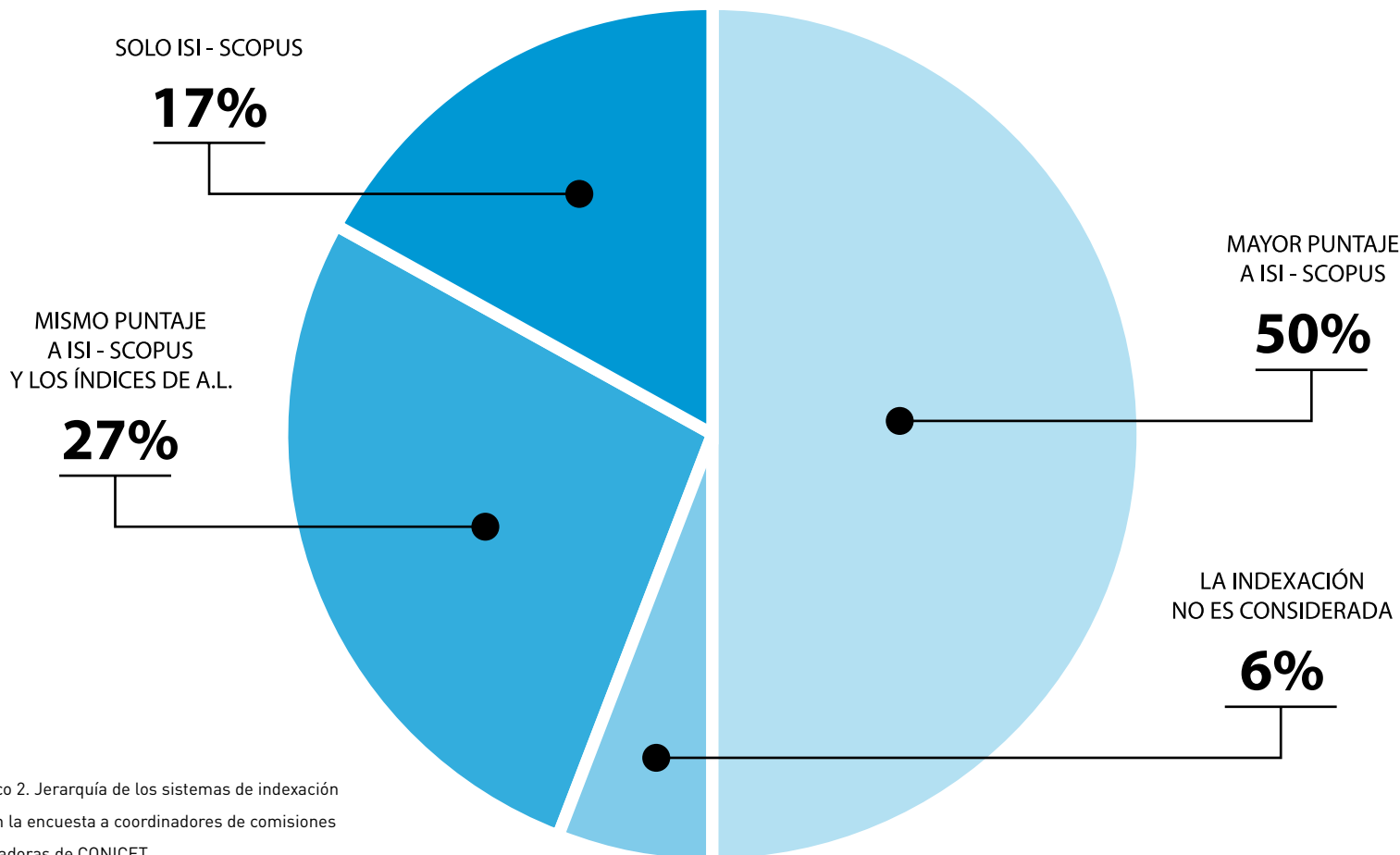


Gráfico 2. Jerarquía de los sistemas de indexación según la encuesta a coordinadores de comisiones evaluadoras de CONICET

(incluso las que se publican en países de habla hispana) publican sus artículos en inglés. “Las revistas de mayor difusión internacional publican en inglés ya que es el idioma de comunicación más difundido, al menos en las ciencias duras” (C18-química).

En el campo de las ciencias sociales y humanidades, hasta 2013 (incluido el período de realización de esta encuesta) se consideraban tres grupos de publicaciones cuando se evaluaban los trabajos publicados: el primer grupo incluía las publicaciones indexadas en diversos sistemas (WoS, Scopus, Latindex, SciELO, Redalyc, NBR y otros); el segundo grupo contenía publicaciones no indexadas pero con referato, que recibían puntajes menores; y el tercer grupo incluía publicaciones sin referato que recibían puntaje en raras ocasiones. Los coordinadores de las comisiones de ciencias sociales y humanidades defendían esta clasificación dentro de la JC (un órgano reticente a aceptar la indexación regional) para el análisis de cada candidato.<sup>8</sup>

El hecho de que los libros y capítulos de libro sigan siendo muy valorados en estas disciplinas plantea un problema adicional en las evaluaciones para otorgar el ingreso. Aquellos publicados internacionalmente reciben una consideración más alta, pero todavía resulta difícil medir a las editoriales locales, clasificación que la JC exige para aceptar la valoración de libros y capítulos. En Argentina, las editoriales especializadas recurren cada vez más a pares externos para evaluar los manuscritos, pero, por lo general, exigen que el autor ayude a pagar la publicación del libro. Por lo tanto, la evaluación no garantizaría la objetividad ni la calidad.

En resumen, la encuesta reveló que los requerimientos para el ingreso establecidos por el Directorio en la práctica evaluativa tienden a identificar la *calidad* con la publicación internacional en revistas indexadas. Esta tendencia se encontraba presente en la cultura evaluativa forjada tradicionalmente

en las ciencias naturales y exactas, pero se ha expandido recientemente a las CE de ciencias sociales y humanidades, junto con un conjunto de creencias sobre qué cualidades debería tener un investigador científico. Cuando los candidatos pasan por la JC, existe cierta tensión entre las distintas concepciones sobre qué índices internacionales ocupan la jerarquía más alta, y las ciencias sociales y humanidades muestran una clara preferencia por las formas alternativas de *prestigio académico regional*. No obstante, en todas las áreas de la ciencia, las publicaciones nacionales se valoran mucho menos que las publicaciones internacionales.



**LAS ESTRATEGIAS DE  
INTEGRACIÓN PARECEN  
POCO EFECTIVAS PARA  
MODIFICAR LA PERSISTENCIA  
DE LA AUTORIDAD DE LAS  
POTENCIAS ACADÉMICAS EN  
LAS LISTAS DE LOS TRABAJOS  
MÁS CITADOS.**



## CONCLUSIONES

En el contexto de una expansión fenomenal del campo científico argentino, hemos observado de qué manera impacta la internacionalización en la generación de tendencias autónomas y heterónomas de producción, evaluación y circulación del conocimiento. Hemos explorado una cultura evaluativa que construye criterios que trascienden las fronteras del CONICET e impactan en muchos sectores del mundo académico argentino. Si bien una parte de esos criterios resulta de consensos que trascienden las distintas áreas disciplinares, ellos se nutren de normas y estándares internacionales que alteran el equilibrio necesario entre universalidad de la ciencia y desarrollo nacional, sobre todo, si

la construcción del prestigio científico local se vuelve cada vez más dependiente de criterios heterónomos, establecidos por un sistema de publicaciones que fue delineado a imagen y semejanza del modelo estadounidense del científico y de la ciencia.

Al analizar las evaluaciones para el ingreso a carrera de CONICET, hemos observado que la indexación ha reemplazado, por lo general, el análisis de la originalidad en los artículos científicos, lo cual socava la distinción entre lo que Bourdieu llamaba el capital *temporal* y el capital propiamente *científico* (Bourdieu, 2003). Esto permite visualizar el peso local que tienen las jerarquías construidas bajo el halo de la “Ciencia Mundial” a partir de un sistema internacional de indexación que se forjó en un tiempo y espacio determinado (el Institute for Scientific Information, creado en 1959, en Philadelphia). El estudio de la práctica de evaluación en el CONICET evidencia la existencia de diversos circuitos de publicación, que, a su vez, contribuyen o no a adquirir puestos de carrera de investigación. Los entrevistados indicaron que se requiere un mínimo de cinco trabajos en inglés en las publicaciones centrales indexadas en SCI-Scopus (ciencias naturales y aplicadas) o en español en el circuito regional latinoamericano (ciencias sociales y humanas). Pero este mínimo va aumentando, al igual que el peso que se le otorga a la publicación internacional como requisito obligatorio para un investigador asistente de tiempo completo en el CONICET.

Así, el estudio verificó el carácter desigual de la publicación internacional y su impacto en la diferenciación entre los investigadores internacionalizados y los de arraigo predominantemente nacional. Sabemos, por otra parte, que la presencia de un científico en los circuitos centrales genera reconocimiento local para la carrera de investigación, pero no suele cambiar la jerarquía mundial del conocimiento producido en la periferia. Incluso un aumento enorme en el volumen de publicaciones en ISI-WoS o Scopus no garantiza una recepción expandida en el SAM. Por el contrario, las estrategias de integración exitosas parecen poco efectivas para modificar la persistencia de la autoridad de las potencias académicas tradicionales en las listas de los trabajos más citados y los *rankings* de publicaciones. Como

<sup>8</sup> Recientemente, el CONICET aprobó la resolución 2249 que clasifica revistas y editoriales de las ciencias sociales y humanidades. A diferencia de la clasificación anterior, el grupo 1 está compuesto por ISI-WoS, Scopus y SciELO. Éste último es un sistema de indexación y repositorio latinoamericano en Acceso Abierto, cuyos recursos fueron recientemente adquirido por WoS Thomson Reuters. Aún es muy pronto para evaluar esta resolución, pero confirma que la tendencia a identificar la calidad con la indexación *mainstream* podría extenderse a las ciencias sociales y humanidades.

contrapartida, el acceso abierto constituye una forma fructífera para desbaratar la estructura del poder científico internacional, siempre que –como ha argumentado Babini (2014)- este camino alternativo no pase a ser comercializado por los circuitos centrales.

Por último, el hecho de que el conocimiento producido en la periferia tenga menos visibilidad y circulación no significa que sea completamente dependiente mientras la ciencia de los países centrales es completamente autónoma. Los

académicos dominantes en la “corriente principal” pueden depender más de fuerzas heteronómicas, como los rankings de publicaciones, el factor de impacto o los *research fronts* impuestos por los sistemas de indexación. En consecuencia, la *periferalidad* no puede reducirse a campos nacionales homogéneos que se distinguen por su dependencia del centro: la heteronomía y la autonomía coexisten en contextos históricos específicos, y deben examinarse empíricamente. El caso argentino es una muestra de ello:

diversas formas de heteronomía anidan tanto en los sectores integrados a la agenda internacional de discusión científica como en los que se focalizan sólo en la contribución a los problemas locales. El desafío no está, ciertamente, en confinarse a los problemas “auténticamente nacionales” para crear una “ciencia autóctona”, sino en fortalecer la capacidad de la ciencia argentina para producir investigación relevante socialmente, sin por ello despojarla de su espíritu internacionalista.

## REFERENCIAS

- Arvanitis, R. y Gaillard, J. (1992).** *Vers un renouveau des indicateurs de science pour les pays en développement*. Paris: L'Orstom.
- Babini, D. (2014).** “El riesgo de que el acceso abierto sea integrado dentro del sistema tradicional de publicación comercial – necesidad de un sistema global no comercial de comunicaciones académicas y científicas”. *RECIBS : Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde* 2014, out-dez; 8(4):433-437.
- Beigel, F. (2013a).** *The Politics of Academic Autonomy in Latin America*. London: Ashgate.
- (2013b). “David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia”. *Pensamiento Universitario* (15), 15-34.
- (2013c). “Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento”. *Nueva Sociedad* (245), 110-123.
- (2014a). “Publishing from the Periphery: Structural Heterogeneity and Segmented Circuits. The Evaluation of Scientific Publications for Tenure in Argentina’s CONICET”. *Current Sociology*, 62 (5).
- (2014b). “Current Tensions and Trends in the World Scientific System: Alternative Circuits and New Forms of Peripherality”. *Current Sociology*, 62 (5).
- Beigel, F. y Gallardo, O. (2014).** “La estructura del campo científico-universitario argentino: expansión de las capacidades de investigación, heterogeneidad estructural y circuitos segmentados”. *Informe* (1), INTERCOSSH-GA N°319974.
- Beigel, F. and Sabea, H. (Eds.) (2015).** *Dependencia académica y profesionalización en el Sur: perspectivas desde la periferia*. Volumen bilingüe, Mendoza-Río de Janeiro: EDIUNC/SEPHIS.
- Beigel, F. y Salatino, M. (2015).** “Circuitos segmentados de consagración académica: Las revistas de ciencias sociales y humanas en Argentina”. *Información, Cultura y Sociedad* (32), 7-32.
- Bekerman, F. (2013).** “Science during Argentina’s Military Dictatorship: The Contraction of the Higher Education System and the Expansion of CONICET”. En Beigel, Fernanda (Ed.) *The Politics of Academic Autonomy in Latin America*. London: Ashgate, 227-247.
- Bourdieu, Pierre (1975)** “La spécificité du champs scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison”. En *Sociologie et sociétés* 7 (1), 91-118.
- Bourdieu, P. (2003).** *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- CONICET (2015)** Conicet en cifras. CONICET. <http://www.conicet.gov.ar/recursos-humanos/?graficoid=31676>
- Gaillard, J.; Krishna, V.V. y Waast, R. (Eds.) (1997).** *Scientific Communities in the Developing World*. London: Sage.
- Gareau, F. (1988).** “Another Type of Third World Dependency: The Social Sciences”. *International Sociology* (3) 2, 171-178.
- Guédon, J. C. (2011).** “El acceso abierto y la división entre ciencia ‘principal’ y ‘periférica’”. *Crítica y emancipación* (6): 135-180.
- Hanafi, S. (2011).** “University Systems in the Arab East: Publish Globally and Perish Locally vs. Publish Locally and Perish Globally”. *Current Sociology* 59 (3). 291–309.
- Heilbron, J. (2002).** “La bibliométrie, genèse et usages”. *Actes de la recherche en sciences sociales* 141-142, 78-79.
- Leclerc-Olive, M.; Scarfo Ghellab, G. y Wagner, A-C. (Dir.) (2011).** *Les mondes universitaires face au marché. Circulation des saviors et pratiques des acteurs*. Karthala: Paris.
- Lugones, G. y otros (2010).** “El caso de Argentina”. En Santelices B. *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Informe 2010*. UNIVERSIA-CINDA: Santiago de Chile.
- Mallorquín, C. (2011).** “Repensando la noción de ‘heterogeneidad’ en la concepción estructuralista latinoamericana”. En Márquez, H.; Soto, R. and Zayago, E. (Eds.) *Visiones del desarrollo*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- MINCyT (2013).** *Indicadores de ciencia y tecnología. Argentina 2011.15*.
- Ortiz, R. (2009).** *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SPU (2015)** Síntesis de información estadística 2013-2014. Secretaria de Políticas Universitarias. <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/>
- Thomson Reuters (2011).** *Global Research Report*. United Kingdom. Evidence: UK.
- Vaccarezza, L. (2007).** “Heterogeneidad en la conformación de la profesión académica: una comparación entre químicos y sociólogos”. *Redes* 13 (26), 17-49.
- Vessuri, Hebe (1995).** Recent strategies for adding value to scientific journals in Latin America. *Scientometrics* 34 (1):139-161.
- WSSR-UNESCO (2010).** *World Social Science Report*. Paris: UNESCO.

# LA COMPLEJA ARTICULACIÓN ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS Y UNIVERSIDAD

## MARTÍN UNZUÉ

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

**L**a universidad no sólo ocupa la cima del sistema educativo formal; también, por las características del sistema de ciencia y tecnología en países como la Argentina, es un actor fundamental en la producción de nuevos conocimientos.

Por ello, la canalización de políticas públicas tanto en aspectos vinculados con la educación (por ejemplo, qué graduados formar y para qué), como en el de la investigación y transferencia a través de las universidades, y particularmente de las universidades nacionales, parece ineludible para un Estado que apuesta a tener injerencia en los procesos de desarrollo.

Sin embargo, son varios los condicionantes que actúan en el hiato entre las posibles líneas de políticas públicas definidas a nivel estatal y su ejecución a través de las universidades.

El primero de ellos se corresponde con la fuerte tradición de autonomía de las universidades argentinas, que, recordemos, goza de reconocimiento constitucional. Si bien no todas las universidades la ejercen con la misma fuerza, la comparación con experiencias de otros países de la región suele mostrar que las universidades argentinas han desarrollado, desde el regreso a la democracia, una posición de enérgica autonomía que constituye un elemento relevante a la hora de plantear límites a la canalización de políticas públicas.

Así como no es esperable que las universidades respondan linealmente a las grandes políticas públicas definidas en el Ministerio de Educación (con el que mantendrían una relación de dependencia limitada) o el de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (del que no dependen formalmente), esto también se reproduce



internamente. En muchas universidades –en particular, las más tradicionales– las posibilidades de definir políticas desde la institución también tropiezan con las sub-autonomías que sostienen las comunidades académicas a la hora de elaborar sus programas de estudio o de investigación. Aquí es la libertad de cátedra el principio que, en la práctica, replica cierto sentido de la autonomía de la investigación y la enseñanza.

En todos los casos, y en ambos niveles (es decir, en el vínculo entre el Estado y las universidades, y entre las universidades y sus respectivos cuerpos de docentes-investigadores) esas autonomías y sub-autonomías, sin dudas muy valiosas en múltiples sentidos, también resultan una restricción a las posibilidades de gobernar el sistema y poner en práctica políticas específicas.

Por ello, las políticas públicas hacia el sector, particularmente las de CyT, suelen estar diseñadas a partir de sistemas de incentivos, que han demostrado cierta capacidad para orientar los comportamientos de las universidades y los universitarios. Notemos que estas herramientas (como la asignación de recursos a partir de la definición de áreas prioritarias) no pueden significar la desatención de los fondos generales para el desarrollo de la investigación, por lo que su implementación parece más sencilla en etapas de incremento presupuestario.

Pero hay un segundo núcleo de problemas estrechamente vinculados a la relación políticas públicas-universidad, que está asociado a las dificultades para diagnosticar las capacidades de las universidades, es decir, para definir qué es lo que las políticas públicas pueden esperar de ellas, en función de sus posibilidades de producción y difusión de conocimientos.

Sin dudas, la evaluación de las universidades resulta una herramienta central para efectuar un diagnóstico que contemple el tema en toda su complejidad. En lo que sigue nos detendremos en algunas consideraciones referidas a los problemas que la evaluación conlleva y las limitaciones que ha tenido su tratamiento.

## NOTAS SOBRE LA EVALUACIÓN EN LA ARGENTINA

La evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior resulta una tarea enormemente compleja que ha

sido profusamente estudiada a nivel mundial, lo que no quiere decir que se haya llegado a numerosos consensos, como se puede deducir de la proliferación de formas y enfoques que se producen. En ese escenario, la experiencia argentina muestra una trayectoria relativamente breve y aún conflictiva.

Si bien existen experiencias previas, la creación de la CONEAU como organismo específico orientado a la evaluación universitaria puede ser señalada como el intento más relevante de implementar en forma sistemática una política hacia el sector. Sin embargo, los numerosos conflictos que se expresaron en su origen, vinculados también con varios aspectos de la Ley de Educación Superior, plantearon un escenario de cierta debilidad inicial, y dieron lugar a un modo muy acordado

“

**EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS SE HA EXTENDIDO E INCLUSO SE HA NATURALIZADO, PERO CONSERVA EXPRESIONES DE LAS TENSIONES QUE LO FUERON MOLDEANDO.**

”

de desarrollo de la evaluación (Krotsch, 2002) en particular frente a las universidades más grandes y de mayor peso político.

Con esa marca de nacimiento podemos afirmar, casi dos décadas después, que el sistema de evaluación de las universidades argentinas se ha extendido e incluso se ha naturalizado en algunas instituciones, pero también conserva expresiones de las tensiones que lo fueron moldeando en su esfuerzo por articularse con las ya referidas autonomías universitarias.

Algunos episodios recientes acontecidos en facultades de la Universidad de Buenos Aires, contradictorios entre sí, dan cuenta de la vitalidad

que aún conserva esta discusión, y muestran que el debate está lejos de haberse agotado y que las resistencias, tal vez menguantes, no han desaparecido.<sup>1</sup> Esto quiere decir que, si bien la legitimación de la evaluación ha ganado lugares, no se trata de una discusión saldada. En los primeros años, la misma se centró en la pregunta sobre si debe existir o no un mecanismo de evaluación universitario y en el cuestionamiento al organismo que la debía llevar adelante. Posteriormente, tal vez en un círculo más restringido de “especialistas”, se avanzó en cómo se debía evaluar a partir de una serie de opciones, entre ellas, la opción por la evaluación externa o la autoevaluación institucional, el trabajo sobre los procesos o los resultados y la definición de parámetros de evaluación únicos o generales, cuantitativos o cualitativos. También se discutió si la evaluación debía ser optativa u obligatoria y cuáles debían ser las consecuencias de la misma. A pesar de la amplitud de estas discusiones, en muchos casos se ha dejado relativamente desatendida la pregunta, fundamental a nuestro criterio, de *para qué* se evalúa.

## ¿EVALUACIÓN PARA QUÉ?

La pregunta por el fin de la evaluación debe comenzar con una advertencia: puede tener múltiples respuestas. Vale decir, se evalúa por múltiples razones y con varios objetivos.

Por ello, si la respuesta se centra en la apelación a la búsqueda de calidad y pertinencia –términos usualmente invocados como referencias absolutas, imperativos cosechados en la producción de ciertos organismos internacionales, pero poco discutidos en su compleja definición– el resultado parece encontrar cierta limitación.

La asociación entre la pertinencia y la calidad parece evidente en las últimas dos décadas en el campo de los estudios sobre educación superior y la apelación a ella se ha vuelto corriente incluso a nivel de las gestiones

<sup>1</sup> Nos referimos a la negativa de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de renovar la acreditación de sus carreras de grado y posgrados en el año 2010, que originó un importante debate en el mundo académico y un proceso llamado de “evaluación autónoma” que se aprobó en 2011. En sentido inverso, los plebiscitos sobre la acreditación de las carreras de grado de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo que se dieron en el año 2012 y que llevan a su presentación para la evaluación en 2013. Ambos son ejemplos del particular desarrollo del proceso evaluador argentino.

universitarias, que recuperan conceptos de los documentos de organismos internacionales o de los aportes de una parte de los especialistas en el campo que han contribuido a la instalación de ese vínculo, aunque en ocasiones les haya faltado señalar que se trata de dos conceptos distintos e igual de problemáticos.

El pedido de universidades de calidad y pertinentes parece montado sobre la creciente demanda de rendición de cuentas que reciben la mayor parte de las instituciones, pero también se articula con la idea de universidades capaces de atender las demandas del medio (entre ellas las de las políticas públicas) de un modo eficiente.

La mera afirmación de que la universidad debe ser de calidad y pertinente constituye un aporte poco relevante si no se lo completa con el debate en torno a qué se entiende por ello y a las misiones de la universidad, que no necesariamente permanecen incólumes a lo largo del tiempo, pero tampoco tienen por qué ser homogéneas en todo el sistema.

La pregunta por la evaluación y sus formas surge, entonces, a partir de esa problemática indisoluble, de la pregunta del *para qué* y en nuestro tema, la definición de objetivos por parte de las políticas públicas debe brindar esa respuesta, de modo tal que la evaluación sea una forma de conocer las capacidades de las universidades para alcanzar lo que esas políticas esperan.

Lo que estamos diciendo es que la evaluación de las universidades nacionales debe estar articulada con las políticas públicas que se canalizan por esa vía, en especial las políticas de CyT, ser un insumo relevante para éstas, y brindar elementos para saber qué es lo que se puede esperar (y buscar) de las capacidades de las universidades, sin dudas diversas, y por ello, demandantes de múltiples modos de evaluación.

## LOS LÍMITES DE LAS NOCIONES HOMOGENEIZADORAS DE LA EVALUACIÓN

El sistema universitario nacional ha crecido fuertemente en los últimos años y se ha vuelto cada vez más heterogéneo en su composición; esto implica que lo que se debe evaluar no es igual en todas las instituciones, algo que se revela incompatible con los

intentos de constituir indicadores globales de calidad de las universidades, al estilo de los que recogen los *rankings* universitarios que tanta difusión mediática tienen, pero que también son reconocidos como desafíos por algunas universidades que no logran tomar distancia de una concepción sencilla y precaria de la calidad, asociada a un único patrón ideal de universidad.

Esa es la postura predominante en numerosos documentos producidos al amparo del Banco Mundial, como el de Jamil Salmi (2009), referido al desafío de crear “universidades de nivel mundial”. El análisis del planteo de ese pequeño libro resulta muy esclarecedor de algunos de los presupuestos implícitos en estas visiones.

“

LA AFIRMACIÓN DE QUE  
LA UNIVERSIDAD DEBE SER  
DE CALIDAD Y PERTINENTE  
ES UN APORTE POCO  
RELEVANTE SI NO SE LO  
COMPLETA CON EL DEBATE  
EN TORNO A QUÉ SE  
ENTIENDE POR ELLO.

”

Salmi parte de la definición de *world-class universities*, que serían aquellas que realizan grandes contribuciones al avance del conocimiento, que enseñan con la currícula más innovadora y los mejores métodos pedagógicos y que producen graduados muy valorados por un mercado cada vez más competitivo. Estas universidades, que serían la élite del sistema mundial y que en buena medida surgen de los *rankings* mundiales de instituciones de educación superior, son para el autor “una concentración de talentos” (Salmi, 2009: 20).

Las universidades de élite se caracterizan por “ser capaces de seleccionar a los mejores estudiantes y atraer a los más calificados profesores e investigadores” (Salmi, 2009: 20).

También sostiene que la endogamia atenta contra la innovación, por lo cual las universidades de élite son, ante todo, instituciones globales con importantes componentes internacionales (elevada participación de estudiantes, profesores e investigadores de diversos países).

Estas universidades se caracterizarían por poseer grandes presupuestos (que surgen de diversas fuentes de financiamiento) que les permiten atraer a la élite mundial de científicos y profesores seducidos por los elevados salarios y las facilidades ofrecidas. Eso genera lo que para Salmi es “un círculo virtuoso”: las universidades de élite con altos presupuestos contratan a los mejores profesores, incluso absorben recursos humanos de otras universidades, y con ello atraen a los mejores estudiantes. Luego producen a los graduados más buscados, que logran las mejores inserciones laborales, y esto termina profundizando sus capacidades para volverse muy selectivas en la definición de sus ingresantes. En ese sentido, los *rankings* resultan claves para proveer la información que “el mercado requiere” sobre cuáles son las universidades más valoradas, aquellas donde la vieja promesa del éxito profesional se ve más realizable.

En este planteo no escapan las consideraciones sobre la relevancia del gobierno de las universidades, que debe ser autónomo y flexible, para orientar la institución. Salmi considera que un fuerte liderazgo es imprescindible para ser una “universidad de élite”, aunque esto comprometa formas de organización más horizontales o democráticas, a las que no duda en sindicarse como un límite para el funcionamiento de una universidad de primer nivel mundial.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> El autor sostiene que el caso de la Universidad de San Pablo (USP) es emblemático. Una universidad que cuenta con recursos económicos muy importantes, pero que falla a la hora de integrarse al pelotón de punta de las élites universitarias mundiales. Según su punto de vista, esto se debería, fundamentalmente, a la baja cantidad de estudiantes extranjeros en sus aulas. Salmi parece no considerar que hay elementos estructurales, entre ellos la supremacía que consolidó al inglés como lengua de alcance mundial en las últimas décadas (Ortiz, 2009), que juegan un papel fundamental en el proceso de captación de estudiantes extranjeros por parte de las universidades norteamericanas e inglesas (que, en parte por ello, ocupan los primeros lugares en los rankings). En relación con este punto, Salmi sólo desliza una crítica sobre la imposibilidad de presentar una tesis doctoral en otro idioma que no sea el portugués en la USP, lo que desde su punto de vista sería una prueba de la rigidez de la institución y de sus límites para internacionalizarse (aunque no aclara si es posible presentar una tesis en portugués en las universidades del *top ten*). Otra de las razones por las que la USP no ocupa un lugar destacado en las evaluaciones internacionales se debería a su forma de organización interna, en la que “la democracia se traduce en muchos cuerpos representativos que complican las

Si bien reconoce que no todos los países pueden aspirar a poseer *world-class universities*, en parte porque muchos no estarían en condiciones de beneficiarse con “la educación avanzada” y “la investigación de punta” que producen estas instituciones, eso no significa que estas aproximaciones no supongan una concepción lineal y uniforme de la idea de la calidad, cuya cima está ocupada por esas universidades “selectas”.

Lo que estamos señalando como un problema con ese argumento es que la concepción de calidad, como la de pertinencia, no pueden ser definidas de modo unívoco –mucho menos a nivel mundial– cuando el universo de instituciones de educación superior, incluso a nivel nacional, presenta una diversidad tal que todo intento por producir una definición cerrada y uniforme de esos conceptos conduce inevitablemente a un forzamiento de efectos reduccionistas.

De ahí las limitaciones de las concepciones que surgen de los *rankings* mundiales de universidades, en particular el de la Shanghai Jiao Tong University (*Academic Ranking of World Universities*) que se da a conocer desde el año 2003 y que releva unas 500 universidades mundiales, y el THES (*Times Higher Education Supplement*) que presenta “las 200 mejores universidades del mundo” desde el año 2004.<sup>3</sup>

Estos indicadores, en general cuantitativos (o con elementos cualitativos transformados en ponderaciones numéricas), han recibido innumerables y justificadas críticas basadas en que “comparan lo incomparable”. La idea de que existen universidades de primer nivel mundial implica una concepción de la calidad también global y la suposición de que calidad y pertinencia se asocian a la selectividad de los alumnos ingresantes, la competencia entre instituciones, la disponibilidad de recursos, y la internacionalización académica.

Por ello Salmi sostiene que universidades como las francesas, pero también algunas de las

decisiones” (Salmi, 2009: 33), con lo que retoma el tema de la relevancia de fuertes liderazgos para conducir las universidades.

**3** El desarrollo de estos *rankings* se ha vuelto cada vez más significativo en los últimos años: a los presentados por Salmi se le puede agregar el Webometrics, que se produce desde 2004, el Professional Ranking of World Universities –desde 2007–, e incluso se crearon listados regionales y nacionales en varios países, como Estados Unidos y Alemania, pero también Chile y Brasil; en este último caso, a partir de una reconfiguración bastante criticada del rol del examen nacional a los estudiantes (Enade) y de la producción del Índice Geral de Cursos.

latinoamericanas (menciona concretamente a la UNAM y a la UBA) no pueden acceder a los primeros lugares de los *rankings* mundiales en la medida en que, por ejemplo, tienen mecanismos de ingreso abiertos, es decir, no cumplen con el requisito de ser selectivas para tener “a los mejores estudiantes”. También quedan excluidas por tener formas de organización menos verticales que las que supone el modelo predominante en las universidades norteamericanas, o restricciones a la negociación de condiciones salariales particulares con cada profesor o investigador para “salir a cazar talentos al mercado académico”, a lo que se le agrega el problema del idioma que utilizan.

Esto se completa con el supuesto de que la calidad y la pertinencia de las universidades globales se asocian a criterios propios de algunos campos académicos claramente delimitados (particularmente de ciencias exactas y naturales), pero no tiene validez para otras disciplinas del campo de las ciencias sociales, humanas o jurídicas.<sup>4</sup>

En la medida en que numerosas disciplinas no están internacionalizadas, sea porque sus saberes están ligados a cuestiones más locales, o incluso porque existen barreras matriculares que hacen que los graduados de esas universidades de élite no logren fácilmente el ingreso al mercado de trabajo en otros países (por ejemplo, necesidad de reválidas de títulos), podemos concluir que la

apelación a criterios globales de definición de la calidad y la pertinencia, y la evaluación que surge de ellos, presentan importantes restricciones que no parecen bien consideradas en función del grado de difusión que presentan los *rankings* de instituciones universitarias. Pero además, hay un reduccionismo de las funciones de las universidades detrás de las formas homogéneas de evaluación que les resta significatividad.

La pregunta por el *para qué* de la evaluación resulta esencial para su articulación con las políticas públicas y con los principios de articulación local que deben imperar en las mismas. Las universidades deben ser evaluadas a partir de las preguntas referidas a sus capacidades para cumplir con objetivos de políticas públicas, y desde ya, como éstos pueden y deben ser múltiples, tienen que dar origen a diversas formas de evaluación, definidas específicamente para determinadas universidades y objetivos.

Frente a un sistema universitario cada vez más diverso, la evaluación única y homogénea debe ser vista como una ilusión a desterrar en pos de la promoción de formas específicas para los diversos tipos de universidades y en consonancia con el requisito de conocer las capacidades de las mismas para contribuir a alcanzar objetivos diversos, y múltiples, anclados en una combinación de necesidades de desarrollo locales, nacionales y regionales.

## REFERENCIAS

- Krotsch, P. (2002).** “El proceso de formación e implementación de las políticas públicas de evolución de la calidad en la Argentina”. En Krotsch, P. *La Universidad Cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Ordorika, I. y Rodríguez Gómez, R. (2010).** “El *ranking* Times en el mercado del prestigio universitario”. *Perfiles Educativos* (XXXII) 129. IISUE-UNAM.
- Ortiz, R. (2009).** *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Salmi, J. (2009).** *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: World Bank. *The San Francisco Declaration on Research Assessment*. Disponible en <http://am.ascb.org/dora/>.

**4** Por ejemplo, un abogado graduado en Harvard, Cambridge u otra universidad del *top ten* puede no estar preparado para resolver un tema jurídico en Argentina o en Sudáfrica, porque en el derecho hay un predominio de elementos localistas. Del mismo modo, la consideración del número de profesores o graduados que recibieron el premio Nobel para calificar a una institución tiene un efecto disciplinar claro. No hay premio Nobel de disciplinas como la historia, el arte, la antropología, la arquitectura, la ingeniería, la agronomía, la educación y la lista puede ser mucho más extensa, con lo cual ese criterio sólo aplica para sumar puntos a las escuelas que se desarrollan en los campos disciplinares que otorgan el premio (sin entrar en considerar si el otorgamiento del premio Nobel es garantía de calidad académica). Las críticas a los indicadores que dan forma a los *rankings* más difundidos también nos pueden llevar a cuestionar el predominio de las revistas producidas en los países centrales, la mayoría en inglés, en las bases bibliográficas con las que se miden los “impactos” de las publicaciones académicas (Renato Ortiz [2009] sostiene que entre 1980 y 1998 la base del Science Citation Index pasó de tener el 85% de sus textos en inglés al 96%). Hay una suerte de endogamia entre los *journals* producidos en estrecha relación con las universidades de elite y sus equipos de investigadores (que conforman los comités académicos y los referatos) que favorece el acceso de los mismos a esas publicaciones y que produce una distorsión que parece no ser considerada. Otra crítica significativa a las mediciones del llamado “factor de impacto”, que juega un rol en la calificación de las universidades, es que la cita puede no ser un reconocimiento de calidad, por ejemplo, cuando se cita para refutar o criticar. Algunas críticas actuales al uso del factor de impacto en la academia norteamericana se pueden consultar en *The San Francisco Declaration on Research Assessment*.

# EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN: DOS ENFOQUES, DOS DINÁMICAS

## SONIA MARCELA ARAUJO

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y  
SOCIALES - FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA  
PROVINCIA DE BUENOS AIRES

**L**a Ley de Educación Superior n.º 24.521/95 (LES) estableció el marco normativo para la regulación de la evaluación de la educación superior universitaria en la Argentina. En efecto, con ella se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –la CONEAU– (artículo 44), se determinaron sus funciones (artículo 46) y composición (artículo 47) y se fijó la distinción entre dos procesos: la evaluación para las instituciones universitarias y la acreditación para las carreras de grado y de posgrado. Esta última distinción introdujo y sentó las bases, tempranamente, de dos enfoques de evaluación con propósitos,

características y dinámicas particulares. De esta manera, durante la presidencia de Carlos Saúl Menem (1989-1995) fueron implantadas las políticas y sancionados y diseñados los encuadres normativos que han sustentado las principales orientaciones en materia de evaluación del sistema universitario en los gobiernos que siguieron: el de la Alianza, con Fernando de la Rúa (1999-2001); las presidencias de Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saá, Eduardo Camaño (2001) y Eduardo Duhalde (2002-2003); y el del Frente para la Victoria con Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011 hasta el presente).

La implantación de la evaluación en la Argentina fue en sus inicios un proceso altamente conflictivo. Su introducción en la agenda gubernamental de la década de 1990 fue percibida como una intromisión del Estado en la vida de las instituciones y como un instrumento de control amenazante para sus autonomías (Krotsch, 2001). A casi veinte años de la sanción de la LES, la hipótesis que estructura este texto es que las diferencias para encarar en la Argentina la evaluación de instituciones y de carreras fue la respuesta que, luego de procesos de negociación entre los actores universitarios y el Estado, contribuyó a morigerar los cuestionamientos y a superar las resistencias a las políticas y dispositivos de evaluación. Se trata de decisiones singulares en el plano de la política, cuya traducción en las estrategias gubernamentales y en los aspectos instrumentales habría posibilitado su aceptación, apropiación y reproducción sin que hayan sufrido cambios significativos desde su implantación, primero como política gubernamental y luego como política de estado (Suasnábar, 2005; Chiroleu, 2005; Chiroleu y Iazzeta, 2012).

## EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN: ¿DOS ENFOQUES DE EVALUACIÓN?

El artículo 44 de la LES menciona que las instituciones universitarias deben asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, cuyo objeto es analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Se incluye la transferencia del modelo americano, en tanto las autoevaluaciones son complementadas por la evaluación externa llevada a cabo por la CONEAU a través de la contratación de pares académicos (*peer review*), como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución, teniendo en cuenta las funciones de docencia, investigación y extensión y –en el caso de las instituciones universitarias nacionales– también la de gestión institucional. Los artículos 39 y 43 de la LES introducen el concepto de acreditación, sobre la base de estándares establecidos por el Ministerio de Educación en



## LA EVALUACIÓN CREÓ LAS BASES PARA QUE EMERJA LA UNIVERSIDAD COMO ORGANIZACIÓN Y CONTRIBUYÓ A MODERAR LA PERCEPCIÓN INTERNA DE LA MISMA COMO FEDERACIÓN O CONJUNTO DE FACULTADES.



acuerdo con el Consejo de Universidades (CU):<sup>1</sup> el primero lo usa para referirse a las carreras de posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado); el segundo indica que las titulaciones correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, requieren el respeto de la carga horaria mínima, considerar los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el CU, y deben ser acreditadas periódicamente por la CONEAU o por entidades privadas constituidas con ese fin, debidamente reconocidas.

Stake (2006) distingue dos formas de encarar la labor de la evaluación que resultan pertinentes para analizar e interpretar la diferenciación señalada. Una de ellas, denominada “evaluación basada en criterios y estándares”, está orientada a las mediciones. La otra, llamada “evaluación comprensiva”, está enfocada en la experiencia. La evaluación basada en estándares se cimienta sobre el análisis de variables descriptivas; la evaluación comprensiva o interpretativa, sobre

el conocimiento experiencial y personal en un espacio y un tiempo reales con personas también reales. Los estudios de evaluación que se basan en criterios cuantificados –es decir, en estándares– hacen alusión a lo que ha de ser considerado mérito o no y suelen interpretar méritos y deficiencias en términos de productividad y eficacia, así como de relación entre coste y beneficio. Los estudios de evaluación que se asientan en el modo de pensar interpretativo tienen en cuenta las percepciones y las voces de las personas relacionadas con aquello que se está evaluando.

La utilización de la perspectiva de Stake como herramienta analítica de la política pública permite observar la convivencia de dos enfoques de evaluación en la Argentina: uno, el de la evaluación institucional, comprensivo y centrado en el reconocimiento de las particularidades de los proyectos institucionales de los establecimientos; otro, el de la acreditación, de carácter comparativo, por cuanto la realidad –carreras de grado y de posgrado– se compara con referencias externas –manifestadas como criterios o estándares– a las carreras.

Con respecto a la evaluación institucional, se señala la importancia de que sea útil para la propia universidad evaluada, que permita mejorar la calidad de la institución a través de la interrogación sobre los resultados y sobre las acciones, y que habilite la identificación de problemas y su *comprensión* en contexto. “La evaluación institucional debe tender a crear las condiciones óptimas para que los participantes, incluyendo al evaluador, mejoren su *comprensión sobre la realidad institucional*” (Resolución n. ° 094/97 de la CONEAU: 6. [El resaltado es nuestro]). Asimismo, el enfoque refiere a la comprensión de las diferentes dimensiones y variables incluidas en la evaluación, no promueve la comparación entre instituciones ni está asociado al establecimiento de *rankings*, a la financiación o la continuidad o discontinuidad de las actividades académicas o de las propias organizaciones. Conforman un encuadre con principios orientadores para el análisis de diversos ámbitos de la realidad tendientes a valorar la singularidad del proyecto institucional universitario: docencia; investigación, desarrollo y creación; extensión, producción de tecnología y transferencia; gestión y gobierno (sólo para las universidades nacionales); recursos humanos;

<sup>1</sup> El Consejo de Universidades está integrado por el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional, por la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, por un representante de cada Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior que debe ser rector de una institución universitaria y por un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación, presididos por el ministro de Educación (LES, Artículo 72).

infraestructura y recursos materiales; servicios de biblioteca, de información e informáticos; e integración de la institución universitaria.

Como se señaló, la acreditación basada en criterios y estándares para el caso de las carreras de grado y posgrado, enfatiza el logro de resultados esperados o previamente definidos. Si bien los términos criterios y estándares no se emplean del mismo modo, según Stake (2006), se entiende por criterio un descriptor o atributo importante y por estándar, la cantidad de ese atributo necesaria para iniciar la valoración.

La normativa que rige la acreditación presenta ambos referenciales. En el caso de las carreras de Ingeniería, los estándares se constituyen con los cuatro grupos básicos de materias, que deben tener como mínimo las horas totales de teoría, práctico y laboratorio correspondientes al 55 por ciento de la carga horaria homogeneizada: ciencias básicas, 750 horas; tecnologías básicas, 575 horas; tecnologías aplicadas, 575 horas; complementarias, 175 horas, lo que suma 2.075 horas. La carga horaria para la formación práctica debe tener 750 horas distribuidas del siguiente modo: 200 horas de trabajo de campo y/o laboratorio, 150 horas para la resolución de problemas de ingeniería, 200 horas de práctica profesional supervisada y 200 horas para actividades de proyecto y diseño de ingeniería (Resolución n.º 1232/01). En Medicina, se dispone que la carga horaria mínima total de la carrera debe ser de 5.500 horas, con un mínimo de 3.900 horas para la formación básico-clínica y de 1.600 horas para la práctica final obligatoria; la formación debe concluir con un período de 1.600 horas, como mínimo, de práctica obligatoria final programada, supervisada y evaluada; la formación práctica obligatoria debe ser del 40 por ciento en el ciclo básico y del 60 por ciento en el ciclo clínico y en currículos totalmente integrados la carga horaria práctica debe ser del 50 por ciento como mínimo (Resolución n.º 131/07). Constituyen estándares para las carreras de posgrado las cargas horarias para las Especializaciones y Maestrías (360 para las primeras y 700 para las segundas, de las cuales 540 deben ser horas dedicadas a seminarios y cursos), el requerimiento de que el 50 por ciento del cuerpo docente a cargo del dictado y la evaluación de cursos, seminarios, talleres u otros esté compuesto por docentes con

trayectoria institucional y que formen parte del plantel estable de la institución universitaria que ofrece la carrera (Resolución n.º 160/11).<sup>2</sup> Estos son acompañados por un conjunto de criterios que han de considerarse en la acreditación de los posgrados como los referidos al espacio físico, los recursos bibliográficos, la sustentabilidad, la presencia de reglamentaciones. En la acreditación de las carreras de grado, para Medicina se explicitan criterios como la presencia de experiencias educativas que favorezcan la integración y/o articulación de los conocimientos durante los primeros años y la inclusión de oportunidades para que los estudiantes participen



EL PROCESO DE  
AUTOEVALUACIÓN  
PERMITE A QUIENES  
GOBIERNAN Y GESTIONAN  
LA UNIVERSIDAD  
RECONOCERSE COMO PARTE  
DE UN MISMO UNIVERSO  
SIMBÓLICO.



en programas de investigación a lo largo de la carrera; en las carreras de Ingeniería, se determina que deben contar con un plan de desarrollo explícito que incluya metas a corto, mediano y largo plazo y que atienda tanto al mantenimiento como al mejoramiento de la calidad; con una organización académica y administrativa adecuada que le permita alcanzar los objetivos y el perfil profesional que se ha propuesto.

<sup>2</sup> La acreditación se inició en el marco de la Resolución n.º 1168/97. No obstante haberse planteado que los estándares deberían ser revisados en un plazo no mayor a un año, recién fue reemplazada en el año 2011. Las modificaciones más significativas incorporadas en la Resolución n.º 160/11 que afectan la definición de las carreras en las instituciones son la diferenciación entre maestrías académicas y profesionales, la distribución de la carga horaria de las maestrías, la unificación de normativa para la presentación de carreras presenciales y a distancia, y la distinción entre carreras interinstitucionales con un único y con diferentes procesos formativos.

## LAS DINÁMICAS DE LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN

Desde el inicio, la evaluación de instituciones y la acreditación de carreras fueron configuradas de tal manera que derivaron en procesos, prácticas y efectos diversos en las universidades.

El marco normativo para los procesos de evaluación está constituido por los Velaborados por la CONEAU en el año 1997. Este organismo ha tenido el rol protagónico en la instrumentación de los procesos evaluadores, una vez consensuados los principios fundamentales sobre los que habrían de regirse las evaluaciones institucionales. En el documento mencionado se indica que “la evaluación debe servir para interpretar, cambiar y mejorar y no para normatizar, prescribir, y mucho menos como una ‘actividad punitiva’. Para ello, debe realizarse en forma permanente y participativa, creando un sistema que se retroalimente en forma continua” (CONEAU, 1997: 11). También es concebida como una herramienta importante de transformación de las universidades y de la práctica educativa; como una práctica permanente y sistemática destinada a detectar nudos problemáticos y aspectos positivos a través de un proceso de carácter constructivo, participativo y consensuado. Este encuadre, como se dijo, centrado en la valoración de la idiosincrasia del proyecto universitario propio, ha constituido uno de los pilares fundamentales en los que se sostuvo la adopción y legitimación de la evaluación externa de los establecimientos.

La evaluación creó las bases para que emerja la universidad como organización y contribuyó a moderar la percepción interna de la misma como federación o conjunto de facultades. En efecto, el proceso de autoevaluación, en el que se diagnostican las principales problemáticas institucionales, permite a quienes gobiernan y gestionan la universidad reconocerse como parte de un mismo universo simbólico, en una institución caracterizada por la desintegración simbólica general –producto del pluralismo y la fragmentación de las creencias de quienes desarrollan las disciplinas–, que conduce a la división y a la multiplicación de secciones y niveles, y a la proliferación de patrones de pensamiento y definiciones de pensamiento



FOTO: ANA CLARA TOISI

adecuado (Clark, 1983). En la autoevaluación, este cambio hacia una visión más integrada de la vida universitaria descansa en la construcción de información sobre la propia institución, aspecto reconocido como un valor entre los actores involucrados en el proceso (Araujo, 2007). Asimismo, las evaluaciones externas llevadas a cabo por la CONEAU, para algunos líderes universitarios, se han constituido en una herramienta para justificar la introducción de innovaciones institucionales ante la presencia de resistencias internas a promoverlas. Una cuestión problemática, en la actualidad, es que si bien se plantea que la evaluación es obligatoria y debe

llevarse a cabo cada seis años, en la mayor parte de las instituciones dicha periodicidad no ha sido cumplida, por cuanto no se instaló como una práctica sistemática, cotidiana y necesaria para el fortalecimiento de la gestión de las universidades. Una de las hipótesis para dar respuesta a esta situación es la formulada por Adolfo Stubrin, para quien se trata de “una herramienta demasiado virtuosa para la vida que vivimos porque no conecta con recursos, no conecta con *rankings*, no conecta con estímulos o incentivos determinados” (Stubrin, 2009: 319).

La acreditación de carreras de grado y de posgrado implica la autoevaluación

y la evaluación externa a través de pares académicos sobre la base de estándares y criterios consensuados por el Ministerio de Educación y el CU. En este sentido, el foco de atención es acotado, en cuanto refiere al dictado de la carrera aunque se valore su inserción dentro de la institución. El proceso tiene efectos diversos: el resultado conduce al reconocimiento oficial y al otorgamiento de validez nacional de la titulación, promueve una mayor homogeneización curricular y –en los posgrados- determina la inclusión de jerarquías, por cuanto la solicitud de categorización indica distintos niveles de calidad de la propuesta

formativa, ya que las carreras pueden ser calificadas con “A” (excelentes) “B” (muy buenas) y “C” (buenas).

La institucionalización de la acreditación para las carreras de grado fue el resultado de una configuración particular que posibilitó el acercamiento entre los académicos universitarios y los representantes del gobierno nacional. Resultó de la integración combinada de la coordinación estatal (Secretaría de Políticas Universitarias, CONEAU), la presencia de cuerpos intermedios –como el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI), la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA), entre otros- y el CU; y articuló agenda gubernamental, especialización disciplinar y representación institucional. La legitimación del control estatal fue producto del reconocimiento de los organismos intermedios como asociaciones representativas de los intereses de la comunidad académica, pues en ellos convergen los decanos de las facultades de universidades de gestión pública y privada, y actúan como “bisagra” entre el nivel de base –los académicos que realizan sus tareas de docencia, investigación y extensión y transferencia en la formación profesional- y el nivel institucional –los rectores de las universidades que forman parte del CU- (Araujo y Trotta, 2011).

La estrategia anterior fue complementada con la política de financiamiento de las carreras acreditadas. En efecto, desde la acreditación de las carreras de Medicina, en la Ordenanza 005/99, se establecieron tres posibles resoluciones: no acreditar, acreditar por seis años a las carreras que cumplieran con el perfil previsto en los estándares, y acreditar por tres años en los casos en los que, a pesar de no haberse logrado el perfil previsto, hubiese elementos suficientes para considerar que se contaba con la capacidad para desarrollar estrategias de mejoramiento que posibilitaran alcanzar dicho perfil. Constituyó una fórmula operativa que mediaba entre el estado real y el “deber ser” planteado en los estándares, y funcionó como medio de regulación del conflicto. Se buscaba evitar una penalización que tuviera consecuencias negativas para las instituciones, o una cristalización de situaciones de desigualdad en el seno del sistema universitario. La política

de la CONEAU consistió en mantener el rigor de las evaluaciones sin flexibilizar las exigencias de los estándares y en crear las condiciones para la proposición de líneas de mejoramiento, en el caso de las carreras que no cumplían perfectamente con los parámetros. Se aprobó la *acreditación con compromisos*, que son planteados en los planes de mejora elaborados por las instituciones (Villanueva, 2008). En este contexto fueron propuestos, para las carreras declaradas prioritarias, los Proyectos de Mejoramiento no competitivos, financiados por el gobierno nacional a través de la Secretaría de Políticas Universitarias. Consisten en la utilización, por parte del gobierno, del financiamiento como herramienta para la promoción del cambio universitario, sobre la base de la constatación de resultados en el ámbito de las instituciones y de la presentación de propuestas de mejoras asumidas institucionalmente para ser cumplidas en un determinado lapso (Araujo y Trotta, 2011). La financiación cubre diferentes aspectos destinados a la consolidación de las carreras, como el mejoramiento de la gestión académica, actividades interinstitucionales, desarrollo de recursos humanos académicos e infraestructura, equipamiento y bibliotecas.<sup>3</sup>

En el caso de los posgrados, en la Resolución 160/11, se determinan dos instancias de acreditación: una para las carreras nuevas (que no se han puesto en práctica y no cuentan con alumnos) a las que se le otorga la acreditación provisoria hasta la primera convocatoria para el área que corresponda; otra para las carreras en funcionamiento, que se presentan a la convocatoria realizada por la CONEAU. En esta situación, cuando se cumple con los criterios y estándares, se otorga acreditación por tres años la primera vez y por seis las siguientes. El resultado de la acreditación no se vincula con ningún tipo de financiamiento gubernamental.

<sup>3</sup> El apoyo al mejoramiento de la gestión académica incluye gestión y seguimiento de alumnos, gestión y seguimiento de graduados, capacitación del personal administrativo y técnico, reformulación de estructuras de contenidos y prácticas pedagógicas, apoyo al mejoramiento de la formación práctica, puesta en marcha o consolidación de proyectos de tutorías y/o apoyo pedagógico; las actividades interinstitucionales comprenden apoyo al intercambio de docentes, estudiantes y personal técnico (Inter-U) y consolidación o puesta en marcha de redes y/o consorcios; el desarrollo de recursos humanos académicos abarca desarrollo y mejoramiento de la formación de los recursos humanos académicos y consolidación de la planta docente. Fuente: ME (s.f.).

## REFLEXIONES FINALES

La legalización de la evaluación en la Argentina, conjuntamente con las normativas para su implantación, se configuró de tal modo que resistió conflictos y oposiciones entre actores universitarios y gubernamentales, incluida la propia CONEAU, hasta permanecer sin demasiadas alteraciones hasta la actualidad. En una tradición universitaria como la argentina (en la que el peso de la Reforma Universitaria de 1918 ha ejercido un rol central en la valoración de la autonomía), los enfoques de evaluación y las estrategias para implantarla, junto con una agenda que se imponía a nivel mundial en la década de 1990, concurren para que se determinara que era necesario evaluar externamente a las universidades y sus carreras.

La evaluación de instituciones, asentada en una perspectiva cualitativa y comprensiva de los proyectos universitarios, respetó la diversidad y derivó hacia una mayor diferenciación del sistema. La acreditación, en cambio, sostenida en mediciones, también incluyó criterios cualitativos y una estrategia que posibilitó incorporar la voz de las disciplinas a través de especialistas y de los organismos de amortiguación –Consejos de Decanos de unidades académicas, CU-, combinación que devino en una mayor homogeneización en el dictado de las carreras.

En la actualidad las carreras se acreditan y las instituciones se evalúan a partir de la aceptación de procesos externos. Sin embargo, aún están pendientes una serie de retos. En las instituciones no se ha aprovechado el marco referencial propuesto –caracterizado por la apertura y las posibilidades implicadas en el proceso de valoración- para potenciar la evaluación. En las carreras, el peso de los criterios, estándares y procedimientos formulados tampoco debería obstruir la participación y deliberación de los actores involucrados en tanto su eventual aprovechamiento es mayor en el contexto de la delimitación de la realidad evaluada. Finalmente, la reflexión acerca del sentido y el alcance de los procesos de autoevaluación y evaluación externa resulta un ejercicio indispensable en el acompañamiento de prácticas que pueden derivar hacia la mejora o convertirse en acciones rutinarias y burocráticas, cosa que las llevaría a perder su poder de innovación.





FOTO: ANA CLARA TOISI

## REFERENCIAS

**Araujo, S. (2007).** “Evaluación institucional y cambio universitario: un difícil proceso de reconstrucción”. En Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.

**Araujo, S. y Trotta, L. (2011).** “La acreditación de las Ingenierías: configuración compleja en la institucionalización de la política”. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación* 5 (5), 4ª época.

**Clark, B. (1983).** *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/ Universidad Futura/UAM.

**Chiroleu, A. (2005).** “La Educación Superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia (1983-2003)”. En Rinesi, E., Soprano, G. y Suasnábar, C. (Comp.) *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.

**Chiroleu, A. y Iazzeta, O. (2012).** “La Universidad como objeto de política pública: las deudas de los gobiernos K”. En Marquina, M., Chiroleu, A. y Rinesi, E. (Comp.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner*. Los Polvorines: UNGS.

**CONEAU (1997).** Resolución n. ° 094/97. Lineamientos para la evaluación institucional. Disponible en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/482.pdf>

— (2001). Resolución n. ° 1232/01. Disponible en <http://www.coneau.edu.ar/archivos/538.pdf>

— (2007). Resolución n. ° 131/07.

**ME (1995).** Ley de Educación Superior n. ° 24.521/95. Disponible en [http://www.me.gov.ar/consejo/cf\\_leysuperior.html](http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html)

— (1997). Resolución n. ° 1168/97. Disponible en <http://www.coneau.edu.ar/archivos/965.pdf>

— (2011). Resolución n. ° 160/11. Disponible en [http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/ResME160\\_11.pdf](http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/ResME160_11.pdf)

— (s.f.). Proyectos de mejoramiento.

Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/calidad-universitaria/proyectos-de-mejoramiento/>

**Suasnábar, C. (2005).** “Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de políticas: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner”. *Temas y Debates*, 9 (10), 83-94.

**Stubrin, A. (2009).** “La evaluación de la calidad. Balances y perspectivas”. En Gvirtz, S. y Camou, A. (coord.) *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación Universidad-Estado*. Buenos Aires: Granica.

**Krotsch, P. (2001).** *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

**Stake, R. (2006).** *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

**Villanueva, E. (2008).** “La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina”. *Avaliação*, 13 (3), 793-805.

# LA ACREDITACIÓN REGIONAL DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN CUESTIÓN

## ¿MODELOS EN TENSIÓN EN AMÉRICA DEL SUR?

### DANIELA PERROTTA

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS – UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES / CONICET  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES – UBA  
SISTEMA LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIA – CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES

**E**ste artículo se centra en el análisis de la política regional de acreditación universitaria del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) con vistas a, primero, indagar cómo la política regional se ha difundido en la arena de la política interna y ha generado impactos políticos y cambios institucionales en los Estados Parte (regionalismo regulatorio); y

segundo, discutir la orientación de esta política regional. En otras palabras, pretendemos contribuir a la problematización sobre las agendas regionales de acreditación en América del Sur; el modelo que se ha consolidado, sus tensiones y sus desafíos.

En línea con este objetivo, argumentamos que, en primer término, la acreditación de la

calidad (AC) es un proceso político (Skolnik, 2010) en tanto implica tomar decisiones y definiciones sobre qué es la calidad y privilegiar los intereses y la visibilización de ciertos actores en detrimento de otros. Si bien se ha asumido de manera generalizada que la AC consiste en la aplicación de un procedimiento técnico, esto enmascara la situación de conflicto de fondo –conflicto en cuanto existen divergencias sobre qué se entiende por calidad y en el que, principalmente, han sido empresas editoriales multinacionales las que cimentaron un criterio productivista y eficientista de calidad-. En efecto, las agencias de AC, al conferir o denegar la autoridad necesaria para que se oferte un programa o para que éste sea considerado de calidad, inciden en el diseño de carreras e instituciones (Skolnik, 2010).

En segundo lugar, analizar la AC en términos de regionalismo regulatorio permite comprender que se trata de un proceso impugnado que crea y reestructura los espacios territoriales al interior del Estado, y desarrolla mecanismos de imposición de disciplinas regionales en las políticas e instituciones nacionales. El regionalismo regulatorio no representa la emergencia de una autoridad supranacional sino una re-escalada de la gobernanza y la politización en espacios regionales localizados en el interior del Estado o de las instituciones regulatorias domésticas ya establecidas (Hameri, 2009). Este concepto permite aprehender las diferentes articulaciones entre el nivel nacional y el regional de elaboración de políticas, y a partir de él, nos preguntamos: ¿hay un país o grupo de países que inciden en la forma que adopta la política regional en cuestión? ¿Cómo se difunde la política regional hacia el nivel nacional, en especial en aquellos casos de acomodamiento que generan cambios políticos e institucionales domésticos?

Las discusiones sobre regionalismo regulatorio y educación superior se inician con el análisis de Europa: Robertson (2009) denomina modelo de regionalismo regulatorio estatal al de la Unión Europea (UE) porque difunde su modelo en otras partes del globo en tanto poder normativo. A partir del año 2003, destaca un viraje en la estrategia de regulación regional de la UE hacia una estrategia globalizadora extra regional que contó, al decir de la autora, con efectos directos e indirectos.

Los efectos directos refieren a los productos de las estrategias explícitas de tornar competitiva a Europa (Programa Erasmus Mundus, Política de Vecindad, negociaciones del Acuerdo General del Comercio de Servicios, etcétera), mientras que los efectos indirectos son las reacciones de economías claves para la economía global, las que detectaron al proceso de Bolonia como una amenaza potencial (Estados Unidos, Australia), un modelo de reestructuración nacional (Brasil, China) y la base de nuevos proyectos regionales (África, América Latina) (Robertson, 2009). En consecuencia, “resulta claro que las técnicas de gobernanza regional cuentan con un potencial no sólo en términos de regulación interna,

“

SI BIEN SE HA ASUMIDO  
DE MANERA GENERALIZADA  
QUE LA ACREDITACIÓN  
CONSISTE EN LA APLICACIÓN  
DE UN PROCEDIMIENTO  
TÉCNICO, ESTO ENMASCARA  
LA SITUACIÓN DE CONFLICTO  
DE FONDO.

”

sino que [permiten] desafiar el sustento del liderazgo normativo en el sector de servicios de la educación” (Robertson, 2009:10). El proceso de Bolonia y la creación del Área Europea de Educación Superior inspiraron nuevas formas de pensar la región y del valor de crear e institucionalizar el rol de la educación en las relaciones regionales. Sin embargo, este proceso no estuvo exento de conflictos y ha sido altamente criticado (Amaral, *et al.*, 2009; Musselin, 2009). La tendencia del regionalismo regulatorio afecta al Este Asiático: de acuerdo con Ha Ko Mok (2012), el surgimiento de la regionalización asiática puede comprenderse como parte de una estrategia más amplia de las universidades para alcanzar liderazgo regional

y global. Esto se expresa en los numerosos esfuerzos de las universidades asiáticas en pos de formar redes regionales e internacionales, alianzas a través de colaboraciones en investigación, programas académicos conjuntos e intercambios académicos. De esta manera, algunas universidades (las más destacadas, que revisten carácter público) aspiran alcanzar un Modelo Global Emergente (MGE) que se define por ocho características: investigación intensiva, misión global, financiamiento diversificado, reclutamiento de estudiantes en todo el mundo, complejidad creciente, nuevos roles para los profesores, nuevas relaciones con el gobierno y con la industria y colaboración global con instituciones similares (Mok, 2012: 31).

En tercer término, se asume que las regiones son construcciones políticas; por un lado, refieren los proyectos políticos de nación y región en un momento histórico específico; y, por el otro, se encuentran constantemente impugnadas. Asumimos aquí que las regiones son construcciones continuas. Los procesos de construcción de región involucran a todos los actores sociales y políticos en pos de la definición de las metas a largo plazo a alcanzar por medio de la integración regional y de los procedimientos, mecanismos y/o metodologías para llevarlos a cabo. De esta manera, las políticas regionales son las acciones emanadas de los órganos de gobierno regional (del peculiar sistema gobernanza de la región) para alcanzar los fines hacia los que se orienta el ejercicio del poder político de los Estados Nación que participan de ese proceso de integración regional y de las instituciones de gobierno regional (Perrotta, 2013).

Nos centramos en el MERCOSUR por ser el primero de los acuerdos regionales de América Latina y el Caribe en encaminar políticas regionales en AC y, además, en tanto la agenda en cuestión se negocia entre Estados Parte como Estados Asociados, abarca buena parte de la configuración de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) – acuerdo que también ha incorporado la AC en el Consejo Suramericano de Educación-. El MERCOSUR ha avanzado en la consolidación de un proceso de acumulación política a nivel suramericano que constituye el piso para la discusión en UNASUR.



FOTO: ANA CLARA TOSI

	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay
Matrícula de educación superior y % en sector público (2011) <sup>i</sup>	1.718.507 (79,5% público)	5.746.763 (27,8% público)	303.530 (19,2% público)	131.013 (86,2% público)
Matrícula bruta nivel terciario <sup>ii</sup>	71,2 (valor año 2009)	25,6 (valor año 2005)	34,6 (valor año 2010)	63,2 (valor año 2010)
Gasto en educación como porcentaje del PIB <sup>iii</sup>	6 (valor año 2009)	5,6 (valor año 2009)	4,1 (valor año 2010)	2,9 (valor año 2006)
Regulación AC previa a política regional	CONEAU	SINAES	Crea ANEAES en 2003	No hay agencia AC. Proyecto APACET
<p><b>i)</b> Elaborado del Anuario Estadístico de Argentina (2010) del Ministerio de Educación de la Nación. Sinopsis Estadística de Brasil 2011 (INEP). Anuario Estadístico de Uruguay (2010) del Ministerio de Educación. El acceso a datos de Paraguay fue dificultoso, por lo tanto, utilizamos dos documentos: a) Datos de la ES paraguaya 2012, del Ministerio de Educación y b) Cernuzzi, L., Vargas, E., y Gonzalez, V. (2007)</p> <p><b>ii)</b> Elaborado de CEPALSTAT, que se basa en UNESCO-IEU. El indicador muestra la proporción de estudiantes enrolados en el nivel terciario de educación.</p> <p><b>iii)</b> Elaborado de CEPALSTAT, sobre la base de UNESCO-IEU data.</p>				

Tabla 1. Características estructurales y regulatorias (AC) en los Estados Parte del MERCOSUR

En este marco, las regulaciones del MERCOSUR para la educación superior –en AC regional- realizaron un *by-pass* a la dinámica nacional de formulación de políticas, lo que redundó en un proceso de difusión, pese a la ausencia de una institucionalidad supranacional en el acuerdo. Consecuentemente, la política regional de AC posiciona a un club de universidades de la región en el creciente mercado global de la educación superior. En otras palabras, se refuerza la tendencia de un regionalismo regulatorio que se orienta a la consolidación de “universidades de clase mundial”. Sin embargo, este marco regional para la AC, su construcción y su dinamismo, también dan cuenta de la potencialidad de concebir un modelo alternativo de evaluación universitaria y de sus implicancias para la región. Puntualmente, nos referimos a la concepción de criterios de calidad regionales y la configuración de prácticas solidarias y cooperativas entre actores e instituciones universitarias.

## LA POLÍTICA REGIONAL DE AC DEL MERCOSUR

La política regional de AC se discutió por primera vez a finales de los años noventa:

el objetivo era establecer un procedimiento para evaluar títulos de grado a fin de promover su reconocimiento como una manera de estimular la movilidad regional de trabajadores. Puntualmente, la política fue una petición hecha desde el Grupo del Mercado Común (GMC) en 1996 con el fin de agilizar la movilidad profesional transfronteriza. La idea subyacente era que un procedimiento para homogeneizar los grados permitiría el reconocimiento mutuo.

Sin embargo, el MERCOSUR no procedió por la vía de la homogeneización de grados (estructuras curriculares) debido, entre otros factores, a la presión de las asociaciones profesionales y las universidades, ya que la creación de un organismo supranacional de acreditación regional reduciría en gran medida la soberanía de los Estados, la autonomía de las universidades (públicas) y las prerrogativas de las asociaciones profesionales.<sup>1</sup>

En el año 2002 se aprobó el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitario del MERCOSUR, Bolivia

y Chile (MEXA), que incorporó a los Estados Asociados (Chile y Bolivia) y que modificó el objetivo original de reconocimiento de títulos por el de evaluar los estándares de calidad regionales como paso previo al reconocimiento y validación de títulos. La validación sólo sería académica y no interferiría en la certificación para la práctica profesional: el MERCOSUR reproduce, así, la diferenciación interna entre el reconocimiento de los títulos y los permisos para el ejercicio profesional.<sup>2</sup> El proceso es voluntario para las instituciones y, al mismo tiempo, se han establecido cupos por países, lo que genera una lógica de club.

Hacia el año 2005, el resultado del MEXA fue de 55 titulaciones que obtuvieron el sello MERCOSUR de calidad: 8 de Medicina, 33 de Ingeniería y 19 de Agronomía. Argentina acreditó 14 títulos; Bolivia, 9; Brasil, 12; Chile, 5; Uruguay, 8 y Paraguay, 7. Vale destacar que este panorama refuerza el modelo productivo del MERCOSUR y sus países, y estimula la movilidad laboral intrarregional en áreas que

**1** El Memorando de 1998 (antecedente del Memorando 2002) declaraba que el dictamen de los expertos tendría un carácter obligatorio si la decisión era tomada por unanimidad. Esta situación crearía, *ipso facto*, un organismo supranacional por encima de las agencias nacionales de AC, lo cual no era viable.

**2** El Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) se encarga del reconocimiento de títulos con fines académicos y de la consolidación de un sello de calidad regional, mientras que la práctica profesional (y por lo tanto la movilidad laboral) se encuentra en el Grupo de Comercio de Servicios (dentro del GMC).

son cruciales en términos de las estructuras económicas de los países, por un lado, y de las necesidades particulares planteadas por un contexto de subdesarrollo (como es el caso de la demanda por asistencia en salud), por el otro.

También hay que considerar que una de las características más sobresalientes de nuestros sistemas universitarios reside en la influencia del modelo profesional de universidad y el MERCOSUR refuerza esa tendencia.

En 2008 el MEXA se tornó un sistema permanente que se expandió no sólo a otros títulos (Veterinaria, Arquitectura, Enfermería y Odontología), sino también a otros Estados asociados (Colombia, Venezuela, Ecuador).

	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay
Articulación entre AC nacional y AC MERCOSUR	Difunde modelo nacional de AC al acuerdo regional (difusión del nivel doméstico al regional).	Acompaña el modelo regional de AC por la vía de la coordinación de políticas.	Cambio doméstico a partir de la AC regional: se crea el mecanismo nacional de AC (difusión por armonización).	Implementa AC regional sin modificar la ausencia de AC nacional (difusión de aplicación selectiva).

Tabla 2. Difusión de la política regional de AC del MERCOSUR a Estados Parte

	Statu quo	Rupturista
<b>Conformación del criterio de calidad</b>	Elaborados tomando como referencia las experiencias nacionales de política de AC, centrada en la medición de recursos (dimensiones: contexto institucional, proyecto académico, comunidad académica e infraestructura de la carrera).	
<b>Metodología de implementación</b>	Se replica el modelo: auto-evaluación; evaluación por pares (con miembros de los países del MERCOSUR); informe de evaluación; dictamen.  Aplicación voluntaria y con cupos nacionales.  Sólo carreras escogidas: Agronomía, Ingeniería, Medicina, Veterinaria, Arquitectura, Odontología y Enfermería.  Desde ARCU-SUR: convergente con calendarios nacionales de AC (tecnificación y mecanización del proceso).	Durante la etapa del MEXA, la discusión de los informes de evaluación (y, por tanto, de los resultados propuestos como dictamen) se realizó en grandes reuniones de los pares que participaron por disciplina en cuestión. Implicó la discusión crítica del estado de las carreras de la región que fueron evaluadas, lo que permitió contextualizar y valorizar diferente cada programa [se pierde con el ARCU-SUR].
<b>Efectos o impactos derivados</b>	Sello de calidad MERCOSUR que distribuye regionalmente prestigio en las universidades participantes (club) en un mercado creciente: fomenta la competencia entre instituciones y programas; profundiza el modelo de universidad profesional; refuerza asimetrías entre países y al interior de éstos.	La lógica de club implica también prácticas solidarias entre los miembros.  Cooperación inter-gubernamental e inter-universitaria.  Establecimiento de redes de conocimiento entre instituciones y pares.  Autonomía regional en el campo AC.

Tabla 3. Modelos de AC regional en tensión: criterios, procesos, resultados

El Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados (ARCU-SUR) se firmó en tanto Tratado Internacional entre las partes, lo que sella el foco de la política regional en materia de garantía de calidad y deja definitivamente de lado las metas originales de reconocimiento de títulos y movilidad de los trabajadores.

Hacia el primer semestre de 2012, los resultados de ARCU-SUR dan cuenta de que 109 titulaciones obtuvieron el sello de calidad MERCOSUR: Argentina, 36; Bolivia, 10; Chile, 5; Colombia, 10; Uruguay, 14; Paraguay, 23; Venezuela, 11 y Brasil ninguno. Durante ese primer semestre, 38 titulaciones se encontraban en proceso de aplicación: Argentina, 18; Paraguay, 4; Uruguay, 2 y Brasil, 113. Como se advierte, Brasil empieza a implementar el ARCU-SUR recién en 2012, tras haber incumplido los compromisos regionales.

Tres son los principales cambios entre el MEXA y el ARCU-SUR: primero, la convergencia de las políticas domésticas con las regionales resultó crucial para que las agencias de AC concentren capacidades y llevó a que los cronogramas regionales de AC coincidan con los nacionales. Segundo, la búsqueda de convergencia afectó negativamente el espíritu de la política regional de AC: dio lugar a la mecanización de su aplicación, en desmedro de los logros alcanzados en la construcción de la región. Tercero, la política se amplió a nuevos miembros: Colombia, Ecuador y Venezuela. La ampliación conlleva nuevos desafíos: por ejemplo, la posición de países de tradición universitaria pública, gratuita e irrestricta se vería impugnada por países con sistemas privatizados.

## ANÁLISIS DE LA POLÍTICA REGIONAL DE AC DEL MERCOSUR

Las diferencias entre los cuatro países plantearon retos para la configuración de una política regional de AC y delimitaron la posibilidad y la intensidad de los cambios domésticos.<sup>3</sup> Las diferencias de tamaño

y regulación, así como las tradiciones académicas disímiles, explican las decisiones políticas adoptadas y los variados productos e impactos domésticos internos con respecto a la política de AC. El siguiente cuadro resume las características de los países en vistas a aprehender la articulación entre los niveles nacional y regional.

Argentina fue el único de los cuatro Estados Parte que contó con una regulación explícita en AC al momento de encaminar la política regional: la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) se creó en 1996 (Ley n.º 24.521 de 1995) e influyó en el diseño de los mecanismos e instrumentos de



### LA AC REGIONAL PRESENTA MODELOS EN TENSIÓN AL ANALIZAR LA CONFORMACIÓN DE CRITERIOS, LA METODOLOGÍA DE IMPLEMENTACIÓN Y LOS EFECTOS O IMPACTOS QUE GENERA.



la política regional. Las características de la AC doméstica se difundieron a la regulación regional: el énfasis se coloca en los títulos profesionales y las dos etapas principales son la auto-evaluación y la evaluación externa (por pares expertos). Así, la delegación argentina se convirtió en un vector de difusión: los funcionarios de CONEAU transfirieron conocimientos a los demás miembros; y continúan haciéndolo con los socios regionales recientes (como es el caso de Ecuador, por ejemplo).

En Brasil al momento de la negociación regional no existía regulación específica de en

AC (no había agencia). Sin embargo, el país cuenta con un modelo integral de control que se inició en la década de los ochenta y se ha reforzado con los años: el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), un marco normativo que fue utilizado para encaminar las disposiciones regionales, por lo que no se generaron impactos o cambios políticos significativos.<sup>4</sup> Brasil tuvo un *impasse* en la aplicación de la política regional entre 2008 y 2012, que rompió con la lógica de club imperante. Como resultado, es posible afirmar que este país no realizó cambios domésticos y se valió de la regulación nacional preexistente. Asimismo, la AC regional no resulta una prioridad, ya que ha encaminado programas unilaterales en materia de internacionalización de la universidad de gran alcance y, en el momento actual, orientado al eje central de la producción de conocimiento mundial, pero se mantiene la arena del MERCOSUR como espacio de coordinación con Argentina.

El mayor impacto de la política regional de AC en términos de cambio doméstico se observa en el caso de Paraguay. El MEXA indicó que el proceso debía ser organizado por los organismos nacionales de acreditación y que los países que no contaban con ellos debían crearlos. En el país, esto redundó en la aprobación de una nueva ley (Nº 2072/03) que puso en vigor la Agencia Nacional para la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) en el año 2003. El proceso de cambio se explica, en parte, por el proceso de difusión de políticas desde el nivel regional y la socialización de los actores dentro de este ámbito. Por un lado, se utilizó la existencia de la política regional como un catalizador para promover la regulación en AC. Por otro lado, la regulación doméstica es similar al marco regulatorio argentino, cosa que da cuenta de los procesos de transferencias de capacidades y pericia de la CONEAU a las delegaciones de otros países. Esto último permite identificar la presencia de una comunidad epistémica regional que incluye entre sus miembros la presencia de académicos y profesionales tanto latinoamericanos como europeos. Es posible tomar una instantánea de esta comunidad

<sup>3</sup> Si bien en este trabajo nos centramos en los cuatro Estados Parte del MERCOSUR, se ha encaminado de manera reciente un estudio más amplio que incluye a los Asociados. De este modo,

queda cubierta la totalidad del espectro de la UNASUR, con la excepción de Guyana y Surinam.

<sup>4</sup> Desde el año 2012 se discute a nivel parlamentario un proyecto de agencia nacional de AC.



FOTO: ANA CLARATOS



epistémica al analizar la composición de la Red Iberoamericana para la AC de la educación superior (RIACES) y las actividades realizadas. Con todo, la difusión del marco regulatorio regional derivó en la convergencia de las políticas que llevó a una armonización de los procedimientos de AC nacionales y regionales.

Uruguay presenta un caso peculiar porque no ha generado regulación doméstica en AC pese a que aplica la regulación regional. Por lo tanto, hay una situación actual de convivencia pacífica entre la política regional de AC, por un lado, y la segmentación y la diferenciación de las políticas nacionales *vis-a-vis* la autorregulación de la Universidad de la República (UDELAR), por el otro. Esta situación se explica a partir de la tradición universitaria uruguaya: la Constitución Nacional establece que la UDELAR se rige por su propia ley orgánica; en consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional no ejerce actividades de control y, además, es la única institución universitaria con representantes en la delegación nacional del Sector Educativo del MERCOSUR. La aplicación de la política de AC regional se da por una comisión ad-hoc tripartita (gobierno, UDELAR, instituciones privadas). Se han discutido varios proyectos de creación de una Agencia para la Promoción y Garantía de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET), pero ninguno pudo ser adoptado (y no se adoptará en el mediano plazo). Como consecuencia, el marco regulatorio nacional sigue siendo el mismo mientras coexiste con los requisitos de las políticas regionales.

La segunda dimensión de análisis de la AC regional versa sobre la posibilidad de identificar modelos de evaluación y acreditación universitaria con sentidos diferentes de calidad. Consecuentemente, es posible afirmar que el MERCOSUR evidencia en la conformación y aplicación de la política de AC al menos dos formas alternativas: la de statu quo y la rupturista. En otras palabras, la AC regional presenta modelos en tensión al analizar la conformación de criterios, la metodología de implementación y los efectos o impactos que genera, como se puede apreciar en la tabla 3.

En líneas generales, la política de AC del MERCOSUR replica las características salientes de las prácticas de evaluación presentes en los sistemas nacionales –tanto en la región como a nivel internacional–, con la consecuencia de profundizar la competencia entre instituciones, programas y países por la distribución de prestigio en un mercado de educación superior creciente y atractivo. La conformación de un club de universidades prestigiosas (de clase mundial) tiende a acentuar las asimetrías en materia de educación superior entre países así como al interior de los Estados, entre las universidades. La contracara es, al mismo tiempo, reforzar un sistema de evaluación y auditoría académica basado en la medición de recursos –sin contextualizar el ambiente político-institucional en el que se desarrolla el programa o universidad– que darían cuenta del “éxito” o “fracaso” académico y en la cuantificación de la producción de investigadores como medida de calidad. El sistema permanece indiscutido e inalterable en tanto permite posicionar al grupo de programas/carreras que están incluidos; aún en aquellos casos nacionales en los que se han promovido políticas inclusivas en educación superior.

Sin embargo, se evidencian también atisbos de un modelo denominado “rupturista”, a sabiendas de que se tratan de pasos pequeños en pos de la conformación de un procedimiento alternativo para la evaluación de la calidad académica. El estudio de la metodología de implementación de la fase piloto de AC del MERCOSUR (el MEXA) presenta una característica saliente respecto de lo estatuido en los procesos de AC: la discusión de los informes de evaluación de las carreras para dictaminar los resultados se realizó en reuniones regionales que agruparon a los pares de la disciplina (programa de grado bajo AC). En este espacio se realizó un análisis efectivamente regional del estado de las mismas, se discutió cada una de ellas tomando en consideración factores contextuales (regionales y nacionales) que permiten aprehenderlas de manera integral y se avanzó hacia una reflexión más general sobre las fortalezas y las debilidades de estas carreras del MERCOSUR. A todas luces, constituyó

una instancia de reflexión propia, autónoma, crítica y, principalmente, mercosuriana (latinoamericana). Fue, entonces, un acto político: la calidad dejó de ser una entelequia técnica para discutirse conforme a parámetros contextualizados, e hizo visibles a actores, voces, intereses y valores. Lamentablemente, en el pasaje al ARCU-SUR, la visión técnica primó sobre la política y este espacio de discusión y reflexión de rasgos autonómicos cedió ante la aplicación de un criterio de eficiencia (converger con cronogramas nacionales de AC para no “dilapidar” recursos) y la mecanización del procedimiento.

Otro atisbo de modelo diferente se evidencia en los impactos no buscados (*per se*) de la política de AC regional: la lógica de club, que refuerza la situación de asimetría, se basa en un principio de solidaridad entre los miembros. La solidaridad entre países permitió la implementación de la AC regional ya que el sello MERCOSUR rige en tanto todos los socios participen. La cooperación entre instituciones universitarias también fue una consecuencia de la política regional: en especial, los pares (que son miembros de una comunidad académica, vinculada a su Estado, su disciplina, su institución) pudieron iniciar lazos de confianza y entendimiento mutuo que derivó en la puesta en marcha de redes de cooperación variadas.

A pesar de que la política de AC del MERCOSUR replica las tendencias del statu quo de la evaluación y acreditación a nivel mundial, la forma en que el acuerdo de integración regional desarrolló esta política permitió consolidar, con luces y sombras, la autonomía de la región en este campo. Si bien no lo analizamos aquí, en los momentos iniciales del armado del mecanismo experimental se discutió la posibilidad de replicar el proceso europeo (Bolonia) e instaurar un sistema de créditos transferibles para homogenizar las carreras y tener un criterio de calidad estandarizado.

## DISCUSIÓN

El abordaje de la política regional de AC del MERCOSUR permite reflexionar y discutir en torno a la conformación



de criterios de calidad académica y el desarrollo de políticas de evaluación universitaria como proceso político, es decir, aprehender el conflicto de intereses, visiones y valores sobre qué es la calidad y cómo se realiza la evaluación.

Además, conlleva el reconocimiento de la existencia de un campo en pugna por la definición de criterios e instrumentos. Contemplar el carácter político de estos procesos implica desentrañar la forma en que se fueron gestando las características

de lo que se considera calidad académica – de universidades, de programas de grado y posgrado, de la investigación, docente, etcétera– que se presentan como neutrales e indiscutidas, así como de las maneras de medirlas y evaluarlas; visibilizar los intereses por detrás de la construcción hegemónica de estas prácticas; y profundizar el debate público y político sobre formas alternativas de concebir la calidad y de evaluarla. Este debate tiene mayor potencia si se realiza con una pluralidad de actores universitarios y

pluriversitarios, que en un marco regional de acción disputen el campo de la evaluación como campo de técnicos.

Sobre este último punto, la experiencia del MERCOSUR da cuenta de cómo los acuerdos de integración regional inciden por medio de regulaciones en los ámbitos nacionales y generan cambios político-institucionales. Resultan deseables los espacios regionales de discusión de criterios autónomos de calidad, que revaloricen la evaluación. Más aún a sabiendas de que las agencias y las políticas de AC están moldeando a las instituciones y a las carreras en pos de adecuarse a los estándares, con lo que dejan de lado rasgos centrales que ha tenido la universidad latinoamericana.

La discusión política regional sobre evaluación de la calidad, lejos de negar el debate, permite establecer criterios rigurosos para traspasar la crítica y materializarse en propuestas alternativas, como pueden ser: considerar el contexto político-institucional de la educación superior en nuestros países, alentar experiencias solidarias y democratizadoras, jerarquizar por igual las funciones de la universidad, y relevar el vínculo universidad–sociedad y la construcción de conocimiento al servicio de las demandas locales.

Discutir la calidad con seriedad no sólo es deseable: hoy es necesario para desestimular prácticas mercantiles y recuperar a la universidad como espacio público y de crítica constante.

## REFERENCIAS

- Amaral, A., Neave, G., Musselin, C., y Maassen, P. (2009).** *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (Vol. 26). Neatherlands: Springer.
- Cernuzzi, L., Vargas, E., y Gonzalez, V. (2007).** *Educación superior y desarrollo del capital humano*. Asunción: Grafitec
- Hameri, S. (2009).** “Beyond Methodological Nationalism, but Where to for the Study of Regional Governance?” *Journal of International Affairs*, 63(3), 430-441.
- Mok, K. H. (2012).** “Global Aspirations and Strategizing for World-Class Status: New

Modes of Higher-Education Governance and the Emergence of Regulatory Regionalism in East Asia”. En Adam. Nelson y Ian P. Wei (Eds.), *The global university: past, present and future perspectives* (Vol. 1, pp. 25-54). New York: Palgrave Macmillan.

**Musselin, C. (2009).** “The Side Effects of the Bologna Process on National Institutional Settings: The Case of France”. En Alberto Amaral, Guy Neave, Christine Musselin y Peter Maassen (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (Vol. 26, pp. 181-205). Neatherlands: Springer.

**Perrotta, D. (2013).** *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración*

*regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012)*. Tesis de Doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina, Buenos Aires.

**Robertson, S. (2009).** *The EU, 'Regulatory State Regionalism' and New Modes of Higher Education Governance*. Trabajo presentado en International Studies Association.

**Skolnik, M. L. (2010).** “Quality assurance in higher education as a political process”. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 67-86.

## POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

PRESENTAMOS EL NUEVO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN QUE ESTÁ LLEVANDO A CABO EL INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN (IEC), CON EL FIN DE ELABORAR UNA INTERPRETACIÓN SOBRE LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS Y LAS DINÁMICAS DE EXPANSIÓN DE ESTE SECTOR EDUCATIVO. EL PROYECTO TAMBIÉN TIENE POR OBJETIVOS EL ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS EN LA COMPOSICIÓN SOCIAL DE LA MATRÍCULA Y EL RELEVAMIENTO Y CARACTERIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DESARROLLADAS POR LAS UNIVERSIDADES NACIONALES. \*

# PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA, DINÁMICAS DE EXPANSIÓN Y CAMBIOS EN LA COMPOSICIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ARGENTINA

## IEC-CONADU

En las últimas cuatro décadas, la expansión de la educación superior en América Latina constituye una poderosa tendencia que, con diferentes ritmos, abarca al conjunto de los países de la región. El Informe *Educación Superior en Iberoamérica 2011*, elaborado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), da cuenta claramente de este notable crecimiento que se manifiesta en el pasaje de apenas 1.9 millones de estudiantes en 1970 a 8.4 millones en 1990, y cerca de 25 millones en 2011, los cuales se distribuyen en 4.000 universidades y cerca de 12.000 instituciones no universitarias

de educación superior. Siguiendo la tradicional clasificación de Martín Trow (2005), podemos decir que la educación superior en la región ha dejado atrás la etapa de sistemas de élite (menos del 15 % de tasa de escolarización) para ubicarse en el tránsito desde el sistemas de masas (entre 15 y 80 %) hacia la universalización de este nivel (más del 80 %).

La última década, en particular, marca el inicio de un segundo ciclo de expansión de la educación superior. A diferencia del primero, operado en las décadas del 60 y el 70, en el que la centralidad de la agenda de política estuvo dada por la idea de modernización, en éste se ubica como eje la cuestión de la inclusión, que se manifiesta en diferentes estrategias de política impulsadas en cada país, y en el

reconocimiento del carácter de bien público de la educación superior. Con todo, esta tendencia convive con rasgos estructurales de las dinámicas de expansión de la educación, que delinea su carácter contradictorio y desigual, el cual se manifiesta en que el mayor acceso a la educación superior se da en países que todavía no han universalizado el nivel secundario, y en muchos que tampoco completaron la inclusión de la población infantil en el nivel primario (SITEAL, 2009).

En este sentido, la presente investigación se inscribe en el campo problemático de la compleja relación entre la expansión de la educación superior y su impacto en la reducción de las inequidades, que se enmarca en el patrón de desarrollo educativo y tendencias históricas de la

\* Integrantes del equipo de investigación: Claudio Suasnabar, Damián Del Valle, Laura Rovelli, Sylvia Lenz, Sofía Fernández, Laura Corti.

educación en la región. Alrededor de esta cuestión, buena parte de la investigación reciente en la región ha puesto especial atención al estudio de las políticas de ampliación del acceso, en particular, aquellas orientadas a garantizar la permanencia y egreso de sectores anteriormente excluidos de la educación superior (Chiroleu, 2009 a y b). En el Brasil, la creación de nuevas universidades se combina con políticas de afirmación positiva a través de cuotas en el ingreso y becas en el sector privado para ampliar las plazas; en el Uruguay existe una estrategia de descentralización desde la Universidad de la República hacia la generación de polos de desarrollo universitario y en Venezuela se crearon nuevos tipos de instituciones a través de modelos innovadores que, sin modificar las universidades tradicionales, amplían las oportunidades de acceso al nivel superior.

En particular, en el caso de la Argentina, con el retorno de la democracia y la eliminación de las restricciones al ingreso en 1983, las universidades recuperaron su tendencia histórica a la expansión matricular, que en los primeros años se manifiesta como una verdadera explosión del ingreso, al incrementarse la matrícula en un 30 % (Suasnábar y Rovelli, 2011). En las siguientes dos décadas, el aumento se sostiene a tasas más o menos similares, para entrar en los últimos años en una meseta. Este proceso de ampliación del acceso se refleja en las tasas de escolarización universitaria (neta y bruta) que para el año 2011 alcanzan 37,8 % y 19,6 % respectivamente, mientras que la tasa bruta de escolarización superior se eleva al 52,6 % (Anuario de Estadísticas Universitarias, 2011).

Paralelamente y con especial énfasis desde 2008, un conjunto de programas de becas lanzados o reformulados desde el Ministerio de Educación de la Nación –nos referimos al Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), al Programa de Becas del Bicentenario (PNBB) y al Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR)- se orientan a las demandas de democratización de segunda generación. Es decir, basados en el principio de igualdad de oportunidades, apuntan en principio a generar una igualdad de resultados a partir de la desigualdad de tratamientos. El PNBU se dirige a garantizar la igualdad de oportunidades para ingresantes y estudiantes avanzados; el PNBB privilegia estrategias

de permanencia y egreso para estudiantes e incorpora la jerarquización de ciertas carreras consideradas prioritarias para el desarrollo nacional; mientras que el PROGRESAR (que constituye un apoyo económico para jóvenes de entre 18 y 24 años que quieren iniciar, reiniciar o finalizar estudios en algún nivel del sistema educativo) pretende promover el apoyo económico a los estudiantes pero fortalecido por dispositivos de inclusión como tutorías, guarderías e inserción laboral.

“

**ESTA INVESTIGACIÓN SE  
INSCRIBE EN EL CAMPO  
PROBLEMÁTICO DE LA  
COMPLEJA RELACIÓN  
ENTRE LA EXPANSIÓN DE LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU  
IMPACTO EN LA REDUCCIÓN  
DE LAS INEQUIDADES.**

”

Con todo, el objetivo de asegurar una plena democratización de la educación superior todavía constituye un desafío para las políticas estatales y las propias instituciones universitarias, ya que supone dar respuestas satisfactorias a un conjunto de indicios preocupantes que revelan los límites y condicionantes de la ampliación del acceso a este nivel.

En primer lugar, la investigación reciente muestra indicios de un cambio en la dinámica de expansión universitaria y de educación superior que se manifiesta en un aumento del estudiantado de las universidades privadas. Según datos de la SPU, en 2011 la matrícula de este nivel ascendía a 1.718.000 estudiantes, de los cuales 1.808.415 (79 %) correspondían al sector público y 366.570 al sector privado (21 %). Este fenómeno, si bien en términos estructurales no ha modificado el tradicional predominio del sector público en las preferencias sociales, se

revela en el ritmo de crecimiento mucho más acelerado del sector universitario y de educación superior privado respecto del sector público (1,8 % sector público y 6,1 % sector privado para el período 2001-2011). Asimismo, la fuerte segmentación y diferenciación del sector privado abre el interrogante respecto de las características de la población estudiantil que asiste a estas instituciones, que también estarían reclutando no solo a los sectores altos y medios altos, sino también a franjas de los sectores populares.

En segundo lugar, y ligado a lo anterior, el proceso de ampliación del acceso a la educación superior no parece haber modificado la distribución de la población estudiantil por quintiles de ingreso, tal como da cuenta otra investigación reciente (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012). A partir de datos de la EPH del año 2010 y tomando el rango de edad de entre 18 y 30 años, el estudio revela que el quintil más bajo representaba el 15 % de los estudiantes que asistían al nivel superior, mientras que dicha proporción se reduce al 5 % de los graduados. Pero el dato más preocupante es la asistencia al sector privado de un 15 % del quintil más bajo, lo cual parecería confirmar lo señalado anteriormente con respecto a la segmentación de este sector. Si se compara con el quintil más alto, en el que el 64 % asiste a instituciones privadas, se pone de manifiesto no solo la creciente polarización social de la matrícula universitaria sino también la fuga hacia este sector que parece afectar al conjunto de la población estudiantil.

En tercer lugar, el bajo rendimiento académico de la educación superior y universitaria, sumado al problema de la permanencia y el egreso, constituyen los ejes centrales de las políticas de inclusión. Al respecto, si bien no se cuenta con información sobre tasas de graduación que posibilite explorar las trayectorias de una cohorte de ingreso, los datos disponibles de aprobación de materias revelan que en el año 2011 el 29,6 % de los estudiantes universitarios no aprobó ninguna materia, el 14,3 % aprobó una sola materia, el 13,5 % aprobó dos materias, el 11 % aprobó tres materias y solo el 9,1 % aprobó cuatro materias (SPU, 2012). Consistente con estas tendencias, los datos del Censo 2013 de la UBA muestran que el 4,7 % de los alumnos tardó un cuatrimestre en completar el Ciclo Básico Común (CBC), el 45,5 % lo completó en

dos cuatrimestres, el 26,2 % lo completó en tres cuatrimestres y 12,6 % en cuatro cuatrimestres, mientras que un 11 % requirió cinco o más cuatrimestres. Este alargamiento de los estudios no solo da cuenta del fuerte desgranamiento de la matrícula: también constituye un buen predictor del abandono, fenómeno que afecta principalmente a los estudiantes de sectores socio-económicamente más desfavorecidos.

Planteada de esta manera, la presente investigación se propone tres líneas de indagación: la primera focaliza su interés en el análisis de las dinámicas de expansión reciente de la educación superior y su vinculación con los patrones históricos de desarrollo educativo, que como fue señalado, supone explorar las relaciones entre educación universitaria y terciaria por un lado, y entre las dinámicas de expansión del nivel medio y las formas que asume la expansión del nivel superior, por el otro. La segunda línea de indagación se orienta al análisis de los cambios en la composición social de la matrícula de educación superior operados en la última década (2003-2013) con especial énfasis en la caracterización del perfil socio-económico y cultural de la población estudiantil de los sectores populares que acceden a este nivel de enseñanza. Y por último, plantea una tercera línea centrada en el relevamiento, análisis y caracterización de las políticas institucionales de inclusión educativa desarrolladas por las universidades nacionales, que posibilite la construcción de un mapa nacional de los diferentes programas, proyectos y acciones orientadas al mejoramiento del acceso, permanencia y graduación de los estudiantes universitarios.



FOTO: ANA CLARA TOISI

## REFERENCIAS

- Chiroleu, A. (2009a)** “La inclusión de la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación* (48).
- (2009b). “Políticas públicas de inclusión en la educación superior: Los casos de Argentina y Brasil”. *Revista Pro-positivos* 20 (2).
- Chiroleu, A.; Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012)**. *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: IEC-CONADU/UNGS.
- CINDA (2011)**. *El proceso de transición entre educación media y superior experiencias universitarias*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo. Disponible en: <http://www.cinda.cl/download/libros/41-El%20Proceso%20de%20transici%C3%B3n%20entre%20educaci%C3%B3n%20media%20y%20superior.pdf>
- SITEAL (2009)**. El tránsito del nivel medio al superior y el acceso diferenciado a las carreras terciarias y universitarias. SITEAL/UNESCO/IIPE/OEI. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oci.org/sites/default/files/20090301.pdf>
- Secretaría de Políticas Universitarias (2011)**. *Anuario de Estadísticas Universitarias*.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2011)** “Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda”. *Revista de Innovación Educativa* (57).
- Trow, M. (2005)**. “Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII”. En Philip Altbach (Ed.). *International Handbook of Higher Education*. Kluwer.

# GLOBALIZACIÓN, INTERNACIONALIZACIÓN Y REDES DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## LA EXPERIENCIA MEXICANA

### ARMANDO ALCÁNTARA

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA  
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La investigación científica ha sido, casi desde sus inicios, una labor que se realiza en forma colaborativa. Si bien el trabajo individual es insustituible en la indagación en torno a los más diversos temas y disciplinas en las ciencias y las humanidades, la colegialidad y la asociación han sido elementos clave para el análisis, discusión y difusión de los hallazgos científicos. Con la globalización y la internacionalización, procesos que caracterizan a la época actual, los intercambios entre las mujeres y los hombres de ciencia han aumentado de manera exponencial, tanto en frecuencia como en velocidad. Mucho de este crecimiento –difícil de imaginar por lo menos hace 50 años– se debe al desarrollo sin precedentes de las tecnologías de la información y la comunicación. La creación y difusión cada vez más frecuente de redes de colaboración científica en los más variados campos del conocimiento

científico, humanístico y tecnológico es apenas una consecuencia de los procesos antes mencionados. La suma de esfuerzos y talentos bajo una adecuada coordinación, ha demostrado tener un enorme efecto catalizador en proyectos cada vez de mayor envergadura. En virtud de resultados tan alentadores como los obtenidos en un número creciente de iniciativas, son más las agencias y organismos nacionales e internacionales que están alentando y financiando este tipo de esfuerzos colectivos a fin de poder beneficiarse de su enorme potencial.

La tesis que orienta este trabajo sostiene que la creación y el desarrollo de las redes académicas de colaboración en investigación educativa permiten un tratamiento más profundo y amplio de los problemas educativos de los países de América Latina. Asimismo, el trabajo en red permite consolidar una colaboración mayor entre instituciones de educación superior de distintas regiones del mundo, al compartirse experiencias y conocimientos. Adicionalmente, la conjunción de esfuerzos y talentos favorece una mayor productividad, así como el planteamiento de nuevas interrogantes para futuras indagaciones.

La primera parte de este texto ofrece un panorama general de los procesos de globalización y de internacionalización. Ambos han afectado de modo muy significativo a las naciones, las instituciones y los individuos; si bien son diferentes, corren en caminos paralelos estrechamente vinculados entre sí. El segundo apartado da cuenta de algunos elementos conceptuales de las redes de colaboración académica. En él se mencionan y escudriñan diversos ámbitos y niveles en los que dichas redes se originan y desenvuelven, al igual que sus implicaciones. No dejan de señalarse también sus limitaciones y los efectos indeseados que se presentan en ciertos casos. En la tercera parte se da cuenta de una experiencia en la formación de redes de conocimiento en materia de investigación educativa desarrollada en México desde principios de la década de los noventa. El trabajo de estas redes ha sido impulsado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Finalmente, se plantean algunas conclusiones derivadas del análisis de los elementos contenidos en los apartados que componen el trabajo.

## GLOBALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN

En su analítico texto sobre la globalización, Octavio Ianni (1996), subraya que este proceso está presente en la realidad y en el pensamiento, como un desafío para todo el mundo. Pese a las vivencias y opiniones de unos y otros, añade, la mayoría reconoce dicha presencia en la forma en que se ha diseñado el nuevo mapa del mundo, en la realidad y en lo imaginario. A su vez, Imanol Ordorika (2006) considera la globalización como un concepto que alude a los arreglos complejos de la sociedad contemporánea y la fase actual del desarrollo del capitalismo. Asimismo, dicho concepto describe en forma extensiva un periodo histórico caracterizado por dinámicas, ideologías, formas e instituciones distintivas.

La globalización abarca múltiples dimensiones. Manuel Castells (2001) ha identificado tres esferas significativas: económica, social y cultural. Respecto a la primera de ellas, el autor define la economía global como aquella cuyos componentes centrales tienen la capacidad institucional, organizacional y tecnológica para funcionar como una unidad en tiempo real o en un periodo definido, a escala planetaria. Desde la sociología, autores como Anthony Giddens (citado en Ianni, 1996) la conciben como la intensificación de las relaciones sociales a escala mundial que ligán localidades distantes de manera tal que los acontecimientos de cada lugar son modelados por eventos que ocurren a gran distancia y viceversa. La transformación social es así una parte de la globalización y también constituye la extensión lateral de las conexiones sociales por medio del tiempo y el espacio. De esta manera, la globalización crea imposiciones y establece parámetros, anula y abre horizontes.

Asimismo, se refiere a todos los procesos mediante los cuales los pueblos del mundo son incorporados a una única sociedad mundial, la llamada sociedad global. Se ha denominado *globalismo* a una de las fuerzas que actúan en el desarrollo de la globalización (Albrow, citado en Ianni, 1996). Por lo que hace a la dimensión cultural, lo que caracteriza al desarrollo de la informatizada economía global es su emergencia en muy diferentes contextos culturales y nacionales, dentro de los más diversos ámbitos regionales, así como su alcance planetario, que

afecta a todos los países y los conduce hacia un marco de referencia común de carácter multicultural (Castells, 2001).

La internacionalización, según Jürgen Schriewer (1996), es un término gemelo con la globalización, y ambos se refieren a la intensificación de las relaciones globales de interacción e intercambio, la interconexión mundial en los campos de la comunicación social y la armonización transnacional de los modelos y estructuras sociales. Los dos términos también hacen referencia a una realidad social que se extiende con mayor frecuencia a las experiencias cotidianas de la gente, ya sea en forma de intercambios financieros y crisis monetarias internacionales, interdependencias ecológicas mundiales, migraciones de grandes grupos humanos o la intensificación cada vez mayor de flujos de noticias a escala planetaria, entre otros. Para este mismo autor, las tendencias hacia la internacionalización y la globalización también pertenecen a ámbitos de interacción social tan vitales para las sociedades contemporáneas como los sistemas educativos y de formación, o sea, las organizaciones desarrolladas a gran escala de las escuelas y universidades, incluidos los esfuerzos de control y reflexión dirigidos hacia tales sistemas en forma de políticas, planeación, investigación y teorías educativas.

Por su parte, Philip Altbach y Jane Knight (2006) relacionan la globalización y la internacionalización, argumentando que la primera corresponde a las fuerzas económicas, políticas y sociales que empujan la educación superior del siglo XXI hacia una mayor implicación en la escena internacional. Entre otros factores que impulsan esta dinámica se incluyen: la creciente integración de la investigación, el uso del inglés como *lingua franca* para la comunicación científica –y para la educación superior a nivel mundial-, la importancia cada vez mayor de un mercado laboral para los académicos y científicos, y, más particularmente, todos los aspectos relacionados con las TIC.

Mientras la globalización es un elemento insoslayable de nuestra sociedad contemporánea, la internacionalización implica muchas posibilidades de elección. De hecho, esta última puede considerarse como la respuesta que las naciones realizan frente a la primera. Del mismo

modo que la globalización ha tendido a hacer que se concentren la riqueza, el saber y el poder en manos de quienes ya los poseían, la movilidad académica internacional ha favorecido también a sistemas e instituciones educativos de los países más avanzados.

En ese sentido hay claras muestras de la desigualdad en el mundo en cuanto a la expansión de la educación superior internacional: las iniciativas suelen ir en el sentido Norte-Sur y los estudiantes internacionales en la dirección opuesta (Sur-Norte). Además, la posesión del saber, los productos de éste y la infraestructura de las TIC y similares están casi exclusivamente en manos de instituciones, corporaciones y grupos de interés localizados en el Norte. Otras iniciativas y programas fluyen principalmente de Norte a Sur, aunque estamos presenciando una cantidad cada vez mayor de actividades Sur-Sur, sobre todo en Asia y África.

## ELEMENTOS CONCEPTUALES DE LAS REDES DE COLABORACIÓN CIENTÍFICA

En un plano de análisis más general, puede decirse que las formas organizativas de la economía informacional han estado basadas en redes. Son éstas el elemento fundamental del que están y estarán hechas las nuevas organizaciones. Las redes pueden formarse y expandirse por todos los lugares imaginables de la economía global porque se basan en el poder de la información, proporcionado por el nuevo paradigma tecnológico. La tecnología de la información en redes avanzó a pasos agigantados a principios de los 90 por la convergencia de tres tendencias: la digitalización de la red de telecomunicaciones, el desarrollo de la transmisión en banda ancha y el aumento espectacular del rendimiento de las computadoras conectadas por la red, rendimiento que a su vez estuvo determinado por los avances tecnológicos de la microelectrónica y el *software* (Castells, 1999).

De acuerdo con Rocío Amador (2006), desde inicios de los años 80, y con mayor énfasis en la década siguiente, comienza un fenómeno de alianza internacional entre las empresas productoras y operadoras de cómputo, informática y telecomunicaciones de los países industrializados que impactan fuertemente

los mercados productivos de los países en desarrollo. Dicha alianza se construye con base en relaciones contractuales y organizacionales, con el propósito de impulsar la productividad y racionalidad de la información y el conocimiento, con el fin de promover un nuevo modelo económico sustentado en la comercialización de la información.

La construcción de redes virtuales entre grupos de trabajo colaborativo se ha constituido en un espacio necesario para fortalecer la comunicación y el diálogo permanente en torno a diferentes líneas y temáticas de interés científico, humanístico y tecnológico, que genera un nuevo paradigma de indagación colectiva mediado por las TIC (Torres, 2002). Este paradigma contribuye a la generación de relaciones de mayor horizontalidad, y a la puesta en común de experiencias teórico-metodológicas que pueden ser transferidas a otros grupos e instituciones de investigación, en un intento por reducir las asimetrías existentes entre regiones y bloques de países (Torres y García, 2008).

Las redes sociales y electrónicas digitales potencian las nuevas tendencias de la investigación. Interactuar entre pares, aprender de diversos campos, conocer lo que hacen colegas de otras disciplinas para enriquecer la visión propia, y actuar en conjunto para obtener el mayor provecho de los estudios, las reflexiones y las teorías, son tendencias de la investigación contemporánea. Las redes propician la pertinencia de abrir y perfeccionar la visión global de los investigadores para dar a conocer sus aportes, reflexiones y resultados en temas que exigen ir más allá de las fronteras tradicionales para insertarse en las interconexiones globales (Torres y García, 2008).

En la asociación de las telecomunicaciones con los recursos, los programas y las herramientas de la información ligados con los protocolos de internet, también conocida como telemática, existen tres componentes fundamentales: 1) la interactividad; 2) las comunidades de sentido; y 3) la dimensión colaborativa. El primero de estos componentes se define por el grado en el cual una tecnología de la comunicación puede crear un ambiente mediado cuyos participantes se comunican (uno a uno, uno a muchos y muchos a muchos), tanto sincrónica como asincrónicamente y participan

en intercambios de discursos recíprocos (Spiro, 2002). En cuanto al segundo elemento, en el proceso de creación y transformación de significados en torno a un objeto no sólo incide la manera en que las comunidades humanas se refieren a dicho ente sino a la forma de interpretarlo y relacionarse consigo mismo. Por lo que se refiere al tercer elemento, en el caso de los grupos de investigadores, la colaboración se organiza a partir de dos factores: 1) las redes electrónicas digitales potencian las redes sociales que se han tejido anteriormente con los hilos de la información y comunicación entre asociaciones de investigadores (Gibbons et al., 1997); y 2) se crean nuevos grupos en la medida en que sus miembros participan activamente



**LAS REDES ACADÉMICAS  
DE COLABORACIÓN EN  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
PERMITEN UN TRATAMIENTO  
MÁS PROFUNDO DE LOS  
PROBLEMAS EDUCATIVOS  
DE LOS PAÍSES DE  
AMÉRICA LATINA.**



en el desarrollo de protocolos de investigación mediados por computadoras, sin importar que dichas personas estén distantes unas de otras (Torres y García, 2008).

De esta manera, las oportunidades y requerimientos generados por el nuevo entorno están llevando a nuevos modos de organización de la comunidad científica: consorcios de investigación, nuevas formas de cooperación universidad/industria, redes electrónicas de investigación y otras modalidades asociativas que buscan, a través de la cooperación, responder al desafío generado por el alto ritmo de cambio científico y los crecientes costos de la investigación que esto conlleva (Chaparro, 1998).

No obstante las potencialidades de desarrollo ofrecidas por el enorme progreso de las TIC, también se han señalado sus limitaciones y consecuencias negativas. En una crítica al desarrollo de la sociedad de la información, Dominique Wolton (2000, en Amador, 2006), considera que la comunicación es el desafío científico y político más grande del siglo XXI. El triunfo de las técnicas que, acercando a los hombres y las sociedades, hace más visibles las diferencias sociales, culturales y religiosas y aumenta las dificultades de la incompreensión. El fin de las distancias acentúa las diferencias culturales y la necesidad de una tolerancia mutua, y el acceso a las redes no suprime las jerarquías de acceso al saber y al conocimiento. Las máquinas pueden estar *on line*, sin embargo, los individuos y las sociedades no lo están jamás.

Aunque la extraterritorialidad de las redes telemáticas permite promover la libre circulación de información y conocimientos de las sociedades industrializadas hacia los países en desarrollo, para algunos expertos dicho proceso también genera un riesgo y una amenaza para la soberanía de las culturas nacionales de los países en desarrollo, lo cual provoca tensiones entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, así como entre la globalización de la cultura y la identidad cultural de las naciones y las comunidades, la tradición y la modernidad, el largo y el corto plazos, lo efímero y lo instantáneo, lo lento y lo rápido. Igualmente, tensiones entre la competencia y la igualdad de oportunidades, el desarrollo de conocimientos y las capacidades de asimilación, y, finalmente, entre lo espiritual y lo material (Delors, 1997).

En un plano social y existencial, Castells (2001) destaca que las redes globales de intercambios instrumentales encienden y apagan de manera selectiva individuos, grupos, regiones e incluso países, en función de su relevancia en el cumplimiento de los objetivos que tenga la red, en un flujo incesante de decisiones estratégicas. A esto sigue una división fundamental entre lo abstracto, el instrumentalismo universal, y las identidades particulares históricamente arraigadas. Nuestras sociedades están estructuradas, cada vez más, en torno a una oposición bipolar entre la red y el yo.

Tomando como referencia los estudios comparados en educación, Schriewer (1996)





FOTO: SARI DENISSE FLECKER SARHUELVAI BAJO LICENCIA CREATIVA COMMONS CC BY 2.0

considera que las interdependencias que los caracterizan se desarrollan como redes de interrelación que, si bien se mantienen consistentes intra-nacionalmente, varían de modo significativo cuando se les examina internacionalmente. Subraya que las redes existentes entre relaciones de formación, relaciones organizativas, relaciones industriales y relaciones de orden colectivo, han evolucionado, se han adaptado recíprocamente unas a otras y se han solidificado estructuralmente mediante procesos de larga duración. Schriever ve muy probable que las redes de interrelación, determinadas social y culturalmente, determinen a su vez

las formas y estrategias diferenciadas de la utilización posterior de las tecnologías novedosas, “manteniendo así la rica diversidad de las pautas histórico-culturales” (p. 34).

Siguiendo la descripción anterior de Schriever al considerar las redes como “relaciones de interrelación”, y en un plano conceptual, Edwin Keiner (2011) llama la atención del uso casi inflacionario que se hace en la actualidad del concepto de “red” y otros con él relacionados. Señala que en el contexto de la “evaluación” y las “garantías de calidad”, así como en el que se relaciona con la conducción y la política en materia científica y

las expectativas de utilidad y aprovechamiento social del conocimiento científico, el concepto de “red” ha cobrado una relevancia particular como instrumento de producción, integración y transferencia del conocimiento también en el terreno de la educación. Para Keiner los diferentes conceptos de “red” dan la impresión de ser flexibles, empíricos y estar orientados a la búsqueda de soluciones cuando se enfrentan problemáticas complejas, dado que prometen, precisamente, una comunicación abarcadora del sistema, lo que permite integrar contextos de diferencia diferentes e incluso contradictorios. Añade el autor que una razón general para la

proliferación de las “redes” en la actualidad debe buscarse en la relevancia de los conceptos neoliberales de dirección de las áreas socialmente funcionales y del sistema científico.

Asimismo, las redes pueden verse como formas de coordinación que, o bien se insertan en el “vacío” entre jerarquía y mercado, o sea, entre “el orden y el caos”, o aparecen como forma de organización nueva e independiente. En este sentido, la confiabilidad o confianza (*trust*) se convierte en un factor decisivo para reducir costos y contar con una coordinación “plana”. Es precisamente en virtud de su fuerza de integración basada en la confianza, que las redes pueden traspasar las referencias del sistema del conocimiento y establecer relaciones informales de expertos en “terreno intermedio” entre organización y jerarquía. Por otro lado, las ciencias producen, reciben y difunden un tipo de conocimiento que se caracteriza especialmente por criterios de validez epistémicos, por métodos y fundamentos, por teoría y análisis, y cuya regulación se vincula a la “verdad”, la consistencia y validez concreta. Desde una perspectiva comunicacional, se mueven en un medio de crítica, más que en uno de poder (Keiner, 2011).

## EL CASO DE MÉXICO

Desde principios de los 90 y bajo el auspicio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa

(COMIE), comenzó la formación de varias redes temáticas orientadas a crear y difundir el conocimiento sobre una amplia gama de problemas educativos. En su mayoría, estas redes temáticas se organizaron para elaborar lo que se llamó “Estados de Conocimiento” (EC), es decir, la revisión y valoración sistemática de la producción en diversos campos de la investigación educativa en el periodo de una década. Hasta la fecha, se han realizado los EC de los periodos 1982-1992; 1992-2002 y 2002-2012.

El procedimiento de elaboración de los EC ha consistido en convocar a grupos de investigadores con intereses y experiencias comunes en un tema específico de la IE, para revisar el material (artículos, libros, capítulos de libros, memorias de congresos, etcétera) producido en una década específica y elaborar un documento final, que es publicado por el COMIE en diversos volúmenes temáticos. La presentación de los libros se presenta como una actividad académica en alguno de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa que el COMIE organiza cada dos años.

Es de llamar la atención que el proceso de la elaboración de los EC aglutine a un número importante de investigadores y estudiosos de los problemas educativos, quienes, de manera voluntaria, dedican largas jornadas a analizar un considerable volumen de material bibliográfico. Los grupos de investigadores de los fenómenos educativos forman redes que tienen diversos

grados de consolidación. Hay algunas que se han mantenido activas a lo largo de muchos años, en tanto que otras sólo persisten durante el proceso de construcción de los EC. Las más consolidadas tienen sus propios órganos de difusión y realizan diversos tipos de reuniones académicas con regularidad.

El COMIE cuenta en su página electrónica ([www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx)) con un inventario de más de 25 redes temáticas, y el número de ellas sigue creciendo. Para el desarrollo y consolidación de la IE en México, el trabajo de las redes temáticas, principalmente en lo que se refiere a la elaboración de los EC, ha constituido un instrumento muy valioso para acrecentar el conocimiento y la reflexión en torno a los temas relevantes de la educación.

## CONSIDERACIONES FINALES

En este amplio panorama del uso de las redes de conocimiento en el marco de la globalización e internacionalización, lo más destacable es su potencial de aplicación a la educación superior, particularmente en lo que se refiere a la integración de la investigación, así como en otras de sus implicaciones menos directas pero también importantes como son los flujos de estudiantes internacionales, los mercados laborales para profesores investigadores y el uso cada vez más extendido de las TIC en los procesos de formación en el nivel superior.

## REFERENCIAS

- Altbach, P. & Knight, J. (2006).** “Visión Panorámica de la Internacionalización en la Educación Superior. Motivaciones y Realidades”. *Perfiles Educativos*, Tercera época, 28 (112), 13-39.
- Amador, R. (2006)** “La universidad en red”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 155-177.
- Castells, M. (2001).** *The information age: economy, society and culture. Vol. 1 The rise of the network society* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1999).** *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1 La sociedad red* (3<sup>a</sup>. Reimp.). Madrid: Alianza Editorial.

- Chaparro, F. (1998).** *Conocimiento, innovación y construcción de sociedad: Una agenda para la Colombia del siglo XXI*. Bogotá: TM Editores.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). [www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx)
- Delors, J. (1997).** *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow (1997).** *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Ianni, O. (1996).** *Teorías de la modernización*. México: Siglo XXI.
- Keiner, E. (2011).** “Organización-saber-poder- ¿Son las redes una nueva forma de

comunicación científica?” *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2(2), 23-29.

- Schriewer, J. (1996).** “Sistema mundial y redes de interrelación”. En M. Pereyra, J. García, A. J. Gómés y M. Boas (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada* (pp. 17-58). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Spiro, K. (2002).** “Interactivity: a concept explication”. *New Media & Society*, 4(3), 215-225.
- Torres, S. y García, O. (2008).** “Redes de investigación y universidad pública”. *Revista Digital Universitaria*, 9 (2), 1-12.
- Torres, S. A. (2002).** “Red UAM: Grupos virtuales de aprendizaje colaborativo”. *Revista Reencuentro*, 35, 39-48.

## VINCULACIONES

**FERNANDO CORREA**

CENTRO DE ESTUDIOS FARMACOLÓGICOS  
Y BOTÁNICOS, UNIVERSIDAD DE BUENOS  
AIRES-CONICET

MAESTRÍA EN POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA CIENCIA  
Y LA TECNOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

**MARIANA VERSINO**

CENTRO DE ESTUDIOS URBANOS Y REGIONALES,  
CONICET

MAESTRÍA EN POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA CIENCIA Y  
LA TECNOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA, FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

# LA UNIVERSIDAD EMPRESARIA

## EL LABORATORIO DE HEMODERIVADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

La vinculación de las universidades con las empresas o con el denominado “sector productivo” ha sido objeto de numerosos análisis por parte de la literatura que se dedica a estudiar las relaciones que se entablan para promover la utilización de los conocimientos generados en el ámbito científico-académico por parte de actores sociales “externos” al mismo. El caso que describimos a continuación es una iniciativa atípica y única en sus características dentro del ámbito nacional, en la que una universidad se constituye en empresa al sostener como parte de sus actividades la producción y comercialización de medicamentos hemoderivados,<sup>1</sup> y logra

**1** Se entiende por hemoderivados aquellas especialidades farmacéuticas cuyo principio activo proviene del plasma de donantes humanos sanos a través de un proceso de fraccionamiento y purificación adecuado. Se utilizan como tratamiento indispensable de pacientes que presentan patologías como inmunodeficiencias, hemofilia y otros trastornos de la coagulación, ciertos procesos autoinmunes (como la eritroblastosis fetal, por ejemplo), hemorragias e

alcanzar una gran participación en el mercado local y regional de este tipo de productos.

El Laboratorio de Hemoderivados es una planta farmacéutica perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), dedicada a la elaboración y comercialización de medicamentos derivados del plasma humano (albúmina, inmunoglobulinas y gammaglobulinas, antitrombina III, factor VIII, entre otros) a partir de la donación altruista o para la reposición de sangre.<sup>2</sup> Al pertenecer al ámbito de la UNC, se comporta como una

intervenciones quirúrgicas, entre otras situaciones que requieran la recuperación de la volemia y de la presión oncótica.

**2** En la actualidad, UNC-Hemoderivados produce: albúmina sérica humana, inmunoglobulina G endovenosa, gammaglobulina antitetánica, gammaglobulina intramuscular, gammaglobulina anti-Rho, Factor VIII, antitrombina III y complejo protrombínico. Asimismo, se está avanzando en el desarrollo de nuevos productos como Factor IX, inmunoglobulina G anti-VHB, gammaglobulina polispecífica de administración subcutánea, hematina, fibrinógeno y colas de fibrina.

empresa estatal que, en la actualidad, no recibe fondos del presupuesto universitario y se gestiona para cumplir un fin social: el de abastecer al mercado local de estos medicamentos a bajo costo. Su importante presencia en el mercado de derivados plasmáticos en el ámbito nacional y latinoamericano (mediante convenios con Uruguay, Chile, Ecuador, Bolivia y Cuba) le permite funcionar como reguladora del mismo al ofrecer sus productos a precios más bajos, lo cual mejora la accesibilidad a los hemoderivados por parte de la población en general. El posicionamiento económico alcanzado le ha posibilitado al Laboratorio cubrir los sueldos –tanto del personal de planta como del contratado temporalmente– y el pago de los gastos corrientes de funcionamiento sin recibir recursos de la Universidad. Asimismo, las ganancias obtenidas por la comercialización de sus productos se reinvierten en la actualización

productiva y tecnológica, lo que a su vez le ha permitido diversificar su producción al abrir en 2002 una planta productora de medicamentos genéricos inyectables (UNC-Fármacos)<sup>3</sup> y en 2003 una planta procesadora industrial de tejidos humanos (UNC-Biotecnia),<sup>4</sup> única en su tipo en Sudamérica.

UNC-Hemoderivados es una de las pocas plantas estatales aprobadas por la Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica (ANMAT) para la producción de medicamentos derivados del plasma humano, genéricos inyectables y matrices óseas para uso odontológico y traumatológico (esto último, con la aprobación en conjunto del Instituto Nacional Central Único Coordinador de Ablación e Implante [INCUCAI]). La producción de medicamentos o productos médicos por parte de UNC-Hemoderivados sigue además las regulaciones de la Farmacopea Europea, las normas de la Agencia Europea de Evaluación del Medicamento (por sus siglas en inglés, EMEA), las normas de la Food and Drug Administration (FDA) estadounidense, las directivas de la Organización Mundial de la Salud (OMS), las resoluciones del SGT11 del MERCOSUR, las disposiciones regulatorias del Instituto Nacional de Medicamentos (INAME, dependiente de ANMAT) y del Plan Nacional de Sangre (PNS) del Ministerio de Salud de la República Argentina.

UNC-Hemoderivados opera mediante la metodología de Fraccionamiento por Intercambio, que consiste en la entrega del plasma recolectado en intercambio por medicamentos hemoderivados, en una proporción determinada. El resto queda en poder de la planta productora, que los comercializa a fin de compensar los gastos del fraccionamiento. El Programa de Intercambio Plasma-Hemoderivados (PIPHe) brinda a los

bancos de sangre asociados la posibilidad de aprovechar íntegramente los excedentes de plasma humano que no son utilizados, o bien, de adquirir insumos o equipamiento a cambio del mismo. Así, UNC-Hemoderivados debe firmar individualmente convenios de intercambio con cada uno de los centros de hemoterapia, bancos de sangre, hospitales y clínicas privadas o públicas. El convenio es un compromiso entre partes, en el que los Bancos de Sangre y Servicios de Hemoterapia acuerdan la provisión de plasma humano proveniente de donaciones voluntarias no remuneradas de sangre, a fin de ser utilizado para el fraccionamiento industrial en las instalaciones de UNC Hemoderivados, y éste se compromete a compensar a aquéllos con medicamentos elaborados a partir de dicha materia prima.

En términos generales, un 60% del plasma total recibido por UNC-Hemoderivados proviene del sector público y un 40% del sector privado. El 95% proviene de plasma recuperado mientras que sólo el 5% del mismo proviene de plasmaféresis. La falta de conciencia en la población argentina sobre la importancia de la donación altruista de sangre, sumada a la prolongada carencia de una política real sobre la donación de sangre y la centralización de los bancos de sangre públicos municipales y provinciales, lleva a que sólo el 23% del plasma que llega a UNC-Hemoderivados provenga de donantes voluntarios, mientras que el 77% restante proviene de donantes de reposición. Dada la heterogeneidad en las capacidades técnicas de los numerosos bancos de sangre (municipales, provinciales, privados) en la Argentina, no todos poseen la habilidad de obtener plasma en las condiciones necesarias para la obtención de factores lábiles (como el Factor VIII, por ejemplo). Por ello, sólo el 30% de los bancos tiene capacidad de proveer de plasma fresco congelado, lo que incide en la cantidad de este factor que UNC-Hemoderivados puede producir.

En 2012, financiado fundamentalmente con fondos propios, el Laboratorio de Hemoderivados de la Universidad Nacional de Córdoba inauguró tres nuevas obras que formaban parte del Plan Maestro de Expansión y Actualización Tecnológica: la Nueva Planta Multipropósito, la Nueva Planta

de Agua Calidad Inyectable y el Depósito de Producto Terminado, que implican una ampliación de 2400 m<sup>2</sup>. Las obras inauguradas significaron una inversión de 25 millones de pesos. De esta manera se pretende duplicar la superficie cubierta existente y cuadruplicar la producción de genéricos inyectables de bajo volumen, con una capacidad de 15 millones de ampollas anuales. Esto permitirá incrementar considerablemente la cobertura comercial actual y hará posible que se siga proveyendo con este tipo de medicamentos al Programa Remediar + Redes y a otros programas del Ministerio de Salud de la Nación.

La nueva planta prevé, además, incorporar nuevos productos farmacéuticos e iniciar la producción de medicamentos huérfanos que permitan responder a necesidades esenciales de pequeños sectores de la población, los cuales no son elaborados por el sector privado debido a su baja rentabilidad. Asimismo, desde mediados de 2012, la UNC, a través del Laboratorio de Hemoderivados, y la Universidad Nacional del Litoral (UNL), a través de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, firmaron un convenio de colaboración mutua para el desarrollo de actividades científicas y tecnológicas que permitan brindar servicios a la comunidad. En este marco, también se concretó la firma de un convenio entre la UNL, el Laboratorio de Hemoderivados de la UNC y Zelltek S.A. para el desarrollo de técnicas y nuevos productos de base biotecnológica (como el Factor IX recombinante, por ejemplo).

UNC-Hemoderivados es blanco de constantes críticas por parte del sector privado, que arguye que el laboratorio no sigue las reglas del mercado al no colocar sus productos en función de cuánto puede pagar éste, sino con un criterio de relevancia social. Es decir, una de las críticas más frecuentes por parte de la industria privada hacia el laboratorio es su papel como referente y formador de precios. Llevada adelante desde sus orígenes como una empresa sin fines de lucro y con el objetivo de cumplir una función social, se trata de una experiencia más que interesante para repensar la complejidad y diversidad de alternativas en la interrelación entre universidad y sociedad, que invita a volver la mirada hacia la discusión acerca del *para qué* y el *para quién* de dicha vinculación.

<sup>3</sup> UNC-Fármacos produce a baja escala: metoclopramida, furosemida, dexametasona, lidocaína, ranitidina, diazepam, difenhidramina, solución fisiológica, cloruro de potasio, cloruro de sodio y agua bidestilada. La producción de estos medicamentos cuenta con la aprobación de ANMAT.

<sup>4</sup> UNC-Biotecnia desarrolla, procesa y distribuye derivados óseos para su uso terapéutico en Odontología y Traumatología. De esta manera produce: matriz ósea en polvo, en gránulos gruesos o finos, en cubos, en láminas, tablas o rodajas. En la actualidad, gracias a un convenio con la Fundación Cardiovascular de Colombia, se está trabajando en el tema de procuración, procesamiento, tratamiento y conservación de válvulas cardíacas humanas. Otro proyecto se enmarca en el desarrollo de un líquido conservante de órganos.

## RESEÑAS

**SERGIO FRIEDEMANN<sup>1</sup>**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI -  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD  
DE BUENOS AIRES/CONICET

El campo de estudios sobre la universidad ha tenido un significativo crecimiento en nuestro país durante las últimas dos décadas. Se trata de un espacio heterogéneo en el que dialogan investigaciones –provenientes de distintas disciplinas- abocadas al estudio del sistema actual de educación superior o a su repaso historiográfico. La mayoría de los trabajos están centrados en algún caso particular o en un tiempo histórico relativamente corto.

Aunque se enmarca en ese espacio interdisciplinar, el nuevo trabajo de Pablo Buchbinder expresa, sin lugar a dudas, la mirada del historiador. El autor, que se ha destacado en el estudio de la Reforma Universitaria del 18, se enfrenta al desafío de sintetizar en un espacio limitado más de un siglo de historia de las universidades. En ese sentido, este libro puede ser leído como continuación del ya clásico *Historia de las Universidades Argentinas*<sup>2</sup>, en el que hace explícito su propósito de acercarse al lector no familiarizado con la historia de las instituciones de la educación superior (pese a lo cual, es un texto de consulta permanente para los investigadores). En ambos trabajos, Buchbinder se centra en las relaciones entre universidad y política, con el foco puesto especialmente en cuestiones referidas a la autonomía universitaria.

*La Universidad en los debates parlamentarios* es también una breve historia de las universidades argentinas, pero vista desde un ángulo muy

# UNIVERSIDAD Y POLÍTICA SEGÚN LOS REPRESENTANTES DEL PUEBLO

RESEÑA A BUCHBINDER, PABLO (2014).

## *LA UNIVERSIDAD EN LOS DEBATES PARLAMENTARIOS.*

LOS POLVORINES: UNIVERSIDAD NACIONAL DE  
GENERAL SARMIENTO; SECRETARÍA DE RELACIONES  
PARLAMENTARIAS - JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS.

<sup>1</sup> Autor, entre otros trabajos, del artículo «Liberación o dependencia» en el debate parlamentario de la «Ley Taiana». Un acercamiento al enfoque etnográfico para el estudio de la cuestión universitaria en el pasado reciente». *Historia de la Educación - Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)*, (12), 157-185. Disponible en <http://ref.scielo.org/9zpgj9>

<sup>2</sup> Buchbinder P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

## RESEÑAS

particular: el de los legisladores nacionales que expresaron sus posicionamientos en el Congreso de la Nación desde la Ley Avellaneda hasta la década del 90.

El breve estudio preliminar está estructurado en función de introducir al lector en los textos parlamentarios seleccionados. Para ello, se siguen importantes hitos de la historia universitaria argentina durante gobiernos constitucionales: la Ley Avellaneda de finales del siglo XIX, la Reforma Universitaria del 18, la legislación universitaria del peronismo, el debate “laica o libre” durante el frondicismo, la universidad del 73 y la Ley de Educación Superior de los años 90. Hay que tener en cuenta que las versiones taquígráficas de muchos de los debates son demasiado extensas como para lograr un recorte representativo de todos los temas y todas las voces que se manifiestan en los mismos. Este difícil trabajo de selección constituye, por tanto, un primer acercamiento a cada uno de esos importantes períodos de la historia universitaria argentina.

Buchbinder, investigador del CONICET y coordinador del programa “Historia y Memoria: 200 años de la Universidad de Buenos Aires”, nos ofrece esta historia de la legislación universitaria a través de la perspectiva de los actores-legisladores nacionales, con una salvedad que el mismo autor menciona y que debe ser tenida en cuenta: la vida universitaria argentina estuvo fuertemente signada por decretos-leyes de gobiernos dictatoriales o por políticas públicas democráticas que no siempre se cristalizaron en nueva legislación o en debates abiertos en el Congreso. Sobre esas políticas, el lector encontrará algunas breves referencias en el estudio preliminar que acompaña a la selección de textos.

La Ley Avellaneda estructuró en buena medida la vida universitaria argentina y no fue modificada hasta mediados del siglo XX, cuando el peronismo promulgó dos leyes aprobadas por el parlamento, una en 1947 y otra en 1954, además de establecer la gratuidad y el ingreso irrestricto por decreto. La dictadura militar



que lo derrocó en 1955 legisló por decreto y anuló las leyes peronistas. El frondicismo apeló al Congreso para poner a funcionar el famoso artículo 28 del decreto de Aramburu: aquel que habilitaba a las universidades privadas a expedir títulos habilitantes reconocidos por el Estado. También durante el gobierno militar de Onganía se recurrió a los decretos-leyes para regular el funcionamiento de las casas de estudio. Tras el regreso del peronismo al gobierno, una nueva legislación fue debatida y votada en el Congreso a comienzos de 1974 con el apoyo del radicalismo, tras consensuar varias modificaciones al proyecto de ley originalmente presentado por el poder ejecutivo. La última dictadura militar también legisló por decreto y durante la presidencia de Raúl Alfonsín se decidió retrotraer la situación normativa a los estatutos que habían aprobado las universidades basándose en la legislación de la autodenominada “revolución libertadora”. Con el menemismo, se aprobó una nueva Ley de Educación Superior, pero la universidad más grande del país consiguió, con respaldo judicial, no aplicarla por completo. Por esa razón, el estatuto actual de la UBA data de 1960.

Como puede verse, la inestabilidad política del país no pudo más que incidir en la historia de las universidades argentinas. Esta última, vista a través de los debates parlamentarios realizados en democracia, será siempre una historia fragmentaria, incompleta. Si se tiene en cuenta también lo que ella no muestra, es una muy rica aproximación que puede resultar atractiva para un amplio público.

A quien se involucra en el trabajo de investigación dentro del campo de estudios sobre la universidad le puede resultar interesante acudir al debate parlamentario como fuente primaria a ser explorada ya que, salvo excepciones, no ha sido tenida en cuenta. La riqueza de la oralidad –aunque traducida al papel por el taquígrafo– hace del discurso parlamentario una vía de acceso privilegiada a la perspectiva de los actores, a los lenguajes y conflictos, y a la configuración de fuerzas políticas propias de una particular circunstancia histórica. A quienes habitan las instituciones universitarias y se interesan en su transformación, encontrarán una vía para la reflexión acerca de una larga y conflictiva historia de controversias en torno a la relación entre universidad, Estado y sociedad, debates que vuelven a aparecer bajo nuevas figuras en distintos momentos. Y aquel lector que no forme parte de la vida universitaria encontrará que el sistema de educación superior está sujeto a debates públicos y democráticos cuya resolución no puede más que impactar en la vida del país, en tanto constituye una parte fundamental del mismo, como último eslabón del sistema educativo y como espacio ligado a la producción social del conocimiento.

Las disputas por los sentidos de la universidad aguardan nuevos debates parlamentarios y otro tipo de instancias que permitan saldar democráticamente, aunque nunca en forma definitiva, los divergentes puntos de vista en torno a lo universitario. Aunque sin proponérselo explícitamente, creemos que este libro aporta a poner sobre la mesa el carácter estrictamente histórico y político del sistema universitario, y que invita a reflexionar acerca de las dinámicas del pasado, del presente y de un futuro que aguarda por una nueva legislación que se ponga a tono con los nuevos tiempos.

## RESEÑAS

**FABIANA BEKERMAN**

INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES  
Y AMBIENTALES - CENTRO CIENTÍFICO  
TECNOLÓGICO MENDOZA -  
CONICET  
PROGRAMA DE INVESTIGACIONES SOBRE  
DEPENDENCIA ACADÉMICA EN AMÉRICA LATINA

# ITINERARIOS DE LA EDUCACIÓN

RESEÑA A SUASNÁBAR, CLAUDIO (2014).

## *INTELECTUALES, EXILIO Y EDUCACIÓN.*

ROSARIO: PRO HISTORIA.

La mayor parte de las investigaciones y publicaciones sobre la educación superior durante la última dictadura militar argentina ponen el foco en aquello que el régimen devastó, aniquiló, interrumpió. Tanto los trabajos iniciados en la última etapa del gobierno militar y editados a mediados de los 80 como los más recientes se han ocupado de analizar el disciplinamiento operado en las universidades nacionales, el cierre de carreras e institutos, la expulsión de docentes/investigadores, la contracción de ciertas disciplinas, los recortes presupuestarios, etc. Sin embargo, muy pocos autores se han ocupado de indagar sobre aquello que sobrevivió a los años de represión y control ideológico.

El libro de Suasnábar, precisamente, se focaliza en la productividad del campo de la educación durante este periodo oscuro para la intelectualidad argentina. La preocupación del autor radica en los “contornos por donde sobrevivieron las ciencias sociales en un contexto donde predominaba la cultura del miedo”: centros académicos no universitarios, editoriales

de perfil progresista, proyectos o programas de investigación disidentes, etcétera. Desde la perspectiva de la historia intelectual, el autor se ocupa del desarrollo histórico de las ideas socio-educativas producidas durante la última dictadura en contextos de exilio, externo e interno. Para ello, utiliza un corpus de revistas editadas durante el periodo en estudio (tanto de carácter institucional como político-cultural y político-pedagógico), libros, publicaciones y entrevistas a protagonistas de la época. A partir de una base empírica consistente, logra un análisis panorámico ya la vez detallado del objeto de estudio.

La introducción del libro ofrece un recorrido exhaustivo del estado de la cuestión del pensamiento en educación durante la dictadura y sostiene que ese periodo se constituye en un punto de inflexión, no sólo por lo que se destruyó sino, además, porque fue un periodo de revisión crítica de experiencias político-educativas de décadas precedentes. El autor plantea que, desde el exilio (interno y externo), este periodo fue

generador del debate y la reformulación teórica y escenario del surgimiento de una nueva agenda de política educativa que se proyectó durante la transición democrática.

En el capítulo uno, aborda la revisión crítica y la autocrítica desarrollada por distintos grupos de intelectuales argentinos exiliados en México sobre la experiencia política previa a la dictadura y su desenlace; el autor considera este hecho como el inicio de un proceso de renovación teórica del pensamiento de izquierda que se extendió a toda Latinoamérica. El capítulo dos profundiza en la innovación teórico-conceptual en educación, cuyo aporte sustantivo fue realizado por los exiliados argentinos en México, que por un lado marcaron una nueva agenda modernizadora y, por otro, continuaron los debates inconclusos por la irrupción de la dictadura en Argentina. Suasnábar advierte que esta renovación teórica fue resultado de un proceso de revisión crítica de las experiencias político-pedagógicas precedentes que estuvo vinculado, por un lado, a los debates político-ideológicos que atravesaron

## RESEÑAS

el exilio de argentinos y latinoamericanos y, por otro lado, al proceso de institucionalización y profesionalización académica de la investigación educativa impulsada desde mediados de la década del setenta. En el capítulo tres el autor realiza un análisis minucioso de los contenidos de la *Revista de la CEPAL* para desentrañar las tensiones surgidas en el interior de grupos de intelectuales que cumplieron un doble rol, como intelectuales académicos y como funcionarios burocráticos de organizaciones internacionales. Además, reconstruye el proceso de revisión crítica y producción conceptual que estuvo favorecido por la existencia de estos espacios internacionales convertidos en oportunidades para la creación intelectual y en una especie de “paraguas protector” frente a las persecuciones ideológicas. El capítulo cuatro se concentra en el proyecto DEALC (Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe), que funcionó entre 1975 y 1981 en el marco de la CEPAL y que -en palabras del autor- fue un “laboratorio de ideas” en el que se generaron nuevas problemáticas sobre los sistemas educativos latinoamericanos y nuevas categorías de análisis, que originaron una perspectiva socioeducativa renovada. En el quinto capítulo el autor aborda diversas manifestaciones de la disidencia intelectual en el marco del exilio interno: centros académicos independientes que funcionaron como reductos de las ciencias sociales (Instituto Di Tella, IDES, *Revista Desarrollo Económico*, CEDES, CISEA), grupos de estudio (denominados por Klimovsky como “universidad de las catacumbas”), revistas de circulación clandestina (*Punto de Vista*, *Crítica* y *Utopía*), el CEAL (Centro Editor de América Latina). De todas estas formas que asumió la disidencia, el autor se concentra en la experiencia del Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación (I-IECSE) y en la *Revista Perspectiva Universitaria*. El último capítulo muestra cómo el debilitamiento de las dictaduras latinoamericanas a principios de los ochenta y las posibilidades de un retorno a la democracia marcaron un punto de inflexión en virtud de reabrir el debate político en la región y esto tuvo su correlato en el ámbito educativo,



**“UN APORTE SIGNIFICATIVO  
PARA REFLEXIONAR  
SOBRE LA PRODUCCIÓN  
INTELLECTUAL”.**

lo que se manifestó en un desplazamiento de las preocupaciones teóricas hacia la discusión de la política educativa y la inserción de especialistas en la gestión educativa estatal. Todo lo cual propició una reconfiguración del campo intelectual de la educación. Finalmente, el autor ofrece un epílogo en el que da cuenta de los diversos discursos y posiciones en torno a la política educativa durante el retorno a la democracia.

Las hipótesis centrales del libro giran en torno a los desplazamientos o transformaciones operadas en el pensamiento socio-educativo durante la dictadura, como consecuencia de los debates políticos vinculados al exilio argentino y latinoamericano en México a mediados de los

setenta. Al contrario de los lugares comunes que sostienen la idea según la cual el gobiernomilitar no habría dejado espacio posible para la producción intelectual, este libro nos muestra que hubo creación, movimiento y desarrollo por fuera de los ámbitos tradicionales (me refiero a universidades, CONICET, centros de docencia e investigación estatales), en distintos espacios geográficos (exilio interno y externo) y en diversos ámbitos institucionales (organismos internacionales, centros de investigación y universidades extranjeras).

La revisión de la creación intelectual en el ámbito de la educación no había sido suficientemente abordada desde la investigación académica y, en este sentido, Suasnábar propone cubrir un vacío de conocimiento. Lo hace desde un abordaje que implica una superposición de distintos niveles de análisis, todos ellos necesarios para comprender el objeto de estudio, que incluyen desde las trayectorias intelectuales individuales o grupales y sus contribuciones teóricas, hasta procesos político-culturales, de institucionalización, de profesionalización y de desarrollo disciplinar. El autor logra destejer el proceso de crítica y autocrítica de las experiencias político-educativas anteriores a la dictadura, desarrollado por intelectuales exiliados, para rearmar el rompecabezas de las conceptualizaciones y re-conceptualizaciones del pensamiento socio-educativo emergentes como resultado de ese proceso y que se proyectaron luego de recuperada la democracia.

Desde esta perspectiva, el libro adquiere una renovada vigencia porque nos invita a pensar sobre los modelos teóricos de educación y los sistemas existentes, así como sobre su rol en el proceso socio-político de un país. Si, tal como sugiere la lectura de este libro, la vinculación entre modelo educativo y proyecto nacional no se desarrolla de manera lineal sino a fuerza de un proceso ininterrumpido de revisión y reformulación teórica-conceptual, creemos que su lectura nutre profundamente este debate y resulta un aporte significativo para reflexionar sobre la producción intelectual e innovaciones en el momento presente.



## LEGADOS

# CIENCIA E IDEOLOGÍA HOY

## JAVIER BLANCO

FACULTAD DE MATEMÁTICA, ASTRONOMÍA Y FÍSICA  
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA  
ADIUC - CONADU

A principios de la década de 1970 ocurrió una singularidad editorial en la Argentina: la revista *Ciencia Nueva*. Participaron en ella científicos y filósofos de diversas extracciones. Comenzó como una revista de esas llamadas “de divulgación” y rápidamente se convirtió en un espacio de debate que reflejó muchas de las preocupaciones de la época acerca del carácter de la investigación científica, de las relaciones de los científicos con la política y de los políticos con la ciencia. En una época en la que la epistemología “sería” recién empezaba a ser reconocida en el ámbito filosófico local, *Ciencia Nueva* fue un instrumento importante para su difusión y puesta en juego.

Quizá el debate más importante que tuvo lugar entonces y cuyos ecos aún perduran, fue el que se inició a partir de un reportaje a Gregorio Klimovsky, titulado “Ciencia e ideología”, en la revista número diez. Las opiniones ahí vertidas fueron duramente contestadas por Oscar Varsavsky en su ensayo “Ideología y verdad”, en la número doce, y terminó dando lugar a uno de los libros más exitosos de *Ciencia Nueva*. El libro también se tituló *Ciencia e ideología*, y participaron de él no sólo los dos autores mencionados sino también Jorge Schvarzer, Manuel Sadosky, Conrado Eggers Lan, Thomas Moro Simpson y

Rolando García. De alguna manera la conjunción copulativa en el título –con la excepción ortográfica y todo- funciona más como contraste que como vínculo, también como subordinación axiológica, anclada en la ineludible referencia a esa dicotomía fundacional del marxismo.

No es mi intención analizar los argumentos ni las bravuconadas que se esgrimieron, sino rescatar el temple y las inscripciones institucionales de estas discusiones, protagonizadas por científicos activos y epistemólogos, decanos y directores de grupos de investigación. Klimovsky asumió la voz de la nueva epistemología y buscó acotar los factores ideológicos a ciertas etapas de la producción científica, lo cual es posiblemente correcto. Varsavsky discutía y peleaba desde otro registro, postulando que la epistemología misma estaba atravesada por tensiones ideológicas insolubles o directamente invisibles desde su pretendida asepsia analítica. No hubo puntos de encuentro, ni siquiera con las buenas artes de los otros participantes. Pero gracias a esta esgrima verbal y, sobre todo, al anclaje de los argumentos en el desarrollo de prácticas científicas concretas, se iban explorando opciones y se revisaban las cartografías científicas adquiridas en los centros del primer mundo. Por ese entonces ya había publicado Habermas su artículo “Ciencia y técnica como ideología”, pero ninguno de los autores lo retoma, pese a que indudablemente habría echado algo de luz sobre el debate en cuestión.

El contexto actual es radicalmente diferente del de entonces. El contexto político post-dictaduras en América Latina pasó por los regímenes fundamentalistas neoliberales de los

Hace un par de años, el editor de *Ciencia Nueva*, Ricardo Ferraro, digitalizó los 29 números de la revista y los 16 libros publicados entre 1971 e inicios de 1974. Los subió a una página de internet que ya no está disponible, lo que despierta cierta específica inquietud acerca de los medios digitales actuales. También escribió un nuevo libro en el que hace una reseña histórica de la revista y que tituló, sugerentemente, *Ciencia nueva: debates de hoy en una revista de los '70*. ¿Siguen esos debates hoy? ¿De qué manera?



Tapa, *Ciencia Nueva* número 10

## LEGADOS

noventa y dio lugar a la reaparición de gobiernos populares comprometidos con el cambio social concreto al interior de un capitalismo controlado. El contexto cultural post-Internet en el mundo propone maneras altamente novedosas de comunicación y de conformación de subjetividades, el acceso al conocimiento a partir de un lenguaje tecnificado, mediado por algoritmos de búsqueda que configuran un nuevo *milieu* cognitivo. El contexto ideológico asociado a la producción científica se construye hoy a partir del afianzamiento del lugar de la ciencia en los procesos productivos. En este marco, el colonialismo científico se volvió no solo indudable sino estructural, internalizado en las prácticas cotidianas, tanto en la *Big Science*, como en la *Small Science* e incluso en la *Tiny Science*. El contexto social se enfrenta hoy a la disminución del trabajo asalariado y la ubicuidad de un capitalismo basado en el consumo. La idea de revolución que animaba las discusiones de entonces quedó archivada, o peor, suele ser usada como ideal contra el cual comparar los procesos políticos emancipatorios actuales, sobre todo en Latinoamérica, y por lo tanto como excusa para una oposición discursiva acrílica y paralizante.

El rol del conocimiento en la constitución de la sociedad actual es enorme y creciente. Las instituciones universitarias o de investigación están -sobre todo, desde hace un par de décadas- tensionadas por una creciente mercantilización del conocimiento y la aparición de todo tipo de vinculaciones con las empresas y de formas de adquisición de fondos propios por parte de los diferentes laboratorios o grupos de investigación. Como forma de reacción contra esta tendencia, se suelen reafirmar los valores reformistas y democráticos de la

universidad, muchas veces en versiones parciales o directamente anacrónicas. La declamada “libertad de cátedra” y su desplazamiento a la “libertad de investigación” suele presentarse como

bastión frente a los embates mercantiles. Como en tantas otras disputas dicotómicas, es necesario para comprenderlas -y eventualmente, superarlas- ver cuánto tienen en común ambas posiciones.

Las batallas de Varsavsky en contra de placientes mitos de la neutralidad de la ciencia, de la objetividad de la evaluación científica, de la elección libre de los temas de investigación, fueron batallas perdidas que hace bastante, y como consecuencia quedó establecido una especie de sentido común académico que reduce la calidad científica a criterios productivos y destierra cualquier crítica, en general recurriendo a vagos criterios de autoridad, variables según convenga a la ocasión.

Si bien los estudios sociales de la ciencia nos permiten hoy una comprensión más precisa del funcionamiento de la actividad científica, sus resultados, luego del ímpetu inicial entre las décadas de 1970 y 1980, se volvieron específicos de una (meta)disciplina “desarrollada” y comenzaron a publicarse en *journals* especializados que solo leen los especialistas en el área, ya no los científicos en general.

A diferencia de lo que suelen postular algunos científicos actuales con inquietudes políticas o sociales, recobrar la posibilidad de pensar los fines de la ciencia no es equivalente a priorizar la ciencia aplicada por sobre la pura (categorías éstas, además, extremadamente difusas). Se trata, creo, de reconocer la necesidad de una crítica profunda de la actividad científica al interior de la misma comunidad científica, de pensar la ciencia también desde la ciencia, para recuperarla como proyecto humano transformador, como desafío reflexivo donde vuelva a habitar el ineluctable riesgo de pensarnos.



Ilustración de Suar para el libro *Ciencia e ideología. Aportes polémicos* (1975). De arriba a abajo y de izquierda a derecha: Rolando García, Jorge Schvarzer, Thomas Moro Simpson, Gregorio Klimovsky, Conrado Eggers Lan, Manuel Sadosky y Oscar Varsavsky

# SERIE UNIVERSIDAD COLECCIÓN EDUCACIÓN

TÍTULOS PUBLICADOS

Las producciones más recientes sobre educación superior reunidas en una coedición de la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios.



## FILOSOFÍA (Y) POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD

*Eduardo Rinesi*



## IGUALDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Ana María Ezcurra*



## EL POSGRADO EN EL CAMPO UNIVERSITARIO

*Mónica de la Fare y  
Sylvia Lenz*



## UNIVERSIDADES Y SOCIEDADES

*Mariana Versino,  
Luciana Guido y  
Mariana Di Bello*



## POLÍTICA UNIVERSITARIA EN LA ARGENTINA

*Adriana Chiroleu,  
Claudio Suasnabar y  
Laura Rovelli*



## LA UNIVERSIDAD ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA PLANIFICACIÓN

*Roberto Follari,  
Adolfo Stubrin y  
Antonio Camou*



PLANES DE  
ESTUDIO

EL ALUMNO  
ES ANTI

RENUNCIA DE  
A