

LA UNIVERSIDAD Y SUS ACADÉMICOS EN LA PRODUCCIÓN Y MOVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Condiciones, estructuras regulatorias
y sentido social

Ricardo Pérez Mora (Coordinador)



La universidad y sus académicos en la producción y movilización del conocimiento

Condiciones, estructuras regulatorias
y sentido social



ANUIES

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Luis Armando González Placencia
Secretario General Ejecutivo

Gustavo Rodolfo Cruz Chávez
Coordinador General de Vinculación Estratégica

Luis Alberto Fierro Ramírez
Coordinador General de Fortalecimiento Académico e Institucional

Irma Andrade Herrera
Coordinadora General de Planeación y Buena Gestión

José Luis Cuevas Nava
Director Ejecutivo de Publicaciones y Fomento Editorial

La universidad y sus académicos en la producción y movilización del conocimiento

Condiciones, estructuras regulatorias
y sentido social

Ricardo Pérez Mora
Coordinador



378.0072 LB2326.3
U55 U55

La universidad y sus académicos en la producción y movilización del conocimiento : condiciones, estructuras regulatorias y sentido social / Ricardo Pérez Mora, coordinador- México, Ciudad de México : ANUIES, Dirección Ejecutiva de Publicaciones y Fomento Editorial, 2026.

295 páginas.
Colección Editorial Interuniversitaria Mexicana

ISBN: 978-607-451-292-2

1. Educación Superior Investigación 2. Maestros Universitarios 3. Ciencia Aspectos Sociales I. Título II. serie.

Primera edición: 2026

Coordinación editorial
José Luis Cuevas Nava

Diseño de forros y formación de interiores
Grupo Versant, S.A. de C.V.

Corrección de estilo y cuidado de edición
Fernando Félix Callirgos Gallardo

Imagen de portada
Grupo Versant, S.A. de C.V.

©2026, ANUIES, Tenayuca 200, Col. Santa Cruz Atoyac,
Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03310, Ciudad de México
ISBN: 978-607-451-292-2

Obra sometida a proceso de dictaminación doble ciego por pares académicos, de acuerdo con las normas editoriales vigentes en esta institución.

Contenido

Resumen	9
Introducción	
<i>Ricardo Pérez Mora</i>	11

Primera parte: Condiciones y retos de los actores responsables de la producción de conocimiento

1. Desarrollo de la investigación educativa en las universidades estatales de México. Estudio de las condiciones de los investigadores
Ana Laura Vargas Merino, Maricela Zúñiga Rodríguez, Ricardo Pérez Mora 23
2. Dinámicas de producción de conocimiento de los científicos durante la pandemia en las Universidades Públicas Estatales
Juan Antonio Centeno Quevedo, Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Ricardo Pérez Mora, Josefina Guzmán Acuña 49
3. La noción del tiempo en torno a la producción científica
Omar García Ponce de León, Xóchitl Yolanda Castañeda Bernal 67
4. Repensando el aprendizaje: conectando inteligencias a través de *Hubs* del conocimiento e innovación en México
Urith Nereida Ramírez Mera 89

Segunda parte: Evaluación y estructuras regulatorias en la producción de conocimiento

5. Explorando nuevos modos de evaluar la investigación en académicos: ¿Es posible pensar un cambio de criterios en Argentina?
Jaquelina Edith Noriega 117
6. Evaluación académica e internacionalización universitaria: desafíos del régimen de competencia para América Latina
Mauro Alonso, Daniela Perrotta 139

7.	Avaliação do Ensino Superior Brasileiro face às políticas neoliberais <i>Virginia Sene Fernandes</i>	161
8.	A regulação que desregula. A liberdade de ação no mercado do ensino superior no Brasil <i>Ivanise Monfredini, Samuel Ricardo de Paulo</i>	183
9.	Los orígenes del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en Argentina. Entre la planificación estatal y la autonomía científica de los años 1940-1960 <i>Guido Riccono</i>	205

**Tercera parte: El sentido social y político del conocimiento: liderazgo,
participación y transformación social**

10.	La MISGEB y su experiencia en la formación de liderazgos sociales, las alianzas estratégicas <i>Ángel Ernesto Jiménez Bernardino, Perla Elizabeth Bracamontes Ramírez, Rosa Carmina Haro Ramírez, Oscar Felipe García</i>	225
11.	La producción de conocimiento referente a las protestas sociales juveniles en América y en Europa Occidental <i>Carolina Horta Gaviria</i>	245
12.	La democratización de la ciencia: Una reflexión pedagógica <i>Catalina López Ordoñez, Jaquelina Edith Noriega</i>	263

Conclusiones	281
Autoras y autores	285

Resumen

El presente libro centra su atención en el análisis del rol de la universidad en la producción y movilización del conocimiento. A partir de discusiones previas se ha venido problematizando sobre la importancia de estudiar ese rol otorgando central importancia a sus principales actores, en especial a los académicos. Para tal efecto la presente obra se conformó a partir del interés por las condiciones de los académicos para la producción y movilización del conocimiento, así como por el sentido social y político que tiene dicho conocimiento. A partir de ello se construyeron tres ejes de discusión:

- Condiciones y retos de los actores responsables de la producción de conocimiento.
- Evaluación y estructuras regulatorias en la producción del conocimiento.
- El sentido social y político del conocimiento: liderazgo, participación y transformación social.

Los dos primeros tienen que ver con las condiciones de producción y movilización del conocimiento. En primer lugar, se pone énfasis en las condiciones de los actores responsables de esta tarea, y en segundo, en las estructuras regulatorias, particularmente los mecanismos de evaluación, que imponen condiciones a los académicos al establecer lineamientos y marcar el “deber ser” en la producción y movilización del conocimiento. El tercer eje se dirige a problematizar el sentido social y político del conocimiento, y la manera que éste se manifiesta a través de algunas experiencias de construcción de liderazgos, participación y transformación social.

Introducción

Ricardo Pérez Mora

Un elemento central de las instituciones de educación superior, y en particular de las universidades, es sin duda el conocimiento, el cual permea de manera transversal tanto en sus funciones sustantivas, como en sus actores, sus estructuras y sus procesos. Sin embargo, hay que recordar que no es un elemento exclusivo o hegemónico del ámbito académico y científico, sino que aparece de manera transversal prácticamente en todos los sectores y diversos ámbitos de la sociedad (Gibbons *et al.*, 1997). El conocimiento se ha convertido en pieza clave en los modelos de desarrollo de los estados nación, los cuales han apostado por su promoción y búsqueda, en particular por el desarrollo de la ciencia, colocando en ella una serie de expectativas para aumentar la productividad, la competitividad, principalmente en materia económica, pero también el fortalecimiento en el ámbito militar, así como la promoción de la cultura y el desarrollo humano. Los particulares, de la misma manera, encuentran en el conocimiento una ruta para alcanzar sus expectativas de movilidad social, así como para lograr el pleno desarrollo de sus capacidades intelectuales, y demás competencias que les permitan el pleno uso de sus derechos humanos, así como ejercer su ciudadanía y en general su inserción social y laboral. El sector privado, por su parte, encuentra en el conocimiento todo un potencial para mejorar sus procesos organizacionales, así como para construir soluciones innovadoras para satisfacer las necesidades sociales, y con ello lograr ventajas competitivas que le permitan posicionarse en el mercado.

En este orden de ideas, nos interesa la educación superior, y en particular las universidades como organizaciones centrales que crean, promueven, y movilizan el conocimiento, pero con la plena conciencia de que no se trata de una labor hegemónica, sino que el conocimiento permea tanto en el ámbito público, como el privado, tanto en grandes organizaciones como con los sujetos en lo individual. En otras palabras, el conocimiento no es algo exclusivo de un actor o sector, sino que impacta de manera transversal en los diversos sectores e involucra a una heterogeneidad de actores en diferentes espacios (Gibbons *et al.*, 1997; Pérez Mora & Pérez Mora, 2009). A esto hay que añadir que tampoco es algo estático, sus propias dinámicas de producción y disemina-

ción involucran a diversos actores en diversos momentos, por lo tanto, se trata también de un conocimiento móvil.

Lo anterior nos muestra la complejidad de las dinámicas del conocimiento el cual trasciende las barreras espaciales y temporales. La complejidad aumenta si consideramos que el conocimiento brinda para quien lo posee ventajas competitivas, capacidad de acción, posibilidades de transformación del entorno, e incluso capacidad de dominio no solo de los recursos naturales y tecnológicos, sino también de dominio del hombre por el hombre. En otras palabras, existe una estrecha relación entre el conocimiento y el poder (Foucault, 2000, 2002; García Canal, 2002; Monfredini & Pérez Mora, 2018; Popkewitz, 1994). En este orden de ideas, es posible comprender que el conocimiento, más allá de despertar solamente el gusto por saber o comprender, se relaciona con complejos elementos axiológicos y teleológicos (Cruz Sánchez & Pérez-Mora, 2023). La apuesta por el conocimiento obedece a intereses diversos, y estos intereses, en gran medida mediados por los valores de los diversos actores que intervienen, son la mayoría de las veces antagónicos y contrapuestos. Esto significa que el conocimiento, más que un bien común abierto y disponible para todos, esperando que las universidades y sus académicos los impulsen y desarrollen, es un elemento en disputa, un elemento que tiende a ser privatizado y utilizado en favor de quienes tienen las condiciones para hacerlo, es decir, está mediado por las relaciones de poder entre los diversos actores.

Estas relaciones de poder marcan diferencias entre quienes cuentan con condiciones y recursos para producir, movilizar o utilizar el conocimiento y los que no, generando importantes brechas que provocan la existencia de sectores sociales vulnerables. La vulnerabilidad económica y cultural en gran medida está relacionada con el acceso desigual al conocimiento. En este sentido, hacer llegar el conocimiento a los sectores vulnerables pareciera ser la solución, sin embargo, esta tarea implica grandes retos en virtud de que se produce un círculo vicioso en el que los que tienen mayores carencias de conocimiento son en general los sectores menos empoderados y son, al mismo tiempo, los que menos posibilidades tienen para movilizar los recursos que les abren las posibilidades de empoderamiento. Los excluidos en las dinámicas de producción y movilización del conocimiento, son los que en mayor medida resultan excluidos en las dinámicas de producción económica, inserción social y cultural, y son sus mismas condiciones económicas sociales y culturales las que se convierten en fuertes barreras para su inserción en los espacios que potencialmente pueden brindar el acceso al conocimiento, como es el campo educativo.

Es aquí donde el rol que juega la universidad y sus académicos en la producción y movilización del conocimiento cobra vital importancia. Ante la complejidad de sus dinámicas, la diversidad de intereses, la heterogeneidad de actores, la universidad se con-

vierte en un ente importante para promover su democratización, la promoción de su apropiación y el impulso a la inclusión social que permita la construcción de sociedades más justas. En este orden de ideas surgen interrogantes sobre los actores, las estructuras y los procesos necesarios para lograr una producción y movilización del conocimiento que tenga un real y verdadero impacto social. Lo anterior implica una necesaria politización de la ciencia y los científicos, en particular de los científicos sociales, quienes no pueden permanecer al margen del sentido social y político del conocimiento que se produce, sino por el contrario, es necesario que logren apropiarse del mismo y pugnar por que se alcancen, de la mejor manera posible, impactos positivos en las problemáticas sociales y sobre todo en los sectores que más lo necesitan (Naidorf & Perrotta, 2015; Varsavsky, 2010)

En este sentido es importante discutir el rol de la universidad y sus académicos como actores estratégicos en su producción y movilización, para ello nos interesa conocer las condiciones en las cuales dichos actores producen el conocimiento (Naidorf, 2009; Pérez Mora & Naidorf, 2015), nos interesa también identificar el rol que juegan los marcos regulatorios y las estrategias implementadas para incentivar a los actores responsables de su producción, pero al mismo tiempo para imponerles condiciones (Culebro Moreno, 2009; Pérez Mora & Naidorf, 2015; Pérez Mora & Pérez Mora, 2010), así mismo, comprender cuáles son los retos que enfrentan dichas estrategias, en particular los programas de evaluación, para promover el cambio y mejora de los actores del conocimiento (House, 2000; Pérez Mora, 2010). Finalmente nos interesa conocer algunas experiencias que se tienen en la puesta en práctica de acciones dirigidas a vincular el conocimiento con los problemas sociales, y que logran crear ciencia social politizada (Naidorf & Perrotta, 2015).

A partir de esta problemática, surge el presente libro, fruto de un esfuerzo colectivo de investigadores formados y en proceso de formación de diversos países de Latinoamérica que han venido trabajando colectivamente desde hace más de diez años en torno a temas relacionados con la politización de la ciencia, los modos de producción de conocimiento colectivo y la movilización del conocimiento. Durante ese lapso se ha logrado impulsar proyectos con el apoyo de Conacyt (2009-2012) y Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (2012-2016) en México; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en Argentina (2013); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) en Brasil (2012); Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED) (2007-2010), entre otros. Actualmente destaca el apoyo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) a través de su programa de grupos de trabajo que ha respaldado la red desde hace más de diez años (2013-2016; 2016-2019; 2019-2022; 2023-2025). En el marco de

estos proyectos se han logrado diversos libros, dossiers temáticos en revistas, tesis de maestría y doctorado en torno a las líneas de investigación de la red. Asimismo, se han realizado diversos encuentros y seminarios en Argentina, Brasil, México, Colombia, Honduras, Uruguay, España, entre otros, y se ha participado de manera conjunta en eventos internacionales en países como Japón, Uruguay, Canadá y EUA.

Toda esa experiencia ha permitido orientar la discusión hacia diversos tópicos relacionados con la Universidad, las redes de conocimiento, la movilización y politización de la ciencia, entre otros. El presente libro centra su atención en el análisis del rol de la universidad en la producción y movilización del conocimiento. A partir de discusiones previas se ha venido problematizando sobre la importancia de estudiar ese rol otorgando central importancia a sus principales actores, en especial a los académicos. Para tal efecto la presente obra se conformó a partir del interés por las condiciones de los académicos para la producción y movilización del conocimiento, así como por el sentido social y político que tiene dicho conocimiento. A partir de ello se construyeron tres ejes de discusión:

- Condiciones y retos de los actores responsables de la producción de conocimiento.
- Evaluación y estructuras regulatorias en la producción del conocimiento.
- El sentido social y político del conocimiento: liderazgo, participación y transformación social.

Los dos primeros tienen que ver con las condiciones de producción y movilización del conocimiento. En primer lugar, se pone énfasis en las condiciones de los actores responsables de esta tarea, y en segundo, en las estructuras regulatorias, particularmente los mecanismos de evaluación, que imponen condiciones a los académicos al establecer lineamientos y marcar el “deber ser” en la producción y movilización del conocimiento. El tercer eje se dirige a problematizar el sentido social y político del conocimiento, y la manera que éste se manifiesta a través de algunas experiencias de construcción de liderazgos, participación y transformación social.

En el primer eje denominado “Condiciones y retos de los actores responsables de la producción de conocimiento” se incluyen cuatro capítulos de estudios empíricos realizados en México. Los tres primeros analizan, desde diferentes perspectivas, las condiciones que tienen los académicos para producir conocimiento.

En el primero de ellos, denominado “Desarrollo de la investigación educativa en las universidades estatales de México. Estudio de las condiciones de los investigadores” Vargas Merino *et al.*, presentan los resultados de un estudio sobre el sistema de univer-

sidades públicas estatales en México, que se ha trabajado desde el 2020. Se trata de un estudio cualitativo que retoma las condiciones de los sujetos que desarrollan investigación educativa. Argumentan que las condiciones para el desarrollo de la investigación son sensibles a las modificaciones del sistema de universidades públicas estatales, esto quiere decir que también son temporales, por tanto, se requiere de una mirada sistémica, que permita entender el vínculo entre los actores y las estructuras.

El segundo capítulo, de los autores Centeno Quevedo *et al.*, lleva por nombre “Dinámicas de producción de conocimiento de los científicos durante la pandemia en las Universidades Públicas Estatales”. El estudio cuenta también con sustento empírico implementado con un enfoque cuantitativo, y consistió en una encuesta aplicada a 444 científicos hombres y mujeres de 21 universidades públicas estatales con el objetivo de analizar sus percepciones en cuanto a las dinámicas de producción del conocimiento que vivieron durante el Covid-19 con un enfoque de género. Los autores concluyen enfatizando la necesidad de generar condiciones de igualdad y no discriminación a través de políticas públicas que incorporen una perspectiva de género.

En la misma línea Ponce de León *et al.*, ponen en el centro del análisis el factor “tiempo” invertido en la producción de conocimiento. En su capítulo titulado “La noción del tiempo en torno a la producción científica”, a través de un acercamiento cualitativo, recuperan la perspectiva de las y los investigadores de una universidad mexicana, relacionada con factores externos como los incentivos derivados de programas de políticas públicas, los programas institucionales, entre otros factores, que juegan un papel importante en el tiempo en que las y los investigadores deben presentar los resultados de sus investigaciones. Entre los hallazgos se narra la manera en que la noción del tiempo y sus responsabilidades en sus tareas sustantivas complejizan sus condiciones para la producción del conocimiento.

En el cuarto y último capítulo de este primer apartado denominado “Repensando el aprendizaje: conectando inteligencias a través de Hubs del conocimiento e innovación en México” Ramírez Mera aborda la temática transitando del análisis de las condiciones de los actores como individuos, al análisis de los actores en colectividad, lo que nos brinda otra perspectiva que permite comprender las condiciones que imponen los modos colectivos de producción de conocimiento. Examina los Hubs del Conocimiento y la Innovación (HCI) como medios de consolidación en México para la producción, gestión e intercambio de conocimiento a través de la colaboración de investigadores en formación y consolidados.

La segunda parte del libro se conforma por cinco capítulos estructurados en torno al tema de la evaluación y las estructuras regulatorias que imponen condiciones a los académicos para la producción de conocimiento. Inicia con el capítulo quinto titulado

“explorando nuevos modos de evaluar la investigación en académicos: ¿es posible pensar el cambio de criterios en Argentina?” en el que Noriega reflexiona sobre el modo de evaluar la función de investigación en las universidades argentinas, sus limitaciones y las posibilidades de cambio respecto a los criterios; de tal modo que estos apunten al uso social del conocimiento, a la ciencia abierta y al rescate de la relevancia social como ejes centrales de la producción de conocimientos en la universidad pública.

El capítulo vi de los autores Perrota y Alonso, *et al.*, se titula “Evaluación académica e internacionalización universitaria: desafíos del régimen de competencia para América Latina”. Este trabajo busca analizar cómo a partir de la internalización o diseminación local de criterios de evaluación estandarizados internacionalmente se incide en la promoción de un régimen de competencia global que promueve un modelo *mainstream* de internacionalización, que los autores han denominado internacionalización competitiva o fenicia. Los autores problematizan los distintos niveles en que se manifiesta la regulación y la forma en que las políticas públicas nacionales se vinculan a un entramado complejo de regulaciones, normas y prácticas que son tanto locales, como nacionales, regionales e internacionales.

Por su parte Sene Fernandes, en su texto “Avaliação do Ensino Superior Brasileiro face às políticas neoliberais”, nos brindan un panorama de los cambios en las políticas de evaluación, desde el contexto brasileño, con el objetivo de analizar la influencia que ejercen las evaluaciones sobre la formación de los sujetos. A partir de conceptos como “Estado Evaluador” y “Gobierno Empresarial” argumentan la forma en que la evaluación se instrumenta como un dispositivo de control, el cual se implementa a la par que se fortalecen los comportamientos de mercado en las universidades brasileñas.

“A regulação que desregula. A liberdade de ação no mercado do ensino superior no Brasil” es el nombre del octavo capítulo de esta obra, de Monfredini y de Paulo. Los autores afirman que la libertad emerge en esa formación discursiva, definida por el mercado, como resultado de la generalización de la economía y de la forma “empresa” que ancla la formación del *homo academicus*. El texto reconoce el papel de la evaluación como instrumento de regulación y control y problematiza la manera en que la demanda de educación superior en la educación privada ha propiciado, por parte del estado, una reducción de los marcos regulatorios en nombre de la libertad. El texto plantea el objetivo de analizar cómo se ha producido este proceso, en el caso de Brasil.

Riccono en su texto “Los orígenes del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en Argentina. Entre la planificación estatal y la autonomía científica de los años 1940-1960”, parte de la preocupación por las condiciones de la ciencia en Argentina en el actual periodo presidencial, la cual ha avanzado fuertemente en su desfinanciación, limitando las becas de investigación, dando de baja a contratos

del personal de apoyo, y menciona la amenaza latente de que el Conicet sea privatizado, en virtud de que fue una propuesta de campaña del ahora presidente Javier Milei. A partir de ello, nos presenta una mirada retrospectiva sobre las primeras dos décadas de vida del Conicet con el objetivo de conocer cuáles eran sus propósitos originarios, quiénes fueron los protagonistas de su proceso de gestación y cuál era el contexto de su surgimiento.

La tercera y última parte del libro contiene tres capítulos, en los cuales se presentan experiencias en México y Colombia que nos permiten reflexionar sobre el sentido social y político del conocimiento. La primera de ellas, se presenta en el capítulo x titulado “La MISGEB y su experiencia en la formación de liderazgos sociales, las alianzas estratégicas”, de los autores Jiménez Bernardino *et al.* La intención de este capítulo es presentar con evidencia empírica la experiencia que un posgrado y un centro de innovación han tenido para responder a las nuevas demandas de las políticas institucionales del Conahcyt y abonar a la innovación social y a la movilización del conocimiento, en colaboración con otros actores sociales. Se hace énfasis en la generación de liderazgos sociales tanto para la formación de los propios maestrantes, como para la generación de iniciativas que incidan positivamente en su contexto y les lleven a diseñar y operar de manera conjunta proyectos orientados a resolver algunas de sus problemáticas sociales mediante el emprendimiento.

La autora Horta Gavira en su capítulo “La producción de conocimiento referente a las protestas sociales juveniles en América y en Europa Occidental” aborda la producción de conocimiento respecto a la protesta social juvenil en América y Europa Occidental.

A partir de ello argumenta que la ciencia social presenta un problema global, histórico: el pensamiento occidental se ha tomado la producción intelectual del conocimiento, imponiendo su patrón de poder, determinado en la raza, el género y la clase desde el Norte hacia el Sur global. Hoy se requiere con urgencia que las epistemologías del Sur sean difundidas por los movimientos sociales y liberen a las academias latinoamericanas de las viejas ideas de progreso, ancladas en la geopolítica clásica del siglo XIX, donde Europa expandía su ideología económica y comercial sobre el mundo. Una revisión de la producción académica desarrollada por intelectuales indica que el papel de los intelectuales en muchos casos ha producido un imaginario terrorista acerca del movimiento estudiantil universitario, especialmente allí donde el Estado es gobernado por un proyecto neoliberal. Sugiere que la producción académica debe superar la mirada antiterrorista sobre la protesta social a fin de evitar que se movilice un conocimiento que impacte en las políticas públicas, específicamente a aquellas que conciernen a la Universidad latinoamericana.

El último de los capítulos lleva por nombre “La democratización de la ciencia: Una reflexión Pedagógica” de las autoras López y Noriega, la cual afirma que para concebir posibilidades y aportes que desde la pedagogía logran nacer, a fin de contribuir con la emergencia de una ciencia social y de humanidades latinoamericana crítica, es necesario recuperar el sentido de vida de los pueblos originarios. Es necesario hacer un tejido basado en la escucha y en el disponerse a la palabra y voz del otro, que se piensa en la subalternidad y en el deseo de emparejarse con los otros, ávidos de ser escuchados. Volver a repensar el lugar de la democratización de la ciencia, el cómo se construye, al servicio de quién se piensa, es para muchos en esta hora indio-latinoamericana compleja y desgarradora, un gran desafío del que no escapamos y que exige ser escuchada.

Referencias

- Cruz Sánchez, G. N., & Pérez-Mora, R. (2023). Los valores en la ciencia: Una mirada socio-histórica. *Revista conjeturas sociológicas*, Enero-Abril (30, año 11), 150-178.
- Culebro Moreno, J. E. (2009). *Nuevas fronteras de la regulación. Transformación y diseño institucional*. UAM/Juan Palos Editor.
- Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder* (1a ed., Vol. 1). Alianza editorial.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores.
- García Canal, M. I. (2002). Foucault y el poder. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del Conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares.
- House, Ernest. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Morata.
- Monfredini, I., & Pérez Mora, R. (2018). Poder, geopolítica e mobilização do conhecimento: A universidade em questão. *Revista Triângulo*, 11 (4), 150-167.
- Naidorf, J. (2009). Las nuevas condiciones de producción intelectual y sus impactos en la creatividad de los académicos de las universidades públicas argentinas. Mimeografiado.
- Naidorf, C. J., & Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (2) (174 abril-junio 2015), 19-46.
- Pérez Mora, R. (2010). Evaluación y Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento. En *Educación Superior y Sociedad del Conocimiento* (pp. 113-126). UAT / Planea.
- Pérez Mora, R., & Naidorf, J. (2015). Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 44 (enero-junio), 2-16.

- Pérez Mora, R., & Pérez Mora, O. (2010). Las universidades ante las nuevas formas de regulación y mercantilización del conocimiento. En *Escenarios actuales y tendencias de la Educación Superior*. UANL.
- Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 1–29.
- Varsavsky, O. (2010). *Ciencia, política y cientificismo*. Capital Intelectual. Buenos Aires.

PRIMERA PARTE
CONDICIONES Y RETOS DE LOS ACTORES RESPONSABLES
DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Desarrollo de la investigación educativa en las universidades estatales de México. Estudio de las condiciones de los investigadores

Ana Laura Vargas Merino, Maricela Zúñiga Rodríguez, Ricardo Pérez Mora

Introducción

De manera tradicional, la producción del conocimiento se asocia con la cuantificación, que genera competencia entre instituciones, grupos e investigadores, pero pocas veces se presta atención a la manera en que se genera o en qué condiciones se investiga. Por tanto, hablar del desarrollo de la investigación educativa en las universidades públicas estatales, tiene tres implicaciones: la primera, reconocer la estructura sistémica de las universidades, como unidades de análisis; la segunda, considerar al desarrollo de la investigación educativa como un proceso multidimensional que no debe ser reducido a mediciones cuantitativas, es decir, cantidad de investigadores, patentes, artículos, entre otros; y la tercera, considerar a los profesores investigadores como informantes de las dinámicas que se dan en las universidades.

Analizar las condiciones para el desarrollo de la investigación educativa, implica reconocer que son sensibles a las modificaciones del sistema de universidades públicas estatales, esto quiere decir que también son temporales, por tanto, se requiere de una mirada sistémica que revele condiciones estructurales, laborales y de coordinación y gestión institucional. El modelo de investigación que ha imperado hasta la segunda década del 2000 pone de manifiesto los efectos de las políticas en educación superior y en investigación que afectan las prácticas de los profesores investigadores y a la organización de las universidades.

En el presente capítulo se presentan parte de los resultados que se desprenden de un proyecto mayor de estudio sobre el sistema de universidades públicas estatales, que se ha trabajado desde el 2020. Se trata de un estudio cualitativo que retoma las condiciones de los sujetos que desarrollan investigación educativa. El estudio exhaustivo del sistema permitió identificar a los informantes clave, que se contactaron para ahondar en

dinámicas dentro de las universidades y poder conocer más sobre la investigación como función.

Antecedentes

Las universidades públicas estatales conforman uno de los sistemas más nutridos y diversos de toda la educación superior, que busca responder a demandas y aspiraciones sociales. Su surgimiento como un sistema se caracteriza por intentar enlazar la docencia con la investigación y así aportar al desarrollo económico. Entre las décadas de 1970 a 1990, en México, significó un proceso de crecimiento y expansión no regulada de las universidades públicas estatales, por un lado; por otro lado, “fue la búsqueda de la legitimidad política” entre el Estado y las universidades, siendo el financiamiento el medio de esta relación (Acosta, 2004, p. 129).

De acuerdo con Clark (1997, p. 16) cada sistema educativo “posee rasgos que rebasan las fronteras nacionales y poseen innumerables complejidades”. Esta afirmación aplica para el caso del sistema de universidades públicas estatales, por tanto, su estudio es prioritario para entender su funcionamiento. De acuerdo con Morin (2006), “en cuanto más se conocen las condiciones de los procesos y de los sistemas, se comprende más” pero se requiere de un camino reconstructivo, basado en el principio de organización, planteado por Rolando García (2000, p. 76), que establece “una disposición de sus elementos en niveles de organización con dinámicas propias e interactuantes entre sí”, del cual destacan factores que intervienen de manera directa o indirecta y que ayudan a determinar “el funcionamiento de los sistemas” a su vez.

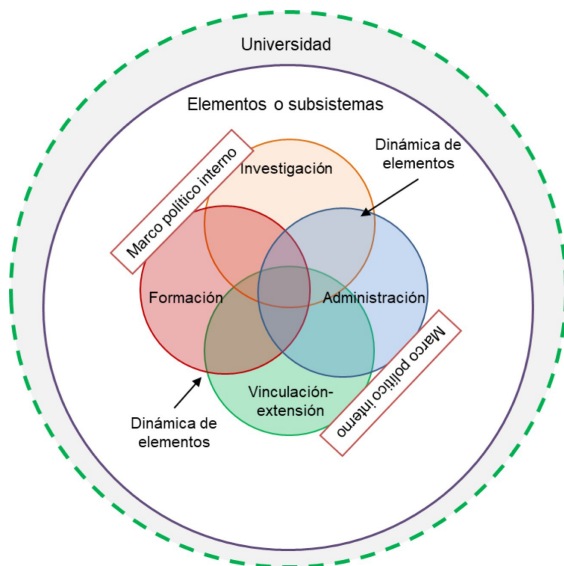
De acuerdo con Rolando García (2006, p. 50), “los elementos del sistema suelen constituir unidades también complejas [es decir, en subsistemas complejos] que interactúan entre sí. Las relaciones entre los subsistemas adquieren importancia fundamental no solamente porque ellas determinan la estructura del sistema”. Al respecto, en el sistema de universidades públicas estatales se han identificado estos elementos o subsistemas, que tienen funciones específicas con respecto a la formación, la administración, la vinculación y la extensión.

Los elementos o subsistemas que conforman cada universidad pública estatal son unidades complejas que representan al sistema, bajo el “principio de hologramaticidad” de Morin (2006, p. 111). Donde cada universidad es un “estudio de caso, como un análisis del funcionamiento de un sistema complejo cuyas partes (subsistemas) desempeñan ciertas funciones gracias al hecho de que poseen cierto tipo de organización (esto es, la

estructura del subsistema, la cual es una subestructura de la estructura total)” (García, 2006, p. 144).

Para comprender mejor el sistema, se reconocen el Subsistema de Formación, Subsistema de Investigación, Subsistema de Administración y Subsistema de Vinculación y Extensión, los cuales generan dinámicas que están interrelacionadas a través del marco legal interno. Cuando un subsistema se superpone, surgen desequilibrios que dan paso a la burocracia universitaria, que puede entorpecer funciones como la investigación.

Figura 1. Subsistemas de las unidades complejas



Fuente: creación propia a partir de la revisión documental, la evidencia empírica y la revisión teórica.

El subsistema de investigación, como elemento particular, es la organización dentro de las universidades que puede o no ser jerárquica, en algunos casos es transversal y está orientada al desarrollo e institucionalización de la investigación. Algunas universidades tienen un subsistema más desarrollado que otras, debido a que cuentan con un marco legal interno robusto, es decir, con leyes orgánicas, estatutos y reglamentos orientados a la coordinación de la investigación. Cuando la universidad formula políticas que inciden en el desarrollo de la investigación, el subsistema de investigación se fortalece, en cambio, cuando son ambiguas y poco definidas, puede mostrar debilidad.

La crisis mundial por Covid-19 puso en evidencia la desconexión que existe entre la formación y el desarrollo de los países y la necesaria reforma a los modelos de universidad, que deben orientarse a “vincular de manera eficaz la investigación con los entornos de innovación”, además de seguir privilegiando “la internacionalización” a través de la movilidad estudiantil y académica (Granados, 2020, p. 50).

En México, la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (2023, p. 3), en su artículo 7 menciona que “el Estado debe garantizar las libertades de investigación, de cátedra y de expresiones necesarias para el desarrollo de las humanidades, las ciencias, las tecnologías y la innovación”. Este mandato debe girar en torno al respeto de “la libertad académica y la autonomía” de las universidades públicas estatales, reconocida en el marco jurídico federal.

Si las universidades públicas estatales quieren atender el reto de vincular de manera eficiente el desarrollo de la investigación universitaria, deben “atender sus modelos de universidad”, donde la investigación se oriente hacia la innovación, la productividad y el desarrollo integral del país (Granados, 2020, p. 48). Las condiciones para el desarrollo de la investigación universitaria deben ser claras con respeto a tres aspectos: las condiciones de las estructuras físicas que están destinadas para desarrollar investigación; las condiciones laborales de los profesores investigadores para que todos tengan garantías; y las condiciones de desarrollo de investigación que se encaminen a mejorar la coordinación, los modos de investigar y la gestión de proyectos.

Por tanto, los “modelos de universidad” deben transitar a reformas que reconfiguren las estructuras de organización, administrativa, de vinculación, de formación y las estructuras para el desarrollo de la investigación (Granados, 2020; Ríos *et al.*, 2020, p. 37; Tünnermann, 2008, p. 7). En los reglamentos, las condiciones para la investigación universitaria deben ser claras y congruentes, en especial aquellas que son derechos y obligaciones de los profesores investigadores.

Aunado a ello, este estudio se centra en sujetos que son investigadores educativos profesionales, lo que implica reconocer que son parte del proceso de profesionalización académica, incluida la investigación como una función sustantiva de las universidades. Estos sujetos coexisten con ser docentes, formadores, investigadores y difusores del conocimiento, cada aspecto es una función que debe estar reconocida en los reglamentos de las universidades, sin embargo, en este estudio se han identificado multifunciones adicionales no reconocidas que influyen de manera directa en su desempeño y en la saturación de tareas y actividades que generen conocimiento.

Estrategias y acciones de entrada al campo

La metodología utilizada es de corte cualitativo, con cuatro fases, la primera fue la revisión documental de fuentes secundarias, que de acuerdo con Del Cid *et al.* (2011, p. 85) “se refiere a información obtenida de datos generados con anterioridad, es decir, no se llega de manera directa a los hechos, sino que se estudia a través de lo que otros han escrito”. La consulta de datos secundarios ayudó a tener una referencia de las dimensiones y poder contextualizar la investigación. Los documentos revisados son informes generales abiertos sobre las universidades públicas estatales, que presentan estadísticas e información sustancial, también son bases de datos obtenidas por organizaciones educativas y son resultados de implementación de políticas en educación superior, investigación, ciencia y tecnología.

Después de la revisión exhaustiva de las universidades públicas estatales, la segunda fase consistió en la tipificación de los sujetos, a continuación se presentan:

- Tipo de sujeto 1: son Profesores de Tiempo Completo (PTC), que pertenecen a alguna de las instituciones que conforman el sistema de universidades públicas estatales. Cuentan con perfil PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) y poseen una membresía SNII (Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores) en las áreas de conocimiento V de Humanidades y VI de las Ciencias Sociales. Siendo la tipología ideal, ya que tienen experiencia y mejores condiciones para el desarrollo de la investigación.
- Tipo de sujeto 2: son Profesores de Tiempo Completo que cuenta con una plaza en alguna de las instituciones que conforman el sistema de universidades públicas estatales, pueden contar con perfil PRODEP y/o alguna membresía del SNI, pero realiza funciones de coordinación de los procesos de investigación y tiene conocimiento de las interrelaciones del subsistema de investigación.
- Tipo de sujeto 3: son investigadores emergentes que cuentan con alguna membresía del SNII obtenida en 2021 y 2022, además tributan a las áreas de conocimiento V de Humanidades y VI de las Ciencias Sociales. Se identifican en disciplinas afines a las Ciencias de la Educación. Estos sujetos son profesores por asignatura y no cuentan con una plaza PTC en la universidad pública estatal en la cual están adscritos, pero realizan funciones de investigación, docencia y vinculación.

Los sujetos fueron elegidos por el método de conveniencia, en la siguiente tabla se especifica el tipo de participación, ya sea entrevista o historia de vida, además se adhiere una clave, para salvaguardar su identidad y se presenta la duración de su participación:

Tabla 1.
Relación de aplicación de instrumentos

Tipo de sujeto	Tipo de participación	Sujeto de estudio	Duración minutos
1	Historia de vida	SL61HIN-H	150 minutos
3	Entrevista	MF85HIN-E	72 minutos
3	Entrevista	GI84HIN-E	64 minutos
2	Entrevista	BQ66MCO-E	61 minutos
3	Entrevista	ER81MIN-E	68 minutos
1	Historia de vida	RP70HIN-H	86 minutos
1	Entrevista	MR75MIN-E	92 minutos
2	Historia de vida	SM86HCO-H	126 minutos
3	Entrevista	CC70MIN-E	93 minutos
3	Entrevista	AC84MIN-E	89 minutos
1	Historia de vida	ML68MIN-H	95 minutos
1	Entrevista	SJ57HIN-E	94 minutos
3	Entrevista	AT85HIN-E	84 minutos
1	Entrevista	DE84HIN-E	86 minutos
1	Historia de vida	CB57MIN-H	110 minutos
1	Entrevista	MA53MIN-E	86 minutos
1	Entrevista	GML71MCO-E	84 minutos
1	Entrevista	ML67MIN-E	85 minutos
Total de tiempo transcrito			1.625 minutos (27 horas)

Fuente: creación propia a partir de la revisión documental y la evidencia empírica.

La tercera fase fue la aplicación de los siguientes instrumentos: entrevista semiestructurada a fondo, con una guía de entrevista, que contiene preguntas abiertas y cerradas orientadas a conseguir información estratégica y complementaria al tema de investigación (Del Cid *et al.*, 2011, pp. 122-124); historia de vida “como narraciones autobiográficas orales generadas en el diálogo interactivo de la entrevista” (Álvarez-Gayou, 2013, p. 126) dirigidas a profesores investigadores de las universidades públicas estatales con más experiencia en el campo investigativo. El acercamiento con los sujetos se acompañó

de una Carta de Confidencialidad, la cual se entregaba para que fuera leída con detenimiento y después firmada como consentimiento para participar en el proyecto de investigación. La información obtenida se procesó con ATLAS.ti 9, identificando categorías analíticas.

La cuarta fase fue el procesamiento de la información, aquella obtenida por la revisión de documentos formales como leyes, reglamentos y reglas de operación, que se trabajó a través del análisis de políticas públicas como técnica de enlace que ayudó a vincular la definición del problema, la definición de las agendas políticas, el proceso de toma de decisiones y el proceso de implementación, en el “ciclo de formulación de políticas públicas” (Parsons, 2007). La información obtenida por las leyes orgánicas, reglamentos y estatutos de cada universidad, se procesó a través de ATLAS.ti 9, para identificar códigos de interés, acciones y funciones.

Análisis y discusión de resultados

Se obtuvo que, del tipo de sujeto número 1 se identificaron 10 Profesores de Tiempo Completo, de esa cantidad cuatro fueron historias de vida y seis fueron entrevistas, el promedio de edad del grupo es de 58 años, pero oscilan edades entre 47 y 70 años. Del tipo de sujeto 2 se obtuvo acercamiento con 2 Profesores de Tiempo Completo, de los cuales a uno se le aplicó entrevista y el otro fue historia de vida, el promedio de edad es de 45 años. En el tipo 3 se aplicaron 6 entrevistas, el promedio de edad fue de 39 años. El total de sujetos de estudio fue de 18, de los cuales 8 pertenecen al género hombre y 10 pertenecen al género de mujer. A partir de la información obtenida, los resultados se presentan en tres líneas de análisis.

En la siguiente tabla se muestran algunas características de las universidades públicas estatales y la adscripción de los sujetos de estudio.

Tabla 2.
Universidades y adscripción de los sujetos entrevistados

Universidad pública estatal	Regiones de la república según INEGI	Matrícula total (ciclo 2021 al 2022)	Porcentaje de Personal Docente con contrato PTC 2022	Porcentaje de Investigadores con membresía SNI 2022	Porcentaje de Personal Docente con perfil PRODEP 2022	Cantidad de sujetos
Universidad Autónoma de Baja California	Norte	67,944	3.60%	5.30%	4.8%	2
Universidad de Guanajuato	Centro Occidente	46,388	3.70%	5.00%	3.7%	3
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Centro	56,041	2.30%	3.20%	3.0%	1
Universidad de Guadalajara	Centro Occidente	323,037	11.00%	11.80%	13.3%	6
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Centro	38,848	1.40%	2.90%	1.9%	3
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Centro	120,307	5.70%	6.10%	5.9%	3
Total						18

Nota 1. Creación propia a partir de la revisión de la Plataforma de Transparencia de la Dirección General de Educación Superior, del Padrón SNI y el 4to Informe Trimestral de PRODEP.

Nota 2. Los porcentajes son con respecto a las 35 instituciones que conforman el sistema de universidades públicas estatales.

Fuente: creación propia a partir de la revisión documental y la evidencia empírica.

Como se puede apreciar en la tabla, se tiene al menos una institución por región, siendo la región centro con más presencia. Las universidades donde pertenecen los sujetos entrevistados tienen características peculiares y que las distinguen del sistema de universidades públicas estatales. Destaca el caso de la udeg (Universidad de Guadalajara), con la mayor capacidad de desarrollo de procesos de formación, investigación y captación de recursos humanos en todo el sistema de universidades públicas estatales. En el caso de la ug (Universidad de Guanajuato) es la segunda universidad de la región centro

occidente con más investigadores con membresía SNI, con el 5%. La UABC (Universidad Autónoma de Baja California) es la tercera universidad de la región norte con más profesores con contrato PTC, con el 4%.

En el caso de las universidades de la región centro, la BUAP (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) es la que lidera en el grupo con respecto a matrícula, personal docente con contrato PTC con el 6% y la mayor cantidad de investigadores con membresía SNI; la UAEH (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), es la cuarta institución del grupo con respecto a la matrícula que atiende, cuenta con el 2% con respecto al total del sistema de profesores con contrato PTC y con el 3% de investigadores SNI; después está la UAEMOR (Universidad Autónoma del Estado de Morelos) siendo la quinta del grupo por la cantidad de matrícula que atiende, ya que cuenta con el 1% de profesores con contrato PTC y con el 3% de investigadores SNI.

La información anterior permite adentrarse a las condiciones para el desarrollo de la investigación educativa, la información se presenta en los siguientes apartados, cada uno con información sustancial.

Consideraciones estructurales para el desarrollo de la investigación y la docencia

Las condiciones estructurales para el desarrollo de la investigación y la docencia son la infraestructura y servicios, tiene que ver con facilidades para generar la investigación. Aunque, esta información debe estar disponible en las plataformas de transparencia, no es clara o no está completa, siendo que, los sujetos entrevistados se convirtieron en los informantes sobre el tema.

En la Ley General de Educación Superior (2021, p. 9), en su artículo 24 sobre la articulación de los sistemas educativos y tecnológicos, establece en el inciso IV “El fomento a la creación de infraestructura para el desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica”; mientras que en su inciso V señala “el apoyo para la realización de investigación e innovación científica, humanística y tecnológica”. En el año 2020 las universidades públicas estatales, así como toda la gama de instituciones públicas mexicanas, percibían recursos del Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXE) entre otros, que se extinguieron. La iniciativa generó la creación del Fondo Federal Especial sustentado en un marco legal interrelacionado entre las leyes generales y las leyes estatales.

Al respecto, las universidades en sus marcos legales establecen que la infraestructura institucional se convierte en patrimonio universitario. Todos los entrevistados reportan que sus instituciones cuentan con los elementos básicos para el desarrollo de la investigación y la docencia, por ejemplo, bibliotecas, plataformas para búsqueda documental, servicio de internet abierto a la comunidad, licencias de software especializado, entre otros. A continuación, se muestra el siguiente testimonio:

Considero que la universidad en el aspecto de la infraestructura está muy bien porque para investigación, por ejemplo, tenemos una biblioteca central que está abierta los 365 días del año y las 24 horas del día para que podamos tener acceso a la información, ya sea de manera física o virtual... (AC84MIN-E, comunicación personal, 26 de noviembre de 2022).

Se puede identificar que las universidades a las que están adscritos los sujetos de estudio cuentan con la infraestructura que toda institución educativa debe tener, aunque puede tener deficiencias, debidas al tiempo, al uso y a la planificación:

... el tema del internet también se desarrolla, pero es tanta la demanda, tanto el crecimiento que a veces convierte a los centros en insuficientes, si hay intencionalidad en general de tener internet inalámbrico para la mayor parte de la población, me imagino 17 mil estudiantes en un mismo centro con dos turnos estamos pensando en 8-9 mil estudiantes demandando una señal de internet, muchos traen sus celulares, traen su laptop, entonces la realidad rebasa a toda planeación y a toda ficción, pero creo sí se ha avanzado... (RP70HIN-H, comunicación personal, 20 de octubre de 2022).

En el caso de la infraestructura institucional para la docencia es interesante, porque los sujetos de estudio manifiestan condiciones dispares que interactúan entre sí, por ejemplo, la existencia de aulas con las mínimas condiciones y otras muy innovadoras:

Tienen pintarrón, un proyector de cañón, una computadora normalmente Mac, ya las condiciones por el paso del tiempo, por la evolución de la tecnología, si se ha quedado un poco retrasada esa parte de la actualización, pero es difícil actualizar todas las Mac 's. Donde hay una gran oportunidad es sobre los pintarrones, hay algunos que ya son antiguos y se queda pegado el plumón, se queda manchado y hay que estarlo limpiando para dar la clase (MF85HIN-E, comunicación personal, 17 de octubre de 2022).

De acuerdo con la manera en que cada universidad ejerce su presupuesto, y de los recursos autogenerados de los programas educativos, se pueden ofrecer servicios como, comedor universitario, impresora colectiva, entre otros. Depende del modelo de universidad que se promueva, es decir, si es más corporativo o con fin social: “... aunque no teníamos una impresora individual, sí tenemos esa colectiva que nos ayuda a imprimir” (SM86HCO-H, comunicación personal, 11 de noviembre de 2022).

Con la infraestructura que cada sujeto de estudio tiene para llevar a cabo funciones de investigación y docencia, permitió identificar a dos grupos: a) están aquellos profesores investigadores que cuentan con el espacio y el mobiliario disponible para realizar sus funciones; y b) están los casos de profesores investigadores que no cuentan con lo necesario para llevar a cabo sus funciones dentro de la institución. Sobre el segundo grupo se presentan los siguientes testimonios:

Cubículo no tengo, y algo que se vuelve necesario, porque tenemos como profesores de asignatura ciertas áreas de uso común, pero no son para trabajar, llegas y todo mundo está platicando, comiendo, socializando... (ER81MIN-E, comunicación personal, 19 de octubre de 2022).

Yo hago investigación aquí en la casa, entonces no tengo un área específica en la universidad, hago investigación en mis tiempos libres, en una hora que tenga también en la mañana (MF85HIN-E, comunicación personal, 17 de octubre de 2022).

Del grupo de investigadores que cuentan con la infraestructura y el mobiliario en la universidad a la que pertenecen, son investigadores más experimentados que han enriquecido su mobiliario y herramientas mediante la obtención de recursos obtenidos a través de la participación de programas:

Yo compré otro librero con un recurso de PROMEP y ese librero sí lo tengo en mi oficina y ahí, pues, tengo libros que se han conseguido con diferentes recursos, muchos libros los he conseguido con diferentes proyectos, algunos los he obtenido como académica... (ML67MIN-E, comunicación personal, 31 de enero de 2023).

Las universidades públicas estatales cuentan con la infraestructura para llevar a cabo las funciones de docencia e investigación, sin embargo, se enfrentan a condiciones dispares y deficiencias por el tiempo, el uso y la planificación. De manera particular, los pro-

fesores investigadores se enfrentan a condiciones de infraestructura que surgen por la relación laboral con la universidad y por la participación en programas nacionales e institucionales que promueven la investigación, demostrando una brecha entre profesores investigadores emergentes y aquellos con más experiencia. Pese a ambas situaciones, el desarrollo de la investigación se lleva a cabo. En el siguiente apartado se abordarán las condiciones laborales de los sujetos de estudio.

Condiciones laborales de los investigadores: salto a las multifunciones

Las universidades públicas estatales han fortalecido la profesión académica, institucionalizando funciones como la investigación y la docencia, ligadas a disciplinas y gremios. A su vez, se ha generado la fragmentación de la profesión académica, “diversificando la carga laboral” (Clark, 1983). En este apartado se ahondará en las condiciones laborales de los profesores investigadores entrevistados, con la finalidad de conocerlas y determinar su relación con la carga laboral que ellos realizan.

La siguiente tabla contiene la revisión de los estatutos y reglamentos del personal académico de las universidades públicas estatales a las que están adscritos los sujetos de estudio. También es posible, identificar las categorías y niveles de los tipos de contratación, además de conocer el sueldo, sin contar estímulos nacionales e institucionales. Con cada categoría y nivel se establece que los sujetos cumplen con los requisitos establecidos en sus reglamentos de personal académico, por tanto, cuentan con un tipo de contratación. Cabe señalar que, no se presentan aquí categorías como técnicos académicos de medio tiempo, profesores asistentes de medio tiempo, entre otras.

Tabla 3.
Revisión de Categorías y Tabuladores salariales
para Profesores de Tiempo Completo

Acrónimo	Instrumento político	Categorías y niveles de profesores e investigadores	Tabulador de sueldos 2023 en MN	Incremento por revisión salarial
UABC	Estatuto de Personal Académico	Asistente A	17,692	3.60%
		Asistente B	18,883	
		Asistente C	20,019	
		Asociado A	22,600	
		Asociado B	25,513	
		Asociado C	28,472	

Acrónimo	Instrumento político	Categorías y niveles de profesores e investigadores	Tabulador de sueldos 2023 en MN	Incremento por revisión salarial
		Titular A	32,964	
		Titular B	38,952	
		Titular C	44,947	
UGTO	Estatuto de Personal Académico	Asistente A	16,624	2%
		Asistente B	17,431	
		Asistente C	18,766	
		Asociado A	20,975	
		Asociado B	24,253	
		Asociado C	28,659	
		Titular A	33,065	
		Titular B	39,678	
		Titular C	56,036	
UAEH	Estatuto de Personal Académico	Profesor Investigador Asociado A	16,037	Los hay, pero no mencionan el porcentaje
		Profesor Investigador Asociado B	17,983	
		Profesor Investigador Asociado C	20,148	
		Profesor Investigador Titular A	23,292	
		Profesor Investigador Titular B	27,571	
		Profesor Investigador Titular C	32,320	
UdeG	Estatuto de Personal Académico	Asistente A	10,238	1.15%
		Asistente B	11,949	
		Asistente C	13,714	
		Asociado A	16,011	
		Asociado B	17,955	
		Asociado C	20,112	
		Titular A	23,251	
		Titular B	27,522	
		Titular C	32,261	
UAEMor*	Reglamento de Personal Académico	Profesor Investigador Asociado A	14,177	Los hay, pero no mencionan el porcentaje
		Profesor Investigador Asociado B	16,616	
		Profesor Investigador Asociado C	17,802	
		Profesor Titular A	19,970	
		Profesor Titular B	23,639	
		Profesor Titular C	27,710	
		Profesor Investigador Asistente C	10,820	
		Profesor Investigador Asociado A	14,281	

Continúa...

Acronímico	Instrumento político	Categorías y niveles de profesores e investigadores	Tabulador de sueldos 2023 en MN	Incremento por revisión salarial
BUAP**	Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico	Profesor Investigador Asociado B	16,014	3.40%
		Profesor Investigador Asociado C	16,942	
		Profesor Investigador Titular A	20,742	
		Profesor Investigador Titular B	24,553	
		Profesor Investigador Titular C	28,878	

Nota. Creación propia a partir de la revisión de los estatutos y reglamentos de personal académico y la revisión de tabuladores de 2022 y 2023

*El tabulador de la UAEMor está en catorcenos, por lo que se hicieron los cálculos correspondientes de manera mensual, además las categorías no corresponden con el reglamento de personal docente y el tabulador.

**El tabulador de la BUAP está en quincenas, por lo que se hicieron los cálculos correspondientes de manera mensual, además las categorías no corresponden con el reglamento de ingreso, permanencia y promoción del personal académico.

Fuente: creación propia a partir de la revisión documental y la evidencia empírica.

A continuación se presentan el tipo de relación laboral que tienen los sujetos entrevistados con las universidades a las cuales están adscritos:

- Profesor Investigador de Titular C: se cuentan con 5 casos, los cuales tienen un sueldo promedio de 36,437.00/100 M.N.
- Profesor Investigador de Titular B: se cuentan con 2 casos, los cuales tienen un sueldo promedio de 25,581.00/100 M.N.
- Profesor Investigador de Titular A: se cuentan con 5 casos, los cuales tienen un sueldo promedio de 28,957.00/100 M.N.
- Profesor Investigador Asistente C: se cuenta con 1 caso, el cual tiene un sueldo de 10,820.00/100 M.N.
- Profesor Investigador Asistente B: se cuenta con 1 caso, el cual tiene un sueldo de 11,949.00/100 M.N.
- Profesor por Asignatura B: se cuenta con 4 casos, por cada asignatura pueden obtener 524.00/100 M.N en promedio. Su contrato se establece cada seis meses y depende de la cantidad de asignaturas que impartan.

Los estatutos, reglamentos y tabuladores brindan certeza de los sueldos y los tipos de contratación, sin embargo, no son garantías para que los profesores investigadores tengan condiciones para el desarrollo de la investigación en la universidad a la que están adscritos. Entran factores específicos como la pertenencia al sindicato o las relaciones sociales con las que cuentan o si pertenecen a algún grupo político interno.

Los tipos de contratación tienen que ver con el marco legal interno de cada universidad, el cual estipula criterios y condiciones según las categorías y con ello se determinan los tipos de contratación, el sueldo que les corresponde y las funciones que deben realizar.

Con respecto a estas últimas, los profesores investigadores identificaron las funciones según el tipo de plaza con respecto a la universidad a la que están adscritos y pueden reconocer las funciones que deben realizar, en especial docencia e investigación. La diferencia entre cada nivel y categoría depende de la titularidad que reciben en los proyectos de investigación o los cargos que les asignen, además del salario.

Aunado a ello, se identificaron funciones que no están estipuladas en su tipo de contrato, pero las llevan a cabo porque todos así lo hacen, a continuación, se toman algunos testimonios sobre el tema:

... coordinaciones que no se vinculan directamente con mi categoría, por ejemplo, como me enfoco al tema de becas, nos denominan responsable de becas o coordinación de becas también... y entonces son elementos que no se vincula forzosamente dentro de mí de la plaza, pero si es como requisitos necesarios... (DE84HIN-E, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022).

Soy miembro de la junta directiva, es el cuerpo interno que designa a las autoridades unipersonales, dura 2 años, yo he estado durante algunos periodos... mucho en esto de llenar los papeles de SECIHTL... (SJ57HIN-E, comunicación personal, 30 de noviembre de 2022).

... desde que ingresé en 2014 tengo a cargo la Coordinación de Prácticas Profesionales, esta coordinación tiene que ver con el acompañamiento a los estudiantes en el servicio social y práctica profesional. Posteriormente, también desde 2014 me dan el cargo de la Coordinación de Becas, entonces todo lo que tenga que ver con apoyos a los estudiantes en cuestión de becas, yo también llevo esta parte, también me asignan el de la Coordinación de Titulación... (AC84MIN-E, comunicación personal, 26 de noviembre de 2022).

Las multifunciones adicionales, son designios de autoridades universitarias y son esenciales para la operatividad de los centros o departamentos. Pero es necesario que estén estipuladas en los reglamentos de personal académico, de lo contrario, los profesores investigadores se enfrentan a condiciones basadas en multifunciones no reconocidas y que demeritan aquellas que sí lo están, como la investigación y la docencia.

A las multifunciones adicionales se suman los compromisos interinstitucionales que van adquiriendo los profesores investigadores, es decir, si pertenecen a alguna red formal de investigación o una asociación, incluso si son requeridos en comités de evaluación interinstitucional. Al respecto, el sujeto CB57MIN-H (comunicación personal, 26 de enero de 2023) menciona que:

... hay cuestiones en las que uno participa de voto propio, por ejemplo, comisiones en estos organismos como el COMIE o como la Academia de Ciencias Sociales y Humanas a la que pertenezco, que está aquí en [estado donde vive] y luego nos invitan a nosotros a participar como miembros, siempre tienes ahí comisiones que desempeñar, esas no son pagadas.

Estas multifunciones adicionales tienen que ver con la vinculación de los profesores investigadores de manera individual, pero también necesarias para la propia universidad.

Los ejemplos anteriores se refieren a sujetos tipo 1, que son Profesores de Tiempo Completo con plazas reconocidas en sus estatutos y reglamentos de personal académico, pero ¿Qué sucede con los sujetos tipo 3 identificados en este estudio? Lo mismo, tiene multifunciones adicionales que no están reconocidas para el tipo de contratación que tienen, que es ser Profesor por Asignatura. Al respecto se presenta el siguiente testimonio:

... también hacemos tutorías de servicio social, ¿Qué es esto?, los chicos que van a prácticas profesionales, los asesoramos para ver que estén realizando actividades acordes a su carrera, es decir, que no los manden al café, que no los pongan a sacar copias, resolviéndoles dudas, llenando ciertos formatos y reportando que están haciendo los chicos, entrevistándolos, algo que son funciones que nos han asignado, que originalmente se supone que lo hacen profesores de tiempo completo que tienen sus descargas... (ER81MIN-E, comunicación personal, 19 de octubre de 2022).

Sobre el anterior testimonio, la situación es más compleja, no se trata de que un Profesor de Tiempo Completo no haga la función de tutoría por voluntad o capricho. Es que

ellos también tienen multifunciones adicionales y ya están saturados. Esta situación es un efecto de los recortes presupuestarios que las mismas universidades públicas estatales han implementado en los últimos 4 años, lo que ha impedido llenar los vacíos que ha dejado la jubilación masiva producto de la pandemia por Covid-19. También, es efecto de las políticas nacionales de estímulos para la investigación, las cuales no contemplan planes de jubilación digna para los profesores investigadores que han realizado esa función muchos años de su vida.

En el caso de los sujetos tipo 3, es verdad que realizan multifunciones adicionales, entre ellas la investigación y que es justificada porque deben hacer méritos en su universidad. Sus capacidades cognitivas y sociales están al día, incluso cuentan con el acompañamiento de otros profesores investigadores que los respaldan. Sin embargo, en los estatutos y reglamentos del personal académico, no se menciona como requisito que los Profesores por Asignatura cuenten con SNII, entonces ¿Por qué las universidades avallan condiciones laborales desfavorables? En dado caso, hay incumplimiento con respecto a los instrumentos políticos internos de las universidades.

Nada justifica las condiciones laborales en las que están los sujetos tipo 3 y pese a ello desarrollan investigación educativa, al respecto el entrevistado RP70HIN-H (comunicación personal, 20 de octubre de 2022) opina:

... todos los docentes tienen una carga horaria mayor que los investigadores, pero para concursar a estímulos es vital si tienen un perfil SECIHTI, y si tienen PRODEP es vital si investigan, si publican algo o no publican algo, entonces, estamos llevando a la totalidad de la planta académica a entrar en esa tensión, se ponen a juntar indicadores para tener posibilidades de acceder a ciertos estímulos y a veces no se tienen las condiciones. Profesores que tienen 18 horas frente a grupo, saben que los van a evaluar, a ver qué publicaste, pues tienen que estar buscando estrategias para cubrir los indicadores...

Hasta este punto, la información muestra que las condiciones laborales determinan el desarrollo de la investigación en las universidades públicas estatales, las cuales tienen una naturaleza multidimensional, donde intervienen aspectos estructurales, de procesos, de las disciplinas, así como de los sujetos, destacando las condiciones laborales. Los Profesores Investigadores de Tiempo Completo y Profesores por Asignatura, son sujetos con multifunciones, reconocidas o no, muchas de ellas se convierten en funciones adicionales. Esta situación muestra una “profesión académica fragmentada” (Clark, 1983), que se ha alimentado por falta de claridad en las funciones que los profesores deben de-

sarrollar según los tipos de plaza, los reglamentos de personal académico y la relación laboral con las universidades.

Esta característica del sujeto multifuncional está validada por el subsistema administrativo, subsistema de formación, los directivos y jefes inmediatos, pero pone en riesgo el desarrollo de la investigación educativa. Para afrontar esta situación, es necesario modificar la interrelación entre subsistemas y actualizar los instrumentos políticos que son mediadores de procesos. En el siguiente apartado se aborda el desarrollo de la investigación educativa, desde la coordinación y gestión institucional.

Condiciones para el desarrollo de la investigación educativa

Las condiciones para el desarrollo de la investigación educativa en este estudio, es una dimensión de proceso, que está concebido como el “conjunto de elementos de índole social, económica y política” según Rolando García (2006). Va a depender del grado de consolidación de los subsistemas de investigación en las universidades, es decir, que cuenten con un marco legal interno que tenga la capacidad de diferenciar estructuras, dependencias y funciones, y que a su vez pueda determinar congruencia entre políticas internas, dependencias, procesos y resultados.

Como parte sustancial de esta línea de análisis, la evidencia empírica demuestra que las condiciones para el desarrollo de la investigación están determinadas por tres aspectos:

- 1) la coordinación de la investigación;
- 2) los modos de generar investigación; y
- 3) la gestión de proyectos de investigación.

A continuación, se presenta cada aspecto con la evidencia obtenida.

La coordinación de la investigación está determinada de manera directa por el subsistema de investigación, entre más consolidado esté en una universidad, se podrá coordinar mejor. Para dar cuenta de ello se retoman a los sujetos tipo 2, que son aquellos que llevan a cabo dichas funciones. A continuación, se presenta el siguiente testimonio:

Bueno, de acuerdo con el estatuto general de la universidad [nombre] y del estatuto del Centro [nombre del Centro al que pertenece], me corresponde coordinar, las actividades de investigación. Esto tiene que ver con proyectar un

programa de investigación en el centro universitario, evaluar las políticas para la investigación, evaluar la investigación o diseñar políticas de evaluación de la investigación al interior del centro, fomentar el desarrollo de investigación, a través de este tipo de convocatorias, de divulgarlas, de difundirlas, revisar o administrar los fondos destinados a la investigación (BQ66MCO-E, comunicación personal, 18 de octubre de 2022).

... una coordinación de investigación a la vez es un enlace a la dirección a la investigación a nivel central de la rectoría general, esta área, es un apoyo administrativo [de la investigación] (GML71MCO-E, comunicación personal, 30 de noviembre de 2022).

De acuerdo con los testimonios de los sujetos tipo 2 entrevistados, coinciden que la coordinación de la investigación lleva a cabo las siguientes tareas:

- Formación de investigadores: “velar porque los procesos de los posgrados se llevan más o menos en las condiciones de las rutas críticas de los programas de posgrado...” (SM86HCO-H, comunicación personal, 11 de noviembre de 2022).
- Gestión de apoyos nacionales: “yo gestiono el apoyo del SNII para los investigadores del centro, entonces son el perfil PRODEP, los cuerpos académicos del perfil PRODEP” (BQ66MCO-E, comunicación personal, 18 de octubre de 2022); “funge para recordarnos cuando nos toca el SNII o de algún cambio de información o requisito en otras áreas como el PRODEP se encargan de dar retroalimentaciones” (GML71MCO-E, comunicación personal, 30 de noviembre de 2022).
- Gestión de apoyos institucionales:

... la universidad también destina una cantidad de su presupuesto para apoyar proyectos de investigación, el propio centro universitario también, o sea, hay una cantidad que destina el centro universitario para el desarrollo de investigación, los investigadores del centro y también la administración general (BQ66MCO-E, comunicación personal, 18 de octubre de 2022).
- Difusión de convocatorias para movilidad nacional e internacional: “convocatorias para estancias de investigación que también se ofrecen, eso depende mucho del recurso presupuestal y depende también de los tiempos” (BQ66MCO-E, comunicación personal, 18 de octubre de 2022).

- Cuantificación sistemática de la investigación: "... entonces nosotros reportamos cuántos artículos tenemos, cuántos proyectos de investigación hemos realizado si tenemos SNI o no..." (GML71MCO-E, comunicación personal, 30 de noviembre de 2022).
- Gestión institucional de la investigación:
 ... por un lado, es la parte del proyecto que ingresamos para el proceso de la rectoría, también es la planeación que tenemos dentro de la institución para el 2030 e ir empatando todos estos temas que surgen de manera sexenal y vamos participando mucho en los procesos de opinión" (GML71MCO-E, comunicación personal, 30 de noviembre de 2022).

Se identificó en las entrevistas, la importancia que tiene la vinculación de la universidad con otros sectores, por ejemplo, GML71MCO-E (comunicación personal, 30 de noviembre de 2022), señaló cuando los Senadores y Diputados solicitan opiniones sobre temas de interés social. Aunado a ello, se convocan a los profesores investigadores para brindar su opinión y de ser necesario presentar proyectos acordes a las necesidades. Estas acciones son necesarias para vincular a la universidad con la realidad local, estatal y nacional.

Otro aspecto en el desarrollo de la investigación son los modos de generar investigación, que están ligados a los tipos de programas nacionales que promueven la investigación. Por un lado, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue creado para estimular y promover la investigación y el desarrollo tecnológico de manera individual, por otro lado, la creación de los Cuerpos Académicos como parte del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) se creó para profesionalizar la investigación y la docencia de manera grupal. Ambos programas han configurado los modos de generar y desarrollar investigación desde hace algunas décadas.

Los modos de generación de investigación, ya sea de manera individual o grupal, se han convertido en requisitos si se desea obtener un reconocimiento o un estímulo para alcanzar con los requerimientos institucionales. En el caso de la investigación a través de los Cuerpos Académicos, la finalidad es el trabajo en conjunto para poder llevar a cabo proyectos de investigación, en muchas ocasiones se mantienen relaciones de amistad y apoyo:

... estamos en un cuerpo académico consolidado porque hay producción conjunta, siempre nos invitamos... nos estimamos mucho, nos conviene estar en el

cuerpo, producimos de manera conjunta para sostener el PRODEP... (SJ57HIN-E, comunicación personal, 30 de noviembre de 2022).

Pero, poder pertenecer de manera formal a un Cuerpo Académico implica que el investigador cuenta con un tipo de plaza de Profesor Investigador de Medio Tiempo o Tiempo Completo. Aun así, existen casos en los que se incorporan a Profesores por Asignatura, porque cuentan con habilidades necesarias para ciertos proyectos. A continuación se presenta el siguiente testimonio:

... de hecho, desde que estudiaba la maestría me incorporé a un cuerpo académico, no de la manera oficial o formal, pero es el cuerpo académico de mi director de tesis, que realmente ha sido una pieza fundamental para mi desarrollo como investigador (ER81MIN-E, comunicación personal, 19 de octubre de 2022).

En los modos de investigación grupal a través de los Cuerpos Académicos, no todo es como se espera, de acuerdo con los sujetos entrevistados hay desventajas que surgen:

- Áreas de generación del conocimiento muy dispares: “muy estimados los colegas del cuerpo académico, trabajamos muy bien, pero tenemos líneas muy diferentes”... (RP70HIN-H, comunicación personal, 20 de octubre de 2022).
- No hay flexibilidad: “el investigador trabaja solo, pero ponerle una camisa de fuerza si te vas a evaluar con un grupo y vas a mantenerte 5 años, para la siguiente evaluación produjiste algo muy diferente a la realidad de lo que estabas buscando” (RP70HIN-H, comunicación personal, 20 de octubre de 2022).
- Falta de cultura para la investigación grupal: “la Secretaría de Educación Pública, a través de los Cuerpos Académicos y del perfil PRODEP, ha creado estas bases, entonces todavía falta mucha cultura para trabajar en colaboración” (BQ66MCO-E, comunicación personal, 18 de octubre de 2022).

Sin embargo, los profesores investigadores hacen grupos y redes de investigación al margen de ambos programas, es decir, de SNII y de PRODEP, no porque sea una mala acción, sino porque depende de los proyectos de investigación que tengan y de la gestión que se requiera. Al respecto se toma el siguiente testimonio:

Existen los grupos formales y los informales, con informales me refiero a los que no tenemos un papel y trabajamos desde el 2001 hasta la fecha en el Seminario Nacional de la Historia de la Educación [nombre de la institución]... (CC70MIN-E, comunicación personal, 25 de noviembre de 2022).

... porque los grupos pueden ser de diferentes países, instituciones, yo le apuesto mucho a los pequeños grupos, no porque sea internacional va a ser grande, con 3 o 4 países, pero somos 5 personas y se pueden hacer grandes cosas, que si me junto con 3 o 4 de mi propia institución... (RP70HIN-H, comunicación personal, 20 de octubre de 2022).

Luego, están las redes de investigación, las cuales pueden ser formales o informales, de acuerdo con los sujetos de estudio más experimentados en investigación, manifiestan que cuando se formaliza una red de investigación, luego se institucionaliza, convirtiéndose en una asociación civil que promueven beneficios a sus agremiados.

El último aspecto que interviene en el desarrollo de la investigación es la gestión de proyectos de investigación, que está relacionada con el subsistema de investigación, cuando las dependencias encargadas de la coordinación de la investigación en las universidades públicas estatales difunden convocatorias. Los profesores investigadores deben estar al pendiente, esto les brindará más posibilidades de participación, tal como se demuestra en el testimonio:

Regularmente, si tratamos de estar muy al pendiente de las convocatorias que salen y una vez que tenemos la convocatoria en mano es leer y analizar entre los 3 que regularmente trabajamos, si es viable nuestra participación o no. Vemos qué es lo que tenemos y obviamente el beneficio que nos va a traer, pero una parte importante es estar consciente de lo que tenemos y si podemos participar (AC84MIN-E, comunicación personal, 26 de noviembre de 2022).

A su vez, la gestión de proyectos de investigación, que es una habilidad que se adquiere con la experiencia y requiere del desarrollo de habilidades personales como el liderazgo y la humildad académica:

... me ha tocado aprender mucho en la gestión de investigación, yo creo que son campos que trabaja uno con muchos expertos y lo primero que debe tener uno es mucha humildad para poder dirigir, para poder ser líder, reconocer la

potencialidad de todos los investigadores y la otra es tener mucha claridad hacia dónde vamos... (RP70HIN-H, comunicación personal, 20 de octubre de 2022).

La gestión de proyectos de investigación no es un tema de enseñanza en los posgrados, pero se convierte en una habilidad necesaria para materializar los proyectos y desarrollar investigación. Se requiere la realización de informes, presentar cuentas de los recursos usados, de organizar y archivar información, de lo contrario los profesores investigadores pueden enfrentarse a dificultades que les impidan participar en nuevas oportunidades: "...de repente ya te pusieron en la lista negra porque te faltó un informe que ya habías dado, pero, se perdió un papelito y que tienes que localizarlo, entonces aprender a organizarte, aprender a archivar..." (RP70HIN-H, comunicación personal, 20 de octubre de 2022).

Cabe señalar que, la gestión de proyectos de investigación ha cambiado en la última década, tal como lo manifiesta CB57MIN-H (comunicación personal, 26 de enero de 2023) "anteriormente los proyectos de investigación eran mayores y los lapsos que daban para realizar una investigación también, había muchos miembros". Añade que "los proyectos tenían una duración de seis años, podían a veces extenderse tres años más si el proyecto seguía teniendo vigencia y vigor". Al respecto, señala que "en la actualidad esos proyectos ya se han reducido, tanto en los insumos para poder llevarlos a cabo, como en el financiamiento del que se dispone y el tiempo para realizarlos".

Por tanto, los profesores investigadores, deben considerar que la gestión de proyectos ha cambiado, porque el modelo de investigación en México está en plena transformación. Ahora deben incorporar los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES), lo que implica estar al pendiente de las convocatorias anuales y de los lineamientos necesarios para los proyectos de investigación y que estos "incidan en la prevención, atención y solución de problemáticas nacionales y de asuntos estratégicos o prioritarios de interés público nacional" (CONAHCYT, 2023). Entre otros aspectos que transformarán las condiciones para el desarrollo de la investigación en las universidades mexicanas.

Conclusiones

Los resultados presentados demuestran cómo los profesores investigadores han desarrollado la investigación en sus universidades, siendo un proceso que está relacionado con las estructuras y dependencias que conforman al subsistema de investigación, por un lado. Por otro lado, está relacionado con los modos de investigación, ya sean ins-

titucionalizados a través de las políticas que coadyuvan a la investigación o a modos informales que han sido usados por los profesores investigadores para vincularse con sus homólogos en otras latitudes. También, tiene que ver con la gestión de la investigación, que se fortalece con la experiencia de los profesores investigadores y que tiene relación con el modelo de investigación en México.

Este estudio ayuda a identificar que, las condiciones estructurales para el desarrollo de la investigación y la docencia están dadas de facto por las universidades públicas estatales, al ser establecimientos orientados a la formación y al desarrollo del conocimiento. Cuentan con infraestructura básica para la comunidad universitaria, por ejemplo, bibliotecas, plataformas para búsqueda de materiales, servicio de internet abierto, licencias de software especializado, aunque pueden tener deficiencias ocasionadas por el tiempo y el uso.

Se identificaron los casos de los profesores investigadores que, por su tipo de plaza, cuentan con la infraestructura y mobiliario necesario para realizar sus funciones, el cual, obtuvieron por la participación en proyectos de investigación, es decir, la universidad no se los proporcionó completamente; luego están los casos de profesores investigadores emergentes que no cuentan con un espacio para llevar a cabo funciones de investigación dentro de la institución porque su tipo de plaza es por asignatura. Por tanto, las universidades estatales no proporcionan las mismas condiciones estructurales a los profesores investigadores, lo que genera una brecha ocasionada por el tipo de plaza y la relación laboral.

Con respecto a las condiciones laborales de los investigadores, se dan por el tipo de relación laboral que los sujetos entrevistados tienen con la universidad, hay profesores investigadores con mejores plazas, prestaciones e infraestructura para realizar sus funciones docentes, de vinculación y de investigación que ganaron por concurso de oposición. Luego, existen casos que, pese a contar con una membresía SNII realizan funciones de investigación educativa, pero son profesores de asignatura, que son contados en los indicadores de la universidad. Este hecho tiene dos efectos, el primero genera un sujeto multifunciones, muchas sin ser reconocidas y se identifica una brecha entre investigadores expertos e investigadores emergentes, generando desigualdad laboral, que las mismas universidades han permitido y solapado en sus marcos legales internos.

Por tanto, el estudio permite identificar que las condiciones para el desarrollo de la investigación educativa en las universidades públicas estatales dependen de:

- La manera en que las universidades coordinan la investigación y sus tareas, existen instituciones que han consolidado el subsistema de investigación con

estructuras y dependencias mediadas por un marco legal interno robusto, que se ve reflejado en la cantidad de productos de conocimiento a nivel institucional.

- Los modos de generar investigación es un aspecto ligado a los programas nacionales que promueven la investigación, pueden ser modos individuales o modos grupales y son llevados a cabo por Profesores de Tiempo Completo, aunque en el estudio se identificaron excepciones, cuando se incorporan de manera “clandestina” a investigadores emergentes.
- La gestión de proyectos de investigación se convierte en una habilidad necesaria para materializar los proyectos y desarrollar investigación, se requiere liderazgo y humildad académica por parte de los profesores investigadores.

Los resultados ponen en evidencia que el modelo de investigación en el país está cambiando y los profesores investigadores deben adaptarse a los nuevos requerimientos.

Referencias

- Acosta, A. (2004). *Una Modernización Anárquica*. Universidad de Guadalajara-CUCEA.
- Álvarez-Gayou, J. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Instituto de investigaciones en Educación/Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf>
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Patria.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- CONAHCYT (2023). Convocatoria 2023 Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia para la Producción, Protección, Reconocimiento y Resignificación de las Memorias y la Diversidad Cultural y Biocultural de México. 3 de mayo de 2023. <https://conacyt.mx/convocatorias/programas-nacionales-estrategicos/convocatoria-2023-proyectos-nacionales-de-investigacion-e-incidencia-para-la-produccion-proteccion-reconocimiento-y-resignificacion-de-las-memorias-y-la-diversidad-cultural-y-biocultural-d>
- Del Cid, A., Méndez, R., & Sandoval, F. (2011). *Investigación, fundamentos y metodologías*. Pearson Educación.

- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa Editorial.
- García, R. (2006). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa Editorial.
- Granados, O. (2020). ¿Cómo será la educación en 2030? Reflexiones sobre la educación superior en América Latina. En Granados O. (Ed.), *La educación del mañana: ¿inercia o transformación?* (pp. 31-56). Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/publicaciones/la-educacion-del-manana-inercia-o-transformacion>
- Ley General de Educación Superior (2021). Ley General de Educación Superior de 2021 (pp. 1-28). D.O.F. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (2023). Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación de 2023 (pp. 1-31). D.O.F. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0
- Morin, E. (2006). *El método 3: Conocimiento del conocimiento* (6ta ed., v). Ediciones Cátedra.
- Ríos, G., Galán-Muros, V., & Bocanegra, K. (2020). *Educación superior, productividad y competitividad en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/publicaciones/educacion-superior-productividad-y-competitividad-en-iberoamerica>
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Impresión Comercial la Prensa.

Dinámicas de producción de conocimiento de los científicos durante la pandemia en las Universidades Públicas Estatales

Juan Antonio Centeno Quevedo, Teresa de Jesús Guzmán Acuña,
Ricardo Pérez Mora, Josefina Guzmán Acuña

Introducción

En lo que respecta al funcionamiento de las escuelas derivado de la pandemia por Covid-19, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– (2020) menciona que este cierre de instituciones educativas a nivel mundial implica altos costos sociales y económicos para las personas, como por ejemplo aprendizaje interrumpido, nutrición deficiente, confusión y estrés para los docentes y científicos, desafíos para crear, mantener y mejorar la educación a distancia, costos económicos elevados, tensión involuntaria en los sistemas de salud, mayor presión sobre las escuelas y los sistemas escolares que permanecen abiertos, aumento de las tasas de deserción escolar, mayor exposición a la violencia, aislamiento social y desafíos que miden y validan el aprendizaje.

Las universidades actuaron de manera pertinente y responsable ante la crisis de la pandemia y la coyuntura ha estado imponiendo grandes retos educativos. El Covid-19 ha provocado una disrupción universitaria global, el *Tipping Point*, el punto de quiebre donde los cambios son inaplazables y deben ser rápidos. Si los horizontes de transformación de muchas universidades alrededor del mundo eran, por decir, de 10 años, ahora son de 10 meses (Moreno, 2020).

El hecho de que las instituciones interrumpieran sus actividades normales incrementa las desigualdades ya de por sí existentes en los sistemas educativos, pero también en otros aspectos de sus vidas de manera social y cultural, tal como lo manifiestan Buján *et al.* (2021).

De acuerdo con el estudio de Gallardo (2020), surgen una serie de tensiones como el cambio en los ejes espacio/tiempo y en las tecnologías de la comunicación en edu-

cación, con la presencia de la brecha digital en nuestro país, hogares que no cuentan con conectividad y una clara desigualdad hacia grupos indígenas, rurales, afroamericanos y jornaleros agrícolas migrantes, evitando que las estrategias puedan llegar a toda la población.

En lo que respecta a afectaciones personales, las mujeres enfrentan también una superposición de actividades, tiempos y espacios; hoy el (la) científico (a) debe atender diversas reuniones, en ocasiones al mismo tiempo y cumplir con las necesidades del hogar y por si fuera poco, son las mujeres quienes asumen en mayor medida el trabajo del cuidado y la atención del hogar, lo que también influye en la capacidad de producir conocimiento (Castañeda, 2021).

García y Castañeda (2022) analizaron los cambios en las prácticas científicas de las y los investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que realizan actividades de formación y científicas, encontrando que la conjugación de actividades familiares y de trabajo mostró una ruptura en las formas de convivencia virtual y de la identidad íntima de académicos y estudiantes.

En el estudio de Ribeiro *et al.* (2020), se discutió acerca de la educación a distancia en el contexto de pandemia, así como las posibles repercusiones en la salud de los docentes de diferentes niveles educativos. Plantean además que surge la existencia de exposición al estrés, ansiedad y burnout en los docentes, lo que implica la necesidad de que defina el tiempo que dedicará a trabajo, ocio, descanso u otras actividades entre las que se incluyen además las familiares y el cuidado de la salud propia y de su familia.

Otro efecto de la pandemia es lo que plantea Flores-Sequera (2020), que las científicas han sido afectadas, además de su salud física, con afectaciones psicológicas generadas por la incertidumbre y las condiciones de su vida personal y profesional que se agudiza en el caso de las mujeres.

De acuerdo con lo planteado por Acosta (2022),

La combinación de estudios y trabajo, la coexistencia de los procesos de crianza y cuidados familiares con responsabilidades laborales y procesos formativos a lo largo y a lo ancho de las trayectorias vitales femeninas, los itinerarios de inserción laboral de las mujeres, el papel de la escolarización universitaria en la configuración de sus trayectorias, también son temas relevantes en el análisis de los distintos componentes que configuran el significado y las prácticas femeninas en la universidad y en el mundo laboral (Acosta, 2022, s.p).

Las diferentes dimensiones que las mujeres combinan (trabajo, estudio, maternidad, cuidado, matrimonio o jefatura del hogar) representan una necesidad de ser incorporadas

a las agendas feministas en la discusión política, la lucha por derechos, o el diseño de políticas institucionales de equidad de género. Aún hay problemas políticos y de política pública, como por ejemplo las tareas reproductivas de las mujeres, las brechas salariales entre hombres y mujeres, el predominio del modelo patriarcal en la división sexual del trabajo.

Problema de investigación

Este estudio se enfoca en que la crisis de la pandemia del Covid-19 está cambiando radicalmente la forma en que las personas, particularmente las mujeres, pasan su tiempo, muchas veces con un efecto negativo en su bienestar (Naciones Unidas, 2020, p. 35).

En el estudio de Valles y Torres (2021), los desafíos emocionales mencionados por las académicas se encuentran el trabajo académico en casa, los espacios de trabajo, los horarios de trabajo y de ocio, las actividades familiares, las cuestiones de salud física y emocional, y su vida afectiva (p. 249).

Este cambio de planeación didáctica y su ejecución a través de medios digitales trajo consigo obstáculos para los científicos. Algunos de ellos han visto afectada su salud emocional, sintiendo ansiedad, depresión, miedo, entre otras (Valle y Torres, 2021, p. 250).

Los científicos se han encontrado con un panorama complicado para organizarse, tanto por el manejo de sus tiempos, sus horarios de clases, sus espacios para laborar, la organización en casa para trabajar con los demás integrantes presentes. Además, las complicaciones tecnológicas como el acceso a internet, los equipos de cómputo con suficiente capacidad para el uso de plataformas, el conocimiento mismo de herramientas de educación a distancia, la participación a distancia, el envío y la revisión de actividades. Aunado a las dificultades socio afectivas, en donde experimentan sentimientos de tristeza, ansiedad, frustración, cansancio, falta de motivación, etc. (Moreno, 2020, como se citó en Valle y Torres, 2021, p. 252).

El contexto al que se enfrentan las y los científicos es que hay desigualdad de situación para el desempeño de sus actividades académicas y de investigación; la pandemia ha exacerbado aún más la brecha de género ya existente en el área de investigación (Shattuck y Cheney, 2020). Las mujeres están publicando menos manuscritos e iniciando nuevos proyectos de investigación y enfrentan retos adicionales relacionados con la división de responsabilidades en el hogar y el cuidado de los dependientes económicos afectando su tiempo de dedicación a la investigación (Villafuerte, 2020).

El problema de esta investigación es que a partir del año 2020 con el surgimiento de la pandemia sanitaria causada por el virus SARS-CoV-2, se han generado contextos distintos en las instituciones de educación superior (IES), llevando a la educación de un estado de certeza hacia la incertidumbre que influye en el trabajo de las y los científicos. De pronto, se presenta una situación en la cual, las IES debieron enfrentar un panorama de presencialidad restringida y las y los científicos debieron adaptar sus dinámicas para buscar la continuidad de sus actividades. Mientras tanto las nuevas condiciones familiares, institucionales y de política pública influyeron en la producción del conocimiento.

Bajo este panorama, las circunstancias continuarán evolucionando y probablemente habrá otros impactos, las disparidades que nos ilustran algunos estudios pueden incluso exacerbarse, por lo que ante este contexto que se presenta a nivel mundial, es importante preguntarnos: ¿Cómo ha afectado la pandemia de Covid-19 las dinámicas de los científicos en sus condiciones de vida, laborales y producción del conocimiento en las IES mexicanas?

Objetivo

El objetivo general es analizar la percepción de los científicos de las Universidades Públicas Estatales mexicanas en cuanto a las dinámicas de producción del conocimiento que vivieron durante el Covid-19 con un enfoque de género.

Perspectiva teórica

Desde una perspectiva estructural, y tomando como base lo planteado por Pérez *et al.* (2017) en nuestro país, la producción del conocimiento al interior y exterior de las universidades presenta un aumento hacia el trabajo colaborativo por sobre lo individual, mediante las relaciones establecidas entre los y las investigadoras de las diversas instituciones educativas. Esto nos proporciona información acerca de la forma en la cual se desarrolla la investigación.

Como lo mencionan Galaz y Gil Antón (2009); “la reconfiguración de la profesión académica en México ha ocurrido en el contexto de una agenda de políticas públicas hacia la educación superior y el personal académico” (p. 2), planteando además que esta reconfiguración se realiza en cuatro dimensiones como son, género, edad de ingreso al trabajo, composición de la planta según grado académico y nivel de escolaridad

de las familias de origen y actuales existiendo aún diferencias que se manifiestan como un problema a resolver; que las IES deben tomar en cuenta en el diseño de estrategias institucionales de igualdad e inclusión.

Marco Contextual

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) está señalando, a nivel mundial, cómo los impactos de la pandemia del Covid-19 han develado las desigualdades estructurales en todos los ámbitos de las mujeres (ONU, 2021). Si bien el mundo había avanzado en cuanto a derechos de las mujeres y las niñas; así como en políticas públicas y acciones que permitieran el avance de las mujeres, hoy debido a la pandemia estos derechos y avances hoy se encuentran amenazados.

Para la Organización de Estados Americanos (OEA, 2020), lo ocurrido durante la pandemia del Covid-19 ha estado provocando impactos específicos sobre las mujeres y profundizando las desigualdades de género existentes, tanto al interior de los hogares como fuera de ellos, en los hospitales y centros sanitarios, en el trabajo y también en la política.

Sin duda, el contexto del Covid-19 ha tenido una influencia directa en la forma en la cual las IES mexicanas realizan sus actividades. Surge entonces la importancia de trabajar con las diferentes esferas que se visualizan en el entorno de las personas; tales son las características de edad, sexo y estado civil, así como las condiciones institucionales, familiares y de política pública que influyen en la persona que produce conocimiento.

Construir un sistema de ciencia y tecnología es muy difícil, nuestro sistema experimenta los efectos de fuerzas debilitantes: financiamiento insuficiente, escepticismo o desconfianza gubernamental o de las élites políticas hacia las universidades públicas, condicionamientos crecientes a través de políticas, garantizar el derecho humano a la ciencia, o el bienestar del pueblo (Acosta, 2021).

De acuerdo con información de el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), las universidades públicas mexicanas juegan un papel crítico en la productividad científica del país, con el 64.4% de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) trabajando en universidades públicas estatales y federales. Las universidades también cuentan con la mayoría de los programas de posgrado acreditados por Conahcyt, pero estos representan solo el 23.5% de los casi 10,000 programas de posgrado que se ofrecen en México. Se registra también que 65 de cada 100 miembros del SNI trabajan en las universidades públicas, la conclusión es que los procesos y los

productos científicos dependen en términos cuantitativos y cualitativos de los contextos institucionales que ofrecen o representan las universidades públicas mexicanas (Acosta, 2021).

La investigación se integra de manera activa en la Ley General de Educación Superior, LGES, (2021), esto se comprueba con lo establecido por el artículo 25 “que las instituciones de educación superior accedan a los recursos destinados al fortalecimiento y expansión de la investigación científica, humanística y el desarrollo de la tecnología y la innovación en todas las regiones del país” (p. 15).

Muñoz (2002), plantea que las políticas públicas en materia de educación, incluyendo la investigación, en realidad están directamente influidas por el Gobierno Federal quien históricamente afecta directa y deliberadamente en las orientaciones, metas y objetivos de las IES, independientemente de la autonomía de estas.

Las IES son las estructuras formales en las cuales las y los investigadores realizan su trabajo de investigación. Sin embargo, “las IES cuentan con una función social que ha cambiado de manera cada vez más generalizada”, tal como lo menciona Owen-Smith (2002, como se citó en Arechavala 2011, p. 4), además afirma que las IES no solamente poseen el conocimiento, sino que tienen la responsabilidad de formar lo que denomina cuadros profesionales. Esto ha ocasionado que haya instituciones que han evolucionado a ser universidades de investigación. Esto evidentemente representa la necesidad de invertir no solamente en capitales de conocimiento, sino que han debido invertir en infraestructura, condiciones institucionales y la formación de grupos de investigación (Arechavala y Díaz, 1996, como se citó en Arechavala, 2011, p. 4).

Marco Teórico

La investigación tiene sustento teórico - metodológico en la Teoría del Punto de vista, como una Teoría de Género; así como la Teoría de las Percepciones de Husserl y la Teoría Social de Alfred Schütz que, en términos generales, plantean que el mundo se representa desde una perspectiva particular situada socialmente.

Desde la postura epistémica de la Teoría del Punto de Vista se logra un enfoque de género en la búsqueda de la generación del conocimiento libre de valores o prejuicios (Blazquez, 2012). Complementando con las teorías de Husserl y Schütz como instrumentos articuladores para determinar la importancia de la percepción del individuo frente a su contexto y situación.

La importancia de contar con una perspectiva de género es descrita por Fernández (2012, p. 93) quien menciona que “la perspectiva de género implica una mirada ética del desarrollo y la democracia para enfrentar la inequidad, la desigualdad y la opresión, es una toma de posición crítica y una proposición de alternativas para el cambio”. Esta visión de género permite identificar brechas de desigualdad, brindando elementos para la comprensión del fenómeno en un contexto en el cual las mujeres históricamente han tenido desventaja o trato desigual.

Por su parte, Blazquez (2012) afirma que una parte medular dentro de estos análisis se realiza desde la epistemología feminista con el fin de fundamentar la discusión alrededor de los esquemas y prejuicios sociales de género. Esta visión desde el género permite identificar si existen o no diferencias derivadas del género y no olvida el componente social de las actividades humanas; esta investigación contribuye en un primer momento a la identificación de posibles diferencias o la comprobación de la inexistencia de éstas, en su caso.

Esta teoría propone que no hay una localización desde la cual se pueda desarrollar el conocimiento libre de valores o prejuicios, pero que algunas posiciones son mejores que otras y que el agente epistémico ideal no es un sujeto incondicionado, sino un sujeto condicionado por experiencias sociales. Dado que las mujeres ocupan muchas posiciones en la estructura estratificada por clase socioeconómica, etnia, generación y preferencia sexual, muchas teóricas de esta propuesta localizan la ventaja epistémica en la experiencia productiva y reproductiva cuya perspectiva resaltan (Blazquez, 2012).

Los análisis husserlianos sentaron las bases de desarrollos fenomenológicos posteriores y pusieron de manifiesto la importancia de describir la percepción. Cuando aborda la fenomenología, Husserl (1907, como se citó en Paredes, 2011) distingue lo que percibimos y cómo lo percibimos. De acuerdo con esta perspectiva, el objeto primario de la percepción es una cosa particular, que se da de manera personal. “La percepción no capta elementos cualitativos ni sensaciones, sino objetos del mundo. Los objetos de la percepción incluyen cosas particulares, estados de cosas, así como sujetos en movimiento y objetos dinámicos” (Paredes, 2011, p. 1).

En esencia, Husserl (1907, como se citó en Paredes, 2011) trata la atención con un enfoque semejante, insistiendo en que la atención es lo que nos permite captar los momentos, características y determinaciones de las cosas.

La perspectiva de Alfred Schütz (1932) sobre el mundo de la vida cotidiana y la actitud natural es una contribución significativa a la fenomenología y la teoría social. Según Schütz, la actitud natural se refiere a la forma en que los individuos perciben y entienden el mundo que les rodea sin cuestionarlo ni analizarlo. Esta actitud asume que el mundo

es objetivo y puede ser entendido a través del sentido común (Núñez, 2012). La actitud natural es la base del mundo de la vida cotidiana, que es el dominio de la experiencia humana donde los individuos interactúan entre sí (Leal, 2006). El concepto de actitud natural de Schütz es esencial para comprender cómo los individuos dan sentido a sus experiencias y construyen su realidad social (Mora, 2012).

En resumen, para esta investigación, se tiene como base teórica la teoría Social de Alfred Schütz (Núñez, 2012) que se entrelaza con la teoría del Punto de vista (Blazquez, 2012) y con la de Husserl (Paredes, 2011), resaltando la importancia de reconocer la forma en la cual las personas perciben su mundo y la forma en la cual este contexto influye en su desarrollo personal; pone de manifiesto dos posibles realidades, la natural y la percibida, sin que éstas necesariamente deban coincidir, la percepción se vuelve fundamental por su influencia directa en las relaciones humanas.

El conocer las dinámicas de producción de conocimiento de los científicos durante la pandemia en las Universidades Públicas estatales permite una visión individual, de su entorno y del contexto institucional de las y los científicos; permitiendo un análisis de la percepción con perspectiva de género para identificar posibles desigualdades como hallazgos de investigación.

Metodología

Se trata de una investigación con un enfoque cuantitativo, centrado en hechos o causas del fenómeno social y con poco interés en los estados subjetivos del individuo (Rodríguez, 2010). En cuanto al grado de experimentación, es un estudio no experimental. Respecto al marco temporal, es una investigación transversal. Finalmente, es un estudio descriptivo, que pretende caracterizar el fenómeno de las condiciones a las que se enfrentan los y las investigadoras.

El abordaje metodológico de este proyecto parte de un enfoque de género que permita comprender y explicar las dinámicas de subordinación de las mujeres por parte de los hombres, que forman el orden simbólico en el que la cultura patriarcal basa sus ideas, valores, actitudes y conductas que han sido históricamente consideradas como socialmente deseables y correctas para hombres y mujeres (Valle, 2016, p. 204).

Se utilizó una encuesta digital conformada principalmente de preguntas cerradas, de opción múltiple y se integró en una base de datos en Excel para ser analizada. El instrumento fue autoaplicado por investigadores e investigadoras de las diversas Univer-

sidades Públicas Estatales (UPES) mexicanas a quienes se les hizo llegar un enlace de acceso vía correo electrónico.

Los sujetos de estudio o unidades de estudio fueron 12,482 científicos adscritos a una de las 35 UPES (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021) y que pertenecen a un cuerpo académico reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, 2021).

Se calculó la muestra para un universo de 12,482 académicos investigadores hombres y mujeres que pertenecen a un cuerpo académico reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) adscritos a una UPES, se cuenta con un error máximo de 4.81%, un nivel de confianza del 96% obteniendo una muestra de 444 cuestionarios provenientes de 21 Universidades Públicas Estatales.

Para la validación del instrumento se utilizó el Juicio de Expertos y posteriormente se aplicó el Alfa de Cronbach para la confiabilidad o fiabilidad. Creando 3 dimensiones de análisis para evaluar las condiciones familiares, institucionales y de política pública. Cada una se compone de diversos ítems planteados de forma cuantitativa con categorías de escala Likert.

Resultados de la investigación

Características de edad, sexo y estado civil

Existe una proporción similar de que por cada 10 personas; 5.3 son mujeres, 4.6 son hombres y 0.1 manifiestan ser no binarios, similar a la proporción poblacional de acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda 2022 (INEGI, 2022) en donde el 52% de la población son mujeres y el 48% hombres.

Además, 66% de las y los investigadores tienen entre 40 y 59 años; 22.7% tiene por lo menos 60 años; en el mediano plazo, 2 de cada 10 científicos podrían iniciar sus procesos de jubilación; lo que puede resultar en una inversión de la pirámide de edades de las poblaciones de científicos, “muchos académicos en edad de jubilarse no lo hacen porque sus pensiones reflejarían, esencialmente, sus salarios base, y no las remuneraciones totales que reciben” (Bensusán y Ahumada, 2006 como se citó en Galaz y Martínez Stack, 2021, p. 204). Esto representa un área de oportunidad para atender estrategias para la preparación y generación de nuevas cohortes de investigadores en las UPES mexicanas.

Son más los hombres que las mujeres que están casados; para las mujeres es más difícil conciliar la vida personal y laboral, surge nuevamente la teoría de los roles de

género como brecha de desigualdad para las científicas mujeres. Las mujeres se desplazan menos, realizan menos colaboraciones de investigación en los sectores académico y empresarial, además de que aún persisten carreras feminizadas o masculinizadas (Marieke, 2017).

Condiciones institucionales

Las condiciones institucionales implican aquellas acciones o condiciones que ofrecen las UPES mexicanas para la producción del conocimiento de las y los científicos y es que, como premisa, 57% de los científicos tienen 20 años o más en su institución; esto es un indicador de que las condiciones laborales son en términos generales, atractivas para las personas. Un aspecto relevante es que son los hombres con 1.8% quienes son más jóvenes.

Esta diferencia pudiera ser irrelevante en primera instancia, sin embargo, considerando la composición poblacional de hombres (48%) y mujeres (52%), este porcentaje representa una brecha mayor, ya que la proporción lógica es que sean más las mujeres noveles que sus contrapartes hombres. Lo que se deduce es que aún prevalece un cierto entorno de desigualdad en donde se presume que los hombres reciben más oportunidades de investigar a edades tempranas de su vida laboral. No se trata de dar una explicación simplista, por el contrario, se encuentra una brecha que puede ser digna de ser estudiada.

Del total de científicos hombres y mujeres, 56.19% consideran que sus respectivas instituciones en general sí les proporcionaron ayuda durante la pandemia apoyando con cambios en los procesos administrativos relacionados con la producción académica, flexibilizando los plazos de entrega para compromisos académicos y facilitando los procesos de gestión para las convocatorias de proyectos de investigación. En general, mujeres y hombres en proporciones similares consideraron que las instituciones sí propiciaron condiciones positivas.

En contraparte y también respecto a la flexibilización de plazos de entrega, 27.5% consideran que no fue así. Este es un hallazgo importante, ya que prácticamente 3 de cada 10 científicos no fueron apoyados con consideraciones en los plazos de entrega, aunque no se perciben diferencias importantes por género.

En cuanto a los procesos de gestión, 59.7% de las personas manifiestan que sí fueron apoyados por sus instituciones, mientras que solo 17.6% opinaron lo contrario. Lo que cobra relevancia como condiciones atípicas y negativas es que las y los científicos se enfrentaron de manera importante al desabasto de insumos en el 29.5% de los casos,

reducciones o recortes de personal con 22.0% como las principales problemáticas enfrentadas durante la pandemia; esto implicó necesariamente afectaciones en su estabilidad emocional, ya que generó estrés o miedo a perder su fuente de empleo.

Condiciones familiares

En lo que respecta a las condiciones familiares se caracteriza la forma y dinámica de las y los científicos en el contexto de sus núcleos familiares. Mediante estas preguntas se conoció la forma en la cual se compone la vida familiar, así como el tipo y grado de afectación que recibieron en la producción del conocimiento en el contexto de la contingencia sanitaria.

Un dato previsible era que casi 8 de cada 10 científicos hombres y mujeres tienen hijos, sin que se registren diferencias importantes entre géneros. En lo que corresponde a la composición familiar, el número más común de hijos es de 1 a 2. Sin embargo, cuando el planteamiento hablaba de menos hijos, las mujeres tienden a ser mayoría. Este es un indicador que refuerza lo planteado por la amplia literatura que da constancia de que son las mujeres quienes cargan con la responsabilidad del cuidado en el hogar, así como el sacrificio de la vida personal si es que desean avanzar con su vida profesional.

Referente al trabajo de cuidados, por cada hombre en esta situación de cuidado de adultos mayores o personas enfermas, hay 2 mujeres, reiterando el argumento de que las mujeres siguen siendo quienes absorben mayoritariamente estos trabajos; roles que históricamente ha sido asignado a este grupo etario; este fenómeno no es extraño para el caso de mujeres científicas.

Una reflexión que podemos comentar de lo anterior es que los roles de género en la sociedad prevalecen. Las mujeres aún encuentran mayoritariamente respecto a sus colegas varones, barreras para tener hijos y la atención y cuidados de otros miembros de la familia. En la vida familiar es la mujer quien mayoritariamente interviene el cuidado de los espacios y bienes domésticos, así como el cuidado de los cuerpos, la educación, la formación, el mantenimiento de relaciones sociales y el apoyo psicológico a los miembros de la familia (Pedrero, 2012).

Se puede afirmar que el 45.89% de las y los científicos están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las afectaciones en la familia tienen un impacto negativo en su trabajo de investigación. Es común que estos efectos se deban a las responsabilidades familiares como cuidar niños o adultos mayores, reduciendo el tiempo y la energía disponibles para la investigación, generando estrés y ansiedad como condiciones adicio-

nales.

En el planteamiento acerca de si la situación familiar afecta su productividad académica (en términos cuantitativos) durante la pandemia, el 26.3% de mujeres y 22.1% de hombres están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 20.3% de mujeres y 18.7% de hombres no están de acuerdo; esto significa que de cada 10 personas; 4.8 fueron afectados negativamente, 1.2 es neutral y 4 consideran no haber sido afectados.

En el análisis realizado a la información recopilada, podemos establecer que 28.83% manifiestan que con el trabajo en casa aumentaron los conflictos en la familia, (17.31% de mujeres y 11.52% de hombres). Afectando la salud emocional durante el confinamiento con impacto en su productividad académica a lo que el 28.6% de mujeres y 21.8% de hombres están de acuerdo o totalmente de acuerdo mientras que el 18.5% de mujeres y 18.2% están total o parcialmente en desacuerdo.

Considerando si su estado de salud física afecta su productividad académica durante la pandemia, el 26.6% de mujeres y 23% de hombres están total o parcialmente de acuerdo y 19.6% de mujeres y 17.6% de hombres manifestaron estar total o parcialmente en desacuerdo.

Respecto a si el trabajo en casa (*home office*) aumentó sus horas durante la pandemia, 79.28% estuvieron de acuerdo (43.9% de mujeres, 34.9% de hombres y 0.48% no binario), mientras que 6.3% de mujeres y 6.5% de mujeres respondieron estar en desacuerdo.

En términos generales podemos afirmar que el 45.9% de las y los científicos están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las afectaciones en la familia tienen un impacto negativo en su trabajo de investigación, mientras que el 41% consideran que no es así y un 13.1% se manifiesta neutral a estas afirmaciones.

Condiciones de política pública

Las políticas públicas relacionadas con la producción del conocimiento en nuestro país han sufrido recortes importantes en los presupuestos que las articulan; se han reducido los presupuestos para investigación (DOF, 2020); la investigación ni siquiera ocupa un lugar importante en el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2019), con políticas públicas que no son claras y cambios en el SNI y en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Conacyt (Conacyt, 2021). Para lograr un cambio, Flores y García (2021) concluyeron que las políticas públicas sin recurso que las articule no podrán generar mejoras en las

condiciones actuales.

Las y los científicos consideran que como resultado de las condiciones de política pública que enfrentaron durante la pandemia, han generado nuevas líneas de investigación en el 73% de los casos o generaron cambios o alteraron de alguna manera sus proyectos actuales en el 63.5%; 50.4% no consideraron que su trabajo esté relacionado con las políticas públicas enfrentadas durante la pandemia, pero una amplia mayoría 79.28% consideraron que se requieren nuevas políticas públicas en lo que respecta a la producción del conocimiento.

En lo negativo, el 37.8% de personas consideraron que las condiciones de política pública que enfrentaron durante el confinamiento impactaron negativamente en su productividad de investigación. En el análisis por género, son los hombres con 6.76% quienes en mayor proporción respecto a las mujeres con 5.63% consideran que las políticas públicas no generaron nuevas líneas de investigación; también 9.91% de hombres y 8.79% de mujeres consideran que las políticas públicas no modificaron o afectaron sus proyectos de investigación.

Producción del conocimiento

Se preguntó a las y los científicos acerca de la influencia que tuvo el confinamiento en su producción del conocimiento en términos académicos, encontrando que el 55% perciben un efecto negativo, el 25.4% consideran que no sufrieron afectaciones de ningún tipo y solamente el 19.6% consideran que tuvieron un efecto positivo en términos cuantitativos de su producción del conocimiento.

Al realizar el análisis por género, encontramos que son las mujeres con 30% quienes tuvieron un efecto negativo, frente al 24.5% de hombres en esta situación; sin embargo, al revisar acerca de quiénes tuvieron un efecto positivo, la proporción es similar, pero se reduce drásticamente casi al grado de ser igual, con el 9.7% de mujeres y 9.4% de hombres que consideran que su producción del conocimiento tuvo un efecto positivo en términos cuantitativos. Lo anterior, continúa con la idea de que los hombres, al ser afectados en menor medida por los roles de cuidado, cuentan con mayor tiempo disponible para realizar su trabajo.

En el análisis específico de esta dimensión por género, encontramos que la actividad relacionada con la producción de conocimiento más afectada de manera negativa durante la pandemia fueron las estancias de investigación, perjudicando a 53.8% de las personas, así como la participación en congresos que afectó al 45.95% de las y los

científicos. En el tipo de producción que no sufrió cambios, el 40.8% de las personas consideraron que los artículos de divulgación sufrieron poca afectación e incluso 30.4% consideran que esta producción no fue afectada en lo absoluto. Un tema adicional es que 28.6% no realizan estancias de investigación y 24.1% de las personas no publican libros, siendo estas las formas más comunes que en términos generales no utilizan las y los científicos.

El problema es muy complejo; la producción del conocimiento implica procesos administrativos, plazos de entrega, infraestructura y múltiples factores institucionales y humanos que inciden en la generación de productos.

Conclusiones

Después de este análisis, encontramos que las condiciones familiares deben ser atendidas; si bien la familia se puede remitir al ámbito doméstico; es viable que el gobierno y las mismas UPES mexicanas pueden generar estrategias para contribuir al manejo del estrés y la ansiedad, así como la reducción de los conflictos en la familia, reflejándose necesariamente en una mayor y mejor producción del conocimiento.

Respecto a las condiciones institucionales, las UPES mexicanas han tomado decisiones importantes y mayoritariamente aceptadas por las y los investigadores, pero perfectibles; atendiendo a sus necesidades para poder incrementar su producción de conocimiento. Estos cambios requieren de generar condiciones de igualdad y no discriminación; necesariamente con una perspectiva de género.

En cuanto a las condiciones de política pública, es el Gobierno Federal quien diseña e implementa las políticas públicas en materia de educación e investigación. Sin embargo, se han presentado recortes importantes en los presupuestos para investigación e incluso el tema de la producción del conocimiento, ya que no tiene peso relevante en lo que respecta al PND. Los recursos deben asignarse para permitir que las políticas públicas funcionen.

Pero dando un paso más allá, las y los investigadores consideran que se requieren nuevas políticas públicas con perspectiva de género, que ofrezcan igualdad de circunstancias y condiciones para hombres y mujeres.

Referencias

- Acosta, A. (12 de mayo de 2021). Legitimidad y producción científica en las universidades públicas. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/legitimidad-y-produccion-cientifica-en-las-universidades-publicas/>
- Acosta, A. (2022). Mujeres, trabajo y educación. *CAMPUS, suplemento sobre educación superior*. <https://suplementocampus.com/mujeres-trabajo-y-educacion/>
- Arechavala, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: una agenda de investigación. *Revista de la Educación Superior*, 40(158), 41-57.
- Blazquez, N (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y Facultad de Psicología.
- Buján, V., Cuéllar, M. y Ríos, K. (2021). Efectos emocionales, sociales y económicos debido a la Pandemia por Covid-19 en Instituciones de Educación Superior. En G. Palos, J. Neri, L. Oros y B. Ríos (Eds). *Efectos sociales, económicos, emocionales y de la salud ocasionados por la pandemia del Covid-19. Impactos en Instituciones de Educación Superior y en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 55-83). Plaza y Valdes Editores.
- Castañeda, P. (10 de septiembre de 2021). Desigualdad en la participación femenina en docencia en la educación superior y en la investigación. [Ponencia]. xv Curso Interinstitucional Educación Superior y Género, PUEES UNAM. México. <https://www.youtube.com/watch?v=-YSm0kabxU8>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). (3 de marzo de 2021). Aprueban, por unanimidad, reforma al Reglamento del SNI. <https://conacyt.mx/aprueban-por-unanimidad-reforma-al-reglamento-del-sni/>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). Presupuesto de egresos de la federación para el ejercicio fiscal 2021. 30/11/2020. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Fernández, L. (2012) Género y Ciencia: Entre la tradición y la transgresión. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 79-110). UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y Facultad de Psicología.
- Flores-Sequera, M. (2020). Desigualdades develadas por la pandemia: economía del cuidado y malestar en profesoras de universidades venezolanas. *Antropología Americana*. 5 (10). pp. 95-111. <https://www.revistasipgh.org/index.php/anam/article/view/846>

- Flores, P. y García, C. (2021). Reflexiones Finales. Entre la aspiración y los actos. En P. Flores y C. García (Coords.), *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO ¿Cambio, continuidad o regresión?* ANUIES, Dirección de producción editorial, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Baja California, 239-242.
- Galaz, J. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 21. <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- Galaz Fontes, J. y Martínez Stack, J. (2021). Los académicos mexicanos en el contexto de un cambio de modelo de desarrollo nacional. En P. Flores y C. García (Coords.), *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO ¿Cambio, continuidad o regresión?* ANUIES, Dirección de producción editorial, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Baja California, 189-190.
- Gallardo, A. (2020). Saberes docentes ante la pandemia. Tensiones y alternativas. *Perfiles educativos*, 42 (170) 32-38. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400018&lng=es&tlng=es
- García, O. y Castañeda, X. (2022). Cambios en las prácticas de los investigadores en el contexto de la pandemia Covid-19. *Revista Electrónica Pesquiseduca*, volumen 14 (N. 33), Especial, pp. 36-57. https://www.researchgate.net/publication/362720603_Cambios_en_las_practicas_de_los_investigadoresen_el_contexto_de_la_pandemia_COVID-19
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (3 de marzo de 2022). Comunicado de prensa Núm 143/22, *Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer* https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Mujer22.pdf
- Leal, R. (2006). La sociología interpretativa de Alfred Schütz: reflexiones en torno a un planteamiento epistemológico cualitativo. *Alpha (Osorno)*, (23), 201-213. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012006000200012
- Ley General de Educación Superior (20 de mayo de 2021). DOF No 20/04/2021. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Marieke. (2017). La cuota de mujeres en el ámbito de la investigación crece y sus trabajos son tan valorados como los de los hombres. *Elsevier Connect*. <https://www.elsevier.com/es-es/connect/ciencia/la-cuota-de-mujeres-en-el-ambito-de-la-investigacion-crece-y-sus-trabajos-son-tan-valorados-como-los-de-los-hombres>
- Mora, H. (2012). Mundo de la vida, comprensión y acción intersubjetiva en la sociología fenomenológica de Alfred Schütz. *Revista CUHSO*. (19), 51-68. <https://www.>

- researchgate.net/publication/272755386_Mundo_de_la_vida_comprension_y_accion_intersubjetiva_en_la_sociologia_fenomenologica_de_Alfred_Schutz
- Moreno, C. (2020). Liderazgo universitario ante el COVID-19. *Voces México*. <https://vocesmexico.com/voces-tematicas/politica/liderazgo-universitario-ante-el-covid19-carlos-ivan-moreno/>
- Muñoz, H. (2002). *Universidad y Cambio Institucional, Seminario de Educación Superior*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Núñez, M. (2012). Una aproximación desde la sociología fenomenológica de Alfred Schütz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas. *Sociológica* (México), 27(75), 49-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000100002
- Organización de las Naciones Unidas (2021). *Explicativo. Los efectos del COVID-19 sobre las mujeres y las niñas. ONU Mujeres*. <https://interactive.unwomen.org/multimedia/explainer/covid19/es/index.html>
- Organización de los Estados Americanos (2020). *COVID-19 en la vida de las mujeres: Razones para reconocer los impactos diferenciados*. Comisión Interamericana de Mujeres. <https://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>
- Paredes, M. (2011) Percepción y atención. Una aproximación fenomenológica. *Azafea. Revista Filos.* 14, 2012, pp. 79-92. Ediciones Universidad de Salamanca
- Pedrero, M. (2012) Metodología cuantitativa para reforzar estudios cualitativos. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 239-269). UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y Facultad de Psicología.
- Pérez, R., Ponce, O., Ortiz, V., Castellanos, J., Sánchez, L., Barona, C., Flores, L., Pérez, C., Izquierdo, B., Rincón, C., Prieto, M. y Carrillo, J. (2017). Los modos colectivos de producción del conocimiento como objetivo de estudio. En R. Pérez, L. Sánchez, y O. García, (Coords.) *Modos y rasgos de producción colectiva de conocimiento de los académicos universitarios en México*. Editorial Universitaria, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, Universidad de Guadalajara. (p.10-29).
- Plan Nacional de Desarrollo (PND) (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Gobierno de la República. México.
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente (2021). Cuerpos académicos reconocidos por Prodep. Catálogo de Cuerpos Académicos. Página institucional. <https://promep.sep.gob.mx/cal/>

- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F., y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es
- Rodríguez, M. (2010). *Métodos de investigación*. 1ra. Edición. Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa. México.
- Secretaría de Educación Pública (2021). Página Institucional de la SEP, Número de Universidades Públicas Estatales, https://educacionsuperior.sep.gob.mx/publicas_estatales.html
- Shattuck, S. y Cheney, I. (Directores) (2020). *Picture a scientist* [Film.]
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuesta de política pública*. Washington DC, Estados Unidos. Mayo de 2020. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Valle, S. (2016) La Interseccionalidad como herramienta metodológica para el análisis cualitativo de las vivencias de las mujeres víctimas de violencia de género: caleidoscopio de desigualdades y múltiples discriminaciones. Atas CIAIQ2016. *Investigación cualitativa en ciencias sociales*, volumen 3. <https://www.semantic scholar.org/paper/La-Interseccionalidad-como-herramienta-metodol%C3%B3gica-Valle/026f171bb6fb3f9eaff57e4cb471327b012d87c5>
- Valle, M. y Torres, L. (2021). Desafíos emocionales de las docentes universitarias durante la pandemia de covid-19. En G. Palos, J. Neri, L, Oros, L, y B. Ríos. (Eds.). *Efectos sociales, económicos, emocionales y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID-19*, (pp. 249-276). Editorial Plaza y Valdés.
- Villafuerte, P. (2020). Infodemia: exceso de publicaciones de investigación supone un riesgo para la credibilidad científica. *Observatorio de Innovación Educativa*. Instituto para el futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/infomedia-preprints-investigacion-cientifica-pandemia>

La noción del tiempo en torno a la producción científica

Omar García Ponce de León, Xóchitl Yolanda Castañeda Bernal

Introducción

Una de las actividades que poco se comparan con las reglas sobre derecho laboral es el trabajo científico. En general se entiende por una jornada laboral las actividades realizadas ante un patrón. En el caso mexicano, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos vigente en su artículo 123, apartado “A” establece que, de manera general para todo tipo de contrato, la jornada máxima será de ocho horas por día en horario nocturno de siete horas (Secretaría General, 1917), en concordancia con la ley del trabajo (1970). Sin embargo, el trabajo científico se ha regido por reglas distintas a nivel laboral de acuerdo con la disciplina o campo científico a que se haga referencia.

Atendiendo a un marco legal vigente, existe un contrato al que pocas veces un investigador recurre por las horas que dedica a su producción científica. Es poco común que a un científico se le asocie con jornada de trabajo. El reconocimiento está asociado a la productividad e impacto del trabajo científico.

Desde hace poco más de un lustro nos surgió la necesidad de conocer las condiciones de trabajo científico en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Consideramos que estudiar las formas mejor estructuradas de cultura académica en universidades públicas podría estar ubicada en esta institución y de manera particular en disciplinas científicas con tradición nacional e internacional. Esto debido a las cualidades tanto históricas (evolución del campo científico), como disciplinares de organización (estructura) y por compartir una visión global de su desarrollo. Esto deja una responsabilidad sobresaliente para las políticas públicas sobre las universidades públicas y sobre la misma Universidad que debe acoger las actividades de trabajo científico.

Las condiciones del trabajo científico se realizan de acuerdo con sus campos de conocimiento, en algunos casos al interior de un centro de investigación con una infraestructura adecuada que se enfocan en áreas de producción de conocimiento. La ma-

por parte de los investigadores/as se han formado en algunas de las universidades más prestigiosas como son Oxford, Cambridge, Harvard, entre otras. Esta idea de la investigación científica en una Universidad pública de la UNAM depende de las condiciones que ofrece la organización, los apoyos de recursos humanos y de un presupuesto constante para mantener las condiciones de trabajo científico.

Cualquier cambio de nivel económico o de política científica tiene consecuencias diversas en las posibilidades de mantener una estructura científica. El caso mexicano es de desarrollo incipiente de la ciencia, está centralizado y en pocas instituciones. En la década de los noventa podían distinguirse la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), las tres en la capital del país. Otros centros de investigación de alto nivel fueron teniendo su espacio científico, sin que esto tuviera un impacto a nivel país con una universidad estatal por Estado y con un proceso apenas naciente en desarrollo científico. Así lo describe Ibarra Colado (2003):

El sistema universitario mexicano es pequeño en tamaño, padece una desatención presupuestal estructural asociada a las crisis económicas recurrentes desde hace más de dos décadas, es joven y cuenta con pocos grupos académicos realmente consolidados, se encuentra aún poco diversificado y manifiesta un gran centralismo que se expresa en la amplia concentración de esfuerzo y recursos (Ibarra, 2003, p. 1064).

Con esta perspectiva, en el presente capítulo hacemos un repaso a las características globales que durante tres décadas han estado enfocadas en el desarrollo económico basado en el neoliberalismo. Condición que sin que haya entrado de lleno en las características de un país como México, se encuentran tintes que cambiaron la identidad de las universidades y del rol del científico. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) fomentó el desarrollo de posgrados con un perfil hacia la innovación y creó apoyos para la constitución de oficinas de transferencia de conocimientos (Pedraza & Velázquez, 2013).

Estas políticas cambiaron con la entrada de un nuevo gobierno en 2018-2024. Se abandonó la idea de la relación universidad-empresa, al menos en sus características neoliberales. Pero prosiguió el sistema de enfocar en los investigadores la capacidad para conseguir recursos y de un seguimiento meritocrático del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Los apoyos para el desarrollo de la ciencia disminuyeron y la posibilidad de formar estudiantes en el extranjero disminuyó de una manera significativa. En este entorno, la UNAM ha podido mantener su estructura científica debido a su auto-

nomía y de no depender de manera directa de organismos como son la Secretaría de la Educación Pública o del actual Consejo Nacional de Humanidad, Ciencia y Tecnología (Conahcyt).

El presente trabajo de investigación analiza desde la perspectiva de las y los investigadores de una universidad mexicana, la noción del tiempo invertido para la producción científica, relacionada con factores externos como los incentivos derivados de programas de políticas públicas, los programas institucionales, entre otros factores, que juegan un papel importante en el tiempo en que las y los investigadores deben presentar los resultados de sus investigaciones, generalmente en productos científicos como artículos, capítulos y libros. El análisis empírico a reportar parte de la investigación denominada *La libertad académica y las condiciones de producción y movilización colectiva de conocimiento de los investigadores*, con la representación de ocho entrevistas realizadas en la UNAM. Las y los académicos entrevistados cuentan con un nombramiento de tiempo completo y pertenecen al SNI, —denominación vigente al momento de realizar el trabajo de campo— ahora Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNIH) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), —denominación vigente al momento de realizar el trabajo de campo— ahora denominado Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt). Entre los hallazgos encontramos que la noción del tiempo y sus responsabilidades en sus tareas sustantivas complejizan las condiciones para la producción del conocimiento debido a las exigencias contemporáneas cómo: la presión para responder a los indicadores, los efectos negativos en la salud, e incluso los roles tradicionales de género

Problemática

En los múltiples recorridos que realizamos en diferentes momentos al interior de la UNAM tuvimos la oportunidad de una reunión informal con varios investigadores. Lo interesante de este tipo de reuniones es que de manera informal se puede conocer de manera intuitiva la vida de estas organizaciones. Durante la charla, hubo un momento en que surgió la idea de la jubilación. Casi todos deseaban poder morir trabajando en sus investigaciones. Ahí nos dimos cuenta que se pueden construir espacios de trabajo en los que pueden desarrollarse siempre y cuando se constituya una atmósfera de apoyo. Esta situación se construye con infraestructuras adecuadas, salarios bien pagados (que caracterizan a las y los investigadores de tiempo completo), nivel de formación comparativos con los desarrollados en las universidades públicas de primer nivel inter-

nacional. A esto hay que añadir la libertad para el desarrollo de ideas de investigación. Sin embargo, las jornadas de trabajo se perciben cada vez más exigentes por parte de las investigadoras e investigadores, esto, debido en parte, a que no solo deben realizar su trabajo de investigación con las exigencias propias de sus campos de conocimiento, también deben realizar actividades de docencia, extensión y difusión, además de las debidas gestiones para poder participar en las diversas convocatorias que les permitan mejorar sus condiciones laborales.

Pocas veces se habla sobre el marco jurídico del trabajo científico. Que no sería otro que el que marcan las leyes del trabajo. De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), se establece en el artículo 123 apartado "A", que, de forma general todo contrato laboral deberá contar con una jornada de trabajo con una duración máxima de ocho horas y de siete máxima cuando se trate de una jornada nocturna (Secretaría General, 1910). En lo que corresponde al salario, la CPEUM indica que deberá emitirse con igualdad, sin hacer diferencia en sexo nacionalidad (Secretaría General, 1910).

En el mismo orden de ideas, la Ley Federal del Trabajo (Secretaría General, 1970) establece en su artículo 61º la tipología de las jornadas laborales y su duración máxima a saber:

- Ocho horas la diurna,
- Siete horas la nocturna y
- Siete horas y media la mixta.

En adición a lo antes mencionado, en el artículo 69, de la antes citada ley, se establece que por cada seis días de trabajo realizado, el colaborador deberá disfrutar de por lo menos un día de descanso con goce de salario íntegro (Secretaría General, 1970). Se establece, además, en su artículo 164 que, tanto mujeres como hombres, deberán disfrutar de la garantía de gozar de los mismos derechos y las mismas obligaciones, por tanto, la Ley protegerá la igualdad de trato y oportunidades (Secretaría General, 1970).

En lo que corresponde a las especificaciones que se plantean en el contrato colectivo de trabajo de la UNAM, se puede observar en el artículo 54, que el personal académico estará a disposición de la Institución para realizar sus actividades académicas derivadas de los planes y programas establecidos por la casa de estudios, en concordancia con el artículo 59 de la Ley Federal de Trabajo, por tanto, no excederán las ocho horas diarias con derecho a media hora de descanso, sin que afecte a las labores académicas

(Comité Ejecutivo AAPAUNAM,¹ 2021). En lo que corresponde a los días de descanso semanales establece en el artículo 57, que el trabajador académico podrá disfrutar de por lo menos dos por cada cinco días de labores continuas con goce de salario íntegro (Comité Ejecutivo AAPAUNAM, 2021).

Si bien el propósito del presente escrito no es el de realizar una revisión exhaustiva de la legislación vigente con respecto a la determinación de los horarios, derechos y obligaciones del personal académico entrevistado, sí pretende realizar algunas consideraciones sobre las peculiaridades que derivan de una actividad sustantiva: la investigación. Tal como ya se estableció con anterioridad, el trabajo de investigación y la producción científica que deriven de ella, no se encuentra sujeto a horarios de trabajo estrictos o establecidos al interior de una Institución, generalmente obedecen a las reglas distintas a nivel laboral de acuerdo con la disciplina o campo científico al que se haga referencia, sobrepasando las ocho horas que se establecer en el marco legal a saber, volviendo a las investigadoras e investigadores lo que Pérez-Castro (2009), define como profesores multifuncionales, que puedan desempeñarse como docentes, tutores, gestores, investigadores y que además realicen producción del conocimiento. El tiempo que el académico investigador dedica a la producción científica, deben subsistir entre una serie de responsabilidades para manejar con sagacidad, entre las que se encuentran:

- Docencia,
- Extensión y difusión,
- Evaluaciones de los programas derivadas de políticas públicas e institucionales.

Estas últimas han modificado las prácticas de los investigadores que, de manera racional, han optado por integrarlas dentro de sus responsabilidades esto, debido en parte a que dichas evaluaciones permiten a las investigadoras y a los investigadores obtener mejores condiciones laborales, acceder a estímulos económicos así como alcanzar el reconocimiento por parte de los miembros de la comunidad científica, siempre y cuando se encuentren como elegibles dentro de los parámetros apropiados de acuerdo a los indicadores solicitados en cada una de ellas. En el caso de México, un buen ejemplo de los programas que cuenta con la amplitud y las condiciones idóneas que les permite (en caso de poder responder a los indicadores solicitados) a las investigadoras y los investi-

¹ Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM.

gadores poder participar para obtener reconocimiento así como estímulos económicos desde la década de los ochenta es por definición la distinción que se enmarca el SNI, el cual a más de cuatro décadas de su creación, se ha mantenido vigente a pesar de ser un instrumento que en sus inicios obedecía a dos características básicas: 1) se concebía como un complemento salarial (beca) que sería suministrado directamente a las y los académicos y 2) su inminente carácter transitorio, a la luz de un periodo de crisis, se buscaba solo atenuar un periodo de crisis; que, con el tiempo, se mantuvo hasta nuestros días (Rodríguez, 2016).

De acuerdo con los últimos datos publicados por el Conacyt (2022), en lo que corresponde al año 2022, el SNI, contaba con 36,624 investigadores vigentes. Este sistema, año tras año, cobra mayor importancia en la comunidad científica de México, para las y los jóvenes investigadores se incrementa el interés en obtener parte del SNI, y en el caso de las y los investigadores con más experiencia el poder mantenerse en el mismo. Tal como se ha mencionado con antelación en el presente escrito, su importancia radica, en parte, al poder obtener el reconocimiento de sus pares, pero sin dejar de lado la necesidad de mejorar sus ingresos. Es por tanto que, de forma racional deciden someterse a evaluaciones con la posibilidad de mejorar de manera general sus condiciones laborales, complejizando aún más las responsabilidades propias de su disciplina. En el mundo moderno, es la racionalidad económica la que ha cobrado cada vez más importancia y, en muchos casos, ha predominado a otro tipo de racionalidades como la simbólica, moral, política, entre otras (Pérez, Castañeda & Inganzo, 2022).

Ante lo antes expuesto, surgen las preguntas, acerca de cómo se percibe el tiempo laboral en las actividades del investigador considerando que ofrece docencia en licenciatura y posgrado, asesorías diversas a estudiantes que realizan investigación, búsqueda de información y estudio. En el caso de una práctica de observación de la estructura de la composición, estructura y evolución del universo que solo puede darse de manera nocturna, cómo la composición del derecho laboral puede cubrir tantas diferencias horarias. De ahí la importancia del concepto de libertad académica.

¿Qué empuja a desarrollar nuestra investigación?, la UNAM es una institución que no sólo ha alcanzado un nivel de prestigio internacional y nacional. La mayor parte de las universidades públicas del país tomaron como ejemplo de organización a esta institución. Cuenta con un prestigio internacional en investigación científica de alto nivel. Además de formar a la mayor parte de los primeros investigadores que se empezaron a diseminar por todo el país. Entender las condiciones que permiten un desarrollo científico y los aspectos que pueden vulnerar es esa perspectiva puede ayudar en la toma de decisiones sobre el desarrollo científico en universidades públicas nacionales. Desde

la noción del tiempo de las investigadoras y los investigadores, muestra las afectaciones que está teniendo el capitalismo académico y en particular como veremos más adelante, las consecuencias de un sistema basado en méritos individuales y segmentación del conocimiento.

En este estudio nos enfocamos en la idea del tiempo de dedicación del investigador en la producción de conocimiento. Un científico presenta una diferencia importante en comparación con la mayor parte de los trabajos en una sociedad. Como el objetivo es la producción de conocimiento científico, la dedicación puede desarrollarse en tiempos dispares. Esto quiere decir que es una actividad que se desarrolla en tiempos que para otras personas son de descanso obligatorio. Si además revisamos la manera de distribuir el tiempo de trabajo por género, encontramos mujeres que además del trabajo científico asumen la organización de la familia para su funcionamiento. Es así, que pudimos analizar que el manejo del tiempo no sólo está enmarcado en el rol de científico/a, también está estructurado por el tipo de sociedad que lo enmarca.

Al no seguir un patrón socialmente homogéneo de trabajo académico y de investigación, las personas reorganizan de manera creativa el tiempo de trabajo en investigación. Los límites del presente estudio se encuentran en la noción del tiempo relacionada con la presión para lograr los objetivos de producción de conocimiento y de aquellos indicadores que marcan en la Institución o de la UNAM. La noción del tiempo relacionado con efectos negativos en la salud, es decir, que las distintas presiones que existen en tiempo para producir un conocimiento innovador a nivel nacional e internacional generan efectos no deseados a nivel fisiológico.

La noción del tiempo relacionado con los roles de género, como se dijo con antelación, ya que la actividad científica se inscribe en estructuras donde las personas de acuerdo a mujer o varón tienen consecuencias diferenciadas. Por ejemplo, los investigadores varones generalmente cuentan con una mayor dedicación a la producción del conocimiento, mientras que las mujeres con mayor frecuencia tienen una mayor carga con el cuidado de la familia (hijos/as y pareja) y además cumplir con la demanda de la producción de conocimiento. Por ello, se observa una tendencia hacia una mayoría de hombres dedicados en los distintos tipos de investigación en comparación con la población femenina.

Estas fluctuaciones subjetivas en el manejo del tiempo de las investigadoras y de los investigadores se encuentran envueltas de tradiciones científicas, roles asumidos a través de culturas académicas sobre producción de conocimiento y la constitución de una disciplina o campo problemático de producción de conocimiento. En el presente estudio se busca conocer cómo puede vulnerarse el trabajo científico por las variacio-

nes contextuales internas y externas. Dentro de los factores externos están las presiones para que la Universidad genere sus propios recursos de subsistencia a partir de la presión sobre la innovación tecnológica. La dificultad que representa el tener que competir por recursos financieros para proyectos de investigación. La alta exigencia burocrática y de intervención en el cuidado y manejo de los recursos económicos.

La siguiente pregunta delimita esta investigación, *¿por qué estudiar a las investigadoras e investigadores de la UNAM?*, una metodología de trabajo de investigación para entender un fenómeno determinado es ubicar la trayectoria y consolidación de un grupo determinado. Por ejemplo, una manera de conocer mejor el concepto de profesión es analizar la constitución de una profesión como es Medicina (Freidson 1978). Esa consolidación es un camino de tensiones y reorganización de la disciplina a lo largo de cientos de años.

Del mismo modo, si queremos conocer la consolidación de la profesión del científico, es necesario rastrear aquellas actividades científicas que se van consolidando a lo largo del tiempo. Algunas de estas disciplinas tienen una mayor trayectoria en México (como puede ser en el área de ciencias básicas). Si queremos conocer el efecto que tienen los cambios sociales y políticos en la investigación científica en el país, más vale saber el efecto que tienen en los científicos mejor consolidados.

Planteamiento teórico

Hace poco más de dos décadas, Bauman (2002), introdujo la modernidad líquida como un momento de cambio global en las condiciones estructurales tradicionales de la sociedad. Las relaciones humanas se vuelven más volátiles y flexibles, con un efecto en la desregulación de los ambientes de trabajo e inestabilidad. Esto ha agudizado la responsabilidad individual de las personas para gestionar su desempeño. Giroux (2014), describe el impacto que ha tenido el neoliberalismo como un capitalismo académico que mercantiliza el trabajo académico. Marc Bousquet (2008), describe la precarización laboral en la academia, y la manera en que el capitalismo penetra las condiciones de trabajo de la academia, fundamentalmente basado en la productividad. En la década de los noventa, surge un estudio sobre universidades científicas que introduce el concepto de capitalismo académico (*Academic Capitalism*), todavía no traducido al español de la autoría de Slaughter y Leslie (1997).

En este libro se muestra cómo existe una presión para que las universidades de investigación científica (en Estados Unidos las Instituciones de Educación Superior (IES)

tienen varias clasificaciones desde la investigación científica hasta tecnológicos y de formación profesional) dediquen especial atención a la innovación, creación de capital y a la lucha por adquirir apoyos para proyectos de investigación, que casi siempre son insuficientes. De acuerdo con Slaughter y Leslie (1997), cuando una facultad encauza a su capital académico a través de la participación de la producción, lo lleva a involucrarse en el capitalismo académico. Los autores, ofrecen una mirada importante sobre la consecuencia de la globalización y el neoliberalismo en su faceta más fuerte. Si bien en el caso mexicano se ha dado esta influencia en las últimas tres décadas, su desarrollo ha sido marginal, aunque con un impacto en las estrategias para conseguir recursos de una bolsa de dinero cada vez más restringida. Además de imponer a las universidades públicas estrategias de certificación que avalan las peticiones de recursos para proyectos científicos.

En un mundo globalizado, existen varios estudios que muestran cómo universidades públicas en varios países tuvieron que modificar sus estrategias dirigidas a la innovación. Burton Clark (2000), muestra un estudio sobre algunas universidades públicas en Europa en la década de los noventa, introduciendo la innovación como estilo de desarrollo y su relación con el mercado donde casi se deja en el olvido el papel de la formación de estudiantes (Tarapuez, Osorio y Parra, 2012). Tampoco deja ver las consecuencias hacia el desarrollo de la investigación básica o del rol del profesorado en estas instituciones.

Contextualizar las teorías sobre la Universidad actual permite conocer a sus actores principales, los profesores y estudiantes. Con relación a nuestro objeto de investigación, se han desarrollado diversos estudios que describen el trabajo del académico en el desarrollo científico. Al profesor que realiza producción de conocimiento se le conoce como investigador/a. En una Universidad pública desarrolla actividades de docencia en pregrado (licenciatura), y posgrado, así como actividades de extensión y difusión. Su trabajo más relevante está en la producción de nuevo conocimiento. Este trabajo está basado en la búsqueda de conocimiento basado en la experimentación, análisis de datos, o en la búsqueda de información provenientes de distintas fuentes. Son personas con un nivel de formación de doctorado o equivalente, tienen un estímulo hacia la creatividad. Deben presentar los resultados de investigación en publicaciones de alto prestigio.

La profesión de académico se ha ido formalizando como tema de investigación en las últimas tres décadas (Galaz y Gil, 2009). Desde una perspectiva de teoría de las profesiones, enfocar el análisis sobre el académico, ha tenido en México una etapa de análisis riguroso. Sobre todo en la década de los noventa y el primer cuarto del siglo XXI interesó revisar los cambios que venía teniendo esta población de académicos e in-

vestigadores en instituciones universitarias públicas en México (Pinto, Galaz y Padilla 2012). Son investigaciones relevantes que abrieron el punto de mira como un campo de trabajo necesario debido a las presiones de reconfiguración de las tareas de formación e investigación. Sobre todo en la estructuración de un sistema basado en los méritos de los académicos.

Esta forma de estructurar a la academia cosifica el trabajo académico. Se vuelve un sistema individualista en contra del trabajo en grupo. Cosifica a las personas en indicadores de producción y transforma las formas de organización del trabajo científico hacia la meritocracia académica (Galaz-Fontes y Gil, 2013). Esto tiene consecuencias en la manera de organización del tiempo de trabajo del investigador, decide qué cosas apoyan su desarrollo y salario y qué aspectos afectan su perfil individual para cumplir con las metas.

La profesión de investigador/a es, tal vez, el peldaño más alto al que puede acceder un académico. Ahí se encuentra la formación de doctorado, la posibilidad de acceder a diversos programas de apoyo económico de nivel federal (SNI) y de estímulo interno dentro de la Universidad. En un sistema de capitalismo académico esto genera que un investigador tenga que responder a dos o tres alternativas de indicadores de desempeño. Esto conlleva en parte, a un tipo de fragmentación del trabajo académico, que individualiza las capacidades para la producción de conocimiento, donde la necesidad por obtener recursos para el desarrollo de investigaciones se multiplica debido a las necesidades individualizadas. El sistema es piramidal, donde existe una exigencia de producción académica de acuerdo a la posición de liderazgo. Es una manera de privatización de insumos y de personas para la producción de conocimiento.

El efecto de esta forma de organización es la estratificación, meritocracia académica, una profesión segmentada (Galaz-Fontes, Martínez y Gil 2020). Así, las personas en formación de licenciatura y posgrado son vistos por sus capacidades para potenciar las investigaciones de los científicos, lo que hace que la organización del tiempo de trabajo esté soportada en los estudiantes desde la licenciatura hasta el doctorado. Dependiendo de la capacidad de aprendizaje sobre los intereses de los investigadores es que el estudiante puede crecer académicamente y posibilita el que pueda formar parte de esa meritocracia académica.

Acercamiento a la caracterización de las y los académicos científicos en la UNAM

En un periodo de dos décadas y media la UNAM, tuvo un moderado incremento del 31.36% en el número de investigadores de tiempo completo, hasta llegar en la actualidad a 2,714 investigadoras e investigadores (como lo podemos observar en la gráfica 1). Para el año 2022, de acuerdo con los datos de su página oficial, la institución reportó que del total de artículos científicos publicados por académicos mexicanos el 25% corresponden a sus investigadores (como se puede observar en los datos históricos de la gráfica 2 del año 2000 al 2022), es decir, esta universidad es la promotora de un porcentaje importante de la producción del conocimiento en nuestro Estado Nación a pesar de contar con un incremento menor al 50% de investigadores de tiempo completo, dentro de su masa crítica.

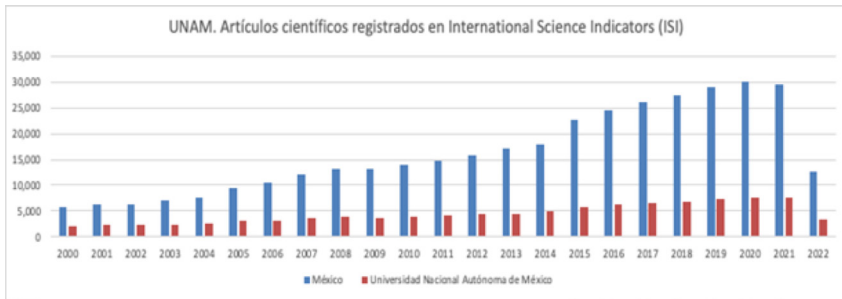
Para el año 2023 (de acuerdo con los datos más recientes publicados por la casa de estudios) la UNAM contaba con 5,986 investigadoras e investigadores que formaban parte del SNI, una de las más importantes distinciones en México, que, como se ha establecido con antelación, además de reconocer la calidad de las investigaciones por medio de una evaluación entre pares, le permite a las investigadoras e investigadores obtener un estímulo económico, mismo al que podrán acceder, de acuerdo a los requisitos establecidos en el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores vigente, por categorías definidas como: candidato, investigador nivel I, II y III o emérito.

Gráfica 1. Incremento del número de investigadores de tiempo completo



Fuente: elaboración propia con base en la UNAM (2024).

Gráfica 2. Comparación de artículos científicos registrados en International Science Sindicatos (ISI)



Fuente: elaboración propia con base en la UNAM (2024).

De forma específica, en lo que respecta a las investigadoras e investigadores entrevistados, se pueden identificar con un nombramiento de tiempo completo y con las siguientes características:

- a) La antigüedad de sus contratos comprendida entre los tres a los 34 años,
- b) Las trayectorias en investigación se identifican como sobresalientes y
- c) Contaban con la distinción del SNI.

Durante la temporalidad de la realización del trabajo de campo, las y los destacados investigadores desarrollaban sus carreras académicas en las siete áreas del conocimiento (vigentes) definidas por los criterios específicos de evaluación, enmarcados por el Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2020b). La riqueza de provenir de diferentes áreas del conocimiento nos permitió analizar puntos de encuentros, así como realizar distinciones en su práctica académica.

Metodología

El presente capítulo deriva del análisis del trabajo empírico de la investigación denominada *La libertad académica y las condiciones de producción y movilización colectiva de conocimiento de los investigadores*, con la representación de ocho de las doce entrevistas realizadas a profundidad (finalizadas por el criterio de saturación de categorías) a las investigadoras y los investigadores de la UNAM, en el período comprendido entre el 1 de

agosto de 2019 y el 1 marzo de 2020, con la finalidad de analizar su percepción sobre las condiciones de producción y movilización colectiva del conocimiento y su impacto en la libertad académica.

En lo que corresponde al diseño del instrumento para la recolección de información cuenta con seis unidades temáticas donde se circunscriben once categorías de análisis. Para los fines del presente escrito se retoman las once categorías de forma transversal analizando con mayor profundidad las categorías denominadas:

- 1) condiciones y prácticas para la producción y movilización del conocimiento,
- 2) percepción de las condiciones de género e igualdad de oportunidades y
- 3) organización del tiempo.

Las invitaciones al personal académico entrevistado, se realizaron bajo el criterio de selección intencional con el propósito de garantizar que los participantes contaran con la distinción del SNI (candidato, categoría I, II y III o emérito) y en el caso de los académicos seleccionados para el presente capítulo se optó por integrar a los perfiles que contaran con un contrato de tiempo completo en la UNAM. Los académicos participantes se encontraban circunscritos en alguna de las siete áreas del conocimiento establecidas en el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores vigente hasta el año 2020, (identificado como: I. Físico-Matemática y Ciencias de la Tierra; II. Biología y Química; III. Medicina y Ciencias de la Salud; IV. Ciencias de la Conducta y la Educación; V. Humanidades; VI. Ciencias Sociales; VII. Ciencias de Agricultura, Agropecuarias, Forestales y de Ecosistemas; VIII. Ingenierías y Desarrollo Tecnológico y IX. Interdisciplinaria, Conacyt, 2020).

Para el muestreo se implementó un método no probabilístico y un equilibrio entre el profesorado participante del sexo femenino y masculino. La realización del trabajo de campo fue presidida por una conducta ética, haciendo énfasis en garantizar al profesorado investigador participante la confidencialidad de la información obtenida y, en aquellos casos en que se fue requerida, se expidió una carta de confidencialidad y consentimiento. El análisis de las entrevistas fue realizado por medio del programa ATLAS.ti.

Resultados

El presente apartado, tiene el propósito de poder presentar los principales resultados del análisis de las entrevistas, donde se pueden observar tres unidades de análisis a saber:

- 1) La noción del tiempo, relacionada con la presión para responder a los indicadores,
- 2) La noción del tiempo, relacionado con efectos negativos en la salud,
- 3) La noción del tiempo, relacionado con los roles de género.

La noción del tiempo, relacionada con la dificultad o presión para responder a los indicadores derivadas de políticas públicas

En México a partir de la década de los ochenta y con mayor fuerza en la década de los noventa, se implementaron programas derivados de políticas públicas enfocadas en las IES públicas, con la finalidad de mejorar las condiciones de los docentes que realizaban investigación por medio de convocatorias que contaban con periodos de evaluación. Es derivado de dichas evaluaciones que los docentes investigadores debían responder a indicadores generalmente relacionados en alguno de sus rubros con la producción académica.

Con el paso de los años, la relación de evaluación-incentivos fue fortaleciéndose hasta nuestros días, relación que si bien permiten a los académicos investigadores acceder a mejores condiciones (incluyendo los estímulos económicos), también han originado algunos efectos adversos. Para Pérez & Naidorf (2014), las actuales condiciones para la producción intelectual se caracterizan por una mayor competencia entre pares, diversas tensiones (entre el trabajo individual y colectivo), el exceso de burocratización en la gestión de las actividades de investigación y una hiperproductividad, que, de forma racional prioritariamente deberá ser calculada en términos cuantitativos.

Es desde esta perspectiva que la mayoría de las y los investigadores entrevistados subrayan la necesidad de producir conocimiento generalmente a contratiempo, lo que les lleva a poner en práctica diversas estrategias, que en ocasiones deriva en efectos no deseados, tal como lo muestra el siguiente fragmento de una de las entrevistas:

...con presión tú estás obligado a producir algo, lo que sea, que sea publicable [...] y si mi vida depende de publicar dos artículos entonces lo voy a hacer en las mejores condiciones o no (UNAM_E8).

Uno de los programas más recurrentes que fueron mencionados por parte de las y los investigadores, que les han generado más la necesidad de realizar producción del conocimiento es el SNI, donde se ha puesto de manifiesto que el poderlo mantener no solo implica conservar el estímulo económico, sino también cierto estatus con sus pares:

Sí, sí porque bueno tan solo por estar en el SNI tienes que seguir produciendo una cantidad de artículos, de recursos humanos y etcétera, [...] incluso para que te sigan considerando competitiva pues tiene que permanecer tu producción (UNAM_E3).

A partir de lo antes analizado podemos observar que la noción del tiempo, se concibe como insuficiente cuando se relaciona con los periodos de evaluación y la constante preocupación por generar productos académicos válidos para responder a los indicadores de las evaluaciones, generando presión en las y los investigadores, quienes, afirman que las reglas propias de cada disciplina tendrían que establecer los tiempos para concretar (por ejemplo) artículos científicos y divulgación, ya que en el hecho de centrarse en lo que puede o no considerarse para las evaluaciones puede interferir o modificar los resultados de sus investigaciones.

La noción del tiempo, relacionado con efectos negativos en la salud

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2024), el estrés se puede definir como un estado de preocupación o tensión mental generado por una situación laboral difícil. En México, de acuerdo a lo establecido en el Instituto Mexicano del Seguro Social, el 75% de la población padece fatiga por estrés laboral, provocado por la constante presión en su ambiente de trabajo, que puede derivar en la saturación física y/o mental del trabajador, generando diversas consecuencias que afectan la salud y a su entorno (Instituto Mexicano del Seguro Social, 2024). Es de carácter general que las y los investigadores entrevistados, mencionan que las horas dedicadas al trabajo de manera continua son excesivas, ya que deben realizar actividades de docencia, investigación y extensión-difusión. Además, deben hacerlo atendiendo sobre todo en las actividades de investigación a los indicadores de forma sistemática y en tiempos de evaluación que en ocasiones se realizan a la par, en dos o más convocatorias, lo que deriva en problemas de estrés, que, a su vez provocan, problemas de salud, como se observa en los siguientes testimonios:

Es sorprendente ver la cantidad de gente que tiene problemas de depresión o algo así, yo mismo tuve una crisis, [...] o sea uno no puede vivir sin estar presionado, pero uno tiene que saber cómo manejar la presión [...] (UNAM_E7).

El principal problema es el descuido de la familia, se da una situación de mucho egoísmo, y hasta acaba descuidándose uno mismo, se da eso a veces cuando uno está cerca de un resultado que es muy importante y que uno tiene la ambición de investigar y que es difícil, es entre una especie de presión de quererlo resolver y también va ahí metido una especie de [...] adicción al trabajo [...] se presentan constantes problemas del estómago, por el estrés o falta de sueño [...] pasaba yo dos días sin comer, entonces después vienen las consecuencias (UNAM_E5).

En este punto, pudimos observar que si bien las disposiciones del marco normativo establecen que no se deben exceder las ocho horas de trabajo (diurno), las actividades propias del trabajo científico no pueden restringirse a las mismas. De manera general, las y los académicos entrevistados afirman que las actividades sustantivas que deben atender les generan satisfacción y que incluso se conciben en una posición privilegiada a diferencia de las demás profesiones, sobre todo por la libertad que perciben en sus condiciones laborales, sin embargo, la compleja realidad de un ambiente más competitivo y exigente ha generado un constante preocupación por cumplir con aquello que se espera sea un mínimo necesario para mantenerse vigente o considerarse competente, situación que hace que los horarios reglamentarios se desvanezcan, extendiendo el tiempo dedicado para: preparar clases, calificar, atender las sesiones de tutorías, generar espacios y redes de colaboración, gestionar recursos, preparar y presentar actividades de extensión y difusión, realizar investigación y concretar productos de investigación. Lo anterior sin dejar de lado la búsqueda constante de poder obtener un balance con la vida personal de los investigadores que, al no siempre poder ser atendida en su totalidad se suman a la generación estrés, angustia y en la mayoría de los casos sentimientos de culpabilidad.

Desde esta perspectiva resulta acertado lo que nos plantea uno de los participantes:

si existiera un botón para obtener mejores condiciones laborales o mejores remuneraciones, todos buscaríamos la forma de detonarlo, en el caso de nuestra labor, lo más cercano a ese botón son los incentivos y por participar con la reglas del juego, por atender todo en el lapso que se solicita, te juegas la vida misma, [...] ¿quién no desea estar mejor?, es parte incluso de la naturaleza misma del ser humano y hay muchos profesores que entregan su vida y literalmente la han perdido en un salón de clase o en los pasillos de las facultades [...] y que nos queda (UNAM_E1).

Aunado a lo anterior si consideramos que una parte importante de los ingresos de las y los investigadores dimanar de los incentivos (no contractuales), al jubilarse podrían obtener una parte significativamente reducida, lo que les ha llevado a la conclusión que el retirarse de la casa de estudios no se encuentra en sus planes próximos.

La noción del tiempo relacionado con los roles de género

Como resultado de las entrevistas se analiza que los roles de género (sobre todo para el género femenino) que incluyen el cuidado de la familia, juegan un papel importante para atender las convocatorias que permitan tener mejores condiciones laborales, generalmente a favor el género masculino, aunque normativamente y en el discurso existen las mismas condiciones, que al ser concebidas como iguales, pueden crear desigualdades. De acuerdo con Bracamontes, Castañeda & Pérez (2021), existen hoy en día desventajas acumuladas de las investigadoras por razón de género en el acceso a cargos de gestión, a las condiciones y a los recursos para mejorar la producción del conocimiento, pese a las mejoras y transformaciones democráticas con visión de género en la normatividad vigente (incluso la universitaria), que se observan en sintonía con los siguientes testimonios:

En México, aún hoy en día, la cultura, nuestra cultura normalmente se espera que la responsabilidad de la familia cae en la mujer y las mujeres lo adoptan, lo asumen, se les educa de esta forma, y pueden ser muy buenas en la licenciatura, muy buenas en el doctorado, y van en una trayectoria muy buena para ser investigadores y de repente deciden truncar la carrera para hacer una familia (UNAM_E2).

En la parte ya real del trabajo lo que he observado es que a las mujeres le son las cosas más difíciles, se juntan a veces que son madres, por los hijos se preocupan más las mujeres que los hombres, [...] he conocido muchas investigadoras que sacrifican su vida personal para una carrera profesional exitosa o muchas no se casan u otras se casan pero deciden con el marido no tener hijos y dedicarse completamente a la ciencia, he visto mujeres que hacen eso, y por parte de los hombres muy raro, que haga algo (UNAM_E5).

Desde esta perspectiva, la mayoría de las y los investigadores han expuesto que la percepción de la noción del tiempo para la concreción de productos de investigación se

encuentran en desventaja el género femenino, esto debido en parte, a los roles que tradicionalmente deben asumir al estar al frente del cuidado de la familia, a pesar de los esfuerzos de compensar las condiciones en la participación en algunos programas como el actual Reglamento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (2023), donde se establecen condiciones favorables para generar equidad de género, pero como podemos observar en las entrevistas, aún se encuentran vigentes problemas estructurales para generar en la práctica condiciones de equidad de género.

Ante lo antes planteado, podemos preguntarnos, ¿por qué los investigadores deciden someterse a las evaluaciones que pueden generar conflictos entre su su vida laboral y personal? La respuesta, se puede considerar multifactorial, sin embargo, podemos analizar que las presiones de integrarse en un mundo académico cada vez más competitivo, con las cada vez más competidas bolsas de financiamiento para la realización de actividades de investigación, la necesidad de mejorar las condiciones económicas y la presión para responder a los indicadores establecidas en las diversas evaluaciones de los programas a nivel nacional o institucional; son algunas de las razones por las cuales las y los investigadores deciden participar de forma racional en las evaluaciones que complejiza sus condiciones para la producción del conocimiento, sobre todo en la búsqueda del equilibrio en el manejo del tiempo para atender sus responsabilidades académicas e incluso su vida laboral.

Conclusiones

Al iniciar esta investigación pudimos percatarnos que la relación entre tiempo y trabajo científico está vinculada al número de productos y prestigio de la revista, así como la posición del investigador/a en el orden de autor principal, autor de correspondencia o coautor del manuscrito del artículo. El tiempo ha reconstruido la actividad científica de esta profesión. Esta tendencia genera tensiones al interior de los grupos debido a las presiones que tienen en los laboratorios y equipos de trabajo. Para la realización de la investigación científica es necesario aceptar que hay un tiempo y un estilo de publicaciones para mantener un prestigio de estos grupos. Quienes pierden la posición de prestigio, por ejemplo, de pertenencia en el Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores (2024), pueden terminar con el contrato de trabajo en la UNAM.

La responsabilidad individualizada sobre las trayectorias de investigación se centra en el sujeto. El investigador/a está marcado/a por su capacidad para sostener su pro-

ductividad. Un/a científico pocas veces puede ausentarse de su objeto de estudio y de las dinámicas que esto genera, por lo que situaciones de embarazo, cuidado familiar, quedan excluidas. Lo que provoca inequidad de género respecto a la producción de conocimiento.

El trabajo científico basado en un sistema meritocrático tiene como consecuencia una mayor presión de tiempo para lograr las metas de producción de conocimiento. Las evaluaciones pueden ser anuales o con valoraciones (subjetivas) a nivel federal, de si debe ofrecerse un tiempo mayor o menor en evaluaciones subsecuentes. Esta condición de trabajo científico puede generar niveles de estrés significativo que en diversos estudios se ha demostrado que reduce la capacidad creativa del investigador/a (Fernández, 2014). En los últimos años está permeando la investigación sobre estrés y capacidad para el desempeño (Moriana y Herruzo, 2004). Las personas experimentan en su salud mental las consecuencias de una estructura de individuación, competitividad e inequidad.

Nuestro trabajo también muestra la necesidad de seguir realizando estudios con diferentes metodologías sobre la profesión del científico/a en México. Al utilizar el tiempo como un indicador de análisis nos muestra las dificultades para sostener la presión sobre los investigadores/as. Las condiciones de trabajo científico tendrían que cambiar en un futuro cercano, estamos en la tercera llamada de un grupo de estudios que demuestran la necesidad de cambios en las políticas sobre el sistema meritocrático y neoliberal de las universidades.

La UNAM, sigue siendo un espacio de relativa autonomía y libertad en la producción de conocimiento. Su estructura de financiamiento no pasa por las exigencias de otras instituciones universitarias públicas del país. Esto nos enseña que la relación de disciplinas y áreas de investigación dentro de formas de regulación internas como externas permite desarrollar áreas de producción de conocimiento sanas. Publicar en revistas extranjeras, contar con un fluido intercambio internacional con universidades de gran prestigio internacional, permite mantener el prestigio y posicionamiento de la UNAM en investigación científica. Ya lo decía Robert K. Merton (1977), la investigación científica necesita de fuerzas centrípetas y centrífugas para mantener la autorregulación del sistema. El trabajo científico va más allá de las necesidades de las políticas de una época determinada. Con el impacto de las tecnologías su función se ha vuelto global.

La UNAM, tiene que atender varios problemas estructurales como son los relevos generacionales. Todavía es poco justo el apoyo a las pensiones y por lo tanto al retiro, lo que retrasa la posibilidad de sangre joven en el desarrollo del trabajo científico. Existen mecanismos en los que es posible no despojar al investigador/a de todas sus funciones

además de que no es deseable, ya que los relevos generacionales deben estar equilibrados en cuanto a la adquisición institucional.

Por último, consideramos que asociaciones como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) podrían contar con líneas de observación en el campo de la profesión del científico. La UNAM ofrece buenos ejemplos de prácticas científicas, de infraestructura, de sistemas de evaluación basada en las capacidades desarrolladas en la práctica del correcto hacer científico nacional e internacional. Mantener esta línea de estudio permitirá contar con nuevas propuestas adaptadas a los tiempos actuales de un mundo líquido, como bien lo señala Bauman (2002).

Referencias

- Bauman, Zygmunt (2002). *Modernidad líquida*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bracamontes, P., Castañeda, X., & Perez, R. (2021). Análisis con visión de género de las desventajas acumuladas de las investigadoras en los procesos de producción del conocimiento en México. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 61-74.
- Bousquet, Marc (2008). *How the University Works: Higher Education and the Low-Wage Nation*. New York: New York University Press.
- Comité Ejecutivo AAPAUNAM. (2021). *Contrato Colectivo de Trabajo*. Ciudad de México: UNAM.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2020a). *Sistema Nacional de Investigadores Criterios del Sistema Nacional de Investigadores*. Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-sistema-nacional-de-investigadores-sni/marco-legal-sni/criterios-sni>.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2020b). *Sistema Nacional de Investigadores Criterios del Sistema Nacional de Investigadores*. Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-sistema-nacional-de-investigadores-sni/marco-legal-sni/criterios-sni>.
- Fernandez, Francisco Alonso (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 66: 19-30.
- Freidson, Elliot (1978). *La profesión médica*, Barcelona: Península.
- Galaz Fontes, J. F., Martínez Stack, J., & Gil Antón, M. (2020). The Emergence of the new Mexican academic meritocracy. *Higher Education Governance & Policy*, 1 (2), 138-151.
- Galaz Fontes, J. F. & Gil Antón, M. (2013) The Impact of Merit-Pay Systems on the Work and Attitudes of Mexican Academics. *High Educ*, 66: 357-374.

- Galaz Fontes, J. F. & Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 11, No. 2: 1-31.
- Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's war against higher education*. Chicago, IL: Haymarket Books.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (2024). *Gobierno de México*. Obtenido de Instituto Mexicano del Seguro Social. Estrés Laboral: <http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/estres-laboral>
- Moriana Elvira, Juan Antonio y Harruzo Cabrera (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology* Vol. 4, No. 3: 597-2600.
- Organización Mundial de la Salud (2024). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Estrés: <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>.
- Pérez-Castro, J., (2009). El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica. *Espiral*, xvi (46), 61-95.
- Perez, R., Castañeda, X., & Inguanzo, B. (2022). El trabajo científico: entre la racionalidad económico-burocrática y la racionalidad ético-política. *Analecta Política*, 1-26. Obtenido de Dossier: Política y educación en América Latina: <https://doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a05%20>
- Perez, R., & Naidorf, J. (2014). Las actuales condiciones de producción intelectual. *Sinética. Revista electrónica de educación*, 1-16.
- Pinto, R.; Galaz Fontes, J. F.; Padilla González, L. E. (2012). Estudios Nacionales sobre Académicos en México: Una comparación metodológica. *Revista de la Educación Superior*: 9-49.
- Rodriguez, C. (2016). *Foro Consultivo Científico y Tecnológico*, AC. Obtenido de https://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/SNI_en_numeros.pdf
- Secretaría de Gobernación. (07 de junio de 2023). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías*. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5695005&fecha=11/07/2023#gsc.tab=0
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial University*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Secretaría General (05 de febrero de 1917). Obtenido de Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Secretaría General (01 de abril de 1970). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Obtenido de Ley Federal del trabajo: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>

UNAM (2024). *Portal de Estadística Universitaria*. Obtenido de <https://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

Repensando el aprendizaje: conectando inteligencias a través de *Hubs* del Conocimiento e Innovación en México

Urith Nereida Ramírez Mera

Introducción

Este ensayo examina los *Hubs* del Conocimiento e Innovación (HCI), resaltando su importancia en la promoción de la educación transfronteriza y el desarrollo de una economía basada en el conocimiento. Estos *hubs* son motivo de reflexión y análisis como medios de consolidación en México para la producción, gestión e intercambio de conocimiento a través de la colaboración de investigadores en formación y consolidados. Se enfatiza en la producción, movilización y aplicabilidad del conocimiento, ellos facilitan la colaboración en la producción y difusión del conocimiento a través de diferentes usuarios. Son vitales en las instituciones de educación superior (IES) para impulsar la innovación y el desarrollo económico, enfrentando desafíos como la digitalización y la gestión de la propiedad intelectual. Actúan como sistemas locales de innovación y gestión del conocimiento, promoviendo la investigación y el desarrollo de ideas innovadoras, además de atraer talento calificado y fomentar la colaboración y transferencia tecnológica. El papel de la digitalización en los HCI es destacado, mostrando cómo estas plataformas potencian la colaboración y la innovación. Se identifican retos para su consolidación, incluyendo la necesidad de políticas coordinadas, apoyo gubernamental y financiero sostenible.

Los *Hubs* del Conocimiento e Innovación (HCI)

Son un concepto complejo que involucra diferentes actores, visto desde diferentes perspectivas, forman parte de una clasificación más amplia de *Hubs* Internacionales Educativos (HIE por las siglas en inglés de *International Education Hubs*), la cual se estructura en tres tipos principales: *hubs* de estudiantes (*student hubs*), *hubs* de formación de fuer-

za laboral cualificada (*talent hubs*) y *hubs* de conocimiento e innovación (*knowledge/innovation hubs*) (Chan, 2023; Sturzeis, 2014). Estos se definen dentro del contexto de la evolución de la educación transfronteriza, considerada la tercera generación después de la movilidad estudiantil y la movilidad de programas y proveedores.

Los *hubs* de estudiantes se centran en educar y formar a estudiantes locales y extranjeros, los *hubs* de formación de fuerza laboral cualificada se basan en los centros de estudiantes, pero con el objetivo de desarrollar una fuerza laboral cualificada, y los *Hubs* de Conocimiento e Innovación (HCI) amplían su mandato más allá de la educación y formación para incluir la producción de conocimiento e innovación para una economía basada en servicios de conocimiento (Chan, 2023; Lo, 2015). Así, el conocimiento se convierte en un servicio y permite generar un beneficio social, económico, cultural y político.

Brar *et al.*, (2023) mencionan que es esencial reconocer que el conocimiento es producido, movilizado y aplicado: a) la producción de conocimiento se refiere a la creación de nuevo conocimiento basado en la experimentación y/o el resumen de conocimiento antiguo para crear nuevos significados; b) la movilización del conocimiento se refiere al proceso mediante el cual el conocimiento se hace accesible y más comprensible para una amplia variedad de audiencias, y c) la aplicabilidad del conocimiento se refiere al uso del conocimiento en contextos específicos. Desde las IES, se aborda desde la *knowledgegization* como un medio para crear ciudades del conocimiento, centrándose en mejorar la capacidad de absorción y gestión del conocimiento (Kaya y Sağsan, 2016), y por supuesto, movilización y aplicación de dicho conocimiento.

Brar *et al.*, (2023), señalan que es importante priorizar la producción de conocimiento en el ámbito académico, sin dejar de lado la movilización y traducción del conocimiento para hacerlo accesible y comprensible a un público más amplio. Estos procesos son cruciales para difundir el conocimiento emergente y aumentar la conciencia sobre cómo se produce el conocimiento. Por ello, los HCI permiten la accesibilidad a diferentes tipos de usuarios interesados en la temática (Benigno *et al.*, 2015) con el propósito de colaborar en la producción, difusión y utilización del conocimiento.

Los HCI se enfocan específicamente en los *hubs* de aprendizaje dentro de las IES pues impulsan la innovación y el desarrollo económico (Kaya y Sağsan, 2016; Terzieva *et al.*, 2023), y juegan un papel crucial en este ecosistema, generando trayectorias consolidadas para investigadores y promoviendo la atracción de talento nacional y regional. Los desafíos incluyen la adaptación a la digitalización y la gestión efectiva de la propiedad intelectual para asegurar una distribución equitativa de los beneficios derivados de la innovación (Brar *et al.*, 2023).

Los HCI son descritos como sistemas de innovación locales y de gestión; los primeros constituyen nodos en redes de producción y compartición de conocimiento (Evers *et al.*, 2010), mientras que los sistemas de gestión del conocimiento centrados en el conocimiento explícito y codificado permiten procesos de aprendizaje por interacción, combinación e internalización del conocimiento (Passiante y Corallo, 2003). De igual forma, se entienden como ecosistemas que promueven la investigación y el desarrollo de ideas innovadoras, apoyan la creación de un entorno propicio para emprendedores en diferentes etapas de crecimiento y buscan convertirse en atractivos para estudiantes cualificados y trabajadores del conocimiento a escala global (Sturzeis, 2014).

Chaloupková *et al.*, (2023) los nombra como *hubs* creativos (p. ej. espacios creativos, *coworking*, *makerspaces*), cuyas funciones son crear y transferir conocimiento al lugar de aplicación, ofrecer asesoramiento a las personas a través de la educación y la capacitación, e identificar sistemas de innovación locales a través de la creación de redes y espacios de encuentro comunitario.

Por otro lado, para otros autores, los HCI son plataformas o repositorios en línea basados en la Web que ofrece una colección de recursos diseñada para lograr los objetivos específicos, recursos que pueden ser explorados a partir de la búsqueda de los usuarios o con base en los perfiles de los usuarios y la meta-información conectada con recursos digitales, (Benigno *et al.*, 2015; Ramírez y Mortera, 2010; Sharratt *et al.*, 2017), en la que se tiene acceso a herramientas para la participación comunitaria y la colaboración transdisciplinaria en todos los procesos relacionados con el conocimiento (Brar *et al.*, 2023) o una temática específica, por ejemplo, educación especial e inclusiva (Benigno *et al.*, 2015). Los HCI digitales proporcionan una colección comprensiva de investigación y evidencia, marcos de política, ejemplos de prácticas, oportunidades de financiamiento y recursos de capacitación (Sharratt *et al.*, 2017).

Por su parte, Martins (2022) señala que los HCI digitales son redes colaborativas que buscan estimular la adopción de tecnologías digitales avanzadas que promueven la interacción entre distintos agentes para la emergencia de ideas, herramientas y para la creación de redes digitales. Adicional a esto, fomentan la cultura tecnopreneurial basada en la innovación y la investigación, apoyando de forma directa a los *startups* innovadores (Simuka y Chinakidzwa, 2022).

La importancia de los HCI es diversa, y se enmarcan en las esferas sociales, económicas, culturales entre otras. Por ejemplo, en la parte económica, facilitan y potencian la práctica del emprendimiento social mediante la provisión de apoyo estructural, conocimientos especializados y recursos a emprendedores sociales existentes y aspirantes, así como fomentar la creación y sostenibilidad de ecosistemas de emprendimiento social

(Brar *et al.*, 2023); permiten un avance hacia economías basadas en el conocimiento en el marco de las estrategias nacionales e internacionales donde la educación, la innovación y el desarrollo tecnológico juegan roles cruciales (Sturzeis, 2014); permiten centrar en el desarrollo de modelos de negocio fundamentados en *stakeholders* para la gestión estratégica (Simuka y Chinakidzwa, 2022); fomentan la colaboración y el intercambio intensivo de conocimiento, lo cual es vital para la innovación y el desarrollo económico regional (Evers *et al.*, 2010).

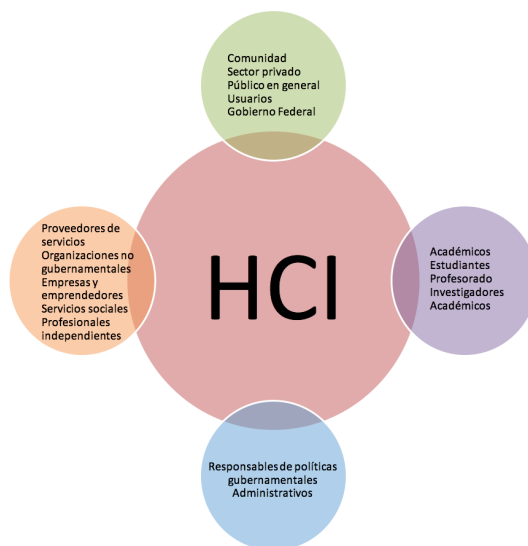
En la esfera académica, los HCI son considerados como la evolución de la educación transfronteriza, considerada la tercera generación después de la movilidad estudiantil y la movilidad de programas y proveedores (Sturzeis, 2014). Además, incrementan la capacidad de grupos de investigación y mejorar los procesos de producción de conocimiento los académicos y equipos de investigación, quienes, al colaborar con comunidades, pueden realizar investigaciones más relevantes, atraer a una mayor población de participantes y obtener una exposición más amplia a las perspectivas de los usuarios del conocimiento, lo que mejora la imagen académica y promueve una visión de la academia como más colegiada y participativa. Brar *et al.*, (2023) mencionan que las comunidades relacionadas con la producción de conocimiento al estar en colaboración de las HCI aumentan la movilización del conocimiento.

Los HCI apoya el desarrollo de políticas y prácticas relevantes a un grupo específico de interés (Sharratt *et al.*, 2017); permiten a los políticos y proveedores de servicios a colaborar en la producción de conocimiento enriqueciendo y trasladando de manera más efectiva el conocimiento directamente al desarrollo de las prácticas y políticas, además se benefician en términos de traducción de conocimiento, acceso a investigaciones que informan mejor las políticas, y evaluación de políticas a través de interacciones con el público afectado por dichas políticas, por lo que las comunidades experimentan mejoras en sus contextos y en su capacidad de atención (Brar *et al.*, 2023).

Los HCI están compuestos por nodos en los que interactúan diferentes actores, por lo que son cruciales por su alta conectividad y capacidades de *networking*, tanto internas como externas para generación, transformación y transferencia de conocimiento (Evers *et al.*, 2010). Por lo tanto, es necesario desarrollar capacidades colaborativas en investigación y movilización de conocimiento con comunidades diversas. Brar *et al.*, (2023) destacan la importancia de reunir a una amplia gama de actores y partes interesadas, incluyendo investigadores académicos, grupos de reflexión, formuladores de políticas gubernamentales y no gubernamentales, organizaciones proveedoras de servicios y organizaciones comunitarias de base y recién creadas.

Brar *et al.*, (2023) citan a Carayannis y Campbell (2009) quienes desarrollaron modelos de cuádruple y quintuple hélice que teorizan sobre la interrelación entre investigadores, industria, gobierno, comunidad, es decir, público y sociedad civil, y medio ambiente en la creación e implementación de conocimiento. Estos modelos amplían el concepto tradicional de colaboración en la producción de conocimiento, que típicamente involucra solo a los primeros tres actores (investigadores, industria y gobierno), para incluir también a la comunidad y al medio ambiente como partes esenciales en este proceso (Figura 1).

Figura 1. Actores de los HCI



Fuente: Basado en Brar *et al.*, 2023, p. 12.

Los HCI habilitan la creación de una memoria compartida de la red compuesta por todo el conocimiento codificado, lo que apoya los procesos de intercambio de conocimientos entre los nodos de la red, creando nuevas interrelaciones y reforzando cada nodo. Así, los *hubs* ofrecen servicios que permiten a los nodos interactuar entre ellos y con su base de conocimientos compartida, y acceder al conocimiento explícito a nivel global, potenciando el desarrollo de relaciones translocales de la red (Passiante *et al.*, 2003).

De igual forma, resaltan la importancia de la capacidad organizacional, la capacidad tecnológica, y la gestión efectiva del conocimiento, incluyendo la tolerancia al fracaso y la diversidad, para fomentar un ambiente innovador y de aprendizaje continuo (Kaya y Sağsan, 2016). De manera concreta, Sharrat *et al.*, (2017) mencionan que los HCI tiene varios propósitos clave:

- Soporte a la Práctica y la Política: Facilita el acceso a información y recursos que pueden informar y mejorar las políticas y prácticas relacionadas con niños y familias afectadas por la delincuencia parental.
- Colección Integral: Agrupa una amplia gama de materiales relevantes, incluyendo investigación académica, marcos de políticas, y ejemplos prácticos, en un solo lugar accesible para profesionales de diversos sectores.
- Fomento de la Colaboración: Sirve como un punto de encuentro para profesionales de diferentes áreas (educación, salud, justicia penal, etc.) para compartir conocimientos y mejores prácticas.
- Mejora de la Calidad: Implementa un sistema de evaluación de calidad para ayudar a los responsables de políticas y practicantes a hacer juicios informados sobre la idónea.

Los HCI no han sido estudiadas a detalle, especialmente hay una necesidad de más estudios e investigaciones que exploren cómo estos centros de conocimiento operan, cuáles son sus características comunes y cómo estos factores pueden ser aplicados por nuevos desarrolladores para crear *hubs* más efectivos, así como carencias para identificar las implicaciones y conexiones con la comunidad (Brar *et al.*, 2023). Por ello, este capítulo busca reflexionar y analizar los *hubs* como medios de consolidación en México para la producción, gestión e intercambio de conocimiento a través de la colaboración de investigadores en formación y consolidados, y así el impacto de las HCI en México, y su actual posicionamiento como forma de *knowledgization* de los procesos de movilización, producción y aplicabilidad de saberes.

Contextos de los HCI en el mundo

Los HCI tienen una trayectoria significativa, y surgen como medios potencializadores del conocimiento, a partir de un concepto político en Malasia y Singapur para revertir el flujo de estudiantes transfronterizos hacia Occidente (Chan, 2023). Por lo tanto, ha

tenido un mayor avance en Asia y Europa. Además, estas experiencias otorgan a los HCI una visión propia de sus objetivos con actores determinados, los cuales tienen diferentes niveles de impacto y, por lo tanto, de consolidación.

Penco (2023) examina cómo las ciudades exitosas en la economía del conocimiento actúan simultáneamente como HCI y hubs de consumidores. Destaca que estas ciudades atraen y retienen empresas basadas en el conocimiento y servicios intensivos en conocimiento, como industrias de alta tecnología, servicios empresariales intensivos en conocimiento, sedes de corporaciones multinacionales, y subsidiarias de servicios de estas grandes empresas (como I+D, diseño, y marketing). El papel de los centros de investigación y formación es crucial para el desarrollo de los HCI, apoyando la necesidad de movilidad urbana y accesibilidad logística para conectar puntos importantes de producción, servicios, y otros centros internacionales.

Terzieva *et al.*, (2023) realizan una investigación sobre el proyecto STEPup que busca el fortaleciendo prácticas innovadoras de emprendimiento social para entornos empresariales disruptivos en Tailandia y Myanmar, en donde participaron instituciones de 3 países europeos y 2 del sudeste asiático. Con el fin de involucrar a la industria local y mantener el aspecto empresarial en mente, también se ha involucrado a una empresa social de Tailandia. Este proyecto busca modernizar las prácticas existentes de emprendimiento social y promover la innovación en las IES de estos países a través de la integración de herramientas avanzadas de aprendizaje para la creación de ideas de negocios disruptivos.

Otro país asiático es India, la cual se posiciona como un centro global de educación, impulsada significativamente por la adopción e integración de la inteligencia artificial (AI) y la tecnología en el ámbito educativo (Vijay, 2023). Por su parte, Dessoif (2021) menciona que varios países asiáticos, a través de sus HCI, buscan revertir el flujo de estudiantes hacia Occidente, y fomentar la internacionalización de las instituciones educativas locales, atraer inversiones extranjeras y aumentar la competitividad económica regional. Singapur y Malasia son citados como pioneros en esta iniciativa, con un enfoque en atraer instituciones terciarias extranjeras y promover la colaboración entre universidades locales y extranjeras para impulsar la innovación y el desarrollo económico. Otros países como Sri Lanka, Corea del Sur, Rusia, Mongolia y otros países Eurasiáticos.

Por otro lado, Hong Kong tiene el potencial para convertirse en un centro educativo internacional enfocado en la innovación y el conocimiento. Destaca la necesidad de cambiar hacia una configuración equilibrada en la que el gobierno coordine entre la industria y la academia, promoviendo una colaboración que vincule las demandas del

mercado con expertos correspondientes. Se menciona la importancia de atraer a estudiantes internacionales y cómo las regulaciones de empleo y la falta de instalaciones pueden desalentar su llegada. Se sugiere que el gobierno debería aliviar algunas cargas financieras para los estudiantes internacionales y promover la colaboración entre la industria y la academia para fomentar la innovación (Chan 2023; Lo, 2015).

En Europa se rescata la aportación de Tricarico (2024), quien concibe a los HCI desde la regeneración de áreas industriales abandonadas en ciudades italianas, transformándolas en centros de innovación y manufactura urbana. Desde esta visión, destaca la importancia de espacios que facilitan la innovación a través de la colaboración y la integración de diversas actividades, fomentando la diversidad económica y funcional dentro de los ecosistemas. Por su parte, Penco (2023) examina cómo las IES y los centros de investigación y formación juegan un papel crucial en el desarrollo de los HCI en Génova, que ha sido un ejemplo de transformación hacia una economía basada en el conocimiento. Los proyectos no solo fomentan el desarrollo tecnológico y la educación superior en ciencia y tecnología, sino que también crean una clase de trabajadores del conocimiento, con un fuerte énfasis en campos científicos innovadores aplicables a diversas áreas, desde la medicina hasta la robótica y la nanobiotecnología.

Otro caso estudiado es la República Checa, quien considera a los HCI como entidades con un interés económico (comercial) primordialmente privado. Sin embargo, se recalca la necesidad de cambiar la percepción de estos sujetos, ya que los espacios creativos se basan cada vez más en la cooperación comunitaria y las ideas en la esfera pública, proporcionando espacio para la cooperación pública y la co-creación. No solo por estas razones, el sector público en forma de representantes de ciudades o municipios debe ser respetado y cooperar con el sector privado en el apoyo y funcionamiento de los HCI (Chaloupková *et al.*, 2023).

El Reino Unido también está realizando aportes interesantes. Sharratt *et al.*, (2017) proponen un HCI llamado i-HOP, el cual actúa como un medio crucial para cerrar la brecha entre la investigación y la evidencia existente y el desarrollo de políticas y prácticas efectivas, apoyando a los profesionales en su trabajo con un grupo vulnerable en la sociedad. Este concepto resalta la importancia de la accesibilidad, la relevancia, y la calidad de la información y los recursos para facilitar un impacto positivo en la práctica profesional y la formulación de políticas.

En África, los HCI se centran en el desarrollo de modelos de negocio fundamentados en los *stakeholders* para la gestión estratégica de *hubs* de innovación en las universidades de Zimbabue (Simuka & Chinakidzwa, 2022). Aunque dentro de la literatura se tiene poca información sobre el análisis de las experiencias de HCI en África, algunos

proyectos son TrustAfrica (<https://trustafrica.org/knowledge-hub/>) el cual alberga una colección de reportes, estudios de caso, artículos y actas de conferencia sobre las donaciones y filantropía en África, desarrollo equitativo y gobernanza democrática. Otra propuesta es *The Knowledge Hub for Organic Agriculture in Eastern Africa* (KHEA), un HCI sobre agricultura orgánica que une a países y organizaciones (<https://khea-africa.org/>).

El mismo caso sucede en América Latina. Aquí se pueden encontrar plataformas como *Latin America Hub* (<https://tipconsortium.net/latin-american-hub/>) el cual es un Consorcio de Política de Innovación Transformadora (TIPC) que congrega a nueve organizaciones de tres países latinoamericanos para aplicar metodologías de política experimental y evaluación formativa. Otra propuesta es el *Knowledge Hub on Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean* (<https://desarrollo-infantil.iadb.org/en>), el Klik Hub: Red de Conocimiento Climático de América Latina (<https://cdkn.org/es/page/clikhub>) o el Diálogo de las Américas (<https://www.americasdialogue.org/en/deterioration-of-public-debate/knowledge-hub/>).

En análisis de las experiencias han permitido analizar que los HCI enfrentan desafíos como el aumento de costos de alquiler y operativos, burocracia, competencia en el mercado, y barreras administrativas para obtener subsidios. La pandemia de Covid-19 y otros factores recientes han agravado estas dificultades, subrayando la necesidad de apoyo y reconocimiento público a largo plazo (Chaloupková *et al.*, 2023).

Estructura y funcionamiento de los *hubs* del conocimiento en México

En México, los HCI están en creación. Las primeras manifestaciones académicas relacionadas con ellos es el proyecto K-hub-12 para educación básica y el, “Proyecto *Knowledge Hub*: de México hacia el resto del mundo” (Ávila y Sanabria, 2009; Burgos y Mortera, 2011; Mortera y Escamilla, 2009; Ramírez y Mortera, 2010). Este proyecto discute el desarrollo del Portal Académico de Recursos Educativos Abiertos (REA) como un “*Knowledge Hub*” para la educación básica, iniciativa del Tecnológico de Monterrey. Este *hub* busca fomentar la colaboración en investigación y la transferencia de innovación y tecnología mediante la provisión de REAs de calidad.

Por otro lado, la UNESCO presenta a el perfil de México dentro del *SDG4 Knowledge Hub* (<https://www.unesco.org/sdg4education2030/es/sdg4education2030/knowledge-hub/mexico-country-profile>) en donde enlista una serie de vínculos que buscan apoyar el intercambio de conocimientos, datos y acciones para mejorar las reformas educativas basadas en evidencias en todo el mundo, promover el aprendizaje entre países y accio-

nes efectivas para combatir la crisis global de aprendizaje, y demostrar un compromiso con el trabajo hacia la Agenda de Educación 2030. Así, se busca tener una plataforma que facilite, coordine, informe y comparta conocimiento. Entre ellos destacan:

- Perfiles para Mejorar las Revisiones Educativas (PEER)
- Estimaciones de países sobre alumnos fuera de la escuela
- Base de Datos Mundial sobre Desigualdad en Educación
- Perfil de país del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
- Documentos de política educativa del país del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
- Referencias de los países respecto a los Objetivos de Desarrollo (ODS)
- Tablero de rendición de cuentas de igualdad de género y educación
- Perfiles de país UNEVOC (International Project on Technical and Vocational Education) de EFTP (Educación y Formación Técnica y Profesional)

Sin duda, existen otras propuestas que mencionan la importancia de los HCI como elementos de desarrollo local, como es el caso de Nayarit (Gutiérrez, 2020). De manera concreta, y como es el caso de otros países africanos o latinoamericanos, en México existen HCI que no han sido analizados para conocer su impacto a nivel local, estatal y nacional.

De manera teórica, los HCI son llamados parques científicos o tecnológicos en los que la investigación que se realiza en las IES llega a la sociedad a través de la transformación en innovación tecnológica de las empresas. Así, se realiza una concentración estratégica de empresas de tecnología avanzada de donde surgen nuevas empresas en instalaciones pequeñas con impacto social (Pedroza, 2020).

Desde esta perspectiva, los parques científicos y tecnológicos forman parte de una especie de HCI geográficamente establecidos, o como lo menciona Pedroza (2020) un HCI en la forma de un parque de ciencia y tecnología, tal como la Ciudad del Saber en Panamá, la Ciudad del Conocimiento en Monterrey, y el Hub de Innovación en Medellín. Esto implica la importancia de reconocer que los HCI tienen un impacto considerable para el avance científico y tecnológico, así como la socialización y aplicación del conocimiento, más allá de industrializar las zonas a través de la competitividad.

Algunas propuestas de HCI son, por ejemplo, el Proyecto Tecnológico ITESO, el cual tuvo respaldo de varios niveles de gobierno, asociaciones empresariales y la IES con su red de contactos. Al interior de la IES, un grupo de profesores conformaron un programa que, a

través del crecimiento de su Incubadora de Empresas de Base Tecnológica (IBT) lograron la conjunción del parque. Sin embargo, “no hay evidencias contundentes de que el Parque agregue valor al conocimiento base de la empresa y a la innovación industrial” (Pedroza y Ortiz, 2020, p. 45).

Por su parte, en Celaya también se plantea el desarrollo de uno de los siete HCI estatales. El objetivo es vincular proyectos académicos e industriales. Estos proyectos atraen a talentos y llevan sus ideas a una etapa de producción (Pérez, 2020), y que en 2023 seguían sumando esfuerzos a través de inversiones por parte de la Asociación Mexicana de Mujeres Empresarias (Sánchez, 2023). Sin embargo, este proyecto sigue la misma línea que el Proyecto Tecnológico ITESO, se desconoce el impacto de la *knowledgegization* en la región tomando en cuenta los actores que en ellos se involucran.

De este modo, se destaca la urgencia de integrar los HCI como iniciativas académicas, con el fin de generar evidencia y avanzar en la investigación sobre su impacto en los distintos actores involucrados. Sin una evaluación sistemática, no contamos con datos concretos sobre los beneficios reales que estas entidades están aportando a diversos sectores sociales.

Colaboración entre investigadores en formación y consolidados

Los HCI han sido reconocidos como medios para potencializar la producción, movilización y aplicabilidad del conocimiento, junto con las IES forman parte medular de estos procesos de *knowledgegization*. Por ello, la formación de investigadores y las redes de consolidación de sus trayectorias implican la generación de un sistema de gestión del capital humano. Atraen e involucran a estudiantes, talentos, IES, empresas de investigación e industrias relacionadas de otros países. Aunque el impacto de las actividades puede ser nacional, regional o global, este puede cambiar con el tiempo (Lee, 2014).

Knight (2013), menciona que los *hubs* educativos son esfuerzos planificados por países o zonas para crear una masa crítica de actores locales e internacionales involucrados en la educación, la capacitación, la producción de conocimiento y las iniciativas de innovación. Tienen el potencial de mejorar las oportunidades de educación superior para los estudiantes, desarrollar una fuerza laboral calificada y contribuir a la economía del conocimiento. Algunos países los ven como medios para atraer estudiantes y proveedores extranjeros para generar ingresos, modernizar e internacionalizar su sector de educación superior.

Sin embargo, considerando que los HCI varían en cuanto a sus objetivos y a su naturaleza, existen diferentes aspectos a tomar en cuenta cuando se definen las líneas de colaboración entre investigadores y académicos. Por ejemplo, desde la perspectiva de Sturzeis (2014) y Lee (2014) quienes analiza sus diferentes perspectivas, se puede deducir que estos tienen un impacto significativo y crucial a través de varias dimensiones:

- Entornos colaborativos: Al actuar como intersecciones de diferentes dominios de políticas como ciencia y tecnología, industria y educación, ofrecen a los investigadores y académicos entornos colaborativos donde pueden trabajar conjuntamente en proyectos interdisciplinarios y trans-sectoriales.
- Acceso a recursos e infraestructura: Proporcionan acceso a recursos avanzados e infraestructura de investigación, cruciales para el desarrollo de investigaciones punteras y la consolidación de capacidades académicas.
- Interacción con la industria y el gobierno: La estrecha conexión con el sector industrial y las políticas gubernamentales permite a los investigadores y académicos orientar sus trabajos hacia áreas de relevancia estratégica, facilitando la aplicación práctica de sus investigaciones y promoviendo la innovación orientada al mercado.
- Atracción y retención de talento global: Al buscar convertirse en centros atractivos para estudiantado cualificados y trabajadores del conocimiento a escala global, favorecen la formación de una comunidad académica diversa y rica en conocimientos, ofreciendo oportunidades de formación y desarrollo profesional para investigadores y académicos en todas las etapas de su carrera.
- Políticas y estrategias integradas: La implementación de políticas coordinadas para alcanzar los objetivos de los HCI, como en el caso de Singapur, subraya la importancia de un enfoque estratégico y unificado que respalde tanto la investigación de vanguardia como la educación de calidad, fundamentales para la formación y consolidación de investigadores y académicos.
- Fomento de la innovación: La concentración de talento y recursos en los *hubs* facilita la colaboración entre academia e industria, impulsando la investigación y desarrollo (I+D) y la creación de innovaciones. Esto puede conducir a la creación de nuevas industrias y al fortalecimiento de las existentes.

Por ello, la generación de trayectorias de investigación y la creación de redes de conocimiento se manifiestan en cada HCI de acuerdo a sus objetivos y necesidades. Por lo tanto, las redes de investigación y de académicos tendrán distintas características de acuerdo

al contexto en el que se desenvuelvan. Revisando los casos de éxito, facilitan la colaboración entre investigadores y académicos en formación y consolidados, al proveer un espacio donde pueden acceder a información de calidad, compartir conocimientos, y aplicar estos recursos en sus respectivos campos de trabajo. Esto, a su vez, contribuye al objetivo general de mejorar la calidad y efectividad de las intervenciones dirigidas a poblaciones vulnerables, en este caso, niños y familias afectadas por la delincuencia parental (Sharratt *et al.*, 2017).

Por otro lado, la propuesta de Terzieva *et al.*, (2023) ofrece varios puntos relevantes que pueden aplicarse de acuerdo a su experiencia para la consolidación de la carrera investigativa:

- Capacitación y desarrollo de habilidades: A través del proyecto STEPup, se enfatiza la importancia de capacitar y desarrollar habilidades tanto en estudiantes como en el personal académico. Esto se logra mediante sesiones de formación, la creación de HCI equipados con tecnología avanzada y la implementación de desafíos de casos reales en colaboración con empresas sociales.
- Colaboración IES-empresa: al otorgar valor a la cooperación entre IES y el sector empresarial, particularmente en el ámbito del emprendimiento social, se beneficia no solo al estudiantado, al exponerlos a experiencias prácticas y desafíos reales, sino que también ofrece a los académicos oportunidades para investigar y desarrollar soluciones innovadoras a problemas sociales complejos.
- Impacto y relevancia social: Al centrarse en el emprendimiento social, promueven la idea de que la academia debe tener un impacto positivo en la sociedad. Esto implica que investigadores y académicos deben orientar sus esfuerzos no solo hacia la excelencia académica sino también hacia la generación de conocimiento que contribuya al bienestar social y económico.
- Aprendizaje interdisciplinario y multicultural: La implementación del proyecto STEPup en dos países diferentes subraya la importancia del aprendizaje intercultural e interdisciplinario. Para investigadores y académicos, esto significa trabajar en entornos que fomenten la diversidad de pensamiento y enfoques colaborativos para abordar desafíos globales.
- Innovación en la IES: El proyecto ilustra cómo estas instituciones pueden innovar en sus prácticas educativas y de investigación para responder a las necesidades cambiantes de la sociedad. Esto implica repensar los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje para incluir enfoques más prácticos y orientados a la acción.

Además, los HCI se extienden hacia el fortalecimiento y consolidación de investigadores y académicos, principalmente a través de la implementación de modelos de negocio centrados en los *stakeholders* ubicados en IES (Simuka y Chinakidzwa, 2022):

- Colaboración y redes: La creación de un ecosistema colaborativo que facilita la interacción entre investigadores, académicos, estudiantes, y otros *stakeholders*, incluyendo el sector privado y el gobierno. Esto permite una transferencia efectiva de conocimientos y fomenta la innovación conjunta.
- Comercialización de innovaciones: Los modelos de negocio propuestos buscan incrementar la tasa de comercialización de innovaciones desarrolladas dentro de las IES, lo cual es crucial para la consolidación de investigadores y académicos que buscan aplicar sus descubrimientos y avances en el mundo real.
- *Tecnopreneurship*: Estimula las actividades de *tecnopreneurship* (emprendimiento tecnológico) dentro del ambiente académico, lo cual es vital para la formación y consolidación de investigadores y académicos que aspiran a convertir sus ideas en soluciones de mercado viables.
- Desarrollo de habilidades y capacidades: A través de la participación en HCI, los investigadores y académicos pueden desarrollar habilidades esenciales en gestión de proyectos, liderazgo, y emprendimiento, complementando su formación académica y especializada.
- Apoyo y recursos: Los HCI ofrecen acceso a recursos críticos para la investigación y el desarrollo, incluyendo financiación, mentoría, espacios de trabajo colaborativos, y tecnología avanzada. Esto refuerza el proceso de consolidación de investigadores y académicos al proveer las herramientas necesarias para avanzar en sus proyectos.

La digitalización también tiene un rol crucial pues, al actuar como un centro digital, facilita la cooperación entre educadores, estudiantes, y el sector empresarial, contribuyendo a la modernización de los contenidos educativos y acercando la formación profesional a las necesidades del mercado laboral (Kuznietsova *et al.*, 2023).

El desarrollo y la atracción de talento a nivel nacional y regional tienen un valor crítico para los HCI y para las economías en las que operan. Estos procesos no solo contribuyen a la creación de una fuerza laboral altamente cualificada y adaptable, sino que también impulsan la innovación y el desarrollo económico (Li, 2023).

De manera significativa, representan una estrategia integral para el desarrollo y atracción de talento a nivel nacional y regional, proporcionando una base sólida para el crecimiento sostenible y la competitividad global. Facilitan la colaboración entre investigadores en formación y consolidados, permitiendo la creación, adquisición y difusión de conocimientos (Martins, 2022).

Desafíos y barreras para la consolidación de *hubs* del conocimiento

A pesar de que traen consigo algunas ventajas, también enfrentan varios desafíos como lo menciona Rikap y Flacher (2020), incluyendo la captura de rentas intelectuales por parte de empresas extranjeras, particularmente multinacionales, en detrimento de las empresas y las instituciones de investigación locales. Aunque las IES y centros de investigación en Singapur, como la *National University of Singapore* (NUS) y la *Nanyang Technological University* (NTU), se han integrado efectivamente en las redes globales de conocimiento e innovación, estas instituciones y el sector público en general no logran capturar las rentas intelectuales asociadas. En cambio, las corporaciones extranjeras obtienen la mayoría de las rentas de estos centros de conocimiento. Este hallazgo señala las limitaciones de los HCI de Singapur como estrategia de recuperación para países emergentes o periféricos, planteando cuestiones sobre la sostenibilidad del modelo singapurense, especialmente en comparación con otros centros globales como Shenzhen en China.

Tomando en cuenta las características de los HIE y HCI se puede inferir que existen varios retos y barreras basándose en el contexto general y los detalles proporcionados en los estudios de caso (p. ej., Simuka & Chinakidzwa, 2022; Sturzeis, 2014) que analiza:

- Coordinación de políticas y marco regulatorio: La implementación de políticas coordinadas es un desafío significativo para convertirse en un HIE efectivo, como se señala en el caso de Hong Kong. La falta de políticas coordinadas puede obstaculizar el logro de los objetivos de los HCI.
- Priorización de políticas económicas sobre sociales: En el ejemplo de Singapur, la priorización de políticas económicas sobre las sociales podría amenazar la cohesión social y el proceso de construcción de la nación cívica, lo que subraya el desafío de equilibrar el crecimiento económico con el bienestar social.
- Descentralización y diversidad de enfoques: El caso de los Emiratos Árabes Unidos muestra cómo la descentralización y la diversidad de enfoques entre

diferentes sheikdoms pueden llevar a un enfoque estratégico pero fragmentado, lo que representa una barrera para la formación cohesiva de un HIE.

- Atracción de talento internacional: Los HCI enfrentan el desafío de atraer a estudiantes internacionales y talento global, manteniendo al mismo tiempo un enfoque en las necesidades locales y nacionales, como se destaca en los casos de Malasia y Singapur.
- Evolución lineal vs. saltos estratégicos: La conclusión de que no existe una evolución lineal de *student hub* a HCI, sino que cada *hub* tiene su propio camino de desarrollo, sugiere que la adaptación y la innovación estratégica son fundamentales para superar las barreras hacia la consolidación como un HCI efectivo.
- Recursos financieros y apoyo gubernamental: La variabilidad en el apoyo financiero y gubernamental, como se observa en varios estudios de caso, representa una barrera para el desarrollo y sostenibilidad de los HCI. Uno de los mayores desafíos es asegurar financiamiento continuo y sostenible para las operaciones, investigación y desarrollo de productos.
- Colaboración entre sector público y privado: Establecer y mantener colaboraciones productivas entre universidades, gobierno y empresas es crucial pero desafiante. Los diferentes objetivos, culturas organizacionales y expectativas pueden dificultar la cooperación efectiva.
- Identidad y marca del *hub*: Desarrollar una identidad clara y una marca para el *hub* que sea atractiva tanto a nivel local como global es un reto, especialmente en contextos donde la competencia entre *hubs* es alta.
- Acceso a mercados: Para los investigadores y académicos involucrados, transformar innovaciones y desarrollos tecnológicos en productos comerciales viables implica superar barreras de mercado, incluida la competencia, la regulación y la falta de conocimiento comercial.
- Infraestructura y recursos: La falta de infraestructura adecuada y acceso a tecnologías avanzadas pueden limitar las capacidades de investigación y desarrollo de productos dentro de los HCI.
- Capacidad y habilidades: La falta de habilidades empresariales y de gestión entre investigadores y académicos puede ser un obstáculo para la comercialización exitosa de innovaciones. Además, atraer y retener talento calificado es un desafío constante.
- Cultura de Innovación y toma de riesgos: La creación de una cultura que fomente la innovación, la experimentación y la aceptación del fracaso es fun-

damental. Sin embargo, en algunos contextos, puede haber resistencia al cambio y aversión al riesgo que inhiban estas prácticas.

- Propiedad intelectual y transferencia de tecnología: Gestionar efectivamente la propiedad intelectual y facilitar la transferencia de tecnología desde la academia hacia el mercado plantea desafíos legales y operativos.
- Medición de impacto y éxito: Determinar los criterios de éxito y medir el impacto real de los HCI de innovación en términos de desarrollo económico, avances tecnológicos y beneficios sociales es complejo.

Estos desafíos resaltan la importancia de estrategias bien diseñadas, el apoyo gubernamental coordinado, la inversión en infraestructura y servicios, y el equilibrio entre objetivos locales y globales para superar las barreras en la formación y consolidación de HCI. Además, es necesario tener en consideración un enfoque estratégico y colaborativo, adaptado al contexto específico de cada país o región, para maximizar su potencial en la formación y consolidación de investigadores y académicos, y en los procesos de *knowledgezation*.

Este proceso de *knowledgezation* es esencial para mejorar la calidad educativa, cumplir con las expectativas económicas y fomentar actividades de I+D que beneficien la actividad empresarial. Además, se sugiere que el gasto gubernamental en I+D es un método efectivo para transformar una región en una economía del conocimiento. Sin embargo, se identificó la falta de visión a nivel macro debido al alto nivel de nepotismo como un obstáculo para mejorar la educación superior y fomentar las actividades de I+D (Kaya y Sağsan, 2016).

Perspectivas futuras para los *hubs* del conocimiento en México

México, por su posición estratégica, tiene un perfil que le permite desarrollar HCI más allá de los parques de ciencia y tecnología. Su vasta diversidad cultural y su rico patrimonio histórico, le proporcionan una base sólida para diseñar soluciones con perspectivas interculturales y multidisciplinarias.

Además, el país cuenta con:

- Ecosistema de investigación y educación: Con una red de IES sólidas e instituciones de investigación reconocidas tanto a nivel nacional como internacional, México posee la infraestructura educativa necesaria para fomentar la

investigación y el desarrollo de conocimiento. Además, cuenta con consorcios nacionales que permiten la integración de actores activos a lo largo del país. Por ejemplo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior —ANUIES—.

- Iniciativas de emprendimiento e innovación: La creciente cultura de emprendimiento e innovación en México, apoyada por políticas gubernamentales y la inversión privada, proporciona un ambiente propicio para la creación y consolidación de HCl orientados a la solución de problemas sociales y económicos. Algunos ejemplos son *Impact Hub* (<https://mexicocity.impacthub.net>) o *TechnologyHub* (<https://t-hub.mx>)
- Colaboración internacional: La participación de México en consorcios internacionales y su colaboración con IES e investigación alrededor del mundo, amplían las oportunidades para el intercambio de conocimientos y experiencias en la formación de HCl.
- Conectividad tecnológica: El avance en infraestructura tecnológica y la creciente conectividad digital en México permiten el acceso y la difusión del conocimiento a nivel nacional e internacional, facilitando así la colaboración y el trabajo en red.
- Políticas de apoyo a la ciencia, tecnología e innovación: El compromiso del gobierno mexicano con la ciencia, tecnología e innovación, manifestado a través de políticas y programas de apoyo, establece un marco favorable para el desarrollo de HCl.
- Mercado interno grande y diverso: México, con su gran población y economía diversificada, ofrece un vasto mercado interno para la aplicación y comercialización de innovaciones generadas dentro de los HCl.

Para desarrollar exitosamente los HCl, México deberá enfrentar y superar desafíos como la desigualdad en el acceso a la educación y la tecnología, la necesidad de mayor financiamiento en investigación y desarrollo, y la consolidación de redes de colaboración entre el sector público, privado y académico.

Sin embargo, las fortalezas y oportunidades presentes delinean un perfil prometededor para México en su camino hacia el desarrollo de HCl que impulsen el avance científico, tecnológico y social.

De acuerdo al *Hub Latinoamericano del Consorcio de Política de Innovación Transformadora (TIPC)* (2019) y la participación de instituciones de México, se puede deducir que México posee un perfil favorable para el desarrollo de HCl, destacándose por varios factores clave:

- **Colaboración internacional:** La inclusión de México en iniciativas como el TIPC indica una capacidad y apertura para la colaboración internacional, crucial para el intercambio de conocimientos y prácticas innovadoras en ciencia, tecnología e innovación.
- **Diversidad académica y de investigación:** La participación de instituciones como la Universidad Iberoamericana de México en el HCI sugiere una rica infraestructura académica y de investigación que puede contribuir y beneficiarse de la dinámica de los HCI.
- **Compromiso con la innovación transformadora:** El enfoque en metodologías de política experimental y evaluación formativa refleja un compromiso con la innovación transformadora, esencial para abordar desafíos sociales y económicos regionales mediante políticas de ciencia y tecnología.

Los beneficios de desarrollar HCI para la comunidad académica y las trayectorias académicas en México incluirían:

- **Mejora de la calidad y el impacto de la investigación:** La colaboración y el intercambio de conocimientos fomentan investigaciones más robustas y relevantes, con un mayor impacto social y económico.
- **Desarrollo profesional y formación de redes:** Los HCI ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional continuo, la formación de redes internacionales y el intercambio de experiencias y mejores prácticas.
- **Innovación en la enseñanza y el aprendizaje:** La integración de enfoques innovadores y tecnologías emergentes en la educación prepara a estudiantes y académicos para enfrentar desafíos futuros y fomenta habilidades críticas para el siglo XXI.
- **Impulso al emprendimiento y la transferencia tecnológica:** La conexión entre la academia y la industria facilita el emprendimiento basado en el conocimiento y la transferencia de tecnología, promoviendo el desarrollo económico.
- **Soluciones a problemas locales y globales:** Al enfocarse en la innovación transformadora, los HCI contribuyen a generar soluciones sostenibles a problemas locales y globales, alineando la investigación y la educación con los objetivos de desarrollo sostenible.

Este desarrollo en México tiene el potencial de fortalecer el ecosistema de investigación e innovación del país, beneficiando a la comunidad académica y mejorando las

trayectorias académicas a través de la colaboración, la innovación y el impacto social. Además, para generar HCI eficientes, México puede seguir un plan estratégico que incorpore recomendaciones realizadas por diversos autores en el campo de la innovación y el desarrollo tecnológico. Este plan podría estructurarse en torno a varios ejes fundamentales:

- Fomentar la colaboración multidisciplinaria y transnacional: Establecer alianzas estratégicas entre instituciones académicas, gubernamentales, y del sector privado tanto a nivel nacional como internacional. Promover proyectos de colaboración que involucren a investigadores y académicos de diferentes disciplinas y países para enriquecer el intercambio de conocimientos y experiencias.
- Inversión en infraestructura y tecnología: Asegurar inversiones sustanciales en infraestructura tecnológica y en la mejora de las capacidades de investigación y desarrollo de las instituciones. Esto incluye tanto el *hardware* y *software* necesarios como el desarrollo de espacios físicos que promuevan la interacción y la creatividad.
- Apoyo financiero y políticas de incentivos: Desarrollar políticas públicas que ofrezcan incentivos fiscales y apoyo financiero para investigaciones y proyectos innovadores, especialmente aquellos que busquen resolver problemas sociales y económicos relevantes para México y la región.
- Desarrollo de talento y capacitación continua: Implementar programas de formación y capacitación continua que respondan a las necesidades emergentes de las industrias y sectores de investigación. Esto incluye no solo la formación académica sino también el desarrollo de habilidades blandas y competencias en gestión de proyectos e innovación.
- Fomento de la cultura de innovación y emprendimiento: Crear un ecosistema que promueva la innovación y el emprendimiento, incluyendo el apoyo a startups tecnológicas y empresas sociales. Esto implica también el desarrollo de marcos regulatorios flexibles que faciliten la creación y crecimiento de nuevas empresas.
- Integración con la comunidad y enfoque social: Asegurar que los HCI estén integrados con las comunidades locales y tengan un fuerte enfoque en abordar problemas sociales, fomentando así la inclusión y el desarrollo sostenible.
- Promoción del acceso abierto y la compartición del conocimiento: Estimular políticas de acceso abierto para que los resultados de la investigación y

los desarrollos tecnológicos estén disponibles para la comunidad académica internacional, fomentando de este modo la colaboración y el avance del conocimiento global.

- Evaluación continua y adaptabilidad: Establecer mecanismos de evaluación y seguimiento para medir la eficacia de los HCI y adaptar estrategias conforme a los cambios tecnológicos y las necesidades emergentes de la sociedad.

Al seguir estas recomendaciones, México podría desarrollar HCI eficientes que no solo contribuyan al avance científico y tecnológico, sino que también promuevan el desarrollo económico y social sostenible. Además, para que los investigadores mexicanos generen y fortalezcan redes de contactos que conduzcan a la creación de centros de conocimiento eficientes, pueden seguir un plan estratégico basado en varias recomendaciones de expertos en la disciplina.

Aquí se detallan algunos pasos clave:

- Participación en conferencias y simposios: Asistir y presentar trabajos en eventos académicos nacionales e internacionales es fundamental para conocer a otros investigadores con intereses similares, discutir ideas y establecer colaboraciones.
- Proyectos de colaboración interinstitucionales: Fomentar y participar en proyectos de investigación que involucren a varias instituciones, no solo dentro de México sino también con socios internacionales, puede ayudar a expandir las redes de contactos y facilitar el intercambio de conocimientos y recursos.
- Uso de plataformas digitales y redes sociales académicas: Plataformas como *ResearchGate*, *LinkedIn*, y *Academia.edu* permiten a los investigadores compartir sus trabajos, seguir a colegas en sus campos de interés y participar en discusiones especializadas, ampliando así su red de contactos.
- Programas de movilidad académica: Participar en programas de intercambio y movilidad académica puede brindar una valiosa oportunidad para establecer colaboraciones a largo plazo y aprender de diferentes enfoques y metodologías.
- Creación de seminarios y talleres locales: Organizar eventos académicos locales invita a la comunidad de investigadores a compartir sus conocimientos, fomenta la colaboración y puede servir como un punto de encuentro regular para la comunidad científica.
- Iniciativas de mentoría y redes profesionales: Participar como mentor o *mentee* en programas de mentoría puede ser una excelente manera de construir re-

laciones sólidas dentro de la comunidad académica. Además, unirse a asociaciones profesionales relacionadas con su área de especialización puede abrir puertas a nuevas colaboraciones.

- Participación en proyectos de investigación comunitaria: Colaborar en proyectos que involucren a la comunidad y otros *stakeholders* no académicos puede ampliar el alcance de las redes de contacto y destacar la relevancia social de la investigación.
- Publicaciones conjuntas: Escribir y publicar artículos de investigación en coautoría con colegas de otras instituciones es una forma concreta de solidificar relaciones de colaboración y aumentar la visibilidad de la investigación.
- Involucramiento en foros de política científica: Participar en discusiones y foros que influyen en la política científica y tecnológica del país puede ofrecer oportunidades para establecer contactos con tomadores de decisiones, financiadores e investigadores clave en el área.
- Alianzas con la industria: Establecer colaboraciones con el sector privado puede enriquecer las investigaciones con perspectivas prácticas y aplicadas, abriendo nuevas vías para la transferencia de tecnología y la innovación.

Para que México maximice su potencial en la creación de HCI eficientes, será crucial fortalecer la inversión en ciencia, tecnología e innovación; fomentar la colaboración entre el gobierno, la academia, la industria y la sociedad civil; crear políticas públicas que apoyen la investigación y el desarrollo (I+D), la transferencia tecnológica y la innovación social; promover la educación STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) desde niveles básicos hasta superiores; y aprovechar la tecnología y la digitalización para superar barreras geográficas y socioeconómicas, y para promover el acceso a la información y el conocimiento global.

Conclusión

Los HCI se destacan por ser plataformas esenciales que fomentan la colaboración entre investigadores en formación y consolidados, permitiendo la creación, adquisición y difusión de conocimientos de manera eficaz. Estos centros actúan como catalizadores para la transferencia de innovación y tecnología, promueven el enriquecimiento del desarrollo curricular y fortalecen los vínculos con las comunidades (Rikap y Flacher, 2020). A través de una estructura que apoya la interacción multidisciplinaria y el acce-

so a conocimientos abiertos, contribuyen significativamente al avance académico y al desarrollo socioeconómico, enfrentando desafíos como la necesidad de adaptación tecnológica y la gestión eficiente del conocimiento en un entorno globalizado.

La IA puede ser una herramienta poderosa que permita revitalizar no solo el sector educativo, sino para la formación y consolidación de investigadores a través del acceso a educación de calidad, empoderamiento de profesores e investigadores, eliminar las barreras lingüísticas, y promover la inclusión para emplear una educación especial. Además, permite la mejora de la investigación e innovación a través del procesamiento de grandes cantidades de datos rápidamente, identificar patrones y realizar descubrimientos revolucionarios; facilitar el desarrollo de programas personalizados para fomentar habilidades y destrezas.

Respecto a la formación y consolidación de investigadores y académicos, es fundamental el papel de las comunidades de aprendizaje como entornos colaborativos y dinámicos que promueven el intercambio de conocimiento y la colaboración entre sus miembros. A través de la implementación de diversas metodologías y tecnologías, estas comunidades facilitan no solo la compartición de conocimientos explícitos y tácitos, sino también el desarrollo de habilidades críticas, la innovación y la adaptación continua a nuevas informaciones y contextos.

Además, la revisión de la literatura sugiere que la gestión efectiva del conocimiento fomenta las comunidades de aprendizaje al emplear estrategias efectivas de compartición de conocimientos y al aprovechar las tecnologías adecuadas, contribuye significativamente a la formación y consolidación de investigadores y académicos a través los HCI. Estos entornos ofrecen espacios ricos y diversificados para el intercambio de ideas, la mentoría, el desarrollo de competencias investigativas y la colaboración interdisciplinaria, aspectos todos ellos esenciales para el avance científico y tecnológico.

Referencias

- Ávila, H., y Sanabria, D. J. (2009). El proyecto Knowledge Hub: de México hacia el resto del mundo. En F. F. Martínez Arellano (ed.), III Encuentro de Catalogación y Metadatos. Memoria 29-31 de octubre de 2008 (pp. 97-110).
- Benigno, V., Capuano, N., y Mangione, G.R. (2015). A Web-Based Knowledge Hub for Special and Inclusive Education. *IJET*, 10(7), 5-13. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v10i7.4608>
- Brar, J., Chowdhury, N., Raihan, M. M., Khalid, A., O'Brien, M. G., Walsh, C. A., y Turin, T. C. (2023). The Benefits, challenges, and strategies toward establishing a

- community-engaged knowledge hub: an integrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(116). <https://doi.org/10.3390/ijerph20021160>
- Burgos, J. V., y Mortera, F. J. (2011). Comunidades de práctica en un proyecto de investigación inter-institucional para educación básica: Knowledge Hub (KHUB-K12). En M. S. Ramírez y J. V. Burgos (Coords.), *Transformando ambiente de aprendizaje en educación básica con recursos educativos abiertos* (pp. 24-34). México: Lulú editorial digital.
- Chaloupková, M., Kunc, J., y Koutsky, J. (2023). Creative economy: support of creative hubs by the public sector in the urban environment. *Technological and Economic Development of Economy*, 29 (6), 1611-1632. <https://doi.org/10.3846/tede.2023.20136>
- Chan, B. (14 de septiembre de 2023). Hong Kong can develop into international education hub. Recuperado desde *China Daily* en <https://www.chinadailyhk.com/epaper/pubs//chinadaily/2023/09/14/08.pdf>
- Dessoiff, A. (2021). Asia's burgeoning higher education hubs. *International educator*. Recuperado desde https://www.nafsa.org/sites/default/files/ektron/files/underscore/ie_julaug12_asia.pdf
- Evers, H. -D., Gerke, S y Menkhoff, T. (2010) Knowledge Clusters and Knowledge Hubs: Designing Epistemic Landscapes for Development. *Journal of Knowledge Management*, 15 (5), 678-689. 10.1142/9789814343688_0002
- Gutiérrez, Y. A. (2020). *Impacto de la acción pública local en las actividades económicas modernas: caso Tepic Nay*. (Tesis de maestría). Centro de Investigación y docencia económica, A. C. Recuperado desde <http://repositorio-digital.cide.edu/handle/11651/4285>
- Kaya, T., y Sağsan, M. (2016). The Concept of 'knowledgization' for Creating Strategic Vision in Higher Education: A Case Study of Northern Cyprus. *Education and Science*, 4 (184), 291-309. DOI: 10.15390/EB.2016.6195
- Knight, J. (2013) Education hubs: international, regional and local dimensions of scale and scope. *Comparative Education*, 49 (3), 374-387. <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2013.803783>
- Kuznietsova, O., Vnukova, O., Adalova, O., Slyusar, N., y Honcharenko, O. (2023). Digitization as a digital hub of interaction in the educational environment of an education institution. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, Brasil, 15 (40), 364-377.
- Hub Latinoamericano del Consorcio de Políticas de Innovación Transformativa (TIPC) (2019). *Hub Latinoamericano del Consorcio de Políticas de Innovación Transformativa*. Recuperado desde https://tipconsortium.net/es/regional_hub/latin-america-hub/

- Lee, J. T. (2014). Education hubs and talent development: policymaking and implementation challenges. En *High Educ.* DOI: 10.1007/s10734-014-9745-x
- Li, Y. (2023). Nine years of development in establishing the journal as a learning and research hub in STEM education. *International Journal of stem Education*, 10 (69). <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00459-y>
- Lo, W. Y. Q. (2015). Revisiting the Notion of Hong Kong as a Regional Education Hub. *Higher Education Policy*, 28, 55-68. DOI:10.1057/hep.2014.28
- Martins, D. (2022). Digital human resources management HUB: exploring their importance as learning space. En *Proceedings of the 23rd European Conference on Knowledge Management*, ECKM 2022 (790-830).
- Mortera, F. J. y Escamilla, J. G. (2009). La Iniciativa Knowledge Hub: un aporte Tecnológico de Monterrey al mundo. *RIED*, 12 (2), 83-112.
- Passiante, G. y Corallo, A. (2003). A knowledge hub to enhance the learning processes of an industrial cluster. En 43rd Congress of the European Regional Science Association: "Peripheries, Centres, and Spatial Development in the New Europe". Jyväskylä, Finland,
- Pedroza, A. R. (2020). *Parques Tecnológicos de Universidades Jesuitas en Brasil y México*. ACACIA: México.
- Pedroza, A. R. y Ortiz, S. (2020). Parque Tecnológico ITESO (México). En Pedroza, A. R. (Coord.), *Parques Tecnológicos de Universidades Jesuitas en Brasil y México* (pp. 119-149). ACACIA: México.
- Penco, L. (2023). The Development of the Successful City in the Knowledge Economy: Toward the Dual Role of Consumer Hub and Knowledge Hub. *Journal of the Knowledge Economy*. DOI 10.1007/s13132-013-0149-4
- Pérez, I. (2020). Planes de desarrollo y macro proyectos... la apuesta del municipio para 2020. *Vinculo empresarial*, 5 (63), 6-15.
- Ramírez, M. S., y Mortera, J. F. (2010). Implementación y desarrollo del Portal Académico de Recursos Educativos (REAS): Knowledge Hub para educación básica. En Rodríguez, C. R. (coord.), *Investigación y desarrollo humano* (pp. 33-49). Guadalajara México: Red de posgrados en educación.
- Rikap, C., y Flacher, D. (2020). Who collects intellectual rents from knowledge and innovation hubs? questioning the sustainability of the Singapore model. *Structural Change and Economic Dynamics*, 55, 5-73. <https://doi.org/10.1016/j.strueco.2020.06.004>
- Sánchez, J. (21 de febrero de 2023). Empresarios se suman al Hub del conocimiento. *El Sol del del Bajío*. Recuperado desde <https://www.elsoldelbajio.com.mx/local/empresarios-se-suman-al-hub-del-conocimiento-9650413.html>
- Sharratt, K., Christmann, K., Perry, S., y Sutherland, L. (2017). The role of online knowledge hubs in developing practice and policy: Lessons from i-HOP

- for professionals working with children and families affected by parental offending. *Journal of Development Policy and Practice*, 2 (2), 214-224. <https://doi.org/10.1177/2455133317704744>
- Simuka, J. y Chinakidzwa, M. (2022). A stakeholder founded business model for strategic management of innovation hubs: A case of Zimbabwe universities innovation hubs. *Journal of African Education*, 3 (2), 155-179. DOI: <https://doi.org/10.31920/2633-2930/2022/v3n2a6>
- Sturzeis, L. (2014). Jane Knight (ed): International Education Hubs: student, talent, knowledge–innovation models. *High Educ.* DOI 10.1007/s10734-014-9840-z
- Terzieva, L., Mahajan, L., y Schilte, M. (2023). *Higher education institution (hei) learning hubs: a case Study on social entrepreneurship in Thailand and Myanmar*. POSLOVNA IZVRSNOST ZAGREB, GOD. XVII. DOI: <https://doi.org/10.22598/pibe/2023.17.1.xy>
- Tricarico, L. (2024). Placemaking in the Post-Pandemic Context: Innovation Hubs and New Urban Factories. *Sustainability*, 16, 1030. <https://doi.org/10.3390/su16031030>
- Vijay, N. (25 de julio 2023). Role of AI and Technology in India to Reclaim Status as an Education Hub of the World. Recuperado desde <https://www.expresscomputer.in/guest-blogs/role-of-ai-and-technology-in-india-to-reclaim-status-as-an-education-hub-of-the-world/101413/>

SEGUNDA PARTE
EVALUACIÓN Y ESTRUCTURAS REGULATORIAS
EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Explorando nuevos modos de evaluar la investigación en académicos: ¿Es posible pensar el cambio de criterios en Argentina?

Jaquelina Edith Noriega

Introducción

Este artículo es un ensayo que surge a partir del análisis y reflexión sobre el modo de evaluar la función de investigación en las universidades argentinas, sus limitaciones y las posibilidades de cambio respecto a los criterios; de tal modo que estos apunten al uso social del conocimiento, a la ciencia abierta y al rescate de la relevancia social como ejes centrales de la producción de conocimientos en la universidad pública.

Este ensayo, lejos de buscar dar por cerrado el tema, lo que pretende es continuar el debate (iniciado y cultivado largamente por colegas de distintas universidades, muchos de los que son citados en este escrito como palabras autorizadas y antecedentes importantes) y el diálogo que permita en adelante, a partir de experiencias realizadas en otros lugares del mundo, pensar y explorar la posibilidad de un cambio en los modos de evaluar la función de investigación en la academia argentina.

No es posible hablar de evaluación de la función de investigación en la academia si no retrotraemos la mirada procurando hacer un poco de historia y revisando el origen, la génesis del modelo de evaluación predominante y hegemónico en la universidad argentina actual.

Recuperar esta perspectiva histórica nos permitirá habilitar nuevas discusiones sobre la cuestión de la calidad y sus implicancias en la producción de conocimientos y también en los procesos de evaluación. Volver a situarnos en las disputas y resistencias que tuvieron las propias universidades en este momento de implantación de políticas evaluativas externas, impulsadas a través de procesos de reforma en el sistema universitario y la creación de organismos estatales encaminados a cumplir estas políticas, nos permitirá ubicar y analizar críticamente las prácticas actuales bajo una idea de proceso pensando la actualidad como una configuración institucional y sistémica, producto de los efectos de las políticas implementadas.

Tres décadas después es posible observar, con la suficiente distancia, que este modelo y sus efectos pueden ser analizados a nivel regional, trascendiendo los límites de las naciones, de las instituciones, de los campos disciplinares, etcétera.

La principal tensión que debemos recorrer, en tal sentido, es la que se encarna a través de la idea de calidad asociada a la mercantilización de la Educación Superior y a la emergencia del estado neoliberal.

Desde el comienzo de la década del 90 el discurso universitario estuvo impregnado por una idea de evaluación ligada a la calidad; idea restringida al cumplimiento de ciertos parámetros e indicadores de eficiencia y eficacia del sistema, en el más amplio sentido. Si bien existieron múltiples focos de resistencia en las universidades, finalmente este modelo generó una cultura asociada que se hizo carne entre los/as académicos/as y de esta manera se instaló y perdura. Dice de Souza Santos, B. (2005, p. 21):

Los dos procesos que marcan la década —la disminución de la intervención del estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad— son las dos caras de una misma moneda. Son los dos pilares de un amplio proyecto global de políticas universitarias destinada a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo. Este proyecto, que es de mediano y largo plazo, incluye diferentes niveles y formas de mercantilización de la universidad. En cuanto a los niveles, distinguir dos. El primer nivel de mercantilización consiste en inducir a la universidad pública a sobreponerse a la crisis financiera mediante la generación de ingresos propios, especialmente a través de alianzas con el capital, sobre todo industrial. En este nivel, la universidad pública mantiene su autonomía y su especificidad institucional, privatizando parte de los servicios que presta. El segundo nivel consiste en eliminar paulatinamente la distinción entre universidad pública y privada, transformando la universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes.

Pensar la posibilidad de cambio implica revisitar viejas discusiones, reeditar el espíritu de debate sobre las cuestiones de fondo propias de la década del 80, pero sobre todo revalorizar y poner en relieve la identidad propia, diversa, distinta de la universidad argentina hermanada al resto de sus contemporáneas latinoamericanas.

La evaluación de la investigación: devenir del modelo hegemónico

La consolidación del rol del estado como estado evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias constituye el rasgo dominante de todo el período que abarca la década de 1990 (Del Valle, Perrotta, Suasnabar, 2021). La emergencia de este periodo fue posible a partir de los tres ciclos de expansión que se produjeron desde mitad del siglo xx en adelante en las universidades de Argentina.

La década del 90 conformó un campo académico - científico con características bastante particulares donde los gestores, rectores y rectoras de las universidades nacionales, tuvieron una fuerte participación en distintos órganos tales como la Coneau (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) y los CPRES (Consejos Nacionales de Planificación de la Educación Superior), pero también sumado a una característica muy particular que fue la existencia de programas de financiamiento ejecutados de manera descentralizada que afianzó una única forma hegemónica de hacer ciencia en la Argentina, obturando toda posibilidad de cambio o de reforma del sistema. El Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y el Programa de Incentivos a Docentes investigadores de universidades nacionales (Proince) acrecentó la capacidad de poder de estos sectores a través de su rol en los procesos de evaluación que fueron y son la columna vertebral de las políticas universitarias.

Por entonces, los diagnósticos realizados sobre los problemas que afectan a la universidad estaban completamente dirigidos hacia una idea de crisis de la calidad en las universidades, debiendo ser materializados a partir de la orientación de las políticas hacia procesos de reforma de la educación superior. El foco de la agenda política universitaria se centró casi exclusivamente en la evaluación de la calidad como respuesta a estos principales problemas. La crisis económica y financiera que afectaba a los pueblos de la región proveyó de un contexto óptimo para plantear mecanismos de gobierno y regulación del sistema que implicaran pensar la evaluación de la calidad en términos de eficiencia y eficacia, que luego se aplicaron al sistema universitario en su totalidad (Suasnabar, C. 2012). Poco a poco la centralidad de las discusiones sobre evaluación de la calidad fue imponiéndose de manera monotemática y casi exclusiva en las herramientas y en los dispositivos de evaluación que fueron planteados por los organismos, comisiones, etc. que fueron creados para tal fin. Quedando aún sin resolver el debate de fondo respecto a la calidad de la investigación y de la enseñanza en las universidades:

Pasados casi 30 años desde la llegada a tierras americanas de estas ideas y prácticas el debate actual francamente se ha empobrecido en la medida en que se ha

reducido a los aspectos instrumentales de los mejores dispositivos y herramientas para evaluar, mientras que la propia noción de la calidad continúa como en los primeros años rodeada de un carácter elusivo y sin una definición clara respecto de sus sentidos. Prueba de ellos son las distintas retóricas que acompañaron estos desplazamientos que van de la evaluación de la calidad a la novedosa idea de aseguramiento de la calidad, los cuales también supusieron un cambio sustantivo en los mecanismos de gobierno y regulación del sistema, dicha mudanza se revela en el pasaje de las distintas variantes de la planificación nacional ubicadas en los años de expansión a las nuevas formas de regulación a través del control a distancia. Los criterios de valorización de las instituciones pasaron por un lado, por la adecuación a las demandas de mercado y por el otro, por el control estricto sobre los recursos asignados de tal forma que la idea de calidad como cualidad intrínseca de las universidades se desplazó a la noción de calidad total que pronto se popularizó en el debate político universitario. (Suasnábar, C. 2012 p. 100)

Sin lugar a dudas reinaba por este tiempo una clara intención de pronto pasaje de una idea de evaluación de la calidad como problema hacia otra que esgrime a la evaluación como una forma de regulación más cercana al control:

La evaluación siempre ha sido una función propia de la acción estatal pero el cambio sustantivo que se opera radica en la instrumentalidad y sentido de dicha práctica... la nueva evaluación exploratoria como la denomina Guy Neave se caracteriza por una sofisticación metodológica de indicadores, auditorías administrativas y particularmente la fijación de estándares de calidad. La planificación estratégica demandó la producción y la estandarización de datos sobre las propias instituciones que conllevaron un efecto de acrecentamiento del control y regulación sobre las disciplinas, los establecimientos y la vida cotidiana de los académicos (Suasnábar, C. 2012 p. 104).

Este modelo impregnó la vida en las universidades y es el que goza de muy buena salud en la actualidad, siendo necesario a nuestro modesto entender poner en crisis y decididamente modificar. Es importante destacar que tras tres décadas de su existencia, no han sido pocas las críticas al modelo. En tal sentido, existen numerosos estudios que abordan la problemática de la evaluación en la investigación, muchos de los cuales han sido pensados desde el contexto latinoamericano y que son concentrados en el denominado Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (Folec) desarrollado en el marco de la Clacso (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://www.clacso.org/folec/->).

Implicancias del modelo hegemónico en la cultura académica

El modelo que venimos desarrollando plantea la centralidad de la medición en la ciencia y, como correlato, ello implica la medición de la producción científica como una forma privilegiada para gestionar la ciencia y desarrollar la política pública de ciencia y tecnología.

Esta idea de medición tuvo como correlato una cultura de la auditoría asociada a ciertas prácticas y rituales que hicieron posible su implementación y verificación. Gómez Morales, Y. (2017) señala que esta cultura de la auditoría implica una vieja idea de rendición de cuentas generalizada, que se reedita a finales del siglo xx y que impregna distintos contextos y distintos campos del conocimiento. Guzmán Tovar sostiene al respecto:

Los rituales que rodean esta rendición de cuentas giran en torno de la excelencia, la transparencia, la decisión informatizada, el emprendimiento y la competitividad. Como toda cultura implica la existencia de prácticas que la configuran que van mucho más allá del ámbito universitario pero que en esta oportunidad tendrá como eje de reflexión la academia. Estas prácticas están relacionadas con la cotidianidad de la vida académica, de allí toman su fuerza acaparadora y con consecuencias directas: más allá del carácter anecdótico, quiero destacar la manera en la cual los científicos y científicas desarrollan sus labores de investigación. Esta inquietud gira alrededor de los escollos cotidianos y las presiones que los científicos tienen que sortear para cumplir con sus instituciones y consigo mismos. Los científicos se sumergen voluntariamente en un sistema que castiga cualquier desnivel en la producción (entendida ésta como artículos, patentes y desarrollos tecnológicos); en ese desafío organizado a partir de la acumulación de prestigio, se hace imperativo asumir una actitud de competencia y de resistencia..." (Guzmán Tovar s/md p. 51).

Gómez Morales, Y. (2017) realiza un análisis desde Colombia, pero como ésta ha sido una avanzada global, bien pueden tomarse para hacer referencias sobre lo ocurrido en el sistema universitario de ciencia y tecnología de Argentina. Sostiene el autor:

...así, en la práctica, las reformas estructurales a la Educación Superior introducidas por la agenda de aseguramiento de la calidad y la acreditación curricular e institucional de alta calidad, el *summum* de las buenas prácticas y la eficiencia financiera, operaron en todas las direcciones donde se creyó ver las deficiencias de la universidad pública, siendo una de las principales el exagerado poder

que tenían sus docentes a partir del principio de la autonomía académica. La autonomía, para la cultura de la auditoría, o al menos para una vertiente de ella es vista como un obstáculo para la empresarización de la universidad y su integración funcional a las empresas que pretenden sus servicios (Gómez Morales, Y. 2017 p. 23).

Y sintetiza:

“Tal cascada de dispositivos, discursos, políticas e incentivos terminó por producir un nuevo cambio cultural en las comunidades académicas, consistente en modificaciones en los patrones de docencia, investigación y que el modelo promueve. Por esta vía se generó una reconfiguración de la élite científica nacional, una élite que ya no está hecha de pares sino de administradores. En efecto, la nueva cultura de la auditoría se orienta fundamentalmente hacia el control del tiempo y, donde sea posible, a su aceleración (Gómez Morales, Y. 2017 p. 23).

El contexto internacional colabora para que esto impregne la cultura dentro de las universidades en Argentina. La rendición de cuentas es defendida por la internacionalización de la ciencia y de la educación, promoviendo valores que los académicos aprecian como la responsabilidad, la libertad y la ampliación de acceso que son defendidos por la comunidad internacional. Ahora bien, ¿qué implicancias tiene esta práctica en el contexto latinoamericano?; ¿cuáles son los debates que podríamos esgrimir alrededor de esta fuerte presión sobre la exigencia de la eficiencia económica y las buenas prácticas académicas entendidas en términos de auditoría para la universidad?; ¿es posible y necesario revisar los modelos de medición y sus criterios así como las visiones de la ciencia y de la comunidad científica que subyacen a este modelo?

Habiendo pasado varias décadas del inicio de estas políticas y sus respectivas culturas es importante reeditar el debate y la discusión en torno al impacto que estas políticas han tenido en las Ciencias Sociales y en las Humanidades, así como en otras ciencias, entendiendo que existe una sentida necesidad de revisión y cambio y que es necesario pensar desde dentro del sistema alternativas de acción tendientes a la modificación.

Este modelo resulta hegemónico porque traspasó las fronteras disciplinares, geográficas, políticas y se instaló como un modo universal, asociado a otras cuestiones tales como la mercantilización de la educación superior, la hiper competitividad, la producción individual, el circuito de mainstream, el énfasis en evaluar la productividad científica (número de *papers*) y la innovación tecnológica (patentes, diseño industrial, marcas comerciales). Bajo este modelo de evaluación productivista, individual, por proyectos,

mayoritariamente con financiamiento externo, todo el sistema se condujo inexorablemente a la privatización del desarrollo tecnológico.

Las prácticas asociadas a esta cultura tuvieron su correlato en un sistema de creencias que sirve de ethos valorativo.

Como hemos señalado el momento crucial se sitúa a principios de los 90 con el desarrollo de una nueva institucionalidad del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y se completa con la serie de reformas del sistema de Educación Superior y de Ciencia y Tecnología. En Argentina especialmente surge el sistema de incentivos a la investigación, el sistema de categorización de docentes investigadores y la Coneau. Estos organismos creados con la finalidad de apuntar a la evaluación, la acreditación en pos de la calidad de las instituciones universitarias y de los programas académicos, constrinó el sistema, lo que produjo un corset, del cual hasta el momento no ha podido escaparse. El financiamiento por proyectos de mejora acompañó el proceso de una manera eficiente. La agenda de internacionalización de la ciencia y de la educación, junto a la implementación de los acuerdos de Bolonia para poder generar intercambios y flujos entre el norte y el sur, acompañaron el proceso y fueron imprescindibles en la toma de decisiones de la administración y la gestión en la Educación Superior.

En síntesis, podemos decir que las prácticas de evaluación de la investigación tienen el poder de impactar positiva o negativamente en la carrera académica, fundamentalmente en virtud de sus implicaciones de gran alcance para la financiación, los premios y los avances profesionales. Aunque la forma en que se evalúa la investigación tiene un papel crítico en la vida académica, los enfoques cuantitativos tradicionales para la evaluación de la investigación se reconocen cada vez más como poco apropiados.

Los indicadores que se utilizan actualmente dependen demasiado de métricas cuantitativas, que son limitadas y limitantes. En general, se encuentran basados casi exclusivamente en publicaciones que no logran capturar adecuadamente toda la gama de contribuciones de investigación y al mismo tiempo limitan la equidad y la innovación; pero sobre todo no logran contribuir con el desarrollo de las comunidades en las cuales están insertos los propios/as investigadores/as.

La calidad de la investigación es medida en términos de impacto en publicaciones internacionales pero escasamente entendida en función de la relevancia social. Estas métricas generan desventajas para quienes trabajan en campos menos convencionales (como las Ciencias Sociales y Humanidades) o interdisciplinarios que son relegados a la periferia del sistema. Entonces, depender únicamente de tales indicadores resulta en una evaluación incompleta y potencialmente injusta respecto de la multiplicidad de contribuciones y posibilidades de un/a investigador/a en su campo. Pero de esto hablaremos más en profundidad en adelante.

Necesidad de contar con criterios e instrumentos diferentes a los actuales

Piovani (2015) observa que existen niveles principales en los procesos de evaluación de la ciencia. En primer lugar, en un nivel conceptual, la definición de los criterios de evaluación y las dimensiones observables en las personas e instituciones evaluadas. Aquí es importante analizar quiénes establecen estos criterios y dirimir quiénes realizan la evaluación —si son exclusivamente pares especialistas, si intervienen decisores y funcionarios institucionales, comunidades, ciudadanía, usuarias y usuarios, entre otros—. En un segundo nivel, surge la operacionalización de esos criterios a través de indicadores o referentes que permitan conocer el estado de una persona o institución con respecto a cada una de las dimensiones de interés. En tercer lugar, se encuentra el nivel más concreto de la aplicación de las grillas de evaluación y, como resultado de ello, la asignación de puntajes y la elaboración de un orden de mérito o dictamen. En adelante observaremos y utilizaremos como analizadores estos 3 niveles.

Es fundamental contar con instrumentos de evaluación que sistematicen las trayectorias de los/as investigadores/as, pero que promuevan una nueva cultura de la evaluación que incentive a los evaluadores a opinar sobre la calidad de las contribuciones académicas y sobre la relevancia social de los resultados obtenidos. Ella podría constituirse en el puntapié inicial de un proceso de reforma mucho más profunda del sistema de evaluación de la investigación en las universidades argentinas en su conjunto.

A nivel internacional existe en la actualidad una predisposición que se plasma en la existencia de diversas experiencias relacionadas con la modificación de sistemas de evaluación, la revisión de los criterios con los que se evalúa la profesión académica y también ensayos sobre nuevos criterios para construir instrumentos de evaluación.

Los criterios actuales se basan principalmente en medidas de resultado académico, en términos de publicaciones en revistas de alto impacto, citas y actividades que impliquen la evaluación de pares. No obstante ello, se necesitan criterios adicionales para abordar los enfoques innovadores y la diversidad de actores, productos, resultados e impactos sociales en las evaluaciones. Esto contribuiría en hacer justicia con la evaluación de desempeño de investigadores/as que desarrollan investigación inter y transdisciplinaria, que actualmente son juzgados a partir de métricas de evaluación tradicionales basadas en publicaciones y citas. De esta manera, podrían ofrecerse criterios más apropiados para abordar la variabilidad epistemológica y metodológica en el desarrollo de la producción científica.

Resulta interesante pensar que aquellos investigadores que buscan un impacto social en su producción académica asumen un papel más activo en la construcción de relaciones a través de alianzas y redes académicas, la coproducción de conocimientos, el

desarrollo de capacidades para la acción y la intervención en territorio, el discurso público y los procesos de negociación, etc. criterios que no encajan en los instrumentos actuales. Por lo que sería importante determinar principios y criterios más apropiados para definir qué evaluar en ellos.

Estos criterios debieran tener en cuenta: el compromiso con el contexto del problema, colaboración e inclusión de las partes interesadas, mayor necesidad de comunicación y reflexión explícitas, integración de epistemologías y métodos, reconocimiento de productos diversos, enfoque en los resultados y el impacto, y reflexividad y adaptación durante todo el proceso. Bajo una idea de evaluación de la excelencia y evaluación integral. Desde otro enfoque esto pudiera ser posible.

Además, debiera pensarse una evaluación de la calidad de la investigación que apunte a responder a un mundo que cambia rápidamente, lo que implica tomar posición sobre (<https://sfidora.org/resource/space-to-evolve-academic-assessment-a-rubric-for-analyzing-institutional-conditions-and-progress-indicators/>):

- *La transición a la ciencia abierta*: mejorar la apertura y la transparencia. Muchas de las métricas e indicadores utilizados para medir el desempeño de la investigación son en sí mismas poco transparentes y con frecuencia se piensa para un circuito comercial cerrado y donde se abonan altos cánones en moneda extranjero por las publicaciones. Esta falta de transparencia compromete la autonomía de la comunidad investigadora: restringe las opciones para evaluar, probar, verificar y mejorar los indicadores de investigación.
- *Avances en la revisión por pares*: El crecimiento de la revisión por pares abierta (ya sea la publicación de informes de revisión por pares y/o la identificación pública de los revisores) es un avance importante para la evaluación de la investigación.
- *La aplicación de la inteligencia artificial y el aprendizaje automático*: Es probable que los avances tecnológicos en inteligencia artificial (IA) y aprendizaje automático tengan profundas consecuencias para la evaluación de la investigación, incluidos los procesos de revisión por pares que la respalda. También existe la posibilidad de que la IA mejore la eficiencia de la revisión por pares mediante el uso de algoritmos para aliviar la carga de los revisores como árbitros de los resultados de la investigación.
- *El auge de las redes sociales*: las medidas cuantitativas convencionales del impacto de la investigación no tienen en cuenta el aumento de la participación en las redes sociales y de los investigadores/académicos en redes sociales. Muchos académicos utilizan plataformas de redes sociales para involucrar a las co-

munidades, involucrarse positivamente, probar e informar su investigación, y aportar una diversidad de ideas y aportes, en lugar de simplemente publicar el resultado final como un hecho consumado para una audiencia receptora específica. Este compromiso no se recoge en las formas convencionales de evaluación de la investigación, pero puede generar mayores oportunidades de inserción, difusión y extensión.

Los desafíos para la reforma de la evaluación de la investigación

En América Latina la Ciencia se considera un bien público global y sus sistemas e infraestructura de investigación y publicación académica son de propiedad pública y no comercial, pero estas fortalezas y tradiciones regionales aún no se reflejan en los sistemas de evaluación. Para que ello cambie es importante el lugar que ocupan las universidades en cuanto a la discusión y debate sobre el tema dado que la gran mayoría de los académicos que realizan investigación están incluidos dentro de dichas instituciones.

En algunos países como por ejemplo en Argentina la estructura de definiciones de gestión es muy compleja e incluye distintos organismos y estamentos, algunos de los cuales ya se nombraron en este artículo y a los que habría que sumar los ministerios de Ciencia y Tecnología, las asociaciones gremiales de docentes universitarios, múltiples agencias y comisiones que podrían dar la discusión en el marco de los movimientos de ciencia abierta y ciencia ciudadana que florecen como tradición de la propia región. En este país existe una alta fragmentación en los sistemas de evaluación de la investigación a nivel nacional e institucional, muchas veces los académicos son evaluados por múltiples organismos bajo criterios similares; ello sumado a la disputa por la autonomía universitaria, generando un clima complejo para la instalación de una reforma a nivel sistémico. La competencia entre distintas funciones tales como la docencia, la extensión, la transferencia y la investigación colabora en esa fragmentación.

Más allá de las diferencias que puedan identificarse en los distintos países, América Latina necesita reformar sus sistemas de evaluación de la investigación a partir de la inclusión de medidas más cualitativas, pero no debe perderse de vista la importancia de la investigación básica y aplicada procurando que ambas continúen teniendo su vector de desarrollo.

Acordar el enfoque desde donde evaluar la calidad de la investigación es, sin lugar a dudas, una barrera al cambio. El modelo que hemos descrito ampliamente ha dominado la escena en los últimos 30 años, ha sostenido un discurso, una práctica y ciertos

valores a su alrededor que no han hecho más que profundizar una grieta asentada en la dicotomía marcada por sesgos conceptuales y teóricos, pero en muchos casos también ideológicos y políticos. Zanzar esta grieta no será tarea sencilla pero sí es una empresa necesaria de ser encarada.

Es muy importante remarcar la necesidad de contar con criterios de medición cuantitativos y cualitativos, rescatando los beneficios de ambos cuando de evaluar trayectorias se trata. Su valor se encuentra en la complementariedad. Toda propuesta deberá avanzar sobre la transparencia, la diversidad y el rigor desechando el pensamiento dicotómico y binario inconducentes para el abordaje de temas tan complejos.

Sería esperable que la región comience a pensar seriamente la implementación de prácticas de evaluación que desplieguen una combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas, sobre todo que las investigaciones tengan muy claramente definida su orientación y la misión a la cual responden. En otras palabras, migrar hacia esquemas de evaluación de la investigación más integrales implicaría la emergencia de diseños con criterios más cualitativos sin descartar la inclusión de datos cuantitativos y fortaleciendo el proceso de revisión de pares. Sería esperable también que estos cambios sean paulatinos para evitar el brusco choque reformista ya vivido en varios países de la región que implantaron políticas de evaluación en la década del 90, evitar la resistencia sobrevenida. Entonces es un punto importante tanto como la armonización y coordinación de políticas y metodologías sobre evaluación compartidos por quienes coordinan esas políticas y los propios actores que serán sometidos a esos criterios e instrumentos.

A continuación se describirán algunos avances realizados en este sentido que son dignos de ser destacados por la seriedad de sus planteos y por la profundidad del debate que implicó sostener estos acuerdos que toman cuerpo en forma de principios de claraciones informes etc.

Principios donde asentar el cambio

A. La Declaración de Leiden y la Declaración sobre Evaluación de la Investigación

En un informe de síntesis publicado por un grupo del *Center for Science Futures*, junto con socios del *Global Young Academy e InterAcademy Partnership*,¹ se destaca que existen al

¹ El futuro de la evaluación de la investigación: una síntesis de los debates y desarrollos actuales. Disponible en: <https://council.science/es/publications/the-future-of-research-evaluation-a-synthesis-of-current-debates-and-developments/> Fecha de visita 30/01/24.

menos 15 esfuerzos distintos en el mundo que instan a los/as formuladores/as de políticas, financiadores/as y/o directores/as de instituciones de educación superior a minimizar el daño potencial de los sistemas de evaluación actuales. Todas estas iniciativas han llegado a una amplia audiencia y son progresistas en su enfoque en métricas responsables como requisito previo para mejorar la cultura de investigación y traer igualdad, diversidad, inclusión y pertenencia a la comunidad de investigación.

Dos Declaraciones, apoyadas por miles de investigadores de primera línea de todo el mundo, resultan sumamente importantes. La primera es La Declaración sobre Evaluación de la Investigación (DORA) rubricada en San Francisco en el año 2012. La segunda es El Manifiesto de Leiden sobre indicadores de investigación firmado en el 2014.

El DORA es un espacio catalizador del cambio en tanto pretende aportar a la reforma de los modos actuales de evaluación de la investigación en los/as académicos/as en el mundo. Desde la amplitud de disciplinas, busca contribuir en el desarrollo y promoción de mejores prácticas en la evaluación de la investigación académica, con vocación de construir diseños de investigación que aborden directamente las desigualdades estructurales en el mundo académico. Mediante sus aportes pretende ofrecer la reflexión sobre la necesidad de desarrollar nuevas políticas y prácticas para las decisiones de contratación, promoción, financiación y la prueba de nuevas herramientas y procesos en la evaluación de la investigación y el uso responsable de métricas que se articulen con los valores académicos fundamentales y promuevan la coherencia y la transparencia en la toma de decisiones. Durante la última década, ha habido una serie de manifiestos y principios de alto perfil sobre evaluación de la investigación para abordar estos desafíos, incluido el Manifiesto de Leiden (2014).

El Manifiesto de Leiden² sintetiza los siguientes nueve puntos, sobre los que se incluye una reflexión en los que se consideran de mayor importancia (Codina, LL. 2020):

1. La evaluación cuantitativa tiene que apoyar la valoración cualitativa por expertos: los indicadores pueden corregir la tendencia a perspectivas sesgadas que se dan en revisión por pares y facilitar la deliberación.
2. El desempeño debe ser medido de acuerdo con las misiones de investigación de la institución, grupo o investigador.

² El Manifiesto de Leiden debe su nombre a la ciudad y la universidad del mismo nombre. Fue elaborado con motivo de una conferencia celebrada en el año 2014 en el *Centre for Science and Technology Studies* de la Leiden Universiteit (Holanda). Fue publicado seguidamente en *Nature*, una de las revistas científicas más importantes del mundo.

3. La excelencia en investigación de relevancia local debe ser protegida: en muchas partes del mundo, la excelencia en investigación se asocia únicamente con publicaciones en inglés. Este pluralismo y la relevancia social debe ser protegida, sostenida y potenciada.
4. Los procesos de recopilación y análisis de datos deben ser abiertos, transparentes y simples.
5. Los datos y análisis deben estar abiertos a verificación por los evaluados.
6. Las diferencias en las prácticas de publicación y citación entre campos científicos deben tenerse en cuenta: la mejor práctica en evaluación es proponer una batería de indicadores y dejar que los distintos campos científicos escojan los indicadores que mejor les representan.
7. La evaluación individual de investigadores debe basarse en la valoración cualitativa de su portafolio de investigación: leer y valorar el trabajo de un investigador es mucho más apropiado que confiar en un único número.
8. Deben reconocerse los efectos sistémicos de la evaluación y los indicadores.
9. Los indicadores deben ser examinados y actualizados periódicamente

A partir de lo anterior, algunas conclusiones muy concretas que se pueden obtener a partir de un análisis sobre DORA y Leiden (Codina, Ll. 2019):

- Las métricas, mal entendidas, pueden acabar utilizándose de forma amenazante para los verdaderos objetivos de la ciencia. En lugar de apoyar su progreso, pueden ser un verdadero obstáculo.
- Las dos declaraciones examinadas resultan necesarias y valiosas y hay que promover su conocimiento. Ambas tienen el respaldo de colectivos científicos que han demostrado de forma sobrada su excelencia en la ciencia, y están apoyados por sociedades científicas de proyección internacional.
- Ambas descartan formas taxativas de evaluación basadas en indicadores aislados que sustituyan decisiones informadas, entre otras cosas, porque supone que los evaluadores hacen abandono de sus responsabilidades.
- En su lugar, recomiendan aproximaciones basadas en el portafolio completo del investigador. Si este portafolio está acompañado, además de buenas métricas, mucho mejor. Pero nunca en sustitución de una decisión informada e integral.
- Las declaraciones son especialmente beligerantes con el uso del factor de impacto, que es una medida de la revista, no del artículo, cuando se utiliza co-

mo sustituto de la evaluación de la calidad de artículos e investigaciones individuales.

- Por último, muchos expertos, además de desaconsejar su uso en evaluaciones de carreras académicas y de la calidad de aportaciones científicas, alertan sobre los importantes problemas intrínsecos que presenta el *Journal Impact Factor*, en sí mismo, como estadístico, independientemente de su aplicación.

Los siguientes son aportes desde los principios que defienden Leiden y DORA, de cara a la aplicación:

- Las evaluaciones que afectan a carreras científicas que tienen lugar en forma de resoluciones y decretos transparentes que pueden ser examinados, valorados y, en su caso, debatidos públicamente, deben mantener una constante vigilancia sobre la operación de criterios personales, en los comités o equipos de dirección. Si bien muchos comités encargados de la evaluación han ido tomando paulatinamente, los principios orientadores de estas Declaraciones, falta mucho camino por recorrer.
- Debido a la anterior, en algunas comisiones y ámbitos de decisión, incluso aún, de forma incomprensible, en algunas agencias de evaluación, que deciden sobre las carreras de los académicos (promociones, aprobación de proyectos, valoración de investigaciones, etc.), se están tomando decisiones basadas en puntos que las dos Declaraciones revisadas dejan totalmente fuera de lugar.

B. DORA SPACE

DORA es quizás la iniciativa global más activa. Ha catalogado los problemas causados por el uso de indicadores basados en revistas para evaluar el desempeño de investigadores/as individuales y proporciona 18 recomendaciones para mejorar dicha evaluación; desaconsejando categóricamente el uso de métricas basadas en revistas para evaluar la contribución de un/a investigador/a o cuando se busca contratar, promover o financiar.

A mediados de abril de 2023, la Declaración había sido firmada por 23,059 signatarios (instituciones e individuos) en 160 países, comprometiéndose a realizar reformas. Centrándose en afrontar los desafíos intrínsecos y los sesgos innatos de la evaluación cualitativa.

DORA se encuentra en constante progreso y crecimiento, desarrollando herramientas para avanzar en la evaluación de la investigación como por ejemplo *Threat Assessment and Remediation Analysis* (TARA) (que analizaremos más adelante) para ayudar a poner la declaración en práctica. Estas herramientas incluyen:

- un panel para indexar y clasificar políticas y prácticas innovadoras en la evaluación de carreras;
- un conjunto de herramientas y recursos para ayudar a eliminar el sesgo en la composición del comité;
- el reconocimiento de diferentes formas cualitativas de impacto de la investigación.

La rúbrica contempla distintos aspectos y distintos estados (inicial o con relación a las bases disponibles, desarrollo de los cambios y finalmente transformación: aceptación generalizada y mejora continua). Los aspectos en sus diferentes etapas están propuestos de la siguiente manera:

- a) Estándares de la actividad académica de calidad.
- b) Políticas y mecanismos del proceso de revisión.
- c) Responsabilidad de los individuos y las instituciones en la ejecución de nuevas prácticas de evaluación.
- d) Cultura de la institución en relación a las prácticas de evaluación.
- e) Retroalimentación evaluativa e interactiva de las mejoras que se van adoptando.

Para mejor ilustración se encuentra la rúbrica de evaluación traducida en el enlace.

C. Marco SCOPE

En 2019, el Grupo de Trabajo de Evaluación de Investigación INORMS publicó la primera versión del Marco SCOPE. Este marco es una guía práctica para implementar los principios de evaluación de la investigación responsable y facilitar el uso de métricas más reflexivas y apropiadas para las evaluaciones en instituciones y organizaciones. En 2021, INORMS REG publicó una versión actualizada del marco SCOPE que incluyó un proceso de cinco pasos que las instituciones deben seguir durante las evaluaciones:

- comenzar por explicitar lo que se desea evaluar,
- considerar el contexto,
- explorar opciones para medir,
- sondear en profundidad,
- valorar la evaluación.

Los principios operativos detrás de este proceso de cinco etapas son:

1. Evaluar sólo cuando sea necesario: La evaluación no siempre es la estrategia correcta. Cuando se trata de incentivar conductas, por ejemplo, puede ser más fructífero capacitarlos que evaluarlos.
2. Evaluar con el evaluado: cualquier evaluación debe ser co-diseñada y co-interpretada por las comunidades evaluadas.
3. Aprovechar la experiencia en evaluación.

D. CoARA

CoARA es un Acuerdo sobre la Reforma de la Evaluación de la Investigación generada a partir de una Coalición global, de organizaciones e instituciones que participan de la investigación, para participar activamente en los procesos de toma de decisiones, publicada en 2022, tras una acción conjunta entre la Asociación Universitaria Europea (EUA), *Science Europe* y la Comisión Europea. Estas organizaciones estuvieron dispuestas a comprometerse públicamente a encontrar un camino para mejorar las evaluaciones de la investigación. Este Acuerdo se basó en el progreso realizado por DORA, Manifiesto de Leiden, principios de Hong Kong, etc. donde sus principios colaboraron en estos procesos de avance reflexivo hacia un cambio.

CoARA presentó 4 compromisos centrales:

- 1) reconocer diversas contribuciones durante las evaluaciones,
- 2) utilizar evaluaciones cualitativas de pares y métricas basadas en revisiones sobre indicadores cuantitativos para la evaluación de la investigación,
- 3) evitar el uso de métricas basadas en revistas y publicaciones,
- 4) abolir el uso de clasificaciones universitarias durante las evaluaciones.

E. TARA

El proyecto TARA surge en 2021 como una iniciativa de DORA con el objeto de generar herramientas para avanzar en la evaluación de la investigación en el mundo académico, apoyando la defensa comunitaria de políticas y prácticas de evaluación de investigación responsable.

En 2022, se presentaron las dos primeras herramientas en una convocatoria comunitaria que incluyó investigadores, editores y profesores de todo el mundo con la finalidad de obtener comentarios de la comunidad sobre el desarrollo futuro de herramientas para 2023. Esta herramienta incluye ideas para defender la transparencia, la toma de decisiones basada en políticas, fomentar una diversidad de opiniones que inviten a todos los puntos de vista y ampliar las posibilidades más allá de las normas históricas.

Como síntesis del planteo de TARA, al ser presentadas las herramientas a la comunidad, se rescataron los siguientes puntos a tener en cuenta al momento de pensar procesos de evaluación de la investigación:

1. Representación.
2. Transparencia.
3. Promoción.
4. Inclusividad.

F. Folec

Latinoamérica cuenta con el Foro Latinoamericano de Evaluación de la Investigación, conocido como Folec (<https://www.clacso.org/folec/>), que es una iniciativa del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). El objetivo de Folec es apoyar el intercambio de conocimientos sobre las reformas de evaluación de la investigación en instituciones de Nivel Superior de América Latina. La plataforma de Clacso resulta ser interesante para contener la iniciativa Folec dado que cuenta con la representación de 52 países, principalmente de América Latina y el Caribe. Si bien en esta región las medidas de evaluación de la investigación son dispares, todas tienen en común la necesidad de una reforma. Folec se constituye en un espacio para el diálogo y el intercambio entre grupos de trabajo vinculados también a la gestión de dichas instituciones.

Folec Se ha manifestado con múltiples formas de resistencia a la mercantilización de la ciencia a nivel internacional, realizando fuertes críticas a las formas dominantes de evaluación de la producción científica e instando a los académicos de la región a producir un giro hacia una Ciencia Social Relevante, de carácter abierto; rescatando el importante lugar de las Ciencias Sociales y las Humanidades no solo por sus diferencias sino también por sus aportes. En numerosos documentos y eventos académicos ha tomado la iniciativa que orienta el debate hacia la necesidad de evaluar la evaluación de la producción científica en América Latina y el Caribe, poniendo sobre el tapete la necesidad de una transformación que dé cuenta de las características, particularidades, identidades e historia propias de la región, en franca interacción con el mundo.

Si bien no existe una propuesta de rúbrica o instrumento concreto para la evaluación de la investigación, Folec realiza una serie de recomendaciones para fomentar el debate y avanzar en las discusiones sobre la temática en la Región.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos explorado algunas ideas en relación a las posibilidades de instrumentar un cambio en el modo en que se evalúa la investigación y a los/as investigadores/as en las universidades argentinas, de acuerdo a la experiencia vivida en Argentina a fines del siglo pasado respecto a la implantación de una reforma externa a la universidad y sus consecuentes resistencias internas: ¿Qué tener en cuenta para el cambio? ¿Qué condiciones son necesarias para preparar ese cambio?

Hemos considerado para ello algunos ejes del debate, de la discusión en torno a la idea de calidad de la investigación, siempre asociada a la evaluación. Hemos presentado los principales avances que se han realizado en Latinoamérica y en el mundo respecto a enfoques, modelos, criterios e instrumentos encaminados a proponer otro modo de realizar esta compleja evaluación. Hemos descrito algunas características de la investigación y de las instituciones universitarias en Latinoamérica, y especialmente en Argentina, tratando de identificar posibles focos de conflicto a la hora de instrumentar un cambio de modelo y de instrumentos.

En esta conclusión resulta interesante retomar algunas ideas que emergen claramente de este análisis (y de otros que venimos haciendo):

- Tras tres décadas de la implantación del actual modelo de evaluación de la investigación, es necesario realizar un cambio, sobre todo que atienda la gran

diversidad de investigaciones, modalidades y propósitos de la misma. Latinoamérica posee una amplia gama con una espectacular riqueza en torno a los modos de hacer investigación en los distintos campos de la ciencia, mucha producción no encaja en el *corsette* que implica el actual modelo. Por esta razón pensar en cambiarlo es ya una idea que sobrevuela y que ha sido materializada en distintas experiencias.

- Algunos sistemas han incorporado algunas modificaciones que si bien han impactado directamente en la vida de los académicos y en sus evaluaciones respecto a la investigación que desarrollan, dichas modificaciones no han alcanzado para provocar una reforma. Es importante reconocer este recorrido entendiendo estas modificaciones como la génesis y como experiencias que indican que el cambio es posible y necesario.
- La implantación del actual modelo se realizó de manera compulsiva y exclusivamente externa a las universidades, eso provocó grandes conflictos al interior de las instituciones. Encaminados a plantear una nueva reforma, este tipo de situaciones debieran evitarse y para ellos es necesario entablar el diálogo con los propios actores quizás utilizando las estructuras intermedias, estas organizaciones de amortiguación, como son las distintas comisiones, agencias, etc.
- Existen numerosos ejemplos de nuevos criterios pensados inclusive desde Latinoamérica en tono de recomendaciones que pueden ser útiles al momento de pensar el cambio. Este núcleo base debe ser el puntapié inicial para plantear la reforma.
- En el nivel de los instrumentos también existen ejemplos de ellos ya implementados en otros lugares del mundo que pueden servir de antecedente para los que puedan construirse en adelante. Sí queda claro que un instrumento cuantitativo no es suficiente para dar cuenta y relevar la complejidad de la investigación que se realiza en los distintos campos de conocimiento de las universidades con lo cual abogamos por instrumentos que complementen aspectos cuantitativos y cualitativos.

Al pensar la idea de reforma a nivel sistémico aparece en la universidad de Argentina una cuestión no menor y que forma parte de las banderas defendidas a partir de 1918 y que es la autonomía Universitaria. El modelo de evaluación actual pone en jaque esta autonomía, siendo la única manera de plantear un modelo impulsado por fuerzas externas, implementado de manera compulsiva y de alcance global. Este movimiento fue

posible gracias a una compleja dinámica que incluye el surgimiento de organismos dedicados a la evaluación desde el sistema central y también importantes mecanismos de cambio en la cultura académica al interior de las instituciones. Un nuevo modelo debería revalorizar la idea de autonomía, sostenerla, impulsarla, enriquecerla.

Hace varios años atrás ya Chiroleu, A. (2012 p. 23) venía reconociendo esta dificultad en términos de tensión a desentrañar, a estudiar profundamente. Palabras de la autora:

¿Cuáles son los límites de esta tensión entre un Estado que quiere ofertar ciertas garantías en torno a la producción universitaria y una institución que se convierte en ama de sí misma y gana su autonomía? Es importante recalcar que repensar esta pregunta implica pensar la intervención gubernamental en las universidades en el caso que venimos desarrollando en este artículo, referido a las formas de evaluación de la función de investigación y ello transcurre en un continuo entre regulación y autonomía y a las numerosas combinaciones que al respecto se dan a partir de situaciones intermedias. En tal sentido, se dio cuenta a partir de las reflexiones vertidas aquí que la autonomía Universitaria corroída y resignificada a partir de un estado volcado claramente hacia el mercado y de un eje de autoridad basado en la regulación del sistema, la defensa de esa autonomía por parte de las universidades en muchos casos transparentada a partir de mecanismos políticos legales y burocráticos existentes en las universidades hoy provoca una especie de embudo donde la reforma y el cambio bajo otros principios u otros criterios a nivel sistémico resulta muy difícil de pensar. La tensión autonomía regulación en términos de presencia del Estado regulador al interior de las universidades es una cuestión a seguir trabajando dado que afecta no solo la vida cotidiana de quienes nos desempeñamos como académicos sino también atraviesa los instrumentos a través de los cuales se aplica la regulación, los que se encuentran legitimados en formatos estables pero que podrían perfectamente cambiar.

Por su parte, Suasnábar, C. (2012 p. 115) aporta:

Precisamente la falta de consideración de la experiencia histórica de las universidades de sus formas tradicionales de gobierno y la conformación de las comunidades científicas y disciplinares que evidencia el discurso de evaluación de la calidad constituye el cuestionamiento principal a las políticas gubernamentales en la medida en que éstas intentan introducir una racionalidad externa a la vida de las instituciones vulnerando con ello la autonomía Universitaria. Con todo,

para los compiladores de trabajo lo anterior no elude la existencia de formas de evaluación externa a las propias universidades, sino que por el contrario supone la necesidad de generar procesos evaluativos alternativos que sean el resultado legítimo de la auto reflexión de las instituciones y comunidades disciplinarias. La comprensión de los mecanismos que producen y reproducen las estructuras creencias y valores de la organización Universitaria resulta una condición necesaria para reflexionar sobre las formas o modos posibles de la evaluación ya que dichos mecanismos se insertan en una dinámica de conflicto y negociación derivada de intereses tradiciones y culturas de las disciplinas e instituciones particulares.

Finalmente decir que existe un incipiente movimiento que puja por el cambio, desde distintos lugares, lograr que ese germen continúe un proceso de crecimiento es labor de aquellos que participamos de la vida académica.

Referencias:

- Beigel, F., & Bekerman, F. (2019). *Culturas evaluativas Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)*. Clacso; Buenos Aires: CECIC, 2019; Buenos Aires: IEC-Conadu, 2019.
- Chiroleu, a. (2012). Cap 1 La política Universitaria como política pública. en: Chiroleu, A. Suasnabar, C. y Rovelli, L. *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de Nuevos Horizontes*. Ediciones UNGS. Argentina
- CoARA: una dirección común para reformar la evaluación de la investigación. Status quo de las evaluaciones de la investigación Disponible en: <https://sfedora.org/2023/07/18/empowering-fair-evaluation-and-collective-impact-inorms-and-coaras-efforts-to-drive-change/> 18 DE JULIO DE 2023.
- Clacso (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) (2020). Diagnóstico y propuestas para una iniciativa regional. Serie Para Una Transformación de la Evaluación de la Ciencia en América Latina y el Caribe del Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (Folec). 2da. Edición. Buenos Aires: Clacso. www.clacso.org/folec/clacso-ante-la-evaluacion
- Del Valle, Perrotta, Suasnabar (2021). La universidad Argentina pre y post pandemia: acciones frente al covid 19 y los desafíos de una(posible) reforma. *Rev. Integración y conocimiento*. Número 10, Vol 2, 163-184.
- DORA (2023). *Un marco de evaluación de la calidad para el diseño, la planificación y la evaluación de la investigación: actualizaciones del Programa de eficacia de la investigación*

- sobre sostenibilidad en Canadá. Disponible en: <https://sfdora.org/2023/09/06/a-quality-assessment-framework-for-research-design-planning-and-evaluation-updates-from-the-sustainability-research-effectiveness-program-in-canada/>
- Espacio DORA Repensar la evaluación de la investigación: pilares del impacto. Disponible en: <https://sfdora.org/resource/rethinking-research-assessment-building-blocks-for-impact/>
- Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica Ciudad de México (2019). Relatoría El 26 y 27 de noviembre de 2019, en el Instituto Dr. José María Luis Mora de la Ciudad de México (Folec).
- Gómez Morales, Y. J. (2017). Congreso Antropología en Colombia. Bogotá, Colombia. *Revista colombiana de antropología*. Vol 53, número 2 . xvi
- Guzmán Tovar s/md: Investigar es trabajar. Relatos sobre las condiciones para hacer ciencia en América Latina.
- Manifiesto de Leiden y DORA: situemos las métricas en su lugar.
- Piovani, J. I. (2015). *Reflexiones metodológicas sobre la evaluación académica; Federación Nacional de Docentes Universitarios. Instituto de Estudios y Capacitación*. Instituto de Estudios y Capacitación. Política Universitaria. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/62023>
- Souza Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño y Davila. Argentina
- Suasnábar, C. (2012). La larga marcha de la nueva vieja idea: de la “calidad” como problema a la “evaluación de la calidad” como forma de regulación. En: Chiroleu, A. Suasnabar, C. y Rovelli, L. *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de Nuevos Horizontes*. Ediciones UNGS. Argentina

Evaluación académica e internacionalización universitaria: desafíos del régimen de competencia para América Latina

Mauro Alonso, Daniela Perrotta

Introducción

La internacionalización ocupa un lugar central en los discursos sobre la universidad, en las políticas universitarias y científicas, así como en las prácticas de las instituciones y los actores de la educación superior (Perrotta, 2016a). En lo que refiere a los discursos, diversos organismos internacionales e instituciones regionales producen documentos con recomendaciones de política y diseminan ideas sobre los supuestos beneficios de la internacionalización de la educación superior.

Asimismo, la prensa internacional especializada en educación superior replica y naturaliza este tipo de argumentos. Una de las acciones más contundentes y que genera una opinión pública global a favor de la internacionalización es la publicación de los *rankings* universitarios que establecen jerarquías mundiales basadas en el prestigio de las universidades.

Los *rankings* están internacionalizando un modelo puntual de universidad, la universidad de clase mundial (Perrotta, 2016a). A nivel de las políticas públicas, en la actualidad los países han encaminado estrategias para fortalecer las iniciativas de cooperación internacional y desarrollar nuevas acciones en materia de internacionalización de la universidad y el conocimiento.

Al mismo tiempo, la gran mayoría de los acuerdos regionales cuentan hoy con un conjunto de herramientas de políticas para la educación superior, especialmente para la promoción de la internacionalización. En efecto, las políticas y tendencias gestadas en la escala internacional, regional y nacional de acción están configurando un complejo entramado de regulaciones que afectan la gobernanza de la educación superior (Perrotta, 2016c). Comprender este proceso implica, entonces, asir tres niveles de acción política: el global (o internacional), el regional y el nacional. Estos tres niveles aluden a diferen-

tes escalas de regulación de la internacionalización, que se suceden como capas, encontrándose, la mayoría de las veces, superpuestas (Perrotta, 2013).

Lo anterior impacta en las prácticas de las universidades y los actores universitarios, generando políticas institucionales para promover la internacionalización: desde acciones de movilidad académica e iniciativas de reforma curricular hasta mecanismos de evaluación de instituciones, programas académicos y la trayectoria de los investigadores y profesores (Perrotta, 2012). Ello ha derivado en la creación de estructuras de gestión para encaminar la internacionalización: hasta hace unos veinte años atrás —en Argentina— las universidades no contaban con oficinas dedicadas exclusivamente a la cooperación internacional/relaciones internacionales o, si se encontraban, éstas no ocupaban un rol relevante (Perrotta, 2010). Hoy en día, todas las universidades cuentan con estructuras de este tipo, desde las más grandes a las más pequeñas; desde las más antiguas a las más nuevas; con diferentes formatos organizacionales; públicas y privadas. Esto también se puede observar en las estructuras de gobierno (Ministerios) y en las organizaciones gremiales de docentes y estudiantes.

De las múltiples aristas de la internacionalización de la educación superior, este trabajo se centra en aquellas acciones promovidas (directa o indirectamente) por las regulaciones de la actividad académica. Para los actores, la evaluación de su carrera académica con criterios de performance de la internacionalización ha redundado en cambios en las culturas académicas (Naidorf, 2009) como parte de las actuales condiciones de producción intelectual¹ (Naidorf, 2012; Perrotta, 2012). En otras palabras, este trabajo busca analizar cómo a partir de la internacionalización² o diseminación local de criterios de evaluación estandarizados internacionalmente se incide en la promoción de un régimen de competencia global que promueve un modelo *mainstream* de internacionalización, que hemos denominado internacionalización competitiva o fenicia (véase, Perrotta 2016).³

¹ Las actuales condiciones de producción intelectual (ACPI) refieren a: 1- el aumento de la competencia entre pares; 2- la hiperproductividad medida cuantitativamente; 3- la tensión entre individualización de la evaluación y la promoción del trabajo grupal y en redes; 4- la burocratización de la investigación; 5- el labor a corto plazo y por proyectos específicos; 6- la tensión entre la hiperespecialización y los abordajes multi-trans-interdisciplinarios; 7- la búsqueda permanente de subsidios; 9- la presión por realizar investigaciones pertinentes (Naidorf, 2012).

² Internacionalización resultante de procesos globales de difusión de políticas. Véase: Perrotta (2016b).

³ La noción de régimen la tomamos de las Relaciones Internacionales como el conjunto de principios implícitos o explícitos, normas, reglas y procedimientos de decisiones alrededor del cual las expectativas de los actores convergen en una determinada área de las relaciones internacionales (Krasner, 1983).

El régimen de competencia del mercado editorial diseminado localmente

El régimen de competencia del mercado de publicaciones académicas —controlado por editoriales multinacionales— se configuró a partir de la diseminación de una falsa noción de calidad académica y ciencia de excelencia medida por la publicación de artículos en un conjunto selecto de revistas que detentan una posición hegemónica. Este indicador de “calidad / excelencia” se utiliza como un componente central de elaboración de *rankings* internacionales, como medida de comparación del “estado de la ciencia y la tecnología” entre países y como parámetro para valorar la *performance* individual de investigadores.

América Latina ha tenido a lo largo de su historia una inserción periférica en los circuitos de producción, diseminación y consumo de conocimiento, y la relación entre la ciencia central y la ciencia periférica ha sido motivo de reflexión persistente en especial en la discusión sobre el desarrollo. No obstante, la sutileza del momento actual refiere al mercado internacional de publicaciones científicas que no está regulado por la “corporación académica” o el “complejo público-privado ciencia, tecnología, innovación”; sino que, por empresas editoriales multinacionales, y —pandemia mediante— se refuerza con otras multinacionales del conocimiento que proveen plataformas y herramientas para el quehacer académico (*Zoom, Amazon Web Services, Microsoft*, etc.). Algunos de los problemas para la ciencia y la universidad en América Latina revisitan viejas discusiones y otras apuntan a cuestionar este formato de divulgación de los resultados de la producción de conocimiento —¿cuántos de estos *papers* se leen?, ¿cuántos son “útiles”, “relevantes”, “pertinentes”?, ¿quiénes definen esa utilidad, relevancia o pertinencia?—.

Este trabajo presenta un análisis del régimen de competencia global que moldea los parámetros de evaluación académica y sus efectos para las universidades latinoamericanas. Para ello se indaga la conformación del circuito de divulgación de la “ciencia de excelencia” y cómo se replica en el armado de *rankings* y en regulaciones nacionales de evaluación académica y promoción de la actividad científica.

Continuar la discusión en torno de este régimen de competencia global es imperioso para instituciones y actores de América Latina, por el carácter periférico en las redes globales de conocimiento.

Hace ya una década argumentamos que las políticas de evaluación de países centrales se internalizan o diseminan localmente (Naidorf y Perez Mora, 2012; Perrotta, 2016, 2017a, 2017b; Perrotta y Naidorf, 2017). ¿Qué política evaluativa se ha internacionalizado y ello ha redundado en la diseminación local en variados contextos nacionales? (promoviendo, a su vez, formas de internacionalización de la universidad): la sobrevaloración de un criterio de medición de la calidad basado en la productividad de los y

las académicas a partir de la identificación de la excelencia académica con publicación de artículos o *papers*: así se juzgan las universidades internacionalmente en los *rankings* (1), así se establecen comparaciones regionales y nacionales (2) y así también se pondera el trabajo académico individual (3). La intensificación del mercado académico —con un potente mercado editorial que establece un régimen de competencia entre países, instituciones y actores— ha profundizado la inserción periférica y heterónoma de países y regiones como las nuestras. Las consecuencias de este fenómeno de sujeción son la pérdida de soberanía científica, de autonomía universitaria y de promoción de proyectos de desarrollo orientados a resolver características estructurales como la desigualdad, la exclusión y la sostenibilidad ambiental.

El sistema académico mundial ha sido siempre desigual y América Latina se inserta de manera periférica. El desafío actual es que el criterio que establece jerarquías se configura en el mercado editorial a partir de la universalización de la bibliometría⁴ como herramienta de evaluación de la ciencia, profundizando así las tendencias en pos de la mercantilización de la educación y la privatización del conocimiento científico. De esta manera, a las críticas respecto de la posición heterónoma de América Latina en la producción de conocimiento —como engranaje o acople de las agendas e instituciones de CyT⁵ de los países centrales—, se agregan los impactos de la internacionalización de un régimen de competencia (mercado de publicaciones) manejado por un grupo reducido de editoriales multinacionales.

De las diferentes dimensiones de este fenómeno, nos interesa dedicarnos en este apartado a la relación excelencia-calidad-productividad-dependencia: cómo el régimen de competencia que caracteriza a la ciencia internacional que se presenta como una búsqueda de excelencia está manejado por un conjunto selecto de revistas, su prestigio, sus mecanismos de visibilidad y su autoridad (Vessuri, Guédon, y Cetto, 2014); y esto redundando en nuevas formas de dependencia académica para la región (Beigel, 2010, 2013, 2014).

⁴ La bibliometría se ha convertido en un término genérico para un amplio rango de perspectivas orientadas a la cuantificación de los productos, de los patrones de colaboración y del impacto de la investigación científica. Se distinguen dos ventajas: por un lado, de los datos bibliométricos sobre la producción intelectual, al permitir conocer de cada académico qué investiga, con quién lo realiza y cuándo y dónde se realizó el estudio. Por el otro, la posibilidad de realizar comparaciones sistémicas del desempeño científico de instituciones, países y regiones en diferentes campos disciplinares (Tijssen y Van Leeuwen, 2003: 2). Los indicadores principales de la ciencia son los de: producción, circulación, dispersión, uso de la literatura científica, visibilidad o impacto y colaboración (Okubo, 1997).

⁵ Ciencia y tecnología.

Lejos de ser una cuestión técnica y neutral, la conformación de este criterio de calidad/excelencia es el resultado de un proceso político ya que implica elegir entre concepciones divergentes de calidad. Esto es, privilegiar unos intereses por sobre otros y, consecuentemente, que algunos actores tengan más presencia y voz que otros en el proceso de diseñar e implementar esos mecanismos para evaluar la calidad. Si bien se ha asumido de manera generalizada que la evaluación de la calidad consiste en la aplicación de un procedimiento técnico, esto enmascara la situación de conflicto de fondo —el conflicto se vuelve carne cuando existen divergencias entre lo que se considera calidad y porque evidencian relaciones de poder cimentadas a lo largo del tiempo que, en este caso, han derivado en una forma productivista y eficientista de concebir la calidad—. En efecto, las agencias u organismos que regulan la calidad, al conferir o denegar la autoridad necesaria para que se oferte tal o cual programa o que una universidad sea ponderada más o menos que otra, inciden en estrategias, diseños y decisiones de esos actores e instituciones, así como en la distribución de recursos (Skolnik, 2010).

La diseminación de esta forma de evaluar a los actores y, consecuentemente, jerarquizar a la universidad y la producción de conocimiento puede resumirse a partir de tres pasos: el primero, tomar como *proxy* de calidad la productividad medida en cantidad de resultados de investigaciones publicados; el segundo, tomar como *proxy* de calidad la productividad medida en cantidad de artículos publicados en un conjunto selecto de revistas (*journals*); el tercero, tomar como *proxy* de calidad el factor de impacto de ese conjunto selecto de revistas para establecer jerarquías en la contabilización de publicaciones. El resultado de este proceso es que la calidad reconocida internacionalmente se distribuye en un club selecto de revistas que constituyen el núcleo de la excelencia académica; y la consecuente identificación —por exclusión— de lo que aquí no ingresa como ciencia de “menor calidad”.

La condición de posibilidad del régimen de competencia: bibliometría y sociedad

Puede definirse a la cienciometría como el “estudio cuantitativo de la ciencia, la comunicación en la ciencia y la política científica” (Hess, 1997, 75). Lo que comenzó como la idea de Eugene Garfield de un índice para mejorar la recuperación de información en la década de 1960 y resultó en la creación del *Science Citation Index* (SCI) (Garfield, 1979; Wouters, 1999) pronto fue reconocido como un instrumento novedoso en el estudio empírico de las ciencias (Price, 1965; Cole & Cole, 1973). El desarrollo de la bibliometría ha sido y es

posible gracias a lo que sin duda es el rasgo principal de la ciencia desde el siglo xvii: la comunicación científica. Ziman (1980) ve en la ciencia un tipo de conocimiento público, que sólo puede existir gracias a la comunicación. Para este autor, la ciencia depende de la comunicación por dos razones: 1) es esencial para formar un registro permanente de resultados, observaciones, teorías, etc., para que sirvan como referencia a los científicos, y 2) es esencial para facilitar la crítica, refutación y perfeccionamiento posterior de los resultados (Ziman, 1980). Posiciones más esencialistas y radicales, como la de Price (1973) entienden a la ciencia como lo que se edita en las publicaciones científicas y al científico como el hombre que en algún momento de su vida ha colaborado escribiendo alguna de esas publicaciones, similar a la tautología expresada por Bernal: “la ciencia es lo que los científicos hacen” (Bernal, 1937: 32).

Más allá de la discusión sobre lo que la práctica científica “es” o “debe ser” es innegable que la operación de poner a consideración los resultados y reflexiones de la práctica académica es un elemento sustantivo de la práctica científica.

Esta operación de “compartir con el público” (Leydesdorff, 2015) el conocimiento le imprime a la práctica científica un carácter singular, puesto que sobre esa noción se cimienta, la función social de la ciencia, vinculada a la capacidad de ofrecer soluciones a los problemas de la sociedad y construir al desarrollo socio-económico-político-cultural.

Sin duda, las comunicaciones científicas sufrieron cambios significativos a lo largo de la historia y fueron consolidando su papel central como indicador de valor de la práctica científica. Merton (1937) en su tesis doctoral muestra cómo la institucionalización de la ciencia estuvo vinculada a la capacidad de ofrecer soluciones técnicas durante el siglo xvii y siglo xviii. El valor social de los productos de la ciencia fue sufriendo un proceso de resignificación en el que se comenzó a ponderar cada vez más el sistema de comunicaciones científicas.

Como muestran varios autores (Price, 1973; Hess, 1997; Latour, 1987, entre otros) el origen de este problema responde a una cuestión de escala. Durante el siglo xx, sobre todo en su segunda mitad, la masificación de la educación superior y de la práctica científica trajo consigo la necesidad de jerarquizar y ponderar el acceso a las instituciones y a financiamiento para el desarrollo de la investigación siempre en contextos de recursos escasos.

Desde la creación de sci en la década de los años 60, se suceden con una velocidad inédita cambios en las formas en las que se miden esas complejas y situadas relaciones entre científicos y sociedades, en términos de resolución y aporte a problemas concretos, hacia un indicador de segundo orden: la comunicación científica. El sustento de esta operación es a la vez del orden de lo cualitativo y cuantitativo. Si durante el siglo xviii el

acceso a financiamiento para la investigación estaba relacionado a la capacidad de ofrecer soluciones a problemas concretos, desde la segunda mitad del siglo xx, el indicador de calidad (y utilidad) pasó a estar representado por las comunicaciones científicas y el reconocimiento de la comunidad de pares. En términos cuantitativos, se volvió para los organismos de gestión de la política científica necesario medir y jerarquizar información sobre comunicaciones por sobre el análisis cualitativo —situado— de impacto del conocimiento.

Claro está que esta descripción asume los cambios sociales producidos durante más de dos siglos. El ejercicio propuesto, en clave descriptiva, es mostrar la traslación, en nivel general, de dos formas de ordenar la relación ciencia-sociedad en base distintos *outputs* de la práctica científico-académica. Durante las últimas décadas, producto del acceso y la capacidad de cómputo, el campo de estudios cienciométricos atravesó un proceso expansivo y se complejizaron los modelos teóricos y conceptualizaciones para analizar la producción científica.

Empezaron a proliferar conceptualizaciones que expliquen los emergentes empíricos del análisis de publicaciones: análisis de co-autoría, citaciones, referencias, etc. que se proponen encontrar regularidades imputables a la práctica científica sobre la base de los registros de las comunicaciones.

Esta aceleración estuvo muy signada por la participación de los complejos industriales-editoriales⁶ (Fischman, 2011) que ofrecieron forma de ponderar y jerarquizar las publicaciones entre sí: índices de citación, factor de impacto, etc.

Desde el campo cienciométrico, la relación con el complejo industrial-editorial ha sido compleja y dinámica. Hay quienes sostienen que el desarrollo del campo retroalimentó la posición del complejo y le permitió aumentar su posición dominante (Abramo y D'Angelo, 2014) mientras que otros sostienen que el campo cienciométrico fue siempre reactivo a las clasificaciones impuestas por el complejo editorial-industrial (Waltman, 2016). En cualquier caso, gracias a la aparición de grandes bases de datos indexadas (privadas), es posible desarrollar estudios de mapeo y caracterizaciones sobre las dinámicas de publicación y ofrecer consideraciones sobre alternativas para medir y ponderar la producción científica más allá de los índices de impacto y citación del complejo editorial-industrial.

⁶ Se hace referencia a las dos multinacionales: Clarivate Analytics (WoS) y Elsevier (SCOPUS). Estas dos corporaciones controlan abrumadoramente el mercado editorial de revistas, representando más del 50% de todas revistas científicas del mundo (Fischman, 2011) y un número significativo de editoriales de libros académicos.

La primera deriva de este proceso de construcción de calidad fue la conformación de un consenso subjetivo compartido en torno de la importancia del conteo de publicaciones como medida de productividad académica. En efecto, constituye una práctica extendida a la hora de evaluar los antecedentes de un profesor-investigador para otorgar un subsidio, beca, *tenure*,⁷ promocionarlo en la carrera, etc.; todas prácticas en las cuales no se esperaría razonablemente que el número de publicaciones de cuenta de la capacidad de esa persona para hacer la tarea en cuestión. Michael Skolnik (2000) denomina a esta práctica de valorar la cantidad de una publicación por sobre su calidad como el síndrome de “publicar o perecer” y, al analizar en profundidad los términos de esta obsesión creciente por el número de publicaciones, permite desentrañar su carácter errático. Su trabajo resulta interesante, pues realiza un rodeo por todas las afirmaciones que suelen justificar la cuantificación de las publicaciones.

Un segundo elemento de debate que comenzó a circular para poder evaluar la producción de conocimiento se vinculó a una necesidad de *accountability*, de dar cuenta de qué resultados se alcanzaban a partir del aumento del financiamiento a la actividad CyT luego de la Segunda Guerra Mundial en los países centrales. De esta manera, se comenzó a pensar en un criterio de eficiencia de esas publicaciones a partir de la siguiente fórmula: si el valor de esa información está vinculado a su utilización, la calidad del trabajo se mide a partir del impacto que produce en su comunidad de referencia (léase, la comunidad académica) medido por cuántas veces ese trabajo es “consumido” y, por lo tanto, citado (simplificando la fórmula: si más se utiliza, entonces es de calidad).

Los índices existentes al momento recibieron críticas: primero, se realizaban de manera manual en disciplinas específicas. Si bien los juicios emitidos por especialistas eran valiosos ya que permitían profundizar en diferentes aspectos, la indexación manual demandaba mucho tiempo y una mano de obra intensiva. Además, en la medida en que aumentaba el material a ser indexado, crecía de manera proporcional su costo. Segundo, la indexación se realizaba por campo de conocimiento y ello derivada a la generación de compartimentos estancos y una falta de conexión más simultánea entre los académicos de diferentes campos. Vinculado a estas dos críticas, comenzaba el *boom* por la autonomización e informatización de procesos. Así, a principios de la década de

⁷ Utilizamos la palabra en el idioma inglés por no contar con un término en español que refleje cabalmente lo que implica la voz inglesa. Una *tenure* se asocia con títulos de los puestos de más alto nivel en una universidad, como el profesor y profesor asociado, de carácter titular —es decir, de difícil remoción de por vida— y que cumple con requisito de la institución: sólido historial de investigación (publicada), visibilidad académica, docencia y experiencia servicios administrativos.

los años sesenta, Eugene Garfield creó el primer índice de citación: el *Science Citation Index* o *SCI*⁸ (ahora perteneciente a Thomson Reuters⁸) a partir de una serie de proyectos que fueron financiados por el gobierno de los Estados Unidos.⁹ Nace así el índice de citación que lista los documentos que son citados en la sección de referencias bibliográficas de los artículos (*papers*) publicados en un conjunto selecto de revistas académicas (*journals*), junto con la fuente de cada cita —esto es, el artículo o artículos en los que dichos documentos aparecen entre las referencias bibliográficas—, generando un entramado o red de artículos.

Siguiendo a De Bellis (2009) el índice de citación permite tres tipos de operaciones implícitas en la red de patrones de referencia colectiva. Primero, la citación como herramienta de búsqueda de referencias: usar un documento relevante en la búsqueda de nuevos documentos de autores que, al igual que uno, han juzgado como pertinente y —seguramente por las mismas razones— decidieron citarlo. Segundo, la citación como una herramienta de análisis histórico y sociológico: explorar cualitativa y cuantitativamente los vínculos intelectuales entre autores que se citan, identificar documentos clave en un campo de conocimiento, describir la estructura y sus reconfiguraciones y mapear las especialidades científicas. Tercero, la citación como una herramienta para el control de la calidad: medir, a partir de la frecuencia de las citas, el impacto cognitivo de artículos, revistas y autores. De esta manera, el índice de citación tiene usos extra-bibliográficos para la sociología, la historia, la política científica y la gestión de la ciencia: “las citas son tomadas como indicadores de algo más que una simple relación entre sujetos: estructuras sociales y cognitivas, parentesco o influencia intelectual y calidad de la investigación” (De Bellis, 2009: xxv).

⁸ <http://ip-science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jloptions.cgi?PC=K>

⁹ El primer proyecto fue patrocinado por la *Armed Forces Medical Library*: buscaba investigar el papel de la automatización en la organización y la recuperación de la literatura médica. Se esperaban eliminar los problemas asociados con el juicio humano subjetivo en la selección de los descriptores y los términos de indexación. Al eliminar el elemento humano, Garfield buscó aumentar la velocidad con la que la información era incorporada en los índices, así como aumentar la rentabilidad de los índices. El supuesto de partida fue que los artículos de revisión en la literatura de las revistas dependían fuertemente de las citas bibliográficas que remitían al lector a la fuente original publicada de una idea o concepto destacado. Al captar esas citas, Garfield creía que el investigador podía ver de inmediato el enfoque adoptado por otro científico para apoyar tal o cual idea o metodología basada en las fuentes que el autor del artículo publicado había consultado y citado como pertinentes en su bibliografía. Los términos de recuperación, las citas, las palabras clave y los descriptores fueron cuidadosamente asignados por un indexador profesional (tomado de: <http://wokinfo.com/essays/history-of-citation-indexing/>; último acceso 17 de febrero de 2017).

Los tres grandes competidores globales que elaboran índices de citación son: Thomson Reuters, que adquirió el *sci*® pionero elaborado por Garfield, devenido en el *Institute for Scientific Information* (ISI); Elsevier que desarrolló el índice *Scopus*; y Google, con el servicio *Google Scholar*. Exceptuando a Google, que amerita un análisis aparte, tanto Thomson Reuters como Elsevier son dos grandes editoriales multinacionales, reforzando las tendencias en pos de la privatización del conocimiento de un mercado segmentado en revistas centrales y periféricas.

El factor de impacto (*Fi*) de *sci*® es la medida que utilizó Garfield para la citación de las revistas: es una estimación de la puntuación promedio de las citaciones de sus artículos en un lapso de tiempo relativamente corto. Se calcula para un determinado año a través de una división simple entre un numerador y un denominador. El numerador es el número de citas recibidas en el año de elaboración por sobre (todos) los ítems publicados en dicha revista durante los dos años anteriores. El denominador es el número total de artículos “citables” (artículos de investigación, revisiones y notas) emitidos por la revista durante esos dos mismos años (De Bellis, 2009: 186). Existen otras fórmulas para desarrollar el factor de impacto (véase una descripción sucinta de éstos en: Nigam y Nigam (2012)).

En términos de política científica y universitaria, *los índices de citación no sólo dan cuenta de los sistemas de comunicación científica, sino que, en especial, de la distribución de premios y castigos y de la jerarquización de países, universidades y académicos en circuitos segmentados.*

Recapitulando los efectos del énfasis del régimen de competencia basado en la bibliometría sobre América Latina

Tal como mencionamos, *publicar o perecer* es la máxima que rige las decisiones de los y las académicos en tanto forma parte del núcleo de las políticas de evaluación de la ciencia y la universidad. Esta medida de productividad presenta los siguientes problemas: primero, siguiendo a Skolnik (2000) los conteos de publicaciones pueden ser tratados como indicadores de calidad o bien como indicadores de productividad, siendo muy tenue la línea divisoria entre ambos aspectos. Desde el sentido común, se podría enlazar la idea de que un índice cuantitativo es un mejor indicador de productividad que de calidad. En efecto, en la literatura sobre la profesión académica, suele definirse la productividad en términos del número de publicaciones —de hecho, cita un listado interesante de documentos al respecto—. Sin embargo, Skolnik (2000) coloca al descubierto que

la noción de productividad se refiere a la relación entre los ingresos (*inputs*) y los resultados (*outputs*);¹⁰ por lo tanto, la operación de vincular el número de publicaciones con la productividad de un académico es por demás falaz y termina equiparando productividad con producto. Profundizando en esta línea argumentativa, al momento —señala el autor— no se cuentan estudios que vinculen el tiempo utilizado en la actividad académica con la cantidad de publicaciones producidas. Esta imposibilidad de contar con una unidad de trabajo torna difícil el cálculo de un índice de productividad científica. Hay una tendencia generalizada a utilizar de manera equívoca al término: de hecho, lo que resulta sorprendente es que pese a la diversidad de tradiciones existentes en el campo académico (conservadores, liberales, marxistas, posmodernistas, deconstructivistas), todas acepten que la calidad de la producción de un investigador pueda medirse por el número de publicaciones.

En segundo lugar, el número de publicaciones como indicador de calidad refiere a las diferentes y posibles valoraciones que una persona realiza sobre la calidad en relación con la cantidad. Es decir, si un académico utiliza la misma cantidad de tiempo para preparar un artículo como para producir diez, resulta esperable que el de mayor calidad sea el primero y no la decena restante. Esta es, entonces, una decisión eminentemente personal producto de la valoración de la calidad por encima de la cantidad, y de cómo esta valoración se vincula a la estructura de recompensas que espera el investigador en cuestión.

Por este motivo, Skolnik (2000) considera que es más relevante realizar indagaciones de trayectorias personales de investigadores o biografías; ya que permiten aprehender las decisiones personales. El problema radica en el para qué se utilizan esos números: para puestos de trabajo, ascensos, premios, subsidios, prestigio, etc. Lo que muestran los números —de-construyendo el indicador— es: ambición, competitividad, astucia individual para ser publicado/citado, relegamiento de otras actividades (como enseñar o realizar funciones administrativas) y, ante todo, poder.¹¹ Esas críticas de Skolnik

¹⁰ La Real Academia Española define el término productividad como “2. f. Capacidad o grado de producción por unidad de trabajo, superficie de tierra cultivada, equipo industrial, etc.; 3. f. Econ. Relación entre lo producido y los medios empleados, tales como mano de obra, materiales, energía.”
Tomado de http://buscon.rae.es/draef/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=productividad. Acceso: 15 de marzo de 2012.

¹¹ En el año 1992, en lo que se conoce como la Masacre de la Universidad de Concordia (Montreal), cuatro profesores del departamento de ingeniería fueron asesinados a balazos por un profesor que había intentado de manera fallida en múltiples oportunidades conseguir una *tenure*. Uno de los motivos más conmovedores del caso para la comunidad académica fue el hecho de que quienes habían obtenido este beneficio, y particularmente uno de ellos, contaban con un número prolífico

fueron elaboradas para analizar las condiciones de producción intelectual en países centrales y son válidas para países periféricos (Naidorf, 2012).

Para realidades como las latinoamericanas, es menester incorporar otros elementos perjudiciales, a saber: primero, la elección de los temas de investigación se centran en aquellas agendas prioritarias para las revistas donde se aspira a publicar, las cuales, como vimos, refuerzan la internacionalización subordinada y ajena a las necesidades y/o demandas de conocimiento locales; segundo, la enajenación respecto de los contextos particulares de producción de conocimiento se refuerza en tanto la lengua (¿franca?) de comunicación de las actividades académicas de excelencia es el inglés, tensionando la necesidad de la apropiación local de ese conocimiento; tercero, la posibilidad de publicación en ese club de revistas —habiendo cumplido las dos condiciones anteriores: elaborar un artículo, por lo general en inglés, sobre temáticas relevantes para esa revista— está dada por el pago de una matrícula o fees para los servicios editoriales; cuarto, como corolario de lo anterior, el conocimiento producido en sistemas públicos de CyT de Latinoamérica es accesible a partir del pago de “descarga” de esos artículos —en otras palabras, se atenta con el derecho al acceso al conocimiento y su democratización—; quinto, la diferenciación ciencia de excelencia (a partir del patrón generado por el régimen de competencia basado en el mercado editorial) y el “resto” de la ciencia tiene efectos perniciosos para América Latina a partir de considerar que la ciencia que no es “de excelencia” no tiene valoración (ni cabida). Esto es nocivo porque, precisamente, los temas que no son relevantes para el circuito central de comunicación científica, son los temas que los sistemas públicos de producción de conocimiento de Latinoamérica tienen que abordar por su importancia intrínseca para el desarrollo local, nacional, regional. Por último, en tanto la premisa que guía la publicación de artículos en América Latina es el “derecho a compartir” (Vessuri, *et al.*, 2014), se genera una falsa dicotomía entre acceso abierto-calidad: si está accesible, entonces no es de calidad. Esta es una premisa que ha calado hondo en las culturas académicas y que su deconstrucción se vincula al movimiento de generación de indicadores de calidad del acceso abierto no comercial.

de publicaciones que llamaba la atención: en efecto, la mayor cantidad de publicaciones se debía a que en la posición de poder en la que se encontraba podía asirse del trabajo de otros y publicarlos bajo su firma (Skolnik, 2000).

Rankings y mediciones: el régimen de competencia en acción

El régimen de competencia del mercado editorial se fomenta a partir de prácticas de evaluación de la educación superior que generan criterios de ordenamiento —jerarquías— de países, instituciones y académicos. Aquí presentamos dos de los circuitos de construcción de esas diferenciaciones que segmentan los criterios de validación de la actividad académica: los *rankings* internacionales y los índices de publicaciones.

Los *rankings* internacionales delimitan un mapa global de distribución de prestigio que refuerza el mercado académico internacional, en general, y el mercado editorial internacional, en especial. En la práctica, determinan decisiones de política universitaria y científica, inciden en las prácticas de las instituciones y en el comportamiento de los actores universitarios. Al igual que todo sistema de evaluación, valoración, rendición de cuentas y acreditación, resulta menester identificar los intereses y valores que están en juego en la disputa por la definición de la calidad y cómo medirla. Esto implica visibilizar quiénes son los actores y qué intereses tienen en la construcción de los rankings. Hay varios rankings, aquí destacamos tres.

El *Ranking* de Shanghai —Shanghai Jiao Tong University— fue creado en 2003 para dar respuesta a un triple interés nacional de China: primero, establecer la posición de las universidades chinas en el mundo; segundo, medir la brecha de las universidades chinas respecto de las universidades de investigación más dinámicas; tercero, identificar estrategias para convertir a las instituciones de educación superior chinas en “universidades de clase mundial” —entendidas éstas como aquellas que se caracterizan por tener excelencia en investigación, académicos líderes, libertad académica y atmósfera intelectual, auto-gobierno, instalaciones adecuadas, fondos suficientes para la investigación y la docencia, etc. (Mok, 2012)—. El *Ranking* The Times Higher Education (THE) Supplement (Londres) se desarrolló en 2004, cuando el medio contrató a QS Quacquarelli Symonds Limited para que compile un *ranking* alternativo al elaborado en China. Este *ranking* luego comienza a ser utilizado además por US News. En este caso, el interés radicaba en comparar internacionalmente universidades y poder analizar con más detalle un mercado educativo que adquiriría dimensiones globales. En 2010, el *ranking* THE World University Rankings comienza a ser elaborado por Thomson-Reuters y QS Quacquarelli reconvierte su ranking en el que se conoce como Top Universities (QS World University Rankings®) que, a su vez, tiene una alianza con la editorial Elsevier.

El *Ranking* de Shanghai publica una lista de 500 universidades (de un total de aproximadamente más de 15,000 instituciones de educación superior) y se basa en la utilización de seis indicadores. Como se observa en la Tabla 1, se concentra en el desempeño

de la investigación (90%), donde se asigna una importancia especial a la historia de la universidad y se coloca el foco en las ciencias naturales, exactas y sociales (en detrimento de las artes y humanidades). A título ilustrativo, se contabiliza la cantidad de premios Nobel y medallas de Matemática por la cantidad de estudiantes que ha recibido esa institución.

Por su parte, la primera versión del THE World University Ranking (el que elaboraba QS) publicaba una lista de entre 500 y 600 universidades, de las que diferenciaba a las Top 200 de ese listado. También se basaba en seis indicadores de *performance*: 40% del puntaje se asigna a medidas bibliométricas, 50% a resultados de encuestas a pares y graduados, y un 10% a la diversidad internacional (véase Tabla 1).

Tabla 1. Indicadores del *Ranking* de Shanghai y The Times-QS

Tema	Shangai	THE-QS
Calidad educación	Premios Nobel y Medallas en "alumni" (10)	Puntaje de Staff / estudiantes (20)
Calidad profesores	Premios Nobel y Medallas en profesores (10)	Puntaje dado por los reclutadores (10)
Reputación	Investigadores altamente citados (Thompson ISI) (20)	Puntaje dado por los pares revisores (40)
Resultados de investigación	Artículos publicados en Nature y Science (20) Artículos publicados en WoS (20)	Citaciones en Scopus (20)
Tamaño de la IES	Desempeño del staff académico (10)	Puntaje a profesores internacionales (5)
Desempeño internacional		Puntaje a estudiantes internacionales (5)

Nota: tomado de Jöns y Hoyler (2013: 50).

La tabla anterior da cuenta de la existencia de cuatro clústeres regionales: América del Norte, Europa, Este Asiático y Australia. Tanto América del Sur como África se encuentran por fuera de esta distribución, dando cuenta de la disparidad Norte-Sur y de la escasa presencia de universidades no anglófonas ya que se mide con criterios de excelencia diseñado con estándares anglo-americanos. América del Sur aparece en el mapa

de universidades en el caso del *ranking* de Shanghai: se observa que Buenos Aires (Argentina) y San Pablo (Brasil) son los dos focos con universidades de clase mundial. Esto se debe a que Shanghai refuerza la medición en lo que se conoce como “dependencia de la trayectoria” (*path dependence*) basada en el prestigio de estas instituciones y, como se observó en la Tabla 1, en la presencia de Premios Nobel y/o Medallas Field. Al contrario, en el caso del *ranking* THE-QS, la mirada está colocada en universidades de más reciente creación y en las percepciones que diferentes actores tienen de estas universidades (ya que buena parte del puntaje viene de una encuesta global, (Ordorika y Rodríguez Gómez, 2010)), lo que tiene a reforzar indicadores de productividad académica e internacionalización (por esto resaltan las universidades emergentes de la región Asia Pacífico). Consecuentemente, esto genera un juego de espejos entre los formatos institucionales que promueve cada ranking (Jöns y Hoyler, 2013), lo que deriva en situaciones esquizofrénicas para formular políticas científicas y universitarias. En suma, la geografía política de distribución de prestigio da cuenta de las desigualdades económicas y socio-culturales pero también una visión estrecha de la ciencia y la academia, capturada por las culturas de la auditoría académica anglófona y neoliberal.

Dos de los tres rankings están administrados por las dos grandes empresas editoriales multinacionales: THE World University Rankings a Thomson-Reuters y QS World University Rankings a Elsevier. Por lo tanto, las posiciones de las instituciones universitarias en éstos se vinculan, en buena medida, a los índices bibliométricos que elaboran desde Web of Science y Scopus (véase sección anterior).

Tomemos el caso del *ranking* de revistas elaborado por Scimago (Scopus) —véase Tabla 2—, el primer país que aparece en el *ranking* es Brasil en el puesto 14°, seguido por México en el 27°, Argentina en el 42°, Chile 47° y Colombia 48°. En otras palabras, los países que se encuentran en el top 50 de esta clasificación son los circuitos centrales de producción de conocimiento de la región latinoamericana tradicionales (México, Argentina, Chile y Brasil) a los que se sumó Colombia y que son, casualmente, los países que cuentan con una estructura de gobierno específica para la ciencia y la tecnología (véase RICYT web) y que destacan, por ejemplo, por tener numerosos acuerdos bilaterales en ciencia, tecnología e innovación (Kern y Perrotta, 2016). Por lo tanto, dentro del circuito periférico latinoamericano se evidencian asimetrías de capacidades que segmentan y diferencian países, instituciones y actores.

Tabla 2. 5 mejores países del *Scimago Ranking* (América Latina)

Rank	Country	Documents	Citable documents	Citations	Self-citations	Citations per document	H index
14	Brazil	1328702	1255994	19520361	5959051	14.69	729
27	México	448756	419131	6808913	1247307	15.17	563
42	Argentina	277943	259333	5259896	940699	18.92	534
47	Chile	222875	210686	4069976	719028	18.26	478
48	Colombia	168123	158142	2082563	315959	12.39	372

Nota: elaboración propia en base a <http://www.scimagojr.com/>

En síntesis, se observa un ciclo de retroalimentación auto-sostenido en la necesidad de publicar o perecer en el lugar correcto; donde los incentivos generados por la evaluación de la actividad académica —desarrollada globalmente, aplicada localmente— promueven la internacionalización de la investigación *mainstream*. El régimen de competencia se expresa de manera multinivel en: micro, en la transformación de la profesión académica en una actividad orientada a la divulgación de la investigación en esos circuitos centrales de elite, desincentivando la utilización del tiempo en otros roles (como la docencia, la extensión y la gestión) y con las consecuencias que ya se mencionaron sobre la desvinculación de la investigación con las “demandas, necesidades y/o utilidades” locales; meso, la orientación de la política institucional hacia metas de rendimiento internacional vinculadas al marketing para un triple objetivo de mejorar la percepción de éstas en los *rankings* generados a partir de encuestas, acceder a financiamiento y atraer estudiantes internacionales; macro, la definición de la política universitaria y la política científica a partir de esas tendencias internacionalizadas que se encuentran, al mismo tiempo, vinculadas a un interés de política exterior —ya sea defensiva como ofensiva— que busca mejorar la imagen internacional del país desde la CII.

Consideraciones finales: del régimen de competencia al régimen de solidaridad

Este trabajo presentó la conformación de un régimen de competencia estructurado a partir del mercado editorial internacional de comunicación científica que moldea los paráme-

tros de evaluación académica. Así, se analizó la configuración del circuito de divulgación de la “ciencia de excelencia” y cómo se replica en el armado de *rankings* y en regulaciones nacionales tanto de evaluación académica como política exterior. Este régimen de competencia se permea en las políticas de evaluación internacionales que se diseminan localmente y ello impacta de manera negativa en los sistemas universitarios y científicos de regiones periféricas como la nuestra. Se observó, pues, cómo la calidad reconocida internacionalmente como “ciencia de excelencia” se distribuye en un club selecto de revistas; y por oposición, se excluye a lo que allí no ingresa y cataloga como ciencia de “menor calidad” o “sin calidad”. En términos de política científica y universitaria, los índices de citación promovidos por editoriales transnacionales inciden en la distribución de premios y castigos para instituciones y actores; y promueven la jerarquización de países, universidades y académicos, pero también generan circuitos segmentados al interior de los países periféricos (reproduciendo un fenómeno similar a lo que marcó Varsavsky entre científicistas y científicos politizados).

Para hacer frente al régimen de competencia, América Latina está moldeando un régimen de solidaridad que se estructura en los principios de: democratización del conocimiento, promoción de perspectivas críticas y autonómicas, garantía del acceso a derechos (derecho a la educación, derecho al acceso al conocimiento), orientación de la universidad/ciencia a demandas sociales vinculadas al desarrollo y la inclusión. De esta manera, las iniciativas que presentamos abonan a estos objetivos. Las mismas se encuentran en fase de diferente desarrollo o popularización y no están exentas de tensiones en torno a su orientación o finalidad. No obstante, este conjunto de rasgos salientes permite dar cuenta de la conformación de un régimen de solidaridad regional de la producción, validación y circulación de conocimiento (público) en América Latina con aspiraciones globales.

Esto significa que la campaña por el acceso abierto (AA) —que incluye la generación de herramientas, indicadores y metodologías— así como las formas alternativas de evaluación, pueden formar parte de discusiones globales para la gobernanza de la ciencia y la universidad. En especial, pueden contribuir a modificar el estado actual de situación en otras regiones periféricas del Sur Global. Resulta claro pues que la regulación de la evaluación es multinivel y que las políticas públicas nacionales se vinculan a un entramado complejo de regulaciones, normas y prácticas que son tanto locales, como nacionales, regionales e internacionales.

La promoción de nuevas prácticas de evaluación vinculadas a un circuito de divulgación científica no comercial elaborados en un marco regional tiene el potencial de promover, por extensión, procesos de internacionalización solidarios ya que los com-

ponentes colaborativos, dialógico, de no reciprocidad, democratizador y de acceso a derechos son colocados en primera plana, como un valor nodal de la propuesta de universidad y de ciencia y tecnología. Los desafíos que persisten refieren tanto a la visibilización de estas prácticas como a su popularización; así como a la reflexión más profunda de la cuestión de la utilidad o finalidad de la universidad (y de la ciencia) en contextos periféricos.

Referencias

- Alperin, Juan Pablo; Babini, Dominique, y Fishman, Gustavo (2014). *Indicadores de acceso abierto y comunicaciones académicas en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Beigel, Fernanda (2010). *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Buenos Aires: Biblos.
- Beigel, Fernanda (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad* (245), 110-123.
- Beigel, Fernanda (2014). Introduction: Current tensions and trends in the World Scientific System. *Current Sociology*, 62 (5), 617-625.
- Beigel, Fernanda, y Salatino, Maximiliano (2015). Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina. *Información, cultura y sociedad* (32), 11-36.
- Borón, Atilio (2008). *Consolidando la explotación: La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico*. Córdoba: Editorial Espartaco Córdoba.
- Dagnino, Renato; Thomas, Hernán, y Davyt, Amílcar (1996). El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria. *Redes*, III (7), 13-51.
- De Bellis, Nicola (2009). *Bibliometrics and citation analysis: from the science citation index to cybermetrics*; Scarecrow Press.
- Follari, Roberto (2008). *La selva académica: Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- García Guadilla, Carmen (2010). Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina. En Marcela Mollis (Ed.), *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas* (pp. 135-164). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gentili, Pablo, y Saforcada, Fernanda (2012). *Ciencias Sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado*. Buenos Aires: Clacso.

- Jöns, Heike, y Hoyler, Michael (2013). Global geographies of higher education: The perspective of world university rankings. *Geoforum*, 46, 45-59.
- Kern, Alejandra, y Perrotta, Daniela (2016). *La cooperación Unión Europea-América Latina en ciencia y tecnología. Perspectivas en el marco de la agenda global de desarrollo sostenible*. [Mimeo].
- Krasner, Stephen D. (1983). *International regimes*. New York: Cornell University Press.
- Kreimer, Pablo (2006). ¿Dependientes o integrados?: La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Nómadas* (24), 199-212.
- Kreimer, Pablo (2007). Estudios sociales de la ciencia y la tecnología en América Latina: ¿para qué?, ¿para quién? *Redes*, 1 (1), 55-64.
- Krotsch, Pedro (1997). La universidad en el proceso de integración regional: el caso del Mercosur. *Perfiles Educativos*, XIX (76-77), 116-137.
- Martí, José (1891). Nuestra América.
- Martínez Vidal, Carlos, y Marí, Manuel (2002). La Escuela Latinoamericana de Pensamiento en Ciencia, Tecnología y Desarrollo. Notas de un Proyecto de Investigación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación* (4).
- Mauro, Sebastián (2015). *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. Buenos Aires: IEC Conadu-Clacso.
- Mok, Ka Ho (2012). Global Aspirations and Strategizing for World-Class Status: New Modes of Higher-Education Governance and the Emergence of Regulatory Regionalism in East Asia. En Adam. Nelson y Ian P. Wei (Eds.), *The global university: past, present and future perspectives* (Vol. 1, pp. 25-54). New York: Palgrave Macmillan.
- Naidorf, Judith (2009). Los cambios en la cultura académica de la universidad pública. Buenos Aires: EUDEBA.
- Naidorf, Judith (2012). Actuales Condiciones de Producción Intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas. En Judith Naidorf y Ricardo Pérez Mora (Eds.), *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Naidorf Judith (2015). La reactualización del pensamiento latinoamericano en ciencia y tecnología. *Cuadernos del Pensamiento Crítico, Segunda Época* (24), 1-2.
- Naidorf, Judith, y Perrotta, Daniela (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la Educación Superior*, 44 (174), 19-46.
- Nigam, Anjana, y Nigam, Pramod K. (2012). Citation index and impact factor. *Indian Journal of Dermatology, Venereology, and Leprology*, 78 (4), 511.
- Okubo, Yoshiko (1997). *Bibliometric indicators and analysis of research systems: methods and examples*. Paris: OCDE.

- Ordorika, Imanol, y Rodríguez Gómez, Roberto (2010). El *ranking* Times en el mercado del prestigio universitario. *Perfiles educativos*, 32 (129), 8-29.
- Oregoni, María Soledad. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? En Silvia Lago Martínez y Nestor Correa (Eds.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Buenos Aires: Teseo.
- Paikin, Damián, Perrotta, Daniela, y Porcelli, Emanuel (2016). Pensamiento Latinoamericano para la integración. *Crítica y Emancipación* (16).
- Perrotta, Daniela (2010). Las agendas de educación superior y de ciencia y tecnología en el Mercosur: alcances y desafíos de la cooperación. In *Flasco Argentina Área de Relaciones Internacionales* (Eds.) (Vol. N° 52. Disponible en http://rrii.flasco.org.ar/web/wp-content/uploads/2010/11/FLA_Doc522.pdf
- Perrotta, Daniela (2012). La dimensión internacional en las actuales condiciones de producción intelectual: entre la potencia creativa y la jaula de hierro. En Judith Naidorf y Ricardo Pérez Mora (Eds.), *Las actuales condiciones de producción intelectual en Argentina, Brasil y México* (pp. 151-171). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Perrotta, Daniela (2013). *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del Mercosur: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina, Buenos Aires.
- Perrotta, Daniela (2014a). Acreditación universitaria regional y ciencias sociales: en pos de una perspectiva latinoamericana y caribeña. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano - Segunda Época* (13), 1-3.
- Perrotta, Daniela (2014b). El regionalismo de la educación superior en el Mercosur como vector de internacionalización: un acercamiento desde la política regional de acreditación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5 (5), 68-92.
- Perrotta, Daniela (2016a). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- Perrotta, Daniela (2016b). Mercosur's Regional Policies in Higher Education: The Diffusion of Accreditation and Quality Assurance Policies. En Andrea Bianculli y Andrea Ribeiro-Hoffman (Eds.), *Regional Organizations and Social Policy in Europe and Latin America: A Space for Social Citizenship?* (pp. 185-205). London: Palgrave Macmillan UK.
- Perrotta, Daniela (2016c). Regionalism and higher education in South America: a comparative analysis for understanding internationalization. *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 54-81.
- Sábato, Jorge A. (2011). El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia -tecnología-desarrollo-dependencia (1975 ed.). Buenos Aires: MINCYT-Biblioteca Nacional.

- Skolnik, Michael (2000). Does counting publications provide any useful information about academic performance? *Teacher Education Quarterly*, 15-25.
- Skolnik, Michael (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22 (1), 1-20.
- Sousa Santos, Boavenura (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Tijssen, RJW, y Van Leeuwen, T. (2003). *Bibliometric analyses of world science. Extended technical annex to chapter 5 of the Third European Report on S&T Indicators*. Leiden: Centre for Science and Technology Studies (CWTS).
- Tunnermann, Carlos (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9 (1), 103-127.
- Vaccarezza, Leonardo Silvio (2011). Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en América Latina. *Ciência & Tecnologia Social*, 1 (1).
- Varsavsky, Oscar (1994). *Ciencia, Política y Cientificismo* (1969 ed.). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (CEAL).
- Vasen, Federico (2012). Los sentidos de la relevancia en la política científica. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 7(19), 11-46.
- Vessuri, Hebe (2006). *Universidad e investigación científica : convergencias y tensiones* (1. ed.). Buenos Aires: Clacso.
- Vessuri, Hebe (2010). The current internationalization of social sciences in Latin America. Old wine in new barrels? En M. Kuhn y Weideman (Eds.), *Internationalization of the Social Sciences and Humanities* (pp. 135-157). Bielefeld: Transcript.
- Vessuri, Hebe; Guédon, Jean-Claude, y Cetto, Ana María (2014). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current Sociology*, 62 (5), 647-665.

Avaliação do Ensino Superior Brasileiro face às políticas neoliberais

Virginia Sene Fernandes

Breve síntesis¹

Este capítulo presenta un resumen de la investigación doctoral realizada en 2021 en la Universidade Católica de Santos (Unisantos). La investigación analiza las evaluaciones externas a gran escala de los programas de pregrado en la educación superior brasileña, con énfasis en el examen ENADE (Examen Nacional de Desempeño Estudiantil), diseñado para medir las competencias de los estudiantes conforme a las directrices curriculares nacionales. También examina el Sinaes (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior), creado por la Ley 10.861/2004, que orienta políticas públicas para mejorar la calidad educativa evaluando instituciones, programas y desempeño estudiantil a través de criterios como docencia, investigación, extensión, responsabilidad social, gestión institucional, cuerpo docente e infraestructura.

El sistema pretendía, en sus inicios, ofrecer una evaluación formativa y emancipadora, promoviendo la educación como derecho social y la formación integral. Sin embargo, las políticas neoliberales y las lógicas de mercado transformaron ese ideal en un mecanismo burocrático con escasa relevancia para la comunidad académica. Aunque Sinaes declaraba rechazar las clasificaciones, la implementación de una escala de cinco niveles incentivó la competencia entre instituciones privadas, con pérdida de autonomía y la adopción de prácticas de “enseñar para el examen”. Esta investigación analiza el ENADE (2014 y 2017) en cursos de Pedagogía, para cuestionar si sus calificaciones reflejan

¹ Por consideración a nuestros lectores, se les pidió a los autores que enviaran una síntesis de su trabajo para publicarla en español.

verdaderos estándares de calidad. Además, el estudio aplica marcos filosóficos, como los conceptos de poder y gubernamentalidad de Foucault, para comprender cómo las estrategias estatales neoliberales influyen en las políticas de evaluación, priorizando el control a expensas del desarrollo educativo.

Artículo en idioma original

Neste capítulo, apresenta-se o trabalho de investigação desenvolvido durante o doutorado em Educação realizado na UniSantos – (Universidade Católica de Santos), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ivanise Monfredini, no ano de 2021. Desta feita, investigou-se como fenômeno, a concepção das avaliações externas em larga escala, que são realizadas por meio de exames, aplicados aos estudantes dos cursos de graduação, no Brasil, também reconhecidas como ENADE – (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes).

É exame em formato de testes, avalia competências, habilidades e conteúdos curriculares adquiridos ao longo do curso, ou seja, indicadores previstos nas DCN – (Diretrizes Curriculares Nacionais) correspondentes a cada curso. Os resultados obtidos são utilizados para classificar o curso por meio de notas, numa escala de 1 a 5 pontos. Divulgados, alimentam o indicador de qualidade do curso.

No Brasil, as mudanças dos mecanismos de avaliação de cursos em IES – (Instituições de Ensino Superior), previstos na criação do Sinaes – (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), vinham sendo construídas em uma concepção que se propunha à criação de um sistema em que a avaliação teria uma função formativa e emancipatória e que traria benefícios à população. No entanto, com a mercadorização de cursos em IES e a ausência de políticas públicas voltadas aos interesses da população, prevalece a avaliação institucional burocratizada e de baixa relevância à comunidade acadêmica.

A princípio, o Sinaes representaria outro paradigma de avaliação, cujo foco central deveria ser a instituição, o curso e o estudante, assim as três dimensões não seriam mais avaliadas isoladamente, mas, em sua totalidade institucional, descaracterizando a maneira de avaliar apenas o ensino ou verificar o desempenho dos estudantes em um único exame. (Dias Sobrinho, 2010). Tentou recuperar a ideia e o conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial seria;

(...) a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade, prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano

e social, dever do Estado, independente de que seja oferecida e mantida pelo Estado ou pela iniciativa privada” (Dias Sobrinho, 2010, p. 210).

A ideia inicial era avaliar as tendências curriculares, as dinâmicas formativas, as relações interdisciplinares do conjunto dos cursos, e não apenas avaliar o desempenho dos estudantes. Criticava a prática de rankings, sem nada contribuir para a qualidade científica e social da educação superior. Por este motivo, na visão geral do Sinaes, o ENADE não deveria servir à elaboração de rankings, mas fornecer elementos de compreensão a respeito da formação ética e técnica dos estudantes e da visão da instituição e da vida social.

Esta ideia equivocada tem origem na própria Lei do Sinaes (nº 10.861 de 14 de abril de 2004), que acabou adotando a elaboração de rankings ao prever a escala de cinco níveis para classificar os cursos e para o desempenho dos estudantes nos exames, apesar do documento base ter rejeitado a prática de classificações das instituições. (Dias Sobrinho, 2010).

Os estudos sobre avaliação, de Dias Sobrinho (2010), entre outros pesquisadores, afirmam que o Sinaes não se consolidou no sentido de assegurar o paradigma de uma avaliação participativa, pois existem dificuldades a serem revistas pelos órgãos governamentais, admitidas pelos próprios representantes do INEP – (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) e MEC – (Ministério de Educação e Cultura). A avaliação do Sinaes tem levado a avaliação institucional a burocratizar-se, tornando-se de baixa relevância, silenciando as reflexões dos professores, estudantes e envolvidos da comunidade acadêmica; perde-se autonomia institucional e o docente frente a necessidade de obtenção de boa posição na escala de classificação é levado, por meio de mecanismos de ensinar para o exame, a treinar para fazer a prova; quando esvazia-se o sentido de feedback e a possibilidade de aprendizagem do aluno.

Desta constatação, a investigação teve início a partir do questionamento se nota obtida por um curso depois de avaliado, revela de fato a qualidade esperada e prevista nos parâmetros do MEC/INEP. Para responder à indagação, direcionou-se um olhar investigativo sobre as provas do ENADE, avaliação elaborada pelo BNI – (Banco Nacional de Itens), órgão do INEP e aplicada aos estudantes de graduação do curso de Pedagogia dos anos de 2014 e de 2017.

Perpassando pelas diversas áreas do conhecimento, pelas teorias filosóficas de Michel Foucault e estudos de Dardot e Laval pode-se conhecer as diferentes formas do poder de um Estado neoliberal e suas estratégias; o conceito de governamentalidade e governança como novos modos de governar para descrever as mudanças ocorridas nas IES sob influência da política neoliberal em vigor.

O objetivo da investigação foi analisar a influência que as avaliações exercem sobre a formação dos sujeitos. Entre os objetivos específicos, analisaram-se os textos das provas para identificar quais discursos estavam ocultos nas provas, que se materializam como tecnologias de poder e que levam à formação de sujeitos.

O modelo de avaliação adotado pelo MEC hoje, são exames nacionais, com a finalidade estratégica de medir a qualidade da educação superior, adotando critérios que atendem às necessidades dos Estados neoliberais, sendo úteis ao mercado econômico, na expectativa por lucros e diplomas. Durante o processo da pesquisa pode-se observar que as notas ou conceitos dos cursos são divulgados nos respectivos portais selecionados, confirma-se, portanto, a ideia de que as avaliações externas têm servido ao marketing das instituições. Desse modo, as avaliações do MEC são mecanismos de regulação das IES que tentam camuflar o barateamento de cursos de baixa qualidade ao divulgar os cursos como produtos.

Os dados da pesquisa nos levaram a compreender que as avaliações são dispositivos que se materializam nas tecnologias do poder de um Estado neoliberal. As provas do ENADE, avaliações elaboradas pelo Banco Nacional de Itens – BNI do INEP com a finalidade de fazer juízos de valor e propor alternativas em âmbito mais amplo que o da instituição de ensino que deveriam ampliar o sentido pedagógico e emancipatório, tornaram-se estratégias avaliativas com função regulatória, de controle e de vigilância a serviço da lógica da governamentalidade neoliberal.

A reconfiguração de um Estado “prestador de serviço” para um Estado “avaliador”

A lógica do desempenho dos governos neoliberais mobiliza novos instrumentos de poder, e com eles, se estruturam novas relações entre governo e sujeitos sociais. Da instauração de um estado “avaliador” e regulador por meio de dispositivos utilizados nas avaliações surgem novas formas de governo e a formação dos sujeitos neoliberais.

As relações entre o Estado e o mercado modificam a forma de implementar as políticas públicas. Na educação, o modelo gerencial introduz diretrizes vindas da gerência empresarial e da gestão do setor privado na organização e na gestão da educação. Surge um novo discurso hegemônico que passa a disseminar “soluções empresariais” para problemas sociais e educacionais (Richter; Souza; Silva, 2015). A avaliação aparece como uma das estratégias utilizadas para operacionalizar estas propostas, representando uma

nova forma de governo, que valida novos discursos e novas formas de relação entre escola, sociedade e Estado (Richter, Souza e Silva, 2015).

Com a incorporação da ideologia do mercado, acontecem mudanças no âmbito da educação, agora regida pelos ideais neoliberais marcados pela responsabilização da escola e dos professores pelos baixos resultados em testes e provas “estandardizados”, novas formas de exclusão dos alunos, a publicação de rankings, o estímulo à competição entre escolas.

Para Ball (2012), a responsabilização baseada na lógica da culpabilidade docente e da escola corrompe e degrada o trabalho docente, posto que altera a forma como os professores pensam sobre o que fazem e como se relacionam com os colegas e com os alunos. “As tecnologias de comparação, mensuração e responsabilização não são apenas formas de monitorar os resultados, mas também mecanismos que reconfiguram o significado de ensino e do ensinar” (Ball, 2012, p. 40).

Da análise do conteúdo dos textos das provas, observou-se coerência dos conteúdos selecionados, pois menos que 60% das questões exigiram conhecimento conceitual dos estudantes. Por outro lado, há certa inconsistência, pois 56% das questões exigiram competência leitora de textos, gráficos e tabelas, portanto não traduzem conteúdos adquiridos ao longo do curso de pedagogia, mas do período escolar inteiro do estudante. Conclui-se que estudantes com mais competência na leitura e na escrita, têm chance de obter melhores resultados, já que 56,2% das questões da prova não exigiram conteúdos apenas do curso de Pedagogia. Portanto, os resultados das provas do ENADE, deixam dúvidas sobre a nota que o curso obteve nessas avaliações externas.

Nessa relação de força, ganha espaço a competição. Para Ball (2012) o que está em curso é o propósito de reformar os profissionais do setor público, dentre eles o professor, ou seja, mudar o que significa ser professor, processo que promove mudanças profundas nas práticas profissionais e nas subjetividades do docente. “A sala de aula é cada vez mais composta de respostas às novas exigências externas. Os professores são considerados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais, eles são considerados como técnicos pedagógicos” (Ball, 2012, p. 40).

Os professores entrevistados demonstraram ter consciência sobre a utilidade das provas, que é servir ao mercado das IES, aos investidores de IES privadas, aos rankings entre IES e ao marketing institucional. Afirmaram que as provas têm caráter político de atendimento aos mecanismos do mercado empresarial, portanto entendem serem utilizadas como mecanismo de poder, e como facilitadoras ao mercado das instituições privadas.

A implementação da avaliação, como controle de resultados, nesse processo de novos princípios dentro da escola, significa compreender o Estado com uma nova função, a de um “Estado avaliador” expressão utilizada, inicialmente, por Neave (1998, apud Dardot; Laval, 2016) para chamar a atenção para as mudanças no ensino superior, porém a expressão também passou a ser usada entre as políticas públicas e educativas (Afonso, 1999, p. 612).

Por um lado, o Estado ao controlar, mais de perto, os resultados escolares e educacionais, torna-se Estado “avaliador”, mas, por outro lado, tem o compromisso de partilhar esses escrutínios com os pais, “clientes” ou “consumidores” tornando-se mais mercado e menos Estado. Produz-se assim, um mecanismo de quase mercado em que o Estado, ao mesmo tempo que não abre mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais, permite que os resultados do sistema educativo também sejam controlados pelo mercado (Afonso, 1998, p. 168).

O governo empresarial

A partir de 1980 começa a se construir um Estado gerencial, com a exigência de se ter uma gestão eficiente, que passa a ser visto como encarregado de reformar e administrar a sociedade para colocá-la a serviço das empresas, onde ele mesmo deve submeter-se às regras da eficiência das empresas privadas. Instala-se uma nova prática de governo que determina que o Estado seja “mais flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado para o consumidor” (Dardot; Laval, 2016, p. 274).

Uma nova concepção de ação pública se instala, em que o Estado é visto como uma empresa, se situa no mesmo plano das instituições privadas, um “Estado empresa”, com papel reduzido quanto às ações de interesse geral da população. O neoliberalismo político sofre uma radicalização quando visualiza a concorrência como instrumento mais eficiente para melhorar o desempenho da ação pública (Dardot; Laval, 2016).

Um novo vocabulário político passa a designar o termo “governança” de “governantia” do século XIII que significa a arte de governar. O termo desdobrou-se nas noções de soberania e governo e adquire significado político quanto às práticas dos governos submetidos às exigências da globalização (Dardot; Laval, 2016).

A ação governamental se dá à semelhança da lógica gerencial dos grandes grupos multinacionais por meio de auditorias, relatórios e instrumentos de avaliação, tudo indica a nova maneira de se conceber a ação governamental (Dardot; Laval, 2016).

A empresa torna-se um dos fundamentos da organização da governança da economia mundial com o apoio dos Estados locais. Hoje, são os comandos e as lógicas das empresas privadas, que comandam diretamente as agendas do Estado, como explicam Dardot e Laval (2016).

A “governança” ou a nova ação pública não significa que o Estado se retira, mas que ele passe a exercer seu poder de forma mais indireta, orientando tanto as ações privadas e incorporando as normas, os códigos e padrões definidos pelos agentes privados. Do mesmo modo que a gestão privada visa a fazer com que trabalhadores assalariados trabalhem mais por meio de incentivos, a “governança” do Estado oficializa a fazer com que as entidades privadas produzam bens e serviços de maneira mais eficiente e outorga ao setor privado a capacidade de produzir normas de autorregulação em lugar da lei.

O Estado espera dos atores privados nacionais ou transnacionais que ajam no sentido de uma coordenação das atividades internacionais. “O Estado é muito mais estrategista do que produtor direto de serviços. (...) Na verdade, o Estado “não se retira, mas curva-se às novas condições que contribuíram para instaurar”. (Dardot; Laval, 2016, p. 278).

Estado com recursos públicos e com o discurso de “interesse nacional”, ou de “segurança do país”, ou “bem do povo”, em nome de uma concorrência que eles mesmos constroem, conduzem políticas vantajosas para as empresas e desvantajosas aos assalariados. A disciplina neoliberal impõe retrocessos sociais para grande parte da população, mas, transfere renda para as classes mais afortunadas, assim como em um jogo possibilitam que a responsabilidade pelo desmantelamento do Estado social e educador seja de outras instâncias (Dardot; Laval, 2016).

A noção de “governança” vai além do sinal do declínio do Estado-nação, ela significa mudança no papel do Estado que acaba sendo visto como uma empresa a serviço das empresas, é quando se compreende a nova norma mundial da concorrência e a arte neoliberal de governar os indivíduos.

O modelo de empresa

O intervencionismo neoliberal visa, a princípio, criar situações de concorrência que supostamente privilegiam os mais “aptos” e os mais “fortes” e, a adaptar os indivíduos à competição, considerada a fonte de todos os benefícios. Nessa nova governança a

gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública, é mais reativa, é mais inovadora, mais eficaz tecnicamente, menos sujeita às regras estatutárias, como no setor público. Para os neoliberais, a superioridade do setor privado sobre o público está no efeito disciplinador da concorrência como estímulo ao bom desempenho (Dardot; Laval, 2016).

Para fazer o controle dos agentes públicos pelo público, utiliza-se da lógica do dispositivo panóptico, em que um pequeno número de inspetores pode vigiar muitos indivíduos: o público instalado em galerias em volta dos espaços onde se realiza o trabalho administrativo observa por trás de espelhos falsos a intensidade do trabalho dos funcionários. Basta que o agente público acredite estar sob vigilância contínua, para que o dispositivo produza o efeito desejado. Por meio dessa vigilância, a esperança de ganhos obtidos com comportamentos criminosos é contrabalançada na mente do agente sob observação pela grande probabilidade de punição. Um bom governo depende da arquitetura (Bentham, 1811 apud Dardot e Laval, 2016, p. 295).

A nova gestão pública

Os modos do governo neoliberal resumem-se em: “Quanto mais estritamente somos vigiados, melhor nos comportamos”. Essa vigilância, na prática, transformou-se nas formas de avaliação, a qual é apresentada como a única forma possível de vigiar os agentes públicos e os usuários, o princípio implícito da reforma do setor público (Bentham, 1811, apud Dardot; Laval, 2016, p. 300).

Os modelos de referência da nova governança pública vêm da economia empresarial trazendo à tona a questão da oposição e conciliação entre os interesses do mandante e do executante. Como assegurar os dispositivos de vigilância e incentivo a fim de que os mandatários ajam de acordo com os interesses dos mandantes? Esse modelo tornou-se o guia de referência das relações entre o “centro de decisão” político e os órgãos de execução, que têm autonomia de gestão e estão sujeitos à avaliação.

Hoje é a forma mais comum de pensar as relações entre níveis hierárquicos: presume-se que as avaliações cada vez mais sofisticadas resolvem ‘o problema da agência’, isto é o comportamento oportunista do executante que dispõe de uma informação que o decisor não tem (Dardot; Laval, 2016, p. 301).

A concorrência é o principal ponto chave da nova gestão pública. O Estado, um ator concorrendo com outros atores no plano mundial, tenta fazer um jogo com duas categorias: de um lado, construir mercados que sejam mais competitivos possíveis no âmbito mercantil, de outro, fazer com que a lógica da concorrência intervenha na própria ação pública. Essa competição institucionalizada favorece a melhora dos serviços públicos agradando os clientes, que podem escolher livremente o prestador, além de reduzir custos. Na educação, os pais podem escolher entre várias escolas ou optar por um estabelecimento que mais corresponda às necessidades dos filhos,

A gestão pública, para agir no âmbito da concorrência, utiliza as avaliações baseadas no desempenho individual e nos incentivos financeiros personalizados. Os gerentes são avaliados não mais a partir das metas com as quais se comprometeram, mas como eles avaliam seus subordinados, administrações e serviços públicos. As instituições, cada vez mais, ficam parecidas com cadeias de vigilância e controle de desempenho individual. Cada indivíduo é avaliador e é avaliado. O princípio do controle pela demanda, “o governo faz o controle do trabalho dos agentes públicos por meio de avaliações sistemáticas e a subordinação destes, atendem à demanda do cidadão cliente que vai fazer a livre escolha diante de uma oferta diversificada” (Dardot; Laval, 2016, p. 305).

Avaliação como dispositivo de controle

Ao fazer o controle dos agentes públicos, exigem que esses, executem seu trabalho e obtenham resultados como na empresa privada. Essa forma de mensuração do desempenho tornou-se a técnica das relações de poder nos serviços públicos, uma verdadeira obsessão pelo controle. A avaliação é o processo de normatização que leva os indivíduos a adaptarem-se aos critérios de desempenho e qualidade, a respeitar novos procedimentos, que, com frequência são tão formais quanto as regras burocráticas clássicas [...]” (Dardot; Laval, 2016, p. 315).

Na escola, na medida em que os alunos se situam na condição de avaliados, a avaliação tende a submetê-los à lógica neoliberal como estudante e como futuro profissional.

Entre o grupo de estudantes entrevistados observou-se que a maioria concordou que a avaliação é um mecanismo necessário tanto para as IES, quanto para os alunos. Têm a falsa concepção de que as provas, mesmo sendo mecanismos de vigilância, elas podem melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas IES. Concordaram que, na educação, as políticas de avaliações externas visam oficialmente tornar a escola mais

eficiente, melhorar o seu desempenho, mas não percebem que esse é o ideal, ou a ideologia de fundo do neoliberalismo. Portanto, mostraram-se assujeitados pelas tecnologias de poder da governança neoliberal.

A objetividade da avaliação fica sem sentido, ao criar um tipo de relação que valida a si mesma pela conformidade dos sujeitos à definição das normas de conduta consideradas legítimas. Observa-se a construção de sujeitos com condutas voltadas aos procedimentos de avaliação e sanções. “Nessa lógica de interiorização das normas de desempenho e auto vigilância constante para adequar-se aos indicadores e a competição com os outros forma-se a “revolução das mentalidades” (Dardot; Laval, 2016, p. 317).

A importação da lógica mercantil do mundo econômico à gestão pública tem a tendência a desligar as atividades e seus resultados como também despolitizar as relações entre o Estado e os cidadãos. Elimina-se a concepção de justiça, pois a população é vista como compradora de um serviço que deve receber pelo que paga, a prioridade passa a ser da dimensão da eficiência e do retorno financeiro, eliminando do espaço público qualquer relação de justiça que não seja a da equivalência entre o que foi pago individualmente pelo contribuinte e o que foi recebido individualmente por ele. Ter a desconfiança como princípio e a vigilância da avaliação como método caracterizam a nova “arte de governar” os homens, em detrimento dos valores hoje desqualificados dos serviços públicos.

Outro grupo de professores, afirmou que as provas não avaliam nem a IES, e nem o curso, mas atendem aos interesses políticos e ideológicos ao tentar impor um único modelo de escolarização. Para eles, a prova é injusta para os estudantes de regiões distantes e mais retiradas; consideram uma prova insuficiente, com critérios ruins. Na medida em que a prova seleciona e avalia de acordo com critérios cada vez mais pessoais, físicos, estéticos, relacionais e comportamentais, demonstra técnicas da gestão de si com a finalidade de transformar a pessoa em todos os domínios da sua vida, toda subjetividade, e não apenas o homem no trabalho.

Na reestruturação neoliberal, a desconfiança marca a relação entre as instituições públicas e os sujeitos sociais e políticos, vistos como oportunistas em busca de vantagens pessoais sem interesse pelo coletivo. Os cidadãos se transformam em consumidores de serviços que têm em vista apenas sua satisfação, o que faz que sejam tratados como tais por procedimentos de vigilância, restrição, punição e de “responsabilização”. Os governos das administrações públicas, dos hospitais, das escolas são reconhecidos por indicadores de desempenho, cujos resultados são divulgados pela imprensa local e nacional na forma de “ranking”, levando a população a basear seu julgamento apenas na relação custo-benefício.

A formação do sujeito neoliberal

Na lógica de ver a sociedade como uma empresa constituída de empresas surge uma nova ordem subjetiva, um novo sujeito. O fortalecimento dos mecanismos, das relações e comportamentos do mercado favorecem a formação de um novo sujeito. “O homem neoliberal é o homem competitivo, imerso na competição mundial” (Dardot; Laval, 2016, p. 323).

Foucault (1981) afirma que é preciso implantar estratégias, como: “dos tipos de educação da mente; de controle do corpo; de organização do trabalho; de moradia de descanso e lazer, que serão a forma institucional do novo ideal de homem, ao mesmo tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo” (Foucault, 1981, p. 124). “O dispositivo da eficácia vai fornecer à atividade econômica os recursos humanos necessários e que produz incessantemente as mentes e os corpos aptos a funcionar no círculo da produção e do consumo” (Dardot; Laval, 2016, p. 324).

A normatização das sociedades capitalistas impôs-se por uma normatização subjetiva, o princípio do dispositivo de eficácia não se dá pelo adestramento dos corpos, mas por uma gestão das mentes. A explicação de Foucault (1981) para essa normatização está no panóptico de Bentham, ao afirmar que no funcionamento dessa subjetividade, o novo governo penetra até o pensamento, acompanha, educa, orienta e estimula esse pensamento (Dardot; Laval, 2016).

O poder torna-se o condutor dos interesses, postula a liberdade de escolha, pressupõe que os sujeitos sejam conduzidos a fazer suas escolhas que serão proveitosas a todos e a cada um. Como se fosse uma máquina que funciona idealmente por si só e encontra em cada sujeito uma engrenagem pronta a responder às necessidades de arranjo do conjunto. No entanto, é preciso fabricar e manter essa engrenagem (Dardot; Laval, 2016, p. 325).

Na sociedade industrial, o sujeito produtivo tinha não só o sujeito trabalhador, mas também um sujeito que produz bem-estar e felicidade, esse é o cruzamento que vai definir a nova economia do homem governado pelos prazeres e pelas dores. Governado e governável pelas sensações, se o indivíduo deve ser considerado em sua liberdade, ele também é movido pelos seus interesses, a nova política inaugura-se nesta lógica do panóptico ou seja, da vigilância de todos por cada um e de cada um por todos.

Mas, por que vigiar os sujeitos e maximizar o poder? Para produzir a maior felicidade. A lei da eficácia funciona no sentido de intensificar os esforços e os resultados e minimizar os gastos inúteis, ou seja, fabricar homens úteis, dóceis ao trabalho, dispostos ao consumo, fabricar o homem eficaz.

Diversas técnicas contribuem para a fabricação desse sujeito, chamado de sujeito empresarial, “sujeito neoliberal” (Dardot; Laval, 2016, p. 327). Fabricação do sujeito neoliberal é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo.

Governar agora não se resume a adestrar os corpos pela coerção para torná-los mais dóceis, como antigamente, trata-se de governar um ser, cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Um sujeito com vontade de realização pessoal, a motivação que o estimula a ser o “colaborador” da empresa, enfim o desejo que se quer dar a ele é o desejo do novo poder (Dardot; Laval, 2016).

A racionalidade neoliberal produz o sujeito do qual ela necessita, ajustando-o aos meios de que deseja governá-lo para que ele se conduza como uma entidade em competição e por isso deve dar mais resultados expondo-se a riscos e assumindo a responsabilidade pelos seus eventuais erros. O mesmo discurso do sujeito, do Estado e da empresa permite dar uma definição do homem como ele deve ser “bem sucedido”, pelo modo como deve ser “guiado”, “estimulado”, “formado”, “empoderado” para cumprir seus objetivos. O nome que se dá ao governo de si na era neoliberal é o “governo de si empresarial” (Dardot; Laval, 2016, p. 327).

A empresa, nesta versão, não é vista como comunidade ou lugar de realização pessoal, mas como espaço de competição. Representa o lugar da busca pela “excelência” da falha zero. Assim, o sujeito se conforma interiormente de que deve cuidar-se para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, ser flexível às mudanças impostas pelo mercado. O sujeito se vê como especialista, como empregador, como inventor, como empreendedor de si mesmo, o conduz a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e sobreviver na competição (Dardot; Laval, 2016).

As técnicas de gestão, como: avaliação, projeto, normatização dos procedimentos, descentralização vão permitir a objetivação, a adesão do indivíduo à norma de conduta que se espera dele. Mas, é o tipo de poder que vai ser exercido sobre o sujeito, seu comprometimento pela empresa e o modo como ele é avaliado pelo compromisso pessoal pelo trabalho que tornam-se importantes.

A empresa torna-se um modelo geral a ser imitado e como uma atitude a ser valorizada na criança, no aluno, no assalariado, um modo de ser produzido pelas mudanças institucionais. Estabelece-se uma correlação entre o governo de si e o governo das sociedades, onde a empresa define uma nova ética, ou seja, um certo ethos que pode

ser compreendido como um trabalho de vigilância sobre si mesmo, cujos procedimentos da avaliação se encarregam de reforçar e legitimar. (Dardot; Laval, 2016, p. 332).

A maioria dos estudantes entrevistados, declarou-se favorável à prova, afirmando que há questões bem elaboradas; a nota obtida é compatível com os conteúdos adquiridos durante o curso. Admitiram ser bem preparados pelos professores, receberam prêmios das IES para participar das provas e sentiram-se motivados. Consideraram a prova ENADE um bom indicador de avaliação da qualidade do curso, e afirmaram:

[...] o Enade é uma forma de saber se o aluno se apropriou do conhecimento do curso; serve para testar o conhecimento do aluno; [...] é uma prova que considera “o ponto de partida e não apenas o de chegada”; [...] é uma prova em que se avalia se o curso é ou não de qualidade; [...] a prova pode verificar se a IES está oferecendo o currículo necessário. (Estudantes).

Têm a falsa concepção de que as provas, mesmo sendo mecanismos de vigilância, elas podem melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas IES. Concordam que, na educação, as políticas de avaliações externas visam oficialmente tornar a escola mais eficiente, melhorar o seu desempenho, mas não percebem que esse é o ideal, ou a ideologia de fundo do neoliberalismo. Para Smiles (1859), na visão neoliberal é mais importante a maneira como um homem governa a si mesmo do que como um homem é governado.

Os novos paradigmas que englobam o mercado de trabalho, a educação, a formação e a formação por toda a vida, e, a “empregabilidade” são estratégias significativas para compreender a ética da “empresa de si mesmo”, trata-se de um indivíduo competente e competitivo que procura aumentar seu capital humano em todos os campos e não apenas projetar-se e calcular ganhos e custos, mas procura trabalhar a si mesmo com o objetivo de transformar-se e tornar-se cada vez mais eficaz.

Bob Aubrey (2000) consultor sênior, foi quem primeiro, usou a expressão “empresa de si mesmo” e afirmou ter tomado o termo de Foucault adaptando-a a um método de formação profissional. “A ideia de empresa de si mesmo se traduz em cada indivíduo poder ter domínio sobre sua vida: conduzi-la, geri-la e controlá-la em função de seus desejos e necessidades, elaborando estratégias adequadas” (Aubrey, 2000 p. 15). Como modo de ser “empresa de si mesmo” representa um modo de governar-se de acordo com os valores e princípios.

A ideia de “empresa de si mesmo” supõe a integração da vida pessoal com a vida profissional, acontece uma mudança da relação com o tempo, não mais determinada

pelo contrato salarial, mas por projetos realizados pelos empregadores. É encontrar um sentido, um compromisso na globalidade da vida. Ser empreendedor de si mesmo começa cedo, desde os 15 anos quando você começa a se perguntar o que quer fazer da vida. Tudo se torna empresa: o trabalho, o consumo, o lazer, de onde procura-se tirar proveito e utilizá-lo para a realização de si, com maneiras criativas (Aubrey, 2000, p.11-12).

As técnicas da “*governamentalidade*”

A ética neoliberal não se restringe aos limites da empresa, mas a gestão tenta seduzir as subjetividades com a ajuda de controles e avaliações de personalidade, de caráter, de maneiras de ser, de falar ou até motivações inconscientes. Dessa forma, a empresa exerce um papel educativo quando legitima os bem-sucedidos. Por isso, os gerentes acabam fazendo papel dos sábios ou de mestres (Dardot; Laval, 2016).

Na ética neoliberal surge a lógica do desempenho, cujas diferentes técnicas têm por objetivo fortalecer o eu, adaptá-lo melhor à realidade, torná-lo mais operacional nas situações difíceis, contribuindo para a plena expansão do mercado. São técnicas que visam à conduta de si e dos outros, ou também reconhecidas como técnicas da *governamentalidade*, com o propósito de aumentar a eficácia da relação com o outro. Geralmente são do âmbito das ciências humanas, da comunicação ou da psicologia. (Dardot; Laval, 2016).

Os princípios visam tornar o indivíduo mais eficaz começando pela autopersuasão, pela qual ele deve acreditar que os recursos são ele próprio. A crença de que cada um de nós possui recursos necessários para evoluir, atingir objetivos ou resolver problemas estimula a responsabilidade e a autonomia que constituem fatores fundamentais para o desenvolvimento da autoestima (Dardot; Laval, 2016).

São técnicas aplicadas no mundo profissional. A lógica de que o desenvolvimento pessoal seja visto como o melhor meio de melhorar a qualidade e de satisfazer o cliente é fundamental. Quando são dirigidas aos administradores, as técnicas visam ajudá-los a conduzir os outros, fortalecendo seu potencial, a confiança em si mesmos, a autoestima (Dardot; Laval, 2016).

Para Dardot e Laval (2016), trata-se de fazer com que a norma geral da eficácia que se aplica à empresa seja substituída no nível individual, por um uso da subjetividade destinada a melhorar o desempenho do indivíduo, seu bem estar, sua gratificação profissional são dados apenas como consequência dessa melhoria. As qualidades

que devem ser desenvolvidas pelo sujeito (...) remetem a um universo social em que a apresentação de si mesmo é uma estratégia para a empresa, ou seja ao se mostrar aberto, positivo, empático, cooperativo, não é para a sua felicidade, mas para obter do colaborador o desempenho que se espera dele. (...) Desse modo, comprova-se que as técnicas estão a serviço dos interesses do governo da empresa.

A gestão neoliberal de si mesmo consiste em “fabricar para si mesmo um eu produtivo, que exige sempre mais de si mesmo e cuja autoestima cresce, paradoxalmente com a insatisfação que se sente por desempenhos passados” (Dardot; Laval, 2016, p. 344). Os problemas econômicos são problemas organizacionais que se resumem a problemas psíquicos relacionados a um domínio insuficiente de si e da relação com os outros. A origem da eficácia está no indivíduo e não pode vir de fora ou de uma autoridade externa, afirmam Dardot e Laval (2016),

As técnicas da gestão de si visam a transformação da pessoa em todos os domínios da sua vida, portanto toda subjetividade e não apenas o homem no trabalho são ingredientes dessa gestão, na medida em que a empresa seleciona e avalia de acordo com critérios cada vez mais pessoais, físicos, estéticos, relacionais e comportamentais.

O homem “*accountable*”

Ser empreendedor de si mesmo significa ser o instrumento excelente de seu próprio sucesso social e profissional, mas contar apenas com as técnicas de training e coaching não é possível, é preciso vigilância e avaliação para aumentar o nível de exigência do controle de si mesmo, o essencial é fabricar o homem “accountable” (responsável) (Pezet, 2007).

O homem “accountable” é o indivíduo responsável por si mesmo, que responde por seus atos diante dos outros e é calculável (Pezet, 2007, p. 10). A avaliação vai ser o meio de orientar a conduta pelo estímulo ao bom desempenho individual (Pezet, 2007, p. 10), define avaliação: “(...) uma relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da expertise dos resultados, uma relação cujo efeito é uma subjetivação contábil dos avaliados”.

O sujeito neoliberal aceita ser julgado com base nas avaliações e sofrer as consequências, torna-se constantemente avaliável, ou seja, um sujeito que sabe que depende de um avaliador e das ferramentas empregadas por ele, sobretudo porque ele mesmo foi educado para reconhecer de antemão a competência do avaliador e a validade das ferramentas.

Se no antigo sistema burocrático para julgar o sujeito, baseava-se na probabilidade de um elo entre a posição desse indivíduo na classificação e sua eficácia pessoal, no contexto atual, deixa-se de pré-julgar a eficácia do sujeito por títulos, diplomas, status, experiência acumulada, porque agora passa-se a confiar na avaliação mais refinada e regular de suas competências postas efetivamente em prática a todo instante. O sujeito não vale mais pelas qualidades que foram reconhecidas durante sua trajetória escolar e profissional, mas tem valor de uso mensurável de sua força de trabalho, como afirmam Dardot e Laval (2016).

A mudança introduzida pela avaliação é de ordem subjetiva, afirmam Dardot e Laval, (2016). “Enquanto as novas tecnologias orientadas para a produção da empresa de si mesmo pareciam responder a uma aspiração dos assalariados a mais autonomia no trabalho, a avaliação aumenta a dependência em relação à cadeia administrativa (Dardot; Laval, 2016, p. 352).

O sujeito da avaliação, obrigado a realizar seu objetivo, é igualmente constrangido a impor ao outro (subordinado, cliente, paciente ou aluno) as prioridades da empresa. Na verdade, os sujeitos participam de um dispositivo diferente do dispositivo característico da era industrial, “(...) a técnica de si mesmo é uma técnica do bom desempenho num campo concorrencial. Ela não visa apenas à adaptação e à integração, ela visa à intensificação do desempenho” (Dardot; Laval, 2016, p. 352).

Estimulados à competição pelas políticas neoliberais, os estudantes tendem a levar as suas capacidades o mais longe possível, contribuindo com a concorrência entre as instituições que os testes e avaliações sistemáticas promovem, levando-os junto dos professores e as próprias instituições a manterem a competição entre si. Se é preocupante que os estudantes saiam da universidade com desempenho acadêmico insatisfatório, mais preocupante ainda é saber que os jovens têm uma formação sem consciência crítica e sem os ideais humanitários de uma sociedade justa. Empenhar-se em prepará-los apenas para o empreendedorismo, para ocuparem cargos de liderança, como se todos tivessem a chance de se tornar empreendedores, talvez não seja o mais importante, mas as IES deveriam resistir a essa lógica da competitividade, ter seus interesses voltados para preparar bons cidadãos do seu país, bons cidadãos do mundo e pessoas mais felizes.

O dispositivo do desempenho

O poder da racionalidade neoliberal se impõe em situações que forcem os sujeitos a se comportar de acordo com as regras do jogo impostas a eles. O novo sujeito é o homem

da competição e do desempenho. O empreendedor de si mesmo é um ser para “ganhar” e ser “bem sucedido”, como na lógica do desempenho das competições esportivas (Dardot; Laval, 2016).

A empresa se identifica com os campeões, os quais patrocina e dos quais explora a imagem, e, o mundo dos esportes se torna laboratório do business, sem constrangimentos. “Os esportistas são as encarnações perfeitas do empreendedor de si, que não hesitam em se vender a quem pagar mais sem considerações a respeito da lealdade e da fidelidade” (Dardot; Laval, 2016, p. 354).

O cuidado com o corpo e o modelo esportivo, também indicam, como em programas do reality show onde mostram a luta pela vida em que apenas os mais espertos, mais cínicos conseguem sobreviver. (Dardot; Laval, 2016). O sujeito neoliberal, afirmam Dardot e Laval (2016) é produzido pelo dispositivo do “desempenho/gozo”, quando poder e liberdade subjetivas não se contrapõem, mas quando se estabelece que a arte de governar não significa transformar o sujeito em puro objeto passivo, mas levar o sujeito a fazer o que aceita querer fazer.

A eficácia de cada sujeito em todos os aspectos: escolar, profissional, sexual, relacional, encontra-se em “*We are the champions*” (Nós somos os campeões), o hino do novo sujeito empresarial, além de guardar a advertência: “*No time for losers*” (Não há tempo para perdedores). O desempenho máximo torna-se o alvo da reestruturação que cada indivíduo deve realizar em si mesmo (Dardot; Laval, 2016, p. 356).

A figura da “empresa de si” foi construída pela combinação da concepção psicológica do ser humano e da norma econômica da concorrência. As forças psicológicas agem tecnicamente no campo psíquico por meio de estímulos, incentivos, recompensas e punição, por isso todo o conjunto de técnicas no campo educacional, profissional e familiar se integram ao dispositivo da eficácia das sociedades industriais. A subjetividade feita de emoções e desejos, paixões e sentimentos, crenças e atitudes é vista como a chave do bom desempenho das empresas (Dardot; Laval, 2016).

Em torno da norma da competição entre empresas de si mesmo com a junção dos discursos psicológicos e com o discurso econômico, as aspirações individuais e os objetivos de excelência da empresa se identificam, quando ocorre a harmonia entre micro e macrocosmo (Dardot; Laval, 2016). Mas, também o marketing, como dispositivo de desempenho e gozo por meio das revistas, programas de TV, teatro político midiático, e um discurso publicitário, contribuem para exibir o sucesso como valor supremo, sejam quais forem os meios para consegui-lo. O espetáculo que atesta a vontade de ser bem-sucedido, apesar dos fracassos inevitáveis e um contentamento por um breve período (Dardot; Laval, 2016).

No entanto, esse conjunto de dispositivos pode produzir efeitos patológicos dos quais o ser humano não pode escapar; o estresse e o assédio no trabalho que podem levar ao suicídio; decepções profissionais; sofrimento psíquico; corrosão dos laços sociais; depressão; rejeição; pleonexia, a inveja pelos bens dos outros; o jogo do ganha-ganha; entre outros, como afirmam Dardot e Laval (2016).

O dispositivo de desempenho age por meio de mecanismos diversificados de controle, de avaliação e de “incentivo, participando” de todas as engrenagens de produção, de todos os modos de consumo e de todas as formas de relações sociais.

Quando o sujeito empresarial vincula seu narcisismo ao sucesso de si mesmo conjugado com o da empresa, num clima concorrencial, os efeitos são extremos, pois a interiorização da coerção do mercado, introduz a incerteza e a brutalidade da competição que faz com que o sujeito as assumam como fracasso pessoal, uma vergonha, uma desvalorização (Dardot; Laval, 2016).

Sendo assim, o sujeito neoliberal não é mais governado como no antigo sistema burocrático em que seu julgamento baseava-se na sua eficácia pessoal. No contexto atual ocorre uma mudança, deixa-se de lado a eficácia do sujeito por títulos, diplomas, status, experiência acumulada, agora passa-se a confiar na avaliação mais refinada e regular de suas competências postas efetivamente em prática a todo instante.

Na escola, o sujeito não vale mais pelas qualidades que foram reconhecidas durante sua trajetória escolar e profissional, mas tem valor pela nota que obtém nos exames, sejam eles do ENEM, OAB, ou pela nota que a sua IES tirou no Enade. A avaliação torna-se o meio de orientar a conduta pelo estímulo ao bom desempenho individual. Uma avaliação como uma relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da expertise dos resultados, uma relação cujo efeito é uma subjetivação contábil dos avaliados (Pezet, 2007).

Resultados e discussões

Entre os dados coletados sobre as provas do ENADE, pode-se afirmar sobre o posicionamentos dos sujeitos entrevistados: os estudantes têm baixo índice de consciência crítica, sem a percepção das formas de poder que vêm sendo exercidas sobre suas mentes e sobre suas vidas, na medida em que aceitam e se submetem aos processos de avaliações externas, reconhecidas como estratégias de um governo por individuação ou normalização; professores mostraram-se mais críticos, apontaram as falhas do

processo, manifestaram suas insatisfações, dando a demonstração de serem contrários, não se deixam enganar por um sistema de poder.

Desse modo, as formas de resistência por individuação são pertinentes, desde que sejam colocadas em ação, na práxis. Não se trata de uma liberdade simplesmente teórica, nem tampouco vista no plano das lutas sociais, mas, o campo da liberdade é o da práxis, é o da ética, ou seja, são as estratégias que sustentam a lógica dessas práticas e, por conseguinte, a maneira pela qual os indivíduos, livremente, em suas lutas, em seus afrontamentos, em seus projetos, constituem-se como sujeitos de suas práticas ou recusam-se às práticas que se lhes são propostas e impostas.

Dos *cadernos de provas* pode-se afirmar que são espaços dos discursos do governo empresarial, confirma-se a ideia de que os discursos dos textos utilizados pelos elaboradores das questões contribuem para a produção de subjetividades, impregnados de expressões e vocabulários que reforçam situações de concorrência e de competitividade próprias dos modelos de empresa em uma lógica do neoliberalismo, quando privilegiam os mais aptos e os mais fortes e impelem a adaptação dos indivíduos à competição, considerada como a fonte de todos os benefícios.

Essa técnica do poder por individuação pretende conhecer a consciência das pessoas, com o objetivo de dirigi-las. O resultado desse processo de controle nada mais é do que o sujeito “assujeitado” às normas e padrões de constituição de sua subjetividade, e auto identificado por meio de regras previamente perpetradas de conduta. Trata-se, nesse caso, do indivíduo condicionado e autocondicionado, do “bom moço” instituído nos padrões individualistas do modo de vida ocidental, regido pela moralidade capitalista e seu paradigma do modo de ser burguês. Mas, é possível contrapor-se a essa realidade normalizadora das técnicas de conhecimento e de controle das subjetividades, por meio das lutas de resistência em torno do estatuto da individuação, sintetizadas por: “[...] sem dúvida, o objetivo principal, hoje, não é o de descobrirmos, mas o de nos recusarmos a ser o que somos” (Foucault, 1987, p. 232).

Considerações finais

É possível afirmar que a prova do Enade tem sido utilizada como mecanismo de poder, típica de uma governamentalidade neoliberal, promove a vigilância dos indivíduos na medida em que atende à lógica empresarial do mercado das instituições privadas: quanto maior o desempenho do indivíduo, mais ele tem a chance de obter sucesso profissional, bem como a satisfação dos seus desejos e de felicidade. O exame é uma técnica do poder

por individuação, pretende conhecer a consciência das pessoas, com o objetivo de dirigi-las. O resultado desse processo de controle nada mais é do que a formação de um sujeito “assujeitado” às normas e padrões de constituição de sua subjetividade, e auto identificado por meio de regras previamente perpetradas de condutas.

Apesar de o poder estar disseminado por todas as partes do mundo social, no INEP, nas IES, nas provas e exames, numa trama complexa e heterogênea de relações de poder, as resistências ao poder também fazem parte e estão ali presentes, como se vê entre os professores.

Sendo assim, há possibilidades de resistir, desde que se entenda a forma como o controle se dá, como afirma Foucault, “[...] é o fato de que ele se exerce sobre cada indivíduo, um controle que nos fabrica, impondo-nos uma individualidade, uma identidade” (Foucault, 1987, p. 662).

É preciso produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos vínculos e laços comunitários, para além das formas de vida empobrecidas e individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder.

As lutas de resistência, nos casos da individuação, são lutas pela autonomia e emancipação, que exigem um trabalho contínuo e sem descanso de afrontamento dos processos de autonomização contra as técnicas de individuação e normalização. Exigem uma agonística na esfera subjetiva, de valor tanto político, como também ético. Uma proposta de transformação seria de uma infinita tarefa de libertação, como a passagem para uma vida desvinculada de guias, tutores e autoridades que controlariam a consciência e a esfera subjetiva.

Referências

- Afonso, J. A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, 421 p. ISBN 9728098278 (broch.).
- Aubrey, Bob (2000). *L'Entreprise de sol*. Paris: Flammarion.
- Ball, Stephen J. (2012). Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa, ponta Grossa*, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan / jun. 2012.
- Bentham, Jeremy (1811). *Théorie des peines et des récompenses*, v. 1, Londres, B. Dulau, p. 224.
- Brasil (S/F). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Diretoria de Avaliação de Educação Superior.

- Brasil (2017). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Guia de Elaboração e Revisão de Itens. Banco Nacional de Itens – Enade, . Brasília, 2017.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes – e dá outras Providências. DOU nº 72, de 15/4/2004, seção 1, p. 3-4.
- Daes, O. (2018). Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_do_enade_2809_2016.pdf. Acesso em: 14 maio 2018.
- Daes, O. (2022). Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (Sinaes). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2014/36_pedagogia.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.
- Daes, O. (2022). Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (Sinaes). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2017/37_pedagogia_licenciatura_baixa.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.
- Dardot, Pierre; e Laval, Christian (2016). *A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Dias Sobrinho, José (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Revista Avaliação, Campinas*; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar 2010.
- Foucault, Michel (2006). *A Hermenêutica do sujeito: Curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo, Martins Fontes, (Coleção Tópicos).
- Foucault, Michel (1999). *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Tópicos).
- Foucault, Michel (2008). *Nascimento da Biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Tradução de: Eduardo Brandão, revisão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Tópicos).
- Foucault, Michel. (2008). *Segurança, Território, População: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Tradução de: Eduardo Brandão, revisão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Tópicos).
- Foucault, Michel. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

- Foucault, Michel (1999). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 288 p.
- Richter, Leonice Matilde; Souza, Vilma Aparecida; Silva, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes estandarizados e a responsabilização unilateral dos docentes. *RBPAP*, v. 31, n. 3, p. 607 – 625, set/dez, 2015.
- Smiles, Samuel (S/F) *Self help; with illustrations of character and conduct* (1859). *The online library of liberty* © Liberty Fund, Inc. 2005. Disponível em: <http://oll.libertyfund.org/Home3/index.php> Acesso em: 10/10/21.
- Pezet, E. Eric (org.) (2007). *Management et conduite de soi: enquête sur les ascèses de la performance*. Paris: Vuibert.

A regulação que desregula. A liberdade de ação no mercado do ensino superior em Brasil

La regulación que desregula. La libertad de acción
en el mercado de la educación superior en Brasil

Ivanise Monfredini, Samuel Ricardo de Paulo

Breve resumen¹

Como sugiere el subtítulo de este capítulo, la libertad emerge en esta formación discursiva, definida por el mercado, como resultado de la generalización de la economía como delimitadora de los gobiernos y de la empresa (Foucault, 2022).

Desde esta perspectiva, se entiende el conflicto establecido en torno a los marcos regulatorios creados por el Estado brasileño con el fin de garantizar la calidad de la oferta y, en consecuencia, de la formación de este nivel educativo. En su defensa, el sector privado de la educación superior reclama la reducción o eliminación de ese marco regulatorio, invocando la libertad. El propósito de este capítulo es presentar un análisis detallado de cómo se ha desarrollado ese proceso, observándolo desde dentro, es decir, un examen de los recursos recibidos cuando se solicitan acreditaciones/reacreditaciones de cursos, solicitados por las organizaciones de enseñanza superior que son negados, total o parcialmente. Aunque, en Brasil, la evaluación y la regulación de la enseñanza superior son procesos articulados, no se deben confundir. Aun cuando existe un vínculo formal entre ambos, la relación entre evaluación y regulación puede ser conflictiva, tal como demuestra este estudio.

La regulación de la educación superior está constituida por un conjunto de normas, requisitos y procedimientos, debidamente establecidos mediante reglamentos, que

¹ Por consideración a nuestros lectores, se les pidió a los autores que enviaran una síntesis de su trabajo para publicarla en español.

deben ser cumplidos íntegramente y así obtener su autorización. Esa regulación tiene un carácter predominantemente jurídico y orientador.

En este capítulo se analiza cómo los recursos interpuestos frente al rechazo de solicitudes de autorización de cursos, así como frente a la aprobación de dichas solicitudes con reducción en la cantidad de plazas requeridas por las organizaciones de educación superior privadas, que parecen constituirse en un mecanismo alternativo para la obtención de la autorización de funcionamiento de cursos, aun cuando estén ausentes los requisitos mínimos exigidos por la evaluación y por el sistema regulatorio vigente, sugiriendo que, de hecho, los procedimientos regulatorios en curso están al servicio de la desregulación de la educación superior, con el fin de asegurar una mayor libertad de acción, especialmente para el sector privado, que se orienta hacia el mayor lucro.

Artículo en idioma original

A relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, então, ser separadas. O problema central do poder não é da "servidão voluntária" (como poderíamos desejar ser escravos?): no centro da relação de poder "provocando-a" incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade (Foucault, 1995, p. 244).

A epígrafe acima compõe a resposta de Foucault à provocação de Dreyfus e Rabinow quanto a uma possível ausência do sujeito na sua obra. Foucault responde com o texto denominado *O Sujeito e o Poder* no qual expõe a perspectiva de que o sujeito é, sim, contemplado nas suas investigações. Sua resposta compõe um panorama sobre a perspectiva e o como o Sujeito é abordado na relação com o poder e com o conhecimento/saber, na arqueologia e na genealogia. Na resposta, Foucault explica que a relação investigada por ele é a do poder (na relação com o conhecimento/saber) e não a de dominação na qual estaria anulado, não se colocaria, o poder em um dos polos da relação. Foucault perscruta o poder que se encontra espreado pela sociedade e não o centralizado; na sua análise emergem as possibilidades dos micropoderes, das contra-condutas. O Sujeito em Foucault precisa conhecer o seu assujeitamento para se perceber como Sujeito. É o que sugere sua referência a um texto de Kant, de 1784, no qual o filósofo se pergunta sobre o que é o seu tempo e, em consequência, o que estaria acontecendo com o ser humano. Foucault (1995, p. 239) afirma que Kant, ao se perguntar: *Was heisst Aufklärung?*, indicaria algo mais: "o que somos nós? num momento muito preciso da história." O problema que se coloca, então, para Foucault (1995, p. 239), não é apenas saber o que somos, mas principalmente,

"recusar o que somos", imaginar o que poderíamos ser para nos livrar dos constrangimentos Foucault (1995, p. 239) conclui afirmando:

[...] o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos.

Para Foucault (1995) a relação de poder pressupõe a existência de um sujeito livre e portador de conhecimento/saber. O problema que Foucault aponta para aquele período do final da década de 1970/início da década de 1980, certamente se agudizou e um dos resultados desse processo é a degradação da noção de liberdade (Harvey, 2014). Como sugere o subtítulo deste capítulo (A liberdade de ação no mercado do ensino superior no Brasil) a liberdade emerge nessa formação discursiva, definida "pelo mercado", como resultado da generalização da economia como delimitador dos governos e da forma "empresa" (Foucault, 2022), que ancoram a formação do *homo oeconomicus*. É desta perspectiva que se entende o embate estabelecido em torno dos marcos regulatórios criados pelo Estado brasileiro a fim de garantir a qualidade da oferta e, em consequência, da formação nesse nível de ensino. A reivindicação do setor privado do ensino superior é pela redução ou eliminação desse frágil marco regulatório, em nome da liberdade.

O objetivo deste capítulo é apresentar de forma analítica como este processo tem acontecido, mas, olhando-o por dentro, ou seja, analisando-o a partir dos recursos encaminhados quando pedidos de credenciamento/recredenciamento de cursos, solicitados pelas organizações de ensino superior são negados, total ou parcialmente.

Vale explicitar que, embora, no Brasil, a avaliação e a regulação do ensino superior sejam processos articulados, eles não se confundem. Apesar da prevista articulação, a relação entre avaliação e regulação pode ser conflituosa, como se verifica neste estudo.

Sguissardi (2006) contribui para a compreensão da relação entre avaliação e regulação ao indicar, a partir de amplo estudo conceitual, que a avaliação é um instrumento privilegiado de regulação e controle. É justamente pela importância da avaliação para a regulação que os conceitos se confundem. Embora interligados, a avaliação e a regulação se constituem em instrumentos diversos, que se complementam. Sobre essa diferença entre os institutos, ao discutirem a transformação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em autarquia a quem compete a avaliação, Barreyro e Rothen (2008, p. 131) apontam que tal autarquia não se constituiu em uma agência de regulação,

mas sim em uma "agência de avaliação, que executa o cerne da política de expansão da educação superior pela via da iniciativa privada."

Desse modo, embora se reconheça o papel primordial da avaliação como instrumento da regulação se entende que, tal qual consta da organização estabelecida desde a publicação do Decreto no 5.773/2006 (Brasil, 2006), regulação e avaliação tem funções diversas, que se complementam.

Assim, a regulação da educação superior, no Brasil, se constitui por um conjunto de regras, requisitos e procedimentos, devidamente fixados em regulamentos, que devem ser integralmente atendidos para fins de obtenção de atos autorizativos, o que leva à consideração da regulação especialmente no seu aspecto orientador jurídico.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), em seu artigo 209, o ensino é livre à iniciativa privada, desde que sejam cumpridas as normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. A partir de tal lógica, a oferta de educação superior pelas instituições privadas de ensino superior está permitida no país, mas deve ser precedida de autorização pelo poder público, a qual depende de análises quanto ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e avaliação de qualidade, realizadas por meio de processos administrativos regulatórios específicos, pelos quais as instituições de ensino superior privadas submetem pedidos à União, representada pelo MEC, que detém a competência legal, nos termos do artigo 9º da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), para autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Os processos regulatórios da educação superior brasileira são disciplinados atualmente pelo Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017) e têm por finalidade a obtenção de atos autorizativos, sem os quais o ente privado não pode atuar, conforme a previsão do seu 10º artigo. Estes atos autorizativos, nos termos do parágrafo 1º do mesmo artigo 10º, podem ser institucionais, ou seja, inerentes à instituição de ensino superior (credenciamento e credenciamento), ou de cursos (autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento), inerentes aos cursos por ela ofertados.

No que se refere aos pedidos de autorização de cursos superiores, objeto do presente estudo, os processos regulatórios que perseguem esse tipo de ato autorizativo se organizam em três etapas: a primeira de análise documental, a segunda de avaliação externa *in loco* e a terceira de decisão, conforme consta do artigo 42 do Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017). Na última etapa, é verificado o conjunto das informações e análises realizadas em todas as fases anteriores e, tomando por referencial básico o resultado obtido na avaliação externa *in loco*, conforme exigência do parágrafo 3º, do artigo 1º, do Decreto

nº 9.235/2017 (Brasil, 2017), o poder público decide pela autorização do curso, quando os requisitos são devidamente atendidos, pela autorização com limitação quanto ao número de vagas pleiteado, quando verificada incompatibilidade entre a quantidade solicitada e a infraestrutura física e de pessoal disponível ou pelo indeferimento do pedido, quando é verificado o descumprimento de normas, bem como quando são apontadas deficiências qualitativas na fase de avaliação, sendo tais possibilidades de decisões estabelecidas no artigo 44 do Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017).

Nos casos em que ocorre o deferimento com redução de vagas ou o indeferimento dos pedidos motivado pelo descumprimento de requisitos normativos ou avaliativos, a sistemática regulatória assegura às instituições de ensino requerentes, conforme o disposto no parágrafo 1º do artigo 44 do Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017), a interposição de recurso ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que detém competência para julgá-lo e, ao final pode manter a decisão regulatória ou reformá-la, determinando a restituição do total das vagas requerido, no primeiro caso, ou a autorização do curso até então indeferido.

É nessa dinâmica que se insere o presente capítulo: os recursos interpostos em face do indeferimento de pedidos de autorização de cursos, bem como em face do deferimento desses pedidos com redução na quantidade de vagas requerida pelas instituições de ensino superior privadas parecem se constituir em um mecanismo alternativo para a obtenção de atos autorizativos de funcionamento de cursos, mesmo estando ausentes os requisitos mínimos perseguidos pela avaliação e pelo sistema regulatório vigente.

O estudo se desenvolveu sob a hipótese de que os procedimentos regulatórios em curso estão a serviço, de fato, da desregulação² do ensino superior, no sentido de se assegurar maior liberdade de ação, especialmente para o setor privado, que se orienta pelo maior lucro. "A desregulação da oferta abre inteiramente o caminho para a livre circulação dos serviços educacionais, suprimindo formas de controle burocrático e social, consideradas ameaçadoras para o programa de liberalização" (Lopes, 2019, p. 283).

Nessa perspectiva, considerando que em dezembro de 2017 foi estabelecido um novo marco regulatório da educação superior, materializado pelo Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017) e uma atualização dos instrumentos utilizados para a realização de avaliações de cursos superiores, especialmente buscando captar os impactos mais atuais, se procedeu ao exame quantitativo e qualitativo, a partir da metodologia estabelecida por

² Des.re.gu.lar – desajustar(se) (Houaiss, 2001 p. 138).

Bardin (1977), dos pareceres que julgaram os recursos interpostos em face dos deferimentos de pedidos de autorização de cursos com limitação referente ao número de vagas e de indeferimentos de pedidos de autorização de cursos, em um intervalo de cinco anos, compreendidos entre 1º de janeiro de 2018, momento imediatamente posterior à nova ordem regulatória e 31 de dezembro de 2022, pois se considerou que o intervalo de 5 anos seria suficiente para a compreensão do funcionamento do sistema, inclusive sob a lógica regulatória mais recente, para verificar se e como a estrutura normativa regulatória da educação superior vigente, de fato a regula ou a desregula.

Para iniciar a exposição serão abordados os conceitos de regulação, bem como a disputa estabelecida em torno dela. Na sequência apresenta-se o resultado da análise quantitativa e qualitativa dos recursos. Ao final, problematiza-se a ideia de liberdade no mercado, formação discursiva (Foucault, 1987) em torno da qual se mobiliza o setor privado da educação superior, para pressionar pelo fim da regulação.

A regulação do ensino superior no Brasil

O termo regulação não se constitui em algo de trivial compreensão. Oliveira (2014) se propõe a investigá-lo, indicando que se trata de termo cujo *status* epistemológico é pouco estabelecido, dificultando uma designação unificada. Partindo de sua origem etimológica, a palavra regulação deriva do latim *regula* - e que diz respeito àquilo que regula, dirige, rege ou governa (Cunha, 1986).

Para Barroso (2005, p. 727), o conceito de regulação envolve as dimensões de coordenação, controle e influência, que são exercidos pelo Estado sobre os sistemas econômicos e sociais. A regulação, segundo este autor, enquanto “acto de regular significa o modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas”.

Outro conceito importante abordado por Barroso (2005) é o de Estado Regulador, quando se refere a uma estrutura estatal menos prescritiva e regulamentadora, que substitui o controle sobre os processos diretos e a priori, por um controle a posteriori, remoto e baseado nos resultados.

Ao definir regulação sob a ótica jurídica, Di Pietro (*apud* Barreyro; Rothen, 2007), ensina que pode ser entendida sob três prismas, sendo o primeiro o estabelecimento de um conjunto de regras de conduta; o segundo, o exercício do controle estatal da atividade privada e o terceiro a proteção do interesse público do usuário nos serviços públicos. Nesse sentido, Barreyro e Rothen (2008, p. 131) afirmam que a regulação está “ligada

com o poder de polícia do Estado, isto é, de restringir a liberdade individual em nome do bem comum, para impedir o indivíduo de realizar algumas ações e obrigá-lo a realizar outras. No exercício desse poder, o Executivo tem o papel de fazer a regulamentação técnica das leis."

Ao se verificar a aplicação desse conceito à educação, é importante registrar as lições de Barroso (2005, p. 727) que apresenta um modelo interpretativo para a análise dos processos de regulação, segundo o qual "a actual difusão, no domínio educativo, do termo "regulação" está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas", referindo-se ao estatuto específico do Estado ao conduzir as Políticas Públicas, no neoliberalismo. Embora o autor associe em princípio a regulação a um estatuto, em seguida cuida de esclarecer a distinção entre regulação e regulamentação, que, embora se assemelhem em suas finalidades, no sentido de definir e cumprir regras que operacionalizam objetivos, possuem natureza de interesses diversa, havendo interesse por parte da regulação pelas questões de qualidade e eficácia dos resultados, enquanto a regulamentação se constitui em códigos fixos. Nessa perspectiva, Barroso (2005, p. 727) explica que "a "regulação" (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da "regulamentação" (centrada na definição e controlo a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados)."

Se verifica, ainda, que Barroso (2005) ao aprofundar a busca pelo conceito de regulação, aborda o movimento em que o Estado se reposiciona abrindo mão do controle de atividades, delega-o para que outros o realizem a partir de resultados. Este se constitui num primeiro tipo de regulação e, num segundo, mais agressivo, a regulação se constitui por movimento no qual o Estado não apenas se reposiciona, mas se deixa substituir por uma regulação direta da iniciativa privada.

Atualmente, a regulação da educação superior se dá a partir do marco regulatório firmado pelo Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017) e a avaliação a partir da Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Segundo o marco regulatório vigente, os pedidos de autorização de cursos superiores formulados pela IES privadas devem se submeter a um fluxo e a uma sistemática estabelecida que distinguem claramente as etapas de instrução, de avaliação, de decisão e de recurso e as normas que disciplinam essas etapas apontam os limites das competências de cada um dos atores envolvidos no processo e fixam padrões para a interpretação dos resultados da avaliação e padrões decisórios que devem ser aplicados sobre tais resultados, de modo que a avaliação é utilizada como referencial básico para a decisão sobre o pedido de autorização de curso e atua em articulação com a regulação. Uma vez tomada a

decisão, cabe a interposição de recurso administrativo para discutir questões de legalidade e mérito, sendo o CNE o órgão a quem compete julgar tal recurso.

O Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017) adveio em substituição ao antigo marco regulatório da educação superior, materializado pelo Decreto nº 5.773/2006 (Brasil, 2006) e, quando comparados, se verifica um claro processo de flexibilização na sistemática regulatória, que assegura maior liberdade para as instituições privadas de ensino superior, conforme demonstra o quadro abaixo:

Comparativo regulatório

ASSUNTO	REGRAS NO DECRETO Nº 5.773/2006 (Brasil, 2006)	REGRAS NO DECRETO Nº 9.235/2017 (Brasil, 2017)
Registro de Diplomas	Somente Universidades poderiam registrar os seus próprios diplomas e os diplomas de terceiros. Os Centros Universitários e Faculdades necessariamente tinham de encaminhar os diplomas expedidos para Universidades registrarem.	Centros Universitários podem registrar os próprios diplomas e se abre a possibilidade de que Faculdades bem avaliadas também possam registrar os próprios diplomas. (art. 99, § 2º e art. 27).
Fluxos de Processos	Cada processo seguia o fluxo regular, cumprindo todas as etapas, para somente então ser decidido.	Criada a possibilidade de simplificação/abreviação dos fluxos processuais, a critério da instância regulatória. (art. 10, § 4º).
Transferência de Manutenção	Nos casos de alteração da mantenedora responsável pela instituição de ensino ou de seu quadro societário, havia a obrigatoriedade de protocolo de pedido que era examinado pelo Ministério da Educação e, após análises, a alteração era ou não acatada.	As transferências de manutenção deixam de ser solicitadas e passam a ser livremente feitas pelas instituições e apenas comunicadas ao Ministério da Educação. (art. 35).
Aumento de Vagas	Necessidade de processo específico conduzido por análises próprias.	Possibilidade de simplificação/abreviação do processo. (art. 12, § 4º).
Alteração de denominação de curso	Havia necessidade de processo específico.	A alteração deixa de ser solicitada e passa a ser apenas comunicada ao Ministério da Educação. (art. 12, § 2º).

ASSUNTO	REGRAS NO DECRETO Nº 5.773/2006 (Brasil, 2006)	REGRAS NO DECRETO Nº 9.235/2017 (Brasil, 2017)
Criação de polos de Educação a Distância	Havia necessidade de pedido de credenciamento para cada polo.	As instituições passam a poder criar polos e apenas comunicar ao Ministério da Educação. (art. 12, § 2º).
Mudança de Local de Funcionamento de Curso	Havia necessidade de processo específico.	A alteração deixa de ser solicitada e passa a ser apenas comunicada ao Ministério da Educação. (art. 12, § 2º).
Credenciamento para EAD	Somente instituições credenciadas para a modalidade presencial poderiam requerer o credenciamento para EAD	O pedido de credenciamento para EAD pode ser formulado por instituição não detentora de credenciamento para a modalidade presencial. (art. 18, § 2º).
Credenciamento como Instituição de Ensino Superior	Havia a necessidade do devido processo, que percorria todas as fases e somente ao final era ou não concedido o credenciamento pleiteado.	Criação da figura do Credenciamento Prévio, pelo qual, ao receber o pedido de credenciamento de nova instituição, o Ministério da Educação pode, a partir da verificação de indicadores de qualidade de outras instituições mantidas pelo requerente, conceder liminarmente o credenciamento, para que a nova instituição comece a funcionar enquanto o processo é analisado. (art. 24).
Dispensa de Avaliação para pedidos de autorização de novos cursos	Os pedidos de autorização de novos cursos demandavam a realização de avaliação in loco, cujo relatório servia de referencial básico para a decisão sobre o requerimento.	Possibilidade de dispensa de avaliação em pedidos de autorização de novos cursos, quando a requerente já oferta curso correlato reconhecido. (art.41, § 1º).

Fonte: elaborado por Paulo (2024), com base nos Decretos nº 5.773/2006 (Brasil, 2006) e nº 9.235/2017 (Brasil, 2017).

Da observação do quadro se verifica que a dinâmica regulatória é estruturada de modo em que os critérios vão se flexibilizando, o que, por si, já elimina barreiras para a obtenção de atos de autorização de cursos.

Com a criação e aprovação do Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017) que flexibiliza o processo de credenciamento e credenciamento de cursos, atende-se a estratégia 12.18 do Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta 20 metas a serem alcançadas num prazo de dez anos, orientando, nesse período, as políticas educacionais no Brasil. A estratégia 12.18 (Meta 12) do PNE (Brasil, 2014), aponta para a necessidade de:

Otimizar prazos, assegurando a qualidade, dos procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou credenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino, reconhecendo ainda o uso da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) e da metodologia remota na operacionalização das avaliações, considerando a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

A existência da referida estratégia é a expressão das tensões existentes em torno das políticas de ensino superior no Brasil, especialmente sobre a sua regulação. Como aponta Minto (2018), no que se refere ao ensino superior, o PNE (Brasil, 2014), atendeu às demandas do setor privado.

Apesar da evidente flexibilização operada com a aprovação do decreto 9.235/2017, setores organizados que representam empresas de educação superior privada, ainda insistem na necessidade de maior liberdade em detrimento da regulação, como se observa em notícia veiculada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES),³ em 16/08/23, o que sugere a permanência das tensões em torno da regulação. Na notícia intitulada "Instituições privadas têm papel importante na evolução da educação",⁴ a ABMES veicula uma lista de 10 pontos de atenção a serem debatidos "entre as enti-

³ Como se lê no site, a ABMES foi "fundada em agosto de 1982, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) representa entidades mantenedoras de educação superior particular em todo o território nacional com o objetivo de engajá-las nas mais diversas instâncias e atuar na consolidação efetiva de seus pares.

Hoje a entidade congrega mais de 5.300 unidades educacionais, entre mantenedoras e mantidas, e tem como um de seus principais objetivos institucionais subsidiar a definição de políticas públicas para a educação superior. (<https://abmes.org.br/o-que-e-a-abmes>).

⁴ <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4931/instituicoes-privadas-tem-papel-importante-na-evolucao-da-educacao>

dades representativas, a sociedade e o poder público"; sendo o primeiro ponto indicado: Modernizar o marco regulatório de avaliação e supervisão. Afirma a ABMES:

O objetivo é debater e aprovar um novo marco regulatório para os processos de avaliação e supervisão da Educação Superior. A medida deve contemplar o aprimoramento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

A notícia indica o próximo alvo do setor privado do ensino superior: a avaliação, eixo fundamental da regulação do ensino superior, no Brasil, como vimos acima. Vale citar que a lista de 10 pontos veiculados na referida notícia inclui propostas de ampliação de mecanismos de financiamento público às organizações privadas de ensino superior, além da criação de novos. Também indicam a necessidade de maior ampliação da representatividade do setor, no governo. A justificativa apresentada pela ABMES quanto a importância da pauta sugerida, encontra-se na pujança do setor privado. Para a ABMES a evolução do ensino superior brasileiro depende do setor privado, já que é aí que se encontram o maior número de matrículas, o atendimento à diversidade, além do emprego de uma grande quantidade de professores. Chama atenção que nenhum dos argumentos e nem mesmo dos 10 pontos indicados para debate se refere à produção de conhecimento por meio do investimento na pesquisa.

Minto (2018) ao analisar as metas e estratégias para o ensino superior no PNE (brasil, 2014), aponta para as tensões que perpassam os debates que precederam a sua aprovação, e que estão presentes no conjunto de metas aprovadas. O autor se refere a vários pontos de tensão, dos quais citamos três, para a reflexão pretendida neste capítulo. O primeiro é que "o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa, [...], vem sendo desqualificado como inadequado e ineficiente no Brasil", justamente porque não interessa ao setor privado do ensino superior manter esse formato, tendo em vista que são orientados pela obtenção do lucro. As outras duas reflexões são apontadas por Minto (2018, p. 13 e 14) derivam da constatação de que "o PNE fortalece a indiferenciação entre público e privado no campo da educação", e, essa indiferenciação "se expressa de várias maneiras", dentre elas, pela defesa de que "a transferência de recursos públicos para o ensino superior privado é legítima, pois seu objetivo último é 'de interesse público'"; e também pelo:

[...] do uso da expressão ensino gratuito para redefinir o significado formal de educação pública, ensejando uma leitura que referenda o privado

como inexorável, em dois sentidos: de que sem as IES privadas não haverá universalização do direito à educação superior; e de que, sem se deixar permear pela lógica privada (eficiência), as IES públicas não contribuirão com a democratização do acesso.

O discurso veiculado pela ABMES ilustra a indiferenciação entre público e privado, quando reivindicam mais recursos públicos, atuam pelo desmonte dos marcos regulatórios e justificam suas reivindicações pela pujança do setor, apagando lenta e constantemente a ideia de que a educação superior é um direito. É nesse espaço de disputa de sentidos que se inserem as pressões em torno da flexibilização da (des)regulação do ensino superior. Não basta o decreto 9.235/2017. O alvo é a avaliação.

As análises dos recursos, objeto deste estudo, mostram que se a avaliação for realizada segundo critérios pautados pelo setor privado, se anula a pretensão regulatória do Estado, daí a necessidade de derrubar esta trincheira. Apesar dos critérios estipulados, boa parte das avaliações que resultam em pedidos de credenciamento/recredenciamento negados, são revertidos por meio dos recursos encaminhados ao CNE, como será analisado adiante.

O elemento fundamental para o exame quanto ao cumprimento dos requisitos qualitativos é a avaliação da educação superior, realizada a partir de diretrizes fixadas pela Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004), instituidora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que se operacionaliza por meio de instrumentos de avaliação, organizados a partir de dimensões e indicadores que orientam o processo avaliativo. Na sequência apresenta-se a avaliação no processo regulatório de credenciamento e recredenciamento de cursos.

A avaliação no processo decisório

No caso da avaliação para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, o instrumento de avaliação atualmente vigente foi aprovado pela Portaria MEC nº 1.383, de 16 de novembro de 2017 (Brasil, 2017b).

O instrumento de avaliação de cursos é estruturado em três dimensões. A primeira avalia a organização didático-pedagógica do curso, a segunda avalia o corpo docente, acrescido do corpo tutorial, no caso dos cursos a distância e a terceira avalia a infraestrutura disponibilizada para a oferta do curso. Cada dimensão é composta por um grupo de indicadores que são verificados pelos avaliadores designados pelo INEP e para os quais são

atribuídos conceitos individuais, situados em uma escala que varia de um a cinco, onde três é o mínimo exigível, quatro está acima da média, cinco está muito acima da média, dois está abaixo da média e um está muito abaixo da média.

A avaliação de cursos, realizada a partir do instrumento de avaliação, resulta em um relatório no qual constam todos os conceitos atribuídos a cada um dos indicadores, a cada uma das dimensões e ao conjunto do procedimento avaliativo. Este relatório, nos termos do § 3º do artigo 1º do Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017), serve de referencial básico para a decisão final sobre o processo regulatório e, tal qual consta nesse dispositivo legal, tem o fim de promover a melhoria da qualidade da educação superior.

Para a utilização do relatório de avaliação como referencial básico para a decisão sobre os processos regulatórios referentes aos pedidos de autorização de cursos de graduação, foi fixado na Portaria Normativa MEC nº 20/2017 (Brasil, 2017d) o chamado padrão decisório, que estabelece balizas interpretativas dos relatórios de avaliação para fins de deferimento ou indeferimento dos pedidos de autorização de cursos.

O artigo 13 da Portaria Normativa MEC nº 20/2017 (Brasil, 2017d), estabelece o padrão decisório que verifica cumulativamente o que consta no quadro abaixo:

Padrão decisório para pedidos de autorização de cursos

CURSOS PRESENCIAIS	CURSOS A DISTÂNCIA
Conceito Final igual ou maior que três.	Conceito Final igual ou maior que três.
Conceito igual ou maior que três em cada uma das dimensões.	Conceito igual ou maior que três em cada uma das dimensões.
Obtenção de conceito igual ou maior que três nos seguintes indicadores: a) estrutura curricular; b) conteúdos curriculares.	Obtenção de conceito igual ou maior que três nos seguintes indicadores: a) estrutura curricular; b) conteúdos curriculares; c) metodologia; d) AVA; e) Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC

Fonte: elaborado por Paulo (2024), com base na Portaria Normativa nº 20/2017 (Brasil, 2017d).

Dessa forma, o fluxo regulatório ordinário se estabelece tendo por referencial básico o relatório de avaliação, aplicando-se sobre ele o padrão decisório. Se atendidos os critérios fixados neste padrão o pedido de autorização do curso é deferido e, caso contrário há o deferimento com restrição ou o indeferimento, sendo estas últimas espécies de decisões passíveis de interposição de recursos, o que dá início à fase recursal prevista no fluxo regulatório dos pedidos de autorização de cursos, conduzida pela Câmara de Educação Superior (CES) do CNE.

Na sequência será apresentada a análise quantitativa dos recursos interpostos.

Análise dos recursos

Inicialmente se procedeu à análise quantitativa dos recursos interpostos em face de decisões de deferimento dos pedidos de autorização de cursos com redução do total de vagas e de indeferimento dos pedidos, cujos resultados foram os seguintes:

Acumulado dos recursos nos 5 anos examinados

ANO	RECURSOS DEFERIDOS	RECURSOS INDEFERIDOS	TOTAL DE RECURSOS JULGADOS
2018	70	31	101
2019	108	26	134
2020	79	59	138
2021	38	69	107
2022	26	93	119
TOTAIS	321 (53,6%)	278 (46,4%)	599 (100%)

Fonte: elaborado por Paulo (2014), a partir dos Pareceres CNE/CES (Brasil, 2018-2022).

Comparação entre os anos examinados

ANO	JULGADOS	DEFERIDOS	INDEFERIDOS
2018	101	70 (70%)	31 (30%)
2019	134	108 (81%)	26 (19%)

ANO	JULGADOS	DEFERIDOS	INDEFERIDOS
2020	138	79 (57,5%)	59 (42,5%)
2021	107	38 (35,6%)	69 (64,4%)
2022	119	26 (21,9%)	93 (78,1%)
TOTAIS	599	321 (53,6%)	278 (46,4%)

Fonte: elaborado por Paulo (2014), a partir dos Pareceres CNE/CES (Brasil, 2018-2022).

Da análise quantitativa se observou um expressivo volume de modificações de decisões limitadoras da ação das organizações privadas pela via recursal, que ultrapassou a marca de 50%, havendo em 2019 81% de reversão, o que sugeriu algum tipo de distorção, eis que ou as decisões regulatórias limitadoras estavam incorretas e foram corrigidas pela via recursal ou estavam certas, operando a regulação vigente e foram desconstituídas pela via recursal, em uma dinâmica desreguladora. Os dados levantados suscitaram a cogitação de duas hipóteses: a) a instância ordinária cometeu erros em mais da metade das decisões proferidas; b) as decisões estão corretas e os recursos são utilizados como meio alternativo para a obtenção de autorização de cursos, mesmo que não atendidos os requisitos avaliativos mínimos.

Visando um maior aprofundamento da compreensão do cenário, de modo a identificar o alinhamento dos fundamentos empregados para a mudança de decisões regulatórias, se procedeu à análise qualitativa de amostra do universo de 599 pareceres alcançados pelo estudo quantitativo, do qual, após a aplicação de filtros, foram selecionados 34 (trinta e quatro) pareceres, que são documentos públicos, os quais foram submetidos à análise pautada em duas categorias: a primeira REGULA, que se aplicou quando há o reforço dos critérios avaliativos e regulatórios vigentes, ou seja, quando se refere à observância das normas e critérios regulatórios; a segunda, DESREGULA, aplicada quando flexibilizam, abstraem e relativizam os critérios com o fim de liberar a oferta do curso, mesmo não estando cumpridos integralmente os requisitos necessários, ou seja, se aplicam à não observância das normas e critérios ou ao desfazimento de decisões que se pautaram alinhadas à sistemática regulatória estabelecida, desregulando.

Procedida à análise se verificou de um lado a SERES pautando as decisões sobre os pedidos de autorização de cursos em critérios estabelecidos na legislação vigente, de modo objetivo e, de outro, o CNE examinando os recursos sob uma postura mais subjetiva e a partir de critérios diversos, descolados dos padrões decisórios seguidos pela instância ordinária. Concluiu-se que as decisões de indeferimento e de redução de vagas de cursos

superiores, tomadas pela SERES, indicam a rigorosa aplicação dos critérios regulatórios vigentes, ou seja, quando identificadas fragilidades impeditivas da autorização ou da concessão da totalidade das vagas do curso, se decidiu pelo indeferimento, no primeiro caso, ou pela autorização com redução na quantidade de vagas, o que expressa o regular funcionamento da dinâmica regulatória, pelo filtro qualitativo possível, tendo por referencial os resultados obtidos na avaliação.

Quanto aos deferimentos dos recursos interpostos, os argumentos utilizados para tal não apontam erros cometidos na avaliação ou na decisão impugnada, mas buscam relativizar os resultados da avaliação e os padrões decisórios, com a finalidade de minimizar as deficiências geradoras do indeferimento ou da redução de vagas, para liberar a atuação da organização de ensino superior, em convergência com o propósito de expansão do ensino superior pela via do setor privado.

A inexistência de apontamento de erros cometidos pela instância ordinária nos pareceres examinados, a dinâmica de provimento de recursos, em mais de 50% dos casos, desconstitui a decisão original e, ao desconstituí-la, modifica o status de algo que estava até então regulado, se desregula. Os trechos do parecer CNE/CES nº 546/2021 exemplifica um tipo de argumentação desenvolvida pelos relatores, no sentido de desconsiderar as decisões exaradas pela instância ordinária:

[...] entendo que, em uma análise global e sistêmica, as falhas apontadas são sanáveis e não comprometem a qualidade do ensino da instituição, não impedindo a autorização para funcionamento do curso”

[...] apesar de o curso superior pleiteado ter obtido conceitos insatisfatórios nos indicadores supracitados, de acordo com o recurso da IES e com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), entendo que as falhas apontadas são pontuais e sanáveis, não comprometendo a qualidade do ensino”.

“[...] recomendo que a IES adote de forma imediata as medidas cabíveis com o intuito de sanar as pequenas falhas apontadas e aprimorar as condições evidenciadas nos Relatórios de Avaliação” (Brasil, 2018-2022; grifos nossos).

Chama a atenção que em pelo menos nove dos pareceres⁵ examinados, o relator deferiu o recurso, argumentando que a SERES deveria ter considerado a sustentabilidade financeira do curso. No parecer CNE/CES nº 204/2019 o relator alega que a quantidade

⁵ Pareceres CNE/CES: nº 923/2019; nº 920/2019; nº 911/2019; nº 831/2019; nº 743/2019; nº 735/2019, nº 734/2019; nº 616/2019 e nº 204/2019.

de vagas solicitada é fundamental para assegurar a capacidade econômico-financeira da IES e que sua redução afeta a qualidade. A análise dos pareceres indica que o Estado na sua função reguladora da oferta de ensino superior, desqualifica o próprio processo regulatório e toma para si o critério da sustentabilidade financeira (leia-se lucro), como ponto garantidor de qualidade, reforçando a ideia de indiferenciação entre público e privado, sugerida por Minto (2018).

Desse modo, se conclui que, embora se trate de um direito de grande relevância, e de um mecanismo indispensável para assegurar o contraditório, a ampla defesa e desfazer equívocos e injustiças, os recursos interpostos em face dos indeferimentos dos pedidos de autorização de cursos superiores e de autorização com redução do quantitativo de vagas requerido, pelo modo como são julgados e pelos critérios empregados para este julgamento, se distanciam dos parâmetros regulatórios seguidos pela etapa ordinária e se constituem em um mecanismo alternativo para a obtenção de atos autorizativos de funcionamento de cursos, quando ausentes os requisitos mínimos perseguidos pela avaliação e pelo sistema regulatório vigente.

A forma como é atualmente operada a estrutura regulatória do ensino superior brasileiro estão a serviço da sua desregulação, no sentido de se assegurar maior liberdade de ação, especialmente para o setor privado, que se orienta pelo maior lucro, tendo em vista que os recursos podem se fundamentar em critérios diferentes daqueles consideradas na fase ordinária. Em alinhamento à racionalidade neoliberal, se por um lado a autorização e a concessão da totalidade das vagas de cursos de baixa qualidade favorece a competição entre as organizações de ensino superior, por outro, a formação deficitária produz mazelas que reforçam as desigualdades e aprofundam as crises enfrentadas pela sociedade, restando ao final do ciclo, um egresso de curso, que carrega consigo um diploma vazio de formação e o peso de ser responsabilizado e culpado por ter fracassado no projeto de ser um vitorioso empreendedor de si mesmo (*o homo oeconomicus*).

Considerações acerca da liberdade do setor privado do ensino superior. Para recolocar o tema

No Brasil, especialmente a partir da década de 1990, houve uma escalada neoliberal, que atravessou diversos governos e, em meio a esse movimento, no que diz respeito à educação superior nacional, coube ao Estado organizar as normas gerais a serem cumpridas, bem como os meios pelos quais o Poder Público deveria autorizar a avaliar as instituições de ensino superior (IES) e os cursos superiores cuja oferta fosse por elas

pleiteada, tendo se reforçado a orientação existente desde a década de 1970, de expansão do ensino superior pela via da iniciativa privada, produzindo a progressiva ampliação da quantidade de organizações, vagas e matrículas no segmento privado, ao passo que os mesmos indicadores referentes ao setor público apresentam um crescimento muito menos expressivo e mais lento.

Na esteira dessa lógica de prevalência do privado sobre o público Sguissardi (2016, p. 7) aponta que se opera um processo de mercadização e mercantilização das IES, sob o qual a mercadização se pauta pelas regras do mercado, que guiam as ações do ensino superior, tanto público como do privado sem fins lucrativos. Por seu turno, segundo Sguissardi (2016, p. 7), a mercantilização vai além, pois não se trata apenas de influência das regras de mercado guiando a ação das instituições de ensino superior, mas da transformação da própria educação em mercadoria, cujo objetivo primeiro é o lucro, inclusive mediante valorização de ações em bolsa de valores, que transferem o comando do cotidiano das organizações de ensino para agentes do mercado financeiro.

Assim, se trata de uma dinâmica pela qual a iniciativa privada ocupa a maior parte dos espaços, sob a permissão e a criação de ambiente favorável pelo Estado, com o objetivo primeiro de obter lucros cada vez mais expressivos, ficando a educação reduzida à estatura de mercadoria, disponibilizada nas “prateleiras” do mercado financeiro.

A escolha por este caminho trouxe consigo políticas de fomento à concorrência e à liberdade de atuação, acompanhadas das distorções e contradições que marcam o neoliberalismo, como um processo de mercantilização e mercadorização da educação superior, da formação de oligopólios e, em última análise, da produção de desigualdades sociais as mais diversas.

O processo de mercantilização e mercadorização da educação superior traz consigo uma expansão desordenada, a acumulação de capital, a interferência de organismos internacionais e financeiros e a formação fragmentada, dirigida às demandas do mercado, em detrimento da formação humana. Este contexto, para usar uma expressão cara ao neoliberalismo, se mostra muito “eficiente”, para conduzir milhares de estudantes a se matricularem em cursos superiores pelos quais, ao invés de terem assegurado o sagrado direito à educação, experimentam a sua negação.

A realidade que se impõe aos alunos não produz impactos somente sobre eles, pois a lógica da concorrência não se limita a impor prejuízos apenas aos estudantes, na medida em que “o mercantilismo desacredita todo o discurso sobre os valores desinteressados da cultura, sobre as virtudes e a dignidade humana, sobre a igualdade de todos em face da herança cultural...” (Laval, 2004, p. 303), ou seja, os efeitos produzidos pelo processo de mercantilização e mercadorização recaem sobre toda a sociedade.

Como anteriormente mencionado, em conformidade com o artigo 209 da lei maior do Estado brasileiro, a Constituição Federal de 1988, o ensino é livre à iniciativa privada, mas o exercício dessa liberdade se condiciona ao cumprimento das normas gerais da educação nacional, bem como à autorização e avaliação pelo Poder Público. O estudo aqui apresentado permite identificar como estas normas estão sendo pautadas pelo mercado da educação superior, por dentro do regramento instituído. O tênue limite representado pela avaliação das instituições de ensino superior, vem sendo rompido por dentro, pelos recursos deferidos, e por fora, pela atuação organizada do setor.

A liberdade de atuação concedida aos entes privados guarda estreita relação com a lógica neoliberal, que se estabelece a partir de discursos como o da liberdade, do individualismo, da proteção à propriedade privada, dos livres mercados e do livre comércio. Sobre esta lógica, Harvey (2014, p. 12) explica que:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas.

É no limite do mercado que a liberdade é experimentada, dentro e fora dos espaços, que, em tese, seriam públicos. O debate em torno dos mecanismos de avaliação e regulação merecem ser debatidos, mas em outros termos, como tem apontado análises sobre o tema (Dias Sobrinho, 1999, 2002, 2003). Estudo realizado por Fernandes (2021) sobre as questões que compõem as provas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)⁶ e que são respondidas por alunos de graduação sugerem que o exame se caracteriza como um dispositivo coercitivo do Estado, um importante dispositivo de formação do homo oeconomicus (Foucault, 2022), tendo em vista que nas questões circulam os discursos valorativos da forma empresa como fundamento da vida social

⁶ O Enade avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade#:~:text=O%20Exame%20Nacional%20de%20Desempenho,geral%20e%20profissional%2C%20e%20o>). Acesso em 20 março 2024.

e de uma formação humana restrita e cerceada. É urgente o desafio de promover "novas formas de subjetividade" como apontado por Foucault (1995), tendo em vista a multiplicação e aprofundamento dos limites impostos pelos dispositivos neoliberais, que produzem violência, desalento, conservadorismo e fascismo, como indica Harvey (2014).

Dessa forma, e para encerrar, o reconhecimento da necessidade de discutir as avaliações do ensino superior, passa pela necessidade prévia da indicação de outros fundamentos para pautar a discussão. O fundamento não pode ser o da liberdade, no mercado, mas sim o cuidado uns com os outros, da responsabilidade mútua, da democracia, só para citar alguns.

Referências

- Barbln, L.(1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreyro, G. B. & Rothen, J. C. (2008). Avaliação da educação superior, reforma do Estado e agências reguladoras nos governos FHC. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 15, n. 1, Passo Fundo, jan./jun., p. 120-134.
- Barreyro, G. B. & Rothen, J. C.(2007). Avaliação e regulação da Educação Superior: normativas e órgãos reguladores nos 10 anos pós LDB. *Revista Avaliação*, Campinas: REDES, v. 12, mar., p. 133-147.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas, *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 92, Especial-Out., p. 725-751.
- Brasil [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.
- Brasil. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós- graduação no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 2-9. Brasília, DF, 15 dez. 2017.
- Brasil. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 6-10. Brasília, DF, 10 mai. 2006.
- Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Edição Extra, seção 1, p. 1. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

- Brasil. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-Sinaes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 3-4. Brasília, DF, 15 abr. 2004.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 1-9. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Brasil. Lei Nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999. Regula o Processo Administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 49. Brasília, DF, 1 fev. 1999.
- Brasil (2017b). Ministério da Educação. Portaria nº 1.383, de 31 de outubro de 2017. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-Sinaes. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 15. Brasília, DF, 01 nov. 2017.
- Brasil (2017c). Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 35-40. Brasília, DF, 22 dez. 2017.
- Brasil (2017d). Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 20, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 25. Brasília, DF, 22 dez. 2017.
- Cunha, A. G. da. (1986). *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Dias Sobrinho, J. (2003). Avaliação da Educação Superior Regulação e emancipação. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação institucional da Educação Superior*. Campinas, v. 8, n. 1, mar., p. 31-47.
- Dias Sobrinho, J. (1999). Avaliação e privatização do Ensino Superior. In: Trindade, Hégio (Org.). *Universidade em Ruínas na República dos Professores*. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 61-74.
- Dias Sobrinho, J. (2002). Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: Freitas, Luiz Carlos de. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, p. 13-62.

- Fernandes, V. S. (2021). Avaliação, dispositivo coercitivo do Estado neoliberal na formação dos sujeitos: análise do discurso das provas do Enade elaboradas a partir do BNI. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação. Santos-SP.
- Foucault, M.(1987). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Foucault, M. (1995). Sujeito e poder. In Paul, Rabinow; Hubert Dreyfus. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense.
- Foucault, M. (2022). *Nascimento da Biopolítica*: Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão, revisão da tradução: Claudia Berliner. 2a. edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Harvey, D. (2014). *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola.
- Houaiss, A. (2001). *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.
- Laval, C. A *Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.
- Lopes, P. I. X. (2019). Avaliação e regulação da educação superior: intenções e tensões na proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES). Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Oliveira, R. R. (2014). Dos conceitos de regulação às suas possibilidades. *Revista Saúde Soc.*, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1198-1208.
- Paulo, S. R. de. (2024). Regulação da educação superior brasileira: estudo da efetividade das decisões regulatórias em pedidos de autorização de cursos superiores; Dissertação (mestrado)-Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação.
- Sguissardi, V. (2006). A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”-É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, jan./jun., p. 49-88.

Los orígenes del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en Argentina. Entre la planificación estatal y la autonomía científica de los años 1940-1960

Guido Riccono

Introducción

En la campaña electoral del hoy presidente argentino Javier Milei, él y los referentes más importantes de su espacio político denominado La Libertad Avanza (LLA) caracterizaron negativamente el desempeño del organismo nacional de ciencia y técnica más importante del país: el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). En su diagnóstico de la crisis argentina, aparecía el Estado y sus políticas, pero sobre todo lo que denominan *casta*, que vive de los recursos públicos y no produce, como parte sustancial de los factores más significativos del atraso del país. Aquello que denominan *casta* está compuesto por una multiplicidad de personas, instituciones y hasta políticas públicas concretas con un alto nivel de indefinición. Por momentos con fuertes contradicciones, ya que ingresan dentro de la *casta* el dinero que el Estado nacional otorgaba a los comedores de los barrios populares y no lo es el sueldo de los empleados judiciales o de los funcionarios políticos, sueldo bastante por encima del salario básico. Así, de algún modo, queda cernido a la perspectiva por momentos personal del presidente Milei qué es y qué no es *casta*.

La última dictadura militar de los años 1976 a 1983 realizó una operación similar al vincular alrededor del concepto de subversivo a toda aquella persona que los militares pretendían asesinar, desaparecer, secuestrar. Así, nuestra historia fue testigo de años en los que se hablaba de subversivo desde las cúpulas militares utilizando la palabra como un signifiante vacío que sólo era posible ser definido por quienes lo enunciaban, pero sin mayores precisiones. Eran subversivos quienes militaban en algún partido político; en los sindicatos; los estudiantes universitarios, sobre todo de algunas carreras en particular vinculadas con disciplinas sociales; había teorías científicas que eran subversivas y también canciones o poesías que merecían la misma sospecha, pero no había una definición concreta, sino que recaía sobre la población en su conjunto una suerte de te-

mor de ser subversivo y terminar en un Centro de Detención Clandestino. Dicho de otro modo:

“..la definición del “enemigo” a aniquilar, el “delincuente subversivo”, una categoría amplia y con fronteras difusas; una metodología operativa constituida por el circuito secuestro-reclusión de las víctimas en Centros Clandestinos de Detención-utilización sistemática de la tortura sobre los prisioneros-liberación (o reclusión en cárceles comunes) o asesinato con ocultamiento del cadáver, es decir, la desaparición de personas; así como otro tipo de acciones criminales, entre las que destaca la apropiación de menores nacidos en cautiverio...” (D’Antonio, 2023: 69).

No casualmente la vicepresidenta Victoria Villarroel, está relacionada con asociaciones militares y de la sociedad civil que cuestionan la política de Derechos Humanos de las últimas dos décadas e, incluso, el accionar de la última dictadura militar de los años 1976-1983, en la que aún hoy se sigue reclamando por justicia —aunque se han dado grandes avances— frente a las y los 30,000 detenidos desaparecidos.

Esta operación de la última dictadura con el concepto de subversivo y del actual presidente con el de casta, tienden a generar temor en la población, un miedo paralizante que es necesario para poder avanzar con las medidas de política económica de ajuste —propias del neoliberalismo gobernante— con el objetivo de limitar la resistencia y solidaridad de la población frente al ataque sobre salarios y derechos conquistados.

¿Quién es la casta? ¿Quién es la casta que se privilegia con las medidas que toma el presidente Milei y su partido La Libertad Avanza? Parecería ser que en la campaña hubo fuertes indicios de que la casta eran los sectores que se beneficiaban de la política y el Estado, sin embargo, de acuerdo a las medidas tomadas en este breve período de tiempo —tres meses al momento de escribir este capítulo— la casta son, en realidad, los y las jubiladas, los y las empleadas públicas, los y las trabajadoras formales y no formales, las mujeres, las minorías, las personas con enfermedades crónicas que recibían ayuda del Estado, las personas que utilizan el transporte con subsidio para ir a trabajar o a estudiar, los y las estudiantes universitarios y de todos los niveles educativo. En fin, no se define a la casta, pero sospechamos que esa indefinición tiene un objetivo político preciso.

En este marco de fronteras amplias, es posible identificar ciertos núcleos en los que no cabe duda de que son el centro de lo que denominan casta. El Conicet y su personal científico y personal de apoyo, caracterizado como un organismo de proporciones gigantes, poco eficaz y un ente que recibe muchos recursos públicos para poder funcio-

nar, es considerado un organismo de la casta. En especial, al interior del Conicet las ciencias sociales han sido blanco de ataque del hoy presidente ya que consideró en varias ocasiones que lo que hacen no es ciencia, que están impregnadas de ideología política y muy vinculadas con la identidad política de otros partidos, sobre todo con el peronismo y la izquierda.

Es por todo eso que durante su campaña electoral Javier Milei propuso privatizar el Conicet¹ para que de este modo el organismo funcione de manera eficiente de acuerdo a las leyes del mercado que no son otra cosa que la libertad de oferta y la demanda. Puntualmente propuso que posea un propietario privado que evalúe costos y beneficios para su sostenimiento. Si bien por ahora eso no ha ocurrido, a poco más de tres meses de su gobierno, ha avanzado fuertemente en su desfinanciación, limitando las becas de investigación y dando de baja a contratos del personal de apoyo.

Si bien la historia y el derrotero del organismo es extenso y complejo, nos interesa en este capítulo destacar sus primeras dos décadas de vida a los efectos de elaborar un recorrido de cuáles eran sus propósitos originarios, quiénes fueron los protagonistas de su proceso de gestación y cuál era el contexto de su surgimiento.

Los orígenes del Conicet. Entre la guerra y la paz

“La guerra se inicia ya en los laboratorios, salas de proyectos, campos de pruebas y experiencias, mucho antes de que la contienda estalle”.²

Durante los años 30, la sociedad argentina vivió una etapa de transición ya que la hegemonía del liberalismo dio paso a un nuevo tipo de Estado y a una sociedad crecientemente urbana e industrial que combinaba la histórica matriz agroexportadora junto a un creciente influjo de las propuestas industrialistas. Si acaso la burguesía rural —la oligarquía, como se la denomina— no perdió su vitalidad en la economía argentina, una parte de ella diversificó sus inversiones hacia la industria nacional y mercadointernista. El epicentro de estas transformaciones fueron las ciudades, especialmente Buenos Aires.

¹ <https://www.pagina12.com.ar/579553-el-conicet-y-el-programa-de-milei>

² Extraído del texto de creación del Centro de Investigaciones Científicas y Técnicas de las Fuerzas Armadas (Citefa) año 1954.

La creación de industrias en las zonas urbanas movilizó a inmigrantes provenientes de las provincias del interior —en argentina denominamos interior a todo lo que no es el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)— atraídos por el trabajo que el incipiente desarrollo industrial les prometía. Concentrados alrededor del puerto, viviendo en zonas y condiciones desfavorables alrededor de la zona sur de la ciudad —La Boca, Barracas— y trabajando sin protección estatal y en condiciones laborales muy poco atractivas, estos trabajadores y trabajadoras fueron el motor del desarrollo industrial. Aunque sin representación política, ya que los años 30 son conocidos por niveles de democráticos muy bajos en los que se llevaban a cabo actos electorales fraudulentos o directamente no se hacían. En efecto, entre los años 1930 y 1943, se sucedieron en el cargo de presidente diversos militares que no contaban con la legitimidad del voto popular, vigente en el país desde el año 1912.

Al mismo tiempo, esta concentración poblacional en los centros urbanos no estuvo acompañada por políticas sociales y, sobre todo, laborales acorde a las nuevas condiciones de vida y sobre todo de trabajo. El panorama no podía ser peor: una masa de población trabajando y viviendo en condiciones indignas y con ausencia de democracia durante los años 30 hasta entrados los 40, de allí que en argentina se conozca a estos años como La Década Infame.

Sin embargo, poco a poco el Estado fue interviniendo tímidamente, mas no poseía la legitimidad —por el carácter ficcional del orden democrático y la desprotección de la vida laboral— que requería para llevar a cabo las transformaciones sobre sí mismo y que impactaran en el bienestar de la población.

La masa de trabajadores y trabajadoras argentinas en su creciente concentración urbana adquirían cada vez mayor cohesión y radicalizaban sus posturas políticas en la medida en que el Estado y la burguesía no lograban dar cuenta de sus demandas o lo hacían sólo de modo parcial en el marco de un Estado políticamente restringido. Una instancia dramática fue la huelga general de 1936, en particular, y, en general, la tendencia hacia el comunismo en términos político-ideológicos en el territorio nacional y su avance a nivel mundial durante aquellos años con la Unión Soviética a la vanguardia. Esta situación nacional e internacional generó grietas al interior de los militares gobernantes y en la sociedad en su conjunto. Así, surgieron las ideas de integración de las jóvenes y viejas masas urbanas a la política a través de la apertura democrática, cuestión que se promovía desde afuera del Estado, pero desde el interior de las Fuerzas Armadas y en ciertos nichos de la sociedad cada vez mayores. Así como los trabajadores en su creciente politización reclamaban derechos laborales, sociales y políticos, desde los grupos dominantes se fue gestando la idea de darles lugar en el marco de la democracia republicana y sus benefi-

cios, en un intento por consensuar y canalizar las demandas con el propósito explícito de evitar asaltos populares violentos a la institucionalidad débilmente sostenida.

De este modo, promediando la década de los años 40 en Argentina el fin de la Segunda Guerra Mundial coincidió con el inicio de la presidencia de Juan Domingo Perón entre los años 1946 y 1955, interrumpida por el golpe de Estado autodenominado Revolución Libertadora. También coincidieron los años de gobierno de Perón con la reconstrucción de la Europa de posguerra y la creación de Estados nacionales potentes y con capacidad de intervención sobre la sociedad. La ampliación de derechos y la búsqueda de bienestar de la población con el objetivo de convertir en consumidores a las masas de la población de occidente tuvo lugar luego de finalizada la guerra, con énfasis en la década de 1950.

Asimismo, en los años de gobierno peronistas el Estado tuvo un rol activo y protagonista con un nivel de presencia no conocido hasta entonces en Argentina. Es parte de lo que se considera un Estado de Bienestar que genera mecanismos de acercamiento entre instituciones viejas —y muchas nuevas del Estado— y la población, sobre todo los y las trabajadoras, destinatarios privilegiados de las políticas del Estado nacional durante los años que aquí nos ocupan.

Estamos en presencia de una ampliación de los derechos sociales y de fortalecimiento de las organizaciones sociales y laborales que, en su mayoría, acompañan a las políticas del gobierno nacional. En el ámbito educativo esto se vio reflejado en la construcción de escuelas y universidades y un exponencial crecimiento de la matrícula de todos los niveles de la educación, sobre todo de las universidades, porque el peronismo eliminó los exámenes de ingreso e impuso la gratuidad de la educación superior en el año 1949. Acompañaron a este desarrollo educativo, la creación de planes de vivienda populares; la extensión y crecimiento del servicio de salud; la ramificación de la red de transporte público y de rutas nacionales para comunicar al país; la promulgación de derechos laborales como el aguinaldo, las vacaciones pagas, las 8 horas de trabajo diarias; y otras medidas que tendían hacia el acompañamiento del Estado a la población en general y a los y las trabajadoras en particular.

Con el objetivo de acercarnos a nuestro objeto de estudio específico, nos interesa brindar un panorama del desarrollo de la ciencia y la investigación en Argentina. Así es imperioso comenzar diciendo que durante los años 1946 a 1955 se dan dos fenómenos en paralelo: la institucionalización y la planificación de la ciencia. En ambos el Estado es el agente principal porque organiza y financia al desarrollo científico desde una perspectiva nacional.

Es insoslayable comprender este fenómeno ligado a la defensa territorial en un contexto de fuertes agresiones y amenazas militares como lo es el de la segunda posguerra, sobre todo para un país como Argentina que se caracteriza durante los años 40 y la primera mitad de los años 50 por proponer una integración a la economía mundial por andariveles distintos a los que había seguido a lo largo de la historia —y, sobre todo, distintos a los designios que Estados Unidos le tenía reservado—. En efecto, el peronismo afirma que su política internacional es la Tercera posición, ni capitalismo ni comunismo: Justicialismo.

El Justicialismo fue el eje político ideológico que se constituyó en el marco a partir del cual se pensó la política pública del peronismo, incluso se institucionalizó a través del Partido Justicialista tiempo más tarde. No vamos a detenernos en la Doctrina Justicialista ni el imaginario cultural e ideológico del peronismo, si nos interesa detenernos en su perfil político a grandes rasgos en el marco de la historia argentina, para comprender su carácter disruptivo.

En efecto, desde fines del siglo XIX Argentina, como la enorme mayoría de los países latinoamericanos, se fueron incorporando al mercado mundial como exportadores de materias primas —granos y carne, en nuestro caso— y proveedores de los productos que necesitaban las economías industriales de Europa y Estado Unidos. A mediados de la década de los años 30 en nuestro país y en otras partes del mundo, comienza a cobrar vigencia una serie de teorías y de acciones y políticas públicas que tienden hacia la protección del mercado interno y un incipiente desarrollo de la industria nacional. Este fenómeno conocido como Industrialización por Sustitución de Importaciones, estuvo relacionado con la imposibilidad de importar productos elaborados provenientes de las economías centrales como consecuencia de las dificultades generadas por los diversos conflictos bélicos entre los que se destaca la Segunda Guerra Mundial. A este Estado que tímidamente comienza a intervenir durante el peronismo se lo ensancha, se lo cualifica, se lo extiende y, sobre todo, posee los rasgos típicos de los Estados de Bienestar: definido no sólo por su intervención, sino por hacerlo para generar mejoramiento en la calidad de vida de la población, sobre todo la masa trabajadora.

En el marco del Estado de Bienestar, la ciencia ocupó durante estos años un lugar subsidiario de la industria y el desarrollo económico del país en el marco de una economía en crecimiento. Al mismo tiempo, la ciencia no aparecía en los discursos públicos como política de bienestar de la población. La ciencia durante el peronismo no está vinculada con la resolución de los problemas de la sociedad, con lo que hoy conocemos como movilización del conocimiento. El desarrollo científico durante el peronismo, en cambio, se propone como una necesidad nacional frente a los desafíos del desarrollo

económico en un contexto particular signado por los conflictos bélicos. En efecto, en el imaginario del gobierno peronista, la tercera guerra mundial era inminente y el desarrollo de la ciencia y de la técnica eran la llave para la defensa nacional. La ciencia ocupaba el lugar de medio para el desarrollo técnico e industrial con el objetivo de incrementar la defensa nacional con la tercera guerra mundial como posibilidad futura. Dicho de otra manera:

Los militares de la generación de Juan D. Perón contemplaban el desarrollo de la ciencia y la tecnología desde el paradigma de «nación en armas», lo cual aparece expresado en la conferencia de éste sobre Defensa Nacional pronunciada el 10 de junio de 1944 en la Universidad Nacional de La Plata, en la cual expone la necesidad de poseer reservas instruidas, sobre todo hoy que los medios de lucha han experimentado tales progresos y complicaciones técnicas, que requieren un trabajo largo y metódico (Mason, 5, 2014).

Por estos años se reunían y publicaban alrededor de la *Revista Ciencia e Investigación* un grupo de investigadores articulados alrededor de Bernardo Houssay (Premio Nobel en medicina, 1947) que confrontaba con las propuestas del peronismo. Centralmente cuestionaban la fuerte subordinación de la ciencia y la técnica a las políticas de Estado y la no escisión entre ciencia y técnica, lo que para la revista era un símbolo de la ignorancia de quienes dirigían los organismos científicos y técnicos de la nación. Para el peronismo, en cambio, esa separación sólo promovía una despolitización del desarrollo científico y su desarticulación de las necesidades del Estado y el bienestar de la población. Como vimos, esto estaba fuertemente asociado a la defensa nacional en el marco de un futuro e inminente conflicto bélico de escala planetaria.

A este proceso hay que sumarle la intención explícita del gobierno de incorporar a los científicos alemanes que habían colaborado con el nacional socialismo, proceso conocido como: “la política de transferencia tecnológica vehiculizada a través de la cooptación de científicos alemanes en el contexto de los primeros años de la posguerra” (Comastri, 2009, 695). Si bien no son numerosos los científicos alemanes, si son conocidas sus acciones, sobre todo el caso Richter en el escándalo del caso Huemul —volveremos sobre él más adelante— o los científicos vinculados con el desarrollo del Pulqui, el avión caza nacional a propulsión que tuvo gran repercusión por ser el quinto elaborado en todo mundo hasta ese entonces. La relación de transferencia tecnológica allí es fácilmente identificable debido a que el ingeniero alemán Kurt Tank trajo consigo los planos de construcción del caza directamente de Alemania y, con base en esos planos, se construyó el Pulqui.

Los organismos específicamente creados durante estos años fueron el Centro de Investigaciones Científicas y Técnicas de las Fuerzas Armadas (Citefa) en 1954; el Centro Nacional de Investigaciones Agropecuarias (CINIA); Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) en 1951; el Instituto Nacional de Investigaciones de las Ciencias Naturales del Museo Argentino de Ciencias Naturales Bernardino Rivadavia, en el año 1951; la Dirección Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (DNICYT) en 1951; la Dirección Nacional de Energía Atómica (DNEA) en 1952; el Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado (IAME) en 1952; en 1955 luego de varias idas y vueltas en torno al estudio de la energía atómica en el caso conocido como “*affair Richter*” se creó el Instituto de Física Bariloche —más tarde Instituto Balserio, por el nombre de su primer director y fundador—.

Sobre Richter, es importante señalar que fue un físico austriaco que se instaló en la localidad de Bariloche, específicamente en la Isla Huemul, con el objetivo financiado por el Estado nacional de desarrollar la fusión nuclear controlada. Durante 6 años Richter sostuvo en reiteradas oportunidades que estaba por alcanzar el objetivo propuesto, sin embargo, en el año 1952 una comisión compuesta por José Antonio Balseiro, demostró que Richter desconocía profundamente principios básicos de física y que no había ningún éxito para demostrar. Este caso tuvo una gran resonancia a nivel nacional y a pesar de este confuso origen, el reconvertido Instituto Balseiro continúa trabajando desde 1955 en las instalaciones del Centro Atómico Bariloche.

Para retomar el análisis del desarrollo científico durante el peronismo, sostenemos que la ciencia apareció como parte de los objetivos a desarrollar —de modo difuso y poco coordinado— en el marco de la planificación del peronismo a través del Primer Plan Quinquenal. Allí como en general en los discursos públicos de Perón, la ciencia es concebida como una herramienta para la liberación. Lo que está de fondo es la idea de que el conocimiento es el que genera tecnología que puede aplicarse a la industria que genera desarrollo y soberanía frente al avance del capitalismo mundial sobre el país. De allí la tercera posición, que se sintetiza en la búsqueda por utilizar la ciencia y la técnica generada en el capitalismo, pero para utilizarla en favor del pueblo y no de las empresas y empresarios. Es decir, para el peronismo la ciencia y el desarrollo tecnológico poseen una función social intrínseca, en el sentido que su desenvolvimiento no puede estar separado de las necesidades y el bienestar del pueblo. Hay en esta concepción una crítica a la idea de desarrollo científico autónomo, sin condiciones, que genera fricciones con algunos sectores de la ciencia que proponen modelos menos vinculados con estos parámetros y más con ideas liberales del desarrollo científico y del pensamiento en general.

En donde más se evidenció esta confrontación de visiones fue en las universidades nacionales. Allí existió durante el peronismo una disputa en relación al sentido de las universidades, sus misiones y funciones, así como del conocimiento, la ciencia y la tecnología. En Argentina algunos sectores afirman que durante los años 1945 a 1955 la universidad permaneció en las sombras. El primero en sostener esta idea fue el historiador y más tarde rector de la Universidad de Buenos Aires luego del golpe de estado efectuado al gobierno peronista de 1955, José Luis Romero, para caracterizar a la Universidad de este período como una Universidad de las Sombras (Buchbinder, 1997, 179).

Una ciencia argentina para el desarrollo nacional

Septiembre de 1955 señala el final abrupto del gobierno de Juan Domingo Perón a la presidencia de la nación. El golpe ejecutado por los autodenominados libertadores se preveía desde tiempo atrás y sobre todo en los ámbitos académicos en los que se crearon fuertes núcleos de oposición al gobierno durante los diez años peronistas.

El prólogo al golpe fue un clima de inestabilidad que se vivió en el país durante los últimos años del gobierno de Perón, sobre todo a raíz del enfrentamiento con la jerarquía eclesíástica y por la situación económica que se deterioró a partir de la década de 1950, así como los intentos fallidos de golpe en 1951 y en junio de 1955. Los sectores empresariales, tanto del campo como de la ciudad, se habían unificado con el objetivo de derrocar a Perón y terminar de implementar el ajuste económico y el reingreso del país al área de influencia del dólar iniciados en el segundo mandato de Perón, así como disciplinar a la clase obrera a través de la represión de sus organizaciones (Horowicz, 1985, 131).

La Revolución Libertadora fue el camino necesario asumido por las clases dominantes para desarticular al peronismo y allanar el camino para que otras fuerzas políticas tomaran las riendas del Estado. En efecto, el peronismo como fuerza política e ideología permaneció proscripto —se prohibió no solo que se presentara a elecciones, sino también nombrar la palabra Perón, Evita, cantar la Marcha Peronista y una innumerable cantidad de restricciones y prohibiciones por parte de los militares en un intento por desperonizar a la sociedad— hasta el año 1973. Durante esos años, hubo diversos gobiernos militares y semi democráticos que gobernaron el país. Entre 1955 y 1958, la Revolución Libertadora, a partir de allí y hasta 1962 en elecciones con el peronismo proscripto, gobernó Frondizi, representante de las ideas desarrollistas en el país.

El impacto del desarrollismo y sus ideas sobre desarrollo científico

Juan Carlos Portantiero sostuvo en su clásico libro *Economía y Política en la crisis argentina: 1955-1966* que durante los años 1955 a 1958 se vivió un estado de excepción, un intento provisional (y defensivo) de las clases dominantes por poner “orden en la casa” (1977, 303). No obstante, a nivel nacional los resortes de este intento provisional eran idílicos ya que —*mediante un operativo de “limpieza”*— se pretendía retornar a las condiciones de pre-peronismo y para eso, se tenían que tomar una serie de medidas: intervención de la Confederación General del Trabajo (CGT) y de todas las asociaciones gremiales sometidas a su jurisdicción; la persecución y el encarcelamiento de dirigentes obreros y peronistas; la disolución del Partido Peronista y de la Confederación General Económica; la prohibición de las insignias y lemas peronistas; la revocación de la Constitución de 1949 y el restablecimiento de la de 1853; se eliminó la ley de Asociaciones Profesionales de 1945; se suspendieron sin fecha las convenciones colectivas de trabajo. El objetivo central de estas medidas, según Portantiero era “desarmar su aparato político en su núcleo más conflictivo: el sindicalismo; y recuperarse (sobre todo la burguesía agraria) del deterioro que le había inferido el nacionalismo popular” (Portantiero, pág. 303). Así, fue la Revolución Libertadora la que colocó las bases institucionales del modelo económico frondicista: “la sustitución de trabajo por capital en el desarrollo industrial que requerirá el ingreso masivo del capital extranjero en la industria” (Portantiero, 303).

No obstante, esta dinámica se mostrará “imposible” producto de la “crisis hegemónica” caracterizada por la incapacidad de proyectar un orden político que exprese legítimamente a este modelo económico (Portantiero, pág. 303).

El lema de Frondizi durante su campaña electoral y su presidencia era “Integración y Desarrollo”, éste

esbozaba su proyecto político y su modelo económico. Por “Integración” entendía la reincorporación de los peronistas y de la clase obrera a la vida política argentina. No obstante, los peronistas no estaban preparados para integrarse al esquema frondicista de un peronismo sin Perón, y las fuerzas antiperonistas de la sociedad no estaban preparadas para aceptar esa integración, en ninguna forma (Sikkink, 2009: 87).

La autora remarca aspectos conocidos de la tesis de Guillermo O'Donnell referida al

Juego imposible (1971), que hacía hincapié en que después de 1955 la polarización política entre peronismo y antiperonismo, mientras proscribía al peronismo de las elecciones y los militares se reclamaban árbitros de las mismas, hizo imposible para los partidos no peronistas jugar un juego que sólo acentuaba sus premisas excluyentes, y que sólo llegó a su fin en 1966 cuando un actor, el sector militar, se asumió como único actor anulando a los viejos jugadores (Dawyd, 2012: 75).

El desarrollismo fue una ideología de transacción entre las crecientes demandas internas para que el Estado interviniera en la economía a fin de proteger a los ciudadanos y las demandas del sistema internacional (Sikkink, 2009: xvii).

Si bien compartía con la política económica del peronismo la necesidad de desarrollar la industrialización por sustitución de importaciones como eje de su política, se diferenciaba de ella en relación al eje sobre el que se estructuraba dicha industrialización:

en el populismo nacional, el mercado y el consumo internos son vistos como los motores del crecimiento, en tanto que el desarrollismo promovió el crecimiento mediante la inversión directa en áreas prioritarias, que a su vez generaba la posibilidad de eslabonamientos hacia adelante y hacia atrás con otras esferas de la industria. El populismo nacional es un modelo impulsado por la demanda; el desarrollismo, por la inversión. De ahí que el primero sea en mayor medida un modelo de desarrollo hacia adentro, mientras que el desarrollismo busca fuentes de financiamiento externas (Sikkink, 2009: 39).

Es la misma autora quien señala el énfasis en la industria nacional durante el peronismo y en la inversión extranjera durante el desarrollismo. En su síntesis sostiene

...que tanto el nacional-populismo como el desarrollismo fueron modelos de desarrollo contra hegemónicos y hegemónicos al mismo tiempo. Pusieron en discusión el patrón de inserción de los países del Tercer Mundo al sistema internacional primordialmente como productores de bienes primarios e importadores de artículos manufacturados, no llegaron a cuestionar al sistema capitalista en sí (Sikkink, 2009: 5).

Los elementos que componen su dinámica específica pueden centrarse en la tecnificación, el arribo masivo de inversiones extranjeras, la racionalización a nivel de la administración pública y privada y seguridad jurídica. Siguiendo a Rapoport, es posible

sintetizar en tres las concepciones fundamentales que guían la política económica del desarrollismo (2000: 548). En primer lugar, una fuerte crítica al liberalismo económico como doctrina de desarrollo económico. Según el desarrollismo, el Estado debía intervenir de manera eficaz en desarrollos específicos: un sistema crediticio; la promoción industrial; la protección arancelaria; el estímulo a la aplicación de tecnologías aplicadas; la incentivación a la inversión, incluso, allí “donde el sector privado no ofrecía respuestas satisfactorias, pero no como durante el peronismo, es decir, interviniendo con un manejo arbitrario de variables tales como precios, salarios o tipos de cambio” (Sikkink, 2009: 548). En segundo lugar, el programa debía ser acelerado, porque con el tiempo la brecha con los países desarrollados tendía a crecer y a agravar las dificultades estructurales. En tercer y último lugar, recurrir al capital extranjero, para sostener un “ritmo deseado de expansión de las fuerzas productivas. En ese sentido, el desarrollismo planteó la función liberadora del capital” si éste se abocaba a áreas prioritarias de desarrollo” (Sikkink, 2009: 548).

Asimismo, en relación al desarrollismo y su vinculación con la educación, se ha dicho que:

Esta ideología postula un modelo de desarrollo mundial basado principalmente en las características organizativas de los países centrales. La idea es que este modelo puede, y debe, imitarse, y que lo que hace que los países periféricos no se hayan desarrollado es la falta de organización racional en sus estructuras; es decir que dado un objetivo —en este caso el denominado desarrollo— basta con una adecuada organización y racionalización de los medios y recursos para ser obtenido. Por ello, resulta de gran importancia para esta ideología la planificación, ya que ella es la que brinda la oportunidad de orientar los procesos sociales hacia los objetivos que se haya determinado. Dentro de la concepción desarrollista —que primero surge como una doctrina económica y luego incorpora aspectos sociales, ya que en un primero momento lo social fue totalmente residual—, la educación tiene un papel específico que cumplir, de carácter estrictamente instrumental. Su misión es la de ser un medio para el desarrollo de la sociedad y su función la de ocuparse de la formación de los recursos humanos necesarios para el crecimiento económico” (Aguerrondo y Fernández Lamarra, 1997: 30).

La matriz económica del desarrollismo podemos detectarla en sus orígenes desde la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), surgida en el marco de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), fue la usina desde la cual surgieron las

ideas desarrollistas. Raúl Prebisch fue parte de la misma desde la década de 1940 y, durante la Revolución Libertadora tomará un fuerte protagonismo gracias a su Plan económico. Sin embargo, quien motorizará las políticas desarrollistas en Argentina bajo la presidencia de Frondizi será Rogelio Frigerio, quien venía desde hacía tiempo trabajando y divulgando sus ideas en la revista *Qué* sucedió en siete días. A través de ella, se atacó duramente las medidas adoptadas por Prebisch vinculándolo con lo más duro y reaccionario de la Revolución Libertadora. El proyecto político de Frondizi incluía esta caracterización negativa de los tres años anteriores para lograr lazos de unión con los sectores identificados con el peronismo.

La heterogénea coalición desarrollista de 1958 logró aliar temporalmente a la clase obrera con sectores de la burguesía nacional, la clase media, los estudiantes y los intelectuales, y articuló a todo cuanto se oponía a lo representado por la Revolución Libertadora, en particular su política económica y su estrategia de exclusión política" (Aguerrondo y Fernández Lamarra, 104).

De todos modos, el Plan Prebisch anticipó las medidas que tomaría Frondizi en la presidencia, sobre todo, la inversión extranjera y la política petrolera; aspectos no enunciados en la campaña que lo llevó a la presidencia (Aguerrondo y Fernández Lamarra: 107) y que fueron criticados durante sus años de gobierno.

Los primeros pasos en la dirección del desarrollismo fueron dados durante el último tramo del gobierno de Juan Perón. En abril de 1955, quebrando su tradicional postura nacionalista, firmó un contrato con la empresa Standard Oil de California para la exploración y explotación de los yacimientos petrolíferos de la Patagonia (Aguerrondo y Fernández Lamarra:91). Frondizi como Presidente del Comité Nacional del Partido Radical atacó duramente esta posición y logró una gran trascendencia en la prensa nacional.

Su gobierno se caracterizó por los elementos enunciados y por momentos de negociación/represión hacia el movimiento obrero peronista, con la imposibilidad de lograr el consenso político que permitiera la gobernabilidad, ya señalado en palabras de Portantiero. Otros autores sostienen opiniones más críticas con respecto a su gobierno:

renegando de su pasado socializante y antiimperialista, Frondizi se convirtió a la libre empresa; librepensador y laicista, declaró su fe católica y apoyó la enseñanza libre. Severo antiperonista, resultó electo por los votos peronistas. Sus

equivocos no tardaron en enajenarle el apoyo de sus electores y en enardecer a sus opositores (Rapoport, 2000, 503).

O también que la característica del gobierno de Frondizi fue la de una “gestión gubernamental errática, acusada por los cazadores de brujas de un comunismo ideal al que el frondizismo respondía con medidas realmente anticomunistas” (Terán, 1990: 20).

Durante la presidencia de Frondizi se agravaron los conflictos sociales producto de la situación descripta y de una serie de medidas tomadas por el presidente que erosionaron su legitimidad y provocaron su caída. Principalmente la recesión económica vivida en los años 1962 y 1963 como consecuencia del “déficit incontrolable en la balanza de pagos” (Portantiero, 1977: 307). La respuesta a esta crisis no se hizo esperar y las demandas de los trabajadores recurrían cada vez más frecuentemente a alarmar a los militares sobre la débil situación del presidente. El Plan Conintes, creado en 1958, tuvo su momento de actuación durante estos años, en los que los sectores asalariados vieron caer su nivel de vida y la economía tomó un rumbo que consolidó

en la esfera de la producción a un nuevo actor social, el capital extranjero radicado en la industria, quien logrará reestructurar a su favor las relaciones de predominio tanto en el interior de su sector cuanto en la economía en su conjunto... la economía productiva urbana se internacionalizó y se oligopolizó (Portantiero, 1977: 308).

Con relación al desarrollo científico, como dijimos, para el desarrollismo fue central incorporarlo como condición sine qua non para el desenvolvimiento de las fuerzas productivas en el país y, partir de fines de los años 50 y principios de los años 60, la perspectiva de defensa nacional fue dejándose de lado. En efecto, vinculado con un lineamiento desarrollista de quienes conducían el país, el desarrollo científico y tecnológico giró en torno a la relación ciencia-desarrollo nacional (sobre todo económico). En este marco es que la energía atómica cobró relevancia en su utilización para fines pacíficos y el desarrollo de sus potencialidades a través de las instituciones existentes que tuvieron fuerte impulso. Ese es el contexto del crecimiento de la metalurgia —fuertemente vinculada con la industria automotriz— y de la vinculación con Estados Unidos como proveedor de capitales e inversiones sobre el territorio nacional.

En relación con el rol del Estado, destacamos una serie de instituciones que fueron creadas durante estos años, muchas con antecedentes durante el peronismo.

En primer lugar, por el nivel de gravitación que tuvo y tiene, destacamos la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en febrero de 1958. Sus inicios no son desde cero ya que partió del personal administrativo y los bienes de la Dirección Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas DNICYT, creada durante el peronismo.

Sin embargo, hay que destacar que la creación del Conicet respondió a la necesidad de disponer de un espacio de investigación nacional que, además, se vinculara con las universidades. En efecto, a diferencia del resto de las instituciones que vinculaban ciencia, técnica y/o tecnología y que fueron creadas durante estos años —Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Instituto de Investigaciones Científicas y Técnicas de las Fuerzas Armadas (Citefa), Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA)— el nuevo organismo se proponía entre sus objetivos originales la complementación junto a las universidades nacionales de la investigación en ciencia y técnica nacional.

Diego Hurtado sostiene que:

En el futuro, en la medida en que no lograra construir vínculos entre sus actividades de investigación, o bien con otras instituciones públicas de investigación y desarrollo, o bien directamente con el sector productivo, el sistema universidades-Conicet consolidaría una orientación hacia la “ciencia básica” sostenida por valores universalistas, que en la práctica significó la adopción de investigación de los países avanzados (Hurtado, 108).

El Conicet estuvo presidido de modo vitalicio por Bernardo Houssay hasta su muerte en el año 1971. Si bien el organismo atravesó diversas etapas, permaneció estable entre los años que aquí nos ocupan. Incluso, en 1960 se creó la Carrera de Investigador Científico del Conicet que permanece hasta el día de hoy como la instancia de incorporación de personal científico al Estado con dedicación exclusiva. Gozó, al igual que las universidades nacionales, de plena autonomía, hasta el año 1966 cuando los militares en un nuevo golpe de estado y la entrada a las universidades nacionales mediante la represión, inauguraron lo que célebremente se conoce como “La Noche de los Bastones Largos”.

Previo a ello, durante los años que aquí nos ocupan, hubo un florecimiento de la ciencia y de las universidades. En ese sentido, por su gravitación es importante subra-

yar a la creación del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria en 1956 y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial, en el año 1957 ligado fuertemente con la industria automotriz, como dos instituciones que aún hoy existen y fueron hitos de la argentina desarrollista.

El cambio de mentalidad en relación con el escenario global que se produce en los años 60 consolida una mirada ligada a la seguridad nacional frente al enemigo interno. A diferencia de los años 40 y 50, lo que ocurre en América Latina en la década de 1960 es una sucesión de gobiernos militares que intentan limitar la participación política de la ciudadanía debido a la hipótesis del enemigo interno a la nación, comunista, marxista; subversivo, peronista de izquierda en Argentina. Esto generó la pérdida de autonomía de las ocho universidades nacionales bajo el argumento de que eran los espacios que era necesario controlar ya que allí se encontraban elementos subversivos que amenazaban la seguridad nacional.

Esto se vio reflejado en la influencia que sobre el organismo comenzó a tener el gobierno militar a través de reglamentaciones y nuevos objetivos propuestos para el Conicet que serán para una futura investigación.

Comentarios finales

En este trabajo nos propusimos llevar a cabo una caracterización del sistema científico nacional a partir de los años 40, para llegar a sintetizar el origen del Conicet a mediados de la década de 1950. Si bien consideramos que el surgimiento del organismo fue producto de un antecedente previo, es importante señalar la vigorosidad que se le imprime a partir de su creación. En ese sentido, sostenemos que la aparición del Conicet es deudora la planificación e institucionalización del sistema científico del peronismo, hereda el personal administrativo y los recursos del período del Estado de Bienestar.

Sin embargo, durante su creación observamos que el perfil desarrollista se imprime en su génesis, así como en el conjunto de las políticas públicas de estos años.

Lo que sin duda está fuera de discusión es su importancia a nivel nacional e internacional, siendo uno de los mejores organismos dedicados a la investigación científica del mundo. Es importante subrayar su perfil que involucra ambas dimensiones que fueron aquí trabajadas y que, creemos, permanecen aún vigentes. Por un lado, la necesidad de que el Conicet funcione como institución pública pensada para acompañar las políticas públicas que desde el Estado se planifican, diseñan e implementan. Por el otro, que posea un nivel de autonomía suficiente como para que el propio campo de inves-

tigación nucleado allí determine las necesidades y no se le impongan condiciones extra-académicas en su desarrollo.

Ambos elementos deben estar presentes en el organismo, buscando un equilibrio entre impacto social, entre movilización social de las ciencias y agendas propias de investigación sin condiciones. Sin dudas, una marca distintiva de Argentina desde hace más de 50 años es su organismo nacional de ciencia y técnica, hoy fuertemente cuestionado por la actual administración política del Poder Ejecutivo nacional.

Referencias

- Aguerrondo I. y Fernández Lamarra N. (1991). La Planificación Educativa en América Latina, En *El Pensamiento Educativo como instrumento de cambio*. Troquel, Buenos Aires
- Comastri, Hernán (2009). “Científicos alemanes en la Argentina peronista”, *Antitesis*, vol. 2, n° 4.
- Dawyd, D. (2012). “El juego imposible de la argentina posperonista. El debate en torno de la inestabilidad democrática y sus aportes al desarrollo de la Ciencia Política argentina”. *Studia Politicae*, Número 26, Otoño de 2012. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.
- D’Antonio, D. (2023). *Nombrar la dictadura*. Secretaría de Derechos Humanos. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la República Argentina. Buenos Aires.
- Horowicz, Alejandro, (1986). Los cuatro peronismos. Hyspamérica. Buenos Aires.
- Mason, Alfredo, (2014). *El Concepto de tecnología en el discurso de Perón*. Exposición en el IV Congreso de Estudios sobre el peronismo. Universidad Nacional de Tucumán.
- O’Donnell, Guillermo (1972). “Un ‘Juego’ Imposible: Competición y coaliciones entre partidos políticos en Argentina, 1955-1966”, en *Modernización y Autoritarismo* (Buenos Aires, Paidós).
- Portantiero, JH. C. (1977). “Economía y Política en la crisis Argentina: 1958-1973”, en *Revista Mexicana de Sociología*, México, Volumen XXXIX, N° 2.
- Sikkink, K. (2009). *El Proyecto desarrollista en la Argentina y Brasil: Frondizi y Kubitschek*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Rapoport, M. (2000). *Historia Económica, Política y Social de la Argentina (1880-2000)*. Ediciones Macchi, Buenos Aires.
- Smulovitz, C. (1991). “En busca de la fórmula perdida: Argentina, 1955-1966”, *Desarrollo Económico*. *Revista de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Vol. 31, N° 121.
- Teran, O. (1990). Intelectuales y Política en la Argentina: 1956-1966. *Punto de Vista*. Buenos Aires, 13 (37), 4-10.

TERCERA PARTE

**EL SENTIDO SOCIAL Y POLÍTICO DEL CONOCIMIENTO:
LIDERAZGO, PARTICIPACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

La MISGEB¹ y su experiencia en la formación de liderazgos sociales, las alianzas estratégicas

Ángel Ernesto Jiménez Bernardino, Perla Elizabeth Bracamontes Ramírez,
Rosa Carmina Haro Ramírez, Oscar Felipe García

Introducción

A raíz de la instauración de los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces), la investigación a cargo de los investigadores y de los posgrados del ahora Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) en México, se ha reorientado hacia la focalización de problemáticas y a la intervención con actores diversos que buscan resolver situaciones desde la interdisciplinariedad dando lugar a relaciones de cooperación en nuevos escenarios.

Desde el trabajo de los posgrados y desde la perspectiva de la investigación formal realizada por miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se ha observado una reorientación para que la investigación se dirija a la resolución de importantes retos sociales y a los propios fines académicos de estos programas; aunado a lo anterior se destaca la necesaria contribución de los maestrantes que cursan posgrados bajo el sistema de becas, que mediante la retribución social, también abonan mediante su trabajo académico a la investigación y/o resolución de dichas problemáticas.

En este capítulo se aborda la experiencia de la Maestría en Innovación y Gestión del Bienestar (MISGEB) y del Centro de Investigación en Innovación Social para el Desarrollo (CIIS), donde a través de diversas colaboraciones y mediante el respaldo y gestión de diversas acciones, se han podido promover la innovación social, la movilización del conocimiento y el trabajo colectivo en la consecución de fines que coinciden plenamente con los Pronaces, aunque estos resultados se diseñaron desde la creación de la MISGEB y el

¹ Maestría en Innovación y Gestión del Bienestar.

Centro internacional de Innovación Social y Desarrollo antes de la transformación que el Conahcyt ha experimentado en estos últimos años.

La intención de este capítulo, más allá de enunciar algunas de las actividades que en mancuerna han realizado la MISGEB y el CIIS, es presentar con evidencia empírica la ventaja que los posgrados tienen para responder a las nuevas demandas de las políticas institucionales del Conahcyt y de la sociedad misma al trabajar de manera conjunta con un Centro de Investigación, que ofrece al núcleo académico básico, a los investigadores y a los maestrantes espacios de desarrollo y aprendizaje que —como se explica en este capítulo— permiten abonar a la innovación social y a la movilización del conocimiento, siempre en colaboración con otros actores sociales.

Se hace énfasis en la generación de liderazgos sociales tanto para la formación de los propios maestrantes, que es necesario decirlo, forma parte de su perfil de egreso, como en el acompañamiento en la formación de jóvenes, pues algunos de los programas realizados se dirigen a promover las vocaciones de las diversas ciencias a los estudiantes del nivel medio superior y a despertar en ellos el interés de formar un perfil de liderazgo social, entendiendo este de manera muy particular, como la generación de iniciativas que incidan positivamente en su contexto y les lleven a diseñar y operar de manera conjunta proyectos orientados a resolver algunas de sus problemáticas sociales mediante el emprendimiento.

La transformación del Conacyt

Los posgrados han pasado por una etapa de transformación, desde los cambios en su clasificación, la desaparición del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y la creación del Sistema Nacional de Posgrados (SNP). Estos ajustes, iniciados a partir de 2021, se inscriben en la reconfiguración del organismo federal responsable de la política científica y de posgrado.² En este contexto, la sustitución del PNPC por el SNP ha sido acompañada por lineamientos y comunicados específicos (Conahcyt, 2023, Comunicado 226).

² Hasta 2023 el organismo responsable se denominó Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Con la entrada en vigor de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, adoptó el nombre de Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias, Tecnologías (Conahcyt) y, a partir de la reforma a la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal que creó la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), se transformó en una secretaría de Estado. En este capítulo se utiliza la denominación correspondiente al periodo de referencia y, de manera genérica, "Conacyt/Conahcyt" para aludir al proceso de transición institucional.

La transformación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) donde estarán registrados todos los posgrados de la Secretaría de Educación Pública y serán clasificados a través de categorías y subcategorías, estructurales y estructurantes, según su orientación: posgrado de investigación y profesionalizantes, sea de índole pública o privada.

En su momento la Dra. María Elena Álvarez-Buylla Roces, directora del Conacyt, anunció (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, 27 de junio de 2022) la orientación de los posgrados apoyados por el Conacyt para que la formación e investigación de todos los programas se dirija a una mayor pertinencia social, con lo que inició una exhaustiva revisión de todos los programas del país.

La atención de áreas prioritarias, donde además se busca que los programas de posgrado en general tengan la oportunidad de aportar y colaborar con instancias públicas tal y como ocurre con las especialidades médicas, por ejemplo:

- Coadyuvar con las funciones de las empresas públicas y del Estado (Como Petróleos Mexicanos [Pemex]).
- La búsqueda de colaboración con instancias públicas en áreas muy técnicas como son la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios (Cofepris) y Laboratorios de Biológicos y Reactivos de México, S.A. de C.V. (Birmex).
- La identificación de áreas prioritarias como, algunas de las cuales son la atención de la Salud y la Producción de alimentos con métodos sustentables, entre otros.
- Los programas académicos de instituciones privadas podrán seguir recibiendo becas en tanto se alineen a las áreas identificadas como prioritarias y cumpliendo algunos requisitos.

Entre las causas que motivaron esto, está la prevalencia del interés público en las áreas disciplinares, con lo que cobran mayor relevancia aquellas disciplinas que se identifican como prioritarias para el desarrollo del país.

Otra causa mencionada para la transformación es el debilitamiento del sistema público de posgrados donde solo la tercera parte de la matrícula de posgrados corresponde a instituciones públicas y del total de programas académicos sólo el 40% corresponde a estas mismas instituciones.

Una de las razones de peso para reorientar las disciplinas de los posgrados es que a pesar de ser menor la cantidad de programas y matrícula en instituciones públicas, el

89% del quehacer educativo en Ciencia (Ciencias Naturales, Matemática y Estadística haciendo referencia a Física, Química, Biología, etc.) se realiza en instituciones públicas, por ejemplo el 71% de los posgrados del área de ingeniería se trabajan desde el ámbito de las instituciones públicas, dejando entonces a las instituciones del Estado el papel de generar el talento humano requerido en áreas prioritarias para el desarrollo del país, pero disponiendo de menor apoyo en becas.

En Humanidades no es distinta la realidad, pues se priorizaron áreas de mayor demanda (por ejemplo los posgrados en ciencias económico administrativas) y se debilitó la oferta y el desarrollo en posgrados relacionados a ciencias como Filosofía, Historia, Geografía, dando prioridad a disciplinas de las que existe una alta oferta de talento humano.

Este análisis deja en evidencia la polarización de los programas de posgrados que se orientaron a áreas que en este momento del país no representan una prioridad, por ejemplo la inmensa mayoría de los posgrados se centraba en dos áreas: Ciencias Sociales y Derecho así como Administración y Negocios, dejando de lado el desarrollo de profesionales en disciplinas que son indispensables para el desarrollo científico y económico del país, siendo las áreas de Ciencias Naturales, Matemática y Estadística así como agronomía y veterinaria con la menor matrícula lo que resulta insuficiente para un país como México.

Esto provoca que en la justificación de los cambios se reoriente la formación e investigación en los programas de posgrado apoyados por el Conahcyt hacia una mayor pertinencia social.

Uno de los principales aportes y que causó mayor confusión en los sistemas educativos es el relacionado a la retribución social, así de acuerdo con el Reglamento de becas para el fortalecimiento de la comunidad de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación, en su artículo 2 establece que la Retribución Social son

las actividades realizadas por las personas Becarias con actores de los sectores público, social o privado para promover el acceso universal al conocimiento científico y sus beneficios sociales, en particular de aquellos que deriven del proceso de formación para el que recibieron la Beca,

dejando como parte de las obligaciones del becario el dar reconocimiento al Conahcyt como patrocinador de los productos generados durante su programa de estudio o proyecto y la entrega de la Constancia de actividades de retribución social, en los términos que para esos efectos se establezcan (Artículo 16 del mismo reglamento).

Al momento de esta publicación, existe un poco de incertidumbre en torno a la retribución social, aunque quedan claros sus fines, no así sus mecanismos, pues no se indica que se equipare —por ejemplo— al servicio social que aplica en el nivel superior, pero en este momento no se han publicitado reglas comunes ni aplicables a la diversidad de programas académicos, y quedan cuestiones como el quién valora la pertinencia de la actividad con el programa académico, el número de horas que debe dedicar o el tipo de productos esperado, incluso la diversidad de evidencias que pueden presentarse en un esquema de programa profesionalizante o de investigación, o incluso la definición de “pertinencia social”, sobre todo en áreas donde la propia disciplina no se enfoca directamente a resolver problemáticas sociales o en el corto plazo.

La orientación más valiosa para la justificación y orientación de los programas de posgrado resultan ser los Programas Nacionales Estratégicos del Conahcyt (Pronaces), estos programas pretenden la generación de alianzas colaborativas entre las comunidades académica y tecnológica, (pública o privada) para optimizar y aprovechar de mejor manera los recursos públicos en beneficio de la población y el ambiente, siempre orientados a la resolución de problemáticas y los grandes retos nacionales.

Del análisis de estos Pronaces resulta evidente la coincidencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y con el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno del Estado mexicano.

Estos Pronaces cuentan con su propio programa y se presentan mediante diversas acciones que fomentan la colaboración entre agentes diversos (entre los que se encuentran los programas académicos), además en cada uno de estos programas se propone un proyecto y agenda que se materializa mediante los Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia llamados Pronaii, los cuales serán evaluados por pares académicos (Conahcyt, s. f.).

Los objetivos específicos de los Pronaces son los siguientes (Conacyt, 2021):

- Promover el desarrollo y consolidación de diversos colectivos para la investigación con incidencia en todo el territorio nacional mediante los cuales se realicen tareas de diagnóstico y el diseño y/o ejecución de acciones para solución de retos prioritarios del país.
- Movilizar y aprovechar tanto el conocimiento como los bienes generados en el marco de los Pronaces y los Pronaii con una finalidad de beneficio público.
- Impulsar la generación de nuevos conocimientos en todas las áreas y campos del saber humanístico y científico (Conacyt, 2021).

- Diagnosticar, prospectar y proponer acciones y medidas para la atención y solución de problemáticas nacionales prioritarias (Conacyt, 2021).
- Fomentar la creación, articulación y consolidación de grupos de trabajo dispuestos a generar dinámicas estables y continuas que supongan la sinergia basada en la colaboración y el apoyo mutuo entre las capacidades complementarias de la academia, el sector público y los actores sociales y comunitarios (Conacyt, 2021).

La Maestría en Innovación Social y Gestión del Bienestar

La Maestría en Innovación Social y Gestión del Bienestar (MISGEB) se creó en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, la cual surge a raíz de las aproximaciones e investigación de la innovación social desarrollados por el programa de innovación social que venía trabajando en la temática desde el Centro Universitario del Norte (CUNORTE) de la Universidad de Guadalajara.

La experiencia recabada en estos años (2015 a 2018) y además de la expertiz de quienes colaboraron en el diseño, delineó en gran medida el perfil de egreso de la MISGEB como:

un profesional que identifica y aplica los fundamentos de la Innovación Social y Gestión del Bienestar en situaciones de su contexto de forma creativa e innovadora, para la implementación de proyectos y programas de innovación social y gestión del bienestar. Así mismo asume un compromiso ético con la búsqueda de la equidad, la inclusión social y el desarrollo sustentable (Dictamen 224/18, 2018).

El programa de innovación social que tuvo lugar en el CUNORTE permitió a la universidad de Guadalajara aproximarse a diversas problemáticas relacionadas a la innovación social, a la incursión en áreas del emprendimiento estratégico, a temas relacionados a la cultura de paz, temas de salud, entre otros, esto dio lugar a la creación también del Centro Internacional de Innovación Social para el Desarrollo (CIIS), que a la par de la MISGEB, desarrollaron acciones para impactar positivamente en el ámbito comunitario, pero también en la creación de espacios de colaboración.

La MISGEB como un posgrado profesionalizante pretende la formación de talento humano que genere, gestione, implemente y evalúe proyectos de innovación social co-

mo un medio que coadyuve en la resolución de problemáticas sociales y la mejora del bienestar a través del desarrollo de habilidades directivas y de gestión organizacional (Diciembre 224/18, 2018).

El Centro Internacional de Innovación Social para el Desarrollo (CIIS)

Es también en el año 2018 cuando se crea el CIIS desde el seno del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), para

gestionar la cooperación interinstitucional, intersectorial e internacional de colectivos, redes y liderazgo para el desarrollo y ejecución de proyectos socialmente innovadores desde la investigación, codiseño, incubamiento de emprendimientos estratégicos, desarrollo, transferencia de conocimiento y co-gestión de soluciones para contribuir al bienestar humano, social y al desarrollo sostenible a nivel local, regional y global (Universidad de Guadalajara, 2018).

El CIIS en sus inicios solo contaba con un nombramiento honorífico para el Director y una persona de apoyo administrativo, sin embargo su potencial se incrementó a raíz de las alianzas estratégicas y de los acuerdos de colaboración con diversos entes, además desde el año 2018 a través del trabajo de diversos colectivos, cuya finalidad era coordinar esfuerzos para incidir en la resolución de problemáticas locales.

El CIIS se convirtió en un ente que permitió a diversos académicos, incluyendo al núcleo académico básico de la Misgeb, a estudiantes de posgrado, investigadores, miembros y organizaciones de la sociedad civil, empresas y toda persona interesada en la temática de la innovación social encontrar espacios de análisis, reflexión, diseño e intervención de la realidad mediante propuestas innovadoras para el ámbito desde el cual partían.

Los ejes de trabajo del CIIS se centran en Universidad de Guadalajara (2018):

- Investigación para el desarrollo
- Consultoría para el desarrollo
- Formación para el desarrollo
- Evaluación y certificación para el desarrollo
- Desarrollo y gestión de proyectos
- Cooperación para el desarrollo

Estos objetivos han logrado cristalizarse a través de investigación aplicada, el diseño y oferta de cursos y acompañamiento a organizaciones sociales y al acompañamiento de diversas políticas públicas y programas municipales como Reto Zapopan (Gobierno de Zapopan, 2016) y Neurona Laboratorio de innovación social (Universidad de Guadalajara, 2019).

La innovación y el liderazgo sociales

Algunos de los conceptos clave para la configuración de la MISGEB y del CIIS son la innovación social, la movilización del conocimiento y el liderazgo social.

Es importante mencionar que, aunque no exista un consenso respecto al concepto de la innovación social, sí es posible reconocer que el término innovación ya no hace referencia exclusiva a una innovación tecnológica, a decir de Martínez Celorrio:

la innovación social es el reflejo de una ciudadanía más activa, crítica y empoderada que aporta nuevas formas de intervención y de asociación que complementan la acción del Estado y las Administraciones... una manera de cocrear soluciones que fortalecen el bienestar comunitario complementando las políticas públicas allí donde no llegan (2017).

La noción de innovación social apareció entre finales del siglo xx y principios del xxi en Nueva Zelanda, Australia, Canadá y Reino Unido, Mulgan (citado por Alonso Puelles y Echeverría Esponda, 2016) definió así la innovación social: “actividades innovadoras y de servicios motivadas por el propósito de dar respuesta a una necesidad social y que son desarrolladas y diseminadas predominantemente por organizaciones cuyos propósitos básicos son sociales” (pág. 166).

Citado por Pérez Mora, Ponce de León y Ortiz Lefort (2017) Buckland y Murillo delinean a la innovación social con base en algunas de sus características:

- Representan innovaciones que mejoran la capacidad de la sociedad para actuar ante los retos que se le presentan,
- Implica una versatilidad entre productos, procesos o programas,
- Son fruto de la colaboración y son interdisciplinarias,
- Propician un cambio en las estructuras básicas de la sociedad, generando cambios de largo alcance a los implicados,

- Constituye una propuesta de mercado que genera valor económico y proyectos con impacto social a gran escala.

Desde la visión del CIIS y la MISGEB podrían agregarse otras características, como la sustentabilidad, la interculturalidad, la modificación de la genética social haciendo referencia a que no solo resuelven los problemas planteados, sino que modifican a las mismas estructuras y grupos sociales que participan en su solución, donde no son actores ajenos a la intervención, participan del proyecto, de la solución y no se convierten en meros receptores o destinatarios de los beneficios del proyecto. Esto es lo que Fernández Fonseca, y Cardona Sánchez llaman enfoque transformacional, donde uno de los componentes centrales de la innovación social no se centra en la figura del líder o gestor social,

sino en el grupo y su capacidad para el cambio a la hora de afrontar los conflictos y problemáticas que se presentan. Los rasgos morales del líder potencian el cuestionamiento del accionar del grupo e invitan a una reflexión orientada a la transformación de la realidad inmediata con el ánimo de hacerla mejor (2017).

En la génesis del CIIS y la MISGEB se consideró a la innovación social como:

Una acción estratégica desde un esquema que promueve la gestión del capital intelectual (humano, estructural, social) y el carácter prospectivo, humano técnico y territorial para el desarrollo de soluciones sociales efectivas, incidiendo en la generación de sistemas para el desarrollo social, a través de la consolidación de colectivos para el diseño de proyectos y la formación de liderazgo promotor de comunidades de aprendizaje y el cambio comportamental y cultural. Dicha acción debe estar representada en aplicaciones de conocimiento basados en sistemas proyectuales sujetos a una evaluación social pertinente (García citado por Universidad de Guadalajara, 2018).

Rodríguez y Alvarado (2008) explican que en el proceso de innovación en el campo social se pueden identificar cuatro grandes fases:

- Fase 1 - La definición del reto o problema y la generación de ideas para su solución.
- Fase 2 - Que corresponde a la implementación, dentro de lo cual se incluye la financiación del mismo.
- Fase 3 - Corresponde al aprendizaje y al desarrollo, donde después del proyecto se pretende sistematizar el aprendizaje.

Fase 4 - La replicación del proyecto y su posterior sistematización en una política pública a escala local, nacional o internacional.

El concepto de innovación social es importante, no solo por el hecho de que constituye la columna desde la cual se vislumbran los fines y la filosofía de acción del CIIS y de la MISGEB, sino, además, porque esta acepción coincide plenamente con gran parte de las nuevas políticas que dan sentido y justificación a las transformaciones del Conahcyt desde el año 2021, así puede decirse que desde su concepción tanto el CIIS como la MISGEB orientaron gran parte de sus actividades (sin saberlo) a lo que hoy se constituyen como Pronaces, por lo que las actividades que se han venido desarrollando primero como programa de innovación social desde el CUNorte y ahora como programa de posgrado en el CUCEA coinciden con las acepciones actuales de la innovación social, buscando siempre un impacto positivo en la sociedad a través del trabajo comunitario, las alianzas estratégicas y la generación de soluciones sociales efectivas mediante el emprendimiento estratégico. También se hace alusión a la definición en virtud que la incorporación de la retribución social de los estudiantes becados de posgrados bajo los nuevos lineamientos del Conahcyt, implica también una “devolución” al país mediante beneficios sociales, fines totalmente coincidentes con la innovación social.

Es importante reflexionar en torno al concepto de liderazgo —sin ser la pretensión central de este texto dado que ese análisis requiere un análisis más profundo— los marcos de acción que se les presentan a los estudiantes del posgrados y miembros de la sociedad que participan en el acompañamiento de las iniciativas MISGEB-CIIS, se entienden dentro del fortalecimiento del liderazgo social, entendido este como:

una actividad o un proceso relacional en el que se logra la movilización y gestión de recursos, construcción de estrategias y formas cognitivas, emotivas y valorativas que orientan la conducta de los miembros pertenecientes a los colectivos a través de la emergencia de un sujeto que participa, inspira, dinamiza y problematiza en y para con el grupo (Sánchez, 2002). El liderazgo, entendido como la capacidad de motivar e influir a los demás para llevar a cabo una serie de objetivos, es un potencial que se puede aprovechar, en diferentes ambientes y de maneras distintas, sin recurrir a la figura de autoridad y que se encuentra, por tanto, muy ligado al cambio y a la transformación de comunidades y sociedades. [Por lo tanto es] una actividad presente en un determinado tipo de relación grupal organizada en la cual quien direcciona desempeña su rol... motivada por sus conocimientos y habilidades en la interacción con los grupos y en el trabajo colectivo (Fernández Fonseca y Cardona Sánchez, 2017).

La movilización del conocimiento

Otro de los conceptos centrales en que se sustentan parte de las actividades de la MISGEB y el CIIIS lo constituye la movilización del conocimiento, aunque en realidad rebasa la mera transmisión para referirse al proceso de generación de conocimiento, transmisión, apropiación y aprovechamiento social del mismo (Roca Marín, Sánchez Hernández y López Nicolas, 2020).

La movilización del conocimiento implica, por tanto, toda actividad como la investigación académica, la sistematización de las experiencias, la gestión del conocimiento, pero no solo entre actores académicos o instancias públicas, sino en la aproximación a las comunidades y la sociedad en general y no únicamente a quienes se dedican a la ciencia, lo que se entiende como divulgación de la ciencia.

Calvo citado por Roca Marín *et al.*, señala que la divulgación consiste en “transmitir al gran público, en lenguaje accesible, descodificado, informaciones científicas y tecnológicas. Sus formas son los museos, las conferencias, las bibliotecas, los cursos, las revistas, el cine, la radio, el diario, la televisión y los coloquios, etc.” (pág. 241, 2020).

Pérez Mora *et al.*, hace referencia que la movilización del conocimiento implica también que el conocimiento sea “verdaderamente útil y tenga posibilidades de generar innovaciones sociales debe ‘moverse’ entre los diversos actores sociales, de manera multidireccional y dinámica [y así] se potencien las posibilidades de crear estrategias de solución y de innovación social” (287, 2017).

El mismo autor señala que es tarea pendiente articular el conocimiento con el desarrollo social, lo que nos lleva a reflexionar el hecho de que ciertamente el conocimiento creado todos los días es exponencialmente mayor al generado hace apenas unos años, sin embargo, esta generación no significa que el conocimiento llegue a quien lo necesita ni que se aplique necesariamente en los contextos donde brindaría resultados que impulsen el desarrollo y bienestar de la población, esto es parte de lo pretendido con la transformación del Conahcyt y en parte también con algunas de las acciones que se muestran en el presente capítulo mediante las actividades colaborativas de un posgrado y un centro de investigación.

Las alianzas estratégicas

Mucho se ha hablado de la pertinencia de los proyectos en torno a la Triple Hélice que ha sido clave para la conexión entre el Estado, la universidad y la industria (Amador

Santiago; Tejeida Padilla; Badillo Piña y Coria Páez, 2023), o modelos, como la cuádruple hélice, que suma como cuarto actor la sociedad, quien cumple principalmente un papel de gestor de actividades enfocadas a la atención de las necesidades de la población (Chávez Román; Moreno Villaseñor y Marín Leyva, 2023) y otros modelos a los que Leydesdorff denomina la n-uple hélice, incorporando a actores como el ecosistema, los medios, etc.

Lo que muestran los proyectos basados en las n-hélices es la necesaria colaboración —no solo intervención— de los diversos actores para coordinarse de manera eficiente, aunque si bien la experiencia latinoamericana por mucho tiempo ha presentado en mayor medida la participación del gobierno, las empresas y la academia, en un sistema denominado *laissez faire* (Chávez Román *et al*, 2023).

Desde su gestión los proyectos que a continuación se describen, en mayor o menor medida, han tenido la colaboración de instancias académicas, organizaciones sociales, líderes comunitarios, empresas, que bajo lineamientos de sustentabilidad y cooperación permanentes generan campos de diseño y aplicación para generación de iniciativas sociales, emprendimientos diversos y programas.

Hablando particularmente de los proyectos gestados por el CIIS y la MISGEB desde el año 2021 a la fecha, los aliados con los que más acercamiento y colaboración ha existido son:

El Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, como la entidad de la Red Universitaria de Jalisco que realiza las funciones de docencia, investigación y difusión, en el nivel medio superior. Creado en 1994, sus planteles se encuentran distribuidos por todo el territorio del estado de Jalisco.

La red de la Universidad de Guadalajara presenta oportunidades para invitar e involucrar a talento humano con diferentes experticias, por lo que se ha podido realizar un conjunto importante de colaboraciones intra e interinstitucionales, que permiten además ofrecer posibilidades de colaboración con otras instituciones de educación superior como el Instituto Tecnológico Nacional de México, Campus Tijuana.

El Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco, A.C. (CIATEJ), que es un Centro de Investigación que pertenece a la Coordinación de Medio Ambiente, Salud y Alimentación del Sistema de Centros Públicos de Investigación del Conahcyt. Desde hace más de 40 años hemos realizado actividades de investigación, desarrollo tecnológico e innovación (Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco A.C., 2024).

Entre los aliados estratégicos se encuentran asociaciones como Mindo A. C., Red Incuba, Cámaras de Comercio, Cuerpos Académicos, organismos como los Nodos de

Impulso a la Economía Social y Solidaria (Nodess) y otras organizaciones del sector social y líderes empresariales.

Los programas piloto para la formación de liderazgos

Derivado de la orientación de la MISGEB como posgrado profesionalizante y de la cercanía estratégica del CIIS, se decidió entonces emprender una serie de programas, en los que colaboran académicos, alumnos de la MISGEB, investigadores, organizaciones del tercer sector, instituciones educativas y empresarios, con los cuales se pretendió:

- Fortalecer actividades y programas académicos que ya venían realizando algunos investigadores del CUCEA.
- Respalidar diversas acciones que coinciden con los objetivos del CIIS.
- Propiciar la creación de espacios de participación y desarrollo para los estudiantes de la MISGEB en aras de ofrecer posibilidades para la realización de la retribución social.

Así es como se da lugar a la cooperación de algunos programas, entre los que se destacan:

Vocaciones científicas tempranas

En 2020, en Jalisco el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más de edad es de 9.9, lo que equivale a casi primer año de bachillerato (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2020), por ello, entre las actividades de divulgación científica se creó un programa denominado “Vocaciones científicas tempranas”, en el cual investigadores del Sistema Nacional de Investigadores y otros líderes académicos difunden la investigación científica en la juventud Jalisciense para que despierte o afiance su interés en estudiar una carrera científica-tecnológica, abarcando en lo posible todas las áreas del saber.

Es así como sociólogos, abogados, biólogos, ingenieros, químicos, médicos y en general científicos que realizan actividades de investigación comparten sus conocimientos con jóvenes que cursan el último año de bachillerato para fomentar en ellos el interés por la ciencia y el tránsito a una carrera de nivel superior, por lo que incluso se invita a los jóvenes que así lo prefieren, a los laboratorios de instituciones como el CIATEJ o se invita a los veranos de la ciencia en la misma institución (CIATEJ, 24 de febrero de 2023).

Uno de los aspectos positivos de este programa es que se llevan a cabo charlas, talleres y conferencias en lo posible, de todas las áreas del saber, llegando a visitar a 2500 estudiantes por semestre y además acudiendo a planteles del interior del Estado de Jalisco y no solo la Zona Metropolitana de Guadalajara.

Los objetivos particulares del programa son:

- Despertar el interés por la ciencia en los jóvenes de Jalisco.
- Divulgar el quehacer científico del CIATEJ y la Universidad de Guadalajara en el sistema de enseñanza media superior (SEMS).
- Impactar a largo plazo en un aumento en el número de científicos en el estado.
- Aumentar la masa crítica de divulgadores en ciencia de Jalisco.
- Lograr una participación más activa en la sociedad.

Programa Líder Social

Este programa, que se anuncia como “Líder Social: Certamen de proyectos socialmente innovadores”, es una iniciativa de académicos en el trabajo con jóvenes estudiantes de nivel medio superior para diseñar proyectos de intervención que permitieran atender problemáticas locales relacionadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El programa se ha ido fortaleciendo con el aporte del CIIS, de los estudiantes de la MISGEB y de aliados estratégicos como el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (Espinoza, 2023) a tal grado que ya se cuentan tres ediciones anuales del mismo.

El programa considera dos fases:

En la primera, con duración de un semestre, los estudiantes se conforman en equipos de hasta cuatro integrantes con un profesor de su plantel, quienes a través de un acompañamiento participan en sesiones para el diseño de un proyecto que resuelva la problemática elegida por los participantes, dicha problemática debe ser local y relacionada a los ODS. Al finalizar este proceso se realizará el proceso de evaluación y premiación.

Los estudiantes son acompañados por diferentes expertos en el diseño de proyectos y emprendimientos sociales, para que puedan presentar su propuesta, se evalúa el que sea viable, replicable y que resuelva la problemática planteada.

Las sesiones de acompañamiento se dan mediante el uso de tecnologías de comunicación, como el *zoom* o el *meet*, además de que disponen de diversos materiales en un

aula virtual, esto ha permitido la participación de hasta 400 estudiantes con más de 180 proyectos originados en toda la extensión del territorio de Jalisco.

Una vez que su proyecto es evaluado y se reconoce a los participantes, se invita a una segunda fase (al siguiente semestre escolar) para la formación de habilidades blandas y de liderazgo de los participantes, pero es decisión de los participantes elegir continuar con la incubación de su proyecto.

La segunda fase del proceso consiste en un acompañamiento de apoyo al perfil de liderazgo social de los participantes, esta segunda fase ya no es un concurso, sino un proceso de formación voluntario e individual, de tal modo que al final del calendario los estudiantes que cumplan con más del 80% de participación en el proceso constituyan la generación de egresados de Líder Social.

El certamen se programa para iniciar en agosto, se diseña en conjunto con otras instancias invitadas como CIATEJ y la Dirección de Educación Técnica y la Coordinación de Apoyos Académicos, ambos del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.

Los objetivos del programa son:

- Promover la formación y generación de propuestas de emprendimiento estratégico en los jóvenes, así como, la creación de liderazgos en la gestión social.
- Contribuir en la formación académica de los estudiantes en el diseño y gestión de proyectos socialmente innovadores.
- Propiciar en los jóvenes el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades blandas que les permitan analizar y reflexionar sobre su realidad y proponer alternativas de solución a problemáticas sociales locales y globales.
- Incentivar la investigación temprana y el diseño de soluciones innovadoras.
- Promover la innovación y la aplicación de tecnologías en el emprendimiento y resolución de problemas comunitarios.

Iniciativa de ley para el emprendimiento social

La MISGEB y el CIIS también han propiciado la investigación de la innovación social y la generación de iniciativas para el reconocimiento y apoyo de las iniciativas de innovación y emprendimiento social, fungiendo como mesa de análisis para la conformación de una ley del emprendimiento social. Dicha actividad realizada en el CUCEA en octubre de 2023 precedió a la iniciativa de la Ley General de Emprendimiento Social “que tiene por

objeto establecer el esquema bajo el cual funcionará este derecho en México... que busca abordar problemas sociales y ambientales al mismo tiempo que genera sostenibilidad económica” y fue promovida por la diputada Laura Haro Ramírez (Cámara de Diputados, 2023).

La aportación a proyectos institucionales previos al año 2021

Otro de los aportes de académicos de la MISGEB en colaboración con otros investigadores ha sido la creación de estándares y de metodologías para la Certificación de Centros de Asistencia Social (CAS) de Niñas, Niños y Adolescentes, el estándar de competencia EC1140 fue diseñado por académicos del CUCEA, del CIIS y MISGEB (desde antes de su gestación formal) y permitió involucrar a investigadores y miembros del sector social y académico en la atención de un tema prioritario para el Sistema Nacional del Desarrollo Integral de la Familia (Sistema DIF). Una vez que se creó el Modelo de Evaluación y Certificación de Centros de Asistencia Social, se trabajó en el diseño del estándar de competencia EC1140 (Sistema Nacional DIF, 2018).

También es importante mencionar que tanto el CIIS como la MISGEB cuentan en su historial con colaboraciones importantes para capacitar a actores clave y líderes sociales en temas de emprendimiento e innovación social a través de la participación en convocatorias como las del Gobierno del Estado de Jalisco, específicamente la Secretaría de Desarrollo Social y en colaboración con otras organizaciones y universidades como la Universidad del Valle de Atemajac en cursos de posgrado y la promoción de premios a la innovación social.

Mapeo de la innovación social

La MISGEB es un posgrado profesionalizante, pero ello no ha impedido que se realice en apoyo al CIIS investigación necesaria para promover el conocimiento de la Innovación Social, donde se han iniciado proyectos de investigación en colaboración con Cuerpos Académicos, con investigadores y donde algunos de los maestrantes han podido abonar al mapeo de la innovación social en México, un área importante y necesaria que se requiere para diseñar proyectos de intervención y para mejorar las propuestas de profesionalización de actores clave para la atención y resolución de las diversas problemáticas tanto de los Pronaces como de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Conclusiones

Como puede verse, la creación de la MISGEB a la par del CIIS en un primer momento, ha permitido a ambas instancias realizar actividades en conjunto, tanto de vinculación, de promoción, de diseño de proyectos y su intervención en comunidad, pero además ha permitido a los estudiantes de la MISGEB encontrar espacios para la reflexión y el desarrollo, donde pueden poner a prueba algunas de sus iniciativas y aprendizajes, donde encuentran terreno fértil para el trabajo colectivo a través de alianzas estratégicas, pues se aproximan a actores que coinciden con sus intereses y sus perfiles de formación.

La creación en el año 2018 de ambas figuras dentro del CUCEA se realizó de manera deliberada en un momento previo a la transformación que el Conahcyt ha tenido desde entonces y cuando aún los Pronaces no figuraban dentro de las políticas institucionales, sin embargo, esta mancuerna obedeció a la intención de fortalecer el perfil de egreso de los maestrantes y de los propios fines del CIIS, situación que más adelante, en el año 2021, mostró lo acertado de este diseño.

En un segundo momento, cuando la retribución social fue necesaria para los maestrantes que gozaban de beca dentro del posgrado, en realidad permitió justificar algunas de las acciones que los estudiantes ya venían realizando, tanto de aquellos que desde el CIIS buscaban abonar a su perfil de egreso, como de aquellos que en un ejercicio de gestión para el emprendimiento social, tenían fincadas relaciones de colaboración y aprendizaje con diversos actores, poniendo en práctica la cuádruple hélice.

En tercer lugar, se destaca que el CIIS al constituir un centro para la innovación social, no solo permite a sus miembros sino también a los académicos de la MISGEB tener una plataforma desde la cual ha sido posible participar en diversos proyectos institucionales internos y externos, desde la participación en convocatorias para profesionalizar organizaciones civiles, fortalecer los perfiles de gestores sociales, diseñar y ejecutar iniciativas orientadas a la innovación social, crear alianzas estratégicas para promover el emprendimiento social y la resolución de problemáticas locales, todo ello muestra la pertinencia de que los programas de posgrado puedan trabajar a la par de centros de investigación con perfiles paralelos.

Finalmente, destacar la importancia para los maestrantes de cualquier posgrado el contar con una plataforma de apoyo que les permita incursionar en colaboraciones, que les ofrezca la posibilidad de realizar la retribución social en contextos del campo profesional y no solo mediante esfuerzos aislados e independientes, sino en colaboraciones con otros actores e instancias que les permiten fortalecer su perfil de egreso y también adquirir experiencia para incrementar su capital intelectual y relacional. Además estas

actividades no se limitan a acciones concretas de intervención, sino que abarcan desde la investigación, la gestión, la creación de alianzas estratégicas, el diseño, la creación de iniciativas, el fortalecimiento o innovación de acciones ya encaminadas, por lo que, abonan a los diversos intereses de los maestrantes, siempre bajo la filosofía de movilizar el conocimiento y la innovación social, con lo aquí expuesto se intenta mostrar el acierto de la colaboración cercana entre los centros de investigación y los posgrados, aún más con las nuevas políticas del Conahcyt.

Referencias

- Alonso Puellas y Echeverría Ezponda (2016). ¿Qué es la innovación social? El cambio de paradigma y su relación con el trabajo social. *Cuadernos de trabajo social*, ISSN: 0214-0314. Vol. 29-2 (2016) 163-171 <http://dx.doi.org/10.5209/cuts.51752>
- Amador Santiago; Tejeida Padilla ; Badillo Piña y Coria Páez (2023). Una perspectiva sistémica de la Triple Hélice en la innovación social en la Ciudad de México: Revisión de literatura. *Revista de El Colegio de San Luis*, 13 (24), 1-34. Recuperado de <https://doi.org/10.21696/rcsl132420231514>
- Cámara de Diputados (2023). LXV Legislatura. Nota 8179. Promueve Laura Haro el emprendimiento social para atender a los sectores más necesitados. Recuperado de <https://comunicacionsocial.diputados.gob.mx/index.php/notilegis/promueve-laura-haro-el-emprendimiento-social-para-atender-a-los-sectores-mas-necesitados>
- Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco A.C. (2024). Sitio web. Gobierno de México. Recuperado de <https://ciatej.mx/el-ciatej/quienes-somos>
- Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco A.C. [CIATEJ]. (24 de febrero de 2023). Despertando vocaciones científicas tempranas [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=vAWNEfGNwOY&list=PLIxSMsth9xdBGrXziC_BXdRSOlclOoK_s
- Chávez Román; Moreno Villaseñor y Marín Leyva (2023). La relación de los modelos de hélice en la innovación de productos de nopal. In: Isaac Egurrola Jorge Eduardo [Coord.] *Nuevas territorialidades-economía sectorial y reconfiguración territorial*. UNAM-Amecider, México, pp. 529-544. ISBN UNAM 978-607-30-8315-7, Amecider 978-607-8632-41-1
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt] (2021). *Lineamientos para la operación de los programas nacionales estratégicos*.

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt] (s. f.). Comunicado 226. Recuperado de <https://conahcyt.mx/anuncian-la-creacion-del-sistema-nacional-de-posgrados-que-sustituira-al-pnpc/>
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (s. f.). *Programas nacionales estratégicos*. <https://conahcyt.mx/pronaces/>
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. [Conahcyt, México]. (27 de junio de 2022). Sesión informativa SEP-Conacyt-Transición al Sistema Nacional de Posgrados. [video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jMJh2GA8L8o>
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Cultura (s. f.). <https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-cultura/>
- Diario oficial de la Federación 16/03/2022. *Reglamento de becas para el fortalecimiento de la comunidad de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación*. Secretaría de Gobernación.
- Dictamen 224/18 (2018). de las comisiones permanentes de Educación y Hacienda. H. Consejo del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara.
- Espinoza (2023). *Entrega de Reconocimiento del Proyecto de Líder Social*. CUCEAS, Universidad de Guadalajara. Recuperado de <https://cucea.udg.mx/es/noticia/14-jun-2023/entrega-de-reconocimiento-del-proyecto-de-lider-social>
- Fernández Fonseca y Cardona Sánchez (2017). Los pliegues del liderazgo social y comunitario. *Revista Jangwa Pana*, 16 (2), 197-216. ISSN: 1657-4923. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588069585005>
- Gobierno de Zapopan (2016). *Zapopan RIFA: un programa que atiende a jóvenes en situación de riesgo*. Recuperado de <https://www.zapopan.gob.mx/zapopan-rifa-un-programa-que-atiende-a-jovenes-en-situacion-de-riesgo/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198206.pdf
- Martínez Celorrio (2017). La innovación social: orígenes, tendencias y ambivalencias. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, num. 247, p. 61-88. ISSN 0210-0223. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/126700>
- Pérez Mora, R., García Ponce de León, O., y Ortíz Lefort, V. (2017). La movilización del conocimiento para la innovación social. *Revista eletrônica Pesquiseduca*, 8 (16), 277-294. Recuperado de <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/635>
- Roca Marín, Sánchez Hernández y López Nicolas (2020). Estrategias innovadoras de divulgación de la cultura científica en Educación Primaria, Secundaria y Bachi-

llerato. *Prisma Social*, revista de investigación social, ISSN-e 1989-3469, N°. 31, 2020. págs. 239-263

Sistema Nacional DIF (11 de abril de 2018). Modelo de Evaluación y Certificación de Centros de Asistencia Social. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/difnacional/documentos/modulo-de-evaluacion-y-certificacion-de-centros-de-asistencia-social>

Universidad de Guadalajara (2018). *Centro internacional de investigación de innovación social para el desarrollo*. Recuperado de <https://is.cucea.udg.mx/que-es-el-ciiis>

Universidad de Guadalajara (2019). *Neurona, el proyecto de innovación social entre CUCEA y el Gobierno de Zapopan*. Recuperado de: <https://www.cucea.udg.mx/es/noticia/03-abr-2019/neurona-el-proyecto-de-innovacion-social-entre-cucea-y-el-gobierno-de-zapopan>

La producción de conocimiento referente a las protestas sociales juveniles en América y en Europa Occidental

Carolina Horta Gaviria

Introducción

Entendiendo que uno de los aportes de la universidad a la sociedad es la movilización social del conocimiento,¹ el análisis de la difusión de la producción académica de las ciencias sociales acerca de los movimientos sociales y algunas de sus prácticas, como las protestas sociales juveniles se convierte en un campo de estudio de trascendencia vital para la sociedad actual, especialmente en lo que se refiere a la recomendación realizada por intelectuales acerca de las políticas públicas neoliberales que no comprenden el cuidado de la vida de grupos sociales vulnerables, como los jóvenes universitarios de América Latina, pertenecientes a comunidades populares y a razas indígenas o afrodescendientes;

“América Latina se fue fabricando como algo desplazado de la modernidad, un desplazamiento que asumieron los intelectuales estadistas latinoamericanos y se esforzaron por llegar a ser modernos como si la modernidad fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder” (Mignolo, p. 2, 2003).

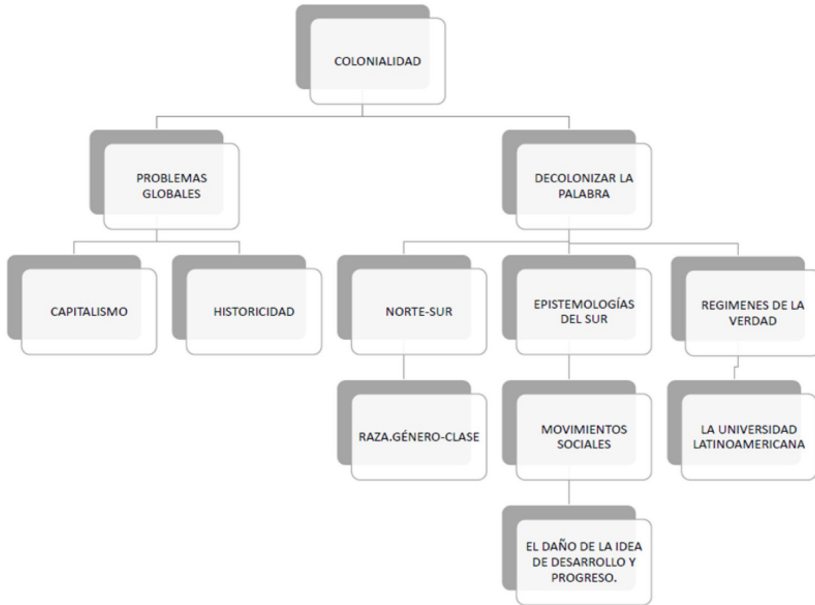
La ciencia social presenta un problema global, históricamente el capitalismo se ha tomado la producción intelectual del conocimiento. El pensamiento occidental impuso su patrón de poder, determinado en la raza, el género y la clase desde el Norte hacia el Sur global.

Hoy se requiere con urgencia que las epistemologías del Sur sean difundidas por los movimientos sociales y liberen a las academias latinoamericanas de las viejas ideas de progreso, ancladas en la geopolítica clásica del siglo XIX, donde Europa expandía su

¹ Uso de la evidencia y del resultado de las investigaciones para la toma de decisiones en políticas públicas (Naidorf, 2018, p. 81).

ideología económica y comercial sobre el mundo. La Universidad requiere ser liberada de los regímenes de la verdad y del proceso civilizatorio al que fue llamada en un orden colonial.

Esquema 1.



Fuente: creación propia basada en Walter Mignolo (2003).

La colonialidad del poder, noción expuesta por Aníbal Quijano (1992), explica el poder colonial ejercido por unos Estados sobre otros, prometiendo la modernidad para el sistema mundial. La noción de colonialidad del poder propuesta por Quijano (1992) se refiere al patrón de dominación, explotación y conflicto global propio del sistema mundo moderno/capitalista/europeo.

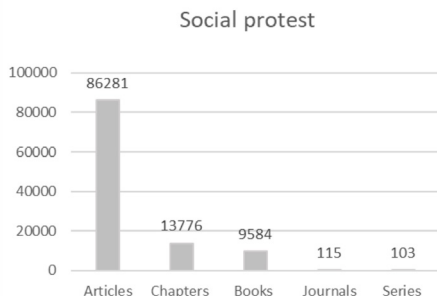
Como método, se desarrolla un método hermenéutico, analizando fuentes bibliográficas alojadas en distintas bases de datos, especialmente en la de Cambridge University Press, encontrando una alta cantidad de artículos académicos en la *International Political Science Review* publicación de la IPSA-International Political Science Association. El volumen total de documentos analizados son una muestra estadística significativa en térmi-

nos de la tendencia creciente de la producción académica mundial que aborda la discusión sobre la protesta social. La ecuación de búsqueda empleada se desarrolló a partir de los conceptos empíricos:

1. Social protest.
2. Social protest AND young people.
3. Ethics of care AND social protest.
4. Violence policies AND social protest.
5. Terrorism AND social protest.

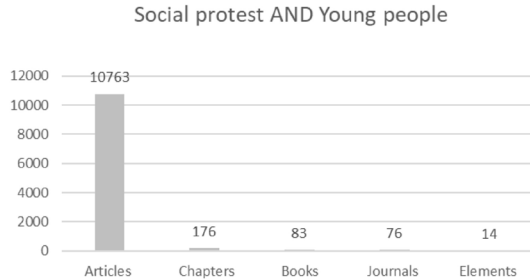
El concepto *Social protest* en la base de datos de Cambridge University Press, abordó un total de 86281 artículos académicos, 13776 capítulos de libro, 9584 libros (gráfico 1), lo que nos posibilita un buen desarrollo del campo de estudio a nivel global.

Gráfico 1.



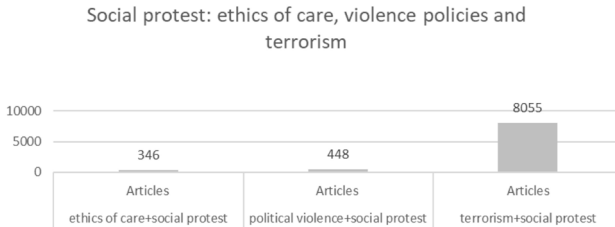
Fuente: creación propia basado en la base de datos de Cambridge University Press.

Con respecto a la ecuación de búsqueda Social Protest AND Young People, la base de datos de Cambridge University Press refirió un total de 10763 artículos académicos y 176 capítulos de libros, siendo muy representativo el papel de la juventud en la protesta social. Lo anterior nos permite además el desarrollo de un campo de estudio a nivel global en crecimiento, donde el movimiento social de jóvenes o de estudiantes (bachillerato y universidad) se expresan a través de la protesta social.

Gráfico 2.

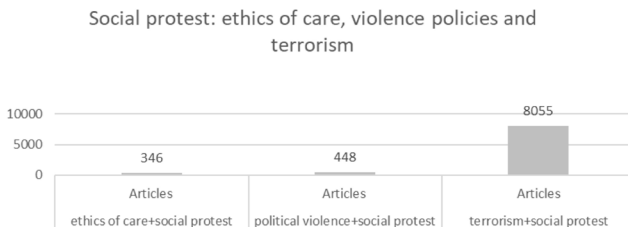
Fuente: creación propia basado en la base de datos de Cambridge University Press.

El campo de estudio sobre protesta social y sus especificidades en las ecuaciones de búsqueda tales como *ethics of care* (ética del cuidado), *violence policies* (políticas sobre violencia) y terrorismo nos indica que el campo de estudio se desarrolla entre diversas interpretaciones que varían en dos extremos: 1) la ética del cuidado y la indignación ante la ausencia del Estado; 2) protesta social y su relación dependiente al terrorismo.

Gráfico 3.

Fuente: creación propia basado en la base de datos de Cambridge University Press.

Las protestas sociales son fenómenos estudiados por la sociología política y del derecho. La literatura de la base de datos de Cambridge University Press parte de la teoría de los movimientos sociales y aborda como método el estudio de caso y la política comparada. Los autores parten de la teoría crítica en la comprensión de la protesta social e incluyen ejemplos de sus interrelaciones con otros problemas mundiales, tales como la violencia política, el terrorismo, la globalización, el activismo global y la democracia.

Gráfico 4.

Fuente: creación propia basado en la base de datos de Cambridge University Press.

La producción académica sobre el campo de la protesta social comenzó en 1960, pero su mayor crecimiento se ha dado entre los años 2020-2022, siendo más de 142 artículos los que se encuentran en la *American Political Science Review*, la revista de la APSA-Asociación Americana de Ciencia Política. Los resultados a los que llegan los artículos académicos son paradójicos, por un lado, defienden la protesta social como un mecanismo de protección de la democracia por parte del pueblo. Por el otro lado, señalan que el aumento de la protesta social podría obtener como respuesta además de la represión, el desarrollo de gobiernos autoritarios y la continuidad del terrorismo.

1. Desarrollo y discusión:

Entre 1962 y 1974, la *American Political Science Review* publicó algunos números abordando la protesta social. En 1962, Passin (1962) en “The Sources of Protest in Japan” investigó el caso de las protestas en Japón,² llegando a la conclusión de que el comunismo inspiraba a uno de los principales aliados de Estados Unidos. En 1968 Lipsky (1968) escribió “Protest as a Political Resource”, donde indicó que las protestas sociales eran un recurso político especialmente de las minorías políticas. El caso de New York City, Washington, D.C., Chicago, San Francisco, y Mississippi en Estados Unidos, resultaban emblemáticos para comprender cómo algunos grupos sociales se apropiaban de sus derechos civiles. En 1974, las protestas sociales se dieron en Estados Unidos por las diferencias de raza, las comunidades de raza negra protestaban como recurso para acceder

² El Zengakuren y Zenkyōtō fueron movimientos estudiantiles japoneses que tuvieron el protagonismo en la década del 60. Las protestas se originaron debido a la revisión del Tratado de Seguridad Japón- EE. UU., que garantizaba la presencia sin fecha límite de las bases estadounidenses en Okinawa como en otras zonas de Japón.

a derechos básicos otorgados a la población blanca. Mientras la población negra normaliza la práctica de protestas, los blancos en Estados Unidos la consideran una violación a las normas sociales convencionales (Eisinger, 1974).

En la década de los ochenta, también la *American Political Science Review*, comenzó a desarrollar una línea de publicaciones sobre la relación entre las protestas sociales y la política exterior de la URSS-Unión de Repúblicas Soviéticas (Sandler, 1983; Bahry, 1987)

En la década del 90, la protesta social tuvo un declive en la producción académica. Solo fue hasta el año 2000 donde la revista *Social Science History* publicó un artículo de Anton Rosenthal (2000) denominado “Spectacle, Fear, and Protest: A Guide to the History of Urban Public Space in Latin America”, que tomó la historia de los conflictos sociales en el espacio urbano. América Latina se caracterizó por poblar las ciudades a partir de la rebelión rural entre 1950 y 1970. El autor llama la atención sobre el espacio público como el escenario donde se dio la reivindicación de los derechos comparando ciudades tales como México D.F., Buenos Aires, La Habana, Bogotá y Río de Janeiro.

A partir de la caída de las Torres Gemelas en el año 2001, el terrorismo acaparó el centro de los debates de las revistas internacionales. La medicina incluso comenzó a abordar la guerra como un problema de salud pública (Sidel, 2003). La ética política comenzó a ser parte de las reflexiones en lo que algunos académicos la denominaron como “la era del terrorismo” (Morefield, 2005). La posguerra mundial no parecía ser un tiempo caracterizado por la paz, por el contrario, la violencia política caracterizó a las democracias en el mundo entero (Thompson, 2006). En el 2008, la *American Political Science Review* investigó los ataques suicidas para comprender los métodos terroristas (Pape, 2008). La gran paradoja de esta década era vivir la globalización paralela al terrorismo, lo que era evidente con los atentados del 9/11 (Scott, 2009).

El siglo XXI fue caracterizado por Mike Davis (2007) como un *collage* de ciudades muertas. Las catástrofes, los problemas ecológicos y las revueltas serían los temas de las agendas políticas ante un mundo en riesgo.

En la revista *América Latina Hoy*, Ludolfo Paramio (2009) señaló que, a finales de los años 70, los movimientos sociales en América Latina eran movimientos de sobrevivencia forzados a organizarse por la exclusión de extensas capas sociales de los circuitos del mercado y del Estado. El autoritarismo negaba representación y organización formal a los que el ajuste neoliberal expulsaba de hecho del trabajo y del mercado. Mientras que en Europa se teorizaba sobre los movimientos sociales como formas de participación política alternativas a los partidos políticos tradicionales, en América Latina los movimientos surgían como consecuencia de la prohibición de otros partidos políticos diferentes a los tradicionales.

El caso de los movimientos sociales en Colombia es abordado especialmente por Mauricio Archila (2006), quien denuncia la violencia y la globalización neoliberal como factores que restringen la democracia y aumentan la inequidad, pero no son las únicas responsables, porque obran también elementos estructurales, especialmente en cuanto a la fortaleza selectiva del Estado, que a su vez está relacionada con el conflicto armado y la pérdida de autonomía nacional en el manejo de la globalización. Destaca como signos de fortalecimiento de la sociedad civil los movimientos sociales politizados y la aparición de una izquierda democrática que puede consolidarse con la polarización que vive el país.

Edwards Gemma (2014) en *Social Movements and Protest* aborda en perspectiva comparada desde el enfoque de máxima diferencia, las protestas de tres países. La metodología se basa en observación participante, investigación de archivo, información secundaria, y análisis de la conducta en análisis históricos. El primer país es Estados Unidos y las protestas del movimiento "Black Lives Matter" (BLM, 2014). El segundo país es Túnez y las olas de protesta encendidas por la autoinmolación de Muhammad Bouazizi en Túnez a finales de 2010 que pusieron de relieve para una audiencia internacional la importancia de la política contenciosa en Oriente Medio y África del Norte. Un tercer país es Brasil que en el año 2013 presentó varias protestas, más de un (1) millón de brasileños marcharon por las calles de la ciudad para demandar mejoras en la vida urbana.

Como común denominador de las protestas en Estados Unidos, Túnez y Brasil se encuentra que las ciudades han sido las localizaciones más importantes para demandar políticas para cambios sociales. Llega a la conclusión de que los ciudadanos contemporáneos están respondiendo a las demandas globales por medio de demandas locales.

En el 2015, la literatura en ciencia política fue ampliando sus espectros analíticos, abordando las causas históricas de los movimientos sociales, las interseccionalidades de clase y etnia. El propósito era partir del enfoque básico de derechos humanos en la formulación de las políticas públicas (Kirkham, 2015). El cambio de paradigma en las políticas públicas era una realidad crítica ante décadas de defensa del neoliberalismo (Deeming, 2015). La política social y la sociedad debían repensarse (C. Deeming, 2016).

En el 2016 era visible la crisis social y las paradojas de los estados nacionales, la salida era posibilitar un enfoque transnacional de la inversión social (Thornhill, 2016). El acuerdo de paz del gobierno nacional con la guerrilla de las FARC-EP³ fue tema crucial en los eventos académicos de talla mundial como el simposio de paz y justicia transicional desarrollado por American Society of International Law en la Universidad de Cam-

³ Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo.

bridge. Algunos ponentes señalaron que Colombia estaba jugando con fuego porque la negociación se daba en los límites del derecho internacional, pues las FARC solicitaban amnistía para crímenes de lesa humanidad (Urueña, 2016).

En el 2017, no solo la crisis social y las agendas de paz hacían parte de las agendas académicas, sobre protesta social se escribieron importantes artículos académicos en revistas internacionales abordando casos de estudio como Brasil, Perú y Argentina. El punto de partida de dichos escritos partía de las agendas económicas (Taylor, 2017). Uno de los movimientos sociales que ha liderado las manifestaciones en contra de las políticas neoliberales y la debilidad de la política social es el movimiento de los estudiantes de la educación superior.

Snider (2017) en “Student Mobilization, Higher Education, and the 2013 Protests in Brazil in Historical Perspective” abordó las protestas sociales desde el análisis del discurso de jóvenes bachilleres y universitarios que participaron en ellas. El artículo rememoró las protestas de los estudiantes brasileños en 2013; más de un millón de brasileños salieron a las calles en un paroxismo de movilización política que comenzó por un aumento en las tarifas de autobús. Las protestas se extendieron en todo el país después de que la policía interrumpiera por la fuerza y violentamente las protestas iniciales. Si bien las protestas comenzaron por las tarifas de autobús, pronto incluyeron preocupaciones que iban desde la corrupción política, pasando por las deficiencias en el sistema de la salud y de la educación, hasta la falta de reconocimiento de los derechos de los homosexuales. Estas protestas criticaron colectivamente al Estado por su percepción de fracaso en proporcionar servicios adecuados para el público en general.

Las protestas históricas del 2013 tuvieron tres referentes históricos comunes: 1) las protestas de 1968 contra el gobierno militar, 2) movilizaciones en medio del retorno a la democracia a principios de la década de 1980 y 3) protestas lideradas por estudiantes en 1992. El Foro Social Mundial en Porto Alegre en 2005 fue gran inspiración para el movimiento social latinoamericano, allí se dijo: “comenzó el proceso democrático de ocupación de las calles”.

La discusión del artículo se centró en el debate sobre la educación en 2013, que también abordó otros debates, como la democracia, la sociedad y el rol del Estado. Cuando previamente las protestas fueron pacíficas, en junio 2013 la policía respondió con violencia, utilizando gas lacrimógeno, gas pimienta y balas de goma para dispersar a los manifestantes desarmados y pacíficos. Los estudiantes (de secundaria y universitarios) brasileños en el 2013 fueron los principales promotores de las protestas. Los jóvenes dejaron claro su rol histórico como movilizadores del cambio *make history yet again* y movilizaron una memoria colectiva transgeneracional del movimiento estudiantil.

Mientras que en América Latina la población joven se preguntaba por educación gratuita, en Europa, específicamente en el Reino Unido, se preguntaban por el sistema de pensiones (T. Kenny, 2017). En el centro de los debates se encuentran las políticas del cuidado social. El asunto sobre las pensiones es más complejo cuando analizamos sus fuentes de financiación, la población joven muchas veces no comprende por qué razón debe ahorrar para su vejez. Frente al tema, Foster (2017) realizó una investigación en el Reino Unido, utilizando como herramienta las entrevistas a población joven entre 18 y 30 años. Entre los hallazgos se encuentra lo que el autor llamó como “miopía”, caracterizado por discursos tales como “You might be dead tomorrow and so you might as well spend what you’ve got today”(Foster, 2017, p. 73).

En el 2018, Gargarella (2018) advertía los riesgos de la demanda de derechos en la democracia. Desde la década de 1990 los gobiernos dependían cada vez más del consentimiento social. Para Gargarella, la democracia es un derecho cada vez más defendido en una comunidad mundial (2018). Una reflexión similar realiza Bugarić (2018), él dice que la democracia es un fenómeno multifacético que no se limita a un proceso electoral, sino que la gobernanza es la clave para los gobiernos actuales. La gobernanza entendida como forma de gobierno donde la sociedad hace parte de la toma de decisiones. Estos asuntos van de la mano con la pregunta por la legitimidad del ejercicio del poder en el gobierno de lo público, variable dependiente de tres aspectos: efectividad, proporcionalidad y balance (Watts, 2018).

En el 2019, la revista *Latin American Research Review* publicó un artículo que analizaba los costos sociales de la victimización en América Latina, especialmente sus efectos en la democracia, destacando el populismo punitivo caracterizado por la emergencia de gobiernos de “mano dura” contra la delincuencia. Ante el miedo al crimen la sociedad opta por elegir gobiernos que brinden protección y mayor castigo ante escenarios de impunidad, victimización y orden social amenazado (Hernández, 2019).

Otra de las agendas que se han movilizado en América Latina corresponden al movimiento feminista, quien ante los feminicidios se ha dispuesto a presionar las agendas de los Estados y del Sistema Interamericano de Derechos Humanos (García-Del Moral, 2019).

En el 2019, el movimiento por los derechos humanos fue tema en la agenda académica mundial. Desde 1970, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), han venido consolidando el movimiento por los derechos humanos para impactar en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos-IAS (Soley, 2019). No obstante, pese a los esfuerzos del movimiento social, en América Latina la vulneración de los derechos hu-

manos y las restricciones a las libertades son comparables a regímenes totalitarios como Rusia o China (Engstrom, 2019).

Otro de los aspectos importantes analizados en el 2019 por la American Society of International Law fue la violencia digital usada en redes sociales. Un artículo académico escrito por Irving (2019) analiza el caso de Myanmar en el que desde redes sociales como Facebook se impulsó una masacre contra el pueblo étnico rohinyá.⁴

Asuntos como la ética en los tribunales penales son tema clave de las reflexiones jurídico-políticas (Cima, 2019). En la democracia contemporánea, la formación de la opinión pública es de gran relevancia para comprender la legitimidad de los gobiernos (Popic, 2019). Cuando la democracia representativa falla, los repertorios de la protesta social son dirigidos por los movimientos sociales para la exigibilidad de los derechos (Janse, 2019).

Abordando el caso específico de Colombia, uno de los temas centrales de la academia es el reconocimiento de la protesta social como un derecho. La protesta social en Colombia ha sido declarada como derecho fundamental por la Corte Constitucional en sentencias de protección de derechos fundamentales y de control de constitucionalidad. Este derecho se sustenta en los artículos constitucionales 37, 38, 39 y 56 (López Daza, 2019).

Al respecto, Jaime Bassa y Daniel Mondaca (2019) advierten que el derecho a desobedecer y resistir a la autoridad ilegítima e injusta, se encuentra presente en el constitucionalismo y no son, *a priori*, conductas reprochables y antijurídicas. Existen situaciones en las que la población se encuentra sometida a un orden jurídico que atenta contra sus intereses más básicos, a esta situación la denominan “alienación legal” constituyéndose la protesta en episodios de “resistencia constitucional” y de “desobediencia civil” ante la presencia de violaciones al derecho positivo y especialmente a la libertad de expresión.

En el 2020, revistas académicas como la *American Political Science Review* abordaron como eje central de sus análisis políticos las protestas sociales, incluso, en el 2019, a las protestas sociales de varios países le denominaron “la primavera latinoamericana”. Algunos de los autores utilizaron el método hermenéutico histórico.

La historia de los movimientos sociales es crucial para comprender el presente de las protestas sociales en un contexto mundial. Un punto de partida son las protestas negras de 1960, que movilizaron la opinión pública, las élites y el voto. La pregunta con

⁴ Los rohinyás o ruaingás son un grupo étnico musulmán de Birmania (Myanmar) que desde 2017 fue objeto, según la ONU, de una limpieza étnica por parte de las autoridades birmanas que obligó a la mayoría de sus integrantes a refugiarse en la vecina Bangladés.

la que inicia el artículo escrito por Wasow (2020) es: How do stigmatized minorities advance agendas when confronted with hostile majorities? La conclusión a la que llega el autor es que la agenda del movimiento es difundida a través de métodos disruptivos para captar la atención de la sociedad, las élites dominan la comunicación política pero no tienen el monopolio, así que, las minorías étnicas raciales movilizan sus agendas a partir de la protesta social.

Un concepto que se viene desarrollando para describir esos procesos en los que las protestas sociales tienen incidencia en la política es el de *Anxieties of Democracy* (Persily, 2020). El uso de redes para crear opinión pública es de gran relevancia para comprender hoy los procesos democráticos. Adicional a ello, algunos países se encuentran en contextos territoriales de construcción de paz (Gleditsch, 2020).

Los movimientos sociales han capturado la atención de la academia. Desde España hasta los Estados Unidos, el movimiento de los indignados llama la atención de la política mundial. La globalización y el papel del Estado-nación son una preocupación mundial (Krausova, 2020). El estudio del área América Latina se caracteriza porque los países de la región hacen política a través de la protesta social, incluso algunos han acuñado el término *protest State*. La protesta se convierte en una forma de participación política, por tal razón, la calidad de la democracia no debe exclusivamente analizarse desde los partidos políticos. La política comparada se convierte en un método importante en la comprensión de los Estados de la protesta o *protest State*.

Algunos académicos señalan la relación directa entre protesta social, gobiernos autoritarios en algunas democracias de América Latina (Desposato, 2020; Krause, 2020). La pregunta por la ciudadanía y el derecho a la ciudad siguen siendo asuntos debatidos en los que las protestas sociales evidencian la falta de garantía de los derechos humanos (Jacobs, 2020). Las protestas de mayo del 68 aún no han sido superadas (Henry Lefebvre, 2013). La pobreza en las ciudades sigue siendo motivo de preocupación para quien protesta (Friendly, 2020). La historia social ha dejado evidencia de que las protestas sociales proclaman la defensa de un mejor futuro.

La academia de ciencia política norteamericana resalta el papel de los movimientos antiimperialistas en África y América, el movimiento de los derechos humanos, el movimiento estudiantil.

Haris Malamidi (2021) en “Social Movements and Solidarity Structures in Crisis-Ridden Greece” señala que las crisis económicas y la consecuente política de austeridad de los gobiernos son factores determinantes para la emergencia de las protestas sociales. En tiempos de austeridad los movimientos sociales poseen nuevos repertorios y trans-

forman los viejos. Utiliza el término de *boundaries*, como aquellos límites políticos, sociales, antropológicos que pretenden derribar los movimientos sociales en la democracia.

El texto identifica diversas formas de resiliencia en tiempos de crisis. El foco de las acciones es movilizar a las ciudades contra el poder económico en tiempos de crisis. Resaltan además varias formas de solidaridad en materia de salud, alimentación y empleo. La investigación se desarrolla partiendo de tres categorías analíticas: identidad, recursos y estructura organizativa. La identidad de los movimientos sociales son la base de su estructura organizativa. Los movimientos sociales se mueven contra la política de austeridad, son movilizaciones anti-austeridad y desarrollan estructuras solidarias.

Un punto problematizador es que históricamente, las demandas de los movimientos sociales han sido atendidas en su gran mayoría por partidos socialistas, convirtiéndose en clientelas políticas. Otro asunto importante es la emergencia de una cultura de la desobediencia en los movimientos sociales, la cual puede percibirse en la música punk, rock y el hip-hop. El autor plantea que los disturbios en las protestas de Grecia se dieron por un grupo de anarquistas, quienes solicitaban democracia directa. El autor también señala el protagonismo de los estudiantes de universidades y colegios en las protestas sociales, especialmente se expresaron contra la privatización de la educación.

El autor señala que la protesta social se mantiene en el tiempo gracias a la solidaridad en sus estructuras organizativas, la que lleva al despliegue de una logística especial para recolectar medicinas y alimentos para cuidar a quien protesta. Se conoce en las protestas de Grecia el desarrollo de cooperativas de alimentos, cocinas colectivas y mercados para distribuir los alimentos, detrás de estos repertorios se encuentran las asambleas en los barrios.

En América Latina, Colombia y Chile fueron el epicentro de los estallidos sociales. Los estudios internacionales de la política han dicho que la democracia de élite tuvo como respuesta las protestas sociales, después de años de silenciar a la sociedad (Rhodes-Purdy, 2021). Ante la crisis de la democracia se sugiere fortalecer los partidos políticos: "Political parties are the natural candidate to provide those channels for citizens to express their voice effectively on a permanent basis" (Rhodes-Purdy, 2021, p. 2).

La historia de la democracia en Chile ha sido políticamente caótica, en 1960, la sociedad estaba polarizada y en 1970 la clase trabajadora eligió al presidente Marxista, Salvador Allende, quien fue víctima de un golpe militar que llevó a la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1988). En los años 90 el giro a la democracia se dio, pero se caracterizó por su elitismo y la marcada frontera entre el pueblo y sus gobernantes. Como resultado, la democracia chilena se configuró en los límites de la privatización. La protesta so-

cial ha sido una manera de reivindicar la democracia y lograr una constitución más justa (Rhodes-Purdy, 2021).

La democracia se encuentra en un momento de polarización política. Uno de los hechos más simbólicos es el que se presentó el 6 de enero de 2021 en Estados Unidos, cuando la insurrección del capitolio pretendía legitimar al presidente Donald Trump. Este hecho ha sido considerado como un golpe a las instituciones democráticas (Eady, 2022).

Uno de los asuntos que la revista *Political Science Research and Methods* advierte es el ascenso de gobiernos populistas y autoritarios después de la política de la protesta (Keremoğlu, 2022). Los movimientos sociales, la nueva izquierda política, enfrentará una resistencia atroz en forma de contra movimiento (Hager, 2022).

Conclusión

Un recorrido por la memoria del movimiento social desde 1968 hasta 2022, teniendo como fuente principal los artículos académicos de revistas internacionales, refleja la larga duración de la protesta social tanto en Europa como en América. Mayo de 1968 es el hito de inicio de una larga cadena de protestas estudiantiles, especialmente universitarias, en Europa, Asia y América. La responsabilidad de romper con el Status Quo se le entregó a Rusia y a su política exterior que difundía el comunismo.

En los años 70 el movimiento social fue especialmente reivindicando los derechos humanos sin importar la raza. Estados Unidos y sus ciudades se convirtieron en el epicentro de las protestas. En América Latina desde 1950 hasta 1970 se dieron distintas rebeliones de carácter rural que finalizaron en el aumento de la densidad urbana. Desde Henry Lefebvre (2013) se desarrolla una importante literatura de la producción de ciudad desde los movimientos sociales.

En la década de los años 80, Rusia y su amenaza socialista seguía siendo la explicación de la ola de protestas, del fortalecimiento de los movimientos sociales y de las guerrillas en Colombia.

En 1990, las políticas neoliberales ocuparon el centro del debate académico y su impacto en el desarrollo de unas democracias elitistas, lo que tendría incidencia en la polarización social.

La era del terrorismo apareció con los atentados del 9/11, la caída de las Torres Gemelas simbolizó la globalización del terror. Mike Davis (2007) caracterizó a las ciudades con el adjetivo de “muertas”, la humanidad está en riesgo debido a la crisis ecológica, las catástrofes y la revuelta especialmente llama la atención de la academia las pro-

testas del movimiento “Black Lives Matter” en Estados Unidos, las protestas en Túnez que evidenciaban la crisis política en el mundo árabe, y las protestas en Brasil lideradas por el movimiento estudiantil. Discriminación, segregación, desigualdad y pobreza inspiraban la historia social de esta década.

La democracia liberal y sus políticas neoliberales entraron en crisis, en Europa preocupa la política de pensiones y el agotamiento del gasto social del Estado. En América preocupa la política de educación.

En 2019, Chile protestó contra las élites que dominaban la política y exigió justicia a través de un proceso constituyente, algunos académicos hablan de una primavera latinoamericana, pues desde el 2019 Colombia inició una ola de protestas intermitentes que culminaron con el estallido social del 2021. La débil implementación del acuerdo de paz con las FARC-EP y una reforma tributaria que no parecía solidarizarse con las clases trabajadoras fue el detonante.

La politología ha descrito el periodo del 2020 a 2022 como la era de “la ansiedad democrática” y de los “Estados de la protesta”, discuten acerca de la necesidad de defender a los partidos políticos para darle voz al pueblo, evitando así que la democracia sea defendida mediante la protesta social. Un gran enemigo del movimiento social es el fortalecimiento del populismo punitivo y la elección de gobiernos autoritarios para preservar el orden y reprimir el derecho a la protesta social.

Estamos tan acostumbrados a concebir el conocimiento como un principio de orden sobre las cosas y las personas, que encontramos difícil imaginar una forma de conocimiento que pueda desarrollarse con base en un principio de reconocimiento del saber de los otros, de las comunidades a las que pertenecen los estudiantes universitarios latinoamericanos, lo que implica identificar los rostros de la multitud y sus modos de resistencia.

Referencias

- Archila, Mauricio. (2006). Los movimientos sociales y las paradojas de la democracia en Colombia. *Controversia*, no. 186 (junio 2006). Bogotá: CINEP, 2006 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20100925121121/movimientossocialesControversia186.pdf>
- Bahry, D. & S. B. (1987). Intimidation and the Symbolic Uses of Terror in the USSR. *American Political Science Review*, 81 (4), 1064-1098.

- Bassa Mercado, Jaime y Mondaca Garay, Daniel. (2019). Protesta social y derecho: una tensión irresoluble Social protest and law: an irresolvable tension. *Izquierdas*, 46, 105-136.
- Bugarič, B. (2018). (2018). The Right to Democracy in a Populist Era. *AJIL Unbound*, 112, 78-83.
- Cima, E. & M. M. (2019). Ethical Conduct in International Criminal Courts: Whose Ethics? *AJIL Unbound*, 113, 296-301.
- Davis, Mike. (2007). *Ciudades muertas. Ecología, catástrofe y revuelta*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Deeming, C. (2016). Rethinking Social Policy and Society. *Social Policy and Society*, 15 (2), 159-175.
- Deeming, C. & S. P. (2015). Social Investment after Neoliberalism: Policy Paradigms and Political Platforms. *Journal of Social Policy*, 44 (2), 297-318.
- Desposato, S. & W. G. (2020). The long-term impact of social movements and repression on democratic attitudes. *Journal of East Asian Studies*. 20 (3), 317-351.
- Eady, G. H. F. & D. P. (2022). (2022). Do Violent Protests Affect Expressions of Party Identity? Evidence from the Capitol Insurrection. *American Political Science Review*, 1-7.
- Edwards, Gemma. (2014). *Social Movements and Protest (Key Topics in Sociology)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisinger, P. (1974). Racial Differences in Protest Participation. *American Political Science Review*, 68 (2), 592-606. <https://doi.org/doi:10.2307/1959507>
- Engstrom, P. (2019). Between Hope and Despair: Progress and Resilience in the Inter-American Human Rights System. *AJIL Unbound*, 113, 370-374.
- Foster, L. (2017). Young People and Attitudes towards Pension Planning. *Social Policy and Society*, 16 (1), 65-80.
- Friendly, A. (2020). The Place of Social Citizenship and Property Rights in Brazil's 'Right to the City' Debate. *Social Policy and Society*. 19 (2), 307-318.
- García-Del Moral, P. (2019). The "Formally Feminist State": A Potential New Player in the Inter-American Human Rights System? *AJIL Unbound*, 113, 365-369.
- Gargarella, R. (2018). Democracy's Demands. *AJIL Unbound*, 112, 73-78.
- Gleditsch, N. (2020). Toward a Social-Democratic Peace? Ethics & International Affairs, 34 (1), 65-67.
- Hager, A.; Hensel L.; Hermle J. & Roth C. (2022). Group Size and Protest Mobilization across Movements and Countermovements. *American Political Science Review*. 116 (3), 1051-1066.
- Haris Malamidis. (2021). *Social Movements and Solidarity Structures in Crisis-Ridden Greece*. Amsterdam University Press. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42731/9789048551460.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Hernández, W. (2019). Costos sociales de la victimización en América Latina: Percepción de inseguridad, capital social y percepción de la democracia. *Latin American Research Review*, 54 (4), 835–853.
- Irving, E. (2019). Suppressing Atrocity Speech on Social Media. *AJIL Unbound*, 113, 256–261.
- Jacobs, H. (2020). Whose Citizenship? Social Conflict over Property in the United States. *Social Policy and Society*, 19 (2), 343–355.
- Janse, M. (2019). What Value Should We Attach to All These Petitions?” Petition Campaigns and the Problem of Legitimacy in the Nineteenth-Century Netherlands. *Social Science History*, 43 (3), 509–530.
- Kenny, T.; Barnfield, J.; Daly, L.; Dunn, A.; Passey, D.; Rickayzen B. & Teow, A. (2017). The future of social care funding: who pays? *British Actuarial Journal*, 22 (1), 10–44.
- Keremoğlu, E., H. S., & W. N. (2022). Thin-skinned leaders: Regime legitimization, protest issues, and repression in autocracies. *Political Science Research and Methods*, 10 (1), 136–152.
- Kirkham, S. (2015). Intersectionality and the social meanings of variation: Class, ethnicity, and social practice. *Language in Society*, 44 (5), 629–652.
- Krause, K. (2020). Authoritarianism, Social Dominance, and Contesting Human Rights in Latin America. *Latin American Research Review*, 55 (2), 254–265.
- Krausova, A. (2020). Latin American Social Movements: Bringing Strategy Back. In *Latin American Research Review*, 55 (4), 839–849.
- Lefebvre, Henri. (2013). *La producción social del espacio*. Capitán Swing Libros.
- Lipsky, M. (1968). Protest as a Political Resource. *American Political Science Review*, 62 (4), 1144–1158.
- López Daza, G. A. (2019). El derecho a la protesta social en Colombia: análisis conceptual y jurisprudencial. *Revista Jurídica Piélagos*, 18 (1), 168–192. <https://doi.org/10.25054/16576799.2652>
- Ludolfo Paramio. (2009). Democracia y movimientos sociales en América Latina. *América Latina Hoy*. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-2887/article/view/2065/2120>
- Morefield, J. (2005). The Lesser Evil: Political Ethics in an Age of Terrorism. *Perspectives on Politics*, 3 (3), 688–689.
- Naidorf, J. y A. M. (2018). La Movilización del Conocimiento en Tres Tiempos. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 81–95.
- Pape, R. (2008). Methods and Findings in the Study of Suicide Terrorism. *American Political Science Review*, 102 (2), 265–277.
- Passin, H. (1962). The Sources of Protest in Japan. *American Political Science Review*, 56 (2), 391–403.

- Persily, N. & T. J. (Eds.). (2020). *Social Media and Democracy: The State of the Field, Prospects for Reform (SSRC Anxieties of Democracy)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Popic, T.; Schneider, S. M. & Asensio, M. (2019). Public Opinion on Healthcare in the Context of Economic Crisis: Evidence from Portugal. *Journal of Social Policy*, 48 (4), 741-764.
- Rhodes-Purdy, M. , & Rosenblatt, F. (2021). Raising the Red Flag: Democratic Elitism and the Protests in Chile. *Perspectives on Politics*, 1-13.
- Rosenthal, A. (2000). (2000). Spectacle, Fear, and Protest: A Guide to the History of Urban Public Space in Latin America. *Social Science History*. 24 (1), 33-73. <https://doi.org/doi:10.1017/S0145553200010075>
- Sandler, T., Tschirhart, J. , & Cauley, J. (1983). (1983). A Theoretical Analysis of Transnational Terrorism. *American Political Science Review*, 77 (1), 36-54.
- Scott, C. (2009). Imagining Terror in an Era of Globalization: U.S. Foreign Policy and the Construction of Terrorism after 9/11. *Perspectives on Politics*, 7 (3), 579-590.
- Sidel, V., & L. B. (2003). (2003). War, Terrorism, and Public Health. *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 31 (4), 516-523.
- Snider, C. (2017). Student Mobilization, Higher Education, and the 2013 Protests in Brazil in Historical Perspective. *Latin American Research Review*, 52, 253-268.
- Soley, X. (2019). The Crucial Role of Human Rights NGOs in the Inter-American System. *AJIL Unbound*, 113, 355-359. , 113, 355-359.
- Taylor, A., & B. M. (2017). Policing Economic Growth: Mining, Protest, and State Discourse in Peru and Argentina. *Latin American Research Review*. 52 (1), 3-17.
- Thompson, M. (2006). Democracy and America's War on Terror and In the Name of Terrorism: Presidents on Political Violence in the Post-World War II Era. *Perspectives on Politics*, 4 (3), 566-568.
- Thornhill, C. (2016). The crisis of social inclusion and the paradox of the nation state. In *A Sociology of Transnational Constitutions: Social Foundations of the Post-National Legal Structure*. Cambridge Studies in Law and Society, 130-162.
- Urueña, R. (2016). Playing with Fire: International Criminal Law, Transitional Justice, and the Implementation of the Colombian Peace Agreement. *AJIL Unbound*, 364-368.
- Wasow, O. (2020). Agenda Seeding: How 1960s Black Protests Moved Elites, Public Opinion and Voting. *American Political Science Review*, 114 (3), 638-659.
- Watts, B., Fitzpatrick, S. & Johnsen, S. (2018). (2018). Controlling Homeless People? Power, Interventionism and Legitimacy. *Journal of Social Policy*, 47 (2), 235-252.

La democratización de la ciencia: una reflexión pedagógica

Catalina López Ordoñez, Jaquelina Edith Noriega

Prefacio

¿Por qué razón en los dos últimos siglos, ha predominado un tipo de democracia que invisibiliza la reflexión epistemológica de los pueblos indios-latinoamericanos? ¿Cómo democratizar la ciencia desde un pensamiento crítico latinoamericano? Partiendo de esta mirada interrogada, la reflexión pretende inquietar y acercarnos en un primer momento al pensamiento epistemológico de la cosmovisión indígena-latinoamericana, sobre el sentido vivido de la democracia en contextos otros y considerar su pertinencia en la ciencia, colocando elementos fundantes que ha decir de Lenkersdorf la escucha es uno de ellos, valorándola de la siguiente manera:

El escuchar es un distintivo de la democracia entre los tojolabales. Gracias al escuchar se respetan las voces de todos y cada uno. Existe una confianza marcada en la voz del pueblo, es decir, la voz de los hermanos y hermanas. La confianza no es de algunas autoridades en los subalternos, sino que los constituyentes confían en los demás comunitarios. Así se explica la ausencia de personas destacadas, merecedoras, importantes, influyentes y pudientes en el contexto de la democracia tojolabal que es participativa (2008a, p. 90).

La reflexión pondera el mito *tzotzil*, que expresa el arrebato de la palabra escrita y el soporte simbólico del saber y la democracia que contemplan las comunidades indígenas mayas del sur de Chiapas, México; de esta perversión resultó nombrar a los indios ignorantes y los ladinos se proclamaron hombres de razón (Bartra, 1998 en Subcomandante Insurgente Marcos, 1998). Tal concepción plantea la pertinencia de recuperar el pasado que ha decir de Zemelman (2007), necesita en ocasiones ser desecho, dándole

un valor y una dirección distinta considerando nuevos actores, ya que a la falta de éstos, deviene la crisis del conocimiento latinoamericano.

Sin embargo, es posible aun retomar este soporte simbólico del saber y la democracia que nos ayude a construir una mirada distinta para la ciencia, una mirada que deleve la situación actual del tipo de democracia en el que se desarrollan las ciencias sociales y las humanidades desde décadas atrás, una mirada que desmonte “el manejo social y el asunto de la democracia hasta como un asunto aislado de lo económico” (Acosta, 1997, p. 66). Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de hacer nacer una mirada que deleve el tipo de democracia vigente, la cual se encuentra sostenida a la idea de una paz social imaginaria, a través de un manejo económico satisfactorio para algunos y desolador para muchos, una mirada aguda que exponga el “cómo” la democracia se ve incautada por una ciencia que sostiene el modelo neoliberal actual, teorizando y legitimando un tipo de razón, de ahí que pensadores como Villoro plantean que:

Se tiene que crear entonces la ficción de una “voluntad general” que no se identifica con ninguna voluntad personal. La voluntad general se rige siempre por el bien común. No puede equivocarse. Su sujeto es un ente impersonal: el pueblo. Abarcaría la comunidad de todos los sujetos racionales. El soberano no puede reconocerse en ningún sujeto particular (2015, p. 30).

Pensamos que, para concebir posibilidades y aportes que desde la pedagogía logran nacer, a fin de contribuir con la emergencia de una ciencia social y humanidades latinoamericana crítica, es necesario recuperar el sentido de vida de los pueblos originarios. Y hacer un tejido basado en la escucha y en el disponerse a la palabra y voz del otro, que se piensa en la subalternidad y en el deseo de emparejarse con los otros, ávidos de ser escuchados. Es importante además volver a repensar algunas preocupaciones o supuestos filosóficos que apunten a una mirada comprensiva, holística y contextualizada. De este lugar proviene la idea de encarar una revisión respecto a algunas cuestiones planteadas por Horacio Cerutti Gulberg (2001), quién se propone repensar los postulados de una filosofía y de un filosofar propio de los pueblos indios-latinoamericanos. Al revisar esta discusión entendemos que aún no ha sido zanjada y que quizás ha sido poco abordada. En tal sentido, existió un tiempo donde estuvo en boga este debate y en la actualidad parece haberse perdido en *pos* de perseguir otros ideales foráneos que han sumado al discurso político de la clase dominante neoliberal.

Es desde este lugar que pretendemos realizar esta revisión, indagación que rescata lo propio de nuestro contexto, las ideas que nos conducen como naciones y también

aquellos principios e ideales que nos definen como educadores y como académicos en universidades públicas. Volver a repensar el lugar de la democratización de la ciencia, el cómo se construye, al servicio de quién se piensa, es para muchos en esta hora indios-latinoamericana compleja y desgarradora, un gran desafío del que no escapamos y que exige ser escuchada.

El oído del saber en democracia en los pueblos indios-latinoamericanos.

Se escucha decir que la existencia de la democracia participativa a nivel mundial es proclamada por grandes pensadores, quienes destacan dos vertientes fundamentales, mismas que están marcadas por una trayectoria en el tiempo. La primera, desarrollada en la década de los setenta, influenciada principalmente por Pateman, Dewey, Stuart Mill y MacPherson, y la segunda, fundada en la experiencia de Presupuesto Participativo de Porto Alegre a fines de los años ochenta, iniciativa que fue estudiada por militantes y académicos e internacionalizada por movimientos álgidos mundialistas y el Banco Mundial (Vázquez y Godoy, 2021, pp. 115-116).

En los últimos años, con intensidad mayor se ha pretendido la adjetivación de la democracia, nombrándola de muchas formas, incluso, aludiendo en claves, “reconociendo que la democracia es atractiva, seductora y pretendida por todos (con las excepciones que siempre existe)” (Domínguez, 2018, p. 29). Esto último es un punto de partida para reconocer que su trascendencia ha sido colocada en las diversas formas del poder político de muchos gobiernos latinoamericanos o en la configuración de ellos; lo que a su vez ha silenciado otra u otras vertiente de democracia participativa, es decir, ha invisibilizado la democracia que vierte de un saber cosmogónico indígena, y que ha expuesto en el transcurrir del tiempo principios fundamentales, como el aprender a escuchar en democracia, el que como otros principios más distan significativamente de los que comúnmente se conocen en diversos ámbitos de la ciencia.

Para los pueblos indígenas mayas el escuchar o “el ‘ab’i no sólo corresponde al escuchar, sino que tiene una paleta muy amplia de significados que se ramifica en muchos derivados. Va del escuchar al oír, sentir, saborear, fumar, tener compasión y otros” (Lenkersdorf, 2008b, p. 122) es un principio democrático, el aprender a escuchar y ser escuchados es una tarea de todas y todos y parte del principio del escuchar; esta forma de escuchar recupera un oído democrático como lo hace llamar el mismo autor y quien describe que:

Las asambleas de los escuchadores representan una ejemplificación de la estructura socio-política como se vive y se práctica entre los tojolabales. Es decir, es una democracia porque se manifiesta el poder en manos del pueblo, es decir, del demos, y no se concentra en los pudientes (...). La democracia tojolabal se funda, pues, en los consensos, es decir, en el pensar del pueblo. Las élites de la sociedad dominante no comparten la confianza en el pueblo, por eso no escuchan lo que el pueblo dice. Establecen muchas reglas para que el pueblo pueda ser escuchado. Insisten en el diálogo, pero no dialogan (...). Las democracias tojolabales, en cambio, depositan el poder en manos de todos los que componen el nosotros. Se pueden equivocar, pero serán equívocos de todos y no representan los intereses de una clase política limitada y privilegiada (2008c, pp. 81-82).

Apropiarse del significado de la escucha con esta especificidad abre el intersticio que devela la profundidad de la reciprocidad de un nosotros; en lengua tojolabal, el nosotros está distante de lo que en otra lengua podríamos entender por el concepto del nosotros, es decir: en la lengua castellana se nos enseñó que este término era el pronombre personal tónico de primera persona del plural, pero para los tojolabales “el nosotros ke’ntik, aparte de ser el pronombre mencionado y una palabra muy, muy frecuente, es el concepto clave que explica la organización socio-política del pueblo y su cultura” (Lenkersdorf, 2008d, p.24), razón por la que la escucha y la palabra tojolabal plantea una invitación a la construcción de un nosotros emparejados. Lo que refiere al escuchar sintiendo-nos, de ahí que sea uno de los principios de la democracia en los pueblos indios, esto implica que convoca y considera otro principio, donde se reconoce al otro como parte fundamental, el nosotros; el saberse en nosotros, alejándose de una concepción reducida y acaparada por un orden de mercado, en la que a decir de Anibal Quijano (2020), en Latinoamérica el postulado burgués de democracia ha sido realizable a medias ya que ha encontrado estabilidad por algún tiempo en países como México, Uruguay, Chile y Argentina y en menor tiempo países como Venezuela, Colombia, Perú y Bolivia.

Es una realidad pensar que “En el Perú el interés por la democracia parece cada vez más vinculado a expectativas de satisfacción de aspiraciones personales y colectivas tiempo postergadas” (Zemelman, 2007, p. 10). Esto último es relevante si consideramos que en el Perú la burguesía ha planteado la democracia desde diferentes intereses. Por un lado, como procesos de contención de movimientos de clases dominantes y por otro, ampliando las políticas imperialistas, de lo que concluye Rocha (1994), que la burguesía en el Perú —como en la mayoría de los países Latinoamericanos— no contempla ningún interés de democratizar la vida de la sociedad y “por efecto” se afirma que desde este pensamiento burgués tampoco se tiene el menor interés de contemplar procesos de demo-

cratización de la ciencia en América Latina, una Latinoamérica en la que quepa un nosotros.

Pensar la ciencia con el nosotros desde una filosofía propiamente latinoamericana

¿Por qué nos cuesta tanto a los latinoamericanos encontrar un rumbo propio en cuanto a los objetivos de la democratización de la ciencia? ¿Por qué rápidamente acudimos a criterios y estándares de otras latitudes del mundo? ¿Por qué la ciencia que se realiza en instituciones académicas de latinoamérica colabora escasamente con el desarrollo de sus comunidades? ¿Por qué se realiza de espaldas a la cultura propia de latinoamérica, es decir fuera de nosotros? ¿Por qué la escasa presencia o representatividad de la heterogeneidad cultural y lingüística? ¿Por qué no se incorporan en el mundo científico académico otras epistemologías, otras filosofías y otras cosmogonías más propias de la región? La respuesta a estas y otras preguntas nos conduce a una búsqueda que marca el ser sujetos históricos en esta región del mundo.

Para ayudarnos a ensayar respuestas a estas preguntas acudimos al pensamiento de Cerutti Gulberg, H. (2001, p. 38) quien sostiene:

No poder los latinoamericanos formular una reflexión primera o fundante y dedicarse a la filosofía política o filosofía práctica (filosofía de nuestra industria, de nuestra política, de nuestro comercio, de nuestras letras etcétera tal como lo reclama Alberdi) permanecen en un pensamiento subordinado y sin rango filosófico en su sentido más fuerte.

Esta idea también puede hacerse extensiva a otros campos del conocimiento, no solo a la filosofía. Es decir que, esta situación de colonización impuesta por el mundo europeo, anuló toda posibilidad de reflexión propia, contextualizada y enraizada. Esta imposibilidad de pensar una idea de ciencia propia, una ciencia “otra” nos “persigue” y nos define aún tantos siglos después.

La cultural arrasada, la “sobreescritura” como una manifestación de la subordinación, la exclusión y la anulación del otro, un legítimo otro ha tenido tal fuerza que aún hoy seguimos intentando revisar y “desenterrar” algunos principios que existían y “gozaban de buena salud” al principio de todo. Bajo la existencia sombría de una sociedad hegemónica como la que habitamos torna complicado y riesgoso el reconocimiento del otro,

ya que el otro se reduce a un término de exclusión o anulación dejando en lo impensable la legitimación o reconocimiento del sujeto, desatendiendo lo planteado por Ortiz, (2022):

La concepción de que el otro está antes que uno mismo no precisa un abandono total del yo, porque eso implicaría una despersonalización; en cambio, el entorno en el que se desarrolla el yo se plantea como un ambiente nosótrico. La sociedad es posibilitadora del yo en el sentido en que permite el digno y pleno desarrollo del ser (p. 58).

Recuperar este tejido filosófico propio del pensamiento de los pueblos indios-latinoamericanos colapsa la exclusión, invisibilización y dominación que propone y desarrolla la estructura del discurso político de la clase dominante en la ciencia, y recupera la urdimbre de la pluralidad y la diversidad de sentidos y miradas otras, lugar en el que se abre la posibilidad de democratizar la ciencia. Villoro (2015) considera lo anterior como un proceso del nosotros que promueve la acción política como una necesidad fundamental para contrarrestar el pensamiento hegemónico occidental, además “el nosotros” se plantea desde la filosofía de los pueblos Latinoamericanos como el albor organizativo (Lenkersdorf, 2005).

El nosotros como integridad democrática para la ciencia

¿Es posible describir los rasgos de una forma distinta de entender la ciencia desde América Latina? ¿Desde qué otros lugares podemos apuntalar esta idea de “ciencia otra”, qué ideas aportamos desde la pedagogía? Como hemos venido señalando, resulta necesario rescatar las epistemologías propias de las culturas preexistentes antes de la colonización en América. Esta ciencia con conciencia debería recuperar pautas democráticas para concentrar ideas de las distintas culturas reflejando o dando cuenta de esas distintas configuraciones, saberes y creencias que anidan en tales.

En la llamada Larga Marcha a Yenán de Mao Tse-tung se ilustra claramente un cambio de rumbo a procesos que estaban pensados en otra dirección (Zemelman, 2007). En el saber sentir de los pueblos tojolabales el nosotros “predomina tanto en el hablar como en la vida, en el actuar, en la manera de ser del pueblo” (Lenkersdorf, 2005, p. 26). De estas circunstancias es pertinente considerar el desafío de la direccionalidad de la historia, es decir, actuar en sentido de “horizontes históricos” como lo apunta Zemelman.

Este desafío debe ser asumido por la ciencia y la filosofía que abre el camino y que posibilita la democratización de la ciencia, perpetuando la participación activa de sujetos libres y constructores de su identidad. Ciencia que convoque al diálogo intersubjetivo y al reconocimiento de las diferencias a partir de la escucha atenta y respetuosa de aquellos que por años han sido vedados en el discurso académico.

Desde Argentina, Arturo Roig revaloriza y resignifica la palabra liberación y le otorga un valioso significado, colocándolo en la base desde donde se levanta su filosofía. Aquella que decidimos rescatar y enaltecer como parte de este pensamiento propio amerindio, que presenta al sujeto como un agente activo, capaz de transformar la situación que lo rodea, inserto en su propia geografía, la de Latinoamérica, además poseedor de un sentimiento de compromiso con su realidad concreta y próxima. Desde este lugar su filosofía toma la forma de la liberación e integración de los pueblos latinoamericanos, gracias a que se nutre de distintas disciplinas:

Su filosofía se ha hecho partícipe de la *quiebra producida dentro de las filosofías de la conciencia* y confronta con total rigurosidad, las nuevas *filosofías de denuncia*, freudismo y marxismo, dialogan con ellas desde una actitud crítica, desde una postura dialéctica abierta, le interesa estudiar al sujeto concreto, y la manera de objetivar dicho sujeto en la historia. Por lo tanto no solo le interesa sobre qué se hace filosofía, sino también, cómo y para qué se hace, cuál es el proyecto que lleva implícito (Neme, A. 2022, p. 14).

Una noción interesante para pensar esta democratización de la ciencia es el llamado “*a priori* antropológico” de A. Roig (1981b) que conlleva la afirmación de un sujeto en su realidad histórica, un sujeto plural inscripto en su propio pueblo en su propia realidad histórica, singular, encaminado hasta conseguir esa conciencia necesaria para comprender la complejidad de la realidad histórica y, en este caso, la realidad histórica de Latinoamérica.

Entonces, cobra sentido el lenguaje que acompaña al otro, estableciendo una horizontalidad en el modo de relacionarse, en el que se apunala el pensar histórico y el reencuentro del sujeto con su condición histórica, reflejo de una cosmogonía maya en la que las relaciones nacidas de sus prácticas lingüísticas generan relaciones intersubjetivas con transparencia mayor. Este reconocimiento de carácter antropológico en la afirmación del sujeto implica el reconocimiento del otro como sujeto y en definitiva el reconocimiento dado no por la singularidad sino por la pluralidad que existe entre ambos y que los define.

En esa afirmación el nosotros es puesto como valioso y adquiere legitimidad en el filosofar. La posición axiológica resulta sumamente importante para poder anclar la idea de unos-otros-valiosos, de sujetos históricos que se encuentran en una transmutación de los valores tradicionales dentro del pensamiento donde la liberación de la mirada europeizante constituye la propia cultura (Neme, A. 2022):

Muchos desarrollos teóricos se han quedado en el simple horizonte de lo imitativo y repetitivo, precisamente por la carencia de autoafirmación fundante o por el modo ilegítimo que se ha concretado, todo lo cual ha impedido un auténtico comienzo del filosofar (Roig, 1981b, p. 17).

Surge como necesaria la referencia a un sujeto plural que se afirma dentro de un pueblo, en este caso latinoamericano, y que se identifica con esa realidad histórica a partir de su identidad concreta. Estamos en el ámbito no de un sujeto universal, sino de un sujeto plural, un nosotros que se afirma dentro de un pueblo, y en el caso específico del pueblo latinoamericano, es necesario una identificación con esa realidad histórica, a partir de esa identidad se hace factible reconocernos como tales.

Una reflexión epistemológica para pensar la democratización de la ciencia: una ciencia otra

Antes de comenzar, vale una aclaración:

A diferencia de la epistemología, la reflexión epistemológica no es una disciplina acabada sino una actividad persistente, creadora que se renueva una y otra vez, en la que las preguntas muerden ávidamente, resquebrajan la cáscara de un fruto que no siempre está maduro y cuyo dulzor, las más de las veces, se hace esperar y no siempre se alcanza. Lejos de buscar reglas comunes a los distintos procesos de conocimiento la reflexión epistemológica intenta dar cuenta de las dificultades con las que el que conoce se enfrenta cuando las características de aquello que intenta conocer son inéditas o, cuando aún no siéndolo no pueden ser, en todo o en parte, registradas, observadas, comprendidas con las teorías y/o conceptos existentes y con las estrategias metodológicas disponibles (Vasilachis de Gialdino, I. 2007, p. 2).

El conocimiento científico, modo predominante y hegemónico de conocer el mundo existente en la academia, constituye una representación parcial y condicionada por los valores y creencias de los/as científicos/as. En este sentido, incluye pero también omite, limita, sesga, oculta el mundo natural, tiene un reducido papel en la construcción del conocimiento científico. En esta lógica de pensamiento y acción, las regularidades de las creencias institucionalizadas se imponen sobre el mundo y no las regularidades del mundo sobre los sentidos.

Si pensamos en los aportes de la pedagogía, ellos debieran proponer fundamentalmente el diálogo entre: formas de sentir, formas de conocer, paradigmas, métodos, investigadores, teorías. Y la pluralidad de mundos, de prácticas, de perspectivas, de interpretaciones, de representaciones. Espacios donde visiblemente las Ciencias Sociales y las Humanidades tienen mucho para decir, espacios no habitados suficientemente pero que parecen esperar ávidos el compromiso de la visibilización.

La Epistemología del Sujeto Conocido (Vasilachis de Gialdino, I. 2007) ofrece fundamentos ontológicos y epistemológicos que pueden ser útiles para pensar estos aportes, sobretudo al colocar el énfasis en la mirada del otro como distinto pero complementario, el nosotros; en la denuncia de la injusticia y la inequidad:

la epistemología del sujeto conocido viene a hablar allí donde la epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila o limita, e intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas (Vasilachis de Gialdino, I. 2007, p. 5).

La Epistemología del Sujeto Conocido provoca una ruptura ontológica a nivel de la identidad, la que posee dos componentes: el esencial o dignatario, y el existencial o biográfico. El primero corresponde a lo que el sujeto es, a su esencia, esa esencia que lo define; y el segundo a su propia historia existencial vivencial. Ambas cuestiones deben ser reconocidas e identificadas al momento de describir al sujeto latinoamericano en el marco de las complejas subjetividades que lo constituyen, muchas de las cuales han sido obturadas, excluidas, reprimidas, ocultadas, olvidadas.

En la Epistemología del Sujeto Cognoscente —con sus distintos paradigmas— quien conoce lo hace desde una situacionalidad histórica, y a partir de los recursos disponibles en su contexto cognitivo de referencia. Es principalmente a través de esos recursos que el sujeto cognoscente se vincula con quien está siendo conocido y con la

situación en la que este despliega su existencia, y legitima el conocimiento producido. Ello en general no es explicitado abiertamente, radicando en ese acto el dogma de universalidad y su posibilidad de existencia. Que al decir de Zemelman (2012a, p. 11), define dos planos “el formal-categorial de lo epistémico y el que definen las subjetividades psicoculturales”.

La Epistemología del Sujeto Conocido reniega del presupuesto del dualismo epistemológico, cuestiona la necesaria distancia entre quien conoce y quien está siendo conocido, reemplaza al *qué* se conoce por el *quién* es conocido, y ese *quién* determina al *cómo* se conoce, postula a la interacción cognitiva como condición ineludible de la construcción cooperativa del conocimiento, objeta la validez de la investigación que no de cuenta, a la vez, de los componentes esencial y existencial de la identidad, y da prioridad a la protección de la dignidad de los participantes en la indagación.

La interacción cognitiva, implica dos procesos: el que va del sujeto cognoscente al sujeto conocido y el que es de viceversa. En esta interacción cognitiva quienes participan comparten un mismo proceso de conocimiento en un mismo tiempo, se conocen entre sí y a sí mismos, son conocidos por otros y conocen como son conocidos en una dinámica especial de reciprocidad. Esta doble mirada interviene también en la construcción cooperativa del conocimiento donde si bien cada uno lleva un proceso distinto, el mismo es recíproco.

La recuperación de las formas de conocer vedadas es otro aporte de esta reflexión epistemológica. Esa recuperación hace posible tanto la interacción cognitiva como la construcción cooperativa del conocimiento y reclama una previa descolonización, ruptura, revisión, objeción epistemológica, y la formulación de propuestas que admiten la pluralidad de epistemologías como expresión de la multiplicidad de culturas, cosmogonías, formas de ser y estar en el mundo. En este sentido, los diversos mundos coexisten, se superponen, se disponen de acuerdo con las diferentes creencias. Esa diversidad de mundos suscita en los actores una extensa y profunda variedad de explicaciones causales tanto de carácter inmanente como trascendente.

El cambio para la democratización de la ciencia

Para la consideración de un cambio “es importante leer las condiciones históricas del sujeto desde el ángulo de sus construcciones sociales” (Zemelman, 2012b, p. 78).

La realización de los cambios señalados no se pueden hacer de la noche a la mañana, sino que existen preparativos y cambios de “mentalidad” que necesitan su tiempo. De todos modos, la realización no se refiere a un estado hecho, sino un proceso continuo en el cual el NOSOTROS y la intersubjetividad están “encarnándose” en un camino que se hace al caminar (...). El reconocimiento de estas instancias alternativas se logra difícilmente, porque implica no aferrarse al poder (Lenkersdorf, 2004, p. 25).

El pensar histórico considera una perspectiva que reconoce las particularidades del sujeto conocido y que otorgue relevancia y entidad al contexto, implica pensarlo desde categorías teóricas propias y distintas, reflexionar filosófico y epistemológico proveniente también de autores latinoamericanos, ejercicio que venimos haciendo aquí.

En el proceso de producción de la ciencia, la diversidad presente en su creación, construcción, selección de datos, en el desarrollo de la investigación y, por tanto, en las formas de generar evidencias no resultan de la aplicación de una teoría, de un patrón preconcebido sino de la experiencia, la creación y la intuición. Los pares lógicos que entran en juego y en tensión desde el punto de vista metodológico son: lo estático y lo dinámico, lo visible y lo invisible, lo que es y lo que subyace detrás de lo que es, lo que lo mueve, lo sostiene, lo coordina, lo que cambia, se transforma pero, aún más, lo inmutable, lo común, lo uno, lo igual. De los resultados de estos debates dependen también los abordajes del mundo empírico y los aportes a una ciencia útil. Tener presente estos principios en la producción científica puede ser de gran utilidad al momento de pensar objetos de estudio que respeten el origen, el contexto y los sujetos sin ataduras, sin corset implantados por otras culturas.

Tres desafíos metodológicos y didácticos se desprenden de lo dicho, que es preciso atender y detenerse a pensar: la génesis de una investigación en cuanto al contexto socio histórico y su función; la génesis de una investigación en cuanto a la problematización del contexto sociohistórico e identificación de una situación problemática y su función; y la complejidad de la naturaleza de la investigación de lo social en consecuencia de un pensar histórico.

La capacidad de problematización implica una postura vertebral del investigador que hace ciencia: investigar es interrogar, interpelar la realidad; implica asumir un posicionamiento crítico frente a la realidad cotidiana. En síntesis, si pensamos en un cambio en el modo de entender y hacer ciencia latinoamericana, ese cambio debería ser de forma y de fondo, y debería tomar el camino de una actitud y posicionamiento crítico como condición del espíritu científico, que debería estar en relación con:

- diferentes maneras que adoptamos para provocar el encuentro de un *corpus teórico* y de un *corpus empírico* y para relacionar un sujeto que investiga con un objeto social investigado.
- diferentes estrategias metodológicas como conjuntos de procedimientos que resuelven de manera diferenciada los caminos conducentes a la construcción del objeto de investigación, esta otra forma requiere del asomarse y asumirse como sujeto histórico para trascender y posibilitar el cambio en la ciencia.

A manera de conclusión

Es necesario reconocer que el proceso de democratización de la ciencia necesita imperiosamente de un llamamiento a los sujetos vinculados al quehacer pedagógico y científico de compromiso con la adquisición de un lenguaje capaz de intervenir, que al decir de Zemelman éste “requiere de una presencia en cuanto a capacidad del sujeto para construir, que no se agote en los límites del discurso teórico” (2012c, p. 178). En el centro de la reflexión se ve comprometido el lenguaje, la escucha, la palabra, el otro, el nosotros y el interrogante: ¿Cómo hacer uso de un lenguaje que incluya al otro y al nosotros para una ciencia democratizada?. La democratización de la ciencia desde esta mirada pedagógica de construcción social, plantea la recuperación de una actitud ética del sujeto, que a su vez refiere al sentido del buen vivir de los pueblos indios-latinoamericanos, en el que se reconoce al otro como un legítimo otro desde la palabra y la escucha, lo que funda un lenguaje:

En su función de expresión, el lenguaje mantiene precisamente al otro al que se dirige, a quien interpela o invoca. Ciertamente, el lenguaje no consiste en invocar como ser representado y pensado. Pero por esto el lenguaje instaaura una relación irreductible a la relación sujeto-objeto: la revelación del otro (E. Lévinas, 1999, p. 96 en Navarro, 2008, p. 181).

El buen vivir por su parte plantea una actitud ética, una razón de ser y del ser solidario, en un tejido con el tiempo y la historia, es decir el actuar desde el escuchar en diálogo con la cultura, la comunidad y la tradición; ya que el escuchar comunitario se erige debido a la existencia del nosotros; que desde el colectivo se torna en proyecto que retoma conciencia política y social; es imperante el reconocimiento de la realidad de las comunidades indias, ya que precisa pensarla como una realidad nuestra, para partir de ello y pensar

un diseño o bosquejo de democracia científica que sostenga la voluntad de conocer, de construir y de ser con los otros en su esencia.

El deseo es la esencia misma del hombre en cuanto es concebida como determinada a hacer algo en virtud de una afección cualquiera que se da en ella, (É, III, Definiciones de los afectos). El deseo no es simplemente el apetito, una mera volición, sino que por definición implica una consciencia de este. El hombre es consciente de que es deseante, deseante por constitución, deseo por naturaleza, porque su fuerza vital radica en lo que es llamado conatus, el esfuerzo de cada cosa por perseverar en su ser. ¿Qué desea el hombre? El mayor bien, la felicidad, llegar a una mayor perfección, seguir siendo, perseverar en su existencia. ¿Cómo lo hace? Obrando, y no padeciendo (Roque, 2008, p. 10).

Desde esta aproximación, es preciso volver a aquella fuente de reflexión que es la filosofía realizada de y para América Latina, volver a sus pensadores, aquellos que filosofan sobre el sentido de las cosas desde tiempo inmemorial, los que han pensado desde la academia y los que lo han hecho desde la tribu, la comunidad, la aldea ideas que han sido transmitidas a partir del uso de la imprenta y las tecnologías del saber y aquellas que lo han sido desde la organización comunitaria, desde el “boca en boca”, desde el “tequio”, este último que comprende la solidaridad intracomunitaria radicada en “la costumbre”. Sin discriminación, sin juzgar, reconociendo la validez y legitimidad de cada espacio, de cada modo, de cada lenguaje, de cada sujeto y subjetividad; he aquí la tarea del quehacer pedagógico.

Contemplando esta singularidad, es pertinente recuperar el horizonte pedagógico y distanciarse de toda aquella afirmación que, como singular colectivo, nos ha llevado a un esfuerzo quizá vano, esencialista, que nos encuentra hoy en la encerrona de definir una categoría sin plurales y se queda en el camino la riqueza de lo parcial y contextual en la que hasta lo efímero se esfuma (Naidorf y López, 2022, p. 15).

Reconocer, lo propio, lo único, lo original, lo inaugural no por mejor sino por distinto, por diferente y por valioso. América Latina tiene su propia manera de conocer, la que se refleja y se “hace carne” en las distintas universidades como Casas dedicadas a acrecentar y preservar ese conocimiento, defender “estas formas”, transmitir las, enseñarlas, cultivarlas, mejorarlas e impulsarlas es tarea también de la pedagogía y de quienes trabajamos en ella.

En este sentido, destacamos las palabras de Cerutti Gulberg, H. (2001, p. 64):

La tradición filosófica latinoamericana puede y debe ser recuperada en todos sus avances en ese sentido, ya que sólo desde ellos y desde las luchas de los oprimidos por la liberación es pensable una filosofía no “crepuscular” y contemplativa, como la simboliza el búho hegeliano, sino, un pensar “auroral” análogo al de los griegos. Un pensar que tiene como símbolo de su fuerza profética a la calandria.

El autor, quien también retoma a Roig (Neme, A., 2022) nos interpela a seguir pensando en el futuro, mirar hacia adelante, buscar nuevos símbolos que sirvan para describir y analizar la propia realidad. Es en ese sentido que toma la imagen de la calandria en contraposición al búho de la filosofía hegeliana: “Este último levanta su vuelo al atardecer, es decir la filosofía, como fenómeno crepuscular de la historia. En contraposición a esto, Roig toma como símbolo la calandria que inicia su vuelo a la mañana y apunta al futuro de los pueblos” (Neme, A. 2022, p. 15).

La democratización de la ciencia tiene necesariamente que reconocer la existencia y exigencia naturalizada de prácticas pasadas y presentes, de citar al común intelectual, del abandono y olvido de citar la memoria, la experiencia, el devenir y las urgencias reales que genera la praxis socio-histórico-política latinoamericana; reconocer que existen formas hegemónicas instituidas de construcción de conocimientos, de identificación de problemas de investigación que miran a horizontes lejanos y ajenos. Este otro sentido de democracia científica hará lectura para mirar que las Ciencias Sociales y las Humanidades han reproducido viejos procesos colonizadores que promueven el olvido de lo nuestro, de lo indio-latinoamericano, acercándonos a lo ajeno, lo distante del nosotros, un lugar en que solo escuchamos ruidos sordos, palabras mudas, miradas ciegas y sentidos sin sentir.

Abrir la agenda para pensar la investigación y el debate con los problemas propios de esta compleja y empobrecida América, con sus claroscuros, con sus grandes dolores pero también con sus inmensas fortalezas, sobre todo aquellas que se relacionan con su gente y sus culturas tan diversas. Abrir esta agenda implica entonces revalorizar estas epistemologías y cosmogonías olvidadas, obturadas, deslegitimadas, veladas con una clara intención esclavizante, subordinante y dominante. Emprender este camino no significa renegar o borrar lo acontecido, lejos de eso es una invitación a reconocer lo vivido como la fuerza interna que nos mantiene en eje y lo que nos permitirá repensar el futuro con ojos de convivencia, de coherencia, de respeto y de amor.

La pedagogía en tanto acto creativo y creador debe conservar ese espíritu crítico, generando experiencias subjetivantes que revaloricen lo propio de nuestra américa con una mirada esperanzadora y a futuro anclada en el otro con voz y con rostro.

La pedagogía tiene por objeto humanizar al sujeto, provocar que ese individuo, ese ser biológico devenga en sujeto, ¿cómo entonces no poner el énfasis en el dar la palabra, en la escucha atenta y respetuosa, en la empatía que implica colocarse en el lugar del otro?. Sin embargo, esta acción de dar la palabra no debe colocarnos en un lugar de poder autoritario, dictatorial, de superioridad, sino que debe encontrarnos en el lugar de hacer justicia, de reconocer el derecho por tanto tiempo negado, por tanto tiempo reclamado. Reconocer este legado y reconocer el compromiso y el derecho de hacer lo propio en carne y hueso es parte de llamarnos académicos y académicas en cualquier universidad pública de América Latina.

Referencias

- Acosta, A. (1997). ¿Es viable la democracia sin equidad? (Tema Central). En: *Ecuador Debate*. ¿Qué democracia? Quito: CAAP, no. 42: p. 65-73. ISSN: 1012-1498.
- Casalla, M.(1996). Notas sobre un tema que insiste: La identidad cultural (Primera parte) Los hijos de la furia. *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales* N° 21. Asociación de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales. Fundación OSDE.
- Cerutti Gulberg, H. (2001). *Filosofía para la liberación ¿liberación del filosofar?* NEU UNSL. San Luis, Argentina.
- Domínguez Haro, Helder (2018). *Democracia constitucional. Elementos teóricos, desarrollo jurisprudencial e introducción bibliográfica*. Editora Jurídica Grijley
- Lenkersdorf, C. 2004. *Conceptos Tojolabales de filosofía y del altermundo*. Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- Naidorf, J. y López Ordoñez, C. (2022). La poiesis de la pedagogía. *Analecta Política*, 12 (23), 01-24-. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a07>
- Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. pp. 177-194. ISSN: 1136-4076.
- Neme, A. (2022). *Maestro de la filosofía argentina: Arturo Roig*. Nueva Editorial Universitaria-UNSL. Argentina.
- Obregón R., Maria. C. (2003). *Tzotziles*. México : Cdi : Pnud.
- Ortiz H. María G. (s/f). *Inclusión del paradigma nativo nosótrico como superación de la concepción occidental del otro*. Editorial Tlamatini |

- Pinto S., Julio C. (1998). *Ladinos e Indígenas en la Nación criolla Guatemalteca: de la colonia a régimen conservador*. Centro de Estudios Urbanos y Regionales, CEUR. Universidad de San Carlos de Guatemala. Boletín No. 36.
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*/Aníbal Quijano; prefacio de César Germaná; prólogo de Danilo Assis Clímaco-1a edición especial-Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Clacso ; Lima : Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rocha V. Alberto (1994). El redescubrimiento de la democracia en Perú, aproximación general al debate en la década de los años ochenta. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. v, núm. 15, 1994, pp. 105-138 universidad de Colima, Colima, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31601506.pdf>
- Roig, A. (2004). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/introduccion.htm>
- Roque A. (2008). Acercamiento a un buen vivir desde Baruch Spinoza: Dios como “ser”. *CUADRANTEPHI*, No. 16.
- Subcomandante Insurgente Marcos (1998). *Relatos el viejo Antonio*. Centro de Información y Análisis de Chiapas, CIACH. Disponible en: https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/PyF_revolucionarios_marxistas/Relatos_viejo_Antonio-Sub_Marcos.pdf
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2007). El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8 (3), Art. 6, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-6-s.htm>.
- Vásquez Castillo, Yeison y Godoy Boy, Fanny (2021). Repensar la democracia participativa en el Perú. *Debates en Sociología*, n° 53, pp. 111-131, E-ISSN 2304-4584.
- Zemelman, H. (2007). *De la historia a la política: La experiencia de América latina*. Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder: razonar y gramática del pensar histórico*, México: Siglo XXI Editores: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

CONCLUSIONES

La gran riqueza de textos que integran la presente obra, hace complicada la tarea de sintetizar en unas palabras algunas conclusiones a la altura de su complejidad, por lo que, sin la pretensión de hacer una conclusión general, se presentan algunas líneas de reflexión que surgen de la experiencia, por demás satisfactoria, de haber participado en este ejercicio colectivo.

El tema de la producción y movilización del conocimiento, lejos de considerarse un tema acabado, se presenta como un área de interés y de actualidad en nuestros países latinoamericanos, el cual, sigue abriendo nuevas betas de discusión. El abordaje desde la perspectiva de las condiciones que tienen los académicos para realizar estas actividades, ha permitido realizar acercamientos vinculando los actores con las estructuras. Entender las condiciones de los académicos que realizan labores de producción de conocimiento implica ir y venir de las condiciones estructurales a los propios sujetos. Las estructuras determinan en gran medida el entorno que posibilita, incentiva o restringe a los académicos, pero es preciso entenderlos a su vez como agentes activos y propositivos co-constructores de sus propias condiciones.

Analizar las estructuras implica reconocer que existen diversas posibilidades que se manifiestan en los niveles macro y meso, las cuales pueden influir en las labores de producción y movilización del conocimiento. En este sentido encontramos condiciones determinadas por las políticas educativas, políticas de profesionalización de los académicos, y políticas de ciencia y tecnología que establecen pautas de regulación de la actividad científica. En el nivel organizacional, encontramos diversas dinámicas que se gestan en la misma universidad, estrategias de gestión organizacional y de gestión de recursos humanos; ya sea que surjan de la misma institución o que se trate de la implementación de las políticas federales. También en el nivel organizacional se pueden analizar las dinámicas propias del campo científico, los colectivos de académicos, las redes, los llamados hubs de conocimiento y las diversas formas de organización que se manifiestan, más allá de las instituciones formales de educación superior e investigación, y se conforman co-

mo estructuras, que al igual que las estructuras formales, generan sus propias dinámicas de operación, y en este sentido, también imponen condiciones a los sujetos.

En este marco se presentaron diversos capítulos en la primera parte del libro que ponen énfasis en diferentes niveles micro, meso o macro y que enfatizan algunos elementos específicos que influyen en la producción y movilización del conocimiento. Entre ellos destaca el fenómeno de la pandemia Covid-19, el factor tiempo en la producción de conocimiento, así como las formas colaborativas de producción de conocimiento a través de los *hubs* del conocimiento. La diversidad de abordaje en los estudios presentados le da una riqueza teórica, y empírica a la obra, con lo cual se nutre la discusión en la red a la que pertenecen los autores. Encontramos tanto acercamientos cualitativos como cuantitativos, así como diversas perspectivas teóricas y experiencias específicas de implementación.

El tema de la evaluación tomó particular importancia en tres de los textos del segundo apartado, el cual se encuentra estrechamente relacionado con el tema de la regulación. La evaluación se ha venido desarrollando como una estrategia para impulsar el cambio en los actores y organizaciones evaluadas, y se concibe como un instrumento para el logro de la calidad y la promoción de la mejora continua. La evaluación concentra una gran carga de poder porque genera información sobre el desempeño de los actores y el cumplimiento de los objetivos de las universidades, a partir de la cual se toman importantes decisiones que impactan en los mismos actores y programas educativos.

El tema de la regulación se presenta como un tema problemático, por una parte porque está en juego la aceptación y legitimación de las estrategias e instrumentos utilizados para ello por los actores, pero también por los alcances que tiene para restringir o incentivar determinados comportamientos o cumplimiento de ciertos indicadores. La regulación establece el “deber ser” de la actividad científica y en este sentido carga sobre sus hombros la responsabilidad de marcar las pautas que marquen el camino correcto.

Es en este sentido en el que la regulación es problemática, porque representa los mecanismos estructurales e institucionales diseñados para coartar la libertad de los individuos, desde el momento en que se le marcan las normas que deben cumplir y los desempeños que deben demostrar. Marca una transición y a la vez tensión entre los fines y normas individuales en relación con los fines y normas de la organización a la cual pertenece, en la medida en que son más fuertes los mecanismos de regulación se debilitan los fines personales en favor de un fortalecimiento de los fines organizacionales. En este sentido el gran debate sobre la regulación va de la mano con el debate de su concepto antagónico, el concepto de autonomía, a partir del cual surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es el límite entre lo que debe ser regulado y lo que debe mantener su autonomía en

las tareas de producción y movilización del conocimiento? Sin duda la tarea no es sencilla e invita a continuar con su problematización.

Otra de las grandes reflexiones que se derivan de la presente publicación, es el hecho de que la producción y movilización del conocimiento es una actividad que cobra sentido cuando logra ser útil y es susceptible de intervenir en procesos o productos específicos. El conocimiento que no sale de los círculos académicos y que no transita de la teoría a la práctica, es un conocimiento inútil. Por lo que respecta a las ciencias sociales y humanas encontramos a lo largo de la historia fuertes críticas que ponen en duda su legitimidad, en parte relacionadas con la percepción de inutilidad de la ciencia social. De ahí la importancia de recuperar la función o sentido social y/o político que tiene el conocimiento, en todas las áreas en general, pero en particular, en las ciencias sociales y humanas.

El reto es enorme, y para lograrlo es importante reconocer el valor y la importancia que tienen las universidades, y en particular los académicos, en su producción y movilización. La responsabilidad que cae sobre sus hombros es sin duda creciente y en virtud de ello es importante analizar las condiciones en que está realizando su labor para, a partir de ello, trazar las rutas que permitan, en primer lugar, la mejora de sus condiciones, y a su vez mejoren las posibilidades de que sus resultados puedan producir conocimiento con impacto social y político.

Si bien es vital reconocer la importancia central de las universidades y sus académicos, también lo es evitar otorgarles un rol hegemónico y elitista. La gran tarea es aprender a generar formas heterogéneas de organización con otros actores que permitan potenciar los alcances del conocimiento y generen sinergias para lograr el desarrollo de la teoría y su aplicación práctica, que movilicen recursos y generen formas de cooperación y colaboración con mayores posibilidades de resolver los grandes problemas sociales.

Es importante lograr el rompimiento de las exclusividades y posturas hegemónicas. El conocimiento es un bien público que requiere establecer mecanismos para su apertura y democratización, abrir sus formas de organización, tanto en sus dinámicas de producción como en sus dinámicas de uso y apropiación. En la medida en que logremos impulsar un conocimiento móvil, socialmente responsable y politizado, estaremos en mejores condiciones de desarrollar estrategias para reducir las desigualdades sociales y mejorar las condiciones de las comunidades vulnerables, y con ello resolver importantes problemas sociales.

Autoras y autores

Ricardo Pérez Mora

Universidad de Guadalajara, (UDG), México.

ricardo.pmora@cugdl.udg.mx

Doctor en Educación. Profesor investigador y Jefe del Departamento de Innovación Social del Centro Universitario de Guadalajara de la Universidad de Guadalajara. Editor Coordinador en Español-Norteamérica de la revista *Education Policy Analysis Archives* y Editor Asociado de la *Revista de Educación Superior y Sociedad* de la UNESCO. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III y Perfil PRODEP. Asimismo, es coordinador en el GT Internacional “Ciencia Social Politizada” de Clacso y Coordinador General de la Red de Estudios sobre Instituciones Educativas en México. Sus líneas de investigación son: sociología de la Universidad, actores y políticas de la educación superior y producción y movilización del conocimiento.

Ana Laura Vargas Merino

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México.

ana.vargas@uah.edu.mx

Doctora en Ciencias de la Educación y Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Su formación básica es de Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Perteneció al Cuerpo Académico Consolidado de Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular. Sus investigaciones giran en relación con las líneas de política educativa, gestión y desarrollo institucional y diagnóstico, evaluación y planeación educativa. Es profesor de Tiempo Completo del Área Académica en Ciencias de la Educación de la UAEH.

Maricela Zúñiga Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México.

maricela_zuniga@uaeh.edu.mx

Dra. en Ciencias de la Educación por la UAEH. Profesora Investigadora Titular "A" en el Área Académica de Ciencias de la Educación en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades en la UAEH; perfil deseable PRODEP; Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores de SECIHTI, coordina seminarios de especialidad en docencia, maestría y doctorado en ciencias de la educación. Líder del Cuerpo Académico Consolidado de Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular de la UAEH. Participa en el proyecto Interinstitucional: Programa Nacional de Formación e innovación para atender a la primera infancia desde las Universidades Públicas.

Juan Antonio Centeno Quevedo

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

jcenteno@uat.edu.mx

Doctor en Gestión e Innovación Educativa; Maestro en Finanzas Corporativas; Especialista en Prevención de la Violencia en el Entorno Comunitario y Licenciado en Mercadotecnia. Cuenta con múltiples Diplomados y cursos en temas de Género, Masculinidades y lenguaje no sexista, Derechos Humanos, Igualdad, Cultura de Paz, Evaluación de Políticas Públicas, Presupuesto Basado en Resultados; Gestión de Proyectos Sociales y temas relacionados con la prevención, la seguridad y la justicia. Ha participado como columnista en *El Universal*. En lo que respecta a responsabilidad social, es miembro de la Mesa Ciudadana de Seguridad y Justicia de Victoria, Director del Observatorio Ciudadano Tamaulipas y miembro del Club Rotario Victoria Bicentenario.

Teresa de Jesús Guzmán Acuña

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

tjguzman@uat.edu.mx

Doctora en Educación Internacional. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Editora Asociada de la Revista *Education Policy Analysis Archives*. Evaluadora de la *Revista de Educación Superior y Sociedad* de la UNESCO. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel I y reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP. Líder del Cuerpo Académico Consolidado "Política, Administración y Gestión Educativa". Líneas de investigación: "Políticas, Planeación y Gestión de la Educación Superior" y "Estudios de Género".

Josefina Guzmán Acuña

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México.

jguzman@docentes.uat.edu.mx

Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras nivel 1. Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado "Política, Administración y Gestión Educativa". Integrante del Consejo Consultivo de la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior RENIES Igualdad.

Omar García Ponce de León

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México.

omartqu@gmail.com

Doctor en Sociología por la Universidad de Barcelona, España. Ha sido coordinador y jefe de programas del Doctorado en Ciencias Sociales en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) y en dos ocasiones en el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Fue Profesor Investigador de Tiempo Completo, titular B-Definitivo de la UAEM. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel II. Es miembro del Sistema Estatal de Investigadores en Morelos, cuenta con perfil deseable PRODEP, es Miembro de la Red de Estudios sobre Instituciones Educativas (Resiedu) Ha fungido como asesor en universidades públicas sobre los PNPC del Conacyt (ahora Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación). Cuenta con formación en transferencia del conocimiento por la Universidad de Oxford y la Universidad de Texas (Austin). Realizó estudios posdoctorales en la Universidad de Alberta, Canadá. Tiene estudios especializados por Universidad de Michigan en Estadística y Encuestas, en la Universidad de Harvard sobre Estudios Avanzados en Sociología y la Universitat Oberta de Catalunya sobre Educación en línea.

Xóchitl Yolanda Castañeda Bernal

Universidad de Guadalajara (UDG) México.

xochitl.cas@cucea.udg.mx

Doctora en Gestión de la Educación Superior por la H. Universidad de Guadalajara. Profesora asociada de tiempo completo, adscrita al Departamento de Recursos Humanos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Entre sus áreas de interés destacan las líneas de investigación en educación superior, ciencia social y

politizada, libertad académica, condiciones para producción individual y colectiva del conocimiento y movilización del conocimiento. Miembro del SNI nivel I. Cuenta con Perfil PRODEP.

Urith N. Ramírez Mera

Universidad de Guadalajara (UDG), México.

urith.ramirez@gmail.com

Doctora en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Investigadora por México SECIHTI. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Sus líneas de investigación son diseño curricular, uso de tecnologías digitales emergentes como la inteligencia artificial generativa, la Nueva Escuela Mexicana y la alfabetización digital, y diseño de objetos de aprendizaje como aplicaciones móviles. Fundadora de la Red EduTech Ética y Emergencia. Su trabajo busca reimaginar el aprendizaje en la era digital, promoviendo una educación más humana, inclusiva y consciente.

Jaquelina Edith Noriega

Universidad de San Luis (UNSL), Argentina.

jenoriega@evirtual.unsl.edu.ar

PhD en Ciencias Humanas y Sociales (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Magíster en Educación Superior (UNSL). Especialista en Educación Superior (UNSL). Diplomada en Ciencias Sociales con mención en gestión de instituciones educativas (Flacso). Profesora Asociada Efectiva (FCH-UNSL). Profesora Adjunta Regular (ECS-UNVIME) Investigadora especializada en temáticas de Educación Superior especialmente relacionadas con política universitaria, ciencia y tecnología, evaluación y acreditación universitaria. Estudiosa de la profesión y cultura académica en universidades. Docente de grado y posgrado en distintas universidades del país y del extranjero. Directora de Proyecto de Investigación Consolidado en la UNSL. Directora de la publicación científica: *Revista de Investigación y Disciplinas* (REVID).

Mauro Alonso

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

mauroralonso@gmail.com

Sociólogo (Fsoc-UBA), MSc. en Ciencia, Tecnología y Sociedad (UNQ) y Doctor de la Universidad de Buenos Aires (FFYL-UBA). Investigador Asistente del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Miembro del GT-Clacso "Ciencia Social Politizada".

Profesor de grado y posgrado en diversas instituciones nacionales e internacionales. Dirige proyectos de investigación nacionales (PRI-UBA, PICT, PIP-Conicet) e integra equipos internacionales vinculados a la caracterización de las dinámicas de investigación y evaluación de la investigación social.

Daniela Perrotta

Universidad Nacional de las Artes (UNA), Argentina.

danielaperrotta@gmail.com

Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente bajo licencia ya que se desempeña como Secretaria de Desarrollo y Vinculación Institucional en la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Ha formado parte del comité ejecutivo de la Comisión de Asuntos Internacionales del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) entre el 2022 y el 2025. Es la Coordinadora Ejecutiva de la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (Red CIUN) (2024-2025). Es la representante del Centro Miembro de la UNA ante el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y en la Red Argentina Universitaria de Artes (RAUDA). Ha sido la coordinadora del Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria (Sileu) de Clacso entre 2014 y 2018; y la coordinadora del Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (Folec) de Clacso entre 2019 y principios del 2020. Fue Directora Nacional de Cooperación Internacional en el Ministerio de Educación de la Nación (febrero de 2020-abril de 2021). Su formación de grado es en Ciencia Política (UBA), es Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y Doctora en Ciencias Sociales (Flacso). Ha participado de estancias de formación de posgrado en Brasil (programa CAPES-SPU), Ecuador (Clacso), Chile (Clacso), Alemania (DAAD), Canadá (Ministerio de Asuntos Exteriores), Estados Unidos (Comisión Fulbright) y España (Fundación Carolina).

Virginia Sene Fernandes

Universidad Católica de Santos (Unisantos), Brasil.

vicavazzani@gmail.com y vsfernandes@unaerp.br

Doutora e Mestre em Educação pela Unisantos-Santos/SP; Licenciatura plena em Letras: português e inglês pela Unianchieta-Jundiá/SP; Graduação em Pedagogia pela Uninove-São Paulo/SP; Docente nos cursos de graduação da UNAERP-Guarujá/SP. Pesquisadora

na área de políticas públicas em educação: Gestão escolar e Avaliação no Ensino Superior e nos estudos sobre análise do discurso na perspectiva de Michel Foucault. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8601-5806>. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3451081964933635>.

Ivanise Monfredini

Universidad Católica de Santos (Unisantos), Brasil.
 imonfredini@gmail.com

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e psicóloga pela Universidade de Mogi das Cruzes, atualmente integra o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. É líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação. Integra o Grupo de Trabalho "Ciencia social politizada (GT Clacso 2023-26) e é membro da rede RESIEDU (Red de Estudios sobre Instituciones Educativas). Também atuou como membro do Conselho Municipal de Educação de Santos de 2020 até 2025. Suas pesquisas privilegiam a investigação das políticas educacionais elaboradas e implementadas no contexto das mudanças estruturais que vem ocorrendo desde meados do século XX e suas consequências nas universidades, na produção de conhecimento, na formação de sujeitos, no trabalho de professores e pesquisadores. Na docência tem atuado especialmente na formação de pesquisadores em educação e de professores para o ensino superior (mestrado e doutorado), e na formação de professores e gestores da educação básica (cursos de pedagogia).

Samuel Ricardo de Paulo

Universidad Católica de Santos (Unisantos), Brasil.
 samuelpauloadv@gmail.com

Advogado, Graduado em Direito pela Faculdade Anhanguera de Brasília (2010), Especialista em Direito Processual Civil pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2011), Especialista em Direito Educacional pela Faculdade Internacional Signorelli (2017), Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (2024), Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação, vinculado ao PPGE/Unisantos. Membro da Associação Brasileira de Direito Educacional-Abraede. Foi Diretor de Regulação da Educação Superior no Ministério da Educação, Consultor do Conselho Nacional de Educação, membro da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação-CTAA, membro da Comissão de Educação da OAB/DF. Especialidades: Direito Educa-

cional, Direito Administrativo, Legislação da Educação Superior, Regulação, Avaliação e Supervisão da Educação Superior, Processo Administrativo.

Guido Riccono

Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), Argentina.

griccono@gmail.com

Investigador del (Conicet), Coordinador del Grupo de Trabajo Clacso “Ciencia Social Politizada” y Director del Proyecto de Investigación “La Educación Secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén. Contextos, formulación, dinámicas y actores entre los años 2006-2020”, FACEP-UNCO. Dirige y co-dirige becarios y tesis de grado y posgrado. Realiza actividades de evaluación y participa de comités editoriales de revistas nacionales e internacionales. Ha publicado artículos en revistas con impacto local y regional en su temática.

Ángel Jiménez Bernardino

Universidad de Guadalajara (UDG), México.

angel.jimenez@cucea.udg.mx

Doctorado en estudios y ambientes educativos y formación básica en derecho y pedagogía, es docente investigador en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, perfil PRODEP. Participa en diversas redes de economía social y fomenta la formación de emprendimientos sociales y la investigación temprana con estudiantes de pregrado. Fungió como Director del Centro internacional de Innovación para el desarrollo y fomenta el programa Líder Social. Funge como Delegado de la Olimpiada Internacional de Filosofía en México, auspiciada por la UNESCO y la FISP. Las líneas de investigación se orientan en temas educativos, teletrabajo, innovación social y Filosofía para educación media superior.

Perla Elizabeth Bracamontes Ramírez

Universidad de Guadalajara (UDG), México.

perla.bracamontes@cucea.udg.mx

Dra. en Estudios de Género, por la Universidad de Valencia, España. Profesora Investigadora en el Departamento de Políticas Públicas de CUCEA de la Universidad de Guadalajara. Miembro del SNI Conahcyt Nivel 1 y cuenta con Perfil PRODEP. Líneas de Investigación: Perspectiva de Género, Políticas Públicas de Igualdad e Inclusivas, Innovación Educativa Comparada, Co-educación, Violencia de Género y Nuevas Masculinidades.

Rosa Carmina Haro Ramírez

Universidad de Guadalajara (UDG), México.

carmina.haro@udg.mx

Maestra en Generación y Gestión de la Innovación, actualmente coordina el Posgrado en la Universidad de Guadalajara y es consultora independiente en Fundación Central de Ideas. Entre sus logros destaca la creación de la primera Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología de Jalisco, donde impulsó leyes, estrategias y políticas públicas como Jalisco Digital, además de eventos como el Festival Epicentro y Talent Land. Promovió la creación de 13 centros de innovación, incluidos el Planetario Lunaria, el Centro de IoT del Tec de Monterrey y diversos Centros de Inteligencia Artificial. Fue directora de MIND (México, Innovación y Diseño), fomentando la innovación industrial, y cuenta con experiencia en comercio exterior en el sector privado. Participa como Embajadora de WEDO Jalisco, organización internacional asociada a la ONU que promueve el empoderamiento económico de las mujeres.

Oscar Felipe García

Universidad de Guadalajara (UDG), México.

oscar.garcia@cucea.udg.mx

Profesor Investigador. Miembro del equipo fundador y primer director de las siguientes iniciativas en la Universidad de Guadalajara (UDG), México: Programa Internacional en Innovación Social, Centro Internacional de Innovación Social para el desarrollo, Maestría en Innovación Social y Gestión del Bienestar, Miembro Fundador y Primer Codirector de la Cátedra Unesco en Innovación Social y Emprendimiento. Actualmente, desde la UDG es Director del Programa Internacional Conexión Comunitaria y su Iniciativas Hemisférica: Colaboratorio de Innovación social "Sistemas Comunitarios para la Paz". Miembro del Grupo de Trabajo Clacso "Ciencia Social Politizada" Consultor de proyectos sociales de organizaciones multisectoriales. en temas de drogas, violencias, prevención, emprendimiento e innovación social.

Carolina Horta Gaviria

Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Colombia.

cmhortag@gmail.com

Politóloga, Magíster en Estudios Urbanos y Regionales, PhD. Historia. Docente investigadora de la UPB-Universidad Pontificia Bolivariana, pertenece al Grupo de investigación en Estudios Políticos. Actualmente realiza su investigación post-doctoral en el Pro-

grama de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE avalado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), su tema de investigación actual es la movilización social juvenil. Además, es miembro del Grupo de Trabajo Clacso "Ciencia Social Politizada" desde el 2015.

Catalina López Ordoñez

Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), México.

catalina.lopez@unach.mx

Doctorado en Estudios Regionales (Unach), Doctorante en Formación de Sujetos y Conciencia Histórica en América Latina (IPECAL) y Maestría en Docencia e Investigación Educativa (UVG), actualmente Directora de Formación e Investigación Educativa y Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas, Miembro del GT-Clacso "Ciencia Social Politizada". Miembro de la Red Regional de Tutorías del Sur Sureste de México, Miembro del Grupo Técnico que Desarrolla el Estándar de Competencias "Alfabetización Inicial de Adultos en Contextos Interculturales Bilingües en el Estado de Chiapas, Miembro del Comité Académico y Científico del Programa Universitario de Inteligencia Artificial en la Universidad Autónoma de Chiapas, Profesora de licenciatura, maestría y doctorado en instituciones diversas de Educación Superior, dirige y asesora tesis de pregrado y posgrado. Líneas de Investigación orientadas hacia la docencia, desarrollo curricular y la democracia en la educación con énfasis en la formación crítica y la participación educativa.

**LA UNIVERSIDAD Y SUS ACADÉMICOS EN LA
PRODUCCIÓN Y MOVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO.
Condiciones, estructuras regulatorias y sentido social**

La composición tipográfica se realizó
con tipografía Crimson Text
diseñada por Jan Tschichold, Robert Slimbach
y Jonathan Hoefler en 2010.

La obra analiza críticamente el papel de la universidad y de los académicos en la producción y movilización del conocimiento en América Latina, en un contexto marcado por desigualdades sociales y disputas de poder. Parte de la premisa de que el conocimiento no es neutral ni exclusivamente académico, sino un recurso socialmente situado y estrechamente vinculado a intereses económicos, políticos y culturales. En este marco, la universidad se concibe como un espacio estratégico para disputar el sentido social del conocimiento y promover su democratización. Desde esta perspectiva, el libro plantea la necesidad de una ciencia social politizada que asuma su responsabilidad ética y política frente a los problemas sociales, lo que implica cuestionar los sistemas de evaluación, los marcos regulatorios y los modelos dominantes de producción y evaluación científica, así como las condiciones en que los académicos desarrollan su trabajo.