

#3

SEPTIEMBRE 2016

EXPERIENCIAS DE
DEMOCRATIZACIÓN

*Entrevista a
Gabriela Salvini*

SINDICALES

Verónica Bethencourt

INFORME ESPECIAL

IEC-CONADU

RESEÑAS

*Senejko, Rojas, Córdoba,
Macchiarola*

LEGADOS

Ricardo Aronskind

INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN
FEDERACIÓN NACIONAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

POLÍTICA **UNIVERSITARIA**

vinculaciones entorno producción de conocimientos

CIENCIA, UNIVERSIDAD Y ENTORNO: CONCEPTOS Y REFLEXIONES

MARÍA ELINA ESTÉBANEZ

LA RELACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y SU ENTORNO

LUCÍA ROMERO, LEONARDO S. VACCAREZZA,
JUAN P. ZABALA, MARIANA DI BELLO

PRODUCCIÓN Y LEGITIMACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

ALEJANDRA ROCA, MARIANA VERSINO

**iec
conadu**
Instituto de Estudios y Capacitación

ÍNDICE

IEC-CONADU
INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN
FEDERACIÓN NACIONAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

POLÍTICA UNIVERSITARIA
NÚMERO 3

Vinculaciones, entorno y
producción de conocimientos

DIRECTORA

Yamile Socolovsky

CONSEJO DE REDACCIÓN

Belén Sotelo

Damián Del Valle

Laura Rovelli

Sylvia Lenz

COORDINACIÓN

Laura Rovelli

EDITORA

Miriam Socolovsky

DISEÑO

Adolfo Antonini

Año 3 N° 3

Septiembre de 2016

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

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 INTRODUCCIÓN: VINCULACIONES, ENTORNO, PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Laura Rovelli

3 CIENCIA, UNIVERSIDAD Y ENTORNO: CONCEPTOS Y REFLEXIONES

María Elina Estébanez

13 LA RELACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y SU ENTORNO

Lucía Romero, Leonardo S. Vaccarezza,
Juan P. Zabala, Mariana Di Bello

21 PRODUCCIÓN Y LEGITIMACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

Alejandra Roca, Mariana Versino

33 EXPERIENCIAS DE DEMOCRATIZACIÓN LA UNIVERSIDAD EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Entrevista a Gabriela Salvini

37 SINDICALES EL CONVENIO COLECTIVO DE TRABAJO: UNA HERRAMIENTA PARA DEMOCRATIZAR LAS UNIVERSIDADES

Verónica Bethencourt

40 INFORME ESPECIAL EL AJUSTE EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ARGENTINAS

Instituto de Estudios y Capacitación
(IEC- Conadu)

48 RESEÑAS LA UNIVERSIDAD Y SU ENTORNO

MAURO, SEBASTIÁN; DEL VALLE,
DAMIÁN Y MONTERO, FEDERICO
(COMPS.) (2015).

UNIVERSIDAD PÚBLICA
Y DESARROLLO.
INNOVACIÓN, INCLUSIÓN
Y DEMOCRATIZACIÓN DEL
CONOCIMIENTO.

Paula Senejko

50 DEMOCRATIZAR LA UNIVERSIDAD, RECREAR LA IGUALDAD

RINESI, EDUARDO (2015).

FILOSOFÍA (Y) POLÍTICA DE
LA UNIVERSIDAD.

Jesica Rojas y Cintia Córdoba

53 PRÁCTICAS SOCIO- COMUNITARIAS EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

ANTEQUERA, MARÍA FLORENCIA;
CHEVASCO, MARTINA; CRAPARO,
ROMINA Y SERRA, MARÍA
FLORENCIA (2015).

ARTICULACIÓN SOCIAL
Y PRÁCTICAS SOCIO-
COMUNITARIAS.

UN DESAFÍO PARA LA
UNIVERSIDAD PÚBLICA.

Viviana Macchiarola

55 LEGADOS ALDO FERRER Y SUS ÚLTIMAS LECCIONES

Ricardo Aronskind

EDITORIAL

YAMILE SOCOLOVSKY

DIRECTORA DEL IEC-CONADU



FOTO: ARCHIVO UNLP

Estudiantes de la UNLP en el Comedor Universitario, 1961.

La publicación de este número de *Política Universitaria* se produce a pocos meses de que el cambio de gobierno nos llevara, abruptamente, a un escenario cuyas marcas distintivas hablan de un cambio de etapa en la vida política nacional. Las sucesivas decisiones de la presidencia de Mauricio Macri han generado ya una situación social crítica que sólo puede agravarse si, como es de esperarse, se mantiene el rumbo iniciado el 10 de diciembre de 2015. Un proceso inflacionario creciente, el comienzo de un nuevo ciclo de endeudamiento externo guiado por la lógica especulativa, la liberación del mercado cambiario y la apertura de importaciones, la supresión de las retenciones a exportaciones

agropecuarias y mineras, los despidos, el incremento desmesurado de las tarifas de servicios básicos, la suspensión de un conjunto significativo de actividades de regulación estatal sobre el capital privado, y el cierre de numerosos programas sociales, son sólo algunos de los datos que ilustran un rápido deterioro en las condiciones de vida de los sectores populares. En ellas se hace visible un proyecto político y económico que promueve, junto a una brutal transferencia de ingresos de los sectores asalariados al gran capital, una nueva reforma del Estado que procura adecuar su funcionamiento al interés de los sectores oligárquicos en el poder.

Luego de más de una década durante la cual el Estado asumió la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación superior y reconoció el valor estratégico de la actividad universitaria, nos encontramos nuevamente ante un proceso de desfinanciamiento y ajuste presupuestario que obliga a las instituciones y actores del sistema a movilizarse para reclamar la asignación de recursos indispensables para asegurar su funcionamiento. La inédita movilización del 12 de mayo, en la que confluyeron todas las organizaciones sindicales, estudiantiles, e incluso representaciones institucionales de numerosas casas de estudio, demostró que lo que está en juego en la actual crisis de financiamiento del sistema universitario público no es solamente la situación particular del deterioro salarial del sector docente y no docente, sino la continuidad misma de una actividad cuyo desarrollo demanda una clara política de Estado que reconozca a la universidad como un derecho personal y colectivo.

En este número hemos incluido el Segundo Informe sobre el Presupuesto Universitario realizado por el IEC-CONADU, en el cual se evidencia no sólo el desfinanciamiento producido por el incremento del costo de los servicios, sino también una subejecución que

recorta selectivamente todas aquellas áreas que implicaban acciones ligadas a la democratización del sistema a través de programas de inclusión estudiantil, desarrollo académico e infraestructura, vinculación con el territorio, participación en la elaboración e implementación de políticas públicas, etc. En el contexto de política que estamos describiendo -y sobre el trasfondo de una campaña mediática que, instalando criterios meritocráticos, excluyentes y elitistas para valorar la actividad universitaria procura asociar lo público con la ineficiencia y la corrupción- el ajuste presupuestario preanuncia un nuevo ciclo de luchas contra la mercantilización en las universidades.

Cuando decidimos abordar, a través de todos los textos incluidos en esta edición, la cuestión de las vinculaciones que la universidad desarrolla con el entorno social del que forma parte, y a través de las cuales produce conocimientos y dinámicas complejas de apropiación de saberes, nos proponíamos realizar un primer aporte para profundizar nuestra comprensión de un proceso que desafiaba la concepción tradicional de las funciones universitarias, y que fue estimulado en estos años por un conjunto de políticas tendientes a dotar de mayor densidad a la trama que enlaza el quehacer académico con el territorio y con las demandas que plantea el desarrollo democrático de la sociedad. Esta reflexión no ha perdido vigencia, pese al cambio de las coordenadas políticas que definen nuestras urgencias en la actualidad. Nuestra defensa de la universidad pública sigue siendo la defensa de una universidad que estábamos construyendo, y que queríamos aún más democrática, más popular, y más dispuesta a legitimarse por su relación con las preocupaciones, las necesidades y las esperanzas de nuestro pueblo. Ese horizonte animó siempre este proyecto, y habrá que mantenerlo vivo dando sentido a la lucha de hoy.

INTRODUCCIÓN: VINCULACIONES, ENTORNO, PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

LAURA ROVELLI

IDIHCS-CONICET/ DOCENTE FAHCE-UNLP
IEC-CONADU

En los últimos quince años, varios países de América Latina fueron el escenario de intensos cambios sociopolíticos y tecnoeconómicos impulsados desde distintas corrientes de políticas, las cuales convergieron -en principio, desde un plano normativo- en una mayor presencia del Estado en la esfera social y la búsqueda de vías alternativas e innovadoras para el desarrollo. Algunos analistas señalaron la reformulación de las agendas de políticas del área a nivel regional a partir de la incorporación de la preocupación por la inclusión y/o el bienestar social observable en un renovado interés en el establecimiento de prioridades estratégicas. Paralelamente, destacaron cierta pervivencia de un modelo dominante en el plano internacional orientado hacia la competitividad y la promoción de las capacidades científicas y tecnológicas.

En sintonía con este panorama, las actividades de investigación y desarrollo (I+D) en la Argentina recuperaron entre 2003 y 2015 un papel estratégico, observable en una sostenida e incremental inversión en el sector. En el ámbito universitario nacional, la creación de áreas específicas, programas de investigación, incubadoras de proyectos, junto con la creciente participación de actores extracadémicos en órganos consultivos de gobierno dieron cuenta de la búsqueda de una mayor articulación entre las actividades de I+D y las demandas sociales y productivas en general y las regionales y/o locales en particular. Así, la cuestión de la relación entre la universidad y su entorno social, productivo y gubernamental se expandió a través de un conjunto de instrumentos de política científica y universitaria.

A partir de los aportes de distintas investigaciones inscriptas en el campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología (CTS) y sus entrecruzamientos con los de educación superior y la universidad, el presente número de *Política Universitaria* busca contribuir a desentrañar la complejidad de dicha relación, en particular desde un plano que no la agota pero que interesa destacar: la actividad científica y la producción de conocimiento. A su vez, persigue comprender un conjunto de decisiones, acciones y actividades en un área en la que intervienen políticas públicas e institucionales y actores públicos, de la sociedad civil, académicos, gubernamentales y del mercado, influenciados por los recursos e instrumentos disponibles, las reglas sectoriales, los diversos saberes y las racionalidades en juego.

María Elina Estébanez abre la discusión con una conceptualización sobre la noción de entorno. Si bien reconoce el alcance global de los debates sobre las instituciones universitarias y su participación en la producción de conocimiento científico, encuentra en el caso argentino cierta singularidad. De allí que identifique y dilucide dos dimensiones analíticas del término, en las que las universidades se posicionan en tanto agentes dinámicos con el entorno: una centrada en la aplicación y lo territorial, y otra que se configura a partir de su génesis sociohistórica y se liga al desarrollo de la universidad, a los procesos de institucionalización de la ciencia académica y a la implantación de modelos institucionales. Estébanez advierte sobre la importancia de la participación ciudadana y la adecuada representación de los problemas de interés público en los procesos de definición de “agendas de vinculación”, a fin de construir una “agenda social” que habilite procesos de apropiación de la ciencia y la tecnología.

El artículo de Lucía Romero, Leonardo Vaccarezza, Juan Pablo Zabala y Mariana Di Bello dialoga con la perspectiva del anterior trabajo y plantea una estrategia metodológica posible para indagar en las relaciones entre universidad y entorno. Distanciados de visiones normativas y/o prescriptivas, los autores coinciden en reflexionar sobre la importancia de los procesos de construcción colectiva de problemas sociales, el carácter situado e interactivo de la identificación y el reconocimiento de ciertas demandas y las “distintas concepciones acerca del problema que habilitan y legitiman formas de intervención”. De este planteamiento, surge una tipología innovadora para indagar la orientación predominante que las universidades adoptan con su entorno local (acotado al territorio municipal), la que es articulada metodológicamente con la noción de red.

Alejandra Roca y Mariana Versino retoman la preocupación por la producción y legitimación de conocimientos en las universidades a partir del estudio de la incidencia de las políticas de ciencia y tecnología y las características que adopta la evaluación de la investigación. Para ello, relevan las principales directrices de los planes e instrumentos recientes del área e indagan en profundidad los criterios y procesos del Sistema de Evaluación de Proyectos Científicos y Tecnológicos. Del análisis realizado se desprende que si bien los planes de ciencia y tecnología fijan metas y objetivos para “crear las bases de un nuevo contrato social”, que procura incluir procesos más democráticos de toma de decisión e incorporar problemas y demandas sociales en las agendas de investigación del sector, la definición de las prioridades y estrategias se resuelve mayoritariamente en el terreno de la propia comunidad científica. Asimismo, advierten sobre la influencia de estas condiciones de la evaluación y de la legitimación de las actividades de I+D propias de las principales agencias financiadoras en la capacidad y autonomía de las universidades para “generar y establecer sus propias agendas de investigación”.

Desde diferentes propósitos, enfoques y estrategias, estos artículos renuevan y complejizan el debate en curso sobre las relaciones entre la universidad, el entorno y la producción de conocimiento y a la vez, reflexionan en un escenario político e institucional cambiante sobre las potencialidades y limitaciones de la universidad como actor de transformación social.

CIENCIA, UNIVERSIDAD Y ENTORNO: CONCEPTOS Y REFLEXIONES

MARÍA ELINA ESTÉBANEZ

CENTRO REDES-CONICET

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES-UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

En este trabajo se presentan algunas líneas de conceptualización de la vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico, en particular, del tipo de vinculación mediada por conocimientos científicos y tecnológicos. La propuesta tiene como objetivo reorganizar diversos materiales teóricos que han tematizado la relación entre ciencia, universidad y sociedad, a partir de su asociación a diversos sentidos que tiene el “entorno”, un término de presencia frecuente en el análisis académico sobre la universidad y sus aportes a la

sociedad contemporánea, y en el debate público sobre el diseño y evaluación de políticas de ciencia y tecnología aplicadas al ámbito académico. Los materiales utilizados para esta revisión provienen sobre todo de textos de carácter sociológico e histórico del campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología (CTS).

La atención está puesta en un tipo particular de vinculación de la universidad con la sociedad que, al menos desde en el análisis CTS, está identificado con nuevos modos producción de conocimiento científico, con la creciente imbr-

cación de la ciencia y la tecnología –o la *tecnociencia*– en los ámbitos sociales, productivos, políticos, cotidianos, etc., y con las consecuentes repercusiones sociales. Tal fenómeno de “cientificación” de la sociedad y la economía ha sido acompañada por nuevas expectativas ciudadanas y estatales con respecto al desarrollo de la ciencia y la tecnología, su control y su orientación hacia la resolución de temas complejos de relevancia social y política (Elzinga y Jamison, 1996; Funtowicz y Ravetz, 2000) o también hacia problemas de interés público (Hope, 2011; Parsons, 1995).

Una parte de tales expectativas también se ha dirigido a las instituciones universitarias y su participación en la producción de conocimiento científico, y ha generado un campo propicio para la rediscusión de su rol en la sociedad del conocimiento.

Si bien estos procesos son de carácter global, en el caso de Argentina también ha sido frecuente la mirada reflexiva sobre la universidad y su relación con la sociedad y sus problemas, y en un segundo plano, la problematización de la ciencia como actividad universitaria y como vehículo de vinculación de la universidad con el entorno social.

Con cierta convergencia a estos procesos, en el ámbito de las políticas públicas se desarrollaron líneas de acción para la promoción y el financiamiento de las relaciones del sistema científico con el entorno en dos direcciones, complementarias o en tensión según la perspectiva desde la cual se valoren: el fortalecimiento de I+D de relevancia productiva-industrial, y la orientación de la producción de conocimiento científico hacia objetivos de desarrollo social e inclusivo. En ambos sentidos se involucró a las universidades como agentes dinámicos de la vinculación con el entorno. En la primera, el avance de las áreas de gestión tecnológica, la promoción de prácticas de patentamiento y la articulación entre la universidad y la empresa en torno a proyectos consorciados de I+D han sido las vías de acción más evidentes. En la segunda, lo han sido el acercamiento del “subsistema” de I+D académico a la extensión universitaria y el surgimiento de fondos específicos para programas de desarrollo tecnológico dirigidos a facilitar el acceso a conocimiento innovador a actores por fuera de los mercados convencionales de bienes y servicios. En los debates y acciones que abordan la relación entre universidad y sociedad, la idea de entorno engloba diversos sentidos. Si preliminarmente, y en su sentido más común en la actualidad, por entorno se entiende al ámbito que contiene a las acciones de acercamiento de la comunidad académica a actores no académicos, en una segunda instancia podemos identificar un sentido más genérico de entorno como contexto social de inscripción de la actividad universitaria.

En este otro sentido, entonces, se piensa en la configuración de la universidad como institución, en el ambiente generativo de las particu-

lares formas que adopta su organización en un espacio y tiempo concreto y, con relación al foco de este artículo, a la definición de sus misiones institucionales ligadas al ciencia, su producción y su difusión. Es la *dimensión sociohistórica* del concepto de entorno, diferenciándola del primer sentido aludido, la *dimensión práctica*. Esta distinción no implica desconocer las múltiples intersecciones entre la historia y sus formas de incidencia en la institucionalización de las universidades, y los actores universitarios y su intervención en el medio social y económico que contiene a la institución.

La idea de un entorno como ambiente de interacción entre académicos y no académicos remite a considerar al espacio social de inter-

“

EN LOS DEBATES Y ACCIONES QUE ABORDAN LA RELACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD, LA IDEA DE ENTORNO ENGLOBA DIVERSOS SENTIDOS.

”

locución de la universidad con la sociedad, en el que tienen lugar prácticas de intercambio de conocimientos y de prestación de servicios científicos. Los agentes no académicos y sus problemas, intereses y demandas, constituyen *el contexto de aplicación* y a la vez pueden ser partícipes de prácticas de *coproducción* de conocimiento científico. Pero no es necesaria la identificación de un “agente” individual o grupal: el contexto de aplicación puede ser definido por demandas más genéricas, del tipo “los problemas nacionales”, “las demandas de inclusión social”, “el interés público”, identificadas y formuladas como tales por las agendas políticas de la época. Esta idea de entorno puede a su vez considerar dis-

tintos significados geográficos: el entorno más general (sectores de la sociedad, organizaciones o comunidades con independencia de su lugar de emplazamiento geográfico) o el ámbito de emplazamiento espacial de la universidad. Se trata entonces de *una dimensión territorial* en la idea de entorno.

En lo que sigue, se explora la dimensión sociohistórica de “entorno” de la universidad en textos que han analizado los procesos de institucionalización de la ciencia y la extensión universitaria en contextos centrales y periféricos. En los mismos pueden encontrarse tanto experiencias en las que se produjo una vinculación de la naciente actividad investigativa con demandas concretas del entorno socioeconómico, como experiencias en que la investigación se instaura como una acción modernizante orientada a la profesionalización académica. El propósito no es –no podría serlo en el marco de un artículo breve como éste– un recorrido sistemático por la experiencia histórica sino una presentación ilustrativa de algunos elementos a partir de los cuales pensar aquella dimensión. En las siguientes secciones se retomarán las dimensiones prácticas y territoriales.

EL ENTORNO COMO CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO

Esta idea de entorno como contexto histórico que configura a la universidad remite a la relación más general entre la sociedad y la universidad, entre el Estado y la institución. El entorno es la expresión de las coordenadas espacio temporales en que se inscribe la creación de la universidad. Es el ambiente generativo que contiene las fuerzas históricas -clases, estructura económica, matriz cultural- que moldean las misiones fundamentales de la institución, entre ellas las misiones de producción y difusión del conocimiento científico. Esta idea de entorno es la que aparece aludida en los análisis sociohistóricos del origen de la universidad, en sus formas de desarrollo histórico, en los procesos de institucionalización de la ciencia académica y en las formas de implantación de los distintos modelos institucionales de universidad en América. A continuación se presentan algunas formas en que se manifiesta esta idea de entorno.



UNPAZ. FOTO: ANA CLARA TOSI

En primer lugar hay que recordar que, como instituciones, la ciencia y la universidad se constituyeron en Europa por carriles separados para recién converger en el siglo XIX. La universidad medieval tuvo como misión fundamental la preservación del saber clásico. Posteriormente, los estados modernos europeos encontraron en esta institución el canal de formación de cuadros profesionales. Paralelamente, la ciencia moderna se desarrolló en academias constituidas por fuera de las universidades, que eran reproductoras de conocimientos y saberes técnicos. Las academias científicas y las universidades fueron adquiriendo matices particulares en sus distintos emplazamientos sociohistóricos. (Merton, 1972; Ben-David, 1974).

Visto retrospectivamente, no hubo rasgo original de asociación entre la universidad y la producción de conocimiento científico. Pero así como la universidad y la ciencia no tuvieron un origen institucional en común, encontraron un punto de convergencia en el siglo XIX, principalmente en Europa y, crecientemente, en el mundo anglosajón. La actividad científica se incorporó novedosamente en las misiones universitarias europeas, a lo largo de procesos que

fueron identificados por Thomas Kuhn como “segunda revolución científica”. El caso ejemplar de este proceso fue atribuido a la creación de la Universidad de Berlín en 1810 y el liderazgo de las reformas impulsadas por su rector Wilhelm von Humboldt (Ben-David, 1974). De allí provino el rótulo de “modelo humboldtiano” a las universidades de investigación. Sin embargo en la idea original de investigación de dicho modelo se reservaba un liderazgo a las letras, la filosofía y otras disciplinas en la investigación de base humanística y marcaba una fuerte tendencia a la separación de la ciencia respecto del Estado y de las industrias por entonces nacientes.

En la práctica, el gobierno ejerció finalmente una influencia relevante en las universidades humboldtianas y la extensión de la investigación a campos científicos que tuvo lugar con posterioridad, a lo largo del siglo XIX -en un proceso que no solo abarcó a la Universidad de Berlín sino a todo el sistema de educación superior alemán-, produjo otros fenómenos, como por ejemplo, la creación de institutos politécnicos, que desarrollaron investigación de naturaleza más “aplicada”, la creación de vínculos con industrias de base científica y la difusión del

modelo humboldtiano a otros países, particularmente a EEUU (Schwartzman, 2008).

Una apelación convergente a la idea del contexto sociohistórico como modelador de las misiones de investigación y extensión universitarias está presente en la reconstrucción de la historia de las relaciones entre universidad y empresa en Estados Unidos (Croissant y Smith-Doerr, 2008). En este país hubo una temprana intervención del estado (fines del siglo XIX) a través de sucesivas leyes que habilitaron el uso de tierras públicas para el establecimiento de instituciones de instrucción (*colleges*) abocadas a dar apoyo a las actividades agrícolas e industriales (la *Morrill Act* de 1862) y la creación de servicios de extensionismo agrícola (la *Hatch Act* de 1887). El entorno instituyente de la base de lo que luego fue el sistema universitario público de Estados Unidos tuvo como rasgo característico el apoyo técnico a la expansión económica agrícola. La expansión creciente de las estructuras corporativas capitalistas en la economía norteamericana y el alineamiento de las modernas profesiones con tales cambios, fue acompañada por la importación del modelo institucional de la universidad alemana de investigación, y dio

como resultado una ampliación de aquellos roles de instrucción y asistencia técnica hacia nuevas competencias institucionales.¹

Con el tiempo, esta marca originaria fue reconvirtiéndose en lo que más contemporáneamente se definió como relaciones entre universidad y empresa basadas en la producción de conocimiento. Este tipo de relación ha sido la fórmula más convencional de representar la atención de la universidad a las demandas económicas y sociales del entorno. Se denominó la “segunda revolución académica” (Etzkowitz y Webster, 1998) a la institucionalización de la misión de vinculación de la universidad con tales demandas (en relación con la “primera revolución académica” que consistió en la institucionalización de la investigación en las universidades en el siglo XIX). El sentido de este cambio no estuvo radicado principalmente en el surgimiento de nuevas prácticas universitarias sino en el reconocimiento institucional de las mismas como misión universitaria y objeto de políticas específicas.

En el plano de la conducta de los científicos, estos cambios fueron asociados a la aceptación de nuevas normas de orientación de la investigación -ciencia posacadémica (Ziman, 1998)- reconociendo que en el ámbito de las universidades sobre todo, estas normas coexisten con las orientaciones normativas clásicas del *ethos* científico mertoniano (Merton, 1972). En una afirmación no exenta de controversias –que se refieren a si se trata de un modelo normativo o descriptivo de relaciones entre universidad y entorno- se ha señalado que además de sus tradicionales roles en la enseñanza y la investigación, la universidad tendría una “tercera misión” o las actividades relacionadas con la generación, uso, aplicación y explotación, fuera del ámbito académico, del conocimiento y de otras capacidades de las que disponen las universidades (Molas-Gallart et ál., 2002).

Estas tres misiones aparecen indisociables hoy en día y se realizan de forma interconectada en las instituciones de educación superior en relación con su aporte al desarrollo económico. La

tercera misión es una resultante de los cambios en la forma en que el conocimiento científico se incorpora estructuralmente a la dinámica de la sociedad y en las formas de crecimiento económico (Etzkowitz et ál., 2000).

Hay una historia acerca del origen, desarrollo y actualidad de las funciones de producción y difusión de conocimiento científico en las universidades, que tienen sus particulares modos de concreción a lo largo del tiempo, las regiones y los países. Para el caso de regiones de desarrollo más tardío, las formas institucionales que adquirió la relación entre ciencia y universidad en la experiencia alemana y norteamericana fueron a su tiempo -ya avanzado el siglo XX- modelos

“

LA DEFINICIÓN DE LAS
AGENDAS DE LA VINCULACIÓN
DEBERÍA RESULTAR DE UN
PROCESO DEMOCRÁTICO
EN EL QUE ESTUVIERAN
REPRESENTADOS LOS
PROBLEMAS DE INTERÉS
PÚBLICO.

”

“de importación” en los propios procesos de institucionalización de la investigación universitaria (Díaz, Texera y Vessuri, 1983).

La así llamada “ciencia periférica” tuvo expresiones diversas según los distintos contextos nacionales, particularmente en América Latina. En su matriz universitaria, se desarrolló sobre las marcas napoleónicas que un siglo antes había dejado en las instituciones de educación superior de la región (de origen colonial) el modelo universitario francés, constituyéndolas en instituciones de formación de profesiones liberales y cuadros técnicos para el Estado, y en canales de movilidad social de las capas medias urbanas (Schwartzman, 2008). Fue en estas universidades donde la

ciencia moderna se llevaba a cabo en “nichos” aislados del conjunto institucional, en contados grupos de profesores vinculados a través de lazos de discipulado con la ciencia europea.

Sin pretender reducir el despliegue histórico de la transformación de estos enclaves en conjuntos más orgánicos de ciencia moderna a lo largo del siglo XX en la región, la coyuntura histórica adquiere una significación particular en los cambios producidos en la posguerra: el componente foráneo del entorno institucionalizante. El liderazgo político y económico que adquirió EEUU, el significativo apoyo financiero de agencias norteamericanas de financiamiento y el clima de las ideas desarrollistas que impregnaron la visión de las gestiones modernizantes de muchos países latinoamericanos hacia los años 60, constituyeron a su tiempo contextos de base política, económica y cultural que si bien no son explicaciones excluyentes de otros aspectos, favorecieron la modernización de las estructuras universitarias y la profesionalización de la actividad científica (Schwartzman, 2008).

Para el caso particular de las ayudas financieras provenientes de la cooperación norteamericana a mediados del siglo XX en la región latinoamericana, se han realizado diversas consideraciones sobre los intereses económicos y políticos vinculados a su intensificación durante la Segunda Guerra Mundial y con posterioridad a ella. Estas acciones formaron parte de una etapa de activa intervención de países desarrollados en la dotación de recursos para la modernización de la educación superior, la formación de elites intelectuales y el desarrollo de comunidades científicas en países en vías de desarrollo. Una de las agencias más activas de apoyo fue la Fundación Rockefeller, que se propuso difundir un modelo “modernizador” de educación e investigación médica en Latinoamérica inspirado en las universidades norteamericanas. Otra agencia importante fue la Fundación Ford, de fuerte peso en el fortalecimiento de las ciencias sociales y, particularmente en el caso argentino, de las ciencias exactas y naturales. Los resultados fueron variados según los países. La eficacia de esta influencia foránea, material e ideológica, estuvo estrechamente asociada a las condiciones sociales, políticas y culturales locales del país receptor, y a la presencia –aún marginal- de grupos e instituciones

¹ El modelo humboldtiano aplicado a las universidades norteamericanas fue, ante todo, una adaptación *sui generis* de las características originales de aquella reforma educativa alemana. Surgieron así en Estados Unidos los *graduate schools*, estructuras universitarias de formación en gran escala de investigadores y de realización de investigación científica en laboratorios propios.



UNRAZ. FOTO: ANA CLARA TOSI

con alguna afinidad al ideal de universidad de investigación al estilo norteamericano.²

El otro elemento asociado a la generación de condiciones favorables a la modernización y profesionalización de la investigación académica regional fue el marco de ideas sobre el estado, el desarrollo y la ciencia que se combinaron en la posguerra. Nuevas doctrinas impulsaron la formulación explícita y orgánica de políticas científicas que vendrían a facilitar el aporte de la ciencia al desarrollo económico y el bienestar social. Las llamadas “ideologías del desarrollo”, que postulaban un vínculo privilegiado de éste con el progreso técnico, tuvieron una expresión latinoamericana. Fueron tempranamente emergentes en el pensamiento de la CEPAL,

² Respecto al rol de la cooperación científica internacional en Latinoamérica y sus mecanismos económicos e ideológicos de incidencia en la modernización de estructuras universitarias, ver las diversas referencias bibliográficas en Estébanez (2010), que ha reconstruido el caso particular de entidades filantrópicas norteamericanas en la modernización de la investigación en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo, en la compilación de Prego y Vallejos (2010) en la cual se inscribe la anterior referencia, otros autores realizan un análisis del proceso de institucionalización de la investigación en diversos espacios de las Universidades Nacionales del Litoral, La Plata y Buenos Aires que ilustra la idea de entorno como contexto histórico.

estuvieron presentes en la teoría de la dependencia, y se vincularon a la génesis de un pensamiento autónomo en ciencia y tecnología en la región y en Argentina.³

En Argentina en particular, la vigencia de un clima de ideas modernizadoras que motorizaban la economía, la gestión del estado y la innovación cultural a mediados de los años 50 se conectaba con aquellas expresiones ideológicas más amplias en el nivel regional, y con las ideas reformistas de la tradición universitaria local. En la constitución de la forma y fuerza histórica del nuevo nexo entre ciencia y universidad jugaron un papel central en las ideologías del desarrollo que actuaron como un factor de dinamización, pero también de diferenciación y diversificación, sobre el conjunto de ideas heredadas de la tradición del movimiento reformista (Prego y Estébanez, 2002).

Esta conjunción se encuentra en la base de una nueva legitimidad de las tareas de investigación y circulación del conocimiento

³ Respecto a este marco de ideas, su contribución a un pensamiento autónomo y a la construcción de la ciencia académica en Argentina, ver: Prego y Estébanez (2002).

científico universitario, encarnada en la movilización de intelectuales especializados y en la conformación de proyectos de modernización académica (Prego y Tortti, 2002) uno de los cuales se constituyó en modelo paradigmático: la Universidad de Buenos Aires, y su unidad emblemática de ciencias, la FCEN, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (Prego, 2010; Buschini y Romero, 2010).

El caso de la gran modernización académica de Universidad de Buenos Aires también involucró a las actividades de extensión. Con la creación del Departamento de Extensión en el año 1956 se dio un paso central en su institucionalización como misión universitaria, redefinida por entonces -en vistas de la formulación original de inspiración reformista- como el aporte de la universidad al estudio de los problemas nacionales y al proceso de modernización de la sociedad (Caldelari, 2002). Así como en el caso de la investigación la FCEN fue la unidad emblemática, el Proyecto de la Isla Maciel ilustró también ejemplarmente la fusión entre investigación y extensión en la que la sociología actuaba como disciplina de liderazgo modernizante.

Pero este caso también permite apreciar la otra dimensión aludida inicialmente en la idea de entorno, no ya como contexto generativo, sino como ámbito de referencia del accionar de la universidad.

EL ENTORNO COMO ÁMBITO DE LAS INTERACCIONES ENTRE AGENTES ACADÉMICOS Y NO ACADÉMICOS

Un segundo sentido de “entorno” surge al considerar las interacciones entre agentes académicos y no académicos. Se alude aquí al encuentro social, trama de relaciones, conjunto de agentes, intereses y motivaciones que animan estos vínculos.

La modelización de los procesos de vinculación de actores académicos y no académicos bajo la metáfora de la triple hélice (Etzkowitz y Leydesdorff, 1997, 2000) daría cuenta de las relaciones entre actores que se configuran a partir de la “Segunda Revolución académica”. Si bien la universidad se redefine en función de su despliegue innovador de la actividad económica de la sociedad, la verdadera especificidad de este “nuevo entorno” es la existencia de un entramado social que componen tres sectores institucionales -industria o sector productivo, gobierno, universidad- cuyas vinculaciones proveen la infraestructura necesaria para los procesos de creación y transferencia de conocimientos.

Estos tres sectores se encuentran dinámicamente interconectados. En este esquema, los cambios en el entorno (gobierno, industrias) y en las interrelaciones afectan la actividad de la universidad y su participación en los vínculos. De tal forma, la universidad desarrolla nuevas competencias como organización y formula roles de gestión específicamente orientados a posicionarse frente a la actuación de los otros sectores. Se crean entidades no necesariamente en el ámbito académico, sino también como estructuras de interfase, dedicadas a la organización y la administración de los vínculos interinstitucionales entre las tres partes. Y se desarrollan nuevas formas institucionales surgidas de los propios procesos de vinculación. Por ejemplo: proyectos conjuntos de investigación interinstitucionales o centros mixtos de desarrollo tecnológico.

En algún sentido, esta metáfora de la triple hélice y los cambios organizacionales de la universidad invitan a revisar el concepto de entorno que ha sido tematizado frecuentemente por la sociología de las organizaciones, en principio, como el medio ante el cual la organización diseña su estructura. En una de las tantas conceptualizaciones presentes en este campo, el entorno comprende todo lo “ajeno” a la organización: su tecnología o base de conocimientos de la que parte, sus clientes, competidores, su situación geográfica, clima político y económico, etcétera (Mintzberg, 1988). Los entornos pueden ser estables o dinámicos, simples o complejos, hostiles o amables; pueden incluir a mercados integrados o diversificados de los productos que ofrece dicha organización. Esta definición tiene una clara pertinencia en términos de la gestión de la universidad como organización pero puede ser demasiado simplista para comprender las múltiples y complejas vinculaciones entre universidad y sociedad.⁴

Entre tales complejidades cabe destacar las variedades temporales y espaciales que afectan tales vinculaciones. Este sentido de entorno tiene unas dimensiones temporales particulares. No se trata ya de los tiempos históricos de la sociedad sino de los tiempos acotados de la organización. Las interacciones pasadas, presentes y futuras son objeto de atención de la gestión, ya sea como elementos de diagnóstico de lo realizado por los académicos (por ejemplo, la evaluación de las actividades de extensión y vinculación tecnológica llevadas a cabo por investigadores), de diseño de acciones institucionales (por ejemplo, creación de cátedras universidad-empresa), de definición de políticas (la asignación de fondos específicos para proyectos de I+D bajo convenio con entidades usuarias no académicas interesadas en aplicar los eventuales resultados a obtener).

También tiene ciertas variantes en torno al espacio físico e institucional. Son interaccio-

nes que los agentes de la universidad llevan a cabo con individuos, grupos u organizaciones no académicas que están instaladas en espacios geográficos diversos, que pueden o no ser los mismos donde está localizada la universidad. Por otro lado, pueden involucrar interacciones “cara a cara” en las que se comparte el mismo espacio y tiempo durante el acto de vinculación (por ejemplo una actividad de diseño tecnológico en la que trabajan en el mismo laboratorio el usuario y el diseñador) o interacciones mediatizadas por dispositivos organizacionales (la provisión de un informe de consultoría que se entrega al cliente) o tecnológicos (el intercambio mediante las redes electrónicas).

Estas coordinadas espacio-temporales componen un rango de variabilidad de las relaciones sociales. Habrá más o menos conocimiento mutuo y en función de esto será necesario o no apelar a la información provista por el contenido de roles institucionales que desempeñan o a los agentes; se generarán mejores o peores condiciones para la creación de confianza mutua; posiblemente los resultados de las vinculaciones sean también diversos.⁵

Entre todas las posibilidades que encierran las interacciones entre académicos y no académicos, aquí se trata a aquellas que tienen como recurso principal al conocimiento científico y tecnológico. Ya sea a instancias de una demanda externa (de los sectores estatales, productivos, sociales, etc.) o de la iniciativa de los propios académicos (docentes, investigadores y estudiantes), las acciones de producción, difusión y uso de conocimiento son el componente central de las interacciones. ¿Cómo se constituyen estas últimas? Es necesario especificar aún más las variantes de la idea de entorno que se ha desarrollado en esta sección.

EL ENTORNO COMO CONTEXTO DE APLICACIÓN

Uno de los conceptos de mayor difusión en los últimos años ha sido el de *contexto de aplicación* (del conocimiento). En el análisis sociológico de la actividad científica y tecnológica, este concepto ha estado ligado a la identificación de nuevas

⁴ Como organización, la universidad es un tipo de burocracia profesional cuyo entorno característico es complejo y estable. Está basada en la autoridad del profesional -poder del experto- y sus extensos programas de formación que son los aptos para atender entornos complejos; y en la normalización de habilidades de sus integrantes (definición estable de las habilidades requeridas a sus integrantes dada la estabilidad de dicho entorno). Ver: Mintzberg, 1988, pp. 308-330 y 393-426. La idea de experto llevaría a considerar otras dimensiones en relación entre universidad y entorno de suma relevancia para el ejercicio aquí propuesto pero que por razones de espacio no es posible desarrollar.

⁵ Para esta lectura sociológica de los procesos interactivos, se han utilizado ideas y conceptos provenientes de la fenomenología social (Schutz, 1962).



UNPAZ. FOTO: ANA CLARA TOSI

interlocuciones del accionar de investigadores y tecnólogos. El concepto ha sido un componente central en la formulación de la tesis sobre la emergencia de un nuevo modo de producción de conocimiento científico en la sociedad actual, en el que se modifican prácticas, valores y protagonismos institucionales tradicionales, y que conlleva la definición de nuevos roles para las universidades (Gibbons et ál., 1994).

Este nuevo modo de producción de conocimiento, al que se denomina Modo 2, en realidad no reemplaza sino que coexiste con el modo tradicional o Modo 1, caracterizado por un predominio de la comunidad científica en la definición de temas y valores de orientación de la investigación, un enfoque disciplinario en el abordaje de los problemas, mecanismos de control de calidad constituidos de manera excluyente por pares,

entre otras características. Ambos modos constituyen caminos válidos para producir ciencia, aunque los productos tienen diversa capacidad de implementación social.

En el Modo 2, el contexto es la referencia principal para la definición de los problemas de investigación. No lo son ya las agendas internas de las comunidades científicas y sus intereses cognitivos disciplinarios. Ante todo, los problemas se formulan mediante una epistemología heterogénea -la *interdisciplina* y la *transdisciplina*- producto tanto de la diversidad de aproximaciones disciplinarias que requiere la atención de problemas concretos y complejos del entorno socioambiental, como la diversidad de actores -académicos y no académicos- que participan en las orientaciones de la investigación. El conocimiento a producir se

determina por una gama muy amplia de consideraciones en las que los aspectos sociales o económicos forman parte integral, y cuya utilidad está presente desde las etapas tempranas de producción. La diversificación de audiencias para la producción y el uso del conocimiento dan paso a la construcción de otras legitimidades que coexisten con la valoración de los “pares” en nuevos espacios de diálogo entre ciencia y sociedad (Nowotny et ál., 2001).

En la dimensión específica aludida en esta sección, como ámbito de interacciones, el “entorno” adquiere una importancia central en el Modo 2 y se asocia a la idea de contexto de aplicación, el ámbito donde ocurren los problemas y se implementan las soluciones tras las cuales trabaja el sistema científico, en el que actúan los nuevos interlocutores sociales “no expertos” y



UNPAZ, FOTO: ANA CLARA TOSI

se generan nuevos criterios de validación social de la ciencia. En rigor, no se trata de sostener que en los tradicionales modos de hacer ciencia el entorno es un aspecto *negado* sino que no integra estructuralmente la producción de conocimiento.

Con relación a la universidad, el contexto y las nuevas modalidades en la producción de ciencia, hay también en esta tesis una referencia a cambios en los protagonismos institucionales y en las formas organizacionales. Las universidades son instituciones importantes tanto en los modos tradicionales como en los emergentes pero, de manera creciente en los últimos tiempos, comparten su lugar como ámbito de investigación con otras entidades (gobiernos, empresas, grupos de investigación no gubernamentales, entre otras).

Los científicos dentro de las universidades deben traducir sus propios intereses de investigación, usualmente formulados en términos del horizonte disciplinar, al lenguaje apropiado para otras agendas. Es allí donde la *transdisciplinariedad* es entendida como un diálogo entre saberes diversos (no solo diversidad de campos del conocimiento científico, sino diversidad de anclajes institucionales del saber, diversidad de fuentes de conocimiento) que produce un conocimiento socialmente “robusto”.⁶ La multiplicación de agentes en la producción

de conocimiento implica también una variedad de modalidades (formales, informales, por redes electrónicas, por redes temáticas específicas, etcétera) de vinculación entre los mismos.

Otro elemento relevante en la explicación de estos procesos es la comunicación, particularmente lo que se denomina la comunicación pública de la ciencia. En la medida que este tipo de comunicación se expande y el conocimiento científico y tecnológico se convierte en un recurso apropiable y apropiado por la ciudadanía (público “no experto”), se amplían las posibilidades de participación en la producción y control de la ciencia y la tecnología. De algún modo, esto implica una revisión de rol de los expertos como detentadores de un saber privilegiado o, dicho de otro modo, una diversificación de *expertise* que tie-

⁶ Se pueden distinguir como tipos de conocimiento al *know what* (conocimiento como información); *know why* (conocimiento en forma de principios naturales y sociales producto del trabajo de investigación científica); *know how* (capacidades o habilidades prácticas); y *know who* (localización del conocimiento) (OECD, 2000).

nen credenciales para involucrarse en la evaluación de la ciencia y la tecnología en la sociedad. La producción del conocimiento en distintos lugares acrecienta la densidad y calidad de estas comunicaciones y permite tanto una mayor difusión del conocimiento como una mayor complejidad de las interacciones.

La vinculación de los académicos con los agentes que operan en el campo de aplicación de conocimiento científico (contexto de aplicación) no solo genera nuevos circuitos de difusión y utilización del saber académico, sino que cambia los propios patrones de producción. Se producen entonces procesos de *coproducción* (Jassanoff, 2004) que es un modo de hibridación de saberes, valores e intereses que se asocian para lograr una consecución más acabada de los objetivos que se propone alcanzar la producción de conocimientos. La universidad es un territorio particularmente valioso para los procesos de coproducción. Pese a que la investigación “no orientada” a fines prácticos es parte del acervo cultural de la universidad como institución del saber -si bien con marcados matices según las disciplinas- también es propio de la universidad la coexistencia de objetivos de formación, investigación y extensión, como misiones institucionales y como actividades efectivas de docentes y estudiantes.⁷

La problemática de la extensión universitaria además de remitir a los significados utilitarios o políticos, abre la posibilidad de investigar la vinculación entre los actores universitarios (profesores, investigadores, estudiantes, autoridades) y extrauniversitarios, y a su vez dar cuenta de las prácticas asociadas a la producción, difusión, aplicación y uso de conocimiento científico y tecnológico que forman parte de los procesos interactivos.

En este sentido, el entorno puede ser caracterizado como un ámbito de vinculaciones dinámicas, que generan impactos en todos los participantes. La multiplicación de los actores pasibles de entrar en interlocución e interacción con los miembros del mundo científico-académico es un proceso que dependerá en gran medida de las

capacidades institucionales de las universidades para generar conocimientos de utilidad social y de la capacidad de formular demandas por parte de los actores no académicos.

Los modelos conceptuales que han resaltado la importancia del entorno en las nuevas dinámicas sociales de la ciencia y la universidad han recibido no pocas objeciones en términos de su valor como elemento descriptivo o normativo. Para algunos críticos, los nuevos modos de producción de conocimiento no parecen ser tanto una tendencia nueva como una ideología justificatoria de determinadas políticas basadas en la comercialización de la investigación universitaria. En todo caso, estos modelos requieren un ejercicio cuidadoso de aplicación para la comprensión de la situación específica de países de menor desarrollo científico (Pestre, 2005).⁸

REFLEXIONES FINALES

La construcción de la ciencia académica muestra a lo largo de la experiencia histórica que es un logro afincado en muy variadas características de los entornos de emplazamiento social de las universidades, sus recorridos históricos y sus marcas fundacionales. Como logro, a su vez, es un resultado diverso según la síntesis que alcancen estos elementos y la geopolítica global en la cual se inscriben los contextos nacionales. De este modo, se abre un interrogante sobre la promoción de modelos universales de institucionalidad de la investigación.

Se sostiene desde diversas posturas la importancia creciente y los beneficios de un mayor acercamiento de la universidad al entorno social y económico en el cual opera regularmente, sea este entorno caracterizado como emplazamiento de los vínculos entre académicos y no académicos, entre productores y usuarios del conocimiento, entre *expertise* académica y *expertise* de otra naturaleza institucional. Es necesario tener presente que para un fortalecimiento de la pertinencia social de la investigación y sus resultados, la importancia y beneficios de tal acercamiento deben ser específicamente diagnosticados y evaluados y, en

tal caso, pueden ser tomados como hipótesis de partida para el diseño de formas alternativas de organización y gestión de la investigación y la extensión universitaria.

Este tipo de acciones debería tener en cuenta la diversidad de actores e instituciones a ser considerados como interlocutores de la actividad universitaria, y el amplio rango de acciones que pueden formar parte de un proceso de vinculación. La provisión de servicios especializados y de alto contenido innovador en el marco de fuertes vínculos entre academia e industria que tienen lugar en otros contextos, particularmente en países de desarrollo científico más temprano, no debería constituir el horizonte principal en todos los casos y circunstancias. La definición de las agendas de la vinculación debería resultar de un proceso democrático, en el que no se produjeran desbalances en la incidencia de temas y abordajes, y en el que estuvieran representados adecuadamente los problemas de interés público.

Es probable que una labor inicial y esencial para mejorar los procesos interactivos y la utilidad social y económica de la investigación universitaria sea justamente la construcción de demandas de conocimiento por parte de los actores externos. O dicho más genéricamente la facilitación de la participación ciudadana y la generación de condiciones para una “agencia social” que permita procesos de apropiación de la ciencia y la tecnología.

De tal manera, los procesos de coconstrucción de conocimiento científico se presentan como momentos de culminación de ciclos históricos, de mayor o menor extensión, pero que involucran siempre fuertes intersecciones entre sociedad y universidad, en las que se van moldeando los intereses, posibilidades y realizaciones de los agentes académicos y no académicos.

Finalmente, es muy probable que el logro de una vinculación efectiva y socialmente valiosa de la universidad con el entorno no pueda realizarse sin esfuerzos contundentes y paralelos en: mejorar la calidad científica de las investigaciones; lograr un equilibrio oportuno entre los intereses de las comunidades disciplinarias, las necesidades y valores de la sociedad civil; resolver las tensiones entre la autonomía universitaria y la incidencia de los poderes políticos y económicos.

⁷ Para un análisis de la extensión, ver: Vaccarezza (2015) y Fernández Berdaguer (2007). En el número especial de la revista *Cuestiones de Sociología* en el que se presenta este trabajo también se incluyen otros que abordan las múltiples relaciones entre universidad, ciencia y sociedad tanto desde lo conceptual como desde lo empírico. Ver Estébanez y Versino (2015).

⁸ Para ampliar esta lectura crítica sobre estos modelos conceptuales, particularmente la Triple Hélice y el Modo 2, ver: Shinn (2002). Con respecto a la idea de comercialización de la investigación universitaria, ver: Slaughter y Larry (1997).

REFERENCIAS

- Ben-David, J. (1974).** *El papel de los científicos en la sociedad, un estudio comparativo*. México DF: Editorial Trillas.
- Buschini, J. y Romero, L. (2010).** “La construcción de un Departamento científico en un proceso intensivo de modernización académica. El caso de la física en la UBA”. En Prego, C. y Vallejos O. (2010). *La construcción de la ciencia académica. Instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- Caldelari, M. (2002).** “Apuntes sobre extensión universitaria en la UBA, 1955-1966”. En: Krotsch, P. y Prati, M. (org) (2002). *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen y UNLP, FAHCE.
- Croissant, L. y Smith-Doerr, J. (2008).** “Organizational Contexts of Science: Boundaries and Relationships between University and Industry”. En: Hackett et al (2006). Hackett, E.; Amsterdamska, O.; Lynch, M.; Wajcman, J. (2008). *The Handbook of Science and Technology Studies*, Third Edition. Cambridge: The MIT Press.
- Díaz, E.; Texera, Y., Vessuri, H. (1983).** *La ciencia periférica: Ciencia y sociedad en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila.
- Elzinga, A. y Jamison, A. (1996).** “El cambio de las agendas políticas en ciencia y tecnología”. *Zona Abierta* (75-76).
- Estébanez, M.E (2010).** “La modernización en Exactas: Los subsidios de la Fundación Ford durante los años 60. La mirada externa sobre el Proceso”. En: Prego, C. y Vallejos O. (2010). *La construcción de la ciencia académica. Instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- Estébanez, M.E. y Versino M. (2015).** “Presentación. Ciencia, Universidad y Sociedad”. *Cuestiones de Sociología* (12) (en línea). Consultado el 13 de julio de 2016 en <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn12a00/6731>
- Etzkowitz H. & Webster, A. (1998).** “Entrepreneurial Science: The Second Academic Revolution. Etzkowitz, H., Webster, A. and Healey, P. (eds.). *Capitalizing Knowledge: New Intersections of Industry and Academia*. Albany: State University of New York Press.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1997).** *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Pinter
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000).** “The dynamics of innovation: from National Systems and ‘Mode 2’ to a Triple Helix of university-industry-government relations”. *Research Policy* 29 (2), 109-123.
- Fernández Berdaguer, L. (2007).** “La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos.” En: Krotsch, P.; Camou, A. y Prati, M. (co-ords.) (2007). *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo: Buenos Aires.
- Funtowicz, S. y Ravetz J. (2000).** *La ciencia posnormal: ciencia con la gente*. Barcelona: Icaria.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; Trow, M. (1994).** *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Jassanoff, S. (ed.) (2004).** *States of Knowledge. The Co-production of Science and the Social Order*. Londres: Routledge.
- Merton, R. (1972).** *La sociología de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas* Vol. 1 y 2. Madrid: Alianza.
- Mintzberg, H. (1988).** *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Molas-Gallart, J., Salter, A.; Patel, P.; Scott, A.; Duran, X. (2002).** *Measuring Third Stream Activities. Final Report to the Russell Group of Universities*. Brighton: Science and Technology Policy Research (SPRU), University of Sussex.
- Nowotny, H.; Scott, P.; Gibbons, M. (2001).** *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- OECD (2000).** “Knowledge Management in the Learning Society”. Centre for Educational Research and Innovation. Organization for Economic Co-operation and Development.
- Parsons, W. (1995).** *Public Policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*. Aldershot: Edward Elgar.
- Pestre, D. (2005).** *Ciencia, dinero y política*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Prego, C. (2010).** “La gran transformación académica en la UBA y su política a fines de los años 50”. En: Prego, C. y Vallejos O. (2010). *La construcción de la ciencia académica. Instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- Prego, C. y Estébanez M. E. (2002).** “Modernización académica, desarrollo científico y radicalización política”. En: Krotsch, P. y Prati, M. (org) (2002). *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen y UNLP, FAHCE.
- Prego, C. y Tortti, C. (2002).** “Introducción parte histórica”. En: Krotsch, P. y Prati, M. (org) (2002). *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen y UNLP, FAHCE.
- Prego, C. y Vallejos O. (2010).** *La construcción de la ciencia académica. Instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- Schutz, A. (1962).** *El Problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwartzman, S. (ed.) (2008).** *Universidad y desarrollo en Latinoamérica: Experiencias exitosas de Centros de Investigación*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC.
- Shinn, T. (2002).** “Debate: en torno a ‘La nueva producción de conocimiento’ y la ‘Triple hélice’”. *REDES* 9 (18), pp.191- 232. Bernal: UNQ.
- Slaughter S. y Larry, L. (1997).** *Academic Capitalism: Politics, Policies and the entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins University.
- Vaccarezza, L. (2015):** “Apropiación social e hibridación de conocimientos en los procesos de extensión universitaria”. *Cuestiones de sociología* (12), pp.37-54 (en línea). Consultado el 13 de julio de 2016 en <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn12a03>
- Ziman, J. (2000).** *Real Science: What it Is and What it Means*. Cambridge: Cambridge University Press.

LA RELACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y SU ENTORNO

DIMENSIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

LUCÍA ROMERO*,
LEONARDO S. VACCAREZZA**,
JUAN P. ZABALA*,
MARIANA DI BELLO*

* INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE LA CIENCIA Y LA
TECNOLOGÍA-UNIVERSIDAD NACIONAL
DE QUILMES-CONICET

** INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE LA CIENCIA Y
LA TECNOLOGÍA-UNIVERSIDAD NACIONAL
DE QUILMES

INTRODUCCIÓN¹

Este trabajo constituye una reflexión teórico-metodológica a propósito de la utilidad social del conocimiento científico-académico; específicamente, en cuanto al tipo de relaciones que se establecen entre la institución universitaria y el entorno local, acotado al territorio municipal.

Una primera cuestión a precisar es qué comprendemos por demanda de conocimiento de la sociedad hacia la universidad. Al respecto, como veremos luego, nos apartamos de los trabajos que pensaron esta relación desde perspectivas centradas en la oferta, en la demanda o inclusive en la interacción entre dos actores

puntuales. Por el contrario, proponemos observar cómo se construyen colectivamente los problemas sociales y cuál es el papel que juega la universidad en estos procesos, ya sea contribuyendo a su identificación, liderando su emergencia como tales o participando en instancias clave de decisión a propósito de estrategias de intervención, entre otras posibles alternativas. Ahora bien, tanto las diferencias entre estilos de relación de la universidad con el entorno como la tensión entre inserción local y dinámicas académicas internacionales suponen que las estrategias para el estudio de sus relaciones no pueden ser reducidas a la mera recolección de opiniones preconformadas sobre temas delimitados con claridad en sus significados sociales y cognitivos; es decir, no se trata simplemente de definir normas y procedimientos eficaces para

¹ Una versión semejante de este trabajo fue publicada en la Revista CDT en 2015.

la identificación de necesidades, problemas y demandas que se conviertan en tópicos de conocimiento. Dado que esta facilidad de identificación no existe, es necesario abordar la indagación mediante caminos indirectos y múltiples que incluyen la detección de representaciones sociales acerca de la universidad, las situaciones sociales y los problemas emergentes, la exploración de diagnósticos y análisis expertos sobre distintos acápites problemáticos del entorno, la indagación del discurso político y la agenda pública acerca de tópicos de gobierno, la formulación de las problemáticas desde la perspectiva de la construcción de conocimientos y estrategias de resolución. Por esta razón, para estudiar la vinculación de la universidad con el entorno en términos interactivos y sin visiones normativistas o prescriptivas, resulta útil entender que el proceso de identificación de demandas forma parte del proceso de construcción de problemas sociales, en los términos antes definidos. Esto abarca situaciones disímiles que incluyen en un extremo la posibilidad de que algún sector de la comunidad presente directa y explícitamente a la universidad un hecho social como problema (y allí entonces sí aparezca más claramente como una demanda puntual) y en otro extremo que la universidad o algunos de sus integrantes, en un rol más activo, se orienten a identificar problemas o a construir hechos sociales como problemas para generar luego acciones de intervención, vinculación o transferencia de conocimientos y/o capacidades técnicas.

Junto a esto, fue necesario delimitar cuál es el alcance territorial en el cual se expresan estos problemas sociales debido a que, como es sabido, la universidad es una institución que tiene una zona de influencia variable a nivel de los actores sociales y de los espacios institucionales con los que se relaciona, que pueden estar ubicados en diferentes ámbitos territoriales. En este sentido, nuestra decisión fue acotar la reflexión al territorio municipal.

En segundo lugar, un presupuesto de nuestra indagación parte de reconocer que las relaciones que las universidades establecen con el entorno no son homogéneas ni generalizables. Por el contrario, son sumamente variables y esto depende en gran medida de características propias de la universidad entre las cuales destacamos algunas para confeccionar una tipología de

la orientación predominante que la universidad tiene hacia el entorno.

Por último, encontramos que la noción de red es especialmente adecuada para articular una estrategia metodológica que muestre de la complejidad involucrada en los procesos mediante los cuales las relaciones entre diferentes actores –incluyendo a la universidad– conducen a la construcción de problemas sociales.

Por lo tanto, el presente trabajo se estructura en sendas secciones correspondientes a las herramientas teórico-metodológicas presentadas.

1. LA RELACIÓN ENTRE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA Y LA APROPIACIÓN/UTILIDAD SOCIAL DEL SABER CIENTÍFICO

En las acciones de promoción y evaluación del sistema científico argentino se ha priorizado la excelencia académica, usualmente medida por producción científica en revistas internacionales con arbitraje de alto impacto. Con relación a la dinámica de la utilidad del conocimiento científico, esto ha subrayado el papel de la “investigación por oferta”: los investigadores deciden libremente sus temas, dentro de sus posibilidades presupuestarias, del estado de conocimiento de su disciplina o especialidad y del prestigio internacional.

En las últimas décadas se desplegó, tanto en la promoción como en la evaluación, y tanto en el plano del análisis académico como en el de la doctrina, una concepción renovada del papel de la universidad –en especial, de la universidad pública– como entidad destinada a cumplir múltiples funciones en la sociedad organizada en torno al conocimiento científico y la innovación tecnológica. Tal variabilidad funcional refiere, más allá de las originarias funciones de formación profesional e investigación, a la articulación con procesos productivos caracterizados por innovaciones significativas, la prestación de servicios y avances de desarrollo tecnológico a los sectores productivos, la cooperación en la resolución de problemas sociales. De esta manera, las funciones de docencia, investigación, vinculación tecnológica y, de acuerdo a la nominación tradicional, extensión universitaria configuran la misión de una institución compleja en sus objetivos y en sus parámetros organizacionales. Esta renovación

ha dado mayor peso relativo a la “investigación por demanda”, cuya orientación está guiada por las posibles respuestas y soluciones que pueden brindar a las necesidades nacionales, regionales y locales, ya sea en términos de transferencia de conocimientos, de capacidades técnicas, de servicios puntuales o de innovaciones productivas (Etzkowitz y Webster, 1998; Dagnino y Thomas, 2000; Geiger, 2011; Gibbons y col., 1994; Lundvall, 1992; Pestre, 2003; Slaughter y Leslie, 1997; Shinn, 2002; Vessuri, 1995; Ziman, 1996).

La reciente ola de creaciones de universidades públicas en Argentina favoreció la identificación de algunas de éstas –tal el caso de la que presentamos como caso empírico– con el contexto inmediato de su área de influencia, lo que las lleva a un énfasis particular, entre sus misiones, en la atención al medio social. Tanto la institución a través de sus políticas como sus miembros (profesores, investigadores, estudiantes) se conciben como vector eficaz en la consideración de su entorno económico, productivo, ambiental, social y político, proponiéndose como agentes activos entrelazados al medio social circundante. Esto plantea un desafío cognitivo en el sentido de que el abordaje de esta cuestión supone revisiones de los abordajes sobre la interrelación de la universidad con su contexto social, un tema para lo que no basta un replanteamiento funcional de la institución sino el análisis de la articulación de la universidad con el entorno (entendida no sólo como institución, sino también como grupos de intereses, estructuras, culturas consolidadas, prácticas emergentes de diversas tradiciones, etc.).

Podría afirmarse que se trata de nuevos imperativos emergentes de diversos niveles sociales: sistémicos (del sistema científico y tecnológico nacional), en la medida en que las políticas públicas de ciencia y tecnología en Argentina en los últimos 30 años indujeron de manera creciente a la producción de conocimientos aplicados; institucionales (la universidad), en cuyo ámbito se ha observado la emergencia de políticas y recursos organizacionales que refuerzan la vinculación con el medio (Vaccarezza, 1997; Versino, 2007; Buschini y Di Bello, 2013); e individuales (las unidades mínimas de organización de la investigación: grupos e individuos), si se tiene en cuenta el surgimiento de patrones de producción de conocimientos orientados más sistemáticamente a



UNPAZ. FOTO: ANA CLARA TOSI

su aprovechamiento comercial o social (Vessuri, 1995; Vaccarezza y Zabala, 2002). Estos imperativos recientes plantean nuevos desafíos e interrogantes tanto a la indagación empírica y a la interpretación teórica de los hechos como a las políticas y estrategias de consolidación y ordenamiento de estos cambios. Señalemos dos de los más significativos de cara a los objetivos de nuestro trabajo: ¿Cómo se plantea institucionalmente la cuestión de la identificación de las demandas de conocimiento que pudieran emanar del entorno municipal inmediato? ¿Cuáles son los problemas sociales del entorno municipal inmediato que pueden llegar a expresarse como demandas de conocimientos y saberes expertos a la universidad? La posibilidad de avanzar en el análisis de estas dos problemáticas y sus diferentes dimensiones requiere al menos de una sucinta reflexión en torno a las implicancias conceptuales y metodológicas de ambas nociones: demandas y problemas sociales.

1.1. PROBLEMAS SOCIALES Y DEMANDAS DE CONOCIMIENTO

En la perspectiva de análisis de la que partimos entendemos que la conformación de cualquier situación (tal como la pobreza, la inseguridad, el medioambiente) como un *problema social* no se debe de manera exclusiva (ni siquiera predominante) a las condiciones de vida desfavorables que puede implicar sino centralmente a que un conjunto de actores lo constituye como tal en procesos que involucran, entre otras cuestiones, la existencia de voceros, la apelación a conocimientos científicos, negociaciones y disputas. Esta concepción se opone a una visión que ha sido denominada “objetivista” por diversos analistas (Blumer, 1971; Hilgartner, 1988; Lahire, 2006), según la cual los problemas sociales son reconocidos como tales debido a su “naturaleza intrínsecamente dañinas o malignas para la sociedad, en contraste con una sociedad ‘normal’ o saludable” (Blumer, 1971: 298).

De este modo, sin negar que cuestiones tales como la contaminación ambiental o el delito tengan un carácter negativo para la vida de los sujetos implicados, esta perspectiva pone el acento en comprender el modo en que esas “situaciones objetivas” se transforman en un problema de agenda pública y, principalmente, cuáles son las

posibles intervenciones sobre esos problemas que se derivan de las distintas formas de concebir las causas, dinámicas y consecuencias que pueden implicar esos hechos.

Así, la traducción de una serie de hechos observados en un *problema social* nunca es un proceso lineal sino más bien la consecuencia de una serie de interacciones entre diferentes actores (incluidos los investigadores profesionales o “expertos”, los beneficiarios, los oponentes, las autoridades civiles, etc.) en las que se negocian los límites del objeto en cuestión, los beneficios y perjuicios de su vigencia, los intereses en juego (de raíces económicas, políticas, profesionales, ideológicas, sociales), las representaciones acerca



LAS RELACIONES QUE LAS UNIVERSIDADES ESTABLECEN CON EL ENTORNO NO SON HOMOGÉNEAS NI GENERALIZABLES: POR EL CONTRARIO, SON SUMAMENTE VARIABLES.



de su naturaleza y efectos, las expectativas de transformación, entre otros aspectos. El *problema social*, entonces, lejos de la objetividad que podría esperarse identificadas ciertas condiciones observadas, adquiere un carácter maleable en sus formas, de acuerdo a las circunstancias en que se produce ese reconocimiento. Y fundamentalmente, las distintas concepciones acerca del problema habilitan y legitiman diferentes formas de intervención e implican toma de decisiones acerca de cómo utilizar los recursos disponibles que definen y refuerzan las relaciones de los actores vinculados al problema.

Por cierto, en toda comunidad circunscrita por los límites de un municipio existen en cada

momento una serie de problemas sociales que son considerados significativos, cuyo reconocimiento puede estar dado por su integración a la agenda política de las instancias de gobierno, por reclamos articulados por actores colectivos en la esfera pública o por diagnósticos que se deriven de análisis expertos de la realidad local. En este sentido, la definición (o redefinición) del problema nunca se realiza desde cero sino que parte de una serie de sentidos previos que le dieron forma y existencia al problema, que lo ubicaron en la agenda pública y que incluso lo pueden haber dotado de una existencia que excede a un actor social particular.

Desde la perspectiva de la universidad, el registro de estos hechos como problemas sociales puede ser traducido en términos de identificación de demandas de la comunidad y en plataforma para diseñar estrategias de intervención. No obstante, no debe descuidarse que la conformación de estas demandas no se puede entender por fuera del proceso interactivo que se da entre actores que integran la comunidad y la universidad. En términos generales, no es esperable que una indagación directa del medio social ofrezca un catálogo confeccionado de demandas claramente definidas, sobre todo teniendo en cuenta que la formulación de una demanda depende no solamente del grado de conocimiento de un actor social sobre su propia situación y los caminos para su resolución sino también del tipo de interlocución que puede establecer con otros actores sociales que forman parte del problema o tienen potencialidades para involucrarse en él. Asimismo, el conocimiento que los agentes sociales del entorno tienen de la propia universidad es variable, fragmentario y fuertemente sesgado por valores y tradiciones que con frecuencia han hecho de la universidad una entidad excéntrica de los entornos inmediatos.

1.2. UNIVERSIDAD Y ENTORNO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA DEMANDA DE CONOCIMIENTOS

Un aspecto clave para la construcción de nuestro objeto consistió en reconocer que las relaciones entre distintas universidades y el entorno municipal pueden ofrecer características variadas. Esta situación nos llevó a avanzar en la elaboración de una tipología compuesta por las si-

guientes variables: compromiso-distanciamiento, pericia-militancia, centralización-disgregación. No son variables de las que podamos ofrecer mediciones estrictas de sus valores sino que nos sirven para el manejo conceptual de la tipología. La primera refiere al grado de involucramiento o cercanía social de la universidad con el entorno municipal, expresado en la toma de decisiones (acerca de currícula, profesiones, temas de investigación, ámbitos sociales de la promoción de la universidad), las actividades extracurriculares de los docentes, la orientación y magnitud de los esfuerzos de extensión. Más que una cuestión de magnitud a propósito de cuánto la universidad “mira” la demanda, se trata de comprender cómo la universidad se involucra con necesidades y problemas del entorno municipal, tanto a nivel de sus políticas institucionales como de la actividad que realizan sus miembros individuales. La segunda variable refiere a aquello que aporta la universidad en su relación con el entorno municipal: principalmente saber experto como una cualidad de la profesión académica o lo que definimos como una “entrega militante”. En el segundo caso, el tipo de aporte realizado no sólo implica el interés por resolver problemas sino también el de identificar necesidades, visibilizarlas como problemas sociales concretos y movilizar a la población afectada. La tercera variable refiere a la organización de la universidad: esto es, si la relación de la universidad con el entorno está fuertemente guiada, estimulada o promovida por la política del gobierno de la universidad o si tal relación fundamentalmente es responsabilidad de sus miembros de manera “disgregada”, e involucra o no a una proporción mayoritaria o importante de sus integrantes.

Los ocho tipos resultantes deben verse como rasgos tendenciales de la universidad y no tanto como una caracterización justa. De esta manera, el tipo I refiere a una universidad que acentúa la vida (y profesión) académica, más preocupada por ofrecer saber experto disciplinar que por involucrarse en la identificación y resolución de problemas sociales del entorno municipal. Esto, de manera enfática, es presentado como un perfil definido de la política oficial de la universidad y es compartido por los patrones de conducta homogéneos de sus integrantes. El tipo II parece difícil de concebir en cuanto la pauta militante implica un compromiso alto con el entorno mu-

	Distanciamiento		Compromiso	
	Pericia	Militancia	Pericia	Militancia
Centralización	I	(II)	III	IV
Disgregación	V	(VI)	VII	VIII

Gráfico 1. Tipos de relación con el medio y tipos de toma de decisiones

nicipal. Pero sí es factible el tipo III en la medida en que la política institucional estimula la investigación de temas significativos del entorno a partir del compromiso con la utilidad de los conocimientos producidos. La diferencia con el tipo IV es que, tendencialmente, la política universitaria de ésta se inclina a movilizar a los beneficiarios del conocimiento en tanto la de aquella puede prescindir de esta función que posiblemente reconozca en otras instituciones (como el gobierno, las organizaciones sociales no gubernamentales formalmente constituidas). Claramente, el tipo III estaría inclinado a responder a “demandas” y el tipo IV a identificar y resolver colectivamente problemas sociales. Los mismos modelos se repiten en la fila inferior (V, VI, VII y VIII) y se distinguen de los primeros en el hecho de que el perfil de la universidad está montado sobre la dinámica que con cierta autonomía desarrollan las unidades de producción de la universidad (su base operativa: profesores, investigadores, alumnos), por lo que se registra ausencia relativa de política respecto al entorno de parte del gobierno de la misma.

Entonces, en el marco de cada uno de estos tipos, la relación que la universidad establece con el entorno municipal adopta especificidades, incluyendo su papel en la identificación y resolución de problemas sociales, y la recepción de demandas. Como una hipótesis inicial, que no someteremos a prueba en este trabajo sino que derivaríamos a un análisis comparativo de universidades, se afirma que a) “distanciamiento” y “pericia” refuerzan la orientación de la universidad como receptora de demandas (vinculación sobre la base de demandas) en tanto “compromiso” y “militancia” refuerzan la orientación hacia la resolución de problemas sociales en procesos de movilización social de la población del entorno o beneficiaria, b) la “centralización” de decisiones refuerza aún más esta última alternativa, la cual tiende a disminuir su importancia (o

encuentra límites de desarrollo) en universidades “disgregadas”.

2. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL CONCEPTO DE REDES: LA CONFORMACIÓN DE REDES EN LA GESTACIÓN DE VÍNCULOS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL MEDIO

El concepto de red es una herramienta flexible y eficaz para entender la dinámica de producción e interacción de conocimientos, capacidades y demandas cognitivas. En particular, el de *red social*, surgido dentro de la antropología urbana de la escuela de Manchester en los años cincuenta,² arraigó fuertemente en la tradición intelectual de América Latina, especialmente desde su desarrollo sistemático por parte de Larissa Lomnitz en los años 70, que destacó su valor como eje de organización en condiciones de marginalidad y exclusión social sobre la base de relaciones de reciprocidad. Desde otra perspectiva, en el campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, la teoría del actor-red (Latour, Callon y Law) generó un marco rico de interpretación de las relaciones entre agentes humanos y objetos en los procesos de construcción de conocimiento tecnológico, en el cual los actores producen procesos de traducción y enrolamiento de intereses ajenos a fin de imponer soluciones cognitivas en el marco de relaciones de poder y competencia en situaciones variables.³ Aplicado a procesos de negociación de sig-

² Una obra representativa de la escuela es la de Mitchell, J. C., (ed.) (1969) y, en particular, su estudio sobre la danza de Kalela en Rodhesia del Norte de 1956.

³ Según Grossetti, M., (2007) el análisis de redes sociales encontró una aplicación en la sociología de las ciencias con el trabajo pionero de Nicholas Mullins, de 1972, ‘The Development of a Scientific Specialty: The Phage Group and the Origins of Molecular Biology’, publicado en *Minerva*, que devino en el desarrollo del estudio de las copublicaciones como indicador de relaciones de cooperación entre investigadores. La segunda concepción, según el autor, apareció con los trabajos de Latour y la idea de simetría extendida, que otorga estatus teórico a los “no humanos” en el



UNPAZ. FOTO: ANA CLARA TOSI

nificados, tanto los trabajos de Clarke, Fujimura y Star (Clarke y Fujimura, 1992; Clarke y Star, 2008; Star y Griesemer, 1989) –que emplean los conceptos de “mundos sociales”, “objeto fronterizo” y “traducción”– como los aportes de Galison (1997) en relación con la existencia de “zonas de intercambio” enriquecen la batería de herramientas conceptuales útiles para el tratamiento de las redes sociales en tanto permiten captar los modos en que se produce el contacto entre sentidos, lenguajes e intereses diferentes.

En este trabajo se adopta un punto de vista descriptivo, pensando a la red como un tejido interactivo en el que se hacen presentes múltiples actores heterogéneos articulados por vínculos, de intensidad variable, y orientados por objetivos e intereses que también difieren.

análisis de la construcción de los hechos científicos. Luego, fue continuado por Callon cuando desarrolló la noción de “red socio-técnica”, intentando establecer una corriente teórica alrededor de la noción de “actor-red”. Grossetti (2007) compara la primera y segunda concepción, señala límites y ventajas en cada una de ellas y promueve una integración entre ambas, particularmente el autor propone introducir ideas procedentes del estudio de las redes socio-técnicas en el análisis de los fenómenos de innovación.

Concebir y analizar la vinculación entre la universidad y el entorno municipal según la conformación de *redes* implica colocar el énfasis en las dinámicas de relaciones e intercambios que se dan entre los distintos actores de dichas redes en el proceso de vinculación y en los *objetos* que se intercambian.

Las redes sociales no se configuran homogéneamente a partir de ejes o criterios universales sino que se arman a partir de elementos o puntos de partida particulares. Así, la trayectoria de una red no necesariamente implica el mantenimiento de sus criterios de configuración sino que su significado, contenido y principios organizadores y reguladores pueden variar en el tiempo por efecto de procesos de poder externo o micropoderes internos, de transformaciones técnicas, de logros o fracasos de objetivos, de resignificaciones que determinados agentes sociales logran imponer en su evolución. Así, por ejemplo, algunas de las redes identificadas en la consultoría realizada se originan, organizan y estabilizan según áreas de problemas sociales y/o de conocimiento (tal como la cuestión del medioambiente) mientras que otras redes se generan, dinamizan y conso-

lidan alrededor de un objeto o un producto a partir del cual se enrolan actores con distintos intereses y de naturaleza diversa (por ejemplo, un proyecto para construir un filtro de efluentes). En ambos casos es posible advertir que se suma otro factor dinamizador fundamental en el origen y desarrollo de toda red que reside en la movilización o capacidad de influencia efectiva y/o simbólica de alguna figura particular, ya sea debido al capital simbólico y científico que detenta o el poder de contar con alianzas y apoyo social, político o económico.

Un enfoque de redes también le otorga especial importancia al área de influencia, es decir, a la circunscripción y alcance geográfico/territorial/espacial y político/simbólico de la red. Una y otro no siempre coinciden entre sí. En efecto, una red puede tener una inscripción territorial/jurisdiccional –de nivel municipal y/o provincial– y un alcance que supere estos límites, llegando a tener presencia o impacto político y simbólico nacional o internacional. O bien puede una red con gran injerencia en estos últimos planos aunque sin ninguna presencia en el nivel local-territorial.

2.1. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LAS REDES DE CONOCIMIENTO E INTERVENCIÓN

Postulamos la siguiente estrategia metodológica para analizar la conformación y la dinámica de las redes de vinculación de la universidad y el entorno:

i) Identificación de *actores sociales*. Indudablemente, una estrategia de abordaje de la red parte de la identificación de actores sociales relevantes diferenciando dos categorías: públicos-estatales y privados. Dentro de los primeros, se encuentran los gobiernos de nivel municipal, provincial y nacional, los organismos públicos descentralizados y la universidad objeto de estudio. Dentro de los privados se hallan las empresas, las cámaras o asociaciones que las representan y las ONG y fundaciones. Los agentes sociales pueden ser individuales o colectivos, con grados diversos de institucionalización y aún con grados variables de estabilidad. Ciertamente, como unidades eficaces para la provisión de información al análisis y como participantes en los procesos de conformación y sostenimiento de la red adquieren relevancia los actores sociales institucionalizados y permanentes. Asimismo, para el trabajo empírico estos actores resultan más eficaces como proveedores de información. Sin embargo, la informalidad suele ser una fase ineludible en el proceso de conformación de los actores sociales como miembros de la red, aunque el avance del proceso de constitución y desarrollo de la red (y de los procesos de cambio de la situación a ella ligada) induzca fuertemente la institucionalización de tales agentes.

ii) Identificación de temas como *problemas sociales*. La aparición de ciertos temas como problemas sociales relevantes, sobre los cuales construir demandas (necesidades) y brindar respuestas se vincula con la capacidad de acción e instalación pública que los actores del entorno (incluidos los de la universidad) han logrado acumular y poner en juego, en una trama de negociación, cooperación y competencia entre sí.

En la práctica, la identificación de actores y problemas sociales se da de manera simultánea y se refuerza mutuamente. Así, captar actores per-

mite reconocer ciertos problemas y la delimitación de estos trae a la luz a nuevos actores.

iii) La *posición* que ocupan los actores del entorno municipal en la red es lo que les otorga entidad y significado para el análisis. Dicho de otro modo, ni los actores ni los temas tienen sentido por fuera de la dinámica de construcción de la red y del problema social que se trate en particular. La relación de estos actores con el problema se traduce en la posición ocupada por el agente en el espectro de sentidos con que se expresa el problema. Posición significa en esta estrategia la definición de *intereses* específicos (entendidos en términos de racionalidad individual o grupal) de los agentes afectados por el problema; la definición de las *soluciones* propuestas, defendidas, resistidas; la *ubicación* de los actores en términos de la estructuración de la red,⁴ lo cual da lugar a diferentes tipos de participación en ésta: liderazgo, seguimiento, dependencia, oposición, insurgencia, etc.; la magnitud y tipos de *recursos* empleados por cada agente en el marco de la red (económicos, de conocimiento, diversos tipos de capital social, simbólicos).

iv) Las diferentes *representaciones sociales* que los agentes de la red expresan sobre los componentes puestos en juego en la misma: representaciones sociales sobre el problema social en cuestión; sobre el significado y legitimidad de las demandas propias y ajenas en torno al mismo; sobre los demás agentes participantes de la red; sobre la completitud, composición, perdurabilidad, dinamismo de la red; sobre los sentidos, alcances, eficacias de las soluciones; sobre la estructura o jerarquía entre los actores. Al igual que el análisis de la estructuración de la red, las representaciones sociales a ella vinculadas constituyen también objetos dinámicos en la medida en que tienden a cambiar en el tiempo por efecto del flujo de interacciones, las variaciones temporales de los problemas, el ejercicio de acciones, etc.

v) Las acciones (y no-acciones) de los agentes son el quinto tópico del análisis de la red. Estas acciones, obviamente, pueden ser individuales o

colectivas (de agentes grupales o institucionales), pueden ser ejercidas aisladamente por un actor o en procesos de interacción con otros actores; asimismo, pueden manifestarse en el plano de la conciencia discursiva o de la conciencia práctica (Giddens, 1984), o bien como conjunto inestructurado de acciones u organizadas en estrategias diseñadas. Quizá con más atención que los otros tópicos, el análisis exige una selección de acciones pertinentes a la dinámica de la red, ya sea que sus resultados sean evidentes en el *racconto* de acontecimientos o que se basen en conjeturas plausibles de parte del analista sobre los efectos futuros.

vi) Por cierto, toda red se define por la interacción de actores e *intermediarios* (Callon, 1986). El intermediario es el objeto fáctico del problema social en torno del cual se estructura la red. Su identificación es una instancia relevante del análisis, lo cual incluye no solamente su registro y conteo sino también la función que cumplen para los distintos agentes, el significado variable atribuidos por éstos, la estabilidad o inestabilidad de su conformación, la medida en que tales intermediarios tienden a reemplazar, para algunos agentes, la finalidad de la red.

Estos son algunos elementos –no exhaustivos, por cierto– que configuran una estrategia metodológica para el análisis de las redes de vinculación de la universidad con el entorno. Si bien la conformación de la red en el ejercicio analítico se realiza a partir de la universidad y de los intereses definidos de ésta (sean indicados por la política rectoral o por grupos internos) –lo cual recorta dicha conformación de una determinada manera–, la universidad en sí misma debe ser tratada como un nodo o agente entre otros cuya participación específica se define de acuerdo a la dinámica de la red. Desde una perspectiva evaluativa de la acción institucional de la universidad, esta participación debería ser juzgada en términos de debilidad-fortaleza de la vinculación, pertinencia (con los problemas del entorno y con las propias capacidades de respuesta), oportunidad, sustentabilidad y continuidad.

COMENTARIOS FINALES

La identificación de demandas de conocimientos a los medios académicos suele ofrecer

⁴ Preferimos emplear el concepto de estructuración antes que de estructura en la medida en que el análisis de la red se plantea como un ejercicio dinámico de interpretación y bajo el supuesto que toda red es un sistema móvil de relaciones, en continuo proceso de estructuración.

dificultades derivadas del hecho de que tales demandas no se encuentran –en el espacio social de significaciones- consolidadas como afirmaciones explícitas de los diferentes actores sociales en juego, o cuando se encuentran consolidadas, se presentan antagónicas o diferenciadas entre diferentes agentes comprometidos con el problema y por lo tanto con las soluciones. Por el contrario, aquellas suelen ser resultado de procesos de interacción entre diferentes agentes que cooperan y compiten en la imposición de un significado de problema específico, en el que se juegan intereses, lógicas y racionalidades propias, rasgos

culturales y hábitos variables y grados diferenciales de poder para la determinación de una agenda pública, institucional o comunitaria. De esta manera, una problemática específica –y el carácter mismo de problema que se le asigna a determinado tema, ítem o contenido socialmente distribuido– es resultado de una red de actores humanos y de componentes no humanos que interactúan e intermedian dinámicamente.

La herramienta analítica diseñada podría resultar un instrumento útil de gestión en tanto permite identificar la configuración de problemas sociales a partir de su definición por parte

de redes específicas. De esta manera, permitiría a las universidades reorientar sus estrategias de intervención en función de las capacidades y capitales poseídos pero también a partir de una lectura adecuada de la situación en el entorno que no lleve a las habituales frustraciones asociadas a fórmulas de gestión pensadas en términos de decisiones y procedimientos lineales que se sustentan en considerar que las soluciones a los problemas sociales son esencialmente de índole técnica y que desconocen que son también el resultado de esas configuraciones en las que intervienen racionalidades e intereses divergentes.

REFERENCIAS

- Blumer, H. (1971).** “Social Problems as Collective Behavior”. *Social Problems* 18 (3), 298-306.
- Buschini, J. y Di Bello, M. (2013).** “Emergencia y consolidación de las políticas de vinculación entre el sector científico- académico y el sector productivo en la Argentina: el rol de los expertos”. XIV Jornadas Interescuelas de Historia, Mendoza, 28-30 de octubre de 2013.
- Callon, M. (1986).** “Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Briec Bay”. En J. Law (ed.). *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge*. London: Routledge y Keagan Paul.
- Clarke, A. y Star, S. (2008).** “The Social Worlds Framework: A Theory-Method Package”. En: Hackett y col. (eds.). *The handbook of science and technology studies*. Cambridge, Massachusetts/London: MIT Press.
- Clarke, A. y Fujimura, J. (1992).** “Introduction: What tools? Which Jobs? Why right?”. En: Clarke, A y Fujimura, J. (eds.). *The Right Tools for the Job: At Work in Twentieth Century Life Sciences*. Princeton: Princeton University Press.
- Dagnino, A. y Thomas, H. (2000).** “Elementos para una renovación explicativa-normativa de las políticas de innovación latinoamericanas”. *Revista Espacios* 21(2).
- Etzcowitz H. y Webster, A. (eds.) (1998).** *Capitalizing Knowledge. New intersections of industry and academia*. Albany: State University of New York Press, SUNY Series Frontiers in Education.
- Geiger, R. (2011).** “Conocimiento y dinero, China, Fundación Universidad de Palermo.” En: Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. y Trow, M., (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Giddens, A. (1984) [1995].** *La Constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grossetti, M. (2007).** “Reflexiones en torno a la noción de red”. *REDES* 13 (25). Bernal: Editorial UNQ.
- Hilgartner, S. y Bosk, CL. (1988).** “The Rise and Fall of Social Problems: A Public Arenas Model.” *American Journal of Sociology* 94(1), 53-78.
- Lahire, B. (2006).** *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lundvall, B. (ed.) (1992).** *National System of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Londres: Pinter Publishers.
- Mitchell, J. C. (ed.) (1969).** *Social Networks in Urban Situations*. Manchester: University Press.
- Pestre, D. (2003) [2005].** *Ciencia, dinero y política*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Slaughter, S. y Larry, L. (1997).** *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: J.Hopkins University.
- Shinn, T. (2002).** “La nueva producción de conocimiento y la ‘Triple Hélice’”. *REDES* 9 (18), 191-232.
- Star, S. y Griesemer, J., (1989).** “Institutional Ecology, ‘Translations’ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39”. *Social Studies of Science* 19, 387-420.
- Vaccarezza, L. (1997).** “Las políticas de vinculación Universidad-Empresa en el contexto de América Latina”. *Revista Espacios* 18 (1), 23-37.
- Vaccarezza, L. y Zabala, J.P. (2002).** *La construcción de la utilidad social de la ciencia. Investigadores en biotecnología frente al mercado*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Versino, M. (2007).** “Los discursos sobre la(s) política(s) científica y tecnológica en la Argentina democrática: O acerca del difícil arte de innovar en el “campo” de las políticas para la innovación”. En: Camou, A.; Tortti, C. y Viguera, A. (coords.). *La Argentina democrática: Los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.
- Vessuri, H. (comp.) (1995).** *La Academia va al Mercado. Relaciones de científicos académicos con clientes externos*. Caracas: Fondo Editorial FINTEC.
- Ziman, J. (1996).** “Postacademic Science: Constructing Knowledge with Networks and Norms”. *Science Studies* 9 (1), 67-80.

PRODUCCIÓN Y LEGITIMACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

ALEJANDRA ROCA

INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS-
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS // MAESTRÍA
EN POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA CIENCIA Y LA
TECNOLOGÍA-UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
(MAECYT-UBA)

MARIANA VERSINO

CENTRO DE ESTUDIOS URBANOS Y REGIONALES
-CONICET // MAECYT-UBA // UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LA PLATA

INTRODUCCIÓN

Existen dos instancias, generalmente naturalizadas como independientes, en el ámbito del diseño de las estrategias de gestión de las políticas de investigación. Por un lado, las políticas nacionales de ciencia y tecnología y, por otro, el desarrollo de la producción y legitimación de conocimientos en las universidades públicas. Para discutir este tema, en primer lugar, se presenta una indagación de la proporción de

la investigación universitaria que es financiada por los diversos instrumentos del sistema nacional de ciencia y tecnología. En segundo lugar, se analizan las conceptualizaciones que guían el diseño de la política científico-tecnológica nacional a partir de los principales materiales generados por las distintas gestiones gubernamentales. Por último, se relevan los parámetros de los sistemas de evaluación vigentes en el ámbito nacional a partir de la descripción de los patrones y principales supuestos normativos puestos



UNQULI. FOTO: ANA CLARA TOSI

en juego, y se evalúan sus implicancias para la investigación universitaria.

El fin último del trabajo es el de analizar las relaciones entre la definición de políticas de investigación en las universidades y los parámetros e instrumentos definidos por los agentes financiadores del gobierno nacional. En tanto los dispositivos normativos presentes en los organismos de financiamiento nacionales terminan por definir las modalidades vigentes de legitimación del conocimiento, resulta de particular interés dimensionar su influencia en las prácticas de las instituciones de educación superior. En suma, las preguntas de las que partimos son: ¿Se dan su propia agenda de investigación las universidades? ¿A través de que parámetros o procesos se definen?

Las transformaciones de la década de 1990 en los sistemas públicos de investigación en los países centrales¹ afectaron a las universidades de modo tal que éstas vieron resignificado su rol al adquirir un papel central -en tanto productoras de conocimiento- dentro de los denominados sistemas nacionales de innovación. En el marco de los recortes presupuestarios a las instituciones públicas de educación llevados adelante por diferentes gobiernos durante dicho periodo y la competencia entre instituciones por la obtención de recursos, los gestores universitarios se transformaron en un actor central de las decisiones de política científica. Por su parte, las fuentes de financiamiento externo a los sistemas de educación superior (el Banco Interamericano de Desarrollo [BID], el Banco Mundial [BM], la Unión Europea [UE]) establecieron estrategias vinculadas a promover proyectos asociativos, fortalecimiento de redes, participación de actores vinculados con los sectores productivos y la búsqueda de soluciones a problemas sociales concretos. Estas exigencias implicaron un sesgo de inmediatez de resultados que promueven nuevas estrategias de asociatividad, diversificación de fuentes de financiamiento, relación con el sector productivo e instituciones locales-regionales para la formulación de proyectos. Como resultado, la autonomía universitaria se ve reconsiderada

¹ Su principal antecedente para el ámbito universitario europeo es la firma de la Carta Magna de las Universidades (*Magna Charta Universitatum*) por los rectores de universidades europeas en 1988 en Bolonia, que proclama los principios básicos de la reforma.

ante los cambios operados en la relación que se establece entre los estados, las instituciones de educación superior y el sector privado.

En los hechos, la *cientifización* de la sociedad y la economía vino acompañada de un cambio en las expectativas puestas en la ciencia y una búsqueda de mayor control sobre su desarrollo. Así, conjuntamente con lo que la bibliografía de la época sintetizó como la aparición de un “Estado evaluador” de los sistemas públicos de educación superior y de investigación, surgen fuentes de financiamiento externas asociadas directamente a las políticas de innovación nacionales o regionales. La lógica del financiamiento externo se transformó en una de las principales formas de reorientación de las líneas de investigación al interior de las universidades. Esto puede verse en la tendencia al establecimiento de líneas prioritarias estratégicas, centradas en grandes institutos y equipos de investigación -antes bien que en proyectos individuales-, y orientadas por una lógica de resolución de problemas definidos desde ámbitos de interés nacional y/o regional.

En este contexto de “crisis de financiamiento” del sector, en países como el nuestro algunos autores identifican una serie de tendencias en el sistema universitario para la década 1995-2004 que exhiben un dinamismo y crecimiento enmarcado en la expansión y la diversificación. La misma se manifiesta en la creación de nuevas universidades nacionales y privadas, el crecimiento exponencial de la oferta de posgrado y el crecimiento de las matrículas (de grado y posgrado). Así:

...las comunidades científicas y universitarias se vieron obligadas o estimuladas para buscar nuevas fuentes de financiamiento a través de contratos de consultorías, convenios de cooperación internacional, acceso a créditos internacionales y contratos de producción tecnológica o de servicios. Esta tendencia la podemos asociar al surgimiento de una nueva concepción pragmática de las universidades más ligadas al desarrollo económico social, pero también puede ser interpretada como un acomodamiento a las nuevas condiciones para la obtención de recursos (...) en términos políticos estas dos alternativas pueden presentarse como un modelo neo-desarrollista o como un modelo

neo-liberal. En todo caso ambas suponen una superación del modelo endogámico, academicista y profesionalista de las universidades tradicionales (Pérez Lindo, 2005:17).

Por su parte, la década que va del 2005 al 2014 inaugura un periodo históricamente diferenciado en el ámbito de las políticas de ciencia y tecnología locales en relación con épocas precedentes. Por primera vez en la historia, dichas políticas son identificadas como relevantes y con un rol clave para el desarrollo del país a partir del otorgamiento de un rango ministerial a su gestión. Asimismo, los recursos destinados a la formación de recursos humanos, la creación y mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de centros de investigación y desarrollo, tanto universitarios como pertenecientes a instituciones nacionales de investigación y desarrollo (I+D), se incrementaron de una manera nunca antes vista desde el regreso a la democracia.

Más allá de estos cambios, en este trabajo se sostiene que la supuesta endogamia, en términos de los “parentescos” que dominan y organizan la distribución simbólica de prestigio, jerarquías y recursos, no ha sido en absoluto superada por la comunidad académica. Muy por el contrario, los dispositivos normativos que regulan la legitimación de las actividades científico tecnológicas en las instituciones nacionales de I+D y en las universidades de gestión pública se encuentran doblemente reforzados, en tanto mantienen sus principales características en ambos sistemas e incluso comparten y replican el núcleo del sistema de legitimación: la evaluación a través de expertos o pares.

EL FINANCIAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

Respecto del financiamiento de la investigación en las universidades de gestión pública, puede apreciarse que, en términos generales, dichas instituciones declaran destinar -en promedio- el 74% de todo su presupuesto al inciso 1 (sueldos), en tanto apenas un 1% aparece asignado al rubro Ciencia y Técnica,² que en algunas

² Anuario de Estadísticas Universitarias, 2013, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación.

universidades puede quedar reducido a menos de medio dígito. De esta situación, lógicamente, no se deduce que no se realice investigación en las universidades nacionales; muy por el contrario, en el ámbito latinoamericano es el escenario privilegiado de la producción científica, en tanto las universidades constituyen el espacio institucional en la que se radican la mayor parte de los investigadores. De los aproximadamente 65.000 investigadores calculados para el año 2013, el sector de la educación superior concentra el 64% de los investigadores,³ en tanto que el aporte de la universidad para los gastos en actividades de ciencia y tecnología se reduce a un 3,87 % mientras el del gobierno representa un 67,50%.⁴ En este sentido, es reconocido el hecho de que el financiamiento de las actividades de investigación de las universidades es como mínimo precario y dependiente de otras fuentes, tales como el CONICET y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Por otra parte, se sabe que para el año 2012 en el Programa Nacional de Incentivos a los Docentes-Investigadores, las universidades contaban con 8.359 proyectos acreditados y 43.072 investigadores categorizados, de los cuales 24.122 percibían incentivos.⁵ De ellos, 2.238 se encontraban en la Categoría I (el equivalente a lo que Agencia denomina investigador formado y activo), 3.291 en la categoría II y 7.538 en la Categoría III, es decir, un total de 13.067 investigadores con capacidad de dirigir proyectos.

Si se examina la situación desde el lado de las agencias de financiamiento nacionales, se pueden atisbar las formas en que las universidades llevan adelante sus actividades de I+D. Así, al observar la línea de financiamiento de Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica [PICT] (la más tradicional, con más recursos y trayectoria dentro de la Agencia para el financiamiento de investigación básica y aplicada), entre los años 1997 y 2003,⁶ en promedio las univer-

sidades nacionales fueron destinatarias del 54% de los proyectos, en tanto un 24% corresponde a proyectos presentados desde CONICET. Para el año 2006, de los 749 aprobados por el directorio, un 60% (456) de los proyectos corresponden a universidades nacionales (178, o sea el 23%, a la UBA) y 28% al CONICET.

Esta mínima aproximación a algunos datos estadísticos revela las condiciones del financiamiento y nos permite abordar el problema de las modalidades a partir de las cuales se organiza la agenda de una política de CyT en las universidades, sus prioridades, sus mecanismos de formulación y evaluación y las dimensiones vinculadas con los procesos de legitimación dominantes.

LAS POLÍTICAS NACIONALES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Durante la década de 1990 se inició un cambio en el enfoque conceptual que orientó a las políticas de ciencia y tecnología locales, el cual se manifiesta en la introducción de la noción de “innovación” como eje de sus definiciones.⁷ Este concepto –extraído de los desarrollos teóricos de la economía de la innovación– fue incorporado como guía para la orientación de las políticas de ciencia y tecnología a partir de la década de 1980 en los países centrales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 1981, 1992). En nuestro país, las políticas sectoriales se vieron paulatinamente revitalizadas y adquirieron una cierta autonomía debido a la existencia de préstamos internacionales de relativa envergadura –tanto del BID como del BM–⁸ y de un progresivo incremento de los fondos destinados a las actividades científicas y tecnológicas. En los hechos, un conjunto de nuevos programas y estructuras institucionales fue creado especialmente a partir de la segunda mitad de los 90. Entre ellos se destacan la implementación del Programa de Modernización Tecnológica⁹ y la

creación de dos nuevas estructuras organizacionales: el Gabinete Científico Tecnológico (GAC-TEC), en el ámbito de la Jefatura de Gabinete, y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT), dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT), orientada a la promoción de actividades científicas y tecnológicas.¹⁰

El cambio discursivo en los documentos oficiales generados desde la gestión se produce especialmente a partir de mediados de la década de 1990 (GAC-TEC, 1997, 1998, 1999; SECYT, 1996). Con la introducción de las nociones de “innovación” y de “sistema nacional de innovación” (SNI) se incorpora una nueva conceptualización del fenómeno tecnológico y, consecuentemente, del rol asignado al Estado para su promoción. La comprensión neoschumpeteriana del cambio tecnológico que está en la base de este discurso considera a la empresa como el *locus* de la innovación y, consecuentemente, al estado como un mecanismo de apoyo a las actividades que ella desarrolla. La noción de “sistema nacional de innovación” utilizada de manera normativa para orientar las acciones de la política científico-tecnológica local, reserva así al estado la tarea de promover los vínculos entre los actores que lo conforman. Esto implicó, en términos de la definición de políticas para el sector, el diseño de tareas de vinculación entre las instituciones generadoras de conocimiento y el sector productivo, con el objeto de lograr interacciones que permitan aprovechar “externalidades” y “sinergismos” para el conjunto de los actores.

La función estatal se redefine en tanto garante y promotora de las condiciones que permitan una mayor circulación y apropiación de la información y los conocimientos por parte de los diferentes actores sociales, entre los cuales las empresas se constituyen en los principales destinatarios. Tal como operó localmente, esto es, en el marco de la escasa dinámica innovativa de la economía argentina y sin medidas económicas complementarias orientadas a revertirla, este discurso fue funcional a la reducción de la intervención estatal en la esfera pública. Así, legitimó una intervención sectorial basada en la gestión

3 Como personas físicas, en tanto EJC la universidad cuenta con alrededor del 45%.

4 “El estado de la ciencia”. Principales indicadores de C&T, 2013, Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT).

5 Las estadísticas mencionadas corresponden al pago de la segunda cuota de incentivos del año 2012 (Ver Anuario de Estadísticas Universitarias, 2013:316).

6 Este dato no pudo ser actualizado debido a la ausencia de su registro tal como se presentaba antes. Ver Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) (2015) Informe de Gestión 2014, Buenos Aires, Abril.

7 Dos hechos simbolizan este giro conceptual en el nivel macro-político: la sanción de la Ley de Promoción y Fomento a la Innovación Tecnológica en 1990 y el posterior cambio de la denominación de la Secretaría de Ciencia y Técnica por el de Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

8 Desde poco antes del inicio del periodo democrático se implementaron líneas de crédito del BID para el sub-sector de ciencia y tecnología, vinculados no obstante hasta este periodo a una sola de las instituciones de I+D locales, el CONICET (Programas BID-CONICET I y II).

9 Este programa, cofinanciado con el BID, abarca la imple-

mentación del Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) y del Subprograma de Innovación Tecnológica SECYT-CONICET.

10 El Programa de Modernización Tecnológica pasa a depender de esta Agencia una vez creada.

de mecanismos tendientes al establecimiento de interacciones entre los actores existentes, en función de los fines e intereses por ellos establecidos. Paralelamente, el repliegue del rol estatal en tanto agente productor y consumidor de bienes y servicios a través de las empresas públicas y de las grandes instituciones de I+D, debilitó a los microactores protagonistas de estas políticas, de modo tal que las estrategias de vinculación se tornaron escasamente eficaces.

Aun teniendo en cuenta el relativo —y hasta cierto punto contradictorio— dinamismo que caracterizó a este subsector de la política pública durante la década de 1990, los objetivos de los planes de política se manifiestan como conservadores en el sentido de orientarse a preservar la base científica existente. Las iniciativas se centran en el mejoramiento de la gestión y en acciones de reingeniería institucional, consistentes en la creación de agencias de financiamiento de actividades científico-tecnológicas y programas de control con fines evaluadores. No obstante, resultan significativos algunos pliegues en esta etapa, que probablemente puedan vincularse con la introducción de modelos exitosos en contextos de retroceso y desinversión; particularmente, nos referimos al hecho de no haberse desarrollado objetivos normativos alternativos. Esta carencia redundó en prácticas que tendieron centralmente al fortalecimiento de las instituciones y prácticas establecidas por la comunidad científica local. En este sentido, la introducida “innovación” no logró revertir la modalidad ofertista de la política antes existente. Así, en el marco de la estrategia neoliberal que caracterizó a las políticas macroeconómicas locales de ese periodo, la incorporación del discurso neoschumpeteriano en la formulación de las políticas científica y tecnológica, no introdujo modificaciones relevantes en el esquema de políticas previamente existentes (Yarza, 2004). Por el contrario, la particular forma de entender el papel del estado desde esta perspectiva supuso un proceso de “despolitización de la política de ciencia y tecnología”.¹¹

Luego de la crisis de 2001, a la par del discurso de la “recuperación”, se evidencia una celeridad por definir criterios e iniciar la ejecu-

ción en base a prioridades. La referencia al rol del estado se diferencia en esta etapa, la mirada hacia la experiencia pasada revisa la evidente contradicción que suponía el pronunciamiento respecto de una política activa de la innovación y una tendencia macroeconómica de desmantelamiento industrial y de no intervencionismo estatal. De tal forma, lo previsto como intervención no se reduce a la articulación o promoción de vínculos entre los actores existentes, sino que se espera que la gestión acompañe la definición de prioridades y orientaciones estratégicas del Plan. La creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCYT) en 2007 constituye una señal orientada en este sentido.

“

**LAS PREGUNTAS DE LAS
QUE PARTIMOS SON: ¿SE
DAN SU PROPIA AGENDA
DE INVESTIGACIÓN LAS
UNIVERSIDADES?
¿A TRAVÉS DE QUE
PARÁMETROS O PROCESOS
SE DEFINEN?**

”

Desde 1990 en adelante hubo una acumulación de conocimientos de gestión, surgida de la especialización y profesionalización del campo. Una manifestación de la experiencia adquirida en la gestión fue la generación, por primera vez en Argentina, de las Bases para un Plan Estratégico de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación (SECYT, 2005),¹² que derivó en el Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Bicentenario (2006-2010). El mismo se conformó a través de un proceso que supuso consultas, sistematización de consensos y

redefiniciones de metas y objetivos, entre quienes han sido definidos fueron señalados como los principales actores del sistema (científicos, tecnólogos y sectores productivos).

Los principales conceptos que introduce el plan son: SNCTI (Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación), sociedad del conocimiento, desarrollo sustentable, I+D endógena y la definición de las metas cuantitativas y las cualitativas vinculadas con la identificación de áreas estratégicas; además de establecer la evaluación de las instituciones como componente central de estas políticas. Se mantiene la vigencia de una visión neoschumpeteriana respecto de la innovación, pero se hace explícita una conceptualización crítica del rol del estado. El plan refiere a la histórica desarticulación de las políticas públicas y se propone establecer un marco coordinado de acciones consensuadas entre los distintos sectores.

Entre las acciones de política pública mencionadas, se destacan la firma de convenios interministeriales para cada una de las áreas estratégicas y la formulación de políticas en materia de propiedad intelectual y políticas fiscales. Asimismo, vale destacar los enunciados vinculados con la estatización o el retorno a la esfera pública de algunas empresas privatizadas en las décadas anteriores, que tienden a reinstalar al estado como comprador y generador de tecnología nacional. La idea que atraviesa los documentos es la de promover una gestión adecuada a una “transformación del modelo productivo, basado en la reducción de la inequidad”, oponiéndose a la construcción “neoliberal” dominante de la década anterior. Se trata de un discurso caracterizado por la reivindicación de la intervención, acorde a los planteos enunciados desde el gobierno nacional.

Respecto de las metas cuantitativas, las acciones propuestas no tienden sólo a la conservación, sino a la ampliación significativa de los recursos y capacidades del subsector, a través de objetivos precisos, como los de “duplicar en un plazo de 5 años los recursos” y “elevar la inversión en ciencia y tecnología hasta llegar en el año 2010 a un equivalente al 1% del PBI”. Los objetivos estratégicos refuerzan la efectiva orientación de la I+D junto al fortalecimiento y aumento de la base y las capacidades científico tecnológicas.

¹¹ Esto puede aplicarse a la política pública estimulada por la ejecución de los “técnicos” o “expertos” a cargo, figuras propiciadas por los organismos de financiamiento externo en todos los ámbitos de la política estatal.

¹² El trabajo involucró a más de 100 expertos participantes en paneles de prospección sobre diferentes áreas temáticas y una consulta abierta sobre expectativas acerca del sector científico-tecnológico con alrededor de 4000 respuestas recolectadas.

Las áreas estratégicas que se establecieron en el plan fueron de dos tipos: Áreas-Problema-Oportunidad¹³ y Áreas Temáticas Prioritarias (disciplinarias y tecnológicas).¹⁴ Se apuntó a fortalecer proyectos de I+D orientados hacia resultados “concretos” de alto impacto económico y social y se creó el Programa Transversal Integrador (PROTIS) con el objetivo de tender a que la planificación nacional en Ciencia, Tecnología e Innovación sea inclusiva de la totalidad de las instituciones del Sistema, a través de la ejecución de proyectos en red dirigidos a la solución de grandes Áreas-Problema-Oportunidad.

Como puede observarse a partir de la descripción realizada en el ítem previo, se trata básicamente de la definición de áreas de problemas que exceden el tratamiento especializado y que requieren de un abordaje que integre diversas miradas disciplinarias, en tanto se estimula y prevé la solución integral de problemas concretos, así como el aporte a problemáticas específicas identificadas en el contexto local. A fin de contar con instrumentos que den cuenta de un diseño orientado a la asociatividad y la integración compleja de perspectivas enfocadas en función de problemas, en vez de las habituales matrices disciplinarias de los desarrollos de la ciencia básica, la Agencia puso en marcha dos nuevas líneas de financiamiento para la presentación de proyectos.

Básicamente pueden mencionarse dos instrumentos de financiamiento que llevarían la impronta de estos objetivos enunciados en el plan:

13 Las Áreas-Problema-Oportunidad corresponden a problemas del desarrollo productivo y social y a oportunidades emergentes en la producción de bienes y servicios en los que la investigación científica y el desarrollo de tecnologías, fundamentalmente las llamadas emergentes, pueden aportar soluciones. Las que han sido seleccionadas a través del Programa Transversal Integrador del SNI (PROTIS) son: Marginalidad, Discriminación y Derechos Humanos; Competitividad de la Industria y Modernización de sus Métodos de Producción; Competitividad y Diversificación Sustentable de la Producción Agropecuaria; Conocimiento y Uso Sustentable de los Recursos Naturales Renovables y Protección del Medio Ambiente; Infraestructura y Servicios de Transporte; Infraestructura Energética. Uso Racional de la Energía; Prevención y Atención de la Salud; Políticas y Gestión del Estado; Política y Gestión Educativa; Hábitat, Vivienda y Asentamientos Humanos.

14 Las Áreas Temáticas son: Con énfasis en aspectos sociales y ambientales: Estado y Sociedad y Calidad de Vida; Trabajo, Empleo y Protección Social; Educación; Violencia Urbana y Seguridad Pública; Medio Ambiente y Remediación de la Contaminación Ambiental; Recursos Mineros; Recursos del Mar y de la Zona Costera; Sustentabilidad de la Producción Agropecuaria y Forestal. Con énfasis en aspectos productivos y tecnológicos: Agroindustrias y Agroalimentos; Energía; Materiales; Microelectrónica; Matemática Interdisciplinaria; Biotecnología; Tecnologías Biomédicas; Nanotecnología; TIC; Tecnología Espacial y Nuclear.

los Proyectos en Áreas Estratégicas (PAE)¹⁵ y los Proyectos de Desarrollo de Aglomerados Productivos (PI-TEC).¹⁶ Ambos proponen la integración del sistema, promoviendo la interacción “sinérgica” del sector público y privado, en forma de redes/asociaciones para la ejecución de actividades de I+D+i (Investigación +Desarrollo +innovación), a partir de la interacción entre actores provenientes de distintos tipos de instituciones y actuando a su vez en diversos niveles y modalidades, desde la investigación básica o aplicada hasta el desarrollo de intervenciones acotadas o apoyos laterales a los temas y problemas que aborda el proyecto integral.

A pesar de estas orientaciones estratégicas y lineamientos enunciados, puede afirmarse que las metas más desarrolladas a lo largo del plan vuelven a poner en el centro de la escena a la política científica en detrimento de las acciones de política tecnológica. Los indicios en que se basa esta afirmación se encuentran en el énfasis en la meta relacionada con el aumento de los recursos destinados al fortalecimiento de las actividades de I+D, en función de una lógica de reproducción autónoma.

Desde 2007, con la jerarquización institucional que significó la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, se reformularon áreas de trabajo como la Secretaría de Planeamiento y Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (CTI), con el fin de identificar áreas estratégicas y objetivos prioritarios del Ministerio. Así, el Ministerio publicó un Nuevo Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Argentina innovadora 2020 que establece los lineamientos de política para los años 2012 a 2015 (MINCyT, 2011). En él continúan funcionando los conceptos de “economía basada en el conocimiento”, “sociedad de la información” y “sistemas nacionales de innovación”

15 Los PAE constituyen proyectos integrados que pueden utilizar un conjunto de instrumentos, orientados hacia el desarrollo del conocimiento en temas prioritarios, la resolución de problemas y/o el aprovechamiento de oportunidades emergentes en los sectores de producción de bienes y prestación de servicios.

16 Los Proyectos Integrados (PI) comprenden actividades de I+D+i en espacios territoriales definidos (*clusters*) y/o conglomerados disciplinarios. Su objetivo es financiar agrupamientos empresariales y/o de grupos de investigación en áreas científico-tecnológicas prioritarias y sistemas locales de innovación con potencialidad competitiva a escala internacional, mediante toda la gama de instrumentos de apoyo del FONCYT y FONTAR.

para caracterizar el marco socioeconómico en el cual se desarrollan las políticas CTI. El Plan contempla revisar los criterios de la política CTI anteriores reorientándolos en tres aspectos principales señalados como:

- a) un mayor énfasis otorgado a una lógica más sistémica de impulso a la innovación, matizando la prioridad asignada previamente al fortalecimiento de la CyT y buscando una mayor complementariedad entre ambas dimensiones;
- b) la profundización del viraje desde políticas horizontales hacia políticas más focalizadas; y
- c) el tránsito gradual de modalidades de apoyo dirigidas a actores (firmas o instituciones) individuales a otras con eje en formas asociativas de distinto tipo (consorcios, cadenas de valor, etc.) (MINCyT, 2011).

En el último caso, sobresale una reconceptualización de la noción de innovación, que la desplaza de la firma individual hacia las “redes de innovación”. Este concepto reconoce a la innovación como un proceso interorganizacional y multidisciplinar originado mayoritariamente en acuerdos no formalizados que incluyen a diversas organizaciones como empresas, universidades, centros de investigación y otros organismos productores de conocimiento. En el plano instrumental, es posible mencionar una serie de programas recientes generados por el Ministerio referidos a las metas establecidas en el Plan resumidas en “la articulación institucional y territorial, la vinculación con el sector productivo y la generación de sinergias entre CyT e Innovación”. Al respecto, el Plan establece dos estrategias principales de acción dentro de las cuales se contemplan distintos ejes o lineamientos. En el marco de dicha estrategia, el Plan define, con énfasis en un criterio territorial, tres Tecnologías de Propósito General -TPG- consideradas áreas prioritarias (Biotecnología, Nanotecnología y TIC) y seis Núcleos Socio-Productivos Estratégicos -NSPE- (Agroindustria, Ambiente y Desarrollo sustentable, Desarrollo Social, Energía, Industria y Salud). En el cruce de las TPG y los NSPE quedan conformados 35 núcleos socio-productivos estratégicos que se mencionan en el plan como “orientadores de la política CTI”.

En este nuevo esquema se declara promover evaluaciones que tomen en cuenta criterios de pertinencia y relevancia además del criterio de excelencia predominante en los procesos de evaluación de pares. Un instrumento clave de esta política CTI, en la medida en que responde a la reformulación del concepto de innovación en términos de redes, lo constituye el Fondo Argentino Sectorial (FONARSEC) que es uno de los instrumentos de financiamiento a actividades CTI que dependen de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), junto con el FONTAR, FONCyT y FONSOFT. De esta manera, se concibe a los Fondos Sectoriales (FS) como un componente de política que avanza sobre otros instrumentos vigentes o anteriores en relación con la generación de condiciones que permitan una efectiva aplicación de los conocimientos científicos en diferentes sectores considerados prioritarios.

Se estima de esta forma que la implementación de los FS fomentará los procesos de apropiación de conocimientos por parte de diferentes sectores productivos y el desarrollo de procesos innovadores generados a partir de investigación y desarrollos locales. Con ello, se espera superar las dificultades que se verificaron respecto de la implementación de otros instrumentos tales como los Programas de Áreas Estratégicas (PAE) y los Proyectos Integrados de Aglomerados Productivos (PI-TEC), menos focalizados y más orientados hacia el sector académico. En este sentido, se indica que los FS constituyen un instrumento novedoso y superador que trasciende la concepción de *clusters* de conocimiento y *clusters* tecnológicos presentes en los anteriores instrumentos para intervenir en todo el entramado institucional que participa del proceso de innovación, desde la investigación y desarrollo hasta la comercialización de un producto en el mercado.

LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN VIGENTES

La evaluación es considerada como inherente a las actividades de gestión de la CyT y al efectivo cumplimiento de objetivos y metas, de esta manera, el Plan Bicentenario le adjudica centralidad a las tareas de evaluación en todos sus sentidos y posibilidades (es decir, que contempla el desarrollo de actividades de monitoreo e impacto).



UNBS. FOTO: ANA CLARA TOSI

La Agencia cuenta con un Sistema de Evaluación de Proyectos Científicos y Tecnológicos (SEPCyT), que es el resultado sistematizado de los principales criterios y la experiencia acumulada en estas actividades. El proceso de evaluación de proyectos contempla distintas fases, la primera, una vez realizada la admisión formal por parte de los técnicos de los fondos, es la **acreditación curricular**, que da paso a la evaluación por pares: ocupados en la calidad intrínseca del proyecto, y según los casos antes o después,¹⁷ la intervención de una comisión ad hoc¹⁸ daría cuenta de la pertinencia del mismo; de esta forma se establece el orden de mérito para cerrar el circuito con la aprobación/desaprobación final del Directorio. El objetivo de este proceso es establecer el **mérito** del proyecto como resultado de compatibilizar el análisis de la **calidad**, en cuanto que condición necesaria, y de la adecuación del proyecto a los términos explicitados en la convocatoria y a los recursos disponibles (**pertinencia**).

Independientemente de los resguardos éticos elementales (garantizar la confidencialidad y eludir posibles conflictos de intereses) que avalan la transparencia y la ausencia de arbitrariedades o animadversión explícita, que no son objeto de reflexión, aquí nos referiremos a los criterios definidos para todo el proceso.

La **acreditación curricular** constituye el sistema de entrada a la evaluación por pares, las especificaciones se presentan en forma diferenciada por cada disciplina, aunque existen ciertas condiciones comunes. A continuación presentamos una breve síntesis de los criterios.

Uno de los principales criterios que deben definir la inclusión o no de proyectos dentro del circuito de evaluación es la definición de la condición de **investigadores formados y activos** de los integrantes del Grupo Responsable. Los criterios son bastante asimilables en todas las disciplinas: se entiende por investigador formado y activo a aquel cuyos antecedentes curri-

¹⁷ “Según el Procedimiento... la aprobación de la calidad es condición necesaria previa al análisis de la pertinencia” (SEPCyT, www.agencia.mincyt.gov.ar).

¹⁸ Las Comisiones ad-hoc son cuerpos colegiados pertenecientes a alguna de las áreas de investigación. Tienen como misión establecer el mérito del proyecto respetando la opinión de los pares en cuanto a la calidad intrínseca del mismo, deben poseer una visión global del área de investigación. La Comisión es nombrada por el Directorio de la Agencia.

culares demuestren una formación académica de nivel de doctorado u obra original equivalente, que publique regularmente en revistas de circulación internacional con referato, o que presente constancia de haber sostenido en forma regular: obtención de patentes, desarrollos verificables de nuevas tecnologías o publicación de libros por editoriales reconocidas a nivel nacional o internacional. Deben presentarse constancias certificadas de las actividades de investigación y publicaciones realizadas durante los últimos cinco años.

La condición de investigador formado y activo es determinada por los coordinadores del área, pero existen algunos parámetros que orientan los criterios; además no se admiten aquellos proyectos en el que al menos un investigador del Grupo Responsable no sea considerado formado y activo; el mismo será declarado no acreditado y no será enviado a evaluación de los pares.

Algunos ejemplos de la categoría “formado y activo”: en Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas, se considera:

(el) Título Doctor u obra equivalente, deben constatarse al menos 4 publicaciones internacionales en revistas reconocidas más un *proceeding* de conferencia en los últimos 5 años. En el caso de investigadores que no alcancen el número de publicaciones requeridas en el período, se analizan en detalle las informadas para establecer si las mismas revisten un carácter excepcional que justifique la menor productividad.

Se consideran equivalentes a las publicaciones en revistas: la obtención de patentes o transferencias tecnológicas comprobables y la publicación de libros o capítulos de libros por editoriales reconocidas a nivel internacional. En tanto, en Ciencias Sociales/Ciencias Químicas, para ser considerado investigador activo “se requiere que en los últimos cinco años el investigador haya publicado un mínimo de 3 trabajos en revistas internacionales con referato, indexadas en el ISI¹⁹ y con índice de impacto en la mitad superior de la disciplina”. En la comisión de Tecnología Agraria y Forestal, las publicaciones y/o

resúmenes de trabajos presentados en congresos, reuniones científicas, workshops, etc., “no son consideradas publicaciones con referato y por lo tanto no serán tenidas en cuenta como tales. Es conveniente en consecuencia, no incluirlas dentro del listado de publicaciones con referato”. El mismo comentario se utiliza en las recomendaciones para la comisión de Tecnología Energética, Minera, Mecánica y de Materiales.

Es decir que todos los miembros del grupo responsable deben ser doctores o tener formación que pueda considerarse equivalente y “estar activos”. En principio, el requisito de estar en actividad se da por cumplido si el investigador publica regularmente en revistas internacionales indexadas. La regularidad de las publicaciones también es considerada un requisito excluyente, en general se restringe la observación de la productividad a los últimos 5 años, de forma tal que se elude o ignora la consideración de la(s) trayectoria(s) y el proceso de consolidación de líneas de trabajo recientes.

Para el caso de las ingenierías, se consideran las acciones de transferencia de resultados de investigación a la industria como un elemento que, *acompañado de publicaciones en revistas indexadas*, aunque sea en menor cantidad, permite considerar que está activo. Las acciones de transferencia de resultados deberán informarse de tal manera que permitan evaluar su importancia desde el punto de vista de los aportes concretos realizados: temática, tipo de transferencia, magnitud, periodo de ejecución, informes producidos, recursos humanos que participaron, función ocupada por el investigador, instrumento formal utilizado, referencias concretas respecto de la contraparte que recibió los aportes. En todos los casos, los informes técnicos o los trabajos de consultoría no son considerados de desarrollo o transferencia.

Los procedimientos descriptos para el Sistema de Evaluación (SEPCyT) se aplican a las líneas PICT y PICT-O, no obstante, los aspectos generales conceptuales pueden aplicarse a todas las líneas administradas por FONCyT. Algunas convocatorias (como PID [Proyectos de Investigación y Desarrollo] y PME [Proyectos de Modernización de Equipamientos]) pueden conllevar otros procedimientos particulares, siempre explicitados en las bases de las correspondientes convocatorias.

Respecto de la evaluación de pares, podemos comentar brevemente que la misma está organizada en cuatro bloques de criterios:

- 1: Contenido de conocimiento científico y tecnológico del proyecto.
- 2: Coherencia entre objetivos, metodología y plan de trabajo.
- 3: Capacidad científico tecnológica del grupo responsable del proyecto.
- 4: Consolidación científica y tecnológica del grupo responsable del proyecto.

Para la calificación de cada uno de los bloques, se utiliza una escala cuantitativa, que conformará la calificación global. La misma surge de la aplicación de un algoritmo que incluye la ponderación de las calificaciones de los bloques. La calificación debe incluir argumentos que den sustento a la misma y debe estar acompañada por comentarios finales.

Más allá de todos los intentos por desligar la subjetividad y/o arbitrariedad de los procesos de evaluación, apelando a criterios específicos objetivos, cuantitativos, o que de alguna manera evadan la ambigüedad que puede surgir ante cada ítem de los aspectos a calificar, la legitimidad en sí de estos procesos se encuentra en cuestión. Desde hace varios años se puede observar, a partir de los aportes constructivistas, la aparición de una nueva mirada sobre las ideas naturalizadas, o aceptadas como simples “reglas de juego” en muchos contextos, de *calidad, excelencia y decisión técnica*. Por ejemplo, desde que Merton, en 1960, analizó los procesos de evaluación en ciencia, la idea de *excelencia*, aunque resulta inseparable del concepto de evaluación, sigue siendo elusiva y no fácilmente identificable (Zuckerman, 1987). Según Chubin y Hackett (1990) el método formal de revisión por pares, si bien tiende a considerarse un sinónimo de juzgamiento experto, constituye en realidad un mecanismo autorregulador ya que son sus propios integrantes quienes definen las reglas de acceso y exclusión, a través de la construcción de una jerarquía propia en la que se distribuyen *prestigio, autoridad y recursos*. Los mismos autores consideran que este método es fundamental para resguardar simbólicamente la autoridad y la pretendida autonomía del campo, al tiempo que excluye a los “no pares”, “no expertos” del circuito de toma de decisiones.

19 Institute for Scientific Information, Instituto para la Información Científica.



UNQULI, FOTO: ANA CLARA TOSI

El problema del *rol de los expertos*, la *legitimidad* y los *procesos de toma de decisiones en las políticas públicas de ciencia y tecnología* se encuentra sometido a discusiones en los debates actuales de los estudios sociales de la CyT. Uno de los más recurrentes temas de discusión se refiere a si las decisiones “técnicas”, en tanto políticas, deben someterse a procesos democráticos que incluyan conjuntos más amplios que los pares o si deben construirse consejos de expertos inapelables para cada decisión. Los procesos de evaluación que pretenden incluir a conjuntos más amplios identificados como potenciales receptores/beneficiarios de las políticas en cuestión, como los *stakeholders*, involucran varios problemas; el primero y principal consiste en delimitar el campo de intervención y el tipo y grado de involucramiento de los diferentes actores, es decir, determinar con precisión quiénes deben considerarse en calidad de participantes o expertos.

Todos estos problemas están contenidos en lo que varios autores denominan como la *Third Wave* en los Estudios Sociales de la CyT, los *SEE (Studies of Expertise and Experience)*, que introduce una nueva perspectiva en la reflexión sobre políticas públicas, la llamada *civic epistemology* y los problemas relativos a la democratización del conocimiento para la toma de decisiones. Más allá de las modalidades de inclusión de diversos actores en los procesos de toma de decisiones, debe señalarse que las principales dificultades se encuentran en definir criterios y consensos respecto de la evaluación de proyectos/programas que activan potencialidades de intervención en las fronteras disciplinarias de la investigación y el desarrollo tecnológico.

Por ejemplo, respecto del caso de las líneas de financiamiento que se han mencionado: PAE y PITEC, cuyos principales objetivos se encuentran asociados a una decidida orientación estratégica y cuya modalidad de desempeño incluye una compleja y densa red de asociatividad entre actores muy diversos, constituyen ejemplos paradigmáticos respecto de las dificultades que entrañan las nociones de “excelencia”, “calidad” y/o “revisión por pares”, en los procesos de evaluación, tal como se los ha caracterizado.

Las dificultades de los procesos de evaluación de pares encuentran su punto más álgido en dos situaciones: la primera se refiere a los proyectos interdisciplinarios o transdisciplina-

rios o bien aquéllos que se ubican en fronteras disciplinares, como son prácticamente todos los proyectos convocados por temáticas o problemas específicos, en lugar de temáticas abiertas que suelen aplicar desde marcos disciplinarios concretos (como suelen ser las convocatorias de las líneas de financiamiento tradicionales de las instituciones de I+D, por ejemplo, PICT); la segunda es la que compromete la intervención de instituciones o actores no pertenecientes a la comunidad académica en sentido estricto (como pueden ser departamentos de I+D de empresas, empresas públicas o entidades públicas vinculadas con la extensión y/o transferencia tecnológica). Las normas de validación y legi-

“

DESDE 1990 EN ADELANTE HUBO UNA ACUMULACIÓN DE CONOCIMIENTOS DE GESTIÓN, SURGIDA DE LA ESPECIALIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DEL CAMPO.

”

timación de las actividades en estas entidades suelen divergir sensiblemente respecto de las consensuadas entre la comunidad académica, sin desmedro de sus propios estándares de calidad y excelencia. La simple introducción de objetivos estratégicos o la llamada a la resolución de problemas específicos o la contribución efectiva al desarrollo local, introducen una serie de elementos y contingencias que deben contemplarse en forma relativamente independiente de las normas que identifican la viabilidad en términos de calidad y excelencia.

Estas nociones aproximan a una problemática que lejos de ser ignorada por decisores y técnicos es, por el contrario, visibilizada como obstáculo a resolver progresivamente, en térmi-

nos de lograr un ajuste cada vez más cercano a las metas propuestas.²⁰

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la visibilidad de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, varias consideraciones respecto de la supuesta neutralidad y autonomía de la ciencia han ocupado el centro de la escena de los debates; estos supuestos que implican la consideración de las dimensiones sociales y explícitamente políticas de las actividades científico-tecnológica se han trasladado también a la problematización de las modalidades de legitimar, financiar y brindar autoridad a ciertos grupos o individuos de las comunidades científicas.

En tanto los planes establecen objetivos y metas para “crear las bases de un nuevo contrato social”, pareciera que la definición de las prioridades y estrategias se resuelven finalmente en el terreno de la propia comunidad científica, en su calidad indiscutida de principales actores del subsistema: destinatarios, gestores, beneficiarios, expertos y evaluadores de la política oficial. Si se analiza el marco en el que se están llevando adelante las acciones del MINCyT que involucran a buena parte de la investigación de las universidades, pareciera establecerse una paradoja respecto de las décadas pasadas. En tanto el dinamismo de la actividad del sector en los 90 contrastaba con las tendencias macroeconómicas de un estado “ausente”, encontramos en el contexto actual cierta autonomía (otra vez) respecto de una política oficial que reivindica, en términos contundentes, el intervencionismo en las distintas esferas del quehacer público y del entorno productivo. De hecho, el plan no ha previsto objetivos normativos alternativos que efectivamente orienten con precisión el despliegue y el fortalecimiento de las instituciones en dirección a los desafíos enunciados; por el contrario, los dispositivos normativos (expresados en operatorias,

²⁰ Una de las estrategias puestas en marcha por la Agencia, respecto de estos instrumentos es la de la inversión de un tramo del proceso. En los PAE y en los PITEC, en tanto se evalúa en primera instancia una idea proyecto, es la Comisión Ad Hoc (no los pares) quien examina la pertinencia para iniciar su admisión. Sin embargo, en tanto ambos instrumentos consisten en la articulación bajo un mismo proyecto de varios de los instrumentos tradicionales de la Agencia (en el caso del FONCyT un PAE puede reunir uno o varios PICT, PICTO, PID, PME y becarios), cada uno de los subproyectos que constituyen un PAE o un PITEC se encuentran sujetos a los procesos de evaluación que se han descrito anteriormente.



modalidades de admisión y evaluación) acuden a las prácticas establecidas y legitimadas por la comunidad científica local.

En tanto la evaluación constituye un insumo para la definición de prioridades y políticas que mejoren y garanticen el uso eficiente de los recursos, el panorama exhibe la siguiente paradoja: la propia comunidad académica compone en exclusividad el banco de evaluadores, el elenco de expertos y pares. Un sistema que brinda legitimidad (honorarios y recursos) al otro. Una nueva y misma pregunta asoma entonces: ¿Quiénes son los beneficiarios?

La formalización en un instrumento de la participación de empresas y distintos organismos públicos con competencias sectoriales en la fase de identificación de una política de planificación en CTI pareciera constituir una situación novedosa. Una consideración similar puede esgrimirse respecto a la concepción de innovación que aparece plasmada en la implementación de políticas de CTI en la medida en que contiene un alcance mayor que el circunscrito a las competencias de la ciencia y la tecnología. En este sentido, los FS presentan mecanismos que modifican

la tendencia general de las políticas de CTI en las décadas anteriores, orientadas hacia el fomento de las capacidades de generación de conocimientos por parte del sector científico académico para incorporar de una manera mucho más activa a la participación de otros sectores, involucrados asimismo en los procesos de innovación. Posiblemente, la generación de mecanismos institucionales que fomenten la asociatividad público-privada para impulsar procesos de innovación no resuelva el problema macro de establecer una clara estrategia de desarrollo socioeconómico que permita dar un marco a las políticas de CTI y sostenerlas en el largo plazo.

Respecto de las universidades, a pesar de haber sido consideradas en su protagonismo tanto para la formación de las capacidades científico-tecnológicas como en cuanto a su desempeño en la ejecución de proyectos de I+D, resulta evidente que las características y las condiciones de la evaluación y legitimación de actividades de I+D, incide significativamente en la capacidad y autonomía para generar y establecer sus propias agendas de investigación. Entre las circunstancias más notables que inscriben esta tendencia restric-

tiva, debe mencionarse la incidencia de patrones de evaluación con lógicas propias de las entidades financiadoras (como ya se ha mencionado en el caso de la ANPCyT) y del CONICET. Del total aproximado de 9200 investigadores CONICET, casi 6000 pertenecen a la red institucional en tanto 2500 se encuentran radicados en universidades nacionales. Sin embargo, la consideración de la “red” incluye a los investigadores (muchos de ellos docentes-investigadores) radicados en los centros de doble dependencia y/o unidades ejecutoras de las universidades. Tal como lo informa la propia institución: “El aumento que se observa en la Red Institucional del CONICET entre 2007 y 2015 se debe al menos a dos motivos: 1) a la incorporación de nuevos Investigadores a la Red Institucional y 2) a la reubicación de Investigadores activos en universidades dentro de nuevas Unidades Ejecutoras creadas en convenio con universidades”.²¹ Aun sin considerar la masiva presencia de docentes investigadores en las modalidades de nuevas unidades ejecutoras y centros, los investigadores radicados en las universidades (es decir, investigadores que no están dentro de un instituto que haya sido propuesto en algún tipo de alianza institucional con el CONICET) constituyen el 36,6% del total de investigadores. Esta cifra, de por sí, permite esbozar algún escenario en el que los procesos de evaluación de las actividades, así como las principales orientaciones de las prioridades y líneas estratégicas de investigación se encuentran permeadas y modeladas en función de los criterios y parámetros de estas instituciones. Los datos y documentos disponibles ameritan una lectura más atenta y profunda para permitir esbozar conclusiones más fundadas; en tanto, es posible visibilizar una serie de orientaciones que parecen reforzarse en la medida en que la Agencia y el CONICET ocupan un lugar preponderante en el esquema de financiamiento de las actividades de I+D en las universidades y que imponen sus propias lógicas de evaluación y legitimación de la producción de conocimiento; de forma tal que las posibilidades de diseñar, proyectar y ejecutar una agenda propia de investigación en las universidades parecen ser cada vez más restringidas y con pocas probabilidades de ser legitimadas en la comunidad académica.

21 <http://www.conicet.gov.ar/recursos-humanos/?graficoid=44275>



UNGS. FOTO: ANA CLARATOSI

REFERENCIAS

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica <http://www.agencia.gov.ar/>

Chubin, D. y Edgard, H. (1990). *Peerless Science, Peer Review and U.S Science Policy*. Albany: State University of New York Press.

GACTEC (1997). Proyecto de Plan Nacional Plurianual de Ciencia y Tecnología 1998-2000. Buenos Aires: Poder Ejecutivo Nacional.

____ (1998). Proyecto de Plan Nacional Plurianual de Ciencia y Tecnología 1999-2001. Buenos Aires: Poder Ejecutivo Nacional.

____ (1999). Plan Nacional Plurianual de Ciencia y Tecnología 2000-2002. Buenos Aires: Poder Ejecutivo Nacional.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2005) *Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Bicentenario (2006-2010)*, accesible en <http://www.mincyt.gov.ar/>

MINCYT (2011) Argentina Innovadora 2020. Plan Nacional de Ciencia, Tecnología

eInnovación. Lineamientos estratégicos 2012-2015

Merton, R. (1960) "Recognition and Excellence; Instructive Ambiguities" en: Merton, R. (1973) *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, University of Chicago Press.

OECD (Ed.) (1981) Science and Technology Policy for the 1980s. París.

____ (1992) Technology and the Economy. The key relationships. París.

Perez Lindo, A. (2005) "Políticas de investigación en las universidades argentinas", en *IESALC Reports*, disponible en www.iesalc.unesco.org.ve

RICYT (2013) "El estado de la ciencia" Principales indicadores de Ciencia y Tecnología, REDES.

SECYT (1985) Informe Comisión Nacional de Informática. Buenos Aires.

____ (1996) Bases para la discusión de una política de ciencia y tecnología. Buenos Aires.

____ (1997) Indicadores de ciencia y tecnología

- Argentina 1996. Buenos Aires: Secretaría de Ciencia y Técnica.

____ (2002a) Proyecto de Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva Año 2003. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

____ (2002b) Indicadores de Ciencia y Tecnología, Argentina 2001. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

____ (2003) Indicadores de Ciencia y Tecnología, Argentina 2002. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

____ (2005) Bases para un Plan Estratégico de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación, Buenos Aires, julio.

SPU (2006) Anuario de estadísticas universitarias, Ministerio de Educación.

Yarza, C. (2004) "Sobre los usos de Schumpeter en el discurso de la política científica." *Revista CTS*, 1(2): 195-209.

Zuckerman, H. (1987) "Citation analysis and the complex problem of intellectual influence", *Scientometrics*, 12, 329-338.

EXPERIENCIAS DE DEMOCRATIZACIÓN

LA UNIVERSIDAD EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

UN SABER EN CONSTRUCCIÓN PERMANENTE

ENTREVISTA A GABRIELA SALVINI

(DIRECTORA DEL CENTRO
UNIVERSITARIO SAN MARTÍN, CUSAM)

DENTRO DE LA UNIDAD PENAL N° 48 DEL SERVICIO PENITENCIARIO BONAERENSE FUNCIONA EL CENTRO UNIVERSITARIO QUE DEPENDE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN. FUE CREADO EN EL AÑO 2008 Y EN ÉL SE DICTAN CARRERAS Y TALLERES. EL AÑO PASADO TUVO SU PRIMER EGRESADO, DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA. CONVERSAMOS CON GABRIELA SALVINI, LA DIRECTORA DEL CENTRO, SOBRE ESTA EXPERIENCIA.

¿Cómo surgió el CUSAM y cómo se decidió que carreras se iban a impartir? ¿Cómo está funcionando?

La creación del Centro Universitario fue muy particular con relación a otras universidades que también tienen programas de educación en contextos de encierro, ya que surgió cuando se inauguró la Unidad Penal N° 48 a partir del pedido de un grupo de hombres que estaban privados de la libertad. El complejo carcelario era nuevo, estaba sin habitar y los primeros deteni-

dos que trasladaron al penal venían con alguna experiencia de haber participado de bibliotecas en otras unidades penales donde estaban alojados. Cuando llegaron a éste espacio, quisieron fundar una biblioteca y recibieron las primeras donaciones de libros. Resulta interesante analizar estas donaciones, ya que fueron libros encontrados en las montañas de basura de los alrededores del penal. Luego comenzaron a recibir donaciones de libros de otras personas y a través de una persona que conocieron del barrio y que

a la vez tenía vínculo con la Universidad, ellos pidieron que la Universidad se acercara a llevar algún tipo de actividad educativa, pensando en un taller de arte, alfabetización y demás.

Quien era en ese momento el Secretario de Extensión de la Universidad, actualmente decano del IDAES, Alexandre Roig, comenzó a visitar el espacio del penal con el rector Carlos Ruta y Gonzalo Nogueira, que en ese momento estaba en el primer equipo de coordinación y hoy en día es el director del Programa de Criminología y

DDHH. En charlas con los potenciales estudiantes surgió la posibilidad de, además de talleres, llevar algún programa de formación académica. Esta idea fue muy bien recibida por los detenidos y hacia adentro de la Universidad se trajo la propuesta, pensando en cuáles eran las escuelas que estaban en condiciones o que tenían ganas de sumarse al desafío de pensar una educación académica en un contexto de encierro.

De toda la oferta académica que se llevó en ese momento, estos potenciales estudiantes eligieron la carrera de Sociología; además, la Universidad llevó una serie de talleres que al principio estaban orientados al área artística y después se fueron diversificando.

Esta es una primera particularidad del programa, la segunda es que el Servicio Penitenciario firmó un convenio con la Universidad en el que le cedió un espacio físico dentro de la Unidad N°48, que nosotros decimos que es nuestro “pequeño campus”. Esto es fundante, porque nos permitió tener verdadera autonomía universitaria dentro del penal. Es decir, que nuestro espacio no está regulado por el Servicio Penitenciario.

No puede haber requisas, por ejemplo.

No entran las requisas, excepto que algún juez por alguna razón la ordenara en algún momento. Hasta ahora no ha pasado. Tampoco funciona como otros espacios educativos en cárceles, como las escuelas primarias o secundarias, en las que los guardias te abren la puerta de la escuela o pasan lista. Todo nuestro espacio está regulado por los propios estudiantes del Centro y por nuestra área de coordinación. Es importante señalar esto, porque te da una dinámica que no tiene que ver solamente con las ganas de los docentes, no docentes y estudiantes que pasan por allí, sino que tener un espacio que es propio y cedido mediante un convenio te da un margen de maniobra diferente.

En la actualidad tenemos talleres de formación de oficios, algunos muy exitosos como el de encuadernación; sus egresados están trabajando con la Universidad, reparan libros de la biblioteca central y también están produciendo cuadernos institucionales, agendas, anotadores, etcétera. Está la pastelería, que pronto se va a transformar en escuela (por ahora es taller), en ella se cocina para determinados eventos de la Universidad. Hay una serie de talleres bien orientados a los oficios y los de arte, poesía, narración, teatro, música, guión.

En este momento tenemos dos carreras, la Licenciatura en Sociología y la Licenciatura en Trabajo Social. La Licenciatura en Trabajo Social tiene otra particularidad y es que no se oferta en el campus, se oferta solo en aquella sede, por lo cual tenemos algunos estudiantes que no están privados de la libertad pero querían hacer la carrera, entonces se anotaron y están cursando allá.

Eso también es bastante peculiar, porque por lo general las universidades tienen la carrera y la duplican en la cárcel.

Si, hicimos el proceso inverso, porque nuestras actividades están abiertas para detenidos de la Unidad 48, detenidas y detenidos de las Unidades 46 y 47 y algunos empleados del Servicio Penitenciario; estos últimos demandaban alguna carrera que pudiera representarles algún otro campo de trabajo más cercano que Sociología, por eso, pensando en la cuestión territorial de los perfiles con los que estamos trabajando, abrimos Trabajo Social. Muchos de los detenidos son de los barrios de la periferia y en el caso de los guardias, no muchos son de José León Suarez, pero pasan horas ahí porque trabajan en el complejo. Tiene que ver con una mirada del mapa completo y no solo del contexto de encierro.

¿Cuántos estudiantes tienen? Supongo que el ingreso y la permanencia deben variar.

Si, varía por las problemáticas de la situación de encierro: estudiantes que han sido trasladados, estudiantes que se han ido en libertad o están con salidas transitorias o alguna cuestión, y los empleados del Servicio Penitenciario que a veces dejan porque los horarios de trabajo no les permiten seguir estudiando. Entre talleres, carreras, estudiantes avanzados y los que recién comienzan, este año estamos en una matrícula de 160 estudiantes. De estos, 70 son del ingreso, que es común a los que van a seguir cualquiera de las dos carreras. El curso de ingreso es el mismo que da el IDAES, lo replicamos en el CUSAM y cursan todos los alumnos juntos hasta que aprueban las primeras tres asignaturas que implica el Diploma en Ciencias Sociales y a partir de allí eligen la orientación. Eso les permite habituarse a la dinámica del espacio universitario. Estamos hablando de estudiantes, tanto los detenidos como los empleados del Servicio, que tal vez nunca pensaron que iban

a pasar por la universidad, entonces no tienen una experiencia. El hecho de que cursen todos juntos el Diploma y que después recién elijan la orientación nos da un tiempo que es muy rico para intercambiar con ellos.

¿Como hicieron para convocar, sostener y capacitar a los docentes?

El primer equipo de coordinación hizo una búsqueda de personas que estuviéramos trabajando en la temática o desarrollando alguna investigación en relación con el área. En mi caso, por ejemplo, inicié como docente del curso de ingreso en el CUSAM y dos años más tarde me hice cargo de la dirección, pero ya venía con un recorrido en educación en cárceles, porque trabajé diez años en el complejo carcelario de Florencio Varela como docente, estuve en el Programa Nacional de Lectura dando talleres en contextos de encierro y ya tenía hecha una investigación sobre eso. Así como llegué yo al CUSAM, llegaron otras personas, algunas ya trabajaban en el Ministerio en el área de contextos de encierro y conformamos equipos con recorridos muy diferentes pero que a la vez tenían algún punto de encuentro. Luego, la mayoría de los profesores que dictan la carrera de sociología en el IDAES se interesaron en el proyecto y fuimos armando un saber de esto, que está en permanente construcción porque no somos especialistas: no hay especialistas en contextos de encierro porque cada institución de este tipo tiene sus particularidades y tienen que ver, generalmente, con la persona que la dirige. Si bien hay estrategias y criterios establecidos, es un hacer del día a día. Siempre militamos la idea de que no hay una receta, sino una necesidad de presencia y de estar ahí, de lunes a viernes. Por eso todas nuestras actividades son presenciales, nosotros no tenemos tutorías, los estudiantes no rinden a distancia y tampoco pueden rendir libre. El tipo de mediación que necesita un estudiante privado de la libertad o un estudiante del Servicio Penitenciario exige la presencia. Es una mediación muy particular, no es lo mismo que el estudiante tenga la posibilidad de elegir venir acá a una tutoría una vez cada quince días que obligarlo a que este sea el único modo de acceder a la educación universitaria. Desde el inicio nuestras actividades son presenciales, por eso es fundamental el convenio que nos cede el espacio físico, si no es muy difícil.



FOTO UNSAM

Y el régimen académico, ¿tiene algún cambio, alguna contemplación o dispositivo diferente?

No, nuestra sede del CUSAM se rige y se organiza con el mismo calendario académico que la Universidad y los mismos contenidos, el mismo material bibliográfico y, en muchos casos, los mismos docentes. Es algo que defendemos, en primer lugar, por la excelencia académica: entendemos que no por estar privado de la libertad el estudiante tiene que recibir una educación de menor calidad. Esto no debería pasar en ningún lado, pero mucho menos con alguien que no tiene la posibilidad de cambiarse para estudiar en otro lugar.

Además, nosotros veíamos que en otros casos, al momento de ser trasladados, de quedar en libertad, o de tener salidas laborales, perdían la posibilidad de estudiar, porque tenían un calendario académico que era específico para la cárcel

en la que estaban. De esta manera, los estudiantes se anotan en una sede que es el CUSAM y cuando quieren venir a cursar al campus pueden hacerlo, porque figuran en el SIU Guaraní como estudiantes de la Universidad, más allá de la sede en la que estén cursando. Hay casos de personas que todavía están detenidas y vienen al campus a cursar, a la noche tienen que volver al penal. También hay personas que han recuperado la libertad a mitad de cursada y vienen al campus a continuar cursando.

¿Al ser estudiantes de la institución, pueden votar en las elecciones estudiantiles?

Sí, realizan la vida universitaria casi de la misma manera, salvando diferencias y dificultades, por ejemplo, muchos de ellos no tienen documentos, por lo cual el inscribirlos a la Universidad es toda una pelea y es necesaria la

búsqueda de esa documentación. Pero una vez que son alumnos regulares, se les lleva la urna, se vota, viene el comité con nosotros a verificar que todo esté en orden, se presenta lista, ellos tienen Centro de Estudiantes y nosotros con ellos realizamos asambleas una o dos veces por mes y en momentos difíciles hacemos asambleas generales una vez por semana. Además, los estudiantes que iniciaron su recorrido académico en el CUSAM y ya están en libertad vuelven a dar clases, o a dar charlas, o a contarles de que se tratan las elecciones y por qué es importante que voten. Hay un vínculo permanente entre el adentro y el afuera y eso no se rompe, lo cual también trae problemas, no es la vida color de rosa, porque cuando salen en libertad todos tienen la demanda de un trabajo y no todos están en condiciones de acceder a una beca o de seguir estudiando, eso se discute mucho en la Universidad, en el Consejo

Superior, porque no es fácil. También es respetable y entendible que alguien que no tiene una experiencia en territorio ni en la cárcel no pueda comprender por qué deberíamos ayudar o viabilizar ciertos recursos para determinado perfil, o determinado grupo de personas.

Hay un compromiso enorme y las discusiones son siempre muy ricas. A veces cuando uno habla del CUSAM parece que tenemos la receta mágica, pero en realidad hay una complejidad que es enorme en tanto las necesidades de este territorio son infinitas y eso está intentando dialogar con el mundo académico. ¿Qué se hace con un sociólogo recibido en la cárcel? ¿Debe hacer algo la Universidad o no? Eso como tantísimas otras cosas que a veces discutimos y seguimos pensando desde la Universidad.

Recién nos mencionabas que hay alumnos que están cursando posgrados, ¿Cómo están resolviendo eso?

Con los juzgados. No hay una ley que nos permita resolverlo de manera general, porque además cada juez interpreta la ley y tiene también su margen de maniobra, entonces trabajamos cada caso, con cada juzgado viabilizando la posibilidad de que ellos salgan a estudiar. También con el director del penal, porque sin esa participación sería imposible. En algunos casos salen con tutor, en otros casos con guardias, depende de la decisión que tome la justicia en cada caso.

¿Y cómo se hace con los aranceles del posgrado?

Están becados por el IDAES. También tenemos doce compañeros que ya están en libertad -algunos son estudiantes avanzados; otros, graduados- que trabajan con nosotros en distintas áreas de la Universidad: algunos en equipos de investigación, otros en la sede administrativa que tenemos fuera de la cárcel, otros en mantenimiento. Hay una diversidad de perfiles, pero la condición es que todos sigan estudiando.

Esto es muy novedoso, porque en los casos que conocemos de programas de educación en contexto de encierro no es usual que continúen posgrados.

Es muy difícil para ellos si salen y no tienen un trabajo, no tienen una beca y no tienen un acompañamiento. Es complejo para cualquier hijo de vecino de cualquiera de estos barrios, pero tanto más cuando tienen antecedentes; además, nosotros trabajamos con una población que



lleva muchos años detenida, porque la Unidad 48 es de máxima seguridad y la mayoría de los detenidos tiene condenas mayores a doce años, entonces salir es volver a aprender a vivir en un medio social y es muy difícil que puedan seguir estudiando si están solos.

Por lo que contás, hay una fuerte presencia de la institución para reubicarlos una vez que terminan la condena, ¿tienen algún convenio con alguna otra entidad estatal?

No, habíamos empezado a articular con el Ministerio de Trabajo, lo hicimos muy bien durante dos años, pero con el cambio de gestión esto ya no es posible porque el Ministerio no va a convenir con la Universidad y, además, los programas que no están desmantelados, están congelados. También trabajábamos mucho y muy bien con el Patronato de Liberados de San Martín, habíamos logrado hacer una tríada entre la Universidad, el Ministerio de Trabajo y el Patronato, que venía dando buenos resultados, porque quienes iban saliendo en libertad accedían a cursos de capacitación, cobraban un seguro, se les daba la tarjeta SUBE, lo cual es significativo en tanto el otro empieza a sentirse reconocido como ciudadano. Quizás es muy poco en términos económicos, pero el acompañamiento no es menor, y en este momento todo eso no está.

¿Los espacios de radio que tenían con el AFSCA tampoco tienen continuidad?

El espacio de radio lo mantenemos, lo que

hacemos es sacar los programas a través de Radio Reconquista, una radio comunitaria que está ahí cerca, pero ya desde mediados del año pasado lo sostenemos a pulmón, porque el AFSCA no pudo seguir interviniendo de la misma manera.

Contanos alguna transformación que haya generado el CUSAM.

Tiempo atrás, iniciamos una ampliación edilicia en el CUSAM, donde va a funcionar la Escuela de Pastelería. Ninguna empresa constructora quiso ir a trabajar dentro de la cárcel y resolvimos trabajar con la mano de obra que hay ahí adentro, entonces hace dos años empezamos con un taller de formación en albañilería que nos permitió también recuperar saberes que algunos de los estudiantes ya tenían, porque sabían del oficio y se lo podían enseñar a algunas otras personas que no lo sabían. Hace unos días comenzamos efectivamente la construcción. En la primera reunión les íbamos a entregar la ropa de trabajo a los albañiles, el calzado de seguridad y los cascos; ellos tenían que anotarse en una lista, poner su nombre y apellido, el número de pabellón y qué días tiene visitas, porque según el día de visita armamos una especie de fixture para que los trabajadores se puedan ir reemplazando. Además de la formación académica y los talleres, tenemos un área de alfabetización autogestiva, porque los alfabetizadores están detenidos y los que se alfabetizan también. Uno de los que coordina el taller es alfabetizador, Diego Tejerina, que también es nuestro bibliotecario y está detenido hace mucho tiempo.

Cuando le llegó el papel a uno de los trabajadores, a quien cariñosamente todos le decimos “Ñoño”, que habla con mucha dificultad porque tiene un problema, pero además es como un chico grande, le preguntó a Diego: “¿Acá que tengo que poner?”. Se hizo un silencio muy grande en el aula, y Diego le respondió: “Mínimo, con lo que aprendiste, tu nombre y apellido”. Si ustedes pudieran haber visto a Ñoño, que es un hombre de 40 años, enorme, haciendo la letra redondita y poniendo su nombre y apellido, pero además logrando poner el nombre de pabellón y el día de visita, su expresión cuando pudo terminar de anotarse en la lista... En ese momento yo dije: “Si todos estos años de trabajo en el CUSAM, mas los dos años de albañilería, mas el inicio de la obra, sirvieron para esto, ya está. No necesitamos nada más”.

EL CONVENIO COLECTIVO DE TRABAJO: UNA HERRAMIENTA PARA DEMOCRATIZAR LAS UNIVERSIDADES

VERÓNICA BETHENCOURT

SECRETARIA ADJUNTA DE CONADU

UNA NUEVA ETAPA EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

El 1 de julio de 2015, luego de más de veinte años de lucha y sostenido trabajo, la presidenta Cristina Fernández de Kirchner firmó el Decreto 1246/2015 con el primer Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para las y los docentes universitarios, que salió publicado en el Boletín Oficial el día 3 del mismo mes.

Indudablemente, la firma de ese decreto es un logro histórico para nuestra Federación y para todas las representaciones sindicales, pero

fundamentalmente para los docentes universitarios, que atravesamos un largo recorrido para obtener el reconocimiento como trabajadores y finalmente lograr, como tantos otros sectores, un marco regulatorio de nuestras tareas en acuerdo con las leyes y reglamentaciones que establece el Ministerio de Trabajo.

El acuerdo significa, además, un hito en la historia institucional de las universidades nacionales puesto que establece más allá o más acá de la siempre invocada autonomía universitaria, un piso de derechos común para todos y todas los trabajadores docentes universitarios o preuni-

versitarios en las cincuenta universidades con que contaba el sistema al momento de la firma y para todas las que fueran creadas en adelante, piso que sólo puede ser modificado si los acuerdos paritarios locales que en este marco se produzcan mejoran las condiciones allí establecidas, tal como se estipula en los artículos 69 y 72. De este modo, todas aquellas cuestiones que hacen a la vida laboral de los docentes -y esto incluye la llamada carrera docente- salen de la égida de los Consejos Superiores y pasan a ser tratadas en paritarias locales (artículo 70), con lo que se resignifica el rol de los sindicatos en la vida de las universidades. Asimismo, el CCT prevé para los casos en que esta instancia paritaria no arribe a un acuerdo la conformación de una Comisión Nacional de Seguimiento e Interpretación (CSI) que fue constituida en noviembre de 2015 y cuenta con la representación de los rectores y los sindicatos docentes (artículo 71).

EL CCT SIGNIFICA UNA TRANSFORMACIÓN PROFUNDA DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

A través del CCT se habilita una vía de resolución a uno de los problemas centrales en nuestras universidades, que es el de una naturalizada precarización laboral. Dos son las cuestiones que aquí se entrecruzan. La primera, el régimen de concurso que es la única vía reconocida estatutariamente para el ingreso al trabajo docente, también conocido como “periodicidad en la cátedra” y que establece que un docente es poseedor legítimo de su cargo por un cierto lapso después del cual debe someterse a una nueva compulsa pública en pro de una supuesta excelencia académica. De este modo la estabilidad laboral en las universidades nacionales se asociaba a la falta de calidad académica y la inestabilidad laboral a los méritos académicos supuestamente puestos en evidencia a través de cada compulsa.

La segunda de las cuestiones en juego es la profusa cantidad de docentes con nombramientos interinos (por definición precarios y arbitrarios) todos los cuales tienen nombramientos a término o son renovados en sus cargos año a año a voluntad de las autoridades de turno y carecen de todo derecho político. Para dimensionar la problemática, basta con señalar que al momento

rante muchos años- que la estabilidad laboral es condición sino suficiente, sí necesaria de una buena práctica docente. Sobre la cuestión de los interinos, el CCT establece una cláusula transitoria en el artículo 73 que determina el marco en el cual cada paritaria local debe resolver cómo las y los docentes de cada universidad se incorporarán a la carrera docente. De este modo, se reconoce que la precariedad que durante más de cinco años tuvieron en sus cargos en ningún caso puede ir en detrimento de la posibilidad de que sean reconocidos sus derechos.

LA APLICACIÓN DEL CONVENIO COLECTIVO DE TRABAJO

Ahora bien, la firma y posterior publicación en el Boletín Oficial del decreto 1246/2015, si bien otorga al convenio fuerza de ley y vigencia en todo el territorio, no implica que en los hechos sea aplicado sin inconveniente alguno en cada una de las universidades. En efecto, y precisamente por las virtudes que en esta misma nota señalamos, el CCT fue tanto tiempo resistido por parte de muchos de los representantes de los rectorados y ha ameritado tantas trabas bajo la forma de “reservas”. De las cincuenta universidades que unificaron personería en el CIN, la UBA se retiró completamente del acuerdo y cuarenta de ellas realizaron reservas al texto del CCT con la intención de suspender los efectos de diversos artículos en función de lo que consideraban una injerencia en la autonomía de las universidades. Sólo las universidades de Lanús, Quilmes, Oeste, Villa María, Santiago del Estero, Moreno, Misiones, La Rioja, Patagonia Austral, Jujuy, Artes y José C. Paz no realizaron ninguna observación al texto. Las restantes universidades realizaron entre cinco y más de veinte reservas, aunque algunas de ellas (como las de La Plata, Mar del Plata, Formosa y Córdoba) finalmente retiraron las reservas que habían realizado.

Como señala la ley, y mal que les haya pasado a varios rectores, el texto homologado no incluye el conjunto de reservas y éstas han perdido todo sentido. Sin embargo, en las paritarias locales en las que deben realizarse acuerdos para determinar, especificar y adaptar a cada universidad los marcos que el convenio establece, los avances están siendo importantes aunque no todo lo veloces que hubiéramos querido.

“

EL ACUERDO ES UN HITO EN LA HISTORIA INSTITUCIONAL DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES PUESTO QUE ESTABLECE UN PISO DE DERECHOS COMÚN PARA LOS TRABAJADORES DOCENTES.

”

de la firma del CCT aproximadamente el 60% de las plantas docentes revestía en esta categoría.

Estas dos cuestiones estructuran académica y políticamente a las universidades, toda vez que sólo los docentes concursados tienen plenos derechos políticos en las casas de estudio. A la primera de estas cuestiones, el CCT le contrapone la carrera docente como el régimen que contempla el ingreso, la permanencia y la promoción en los cargos. Este régimen que pretende retomar la actividad laboral de un docente como un único proceso sobre el cual cada uno de nosotros tenga capacidad de resolución y planificación a partir de pautas públicas y construidas entre los trabajadores y las autoridades y que parte de asumir -en las antípodas del discurso hegemónico du-

Las universidades de Córdoba, las Artes, San Luis, Río Cuarto, General Sarmiento, La Plata, La Rioja y Quilmes, a instancias de sus respectivos sindicatos locales, hicieron propio el convenio en términos generales. Yendo un paso más allá, las universidades de San Luis, Córdoba y Río Cuarto modificaron parte de sus estatutos para avanzar con la implementación e impedir que se incurriera en contradicciones entre el texto que rige a las universidades y lo establecido en el convenio.

Sin embargo, aún en estas universidades queda mucho hilo para cortar. Desde el Observatorio de Convenio Colectivo de CONADU hemos ido recopilando materiales de las asociaciones de base con la finalidad de elaborar una suerte de mapa que nos permitiera monitorear los grados de avance de las múltiples discusiones paritarias locales. En virtud de ese trabajo, presentamos el siguiente balance de los avances habidos y las cuestiones que nos quedan por afrontar.

En la mayor parte de las universidades se ha dado prioridad a dar cuenta del artículo 73: a la regularización de los docentes interinos y a definir el modo en que accederán a la carrera docente. En este punto, la experiencia de la discusión ha sido especialmente interesante en función de la diversidad de los casos en cuestión y de la pluralidad de alternativas en las que se ha consensuado. Las distintas paritarias firmadas dan cuenta de diversos mecanismos para la regularización de los interinos con más de cinco años: concursos cerrados, evaluación de antecedentes, reconocimiento de distintos segmentos dentro de la población afectada por el artículo y el ingreso directo a la carrera docente (como en el caso de la Universidad de Tierra del Fuego). En las universidades nacionales de La Plata, Córdoba, Villa Mercedes, Entre Ríos, Tierra del Fuego, Nordeste, Santiago del Estero, Mendoza, Artes, La Rioja y Rosario ha sido resuelta esta incorporación.

El segundo ítem abordado en las paritarias locales ha sido, en general, el capítulo III, que despliega la carrera docente. Sobre este capítulo había diferencias desde el inicio, puesto que muchas de las UUNN ya contaban con una carrera docente que de una u otra manera puede ser redefinida en los esquemas que plantea el convenio. Sin embargo, y sin negar que se trate un conjunto importante que cuenta con las universidades nacionales de Córdoba, Rosario, Río

Cuarto, Misiones, Comahue, aún restan muchas instituciones que tienen que construir esta herramienta desde el inicio. En la mayor parte de las UUNN este es un punto sobre el que las paritarias están trabajando arduamente. Establecer, entonces, cómo serán las evaluaciones, en qué períodos, qué elementos se tomarán en cuenta, que lugar tendrán las cátedras en la evaluación, es de suma importancia y de una complejidad no menor. La mayor parte de las paritarias que están en funcionamiento están abocadas a dar cuenta de este capítulo: es lo que sucede, por ejemplo, en las universidades de La Plata y La Rioja.

Los capítulos que contienen los derechos y obligaciones aún no han sido recogidos en dis-

“

TENEMOS QUE SER
CAPACES DE AVANZAR EN
UNA NUEVA PROPUESTA
QUE PERMITA SEGUIR
AMPLIANDO LOS DERECHOS
DE LOS TRABAJADORES Y
DEMOCRATIZANDO LAS
UNIVERSIDADES NACIONALES.

”

posiciones de las instituciones universitarias, salvo en términos generales. En cuanto al capítulo de licencias y franquicias, ha sido incorporado, aunque no sin conflictos. De hecho, la discusión por la redefinición de la licencia por maternidad compartida está siendo objeto de distintas maniobras institucionales tendientes a hacerla a un costado en virtud de los innegables problemas presupuestarios que atraviesan nuevamente las universidades públicas nacionales.

En este marco, cobra dimensión la conformación de la Comisión de Seguimiento e Interpretación del CCT, creada a través del artículo 71, que funciona a nivel nacional y que sin oficiar de tribunal de alzada hace las veces de órgano de interpretación de los artículos del convenio que requieren una reglamentación local. De este modo, cuando alguna de las paritarias locales no es convocada por las autoridades universitarias, o se dilata la posibilidad de alcanzar un consenso sobre algún artículo, cualquiera de las partes puede solicitar una lectura de la cuestión por parte de esta comisión cuya finalidad primera es la vigencia completa y efectiva del CCT. La Comisión se ha reunido periódicamente desde el mes de noviembre de 2015 y ha abordado diversas problemáticas planteadas desde los sindicatos y/o las universidades. El caso señero es el de la recomendación a todas las universidades nacionales -a partir de un caso presentado por la UNC- de hacer valer la mejor interpretación del CCT en todos los casos.

LA PLENA APLICACIÓN Y EL DESPUÉS

En lo inmediato, gran parte de nuestra acción político gremial debe girar alrededor de lograr la plena aplicación del CCT. Y como hemos visto, esta no resultará una tarea sencilla. Como Federación tenemos la obligación y la necesidad de garantizar que se avance en las paritarias locales con el tratamiento y la firma de las actas correspondientes a los diversos capítulos de los derechos. Pero también tenemos que ser capaces de avanzar en una nueva propuesta que dé cuenta de lo que no pudimos hacer con este primer convenio y que permita seguir ampliando los derechos de los trabajadores y democratizando las universidades nacionales.

EL AJUSTE EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ARGENTINAS

ANÁLISIS POLÍTICO DE LA EJECUCIÓN DEL PRESUPUESTO UNIVERSITARIO EN EL PRIMER SEMESTRE DE 2016

INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN (IEC-CONADU)*

EL IMPACTO DEL DESFINANCIAMIENTO

En un documento difundido durante el mes de junio, analizamos la situación del financiamiento universitario y alertamos sobre la subejecución de las partidas destinadas a las universidades públicas en el Presupuesto Nacional. El informe proporcionó datos objetivos que

*Agradecemos la colaboración de Gabriel Martínez, que realizó el análisis técnico.

indicaban que la universidad estaba perdiendo el lugar prioritario que tuvo en las políticas públicas en la última década, y que, de no corregirse las tendencias observadas, nos acercábamos a un escenario de desfinanciamiento que, en el mediano plazo, ponía en riesgo el normal desarrollo de su actividad.¹

¹ Este documento retoma el relevamiento sistematizado en el informe anterior, actualiza al 31 de julio los datos de ejecución presupuestaria publicados por el Ministerio de Hacienda y Finanzas, y tiene en cuenta la información semestral difundida por la Secretaría de Políticas Universitarias, que permite conocer el destino de las transferencias que no estaban disponibles en aquel momento (mayo

En la medida en que el presupuesto universitario expresa un proyecto de desarrollo para el sistema y las instituciones, la clave de su lectura no puede reducirse a la dimensión cuantitativa. En este sentido, en la subejecución de las partidas previstas en el año 2015 para el desarrollo de la actividad universitaria en el período 2016, encontramos indicios preocupantes y significativos. **La subejecución se concentra principalmen-**

de 2016). Las planillas y cuadros en los que se registran las cifras y programas de referencia –en algunos casos en comparación con la ejecución presupuestaria 2015– se anexan al final de este documento.

te en el área presupuestaria destinada a los convenios, programas y proyectos a través de los cuales las universidades públicas llevan a cabo acciones relacionadas con (a) la responsabilidad estatal de garantizar el derecho a la educación superior, (b) el desarrollo de políticas públicas en diversas áreas de la acción estatal, (c) el desarrollo, fortalecimiento y expansión del sistema. Las transferencias que el Gobierno Nacional, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, debía realizar a las universidades nacionales bajo el título “Acciones Universitarias para el Desarrollo Nacional”, que representan sólo un 0,007% de las erogaciones realizadas, incluían, por ejemplo, asignaciones para:

- los **programas de mejoramiento de carreras** (de Humanidades, de Ingeniería, de Medicina, de Arquitectura, de Informática, de Ingeniería Forestal, de Ciencias Sociales, de Agronomía);
- el **programa de Voluntariado**, que ha sustentado en años precedentes un sinnúmero de actividades de vinculación de la actividad universitaria con el territorio, a través de proyectos que comprometen a las cátedras y convocan especialmente a los estudiantes;
- diversos **programas de inclusión**, a través de la **vinculación de las universidades con el nivel medio**, el **apoyo económico a estudiantes de menores recursos** (Programa de Becas Bicentenario, Programa Nacional de Becas Universitarias, enlace con el Programa FINES para la terminación de estudios secundarios, PROGRESAR, **programas de accesibilidad** edilicia y de entrega de computadoras destinados a los estudiantes con necesidades especiales, programas para la **construcción y sostenimiento de comedores y residencias**, programas para el **estímulo de la actividad deportiva**, programas para promover la **igualdad de género**, etc.);
- **programas orientados a mejorar las condiciones del ejercicio del trabajo docente** (el programa de unificación de cargos y el programa para finalización de tesis de posgrado –PROFITE– que fuera diseñado e impulsado por CONADU, y

acordado en la paritaria nacional, del cual llegaron a realizarse dos convocatorias);

- **programas para el desarrollo de señales audiovisuales** universitarias.

Es preciso advertir, además, que la subejecución afecta –principalmente a través de la paralización del cumplimiento de los llamados “contratos-programa”– el desarrollo de todas las **actividades ligadas a la puesta en marcha de universidades y carreras de reciente creación, y de nuevos colegios secundarios dependientes de las universidades nacionales**, promovidos en el período anterior con la finalidad de ampliar las oportunidades de acceso a

“

LA SUBEJECUCIÓN AFECTA EL DESARROLLO DE TODAS LAS ACTIVIDADES LIGADAS A LA PUESTA EN MARCHA DE UNIVERSIDADES Y CARRERAS DE RECIENTE CREACIÓN.

”

la educación superior para estudiantes procedentes de familias de menores recursos. Cabe destacar que estas acciones involucran la obligación del **pago de salarios y cargas sociales para trabajadores y trabajadoras, docentes y no docentes, que inicialmente no forman parte de las plantas**. De modo que estas obligaciones patronales no pueden cumplirse normalmente si no se realizan las transferencias asignadas a los programas de creación de las nuevas carreras y establecimientos en los que estos trabajadores y trabajadoras desempeñan sus tareas. Por ello no es cierto que la totalidad de los salarios se esté pagando regularmente desde la SPU.

Por otra parte, al factor de la subejecución debe añadirse, para componer un panorama

real del proceso de desfinanciamiento, la constatación de que **el presupuesto asignado para cubrir gastos de funcionamiento, aún cuando fuera ejecutado en tiempo y forma por las autoridades gubernamentales, resulta ya insuficiente para afrontar el incremento en las tarifas de servicios y otros costos que implica la actividad normal de las instituciones universitarias**.

Nuestras universidades se han visto obligadas, en estos meses, a desarrollar distintas estrategias para afrontar este escenario de desfinanciamiento y dar continuidad a sus actividades, que se ven inevitablemente afectadas de distintas maneras. La falta de los fondos previstos en la ley y en las planificaciones institucionales, y la insuficiencia de los montos asignados para cubrir gastos corrientes, ha forzado a las instituciones a reprogramar actividades, a modificar o reducir horarios de clases, a recortar viajes de docentes que proceden de localidades distantes, a limitar acciones de bienestar estudiantil, y a transferir recursos de unas áreas a otras para atender algunas cuestiones consideradas impostergables, a través de una ecuación que tarde o temprano será imposible de resolver.

El ajuste en el funcionamiento de los comedores universitarios, que hoy reciben una demanda creciente, al igual que las residencias estudiantiles, es particularmente preocupante, en la medida en que estas constituyen ayudas decisivas para los estudiantes de menores recursos económicos. Asimismo, se encuentran paralizadas obras de infraestructura que se habían planificado. En muchos casos, las autoridades universitarias deben afrontar con fondos propios el pago de salarios de trabajadores docentes y no docentes que realizan tareas en las unidades académicas de reciente creación, o en establecimientos universitarios ligados al bienestar estudiantil, como los comedores. No se están recibiendo los fondos previstos para el funcionamiento (personal y equipamiento) de los canales universitarios, que en muchos casos se encontraban en una etapa incipiente de su desarrollo. No pocas universidades se encuentran imposibilitadas de pagar los alquileres de edificios en los que se llevan a cabo actividades regulares de enseñanza, situación que se agrava en la medida en que se ha detenido el proceso de ampliación de infraestructura. No menos

preocupante es, finalmente, la falta de recursos para el sostenimiento de la mayor parte de los hospitales universitarios, ya que sólo la UBA ha recibido una partida de emergencia destinada a ese fin.

El impacto en las trayectorias individuales es, por otra parte, innegable y doloroso. En el marco de una situación económica que ya se ha tornado crítica para los sectores populares, la interrupción de los programas de becas, así como la desactualización de los montos de sus asignaciones, afecta de manera directa a miles de estudiantes para quienes esa ayuda representa una condición necesaria para poder realizar estudios universitarios.² El recuento de “los estudiantes que perdemos” es permanente en relatos que no alcanzan a cuantificar un fenómeno que, sin embargo, se experimenta como una penosa realidad cotidiana: los costos en el transporte, la vivienda, la alimentación, los materiales de estudio, la atención de la salud, impactan directamente en miles de hogares que hasta hace poco tiempo podían ver en la universidad un horizonte posible para sus hijos e hijas. Finalmente, resulta notorio, y promete agudizarse, el deterioro progresivo de las condiciones laborales de docentes y no docentes, fundamentalmente por la pérdida del poder adquisitivo del salario, que ya acusa un retroceso de alrededor del 12 %, en un proceso que no puede menos que empeorar en la medida en que se proyecta una inflación anual mayor al 45%, y en tanto las autoridades no atiendan el reclamo sindical de reapertura urgente de las negociaciones paritarias.

EL PRESUPUESTO UNIVERSITARIO: COMPOSICIÓN Y EJECUCIÓN

Actualmente, el crédito presupuestario de la Administración Nacional destinado a las UUNN llega a \$57.241,7 millones, de los cuales se ejecutaron \$32.587,6 millones (56,93%) al 31 de julio de 2016. Este porcentaje de ejecución se encuentra por debajo del nivel de ejecución promedio del Estado Nacional en su totalidad (58,6%).

² En el año 2015, alrededor de 150.000 estudiantes recibían ayuda a través del Programa Nacional de Becas Universitarias, el Programa de Becas Bicentenario, y el PROGRESAR.

Si miramos el nivel de “desempeño” de cada una de las veinte jurisdicciones ejecutoras de las transferencias a las universidades (detalle en el Cuadro 1), vemos que trece jurisdicciones tienen un nivel de ejecución por debajo del 15% del crédito anual (Poder Legislativo, Presidencia, Ministerios de Modernización, Defensa, Seguridad, Hacienda y Finanzas, Producción, Comunicaciones, Cultura, Trabajo, Salud, Medio Ambiente y Desarrollo Social); y que en otras cuatro jurisdicciones el nivel de uso del crédito para transferencias a UUNN estuvo por encima del 15% pero debajo del 40% (Interior, Justicia, y Agroindustria).

Sólo en las cuatro jurisdicciones restantes el crédito asignado para Transferencias a UUNN fue utilizado razonablemente: este el caso del Ministerio de Transporte (78%), de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (73%), y de Educación y Deportes (58,3%), en el que se concentra la mayor parte del crédito para esta finalidad, por estar incluida en dicha jurisdicción la Secretaría de Políticas Universitarias.

Como se comentó en el Primer Informe, la razón de este bajo nivel de ejecución en tantas jurisdicciones se encuentra explicado en el impacto del Decreto 336/2016 que establece que:

Los convenios celebrados entre los organismos dependientes de la administración pública nacional centralizada y descentralizada y universidades nacionales, provinciales o privadas u otras instituciones de enseñanza pública, ya sean nacionales, provinciales, municipales o privadas cuya continuidad no haya sido expresamente solicitada hasta el 29 de febrero de 2016 por los señores ministros, secretarios de la Presidencia de la Nación o los titulares de los entes descentralizados, quedan sin efecto a partir del 1° de abril.

Se reitera que la vigencia de este decreto no implica que las distintas entidades y jurisdicciones de la Administración Nacional pierdan instantáneamente el crédito presupuestario que estaba asignado para esos fines, por lo que la anulación de los convenios no impide a los ministros y demás funcionarios utilizar esos créditos presupuestarios para nuevos convenios de cooperación técnica con universidades (algo que, por lo observado, no está sucediendo).

EL PRESUPUESTO DE LA SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

El programa Desarrollo de la Educación Superior, que gestiona la Secretaría de Políticas Universitarias, cuenta con un presupuesto total de \$55.396,5 millones, que incluye \$54.396,8 millones destinados a transferencias a las UUNN (95% de los créditos presupuestarios previstos totales para esta finalidad en el Presupuesto Nacional); \$886,4 millones para Becas y un monto de \$112,3 millones destinados a los gastos administrativos de la misma Secretaría. El nivel de ejecución del programa durante los primeros siete meses alcanzó al 58,2%, porcentaje levemente inferior a la ejecución global del presupuesto nacional.

El monto mencionado de crédito presupuestario para transferencias destinado a UUNN con que cuenta la SPU se desagrega en tres principales conceptos, conforme a su finalidad:

- Transferencias a UUNN para la finalidad EDUCACION Y CULTURA un presupuesto anual de \$53.221,4 millones, con una ejecución al 31 de julio del 58,7% del crédito anual.
- Transferencias a UUNN para la finalidad CIENCIA Y TECNICA: presupuesto: \$323,9 millones, con una ejecución de 23,5%.
- Transferencias a UUNN para la finalidad SALUD; presupuesto anual \$851,5 millones, y una ejecución del crédito del 64,6%.

Una distinción importante que debe tenerse en cuenta es que las transferencias a las UUNN que debe realizar la SPU con finalidad EDUCACIÓN Y CULTURA incluyen dos conceptos diferentes:

- las transferencias realizadas a través de la Actividad 4: “Financiamiento de Acciones de Educación y Cultura en Universidades Nacionales”, que incluye principalmente los pagos de Salarios y Gastos de Funcionamiento, y diferentes acuerdos laborales (con Docentes, No Docentes, Autoridades, etc.);
- las que se realizan a través de la Actividad 11: “Acciones Universitarias para el Desa-

rrollo Nacional y Regional”, en la que se incluyen distintos programas y proyectos que se implementaban en la gestión anterior (contratos programa, voluntariado universitario, etc.).

De acuerdo con la Decisión Administrativa de Distribución de Recursos y Gastos (DA) del Presupuesto 2016, estas actividades cuentan con un presupuesto inicial de \$51.271,3 millones (Sueldos y Gastos de Funcionamiento) y de \$1.395,5 millones para Programas y Proyectos.

Si bien la información presentada por el Ministerio de Hacienda y Finanzas en su página web no permite observar la ejecución presupuestaria desagregada en estos dos conceptos, si cruzamos esos datos con la información semestral que publica la SPU podemos deducir que, de los \$27.113,8 millones invertidos por la SPU durante el semestre en la función EDUCACION Y CULTURA, solamente \$1,9 millones (0,007%) fueron destinados a los programas de Desarrollo Universitario (de la actividad 11, “Acciones Universitarias para el Desarrollo Nacional y Regional”).

Esta cifra se desagrega de la siguiente manera:

- \$1.100.000 destinados a “Otras asignaciones FUNDAR” (que benefician a tres UUNN).
- \$490.000 para “Cooperación Internacional” (aportes de \$35.000 para 14 universidades).
- \$300.000 para el programa de Voluntariado (dos aportes de \$150.000).

CONCLUSIÓN

Como indicamos anteriormente, el informe de junio comparaba el nivel de actividad de la SPU de los primeros meses del año con lo realizado en el mismo período del año pasado, y concluía que resultaba preocupante que se hubieran discontinuado los aportes para financiar los programas de desarrollo universitario que recibían las universidades, y que la ayuda económica de parte del Estado Nacional se hubiera concentrado casi en forma exclusiva en el pago de salarios. Aquel informe también mencionaba la subejecución de las partidas dirigidas a

universidades con las que contaban casi todos los ministerios, debido al impacto del Decreto 336/2016, que dio por terminado el carácter de “consultora preferencial” para el Estado Nacional del que gozaba hasta entonces la universidad pública.

Al haber actualizado la información con los datos disponibles al 31 de julio, podemos afirmar que se mantienen las mismas conclusiones que obtuvimos en aquel momento, con el agregado de que, con el paso de los meses, aquellas tendencias provisorias se van convirtiendo en rasgos definitivos que caracterizan a la actual administración. El incremento en el porcentaje de ejecución presupuestaria que se verifica en este lapso

“

**NUESTRAS UNIVERSIDADES
SE HAN VISTO OBLIGADAS
A DESARROLLAR DISTINTAS
ESTRATEGIAS PARA
AFRONTAR ESTE ESCENARIO
DE DESFINANCIAMIENTO Y
DAR CONTINUIDAD A SUS
ACTIVIDADES.**

”

se debe, fundamentalmente, a la transferencia de fondos para el pago de salarios –que representan aproximadamente el 90% del presupuesto- y de gastos corrientes.

Sin embargo, dado el incremento en los costos de servicios esenciales para el funcionamiento de las instituciones, y vista la paralización de las transferencias correspondientes a programas y proyectos, se está produciendo en las universidades públicas un desfinanciamiento selectivo, que afecta áreas de desarrollo que son fundamentales para asegurar el derecho a la educación superior y para sustentar aquellas actividades que constituyen a la universidad como un bien social a través de su capacidad de producir conocimiento y democratizar su apropiación.

Esta situación implica un corte abrupto en el proceso que en la década pasada impulsó el desarrollo y transformación del sistema universitario público, guiado por el principio de que la educación superior es un derecho fundamental que debe ser asegurado por el Estado, y por la comprensión de que las universidades están llamadas a desempeñar un rol decisivo en la resolución de los problemas que plantea la democratización de la sociedad en todos sus órdenes. Como hemos señalado reiteradamente, en los primeros meses del gobierno de Cambiemos, el ajuste presupuestario que se está operando de hecho en las universidades lleva la impronta de la reforma de corte neoliberal que se lleva a cabo en todas las esferas del Estado nacional. La restricción financiera ha sido, en la década del 90, el factor condicionante que facilitó la introducción de una serie de dispositivos que fueron altamente perjudiciales para la universidad pública, en la medida en que estimularon prácticas competitivas, segmentaron las condiciones de trabajo y las condiciones del aprendizaje, reforzaron los mecanismos de la dependencia académica, devaluaron la tarea docente y profundizaron la enajenación de la producción de conocimientos y de la formación profesional al disociarlas de las necesidades nacionales y regionales. En la década pasada pudimos dar pasos muy importantes para empezar a revertir esa tendencia, cuando una clara determinación política respaldó el esfuerzo de muchos universitarios y universitarias por producir una transformación democratizadora en la universidad y en su modo de integración a la actividad estatal. Este respaldo se tradujo en una inversión creciente y sostenida del presupuesto universitario y en la implementación de programas que alentaban esta perspectiva en la construcción y fortalecimiento del sistema. La universidad pública democrática y popular que queremos seguir construyendo, exige hoy en día alertar sobre el rumbo de una política que se expresa a través de un discurso que esgrime argumentos eficientistas para limitar derechos. En un contexto en el que avanza un programa que profundiza la desigualdad, destruye la industria, produce desempleo y pobreza, y pretende instalar el imperio del mercado en todos los ámbitos de la vida social, la defensa de la universidad pública es parte inescindible de nuestra lucha por la democracia, la soberanía y la justicia social.

ANEXO. CUADROS Y PLANILLAS DE REFERENCIA

TRANSFERENCIAS A UUNN

PRESUPUESTO Y EJECUCION PRESUPUESTARIA AL 31/7/2016 (en millones de pesos)

JURISDICCIÓN	PRESUPUESTADO	COMPROMETIDO	DEVENGADO	PAGADO	% DEVENGADO
1 - Poder Legislativo Nacional	\$1,32	\$ 0,46	\$ 0,17	\$ 0,17	12,97%
20 - Presidencia de la Nación	\$15,27	\$ 0,51	\$ 0,51	\$ 0,51	3,33%
26 - Ministerio de Modernización	\$49,24	\$ 5,05	\$ 5,05	\$ 4,27	10,26%
30 - Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda	\$770,35	\$ 273,83	\$ 273,83	\$ 243,55	35,55%
40 - Ministerio de Justicia y Derechos Humanos	\$39,79	\$ 13,41	\$ 13,41	\$ 13,41	33,71%
41 - Ministerio de Seguridad	\$104,02	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00	0,00%
45 - Ministerio de Defensa	\$68,35	\$ 23,20	\$ 9,23	\$ 6,50	13,51%
50 - Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas	\$0,30	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00	0,00%
51 - Ministerio de Producción	\$19,04	\$ 2,04	\$ 2,04	\$ 2,04	10,70%
52 - Ministerio de Agroindustria	\$3,49	\$ 0,84	\$ 0,84	\$ 0,84	24,05%
57 - Ministerio de Transporte	\$54,09	\$ 42,31	\$ 42,31	\$ 40,49	78,22%
58 - Ministerio de Energía y Minería	\$94,61	\$ 60,44	\$ 41,43	\$ 9,79	43,79%
59 - Ministerio de Comunicaciones	\$409,03	\$ 0,87	\$ 0,00	\$ 0,00	0,00%
70 - Ministerio de Educación y Deportes	\$55.130,48	\$ 32.550,67	\$ 32.159,98	\$ 28.203,77	58,33%
71 - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva	\$48,50	\$ 35,50	\$ 35,50	\$ 34,42	73,20%
72 - Ministerio de Cultura	\$5,95	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00	0,00%
75 - Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social	\$73,49	\$ 1,43	\$ 1,43	\$ 1,43	1,95%
80 - Ministerio de Salud	\$28,15	\$ 0,50	\$ 0,50	\$ 0,50	1,78%
81 - Ministerio de Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable	\$9,21	\$ 0,02	\$ 0,02	\$ 0,02	0,17%
85 - Ministerio de Desarrollo Social	\$316,39	\$ 1,37	\$ 1,37	\$ 1,37	0,43%
Total	\$57.241,07	\$ 33.012,44	\$ 32.587,62	\$ 28.563,08	56,93%

Fuente: página web del Ministerio de Hacienda y Finanzas. Datos actualizados al 31/7/2016

COMPOSICION DE LAS TRANSFERENCIAS CON FINALIDAD EDUCACION Y CULTURA A LAS UUNN (en pesos)

COMPARACIÓN PRIMER SEMESTRE 2015/2016

	1 er semestre 2015	1 er semestre 2016
Sueldos	17.442.057.360	23.788.496.367
Gastos de Funcionamiento	1.301.049.580	1.730.884.427
Acuerdos Salariales	727.206.616	1.380.415.356
Planes de Pago AFIP	166.264.116	155.490.260
Otras asignaciones	8.178.810	35.160.400
CIN	16.500.000	21.450.000
Programas de Desarrollo Universitario	515.734.915	1.887.000
Total	20.176.991.397	27.113.783.810

Fuente: SPU

Cuadro 1. Transferencias a UUNN. Presupuesto y ejecución presupuestaria al 31/7/2016 (en millones de pesos)

Cuadro 2a. Composición de las transferencias con finalidad educación y cultura a las UUNN, en pesos

Cuadro 2b. Composición de las transferencias con finalidad educación y cultura a las UUNN, en porcentajes

COMPOSICION DE LAS TRANSFERENCIAS CON FINALIDAD EDUCACION Y CULTURA A LAS UUNN (en porcentajes)

COMPARACIÓN PRIMER SEMESTRE 2015/2016

	1 er semestre 2015	1 er semestre 2016
Sueldos	86,4%	87,7%
Gastos de Funcionamiento	6,4%	6,4%
Acuerdos Salariales	3,6%	5,1%
Planes de Pago AFIP	0,8%	0,6%
Otras asignaciones	0,04%	0,1%
CIN	0,1%	0,1%
Programas de Desarrollo Universitario	2,6%	0,007%
Total	100,00%	100,00%

Fuente: SPU

TRANSFERENCIAS DE LA SPU A LAS UUNN PARA PROGRAMAS DE DESARROLLO

Act. 11-“Acciones Universitarias para el Desarrollo Nacional y Regional”

COMPARACION PRIMER SEMESTRE 2015-2016 (en pesos)

Programas	2015	2016
Contratos-Programa	168.579.255	
Otras asignaciones FUNDAR	126.796.523	1.097.000
CPRES - Consejos Reg.de Planificación de la Educ. Superior	44.696.315	
Proy. Apoyo a las Cs.Humanas (PROHUM)	27.225.385	
Cooperación Internacional	27.885.165	490.000
Otras asignaciones	20.702.765	
P.B.U. - Deporte Universitario	17.001.500	
Programa de Infraestructura en UU.NN	13.669.320	
Señales Audiovisuales Universitarias	11.944.472	
Proyecto Apoyo en Seguridad e Higiene	9.076.690	
TECNOPOLIS - Mega Muestra	8.524.421	
Inclusión Educativa	7.437.921	
Programa Unificación de Cargos	7.127.528	
Programa de Bienestar Universitario	6.526.000	
P.E.F.I. - Plan Estrategico de Formación de Ingenieros	4.540.000	
PROMFORZ Mejoramiento Ing. Forestal	3.603.377	
Proyecto de Mejoramiento de Carreras	3.105.202	
PROMINF - Programa Mejoramiento de Técnicos Informáticos	1.937.746	
PROMARQ Mejoramiento Carreras de Arquitectura	1.519.668	
Programa de Promoción de la Universidad Argentina	1.500.000	
PROMEI II	900.618	
Programa de Voluntariado	852.462	300.000
PROMED - Mejoram Carreras de Medicina	582.582	
Total	515.736.930	1.889.016

Cuadro 3. Transferencias de la SPU a las UUNN para programas de desarrollo

Fuente: SPU

PRESUPUESTO 2016 DE LA SECRETARIA DE POLITICAS UNIVERSITARIAS

PROGRAMA 26: DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Actividades	Presupuesto Inicial			Datos al 31/7		
	Objeto del Gasto	Funciones	Credito Total DA	Presupuesto	Devengado	%
1 Conducción, Gestión y Apoyo a las Políticas de Educación Superior	Gastos Administrativos		112.285.770	112.285.770,0	39.506.887,7	35,2%
	Becas	Educación y Cultura	885.000.000	886.392.593	361.405.000	40,8%
Total actividad 1			997.285.770	998.678.363	400.911.888	40,1%
4 Financiamiento de Acciones de Educación y Cultura en Universidades Nacionales	Transferencias a UUNN (y otras transferencias menores)		51.271.311.987			
		Educación y Cultura		53.222.375.354	31.223.528.380	58,7%
11 Acciones Universitarias para el Desarrollo Nacional y Regional			1.395.475.000			
5 Financiamiento de Acciones de Ciencia y Técnica en Universidades Nacionales	Transferencias a UUNN para gastos corrientes	Ciencia y Técnica	323.959.013	323.959.013,00	75.969.080,00	23,5%
6 Financiamiento de Acciones de Salud en Universidades Nacionales	Transferencias a UUNN para gastos corrientes	Salud	351.525.000	851.525.000,00	550.401.936,00	64,6%
Total			54.339.556.770	55.396.537.730,00	32.250.811.283,66	58,2%

Fuente: Página web Ministerio de Hacienda y Finanzas

Cuadro 4. SPU Programa 26: Desarrollo de la Educación Superior

DISTRIBUCION DE LAS TRANSFERENCIAS A UNIVERSIDADES NACIONALES - LA SECRETARIA DE POLITICAS UNIVERSITARIAS

DATOS ACUMULADOS (en pesos)

UNIVERSIDADES	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Créditos Aprobados	51.399.936.987,00	51.399.936.987,00	51.399.936.987	51.399.936.987	51.402.511.987	51.445.411.987
Sueldos	3.528.017.516,00	7.069.471.362,00	10.731.256.695	14.216.330.456	17.413.497.936	23.788.496.367
AFIP - Plan de Facilidades Decreto 1571/10	26.607.238,00	53.142.543,00	78.824.896	104.435.318	129.973.806	155.440.361
AFIP - Otros Planes de Facilidades - Seg.Social	8.219,00	16.477,00	24.774	33.110	33.110	49.899
Acuerdos Docentes					19.286.634	923.764.882
Acuerdos Preuniversitarios					1.392.737	99.187.583
Adicional Doctores y Maestrias					6.604.142	23.163.541
Gastos de Funcionamiento		229.928.586,00	492.566.833	859.375.736	1.427.170.558	1.730.884.427
Red de Interconexión Universitaria		1.107.600,00	1.107.600	3.311.400	5.503.800	7.311.720
Otras asignaciones				1.375.000	2.575.000	17.848.680
Acuerdos No Docentes						297.176.360
Acuerdos Autoridades Superiores						37.122.990
Actividad 4						
Otras asignaciones						10.000.000
Actividad 11						
Otras asignaciones FUNDAR						1.097.000
COOPERACION INTERNACIONAL						490.000
Programa de Voluntariado						300.000
CIN	3.575.000,00	7.150.000,00	10.725.000	14.300.000,0	14.300.000,0	21.450.000
Total General	3.558.207.973	7.360.816.568	11.314.505.798	15.199.161.020	19.006.037.723	27.113.783.810

Fuente: Secretaria de Políticas Universitarias

Cuadro 5. Distribución de las transferencias a universidades nacionales. Datos acumulados, en pesos

DISTRIBUCION DE LAS TRANSFERENCIAS A UNIVERSIDADES NACIONALES - LA SECRETARIA DE POLITICAS UNIVERSITARIAS

DATOS MENSUALES (en pesos)

UNIVERSIDADES	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Sueldos	3.528.017.516,0	3.541.453.846,0	3.661.785.333,0	3.485.073.761,0	3.197.167.480,0	6.374.998.431,0
AFIP - Plan de Facilidades Decreto 1571/10	26.607.238,0	53.134.324,0	25.682.353,0	104.435.318,0	129.973.806,0	25.466.555,0
AFIP - Otros Planes de Facilidades - Seg.Social	8.219,0	8.258,0	8.297,0	8.336,0	-	16.789,0
Acuerdos Docentes					19.286.634,0	904.478.248,0
Acuerdos Preuniversitarios					1.392.737,0	97.794.846,0
Adicional Doctores y Maestrias					6.604.142,0	16.559.399,0
Gastos de Funcionamiento		203.321.348,0	262.638.247,0	366.808.903,0	567.794.822,0	303.713.869,0
Red de Interconexión Universitaria		1.107.600,0	1.107.600,0	3.311.400,0	5.503.800,0	1.807.920,0
Otras asignaciones				1.375.000,0	2.575.000,0	15.273.680,0
Acuerdos No Docentes						297.176.360,0
Acuerdos Autoridades Superiores						37.122.990,0
Actividad 4						
Otras asignaciones						10.000.000,0
Actividad 11						-
Otras asignaciones FUNDAR						1.097.000,0
COOPERACION INTERNACIONAL						490.000,0
Programa de Voluntariado						300.000,0
CIN	3.575.000,0	3.575.000,0	3.575.000,0	3.575.000,0	-	7.150.000,0
Total General	3.558.207.973,0	3.802.600.376,0	3.954.796.830,0	3.964.587.718,0	3.930.298.421,0	8.107.746.087,0

Fuente: Secretaria de Políticas Universitarias

Cuadro 6. Distribución de las transferencias a universidades nacionales. Datos mensuales, en pesos

RESEÑAS

PAULA SENEJKO

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

La presencia de un Estado regulador y distributivo en el campo de las políticas de ciencia, tecnología e innovación promueve la interpelación de los actores, las instituciones y, también, de las propias disciplinas respecto a qué tipo de ciencia se genera, cómo, dónde y para quién. En este cuestionamiento, la universidad desempeña un rol central no sólo por ser el espacio privilegiado de la generación de conocimiento, sino también a partir de sus funciones de docencia y extensión.

Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento plantea la articulación de categorías que lograron confluir en la última década a partir de la centralidad del Estado, en el marco de la instauración de un modelo político de crecimiento con inclusión social.

Para iniciar la lectura, Glenn Postolski y Patricia Funes refieren en el prefacio al reposicionamiento de la universidad a partir de un Estado presente y, con ello, la generación de nuevas relaciones entre los tres actores a los que se refería Jorge Sábato (1975) en su famoso triángulo: sistema científico, gobierno y sector productivo. En este sentido, destacan el rol social de la universidad y, consecuentemente, el aumento de actividades orientadas a la vinculación con otros actores. En este plano, señalan la articulación entre la Facultad de Ciencias Sociales y el sindicato de docentes FEDUBA para la implementación del Programa en Investigación, Transferencia y Desarrollo en la Universidad Pública, desde donde se propiciaron algunas reflexiones de este libro.

En la misma línea, la introducción “El aporte de la universidad a los procesos de democratización y desarrollo”, a cargo de los compiladores Sebastián Mauro, Damián Del Valle y Federico Montero, refiere a un cambio en el modelo de desarrollo a partir de considerar el “crecimiento con inclusión” y destaca un replanteo en las agendas de investigación, la apertura de

LA UNIVERSIDAD Y SU ENTORNO

RESEÑA A MAURO, SEBASTIÁN; DEL VALLE, DAMIÁN Y MONTERO, FEDERICO (COMPS.) (2015).

UNIVERSIDAD PÚBLICA Y DESARROLLO. INNOVACIÓN, INCLUSIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO.

BUENOS AIRES: IEC-CONADU Y CLACSO.

los espacios de producción de conocimientos y la creación de instituciones y políticas orientadas a la atención de demandas sociales.

El libro se estructura en tres partes. La primera sección, “Innovación, desarrollo y políticas científicas” consta de cinco capítulos: “Globalización, desarrollo y densidad nacional” de Aldo Ferrer; “La cultura científico-tecnológica argentina en contexto democrático: tres etapas”, de Diego Hurtado; “Gobernar de mano de la ciencia” de Betiana Ridel y Gabriela Trupia; “Universidad y Sociedad. Del modelo lineal a la innovación para el desarrollo inclusivo y sustentable” de Facundo Picabea y Santiago Garrido y, por último, “La universidad en el marco de las políticas públicas para el desarrollo” de Oscar Galante.

En esta parte, se presentan reflexiones para la construcción de un sendero propio de desarrollo. Aldo Ferrer deja como legado la necesidad de la cooperación de los países latinoamericanos en pos del fortalecimiento de densidades nacionales propias. Diego Hurtado plantea la hipótesis de que las instituciones aprenden en democracia (pp. 36), analizando las dinámicas institucionales en el sector argentino de la ciencia y la tecnología en tres etapas, en las que destaca la contribución de los gobiernos kirchneristas para la resignificación del sentido social y económico de la ciencia y la tecnología (pp. 44). Betiana Ridel y Gabriela Trupia proponen una reflexión sobre la relación entre ciencia y política y el rol de los científicos. Plantean un corrimiento del modelo normativo

RESEÑAS

hacia una ciencia adaptada al contexto social. En tanto, Facundo Picabea y Santiago Garrido cuestionan los supuestos deterministas, lineales y universalistas que continúan presentes en las políticas científico-tecnológicas orientadas hacia la transferencia. Por último, Oscar Galante pone en juego tanto los contenidos como los valores que se generan en la universidad y señala ejemplos de articulación de las universidades con el INTI para el trabajo en territorio con sectores vulnerables.

La segunda parte está compuesta por cuatro artículos: “Universidad y desarrollo. Las políticas públicas de ciencia y técnica y sus relaciones con la democratización de la investigación” de Martín Unzué; “La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo” de Eduardo Rinesi; “Las universidades y el CONICET, una sociedad para el conocimiento” de Roberto Salvarezza y “Una universidad para un modelo de desarrollo” de Jorge Aliaga.

Unzué se refiere a la democratización de la universidad no sólo como la posibilidad de acceso al gobierno y representatividad de los distintos sectores de la comunidad universitaria, sino también a partir de su apertura y acercamiento a la sociedad y el entorno. Esta aproximación se visualiza en las prácticas de extensión y voluntariado; desde la enseñanza, en políticas que facilitan el acceso y permanencia de primeras generaciones de universitarios, pero también en la promoción de nuevos modos de producción de conocimientos orientados al desarrollo social y económico (aunque atendiendo las singularidades del contexto científico-tecnológico argentino y de cada institución universitaria).

A estos aspectos que plantea Unzué, que buscan romper con la concepción de universidad amurallada y reproductora de una tradición elitista, Eduardo Rinesi agrega la revisión de las prácticas de docencia e investigación y propone revalorizar la docencia de grado. Señala que la figura del docente-investigador (instaurada en la década de 1990 a partir del Programa de Incentivos) invirtió los roles e hizo que el docente pasara a definirse sólo como investigador, que la docencia se presentara como una



LOS ARTÍCULOS REUNIDOS RECUPERAN EXPERIENCIAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS ORIENTADAS AL DESARROLLO NACIONAL.

carga extra a sus actividades y que se priorizara el posgrado con respecto al grado. Para Rinesi, ser consecuente con la idea de pensar a la educación como la posibilidad de construir sujetos de derechos, debe significar también una revalorización de las tareas docentes.

Salvarezza se refiere a la estrecha relación entre el CONICET y las universidades. Ambas instituciones comparten proyectos, investigadores, becarios e institutos, por lo cual las políticas impulsadas por CONICET indefectiblemente impactan en las universidades. Señala el crecimiento del sector científico-tecnológico en la última década y destaca los impulsos del CONICET por orientarse hacia las actividades de transferencia y no sólo a la excelencia científica.

Aliaga centra la discusión en la política económica y plantea que el rol que debe tener la universidad para el desarrollo del país depende del modelo de desarrollo que se pretende impulsar. Destaca que para sostener un modelo de desarrollo basado en la ciencia y la tecnología, la universidad debe formar recursos humanos en todas las disciplinas para ser absorbidos no sólo por el CONICET, sino también por la estructura productiva, la educativa, la administrativa y la de servicios, o bien para la popularización de la ciencia.

La tercera y última parte del libro, “Ciencias sociales, democratización y desarrollo” está compuesta por tres artículos: “Ciencias sociales y vinculación tecnológica” de Dora Barrancos; “El papel de las ciencias sociales en las políticas de ciencia y tecnología” de Ariel Gordon y Cecilia Sleiman y “Conocimiento, cultura y universidad. Transformaciones recientes a partir de las nociones y las políticas de innovación y desarrollo” de Damián Del Valle y Laura Rovelli. El eje conductor de este apartado está puesto en las particularidades de las ciencias sociales que propician el desarrollo, la innovación, la inclusión y la democratización del conocimiento. Se destacan así la capacidad de transferencia, según el análisis de Dora Barrancos en el CONICET (dado el lenguaje de las ciencias sociales, su politicidad, sus formas de comunicación, el apoyo a la cultura, el tipo de recursos humanos que forman) y la orientación de sus investigaciones (considerando que trabajan con sujetos de investigación y por la atención a demandas sociales. por el estudio de los conflictos de poder y su vinculación con lo público, entre otras características), según la reflexión de Gordon y Sleiman en una línea similar a la planteada por Unzué en la sección anterior. Por último, Del Valle y Rovelli centran el análisis en la conexión de las problemáticas culturales y los procesos de innovación a partir de su incorporación en las agendas de políticas y de cambios en las estructuras institucionales que también permiten incluir a la cultura como elemento del desarrollo.

RESEÑAS

En su totalidad, este trabajo logra expresar los cambios acaecidos en la universidad con respecto a su relación con el entorno, sus misiones, sus prácticas y su inserción en el sistema científico-tecnológico nacional; pone el énfasis en la articulación con otros actores sociales y señala los intentos por orientar la investigación hacia problemas estratégicos para el desarrollo local.

Además del aporte teórico y la reflexión crítica, los artículos reunidos recuperan experiencias de políticas públicas orientadas al desarrollo nacional que contribuyen a la conformación de esa “densidad nacional” a la que se refiere Aldo Ferrer en el primer capítulo, y que abarcan la creación de instituciones, la capacidad de planificación y organización, el desarrollo tecnológico, la propuesta de instrumentos de investigación orientados; la formación de recursos humanos y los criterios de evaluación. En el plano de las acciones, se destacan las funciones de vinculación y transferencia tecnológica de la universidad, que incluso algunas universidades han llegado a contemplar en sus estatutos.

Por último, resulta necesario destacar que, a diferencia del contexto abordado en el libro, esta reseña se escribe en un período de ajuste y cuestionamiento a la universidad pública por parte de un nuevo gobierno neoliberal. De ahí la doble importancia de este corpus, para rescatar a la universidad como formadora de sujetos de derechos, tal como señala Rinesi y para advertir que la construcción de políticas de desarrollo industrial que demandan décadas pueden ser destruidas con facilidad en poco tiempo, como indica Jorge Aliaga.

REFERENCIAS

- Arocena, R. y Stuz, J. (2000)** *La Universidad Latinoamericana del Futuro*, Colección Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), México,
- Sábato, J. (1975)**. *El Pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

DEMOCRATIZAR LA UNIVERSIDAD, RECREAR LA IGUALDAD

RESEÑA A RINESI, EDUARDO (2015).

FILOSOFÍA (Y) POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD.

LOS POLVORINES: UNGS; BUENOS AIRES: IEC-CONADU

JESICA ROJAS Y CINTIA CÓRDOBA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

Filosofía (y) política de la Universidad es un texto que pone de relieve la emergencia de una confrontación que llega para instalarse entre un conjunto de cuestiones instituidas y aquello que viene a ponerlo en cuestión, a subvertirlo, a transformarlo.

Se trata de un libro que *re-flexiona* (acerca de) nuestra universidad pública como algo que nos concierne a todas y todos, como una “cosa pública”, como un “objeto común” y por lo tanto litigioso, problemático, *peñagudo* –como diría su autor-. Y es justamente por eso que este libro deviene en filosófico-político: hace que el

problema de la política (de la universidad) se transforme en un problema para la filosofía. El gesto de reflexión y crítica de la filosofía se transforma en político cuando ésta asume la aporía, el aprieto, la pregunta fundamental de la política: ¿de qué cosas y entre quiénes hay y no hay igualdad? Esa es la pregunta que viene a instalarse hoy en el centro de la cuestión universitaria y que este libro recupera.

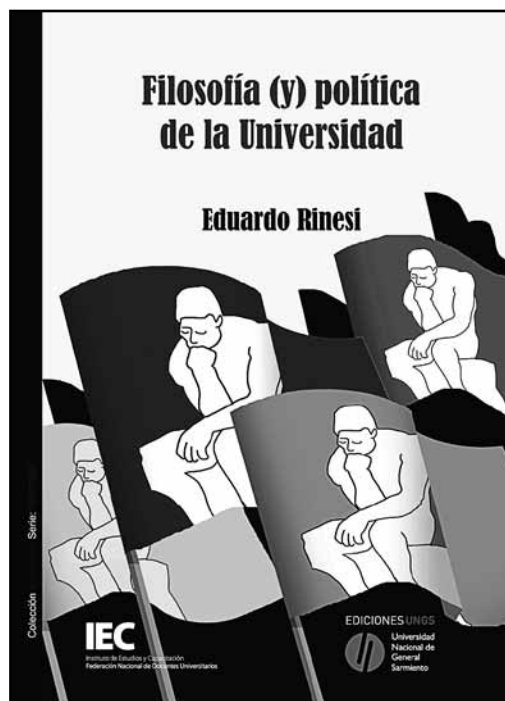
Lo hace retomando algunas nociones y problemas de la tradición filosófica y política de la modernidad para pensar la interrelación entre las transformaciones socio-políticas que tuvieron lugar en nuestro país en el transcurso de estos últimos treinta años, y las transformaciones por las que ha pasado nuestra universidad pública durante el mismo período. He-

RESEÑAS

redera de una tradición liberal, la universidad puso durante mucho tiempo en el centro de sus discusiones y preocupaciones los problemas acerca de la cuestión de la autonomía. Sin embargo, durante la última década, vino a ser interpelada y desafiada por otro contexto político que en nuestro país reconfiguró los vínculos entre democracia, derechos, libertad e igualdad. De este modo, lo que el autor logra desarrollar es una mirada democratizante de la universidad, que pone en cuestión la defensa *enmascarada* de principios aristocráticos que confunden autonomía con privilegios y calidad con meritocracia.

En ese sentido, el libro abordará dos grandes núcleos problemáticos: el de la autonomía universitaria y el del derecho a la universidad; en torno a ellos se van articulando cada uno de los problemas acerca de los cuales el autor reflexiona. Retoma esa siempre tensa y conflictiva relación entre la autonomía en el ejercicio del pensamiento y las leyes o determinaciones que se le imponen desde afuera; cuestión que por lo general ha tendido a traducirse como un conflicto entre la universidad y el Estado. Se trata de un problema que para nuestra universidad se convirtió en central a partir del Movimiento Reformista de 1918; pero que ya un siglo antes había estado en la base de las discusiones en ocasión de la creación de la Universidad de Berlín –y que, como muestra el autor, Kant recupera en *El conflicto de las facultades*-. En efecto, lo que ambas tradiciones han venido actualizando es la reivindicación de una autonomía universitaria –en la organización político-institucional y en el ejercicio del pensamiento– que se contrapone a la intromisión de los poderes del Estado.

Al respecto, Rinesi señala que este enfrentamiento se entiende perfectamente en el marco de las transformaciones políticas que habían marcado a nuestro país hasta la década pasada, cuandopasamos de un Estado terrorista que avasalló todo tipo de libertad y autonomía a un Estado ausente, que puso lo público en las manos privadas del mercado. Pero esta contraposición entre universidad y Estado deja de tener mayor relevancia si consideramos las transfor-



EL LIBRO HACE QUE EL PROBLEMA DE LA POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD SEA UN PROBLEMA PARA LA FILOSOFÍA.

maciones políticas por las que pasó nuestro país en el trascurso de los últimos diez años, pues no sólo contábamos con un Estado presente que aseguró una cantidad significativa de derechos y que se encargó de ampliar y crear nuevos derechos sino que también fue el propio Estado el que estuvo atento a las intromisiones del mercado. De esta forma, el mercado (y no el Estado) se constituyó en una de las mayores amenazas a la autonomía universitaria.

El otro gran núcleo problemático que aborda Rinesi en este libro es la cuestión del derecho a la universidad. Lo que destaca, hace novedoso y valioso su abordaje es el esfuerzo que hace el autor por tensionar, forzar, abrir a la discusión y mostrar la multiplicidad de aristas que puede encerrar esta cuestión. De este modo, su reflexión se dirige a penetrar en tres

interrogantes: ¿quiénes son los sujetos de este derecho? ¿qué es lo que forma parte de este objeto de derecho que llamamos universidad? y ¿en qué consiste su ejercicio efectivo? A lo largo del desarrollo de estas cuestiones el autor va a tratar los tres grandes temas que forman parte de las discusiones que se vienen dando desde las ciencias sociales: el del acceso a la universidad, el de la extensión universitaria y el del vínculo de la universidad con la sociedad.

En efecto, podemos entender este derecho a la universidad –dice Rinesi– como el derecho que tienen todos los jóvenes a asistir a ella. Pero –y en esto insiste una y otra vez– este derecho no consiste sólo en que todos los jóvenes puedan ingresar, sino también en que todos puedan efectivamente graduarse, después de haber gozado todos y por igual de la mejor calidad educativa. En este punto, desbarata una falsa dicotomía que tiende a plantearse entre calidad y masividad. Pues señala que, por lo general, son los mismos sujetos responsables de asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de los jóvenes los que plantean aquella dicotomía insalvable entre permanencia de todos y mala calidad, o permanencia de algunos y buena calidad. El autor asegura que esto no sólo es una salida fácil para desligarse de las responsabilidades y obligaciones que cada uno tiene, sino que se trata de una falsa dicotomía. Ya que, señala, no hay relación causal entre desigualdades de origen económicas, sociales e incluso culturales y desigualdades intelectuales. Por lo tanto, el derecho que tienen todos los jóvenes, y que la universidad tiene la obligación de cumplir, es el derecho a ingresar, a permanecer, a aprender, a progresar en sus estudios y a graduarse en el marco de la mejor e igual calidad educativa para todos.

De este modo, puesto que donde hay un derecho hay una obligación, en el caso del derecho a la universidad esta obligación recae no sólo en el Estado sino también en la propia institución universitaria. Y aquí nos encontramos con uno de los gestos más sobresalientes del libro, pues estamos acostumbrados a que se pongan siempre las responsabilidades y las “culpas” en un otro

RESEÑAS

externo: el Estado, el bajo nivel de la escuela secundaria, las condiciones socio-económicas que determinan el destino de los estudiantes, la insuficiente capacidad intelectual, el “capital simbólico y cultural” que cada uno ha heredado. Ahora bien, en su lugar, el autor no sólo hace una crítica a todas esas nociones, sino que dirige especialmente la mirada al interior de la universidad y cuestiona una multiplicidad de prácticas, hábitos, representaciones que producen y reproducen los universitarios y que contribuyen a que éstos no cumplan con la responsabilidad y obligación que tienen de asegurar el ejercicio efectivo del derecho a la universidad que tienen todos los jóvenes que ingresan a la institución. Pues -producto de una serie de políticas públicas implementadas durante la década de los 90 y que no han dejado de sostenerse hasta nuestros días- en la universidad los académicos han tendido

UN LIBRO QUE RE-FLEXIONA (ACERCA DE) NUESTRA UNIVERSIDAD PÚBLICA COMO UN “OBJETO COMÚN”, PELIAGUDO.

a privilegiar las tareas de investigación y a desprestigiar las de docencia; muchos han preferido volcarse a dar clases en los cursos de posgrado a hacerlo en los primeros años, que es donde están los mayores desafíos.

Además de abordar el derecho a la universidad como un derecho individual, subjetivo, Rinesi sostendrá que éste también puede ser entendido como un derecho colectivo: el derecho que tiene el pueblo a beneficiarse de la universidad, y que ésta tiene la obligación, el deber de garantizar. Ahora, ese pueblo puede ser entendido de varias maneras: como aquél más próximo que se encuentra en el territorio en el que se inserta una universidad -aquí aborda la idea de extensión universitaria ya no tanto como la salida de la universidad al territorio sino como la entrada del pueblo-territorio a ella-; el pueblo como el conjunto de ciudadanos que es re-

presentado por el Estado -Rinesi sostiene que cuando el Estado le pide a la universidad su colaboración para desarrollar algunas líneas de investigación, la universidad tiene el deber y la obligación (aunque siempre de manera atenta y crítica) de responder a ese pedido-; y finalmente el pueblo entendido como público -en este punto señala que a la universidad le cabe una responsabilidad fundamental en las discusiones de carácter público, pero no como mera crítica o guía, sino como participante activa en la formación de una agenda de debates que suele estar construida, limitada y dirigida por los grandes medios de comunicación-.

Los aportes teóricos de *Filosofía (y) política de la Universidad* tienen la particularidad de estar a la altura de los desafíos políticos y sociales que plantea nuestro contexto actual. El compromiso intelectual, político y militante del autor queda expresado en ese empeño que le imprime al intentar repensar de manera profunda, para ampliar y resignificar, la noción de democratización universitaria; mostrando otros costados que requieren ser abordados a la hora de reflexionar en torno a los desafíos -sobre todo institucionales- y las responsabilidades -sobre todo de los “académicos”- que se presentan para avanzar en su democratización.

En ese sentido -y en esto, más que un aporte teórico, encontramos un “incentivo intelectual”- Rinesi no sólo se esfuerza por indagar y desarrollar diferentes sentidos acerca de los temas que aborda; sino que hace un llamado, nos invita, nos conmina a repensar, resignificar, ampliar otros posibles modos de entender los vínculos entre la universidad, la democracia, la democratización, los derechos, la igualdad y la libertad. Tal vez hoy más que nunca, cuando no sólo en nuestro país sino en toda la región estamos asistiendo a una arremetida de nuevos gobiernos y políticas neoliberales, podamos demostrar si estamos a la altura de responder ante este “incentivo intelectual” o seguiremos respondiendo a incentivos económicos y simbólicos individualistas, que reproducen jerarquías, desigualdades, exclusiones y que nada tienen (nada deberían tener) que ver con la universidad pública.

VIVIANA MACCHIAROLA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS-
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Desde hace más de diez años, diversas universidades nacionales han incorporado, con diferentes modalidades, la realización de prácticas socio-comunitarias en los currículos de las carreras que en ellas se desarrollan. Son prácticas conjuntas entre estudiantes, docentes, coordinadores y sectores de la comunidad, donde se aprenden contenidos curriculares a la vez que se realizan proyectos que contribuyen a la comprensión y la resolución de problemáticas del territorio.

El libro de Florencia Antequera, Martina Chevasco, Romina Craparo y María Florencia Serra relata y reflexiona sobre la implementación del Programa de Prácticas Socio-Comunitarias en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), que ellas mismas han impulsado, coordinado e implementado.

El programa, que contó con el apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, institucionaliza las prácticas socio-comunitarias (PSC) en las doce Facultades de la UNR, como corolario de una trayectoria institucional de más de diez años de articulación entre esta universidad y la sociedad. Es resultado de la valiosa, apasionada y coherente práctica militante de las autoras de la obra que se reseña, la cual encontró un contexto propicio en políticas públicas de inclusión social y educativa en las que el estado nacional asumió un papel central en la expansión y la democratización del sistema universitario.

La obra consta de dos partes. En la primera, las autoras conceptualizan y reflexionan sobre el Programa de PSC. Desde una perspectiva crítica la reflexión supone una reconstrucción de la propia experiencia en un triple sentido: a) la redefinición de sí mismos como docentes y de sus prácticas, b) la reconstrucción de las condiciones institucionales y socio-políticas en las que se desarrolla la acción, c) la reconfiguración de los supuestos pedagógicos, epistemológicos, po-

RESEÑAS

PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

lítico-ideológicos y éticos que orientan la acción (Zeichner, 1995). Éste es, justamente, el tipo de análisis que despliegan las autoras en la primera parte del libro.

En efecto, en el primer capítulo analizan el devenir de las universidades en Latinoamérica que han avanzado en considerar a la educación superior como derecho; realizan luego un breve recorrido histórico de las etapas transitadas por la universidad pública argentina y se detienen en el análisis de las políticas universitarias de los últimos años dirigidas hacia una transformación de la educación superior con sentido inclusivo, popular y latinoamericano.

El segundo capítulo reconstruye los supuestos político-ideológicos, epistemológicos, éticos y pedagógicos que sustentan el programa de prácticas socio-comunitarias focalizado por el libro. La síntesis de estos supuestos se centra en la categoría teórico-política de “articulación social” asumida por las autoras para discutir el viejo concepto de extensión. Esta categoría convoca a pensar una universidad que establece relaciones dialógicas con la comunidad y en la que sus diversas funciones se integran e interdefinen entre sí; sus supuestos aluden a una concepción del aprendizaje situado o contextualizado y del conocimiento como una “ecología de saberes”(Souza Santos, 2005) producida en relación constitutiva con la acción y el contexto. Estos puntos de

HACIA NUEVAS FORMAS DE DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

RESEÑA A ANTEQUERA, MARÍA FLORENCIA; CHEVASCO, MARTINA; CRAPARO, ROMINA Y SERRA, MARÍA FLORENCIA (2015).

ARTICULACIÓN SOCIAL Y PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS. UN DESAFÍO PARA LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

ROSARIO: UNR EDITORA.

partida llevan a las autoras a considerar como una falsa dicotomía al vínculo entre autonomía universitaria y planificación estatal.

El tercer capítulo avanza en la reconstrucción de las prácticas de enseñanza y los formatos curriculares. En este sentido, las PSC

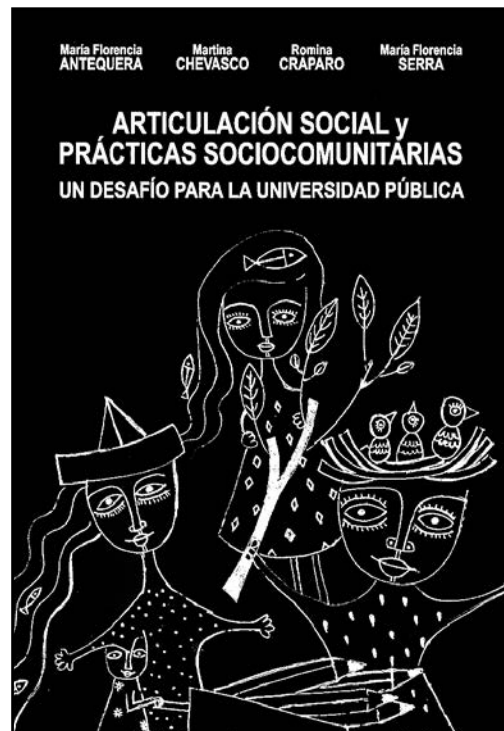
abren camino a la innovación pedagógica si entendemos que las mismas “implican rupturas con prácticas preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas” (Macchiarola, 2012: 34). Pensar a las PSC como innovaciones insti-

RESEÑAS

tucionales de la universidad genera ciertas tensiones reconocidas por las autoras: ¿cómo hacer para que ellas generen verdaderas rupturas epistemológicas y no sean neutralizadas por formatos curriculares e institucionales tradicionales? ¿Cómo hacer para que las PSC dejen de ser espacios al borde del currículo y pasen a ser ejes estructurantes y transversales de la formación? ¿Cómo evitar que estas experiencias se despolitizen desde su mera consideración como prácticas pre-profesionales o acciones solidarias individuales?

El capítulo cuatro analiza las PSC como una experiencia socio-pedagógica que posibilita la integralidad y transversalidad de: a) los saberes, desde la concepción de conocimiento pluriuniversitario que rompe con la idea de la universidad como única productora de saberes válidos; b) las funciones universitarias –integración entre docencia, investigación, extensión y gestión- ; c) los espacios sociales donde el territorio se constituye en lugar educativo; y d) los estudiantes, los docentes, los graduados y las organizaciones sociales y estatales que aprenden y enseñan juntos. Las autoras advierten que esta transversalización moviliza algunos desafíos tales como la construcción de nuevas gramáticas curriculares, la generación de condiciones de trabajo docente y de aprendizaje de los estudiantes para que las PSC sean viables, el aseguramiento del necesario financiamiento, la sustentabilidad en el tiempo de las articulaciones generadas, el respeto por las necesidades, identidades e historias de las comunidades con las que articulamos, entre otros.

La segunda parte del libro relata, analiza y valora algunas de las experiencias de PSC en desarrollo desde las voces de los protagonistas: docentes, miembros de organizaciones sociales, estudiantes. Se trata de seis experiencias que ponen en acto los fundamentos expuestos en la primera parte del libro: 1) “Seminario de Educación Rural” que articula a estudiantes, graduados y docentes de diversas carreras (Historia, Antropología, Ciencias de la Educación, Letras, Filosofía, Psicología y Bellas Artes) con



LA CURRICULARIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS SOCIOCOMUNITARIAS ROMPE CON LA UNIVERSIDAD DE LA SIMPLICIDAD.

actores institucionales de las Escuelas de Familia Agrícola, mediante pasantías y talleres; 2) “El aula en las geografías del territorio”, que relata la creación de “Extensión, ciudadanía y voluntariado” como materia electiva de algunas carreras que promueven la vinculación de los estudiantes con organizaciones sociales, del ámbito público y programas de voluntariado; 3) “Prácticas sociocomunitarias en Enfermería” donde estudiantes de la UNR, la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Nacional de Entre Ríos desarrollan talleres participativos sobre salud sexual y reproductiva y primeros auxilios en escuelas rurales de la provincia de Corrientes.; 4) “La salud más allá de lo urbano, más allá de lo rural. Psicología comunitaria y pediatría rural”, en la cual, junto a organiza-

ciones sociales, se implementan estrategias de formación mediante charlas y talleres que ponen en juego el cuerpo, lo lúdico y el arte; 5) “Extensión universitaria y construcción cultural de conocimiento. Tres aportes sobre la presentación de Matéricos en construcción”, que expone prácticas constructivas de producción social del espacio arquitectónico a partir de recursos materiales y culturales de un territorio, realizadas por estudiantes de la carrera de Arquitectura; 6) “Una práctica sociocomunitaria en las ciencias económicas: resignificando saberes”, desde la que estudiantes de la carrera de Contador Público y una cooperativa de trabajo comparten experiencias e inquietudes acerca del cooperativismo.

Este libro se constituye, en síntesis, en un discurso argumentativo, fundado en conceptos y experiencias diversas, que interpela al lector para convencerlo de las potencialidades de las PSC. En este sentido, hace recordar que el pensamiento de la simplicidad, propio de la modernidad, construyó a las universidades y al conocimiento en ellas producido en la disyunción: predomina una separación entre disciplinas, entre unidades académicas, entre universidad y sociedad, entre pensamiento y acción, entre cognición y sentimiento. Desde ese enfoque, las disciplinas y las comunidades académicas respectivas son las que ordenan la institución, configuran sus límites, disciplinan el pensamiento y las actividades y configuran campos de poder. En cambio, la curricularización de las PSC en la UNR y otras universidades nacionales avanza en el intento de ruptura con la universidad de la simplicidad. Sus emergentes experiencias promueven, desde su diversidad y sostenibilidad, una configuración institucional como trama relacional donde los límites entre las funciones, entre sus actores y entre la universidad y el territorio se tornan porosos y móviles al instalar a los problemas sociales como uno de los principios claves que organizan y estructuran la institución universitaria pública y sus prácticas.

Las experiencias relatadas en la obra que nos ocupa también dan cuenta del modo en

LEGADOS

que las PSC permiten incorporar la dimensión ética y crítico-social en la formación de los estudiantes promoviendo la conciencia social y ciudadana y la preparación para la participación social. Permite una mayor justicia curricular ya que, siguiendo a Conell (1997) los temas curriculares (de la Economía, la Arquitectura, la Educación, la Salud, el Arte, etc.) se plantean y abordan desde la perspectiva y situación de los menos favorecidos. Las prácticas socio-comunitarias también inciden en la posibilidad de modificar representaciones acerca de cómo los estudiantes piensan su profesión.

El libro invita a una lectura esperanzada y comprometida por parte de docentes, estudiantes, autoridades universitarias y actores sociales. La experiencia de la UNR se constituye en un antecedente valioso para aprender de ella y promover que el proyecto de curricularización de las PSC se extienda a todo el sistema universitario público. Se trata de emular a estas docentes-militantes que se decidieron a abandonar la seguridad de las rutinas institucionales y se lanzaron al desafiante reto de introducir cambios o rupturas en sus modos de pensar, hacer, sentir y estar en la universidad.

REFERENCIAS

Conell, R.W. (1997). *La justicia curricular*. Madrid: Morata.

Macchiarola, V. (Coord.) (2012). *Rupturas en el hacer y el pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad*. Universidad Nacional de Río Cuarto: Uni Río Editora.

Souza Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: LPP-Miño y Dávila.

Zeichner, K. (1995). "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". En: AAVV *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata.

ALDO FERRER Y SUS ÚLTIMAS LECCIONES

RICARDO ARONSKIND

(UNGS-UBA)

EN NUESTRA EXPERIENCIA, (...) LA CORRUPCIÓN AGRAVIÓ EL INTERÉS NACIONAL A TRAVÉS DE, POR EJEMPLO, LA ESPECULACIÓN FINANCIERA Y EL REMATE DEL PATRIMONIO PÚBLICO. ESTA CORRUPCIÓN CIPAYA ES LA PEOR VERSIÓN DE LA CORRUPCIÓN.

ALDO FERRER (2015)

La permanencia del pensamiento de Aldo Ferrer en los principales debates económicos argentinos de los últimos cincuenta años se debe a que fue capaz de leer cada etapa de la economía nacional e internacional y de renovar su diagnóstico sobre los desafíos nacionales.

La visión de Ferrer no se circunscribió a un estudio limitado geográficamente de las condiciones de funcionamiento del capitalismo argentino, sino que supo captar como elemento central la condición periférica de nuestra economía. Aldo Ferrer incorporó, en las últimas décadas, el estudio sistemático de las transformaciones del denominado proceso de "globalización" y sus implicancias para nuestra región.

La involución que sufrió nuestro país a partir del golpe cívico militar de 1976 -desde

la industrialización sustitutiva de importaciones hacia formas de desintegración económica, reprimarización y desarticulación social- no pudo dejar de suscitar profundas reflexiones en Ferrer. Pocas naciones en el mundo registraron retrocesos tan grandes luego de haber alcanzado logros significativos en materia de desarrollo, por supuesto, no exentos de limitaciones y contradicciones.

Fue necesario explicar por qué sectores de la clase dominante argentina usaron al propio Estado nacional para atacar la producción, el desarrollo tecnológico, el tejido social; por qué se decidió endeudar al país sin ninguna contrapartida productiva, y favoreciendo la fuga de capitales; por qué se decidió la venta masiva de las empresas públicas al capital extranjero, mientras en paralelo numerosas empresas privadas, de las más grandes del país, también eran vendidas al exterior; por qué se adoptaron en forma acrítica las recomendaciones del Consenso de Washington; por qué sucesivos gobiernos democráticos fueron sumisos a los bancos extranjeros y al FMI; por qué el país fue llevado al abismo económico y social para satisfacer las demandas del capital financiero y las corporaciones multinacionales.

Ferrer no podía dejar de hacerse éstas preguntas, y para explicar los comportamientos desiguales de diversos países frente a un mismo

LEGADOS

orden global acuñó el concepto de “densidad nacional”. Para comprender por qué algunas naciones fueron capaces de vincular en una forma inteligente y útil a sus intereses nacionales con la economía mundial, Ferrer estudió las condiciones internas de una serie de naciones que fueron capaces de superar el atraso y la dependencia.

A partir de estos estudios, que enlazaron una interpretación alternativa de la globalización con el análisis de las experiencias nacionales comparadas, Ferrer determinó cuatro grandes factores que consolidan la “densidad nacional”, lo que permite a una nación afrontar los desafíos externos en forma soberana y con posibilidades de éxito.

Para Ferrer (2015) la densidad nacional se constituye a partir de cuatro grandes factores:

a) Cohesión y movilidad social:

...en mayor o menor medida, todos los países exitosos registraron tensiones sociales, en algunos casos extremas y violentas; pero sus sociedades registraron un nivel de cohesión y movilidad social que sustentó el proceso de acumulación en sentido amplio e hizo participar a la mayor parte de la sociedad de los frutos del desarrollo.

b) Liderazgos y acumulación de poder:

...(en los países exitosos) la cadena de agregación de valor de los diversos sectores productivos contó con participaciones decisivas de empresas nacionales. La presencia de filiales de empresas extranjeras nunca constituyó un bloque dominante y estuvo asociada al tejido productivo mediante eslabonamientos con empresas de propiedad pública y empresarios locales.

c) Estabilidad institucional:

Los países exitosos cuentan con instituciones estables y regímenes políticos capaces de contener y resolver las tensiones



FOTO: MARIANO SANDIA-MECONI

emergentes del proceso de transformación (...) las reglas de juego establecidas reflejan la existencia de un sentido de pertenencia en la mayor parte de la sociedad (...) ningún sector está en condiciones de romper las normas aceptadas para imponer su voluntad sobre el resto de los actores.

d) El pensamiento crítico:

...el pensamiento estructuralista fue desplazado en América Latina bajo la avalancha neoliberal sustentada en la crisis de la deuda y en las debilidades internas (...) en todos los países exitosos predominó un pensamiento crítico fundado en el interés nacional y el rechazo al pensamiento hegemónico de las potencias dominantes.

El desafío que Ferrer lanzó en sus últimos años a nuestro país no fue comprendido en toda su magnitud. Si Argentina quiere transitar el camino del desarrollo nacional, no podrá eludir las siguientes tareas fundamentales: a) el esfuerzo multidimensional que implica lograr la

cohesión social, b) contar con un empresariado que acumule e invierta en el espacio nacional, c) establecer instituciones capaces de procesar y resolver los conflictos vinculados a la transformación económica y social, y d) desplegar un pensamiento propio frente al pensamiento hegemónico global.

En la Argentina de 2016, estos factores de *densidad nacional* parecen los puntos centrales del programa de una verdadera revolución nacional. Es que Aldo Ferrer jamás perdió de vista desde dónde hablaba, desde Argentina, desde Sudamérica. Políticamente, Ferrer continuó luchando, como lo demuestran sus últimos trabajos, para actualizar y reformular un pensamiento económico nacional, soberano e inclusivo.

REFERENCIAS

Ferrer, A. (2015). *La economía argentina en el siglo XXI. Globalización, desarrollo y densidad nacional.* Buenos Aires: Capital Intelectual.



NOVEDAD

COEDICIÓN IEC -CONADU Y CLACSO

Un libro para discutir la relación entre el sistema científico, el Estado y el aparato productivo.

UNIVERSIDAD PÚBLICA Y DESARROLLO

*Sebastián Mauro,
Damián Del Valle,
Federico Montero*

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.

SERIE UNIVERSIDAD COLECCIÓN EDUCACIÓN

TÍTULOS PUBLICADOS

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

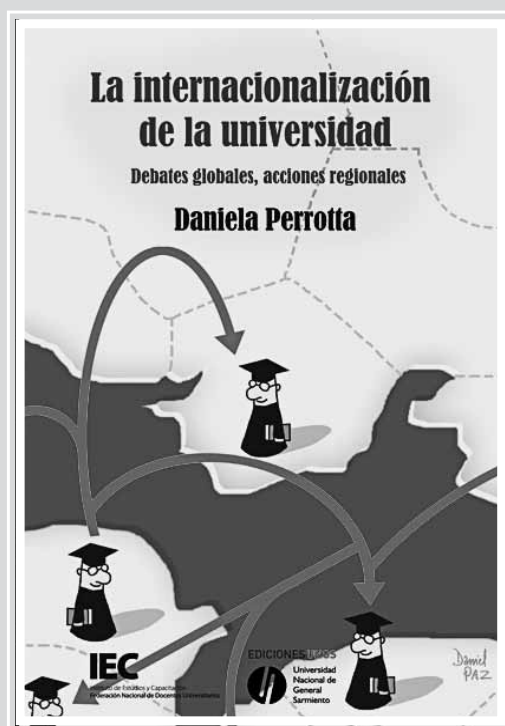
Mariana Versino, Luciana Guido y Mariana Di Bello

POLÍTICA UNIVERSITARIA EN LA ARGENTINA

Adriana Chiroleu, Claudio Suasnábar y Laura Rovelli

LA UNIVERSIDAD ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA PLANIFICACIÓN

Roberto Follari, Adolfo Stubrin y Antonio Camou



LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Daniela Perrotta

