



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN

¿Escisión entre la Enseñanza y la Investigación? El caso de la Universidad de Buenos Aires

Rikap, Cecilia

Resumen

El presente artículo se propone aportar elementos para el análisis de la tendencia a la separación entre la docencia y la investigación en la Universidad en la actualidad. A tal fin, en primer lugar se retoma el planteo de Levin (1997 y 2010) de diferenciación intrínseca del capital para contextualizar las transformaciones recientes de la Universidad. Seguidamente se elabora una primera aproximación a una ficción analítica de la Universidad actual titulada Universidad del Capital Tecnológico (UCT). A partir de este modelo ideal, se explora una de sus características, la mayor escisión entre la enseñanza y la investigación, en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ello, a partir de los anuarios de estadísticas universitarias y del censo docente de la UBA correspondiente al año 2011, recientemente publicado. Finalmente, se concluye que, en lo que respecta a la dimensión de la UCT estudiada, la UBA se corresponde con aquella ficción.

Palabras clave: Transformaciones en Educación Superior; Política Científica; Docencia e Investigación; Universidad de Buenos Aires

Artículo derivado de una tesis doctoral en curso, dirigida por el Dr. Pablo Levín, director del Centro de Estudios para la Planificación del Desarrollo (CEPLAD), Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina; presentado el 07/08/2014 y admitido el 27/07/2015.

Autora: Investigadora del Centro de Estudios para la Planificación del Desarrollo (CEPLAD), perteneciente al Instituto de Investigaciones Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Contacto: ceciliarikap@gmail.com



Split between Teaching and Research? The case of the Universidad de Buenos Aires

Abstract

This article aims to provide elements for the analysis of the tendency to split up teaching and research in the current University. To this end, first it summarizes Levin (1997 and 2010) approach of intrinsic differentiation of capital in order to contextualize University's recent transformations. Then, a first approximation is made to an analytical fiction of today's University entitled University of Technological Capital (UCT). From this ideal model, the paper explores one of its features, the deeper split between teaching and research at the University of Buenos Aires (UBA). This is done by using the university statistical yearbooks and the UBA census for the year 2011, published recently. Finally, we conclude that the split between teaching and research at the UBA corresponds to the fiction of UCT.

Keys Words: Changes in Higher Education; Scientific Research Policy; Teaching and Research; Buenos Aires University

Cisão entre Ensino e Pesquisa? O caso da Universidade de Buenos Aires

Resumo

Este artigo tem por objetivo fornecer elementos para a análise da tendência de separação entre ensino e pesquisa na Universidade atualmente. Para esse fim, em primeiro lugar se retoma, segundo Levin (1997 e 2010), a idéia de diferenciação intrínseca do capital para contextualizar as transformações recentes da Universidade. Depois, elabora-se uma primeira aproximação a uma ficção analítica da Universidade atual intitulada Universidade do Capital Tecnológico (UCT). A partir deste modelo ideal, explora-se uma de suas características, a maior separação entre o ensino e a pesquisa, na Universidade de Buenos Aires (UBA). Isso, a partir dos anuários de estatísticas universitárias do censo docente da UBA correspondente a 2011, recentemente publicado. Finalmente, conclui-se que, no que diz respeito à dimensão da UCT estudada, a UBA se corresponde com aquela ficção.

Palavras chave: Transformações no Ensino Superior; Política Científica; Ensino e Pesquisa; Universidade de Buenos Aires

I. Introducción

El objetivo general de este artículo es aportar elementos para el análisis de la tendencia a la separación entre la docencia y la investigación en la Universidad actual. A tal fin, resulta útil recordar primero las tres características que edifican el proyecto de Universidad de la Ilustración (UI), que se asoció al modelo conocido como Universidad Humboldtiana, figura dominante durante el siglo XIX.

La UI tiene como propósito fundamental que los estudiantes sean capaces de conocer. La concepción humboldtiana de ciencia para la Universidad se aproxima al planteo de Kant sobre el conocimiento. Entiende que la Universidad es la forma observable de una idea, espíritu o razón que no es aprensible mediante los sentidos: la ciencia como unidad, *Wissenschaft*, que tiene que estar siempre en movimiento; de lo contrario muere.

En segundo lugar, los filósofos de la ilustración en general, y Humboldt en particular, buscaron una integración de la educación y la investigación. Humboldt ([1810]1943) entendía que la enseñanza era a la vez presupuesto y fin de la investigación y, al mismo tiempo, el destino natural de los logros alcanzados. El docente debía fundar sus enseñanzas en sus propias investigaciones, al tiempo que la investigación de cada estudiante era fundamental para su formación. Docentes y estudiantes debían llevar adelante procesos de investigación conjunta.

Finalmente, a fin de que fuera posible concretar el principio de libertad para conocer o libertad de toda tutela, que sintetiza Kant ([1784] 2009) como el proyecto de la Ilustración Moderna, la UI debía ser autónoma. Esta versión de la autonomía universitaria era, al mismo tiempo, autonomía política en su relación con el naciente Estado Moderno y, fundamentalmente, autonomía de la razón.

Empero, la Universidad vigente desde la Segunda Posguerra en los países centrales se ha distanciado progresivamente de aquellas premisas. De modo que resulta fértil la elaboración de una ficción analítica de institución acorde a un nuevo contexto que Levín (1997; 2010) identifica como de predominio del capital intrínsecamente diferenciado a consecuencia del monopolio de la innovación. En el segundo apartado de este artículo se recupera este planteo como marco dentro del cual se confecciona la presente investigación al tiempo que se compara esta aproximación con la del capitalismo cognitivo.

Levín (1997; 2010) arroja una explicación fértil para el estudio de las interrelaciones entre educación, innovación y producción, pero ésta no es la

única existente. Entre otras, la corriente del capitalismo cognitivo, dentro de la cual Míguez (2012) destaca los aportes de Moulier Boutang, Paulré, Marazzi, Corsani, Rullani y Vercellone, ubica en el centro de sus discusiones la producción de conocimiento en el proceso de valorización del capital, así como el estudio de las consecuencias del desarrollo tecnológico, centralmente en las áreas informática y de comunicaciones, sobre la sociedad. En particular, Moulier Boutang ([2007] 2012) comprende al capitalismo cognitivo como una tercera etapa en la historia del capitalismo, luego de las eras comercial e industrial. Aquel se basa en la acumulación de capital inmaterial (fundamentalmente derivado del conocimiento y la innovación), la difusión del conocimiento y un rol hegemónico de la economía del conocimiento.

Algunos autores recientes analizan las transformaciones sobre la Universidad como un proceso de mercantilización. Entre ellos, destacamos a Sotiris (2014), Harari (2013) y Laval *et al.* (2012). Slaughter y Leslie (1999) por su parte, inauguraron una corriente de pensamiento llamada «capitalismo académico» a partir de identificar el esfuerzo de profesores y universidades por orientar su producción a las necesidades del mercado. Algunas interpretaciones más aventuradas se encuentran en Harvie (2000), quien propone que las transformaciones recientes en la Universidad significaron su paso del feudalismo al capitalismo.

Los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, o sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) comprenden otra corriente que ha asignado importancia central a la mencionada interrelación. Dos síntesis sobre la evolución de esta escuela, una que compara los enfoques Europeo y Norteamericano y otra que se concentra en el movimiento CTS en Latinoamérica, pueden leerse en López Cerezo (1998) y Vacarezza (1998), respectivamente. Los estudios sobre CTS entienden que la ciencia y la tecnología no son procesos autónomos sino sociales y, por lo tanto, influidos por su contexto. Entre otros, destacan la injerencia de «valores morales, convicciones religiosas, intereses profesionales, presiones económicas, etc.» (López Cerezo, 1998:44).

Desde otra perspectiva, la doctrina neoschumpeteriana propone la noción de Sistema de Innovación o, para el caso de un país, Sistema Nacional de Innovación (SNI) (Freeman, 1987; Lundvall, 1992; Nelson, 1993). Un SNI se determina al interior de un Estado Nación e incluye todos los elementos y relaciones que interactúan en la producción, difusión y uso de conocimiento económicamente útil (Lundvall, 1992).

Todas estas aproximaciones refuerzan la importancia de nuestra propuesta general: confeccionar una ficción analítica de la Universidad conceptual y contextualmente coherente. Adelantamos que la hemos denominado

Universidad del Capital Tecnológico (UCT). El tercer apartado de este artículo está dedicado a desarrollar un primer bosquejo de este modelo que reconoce entre sus características centrales la tendencia a la división de las tareas de enseñanza e investigación, nota que se pretende profundizar en el presente trabajo.

Seguidamente, en el cuarto apartado, a partir de estudiar la experiencia reciente de la Universidad de Buenos Aires (UBA), se intenta contribuir a la caracterización de la UCT en países periféricos, en los cuales no se ubican los principales circuitos de innovación a nivel mundial. Se realiza un primer análisis en torno a la posible desconexión entre docencia e investigación en la UBA, con el objetivo implícito de comenzar a indagar en qué medida esta institución responde o no a la tendencia general abordada a partir de la figura de UCT. Por otro lado, este ejercicio habilitará a pensar cómo el desarrollo de modelos generales de Universidad, coherentes con la experiencia de los países centrales, debe convivir con realidades locales que introducen adaptaciones particulares.

Para llevar adelante el estudio de vinculación entre la docencia y la investigación en la UBA, se utilizan dos fuentes de información oficial: los Anuarios de Estadísticas Universitarias y los Censos Docentes de la UBA, complementadas con un análisis de cantidad de publicaciones por docente a partir del ranking de universidades de Iberoamérica elaborado por SCIMAGO. Adicionalmente, se utiliza información provista por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. La información estadística, asimismo, se verá complementada por un análisis cualitativo que pretenderá dar cuenta de elementos que escapan a la medición cuantitativa.

II. La diferenciación intrínseca del capital, y sus similitudes y diferencias con el capitalismo cognitivo.

La tesis de diferenciación intrínseca del capital (DIC) encuentra diversos puntos de contacto con la del capitalismo cognitivo (CC). Entre ellos, ambas ubican en el centro de sus preocupaciones las consecuencias que genera sobre la acumulación de capital la producción de conocimiento, entendida como producción creativa o poiética (Levín, 2010), o cognitiva (Moulier Boutang [2007]2012; Corsani *et al.*, 2001; Rullani, 2000). De hecho, a partir del desarrollo de sus notas comunes, para ambas explicaciones tiene sentido pensar en una ampliación del objeto de estudio de la Economía Política que integre también a la producción poiética o creativa, que no es reproductiva (Levín, 2010; Corsani *et al.* 2001).

Coinciden también, aunque no en el caso de Rullani (2000), en que esta transformación no es una etapa más en el marco del desarrollo del capitalismo industrial tal como se lo conocía hasta entonces, sino un cambio radical, la inauguración de una nueva etapa que igualmente se enmarca dentro del capitalismo y, en ese sentido, no es una vuelta a empezar desde foja cero (Miguez y Sztulwark: 2012; Moulrier Boutang, [2007]2012; Levín, 1997). Ahora bien, según Levín (1997) el capitalismo industrial previo a la etapa de diferenciación intrínseca se corresponde con el capitalismo no diferenciado, enfatizando así la diferencia entre una y otra etapa. La actual se caracteriza por la DIC la cual resulta de un proceso de monopolización de la innovación. Profundicemos sobre esta cuestión.

La ficción de capitales homogéneos presente en las obras clásicas de Smith ([1776] 2012), Ricardo ([1817] 2009) y Marx ([1867] 1973, [1894] 1973) compuso un escenario donde entre capitales se competía de igual a igual. Conforme a las premisas de la Sociedad Civil, entablaban entre sí una relación ausente de poder (Levín, 2010). Ahora bien, a partir de la búsqueda incansable de cada capital individual por ganancias extraordinarias vía innovaciones, es posible que determinados capitales inicialmente exitosos, decidan destinar su ganancia diferencial a la concreción de nuevos éxitos en materia de innovación. Si lo alcanzan, habrán logrado mantener la delantera; sin que el capitalista que personifica aquella relación se dé cuenta, habrá contribuido a transformar profundamente y sin retorno al capitalismo.

Este ejercicio, de hecho, se repitió una y otra vez en la historia del capitalismo. Entre tanto, se fue configurando un proceso de diferenciación irreversible entre las empresas de capital; así, el protagonismo de la innovación dejó de ser aleatorio y azaroso. Por consiguiente, el carácter transitorio del privilegio del innovador que obtiene plusvalía extraordinaria, también desapareció. Esa fuente adicional de plusvalía, que permite a este capital apropiarse de más valor que el representado por su mercancía, se sostiene en el tiempo, diferenciando a estos capitales de aquellos que carecen de esta posibilidad. Los primeros son llamados por Levín (1997) capital potenciado, complejo o relativo, y los segundos capital simple o reducido. Se ha puesto en marcha la diferenciación tecnológica intrínseca del capital industrial, la cual trae como correlato una diferenciación intrínseca de la clase trabajadora donde el trabajador asalariado convive con trabajadores precarizados y contratados bajo otras modalidades (Levín, 1997). Esta diferenciación de la clase trabajadora es coherente con los señalamientos del cc en torno a la dilución de las fronteras entre el trabajador asalariado y el trabajador independiente y sobre el florecimiento de formas de contratación precarias

(Corsani *et al.*, 2001). En ambos casos el salario no es la única forma de remuneración posible para el trabajador, los contratos de locación de servicio (la remuneración atada al servicio prestado) se fortalecen en este contexto (Gonilski, 2013; Corsani *et al.*, 2001).

Siguiendo a Levín (1997), las empresas del capital potenciado «reducen» el capital de las demás empresas; de allí que estas últimas queden subsumidas a la categoría de empresas de capital *reducido* o *simple*. Este grupo está integrado por las firmas que con el advenimiento de la diferenciación intrínseca del capital han perdido la autonomía técnica, lo que llevó a que su capital se reduzca y así pasaron a ser capital indiferenciado. Copian, en la medida en que ello es posible, las innovaciones existentes por medio de una feroz competencia entre ellas por ver quién es la primera en aplicar la nueva técnica, pero no tienen capacidad de innovar.

La idea de monopolio de la innovación que se deriva de la DIC parecería contradecirse con el planteo del CC a este respecto. Rullani (2000), indica que el valor del conocimiento se determina como la brecha que las empresas de capital logran mantener hasta que la innovación se difunde, se socializa; es ésta una explicación coherente con el escenario de capitales homogéneos pero no con el de DIC. Corsani *et al.* (2001) también hacen hincapié en la propagación y difusión horizontal de la innovación por medio de la imitación, la competencia, efectos contagio, donde no es posible el dominio privado del conocimiento producido. En tal caso, es posible la apropiación privada de sus beneficios, pero ello se explica por medio de mecanismos externos que lo aseguran (como son los derechos de propiedad intelectual, los derechos de autor o las patentes) (Corsani *et al.*, 2001; Moulrier Boutang, [2007] 2012). Según Corsani *et al.* (2001), entonces, bajo el capitalismo cognitivo nos acercamos al fin del monopolio que acapara conocimientos pues cada vez resulta más sencilla la copia y es menor el costo de duplicación.

A partir de Levín (1997) podríamos responder que aunque empresas de capital simple logren, tardíamente, incorporar el cambio técnico, no pueden apropiarse el beneficio económico resultante, el cual es apropiado por las empresas de capital potenciado mediante contratos de adhesión en los cuales imponen las condiciones de la transacción. Asimismo, cierto es que no es posible limitar el impacto que tiene sobre la sociedad la producción conceptual, pero cuando de ella derivan innovaciones, su aprovechamiento sí está limitado, en el marco de la DIC, al dominio del capital potenciado. En este sentido, la necesidad de diferenciar dentro de la producción poética entre concepto e innovación (Rikap, 2013) es un elemento central de la tesis de DIC que encontramos ausente en la del CC.

Retomando la premisa de monopolio de la innovación que ejercen las empresas de capital potenciado, corresponde indicar que Miguel y Sztulwark (2012) reconocen que es posible, con el afán de apropiarse privadamente de los beneficios de la innovación, que una firma devenga monopólica, pero esto es planteado como posibilidad en un amplio abanico de opciones que no integran al escenario general, al proceso de acumulación de capital en esta etapa, análisis que Levín (1997) ubica en el centro de su tesis de D.C.

Dejando de lado esta diferencia, la D.C coincide con el CC en que la competencia, en este nuevo contexto, se da en torno a la innovación. Sin embargo, el CC sigue pensando al proceso de competencia en un escenario de capitales homogéneos; de allí que no diferencie entre lo que podríamos llamar niveles de competencia. En el contexto de D.C, la competencia es más intensa que en el contexto del capital no diferenciado aunque ya no es una guerra de todos contra todos, se entabla por alcanzar la innovación entre capitales complejos; pero entre los capitales simples también hay competencia, en este caso, por ver quién es el primero que puede aplicar esa innovación exitosamente, adaptar su técnica y así servirle mejor al capital potenciado.

La competencia, entonces, no desaparece sino que se reconfigura, y en tanto está directamente asociada a la innovación, ya no asegura la igualación de las tasas de ganancia. Éstas, por el contrario, se diferencian progresiva e irreversiblemente. De un lado, las empresas de capital potenciado recrean permanentemente (mediante nuevas innovaciones) las condiciones que les permiten tener estructuralmente tasas de ganancia extraordinarias, una apropiación de plusvalor a una tasa que supera a la promedial. Del otro lado, las firmas de capital reducido subsisten con tasas de ganancia estructuralmente menores a las que se corresponden con el plusvalor generado en su interior.

Retomando una vez más el escenario de capitales homogéneos descrito por Marx ([1894]1973), al interior de una rama encontrábamos un proceso de transformación técnico material que se había separado a partir de la división social del trabajo, pero que podía reunirse. De ahí que uno de los corolarios de predominio del capital no intrínsecamente diferenciado fuera el proceso de concentración y centralización del capital (Marx, [1894]1973). En ese contexto, el capital más poderoso o más grande era aquel que dominaba toda la rama en términos horizontales y verticales a partir de subsumir los distintos eslabones al interior de su proceso de transformación técnico material. Es decir, deshaciendo el proceso de división social del trabajo y así volviéndose un capital más grande a lo largo y a lo ancho. Pero la posibilidad de hacerlo remitía a causas extrínsecas a aquel capital. Por ejemplo, la existencia de una barrera a la entrada por una condición natural de ese

proceso de producción, tal como contar con un insumo clave, o incluso podía deberse a una decisión del Estado. Recordemos que, para el capital intrínsecamente no diferenciado, la planificación tiene lugar solamente puertas adentro, por eso la dominación sólo se podía ejercer en el ámbito privado de la transformación técnico material. Entonces, si un capital quería acrecentar su dominación en este contexto, debía concentrarse y centralizarse más, para tener una fábrica más grande y planificar más que antes.

Pero ahora el capital potenciado ya no necesita hacer eso. Y no sólo no lo necesita, sino que es más económico y favorable para el fin de obtener cada vez mayor tasa y masa de ganancia no hacerlo, porque puede igualmente planificar la producción de capitales que no están formalmente bajo su dominación directa. Formalmente son otra empresa y aún así el capital potenciado decide cómo y qué van a producir, en cuánto tiempo, y hasta qué transformaciones deben implementar en su técnica productiva. La empresa de capital potenciado puede conformar un subsistema de producción por ella planificado (Levín, 1997). Los subsistemas son ámbitos de planificación intermedios entre la planificación puertas adentro de la fábrica y el capitalismo en su totalidad, como sistema anárquico no planificado.

«Entre las empresas de capital y el sistema productivo como un todo se interpone un ámbito intermedio, el subsistema de acumulación. La teoría reconoce lo que está a la vista de todos: las empresas de capital conforman un orden estrictamente jerárquico. La totalidad del sistema no es ya una globalidad indiferenciada, sino una estructura compuesta con subestructuras.» (Levín, 2008:99).

Entre capitales ya no se van a establecer contratos perfectos como suponía la mercancía del capital no diferenciado, sino que entablan contratos de adhesión. La empresa de capital simple sólo puede aceptar o no el contrato impuesto por la de capital potenciado. Esta última impone las condiciones en que se va a relacionar con el capital simple y, al hacerlo, impone las condiciones de producción y venta. Si la empresa de capital reducido es proveedor, la de potenciado impone el precio al cual comprará. Si es cliente, el capital potenciado decide unilateralmente su precio de venta. La empresa de capital simple sólo puede decidir una cosa: adherir o no, aceptar o no realizar la transacción (Levín, 1997).

Así, aparece la segunda fuente de plusvalía para el capital complejo. La primera provenía del monopolio de la innovación en su rama, que permite que la empresa de capital potenciado logre una tasa de ganancia superior

a la media de forma permanente. La segunda fuente es la que puede obtener de las empresas de capital reducido. Al dominar las condiciones de producción de las demás empresas de su subsistema, la empresa de capital potenciado impone precios. Y así, el capital potenciado se apropia de parte de la plusvalía generada por todos los capitales simples de su subsistema en una relación de dominación. Aquella porción de plusvalía apropiada fue producida, evidentemente, no por sus trabajadores de forma directa sino por trabajadores ajenos. El capital potenciado vende a sus clientes a un valor mercantil que está estructuralmente por encima del valor. Y a sus proveedores les paga un valor mercantil ubicado estructuralmente por debajo de su valor. El valor mercantil de las mercancías así producidas se divorcia de su valor. Los autores del CC coinciden aquí con la DIC en que ya no es coherente sostener la vigencia de la ley del valor (Marx, [1894]1973 y [1867]1973). Efectivamente, las mercancías ya no se cambian tendencialmente de acuerdo al tiempo de trabajo que lleva reproducirlas (Míguez y Sztulwark, 2012). Ello, aunque tal como señala Levín (1997) al nivel total de la sociedad, la producción de plusvalía es la misma. La distinción radica en cómo es apropiada estructural y diferencialmente.

Ahora bien, aunque la empresa de capital potenciado tiene la capacidad exclusiva y excluyente de planificar la innovación en su subsistema, no necesariamente debe producir las innovaciones, aunque en algún momento lo haya hecho. Bien puede, si le conviene, recurrir a otros arbitrios para mantener e incrementar su tasa de ganancia extraordinaria, característicamente desconcentrar capital manteniendo su carácter centralizado. Esto implica reforzar el orden jerárquico establecido entre las empresas. Las que produzcan innovación para el capital potenciado serán empresas de capital tecnológico (Levín, 1997). Se trata de firmas que igualmente quedan subsumidas al capital potenciado. Éste establece su dominio sobre ellas articulándolas en ámbitos de planificación. Y así, se completa el proceso de dominación, de «... subsunción del trabajo al capital mediante la explotación de un trabajo que es productivo pero no reproductivo.» (Levín, 1997: 346).

Las empresas de capital tecnológico son distintos contratistas encargados de producir un eslabón o toda la innovación. La innovación es el corazón de la empresa de capital potenciado y por eso se verá obligada de manera exponencial a financiar aquellos proyectos de investigación y desarrollo (I+D) que considere estratégicos, sin importar cuán gigantescas sean aquellas inversiones.

«Esta presión imprime una dirección particular a las líneas de investigación tecnológica, favoreciendo en general el desarrollo de ingenierías y técnicas productivas que tornan progresivamente viable en gran escala un modo de explotación compatible con un significativo descompromiso (centralización cum desconcentración) de capital.» (Levín, 1997:377).

En el contexto del cc, Corsani *et al.* (2001) también reconocen a los laboratorios de I+D como un nuevo tipo de empresa que es coherente con las especificidades de esta etapa de acumulación del capital. Sin embargo, el eje está puesto en este nuevo tipo de empresas, sin dar cuenta de que éstas permanecen bajo la órbita de las empresas de capital potenciado. Lo mismo sucede con un tipo particular de empresa de capital tecnológico: las empresas unipersonales donde un trabajador independiente participa del proceso creativo. Este trabajador, que entienden como específico de la etapa de capitalismo cognitivo, es reconocido por Corsani *et al.* (2001) como la nueva forma del trabajo que supera a, aunque convive con, el trabajador asalariado del capitalismo industrial. Pero, a diferencia de estos autores, en el marco de la DIC, el desarrollador *free-lance* se ve sometido a la dominación de empresas de capital potenciado. Aunque pueda producir nuevo conocimiento, la utilidad del mismo depende de que el capital potenciado lo inserte dentro de un circuito de innovación.

Corsati *et al.* (2001) también mencionan –aunque sin profundizar en ello– que las grandes empresas se aprovechan, vía fusiones o alianzas, de los resultados de empresas pequeñas o *start-up*. Pero este mecanismo mediante el cual se conquistan los frutos de la innovación ajena es coherente con el escenario de concentración y centralización del capital donde la manera de apropiarse de la plusvalía generada en otros ámbitos de manera sistemática era la incorporación horizontal o vertical.

En el marco de dicha jerarquía de empresas propuesta por Levín (1997), Santos (2009) sostiene que la Universidad se constituye como una empresa de capital tecnológico. En esa misma línea argumentan Slaughter y Leslie (1999) cuando dicen que las universidades han adoptado las funciones que antes desempeñaban los laboratorios industriales, proceso que, aunque para los autores afecta la autonomía universitaria, le permite a las universidades contar con recursos suficientes para llevar a cabo sus investigaciones.

Levín (1977), por su parte, ya había reconocido que los capitales potenciados y las universidades conforman circuitos de innovación junto con otras instituciones científicas y técnicas: laboratorios (públicos, privados, mixtos),

dependencias públicas, instituciones de vinculación, etc. Los subsistemas se conjugan con los circuitos de innovación. En los primeros predomina la reproducción, en tanto que los segundos concentran la producción no reproductiva pues se organizan a partir del chispazo creativo del descubrimiento. Al igual que en el subsistema, en cada circuito de innovación una empresa de capital potenciado planifica la producción, es la única que necesariamente conoce todo el circuito. La innovación es el resultado del proceso que tiene lugar en todo el circuito, pero la misma es orientada en función de los intereses de la empresa de capital potenciado que lo domina y, en ese sentido, planifica la innovación. Corsani *et al.* (2001) coinciden en que se desarrolla una capacidad creciente de planificación o programación de la innovación, aún cuando se siga manteniendo la cuota de imprevisibilidad en el caso de innovaciones radicales. Sin embargo, esta observación no se enmarca en un proceso de DIC. A su vez, Levín (1997) agrega que el riesgo económico asociado no es principalmente afrontado por la empresa de capital potenciado. En tanto tal, ésta tiene la capacidad de derivarlo a otros eslabones del circuito, por ejemplo al desarrollador *free-lance*.

Como síntesis para Levín (1997) se ha reconfigurado el capitalismo como un sistema intrínsecamente diferenciado y crecientemente planificado. La crítica principal que podemos pensar realiza la DIC al CC, remite a la imposibilidad de concebir el surgimiento de relaciones de dominación, relaciones de poder sistemáticas dentro de la Sociedad Civil, retomando el significado utilizado por Marx ([1859]2011). El CC no reconoce la jerarquización de empresas, el quiebre con el contexto de capitales homogéneos. La DIC, en cambio, nos exige pensar a la Universidad como empresa productora de ciencia y tecnología en un escenario desigual. La Universidad no se suma a competir con capitales homogéneos, sino que se integra a subsistemas de producción y circuitos de innovación como un eslabón crecientemente planificado por empresas de capital potenciado.

III. La Universidad del Capital Tecnológico

La ficción analítica de UI como institución plenamente autónoma se consolidó como figura dominante durante el siglo XIX apoyándose en la contraposición con otro modelo ideal de su época, la Universidad Imperial luego popularizada como Universidad Napoleónica, donde está totalmente ausente la idea de autonomía. Es posible detectar en los rasgos característicos de esta última un anticipo de la UCT, fundamentalmente en su carácter profesionalista y en el foco puesto en la enseñanza como la tarea a desarrollar en la Universidad,

relegando la investigación. En el caso francés, ésta debía realizarse en las Academias de Ciencias.

Poco a poco desde fines del siglo XIX y decididamente luego de la Segunda Guerra Mundial, la experiencia práctica marcó los límites de la ficción ilustrada. Las propuestas de autonomía política y de la razón comenzaron a chocar con los profundos cambios del capitalismo⁴, que recién resumimos a partir de la tesis de diferenciación intrínseca del capital. Sin embargo, estos cambios no anularon la premisa de autonomía universitaria. Su vigencia se mantiene, pero su concepto atraviesa un nuevo estadio, se reconfigura en un nuevo contexto.

El nuevo mundo capitalista demanda la construcción de una nueva ficción ideal de Universidad, la cual convive con un sinnúmero de instituciones que participan en el proceso de cambio técnico; he aquí la fertilidad de la UCT. El nuevo modelo debe enfrentar la manifiesta incongruencia entre el *desiderátum* de Universidad implícito en la doctrina heredada y las nuevas exigencias de la vida práctica. Seguidamente, entonces, desarrollamos una primera aproximación muy somera de las tres características que interpretamos son centrales en el proyecto de UCT.

III.1. La concepción sobre el conocimiento

«The mission of technology transfer implied that science was not valuable for its own sake, or at least not nearly as valuable as it would be if it were applied in the outside world.» (Berman, 2012:157).

La relación científica, entendida a partir de la idea de ciencia que primó hasta el siglo XIX ha expirado. La Ciencia ya no presidirá la producción en la UCT. Aquella pasa a estar subordinada a la producción tecnológica, a la producción de innovaciones. La UCT dirige su esfuerzo tecnológico a las fases tardías de desarrollo de la innovación. En ese contexto, hasta las políticas de Estado promueven un viraje de la investigación básica u orientada por la curiosidad, a investigaciones aplicadas, comercializables o estratégicas (Etzkowitz, 2008; Slaughter y Leslie, 1999).

III.1.1. La Universidad como eslabón planificado de subsistemas de producción

El capital potenciado, a nivel global, planifica la formación profesional de la fuerza de trabajo como un proceso de producción reproducible. El trabajador debe manejar con fluidez y destreza las técnicas vigentes. No es necesario que conozca el proceso de producción completo, el subsistema, sino que

pueda insertarse en él como un eslabón disciplinado y eficiente. De la mano de la inserción de la Universidad en diversos subsistemas de acumulación, las variadas carreras que en ella se estudian se vieron también modificadas, cada vez en mayor medida, para ser adaptadas a las nuevas necesidades del capitalismo.

El objetivo de empleabilidad, central en el Proceso de Bolonia (Espacio Europeo de Educación Superior, 1999), va en línea con este cambio. Supone la reorientación de las profesiones tradicionales a las demandas del mercado, a la par que surgen nuevas carreras orientadas a satisfacer tales exigencias. El capital tecnológico necesita una gran masa de técnicos-universitarios y un grupo reducido de científicos-tecnólogos con formación de frontera. Para Bok (2003) basta mirar la opulencia de las escuelas de negocio frente a las facultades donde se enseñan ciencias sociales, para ilustrar cómo el financiamiento privado altera la estructura de la Universidad.

El paso a una UCT implica, en lo que a enseñanza superior respecta, la priorización de determinadas disciplinas o áreas de conocimiento por sobre otras. Se destaca el incentivo y mayor financiamiento a aquellas que son centrales a las necesidades de las empresas de capital tecnológico (física, biología, ingeniería, carreras de negocios o marketing y derecho), al tiempo que las profesiones que a dichas empresas no les resultan relevantes, fundamentalmente porque no contribuyen a la innovación ni, por ende, a una mayor competitividad, quedan sensiblemente marginadas, principalmente las llamadas ciencias sociales, artes y las humanidades (Slaughter y Leslie, 1999). Predomina la demanda de conocimientos aplicados y aplicables (Rothblatt, 2011).

Este proceso de priorización o jerarquización se corresponde con la ejecución de recortes presupuestarios en aquellas áreas relegadas tanto en lo que atañe a enseñanza como a investigación, y mayor financiamiento para las prioritarias (Martin e Irvine, 1992). A modo de ejemplo, en Estados Unidos, esta jerarquización redundó en mejores salarios y mayores porcentajes de aumento salarial para los docentes que enseñaban materias de carreras vinculadas a la tecnología, como ingeniería e informática, carreras de negocio o leyes y ciencias de la salud (Berman, 2012).

A su vez, al interior de las disciplinas elegidas como centrales, hay áreas particularmente promocionadas (como la biología molecular que es indispensable para la producción de biotecnología), en tanto otras quedan olvidadas. «*In terms of curricula, national policies exhibit a strong preference for departments and colleges close to the market.*» (Slaughter y Leslie, 1999:24).

Otra característica distintiva de la UCT es la inclusión de la educación técnica como formación universitaria. En la UI las ingenierías no estaban

incluidas dentro de las universidades y eran reconocidas como eslabones inferiores en el Sistema de Educación Superior. Recién en el siglo xx se incorporaron paulatinamente. Adicionalmente, fue a partir de la primera década del siglo xx que las instituciones técnicas se abrieron a crear espacios para investigación. Al mismo tiempo, los avances en materia de innovación produjeron nuevos campos de conocimiento (ciencia de los materiales, óptica, comunicaciones electrónicas, biotecnología, etc.) que se incorporaron a la Educación Superior (Slaughter y Leslie, 1999).

III.1.2. La Universidad como eslabón planificado en los Circuitos de Innovación

«[M]arket logic in academic science involves treating science as an activity that is worthwhile because it, or what it produces, has specifically economic value [...] Academics “sell” science, and industry representatives “buy” it, by licensing inventions, funding research projects, and supporting university-industry research centers.» (Berman, 2012:170).

«Faculty and institutions began to generate funds from external source by recruiting overseas students who would pay full fees, by developing partnerships with industry for research and training, and by developing products and processes suitable for the market.» (Slaughter y Leslie, 1999:113-114).

La UCT también se inserta en múltiples circuitos de innovación como un eslabón que no tiene por qué conocer el proceso completo. A ella, en su forma más simple, llega un pedido particular de desarrollo y/o aplicación de los principios de la ciencia. Una vez alcanzado el resultado, la Universidad completó su parte; entrega el producto a cambio del cual, en general, ya obtuvo una cuantiosa suma de dinero.

No se trata aquí de contraponer una noción de ciencia aislada de la práctica con una que sí se vincula a ella. La ciencia siempre ha tomado ideas de la experiencia práctica, ella es su principal fuente de preguntas y problemas. Pero en la UI el desarrollo del conocimiento que partía de esas ideas no apuntaba conscientemente a la aplicación práctica de los resultados de las investigaciones. El propósito del conocimiento científico para el proyecto de UI era el conocimiento mismo, más allá de que éste luego pudiera o no devenir en aplicaciones exitosas.

Esta relación accidental o individual entre la producción científica y su aplicación productiva fue profundamente trastocada en la UCT. Un momento de quiebre en las relaciones entre la Universidad y la Industria se corresponde con la Segunda Guerra Mundial. Allí, la importancia de la producción tecno-

lógica como arma para ganar la guerra impulsó la coordinación de iniciativas entre el ejército, la Universidad y la Industria (Berman, 2012; Guagnini, 2004). A partir de entonces, ha predominado la propuesta de incorporación de la Universidad a la Sociedad Civil como agente que intercambia y produce en conjunto con las empresas de capital. En este proceso, la Universidad busca modificar sus estructuras y procesos productivos orientándolos, como haría cualquier empresa de capital, a aquello que le reporta mayores ganancias mercantiles.

En línea con los objetivos del capital intrínsecamente diferenciado, podemos pensar que la UCT se ha transformado en una empresa que adapta sus productos y modifica las políticas académicas y de investigación de acuerdo a demandas externas. Adicionalmente, la UCT ha desarrollado principios de gestión tradicionalmente pensados para las empresas de capital, que hoy se aplican a la gestión de la investigación y a su transferencia (Llomovatte, 2006). Las universidades advirtieron que es factible licenciar sus descubrimientos y que pueden conseguir financiamiento de *sponsors* privados (Bok, 2003).

El lugar de la ciencia en el proceso de investigación se transformó. La ciencia básica o investigación teórica sigue siendo relevante, pero en tanto insumo que sirve de base para el desarrollo de aplicaciones, es decir, como productora de innovaciones que favorecen a las empresas de capital potenciado. Es concebida entonces como «energía impulsora del progreso técnico» (Levin, 2014:13). En ese sentido, las posiciones más críticas claman que la ciencia fundamental o básica avanza hacia convertirse en sirviente de la tecnología (Pestre, 2005). En el contexto actual, el ideal que orienta la investigación universitaria es la producción tecnológica.

La relegación de la investigación básica o fundamental frente a la investigación aplicada o básica pero orientada a futuras aplicaciones se corresponde con la posibilidad de entablar relaciones mercantiles desde la Universidad. Las empresas de capital potenciado no demandan, en general, productos de ciencia básica sino productos que podríamos llamar tecnocientíficos, innovaciones e incluso asistencia técnica. Este proceso se hizo visible ante el aumento de contratos de las universidades con el sector productivo. Ya hemos explicitado al respecto que las empresas de capital potenciado, para mantener su jerarquía, requieren de manera constante y creciente de nuevas innovaciones.

Es muy amplia la bibliografía que trata este tema. A continuación se repasan sólo algunos señalamientos. Varela (1997) interpreta esta transformación señalando que si la primera revolución académica fue la que conectó a la

docencia con la investigación, la segunda es aquella que consiste en una pronunciada conexión entre el conocimiento producido en las universidades y su aplicación. En esa misma línea, Plastino (2008) llama la atención sobre la velocidad actual de aplicación de los resultados de las investigaciones frente al progreso lento del pasado. Según el autor, en el siglo XIX debían pasar alrededor de cuarenta años entre un descubrimiento en un laboratorio científico y su aplicación ingenieril. La UCT procura sepultar aquel abismo entre la ciencia y la tecnología.

Gibbons *et al.* (1994) abordan los cambios en el financiamiento de la Universidad y sostienen que todas las disciplinas universitarias se estarían alineando con el Mercado. Estos cambios son interpretados por Fernández de Lucio *et al.* (2000) como la conformación de una *universidad empresarial*, pues aquella debe producir conocimiento e innovación con criterio empresarial. Este planteo concuerda, en líneas generales, con la Modalidad 2 de Universidad (Gibbons, 1998) en la cual ya no hay distancia entre un descubrimiento y su aplicación. Plastino (2008) agrega que la Universidad debe influir en cómo se usa y aplica el conocimiento que produce.

Frente a este escenario, Neffa (2000) hace hincapié en que, frecuentemente, son los científicos quienes buscan concretar convenios que les garanticen recursos para investigar. A su vez, el discurso a favor de los lazos entre universidades y empresas pasó a ser moneda corriente entre los presidentes de las principales universidades del mundo. Es el caso de Derek Bok, presidente de Harvard en 1980, quien para entonces insistía en que la ciencia producida en la Universidad era clave para superar los rezagos de productividad de la economía norteamericana. De hecho, esto mismo pensaba el 67% de los líderes de las universidades de Estados Unidos para 1986, según una encuesta de la *National Governors Association* (Berman, 2012).

En conjunto, y a pesar de sus diferencias, las interpretaciones esgrimidas hasta aquí comparten la idea de triada entre Universidad, Empresa y Estado. Por su parte, el modelo de Triple Hélice, retoma aquella idea y agrega a la Universidad la función de motorizar el desarrollo económico por medio del vínculo con la Empresa (Etzkowitz, 2008; Etzkowitz y Leydesdorff, 2000). Para ello, la Universidad incuba empresas y organiza la innovación regional; el sector privado puede hacerse cargo de la dimensión académica (Llomovatte, 2006).

A nivel general, se priorizaron algunas áreas de investigación sobre otras; las investigaciones se orientan, predominantemente, a temáticas con potencial valor comercial y que permitan resolver problemas tecnológicos. Ya se alertó más arriba sobre la primacía de algunas carreras sobre otras, lo mismo

sucede con la producción de conocimiento. Las investigaciones que pueden derivar en aplicaciones vendibles prevalecen, lo que significa un cada vez mayor peso de las ingenierías y, dentro de las disciplinas científicas, un predominio de la biología y la química con sus múltiples ramificaciones por sobre las ciencias sociales o humanidades, que quedan rezagadas junto con disciplinas de más difícil aplicación inmediata como las matemáticas. Asimismo, al interior de las disciplinas elegidas por las empresas, también aparecen áreas ganadoras y perdedoras. Entre las que ocupan el último grupo encontramos, por ejemplo, el estudio de enfermedades no rentables o propias de los países o regiones pobres y la investigación sobre los efectos ambientales y sociales de algunas tecnologías, por ejemplo, en la agricultura (Pestre, 2005).

III.2. Tendencia a la separación entre la enseñanza y la investigación

La UCT se caracteriza, también, por el trastocamiento de los principios del trabajo académico de la UI: cambian las tareas, la distribución de aquellas en el tiempo de trabajo y hasta se diversifica el empleador.

Los investigadores compiten entre ellos y con investigadores de los Organismos de Ciencia y Técnica, como pionero *Kaiser Wilhelm Gesellschaft* creado en 1911 en Alemania, reemplazado en 1946 por el *Max-Planck-Gesellschaft*. Para conseguir el financiamiento privado y público necesario para concretar sus investigaciones, también compiten con investigadores privados cuyos centros de investigación o laboratorios no pertenecen a una Universidad.

Los investigadores universitarios no escaparon a la tarea de aprender a reconocer el potencial de mercado de su trabajo. Debieron hacerse de los mecanismos para solicitar y promover patentes, desarrollar estrategias de mercado y negociar con empresas de capital los contratos de investigación y *royalties*, por supuesto, en la medida en que ello fuese posible. En resumidas cuentas, su actividad incluye hoy tareas de gestión y manejo de proyectos de investigación, la elaboración de presupuestos y hasta su comercialización y venta. Desde ya que la realización de todas estas actividades va en detrimento del tiempo destinado a las tareas de docencia e investigación propiamente dichas (Slaughter y Leslie, 1999).

Ahora bien, a la par que las tareas del universitario en tanto investigador aumentaron, se avanzó en un proceso de separación entre la docencia y la investigación.² En palabras de Brunner, «[!]a investigación corre por canales separados de la enseñanza de pregrado, aunque la retórica de la administración académica sostenga otra cosa.» (2012:142). El docente, por lo

general, ya no investiga, y el investigador no necesariamente debe enseñar. La docencia aparece crecientemente como una actividad complementaria; el trabajo universitario ya no significa la principal fuente de ingresos de la mayoría de los docentes.

Quienes sí se dedican por completo a la investigación no siempre tienen la exigencia de dar clases. De hecho, aun cuando ambas funciones sean desempeñadas por el mismo individuo, es posible que a éste se le aparezcan como dos trabajos separados pues la investigación que realiza no necesariamente se vincula (y no está obligada a hacerlo) con los contenidos enseñados en el aula. Las investigaciones están orientadas por los lineamientos estratégicos internacionales, con mayores o menores adaptaciones locales dependiendo de las autoridades de gobierno y del poder que detente el Estado Nación correspondiente, y que el investigador debe satisfacer si desea mantener sus proyectos de investigación y pasar exitosamente las sucesivas evaluaciones a las cuales es sometido.

Entre tanto, en el aula, aún cuando exista libertad de cátedra, se deben respetar los contenidos mínimos incluidos en los planes de estudio. Estos contenidos, como señalamos más arriba, también se corresponden, en general, con decisiones tomadas a nivel mundial por lineamientos de organismos internacionales (con distinto grado de adaptación local en cada territorio) o bien responden a las necesidades de ajustar la oferta de trabajo a su demanda que, siguiendo a Levin (1997), es también planificada en cada subsistema y circuito de innovación por su correspondiente capital potenciado. El resultado: una distinción creciente entre las tareas de enseñanza e investigación.

Este proceso es acompañado por un cambio en la unidad de producción del conocimiento. En Asia, Europa y América Latina parte significativa de la investigación, fuertemente motorizada desde mediados del siglo pasado, se canalizó a partir de centros de investigación públicos y privados, no universitarios (Chaparro, 2011). Las investigaciones se expandieron como nunca en todas las disciplinas pero asociadas a instituciones de ciencia y técnica autónomas o bien, directamente, a laboratorios privados. Esta transformación alcanzó incluso a Alemania, epicentro de la UI; modelo que entendía a esta institución como bastión de la investigación. En este país, el *Max-Planck-Gesellschaft* es hoy la institución encargada de financiar las investigaciones, las cuales se realizan en sus propios institutos que, generalmente, no se vinculan de manera directa con el sistema universitario (Bockstaele, 2004).

El origen de los fondos marca la orientación del proceso y la tendencia al reconocimiento de dos actividades diferenciadas que en la UI eran entendi-

das como una sola. La UCT conserva la potestad de la enseñanza superior orientada a carreras profesionales. Empero, la investigación ha pasado a estar financiada, en porcentajes significativos, y consecuentemente dirigida por organismos públicos autónomos, o bien directamente por los capitales que contratan privadamente a los institutos o investigadores, aun cuando una porción de estos últimos formalmente mantenga su ubicación en las universidades. Adicionalmente, la fracción del financiamiento a la investigación que aún gestiona de manera directa la Universidad, vía financiamiento público, se asigna selectivamente mediante competencias y evaluaciones de proyectos.

No se trata de negar que en todos los casos el hecho de investigar dentro del área o disciplina en la cual se enseña no potencie ambas actividades. En ese sentido, la proliferación de docentes universitarios que no investigan es el rasgo más preocupante a este respecto y no tanto la discusión más profunda y ciertamente más difícil de cuantificar en torno a la correspondencia entre los contenidos enseñados en el aula y las investigaciones realizadas. De cualquier manera, en ambas actividades los mayores controles ejercidos bajo criterios diferenciados reduce el impacto de la ejecución de ambas labores de manera conjunta.

En cuando al crecimiento de la docencia desvinculada de la investigación, para Gibbons (1998) la Universidad del futuro iba a contar con un reducido claustro docente acompañado por una gran cantidad de especialistas diversos que, aunque relacionados con la Universidad, serían externos a ella. Las universidades serían una institución más dentro del abanico de las dedicadas a la creación de conocimiento. El autor vecinaba por entonces, también, que sería posible pensar que el papel de la Universidad quedara restringido a la acreditación de la enseñanza, al tiempo que se armarían equipos de investigación abocados a solucionar problemas prácticos. Por su parte, la idea de una Universidad eminentemente abocada a las tareas de enseñanza profesional es coherente con la misión que otorgaba Ortega y Gasset a esta institución; la universidad debía ser, ante todo, «una institución docente» (Ortega y Gasset, [1930]2007:56).

III.3. Autonomía Universitaria como Autonomía Financiera

En este nuevo escenario el concepto de autonomía universitaria es el hilo conductor que permite identificar, a partir de su transformación, las rupturas y continuidades entre la UI y la UCT. En la UCT, la autonomía universitaria se escinde en tres dimensiones inconciliables. La autonomía mercantil o financiera aparece como prerrequisito, y la vez como obstáculo, de la autonomía

corporativa o política y de la razón. Para la UCT, la Universidad necesita contar, ante todo, con recursos suficientes. Sin embargo, desde fines del siglo XIX y decididamente a partir del siglo XX, se evidenció la imposibilidad de satisfacer tal requisito valiéndose exclusivamente del presupuesto público. Esta exigencia financiera no debería, de acuerdo al modelo de UCT, implicar la pérdida de la autonomía como corporación, ya sea frente al Estado o a cualquier empresa de capital. De allí que la Universidad acuda al Mercado en busca de asegurar su presupuesto y, al mismo tiempo, garantizar la diversificación de sus fuentes de financiamiento. Sólo en la medida en que tenga éxito y consiga los recursos necesarios, para la UCT sería posible la autonomía de la razón. Clark (2004) indica que las universidades priorizan cada vez más fuentes de recursos alternativas a la transferencia directa de presupuesto público.

De manera coherente con estas transformaciones, cada vez más destacadamente desde la Segunda Posguerra, se modificó la relación entre Estado y Universidad. El Estado Nacional ha colocado en segundo plano su función de proveedor de recursos. En su lugar, ha priorizado ocupar funciones de evaluación y control de la docencia y la investigación (influenciado en Latinoamérica por los lineamientos generales y criterios establecidos por organismos internacionales como el BID, el Banco Mundial y la UNESCO). Al mismo tiempo, fomenta las relaciones mercantiles desde la Universidad. Estas funciones otrora hubieran sido condenadas como atropellos a la autonomía universitaria.

García de Fanelli destaca,

«el papel más activo del Estado en el diseño e implementación de políticas públicas de educación superior, la promoción indirecta de transformaciones como resultado de los procedimientos de evaluación de la calidad y la acreditación de carreras e instituciones, la producción de información sobre el sistema y el desarrollo incipiente de una burocracia profesional vinculada con la evaluación, el financiamiento y la estadística universitaria.» (2008:105).

Profundizando en torno a los cambios en la relación entre Estado y Universidad en el marco de la UCT, sugerimos que esta última permite enmarcar al concepto de «Estado Evaluador», formulado por Neave (1988), en un contexto más amplio de transformaciones del capitalismo.

Neave (1988) sostiene que el «Estado Evaluador» surge de la mano de dos cambios en la periodización, el propósito y la ubicación de la evaluación: la unión entre la evaluación de rutina y la estratégica, y el paso a una eva-

luación ex post o del resultado como mecanismo para orientar la Educación Superior. En este marco se supone que es más probable que sean alcanzados los objetivos propuestos, si la asignación de recursos depende del grado en el cual cada institución satisface criterios específicos asociados a tales objetivos. La evaluación sobre la calidad del producto final redefine, para el autor, el propósito de la Educación Superior en línea con las demandas del mercado, al tiempo que provee al Estado de un poderoso instrumento para regular las respuestas de cada institución.

El elemento definitorio en este proceso es, de acuerdo a Neave (2012), la necesidad de dar solución a tres problemas: la urgencia por desarrollar un sistema de control administrativo de la Educación Superior que sea capaz de adaptarse frente a demandas externas, la necesidad de brindar criterios y procedimientos que permitan un mapeo actualizado y comprensivo de todo el sistema de Educación Superior, y el requerimiento de acelerar los ritmos de adaptación, respuesta y ajuste frente a evaluaciones constantes de desempeño de cada institución. Para dar respuesta a estos cambios, el autor explica que se crearon instituciones o se redefinieron existentes, a los fines de contar con agencias nacionales dedicadas a la evaluación de la calidad de las instituciones de Educación Superior.

En este contexto, García de Fanelli (2008) y Chaparro (2011) encuentran que, en las últimas dos décadas, han emergido los sistemas de evaluación y acreditación de la Educación Superior, vía creación de organismos públicos o privados, en todo el mundo. Estos sistemas, coinciden ambos autores, se adaptan a criterios internacionales para que las investigaciones y títulos sean reconocidos a nivel mundial. Estos organismos han proliferado en Iberoamérica, generalmente bajo su versión pública (Lemaitre y Zenteno, 2012).

Marquina (2006) considera que, en la actualidad, se asiste a un Estado Evaluador de «segunda generación» donde parecería avanzar la tendencia a que la evaluación ya no sea, principalmente, una tarea interna de las instituciones de Educación Superior y sus académicos, sino –y en línea con el avance de los sistemas de evaluación y acreditación– hacia un aumento del control ejercido directamente por los gobiernos. Neave (1998) ya había señalado, a este respecto, que la creación de organismos intermedios, especialmente dedicados a las tareas de evaluación, no significa que el Estado haya cedido en su capacidad de control sobre la Universidad. Este autor agrega que el contrato que se establece entre la Universidad y el Estado ya no es un contrato de duración indeterminada. Por el contrario, está sujeta al ciclo de negociaciones que se establece entre cada institución del sistema de Educación Superior (la ejecutora), su/s correspondiente/s agencia/s de

evaluación (quienes controlan) y quien financie a la primera. Esta nueva forma de contratos, propia del Estado Evaluador, se caracteriza entonces, para dicho autor, por ser condicional y estar sujeta a renegociación permanente. Vincent-Lancrin (2006) indica que se ha pasado a un esquema de asignación de recursos a través de mecanismos competitivos o similares a los de mercado donde los gobiernos ejercen un mayor control eligiendo el tipo de investigación que van a financiar. El financiamiento público enfocado a proyectos determinados, frecuentemente dirigidos a áreas tecnológicas, es entendido por Foray y Lissoni (2010) como un resultado de las nuevas orientaciones que incentivan a las universidades a comercializar sus invenciones.

Neave (1998) concluye que la evaluación es determinante para el financiamiento de cada universidad, en tanto de sus resultados depende que ésta solicite recursos desde una posición sólida y de verificada capacidad, o desde una posición crítica, de debilidad intelectual y moral públicamente reconocida. En este marco, el Estado es sólo uno (no el único) de los actores que financia a la Educación Superior.

Sin embargo, aun cuando este viraje en la política estatal haya redundado en una mayor autonomía corporativa o institucional para las universidades, no significa necesariamente, una mayor libertad académica (Marton, 2000; Bladh, 2007 citados en Nokkala y Bladh: 2014:4), ni siquiera significa que ella se mantenga constante. Todos estos procesos modifican la agenda universitaria. El Estado Evaluador es, para Neave (2012), más intrusivo sobre las actividades internas de la Universidad que cualquier otro instrumento jurídico del pasado. En este sentido, insiste en que el mismo no puede únicamente dimensionarse a partir de cambios técnicos; sería un gran error no considerar las múltiples aristas políticas de este proceso. Al respecto, Finkenstaedt (2011), señala que la evaluación de la actividad de enseñanza superior y de la docencia universitaria encontró reticencias en Europa.

A modo recapitulativo de este apartado, indicamos que la transformación del concepto de autonomía universitaria nos permitió edificar una explicación coherente de la desaparición de las fronteras tan cuidadosamente trazadas por el proyecto ilustrado entre la Universidad y la Sociedad Civil, al tiempo que el concepto de «Estado Evaluador» hizo lo propio entre la Universidad y el Estado enmarcando también este proceso en las transformaciones sobre la autonomía universitaria. Así contribuimos a elaborar una explicación integrada de este nuevo contexto.

Ahora bien, en el ejercicio de buscar libremente la venta de sus productos, que se monta sobre lo que hemos llamado autonomía financiera de la UCT, la autonomía universitaria se hermana idealmente a la noción de

libertad del *homo-mercator* o productor de mercancías del capital no diferenciado, el cual es libre de decidir autónomamente qué producir, sin depender directamente de ningún otro productor. Es esta la idea que sintetiza Marx ([1867]1973) cuando se refiere al capitalismo como un sistema de productores privados, autónomos e independientes. Sin embargo, la idea de autonomía universitaria financiera, que podríamos renombrar como autonomía universitaria mercantil, asociada a la experiencia del productor de mercancías, es anacrónica. Completamos el planteo de Levin (1997 y 2010) señalando que la autonomía hoy es potestad del capital potenciado. En este contexto, frente a la pauta de vinculación de la Empresa, el Estado y la Universidad, que implícitamente ubica a estas instituciones en una relación entre iguales (análoga a la que se establecía entre capitales homogéneos en el contexto del capital no diferenciado), argüimos que aquel vínculo se desarrolla de acuerdo a una jerarquía establecida, en la cual la Universidad es, al menos parcialmente, planificada por una autoridad exterior. La idea de autonomía universitaria entra en crisis frente a este resultado.

No es este, sin embargo, el fin absoluto de la autonomía universitaria tal como se la concebía en la UI. Ésta ha quedado limitada a ámbitos que, o bien no interesan al capital potenciado, o bien sobreviven en un nicho estrecho. En este sentido, es posible pensar que las particularidades de la Universidad en la Argentina, que bregaron en contra de una transformación completa de UI a UCT, hayan posibilitado al mismo tiempo mantener mayores grados de libertad para esta institución.

IV. La división de la enseñanza y la investigación en las Universidades Argentinas. El caso de la UBA

Hasta aquí se ha delineado un primer bosquejo de la UCT como figura general de Universidad que se corresponde con el contexto planteado por Levín (1997). A nivel local, en las últimas décadas en América Latina las universidades públicas parecerían haber encarado transformaciones tendientes a acercarse a dicha figura ideal. Han retomado la experiencia de los países centrales de orientar la Universidad al servicio del sector productivo (Llovat, 2006 y Krotzsch, 1990). Este hecho representa un marcado cambio de tendencia en tanto en casi todo el continente, aún a principios del actual siglo, la mayor parte de la inversión en ciencia se destinaba a investigación básica y aplicada, lo cual marginaba a un lejano tercer plano a la investigación experimental, que sólo en México superaba el 25% de todos los recursos utilizados (Albornoz, 2002).

Por otra parte, en cuanto a la tendencia a separación entre la docencia y la investigación, Brunner (2012) alerta en torno a la multiplicación y predominio de universidades principalmente dedicadas a la enseñanza superior (no complementada con tareas de investigación) en la región. que «actúan más bien como agencias de socialización, instrucción y certificación, produciendo personal técnico-profesional de manera crecientemente estandarizada y conforme a una secuencia bien organizada de actividades y entrenamientos.» (Brunner, 2012:138). Para el autor, de las casi 4.000 universidades iberoamericanas, sólo 62 se aproximan en cantidad de publicaciones a la denominación *research university*. Sin ánimos de agotar aquí el estudio de este proceso, el cual exigiría además robustecer la propia ficción de UCT a partir del análisis general de la experiencia latinoamericana, nos concentraremos en estadísticas relevantes del caso argentino en lo concerniente a una de las notas distintivas del modelo propuesto, haciendo hincapié en los guarismos de su mayor casa de altos estudios: la UBA.

IV.1. Algunas referencias a la historia de las Universidades Nacionales, y de la UBA, en particular

En la Argentina, desde fines de la década de 1980, y fuertemente a partir de los '90, se vislumbra el objetivo de orientar a las instituciones y políticas universitarias hacia las demandas del sector privado y el Estado. Un antecedente temprano en esta línea es la creación del Área de Transferencia de Tecnología del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1984 y, un año más tarde, la instalación de la Oficina de Transferencia de Tecnología (OTT), primera experiencia de gestión de la vinculación tecnológica en un organismo de ciencia y técnica en el país. Desde entonces se permitió a los investigadores, a partir de la Ley 23.877 de Innovación Tecnológica reglamentada en 1992, cobrar un estipendio por encima de su salario como investigador por llevar a cabo consultorías con empresas. Las mismas debían estar registradas en la OTT. Este tipo de acciones ya se llevaba a cabo con anterioridad, pero se ejecutaban o bien transgrediendo las normas, o bien sin que implicaran ingresos para los investigadores (en general se pagaban con donaciones de equipamiento u otro tipo de infraestructura necesaria o materiales para los laboratorios). Es decir que hasta que se introducen los cambios mencionados más arriba, la normativa empujaba a que ni investigadores ni empresarios buscaran establecer este tipo de relaciones (García de Fanelli, 1994).³

En cuanto a la emergencia del Estado Evaluador en Argentina, Brunner (2012) asocia a los '90 con el fin del modelo de Estado benevolente (que

establece como principal vinculación con las universidades públicas el otorgamiento de subsidios en bloque), cediendo espacio para el despliegue del Estado Evaluador. Desde 1992 una porción del financiamiento universitario permaneció en manos del Ministerio de Educación, quien pasó a asignarla según sus propios criterios (Buchbinder y Marquina, 2008). Asimismo, en 1993 se creó la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), organismo intermedio que debía amortiguar los reclamos de las universidades e implementar las medidas de política definidas para el sector.

En línea con las premisas del Estado Evaluador, en 1994 se sancionó la Ley de Educación Superior (LES) que incluyó la posibilidad de crear Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, integrados por miembros de las universidades, del gobierno y del sector privado. Otorgaba autonomía en la asignación de recursos internos y en la gestión del personal. Si bien la discrecionalidad en el uso de los fondos recibidos fomenta la autonomía financiera, los demás cambios que introdujo colocaron límites a la autonomía corporativa. Probablemente el mayor cambio en este sentido, en línea con la figura de «Estado Evaluador», fue la creación de la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria (CO-NEAU). Esta institución evalúa y acredita todas las carreras de posgrado y aquellas de grado reguladas por el Estado. El nuevo rol evaluador, coinciden diversos autores, se ha profundizado en los 2000 (Chaparro, 2011 y García de Fanelli, 2008).

En este marco nacional, hemos decidido profundizar sobre la experiencia de la UBA, la universidad más grande de Argentina, tanto en cantidad de estudiantes como docentes⁴ (262.932, según el Censo de Estudiantes de la UBA del año 2011, y 28.232, según el Censo de Docentes de la UBA del mismo año). Ambas matrículas más que duplican a las correspondientes a la segunda institución a este respecto en el país, la Universidad Nacional de La Plata⁵. En los hechos y dada su tradición, la UBA es la universidad insignia del país (García de Fanelli, 2007). Sin pretender que los resultados alcanzados a partir de este estudio de caso sean extrapolados sin mediaciones al total de Universidades Nacionales, sí consideramos que la relevancia de la UBA nos permite pensar en ella como institución que marca una tendencia que no puede ser pasada por alto por sus pares.

En su nacimiento confluyeron, aunque cada uno con distinta relevancia, los tres grandes modelos de Universidad existentes por entonces (la Universidad Medieval ya en decadencia, la Universidad Imperial y la UI). De modo que no podremos hablar de transición de UI a UCT en el caso de esta institución en sentido estricto.

La vocación científica en la UBA tardó en llegar, aunque tempranamente se registran distintos intentos que surgen principalmente de su interior por modificar su perfil netamente profesional. El primer antecedente de índole científico en la UBA data de 1865 cuando el por entonces rector Juan María Gutiérrez suma, a los ya existentes departamentos de Estudios Preparatorios y Jurisprudencia, el de Ciencias Exactas. Allí, empezaron a llevarse a cabo estudios científicos que, aunque incipientes, seguían los cánones modernos de entonces. No obstante su perfil profesionalista se hacía sentir a la hora de elegir las áreas de investigación (Halperín Donghi, [1962]2013).

En 1896 la UBA avanzó en un nuevo intento de concreción de aquel objetivo mediante la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras. En ella se introdujo formalmente la investigación científica pura *desinteresada* bajo el objetivo de que allí se produjera conocimiento en torno a los problemas argentinos. Pero su matrícula era muy reducida. Luego, en la reforma de 1906, se contempló la posibilidad de instalar institutos de investigación. Más allá de estos diversos intentos, y de las acciones individuales de algunos profesores que igualmente investigaban en sus dependencias, la orientación profesional se mantuvo.

Con la Reforma de 1918 en Córdoba, que impactó sobre la UBA produciendo un nuevo estatuto en 1923, se dio más impulso a la creación de institutos de investigación incluyendo centros dedicados a la producción de ciencia independiente de sus posibles aplicaciones. Igualmente, no se logró revertir la fuerte tendencia a la formación de profesionales, la cual se vio incluso fortalecida por la Reforma (Buchbinder, 2005).

Décadas más tarde, durante la época conocida como la Edad de Oro de la UBA (1955-1966), extendida al menos parcialmente al resto de las Universidades Nacionales, se realizó un masivo llamado a concursos donde se ponderaban los títulos, antecedentes y la *conducta* de los postulantes, la cual refería al posicionamiento político del docente con respecto al peronismo. Por antecedentes se comenzó a contabilizar la publicación en revistas internacionales arbitradas y la capacidad de formar nuevos investigadores (Buchbinder, 2005).

Es también en este período, principalmente durante el rectorado de Risieri Frondizi (1957-1962), que se impulsó la conformación de un perfil más científico con la meta de transformar a la UBA en una institución destacada en materia de investigación. Entre otras modificaciones, se expandió el sistema de dedicciones exclusivas; de 9 profesores en 1958 se llegó a 700 ocho años más tarde. Este proyecto alternativo de Universidad fue rechazado por las facultades profesionales por considerarlo científicista (Halperín Donghi, [1962]2013).

En esos años, el gobierno nacional conducido por Arturo Frondizi coincidía con la opinión generalizada en los países centrales de que la producción científica era indispensable para el desarrollo y la independencia económica. En este contexto, y pese a ser rechazado por la comunidad científica como una restricción a su autonomía, en 1958 se creó el CONICET (Girbal-Blacha, 2011). Se emuló el modelo francés de centros nacionales de investigación nucleados bajo un mismo organismo e instó a la profesionalización de la carrera del investigador. Se inició, asimismo, la asignación competitiva de subsidios a la investigación (García de Fanelli, 2007).

Las décadas que siguen estuvieron signadas por una profunda destrucción de la UBA en todo sentido. Cada nueva dictadura avanzaba sobre lo que quedaba en pie tras la anterior embestida. La que se inició en 1976 eliminó el cogobierno y las actividades gremiales y políticas; se cesantearon docentes, muchos otros renunciaron (parte de los cuales debió exiliarse), se reinstalaron los aranceles, se suprimió la libertad de cátedra, se eliminaron carreras y se limitó el acceso. Asimismo, se avanzó en la desvinculación del CONICET y las universidades. Se traspasaron enormes sumas del presupuesto universitario, y también recursos de otras instituciones, a la financiación del CONICET y, secundariamente, a la Comisión Nacional de Energía Atómica. El resultado general de esta dictadura fue la destrucción de la docencia e investigación (Nairdorf, 2006 y Bekerman, 2010).

Durante el gobierno de Alfonsín se concursaron 15.000 cargos, en su mayoría de dedicación simple, como parte del proceso de normalización ante la vuelta a la democracia. Desde entonces, la mayoría de las nuevas designaciones docentes fueron cargos de auxiliares con dedicaciones simples y, en muchas oportunidades, *ad-honorem* (Buchbinder, 2005; Buchbinder y Marquina, 2008).

A las tensiones históricas percibidas por la investigación universitaria y al incremento masivo de dedicaciones que no exigen tareas de investigación, Groisman y García de Fanelli (2009) agregan que en algunas disciplinas (principalmente contabilidad, ingeniería y derecho) las dedicaciones exclusivas históricamente no han competido con los salarios profesionales. Entre quienes sí la eligen, dicho menor salario es un incentivo para entablar vínculos comerciales con el sector privado (Llomovatte, 2006).

De manera que, en la historia de la UBA, el mayor peso de una tradición profesional asociada históricamente a la Universidad Imperial, y las consecuencias de la masividad de su matrícula nos ubican en un escenario inicial alejado de la premisa de la UI donde todos los docentes conjugan las tareas de enseñanza con las de investigación. De cualquier manera, el intento de

transformar a la UBA en una Universidad científica de excelencia que se asocia a su década de oro tuvo sus frutos. De los cinco premios Nobel de la Argentina, cuatro corresponden a profesores, que otrora también habían sido estudiantes de esta institución.

Actualmente, la importancia internacional de la UBA se mantiene. En 2014 en la clasificación de Shanghái, que mide logros de producción científica contabilizando cantidad y calidad, la UBA ocupó el segundo lugar entre las universidades latinoamericanas, sólo superada por su par de San Pablo. En Latinoamérica, sólo 10 universidades se ubicaron entre los primeros 500 puestos. Vale mencionar que, si bien en otros rankings más completos la UBA ya no aparece entre los primeros puestos de Latinoamérica, sí se mantiene como la principal institución de Argentina. Por ejemplo, en el Ranking de las 300 mejores universidades de Latinoamérica publicado por Quacquarelli Symonds, en 2015 la UBA ocupó el puesto 15.

Corresponde asimismo mencionar, dadas las transformaciones generales que pretendemos sintetizar a través de la figura de UCT, que de acuerdo al Anuario de Estadísticas Universitarias de 2011 la UBA es la Universidad Nacional con mayores Recursos Propios. Los mismos totalizaron más de \$600 millones; 24% del total de estos recursos para todas las Universidades Nacionales vistas conjuntamente.

IV.2. Análisis estadístico sobre la vinculación entre la enseñanza y la investigación en la UBA

Hasta aquí, hemos bosquejado el escenario general de transformaciones en el capitalismo, incluida la elaboración de una ficción analítica que sintetiza el impacto de dichas transformaciones sobre la Universidad, y hemos reconstruido elementos de la historia de la UBA pertinentes para el problema propuesto. En este apartado, realizaremos una evaluación preliminar sobre la vinculación entre la enseñanza y la investigación en la UBA. Ello, para comenzar a indagar si esta institución se ajusta a una de las características del modelo de UCT: la tendencia a la distinción creciente entre la enseñanza y la investigación.

Cabe aclarar que el siguiente análisis se concentra en resultados estadísticos no utilizados con anterioridad para abordar esta pregunta de investigación. Aunque permiten observar rasgos generales para el problema planteado, no son suficientes para dar por finalizado el estudio propuesto. Los utilizamos como indicador de la relevancia de esta problemática apostando a continuar desarrollándola en trabajos futuros.

En primer lugar, examinamos las cifras de docentes con dedicaciones exclusivas o semi-exclusivas a la investigación respecto de los docentes con

dedicaciones simples en el promedio de las Universidades Nacionales y las comparamos con los guarismos correspondientes a la UBA, con el objeto de cuantificar aquella porción del trabajo de investigación que se sostiene desde el presupuesto público universitario, al tiempo que tenemos una medida de la importancia de la vinculación entre docencia e investigación en la UBA en términos absolutos, y en relación al total de las Universidades Nacionales.

Este ejercicio es realizado a partir de los Anuarios de Estadísticas Universitarias, fuente de información que no contempla los cargos *ad honorem* los cuales son, como veremos más adelante, particularmente significativos en la UBA. De modo que los resultados que exponemos a continuación son más alentadores que los reales, si se tiene en cuenta que todos los cargos *ad honorem* son de dedicación parcial o simple. De hecho, según el Censo de Docentes de la UBA del año 2004, este es el caso para todos los cargos *ad honorem* de la UBA. Podemos suponer que lo mismo sucede en las demás universidades nacionales, es decir, que son todos cargos simples. Entonces, los porcentajes de dedicaciones semi-exclusivas y exclusivas en relación al total de designaciones docentes de la UBA (y también para el promedio de las universidades nacionales) serían menores si se incluyeran las designaciones *ad honorem*. Dado que el Censo Docente de la UBA para el año 2011 no presenta la información desagregada por cargos, sino por docentes, este dato no se incluye en el trabajo.

TABLA 1. Dedicación a la investigación de los docentes de universidades nacionales (en cantidad de designaciones).

	Total Universidades Nacionales			Tasa de Crecimiento		
	1994	2001	2010	2001/1994	2010/2001	2010/1994
Total de Dedicaciones	96.576	102.721	155.393	6%	51%	61%
Dedicaciones Exclusivas	11.719	12.982	19.902	11%	53%	70%
Dedicaciones semi-exclusivas	20.780	22.573	29.327	9%	30%	41%
% de docentes investigadores respecto del total	34%	35%	32%			
Cantidad de Estudiantes	719.671	1.188.918	1.316.119	65%	11%	83%

FUENTE: Elaboración propia en base a Anuarios de Estadísticas Universitarias.

Se desprende de la **Tabla 1** que el crecimiento de la planta docente para el período registrado, para el total de las universidades nacionales, es alrededor de tres cuartas partes del aumento de la matrícula estudiantil. Cabe recordar que los problemas presupuestarios y la insuficiencia de docentes preceden al período aquí analizado, lo cual lleva a pensar en cifras aún más atrasadas que las que aquí se presentan⁶. Encontramos más apremiante el menor crecimiento de las dedicaciones a la investigación. En el caso de las semi-exclusivas, entre 1994 y 2010, aumentan sólo un 41% (frente a un 83% de aumento de matrícula), mientras que las exclusivas crecen un 70%, en igual período. En este sentido, se observa una caída del peso de los docentes investigadores (suma de las dedicaciones exclusivas y semi-exclusivas) sobre el total de las designaciones docentes de las Universidades Nacionales, que en 2010 representaron el 32% del total. Estas cifras apoyan la hipótesis de una tendencia a la fragmentación entre docencia e investigación.

Frente a aquellos guarismos cabe igualmente mencionar que, en términos porcentuales, en la Argentina hay menos investigadores en empresas y más investigadores en el sector público y las universidades. De hecho, la Universidad concentra una gran proporción de los investigadores: si bien en 2010 sus estadísticas son muy similares a las correspondientes a los investigadores del sector público, dentro de este grupo aparecen todos los investigadores del CONICET (que en 2010 eran 6.402, sin contar al personal de apoyo ni a becarios). El 35% de dichos investigadores del CONICET tiene como lugar de trabajo una universidad. Por lo cual, de los casi 16.000 investigadores en el sector público –no universitario– podemos asegurar que desempeñan sus tareas en sus dependencias poco menos de 14.000. Si se recalcularan entonces los porcentajes sobre el total de investigadores del país para el año 2010, el sector público no universitario concentraría alrededor del 39% de los investigadores frente al casi 51% de las instituciones de la Educación Superior.⁷ Asimismo, para el año 2010, las Universidades Nacionales contaban con 15.354 estudiantes de doctorado. Dado que las tareas del estudiante de doctorado consisten, fundamentalmente, en la elaboración de su tesis doctoral, es posible considerar también a aquellos como investigadores en las universidades nacionales.

Entonces, lo que indican estas cifras es, además, que los investigadores consiguen fuentes para financiar su trabajo por fuera de las tradicionales dedicaciones a la investigación, en tanto éstas aumentan a un ritmo menor que la matrícula y que las designaciones parciales (a partir de la **Tabla 1** se puede calcular que los cargos que presuponen dedicación a la investigación aumentan entre 1994 y 2010 un 51%, en tanto las dedicaciones parciales se

incrementan en un 66%). Es esperable que las actividades de producción científica y tecnológica se sigan concentrando en las universidades, pues allí se encuentra la mayor proporción de los investigadores.

Tal como hemos indicado recién, los guarismos generales observados (**Tabla 1**) subestiman el total de investigadores en Universidades Nacionales pues no incluyen a los del CONICET, ni a los becarios tanto de este organismo como de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), cuyo lugar de trabajo es una universidad. En el 2013, dato más reciente, 2.579 recursos humanos del CONICET (que incluye investigadores, personal de apoyo y personal administrativo) registraron como lugar de trabajo una Universidad Nacional. Esta cifra es muy similar a la correspondiente al primer año disponible en la página web del organismo: 2.569, en 2007. Sin embargo, la evolución de investigadores del CONICET dentro de su propia red institucional sí registra un significativo aumento en este período (72%, de 4.607 a 7.945). Estos resultados, aunque no son concluyentes, también refieren a un proceso abierto de fragmentación de las tareas de enseñanza e investigación pues el crecimiento de los investigadores en dependencias del CONICET no se corresponde con la evolución de aquellos ubicados en universidades nacionales.

Seguramente, la enorme mayoría de los investigadores con lugar de trabajo en el propio CONICET también se desempeña como docente universitario. Aún cuando respondan a distintos empleadores reconocemos que mantener ambas actividades las retroalimenta. Quien se dedica por completo a la academia, generalmente, dispone de tiempo dentro de su jornada laboral como investigador para preparar sus clases y corregir exámenes, está más al día con los cambios en su disciplina y, recordando la premisa de Schleiermacher que retoma Humboldt ([1810]1943) para la Universidad de Berlín, podrá bregar por despertar en los estudiantes el espíritu de la investigación. La investigación renueva las energías del docente a la hora de estar frente a un curso (Finkenstaedt, 2011). Ahora bien, no necesariamente volcará sus investigaciones a sus clases, algo que en la UI se sobreentendía como inevitable, lo cual condiciona en parte el efecto retroalimentador de la realización de ambas actividades.

Pasemos a estudiar el caso particular de la UBA. Mirando punta a punta el período seleccionado, la situación de la UBA difiere de lo que acontece en el promedio total de las universidades nacionales. En primer lugar, si miramos el período completo bajo estudio, el crecimiento de la planta docente no alcanza a la mitad del crecimiento de la matrícula estudiantil.

En la UBA parecería, a juzgar por sus guarismos y comparándolos con los nacionales (**Tabla 1**), estar más acentuada la tendencia a reducir las

dedicaciones exclusivas y semi-exclusivas, que son aquellas que permiten establecer una medida aproximada, aunque incompleta, de la unidad de la docencia y la investigación (**Tabla 2**). En el caso de las dedicación exclusivas entre 1994 y 2010 aumentaron 11% (frente a un 70% de aumento de matrícula), en tanto que las dedicaciones semi-exclusivas cayeron un 1% en igual período. A su vez, en 1994 el 24% de las dedicaciones docentes incluían dedicación a la investigación, mientras que en 2010 esta cifra pasó al 18% (**Tabla 2**). Estos datos, como podría esperarse dada la tradición de la UBA, son más bajos en las unidades académicas correspondientes a las ciencias sociales y humanas; el porcentaje es significativamente mayor en las facultades orientadas a ciencias duras, principalmente la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y la Facultad de Farmacia y Bioquímica.

TABLA 2. Dedicación a la investigación de los docentes de la UBA (en cantidad de designaciones).

	UBA			Tasa de Crecimiento		
	1994	2001	2010	2001/1994	2010/2001	2010/1994
Total de Dedicaciones	22.084	22.419	29.421	2%	31%	33%
Dedicaciones Exclusivas	2.233	2.363	2.472	6%	5%	11%
Dedicaciones semiexclusivas	2.996	2.775	2.960	-7%	7%	-1%
% docentes investigadores respecto del total	24%	23%	18%			
Cantidad de Estudiantes	179.550	315.219	305.066	76%	-3%	70%

FUENTE: Elaboración propia en base a Anuarios de Estadísticas Universitarias.

Comparemos los resultados de la UBA hasta aquí presentados con los arrojados por la otra fuente de información considerada. Según el último Censo Docente de la UBA, correspondiente al año 2011, los resultados se reafirman (**Tabla 3**). En este caso, dado que el censo incorpora a los docentes ad-honorem, el porcentaje de docentes dedicados a la investigación es más bajo (15,8%).⁸ Se debe mencionar que hay una diferencia entre las bases utilizadas. En el Censo Docente de la UBA 2011 los datos corresponden a cantidad de docentes, en tanto que los Anuarios de Estadísticas Universitarias presentan la información a nivel de cargos docentes (aunque, como dijimos más arriba, sólo se computan cargos rentados). Es decir que la información del Censo Docente es más precisa para el objetivo específico de este apartado: estudiar la vinculación entre la docencia y la investigación en la UBA, como elemento para ilustrar si una de las principales características

del modelo de UCT se ha desarrollado en esta institución. Es más precisa en el sentido de que considera a todos los docentes de la UBA.

TABLA 3. Dedicación a la investigación. Censo Docente UBA 2011.

Situación Salarial	Cargo	Dedicación	Cantidad de Docentes
Rentados	Profesores	Exclusiva	1.080
		Semi-exclusiva	952
		Simple	3.867
	Auxiliares	Exclusiva	955
		Semi-exclusiva	1.217
		Simple	11.907
	Total	Exclusiva	2.035
		Semi-exclusiva	2.169
		Simple	15.774
Ad honorem	Total	Simple	6.624
Total Docentes con dedicación a la investigación			4.204
Total Docentes sin dedicación a la investigación			22.398
Proporción de docentes dedicados a la investigación sobre el total de docentes UBA			15,80%

FUENTE: Elaboración propia a partir del Censo Docente UBA 2011.

A estas cifras habría que incorporar aquellos docentes que carecen de designación, problemática frecuente en algunas dependencias de la UBA. En algunos casos, las designaciones están en trámite pero permanecen demoradas. Cabe mencionar, que no parecería tratarse de un fenómeno de desajustes friccionales en tanto las designaciones docentes en algunas unidades académicas, como la Facultad de Ciencias Económicas y la Facultad de Ciencias Sociales, pueden tardar años.⁹ Asimismo, existe una cantidad significativa de docentes que ni siquiera tienen su designación en trámite.

Slaughter y Leslie (1999) ya avizoraban, hace 15 años, que iría en aumento el número de docentes con dedicaciones simples, hasta llegar a un momento en el cual la mayoría de las dedicaciones serían parciales y sólo un reducido grupo de docentes contaría con dedicaciones a la investigación. Este proceso, sostenían, permitiría reducir el presupuesto universitario.

Ahora bien, el magro porcentaje de dedicaciones a la investigación frente al total de dedicaciones no significa directamente que el 84,2% de los docentes de la UBA no investigan. De hecho, 8.116 docentes, sobre un total de 21.608 que contestaron esta pregunta, han declarado en el Censo Docente

de la UBA 2011 que participan en proyectos de investigación acreditados y/o financiados. Esto significa que un 40% de los docentes realiza tareas de investigación. Podemos pensar que existe, aproximadamente, un 24% de docentes que no viven de la investigación en la UBA pero que igualmente realizan tareas de investigación dentro o fuera de ella.

Ahondemos sobre este grupo de docentes. De estos 8.116 docentes, 1.170 participa en proyectos de investigación fuera de la UBA. Por otra parte, 2.432 declaran que su principal proyecto de investigación no está acreditado por la UBA sino por otros organismos, principalmente el CONICET (720) y la ANPCyT (666). Es decir que a los 1.170 docentes que investigan por fuera de la UBA se suman 1.262 que, aunque participan de proyectos financiados o acreditados por la UBA, no consideran ese proyecto como su principal ámbito de investigación. Asumiendo entonces que de los 6.178 docentes restantes 4.205 son aquellos que tienen dedicaciones a la investigación en la UBA y que por eso señalaron a ésta como su principal proyecto, quedarían 1.974 docentes que aunque no tienen dedicación a la investigación, es decir aunque no cobren un salario por investigar en la UBA, participan de proyectos de investigación en dicha casa de estudios y la consideran su principal ámbito de investigación. Hacemos aquí un nuevo supuesto: todos los docentes que investigan en la UBA lo hacen en temas vinculados a sus cargos docentes, supuesto que no se verifica pero que se mantiene para no alterar los datos a favor de nuestra hipótesis. Aún así, el porcentaje de docentes-investigadores es significativamente bajo.

De hecho, si directamente hubiéramos considerado como investigadores a los 8.116 docentes que contestaron que realizan tareas de investigación, que representan el 37,6% de los docentes rentados (cifra que seguramente sería inferior al considerar a los docentes *ad-honorem*), deberíamos decir que los resultados se mantienen lejos del ideal ilustrado y potencialmente más cerca de la UCT. Por supuesto, cabría preguntarse sobre la posibilidad de sostener un cuerpo docente dedicado a la investigación en una universidad masiva como es la UBA, pero esta pregunta programática no anula el cuadro de situación que hemos comenzado a describir.

Agregamos una pincelada, también provista por el Censo de Docentes de la UBA de 2011, que contribuye a seguir pintando este cuadro. Si definimos a un docente que vive de sus ingresos en la UBA como aquel cuyos ingresos provenientes de esta institución le representan entre un 75 y 100%, encontramos que sólo el 14,33% de los docentes revisten esta condición (**Tabla 4**). Esta cifra está en línea con el porcentaje de docentes con dedicaciones exclusivas y semi-exclusivas.

TABLA 4. Aporte del Ingreso de la UBA al ingreso individual (en cantidad de docentes).

Aporte del ingreso de la UBA al ingreso individual para todos los docentes considerados como rentados en el Censo	Hasta el 25%	11.414
	Más del 25% y hasta 50%	2.767
	Más del 50% y hasta 75%	1.553
	Más del 75% y hasta 100%	4.046
	No recibe ingresos de UBA (<i>ad-honorem</i>)	613
	No contesta	1.215
Total docentes rentados		21.608
Docentes <i>ad honorem</i> según el censo		6.624
Total de Docentes Censados		28.232
Porcentaje de docentes que viven de sus ingresos UBA		14,33%

FUENTE: Elaboración propia en base a Censo Docentes UBA 2011.

A modo de síntesis de las estadísticas observadas, podemos pensar que el trabajador docente en la UBA en la mayoría de los casos no investiga. Este resultado, no sólo es coherente con la ficción de UCT sino también con otra ficción analítica de Universidad que hemos identificado como particularmente influyente en la historia de la UBA, la Universidad Imperial. En el caso de los docentes que sí realizan tareas de investigación, dado que sus empleadores son en muchos casos instituciones independientes la una de la otra, no está asegurado el vínculo entre la enseñanza y la investigación. Ciertamente es, como indicamos más arriba, que un docente que enseña e investiga en la misma área no representará, necesariamente, tal escisión aún cuando sus empleadores sean instituciones independientes entre sí.

Una cuestión que las estadísticas no alcanzan a evidenciar es cómo afectan las exigencias de la carrera de investigador, donde se procura cada vez una mayor especialización, al aporte de estas investigaciones a la enseñanza. Aunque el tema de investigación se inserte en área o disciplina de la materia enseñada, la estrechez de las investigaciones puede reducir su impacto sobre los contenidos enseñados.

A este respecto, es posible pensar que las exigencias en materia de publicaciones, área donde la especialización es una condición crecientemente ponderada, son significativas para los investigadores dependientes del CONICET, para quienes se cuenta con indicaciones explícitas a este respecto (CONICET, 2014). A la hora de renovar un concurso docente, en cambio, la cantidad de publicaciones es un indicador entre otros, dentro de los cuales la

prueba de oposición y la síntesis de las labores desempeñadas en el cargo tradicionalmente han sido las más ponderadas en la UBA.

Debemos realizar un comentario adicional a partir de la Tabla 4 que no atañe específicamente al objetivo de este trabajo pero que ha llamado nuestra atención. Dentro de los docentes considerados rentados por el Censo Docente de la UBA de 2011, 613 respondieron que no reciben ingresos de la UBA. Es decir que los docentes *ad honorem* serían 7.237 y no 6.624. El análisis pormenorizado de la docencia sin salario en la UBA queda pendiente para un futuro trabajo.

Otras variables que pueden observarse a la hora de cuantificar la importancia de la investigación en la UBA refieren a la evolución de sus publicaciones y proyectos de investigación. En cuanto al primer punto, un indicador que podemos utilizar para medir la vinculación de la enseñanza universitaria con la investigación es la cantidad de publicaciones por docente. Para ello observamos el ranking de *scImago* para el período 2009-2013 que mide la producción científica universitaria en Iberoamérica. En este ranking, la UBA aparece como la primera universidad de Argentina, la séptima de Latinoamérica y la quinceava de Iberoamérica. Estos resultados, sumamente alentadores en torno a la importancia de la investigación en la UBA que evidencian una actividad científica de importancia a nivel regional, ya no resultan tan alentadores si los consideramos en relación al objetivo del presente trabajo. Si tenemos en cuenta que según el Anuario de Estadísticas Universitarias la UBA tenía en 2011 22.484 docentes y que en el período 2009-2013 esta institución publicó 13.313 artículos según *Scopus*, encontramos que la cantidad de publicaciones por docente en cinco años fue de 0,59 publicaciones. En la UNLP, que se ubica en los puestos 36 y 18 de dicho Ranking, respectivamente, encontramos 0,7 publicaciones por docente para el mismo período (usamos datos del Anuario de Estadísticas Universitarias para poder comparar entre universidades nacionales recordando que en los mismos no figuran los docentes *ad-honorem*). Ciertamente es que esta última tiene una mayor tradición de investigación, pero al analizar este indicador para otras universidades (**Tablas 5 y 6**) estos resultados se reafirman.

TABLA 5. Publicaciones en Scopus (2009/2013) principales universidades de Latinoamérica

Universidad	Docentes	Año Cantidad docente	Cantidad de Publicaciones	Publicaciones por docente	Posición SCImago	
					Latinoamérica	Iberoamérica
de Buenos Aires	22.484	2011	13313	0,59	7	15
de Sao Paulo	6.239	2014	55659	8,92	1	1
Nacional Autónoma de México	27.414	2011	22303	0,81	2	3

FUENTE: Elaboración propia en base a SCImago 2009/2013, Anuario Estadístico 2011, Execum y Universidade de São Paulo «Anuário Estatístico».

TABLA 6. Publicaciones en Scopus (2009/2013) por docente (2011) en las primeras universidades nacionales rankeadas por SCImago (2014).

Universidad	Docentes	Cantidad de Publicaciones	Publicaciones por docente	Posición SCImago	
				Latinoamérica	Iberoamérica
de Buenos Aires	22.484	13.313	0,59	7	15
de La Plata	10.303	7.169	0,70	16	36
de Córdoba	7.398	4.227	0,57	31	66
de Rosario	5.930	2.287	0,39	54	105
de Mar del Plata	3.347	2.188	0,65	56	108

FUENTE: Elaboración propia en base a SCImago 2009/2013 y Anuario de Estadísticas Universitarias 2011.

Lo que observamos entonces es que la importancia indudable de la UBA en materia de investigación se mantiene. De hecho, la posición de la UBA en el ranking de SCImago publicado en 2010 se mantuvo en el publicado en 2015. Sin embargo, estas cifras refuerzan nuestra hipótesis de cierta fragmentación entre las tareas de enseñanza e investigación dada la baja cantidad de publicaciones por docente en la UBA comparándola con otras universidades. Este indicador es sensiblemente menor en la UBA que en el de las dos primeras universidades latinoamericanas rankeadas (**Tabla 5**), pero también es inferior al de tres de las siguientes cuatro Universidades Nacionales que aparecen en dicho ranking luego de la UBA (**Tabla 6**). Estos datos reafirman la sospecha de que existe actualmente en la UBA una enorme porción de docentes que no realiza tareas de investigación.

Otro dato a considerar es la propia evolución reciente de la UBA en cuanto a su cantidad de publicaciones por docente, para lo cual comparamos los resultados del ranking de SCImago para los períodos 2003/2008 y 2009/2013 (**Tabla 7**).

TABLA 7. Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires en Scopus.

Período	Cantidad de docentes	Cantidad de Publicaciones	Publicaciones por Docente	Posición SCIMmago	
				Latinoamérica	Iberoamérica
2003/2008	28.943	9741	0,34	6	11
2009/2013	28.232	13313	0,47	7	15

FUENTE: Elaboración propia en base a Ranking SCImago 2010 y 2014.

Podemos pensar que el reducido grupo de docentes que sí investiga alcanza mejores resultados en esta materia, a juzgar por la mejora de este indicador para la UBA entre un período y otro. Por supuesto, sería posible pensar que el aumento de este indicador de un período a otro podría indicar que una mayor cantidad de docentes se han lanzado a la tarea investigativa. Sin embargo, este no ha sido el caso. En los censos docentes de la UBA se pregunta a los mismos si han realizado algún tipo de publicación en los últimos cinco años discriminando por tipo de publicación. Si consideramos a todos los docentes que respondieron que sí a esta pregunta, sin importar el tipo de publicación, encontramos que entre 2004 y 2011 el porcentaje de docentes que publicó disminuyó de 52,38% a 49,44%. Si ahora consideráramos solamente a las publicaciones en revistas, criterio más cercano al del ranking de SCImago aunque igualmente sea menos restrictivo porque admite publicaciones en cualquier tipo de revista, la caída se acentúa (de 45,76% en 2004 a 41,32% en 2011).

Estos resultados refuerzan la hipótesis de que el aumento en la cantidad de publicaciones de la UBA corresponde a un incremento de la productividad de sus investigadores y no a un crecimiento de la población docente que investiga. De modo que del análisis de las publicaciones realizadas por la UBA se refuerzan las conclusiones preliminares que obtuvimos del análisis de la jornada de trabajo de los docentes de esta universidad: existe una tendencia a que las actividades de investigación queden mayoritariamente circunscriptas a una porción de docentes que tiende a disminuir en relación al total de los docentes de la UBA, en el tiempo.

Sin embargo, ello no significa –insistimos sobre esto– que la investigación esté ausente en la UBA. La misma cuenta con 51 institutos de investigaciones

a los cuales se suman institutos y laboratorios a nivel de cada facultad, de los cuales la UBA no presenta un relevamiento oficial. Dentro de los 51 institutos UBA, 35 son institutos UBA/CONICET, los cuales reciben financiamiento de este último organismo. La importancia de los institutos UBA/CONICET es un indicador en torno a una tendencia a canalizar las investigaciones vía CONICET, pero manteniendo igualmente un vínculo con las universidades nacionales. Corresponde agregar que en materia de ámbitos de investigación la UBA presenta una fuerte centralización en cuatro de sus trece facultades. Según la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, en el año 2012 el 70% de sus institutos de investigación correspondía a las facultades de Ciencias Exactas y Naturales, Farmacia y Bioquímica, Medicina y Filosofía y Letras. Esta circunstancia da cuenta de la profunda heterogeneidad existente, donde se destacan facultades con un mayor peso de la investigación, y otras que mantienen su tradición profesional. El estudio de estas heterogeneidades internas queda pendiente para un futuro trabajo.

Por último, y reforzando la importancia de la investigación en la UBA, aunque la misma no sea desempeñada como tarea principal por la mayoría de sus docentes, en cuanto a la evolución de los proyectos de investigación, la UBA cuenta, desde 1986 por Resolución de Consejo Superior UBA 859/86, con un programa que otorga subsidios para proyectos de investigación evaluados internamente. Son los llamados UBACyT, donde la c y la T refieren a Ciencia y Técnica, respectivamente. Este subsidio se utiliza para infraestructura, instalaciones, insumos, viajes, participación en reuniones científicas y otras necesidades, excluyendo el pago de salarios. De todas maneras, según el puntaje obtenido, se asigna la posibilidad de solicitar becas de grado y de posgrado atadas al respectivo proyecto que son evaluadas en relación al mismo aunque de manera independiente.

En la programación científica 2011/2014 se financiaron 968 proyectos. Y en el año 2013 la UBA tenía vigentes 612 becas UBACyT entre sus tres niveles (estímulo, maestría y doctorado), según datos correspondientes a la Secretaría de Ciencia y Técnica. En cuanto a montos de financiamiento, en el año 2013 se otorgaron \$28.227.662 para la totalidad de la programación científica de ese año en la UBA. Se trata de una cifra baja si se la compara con la de Recursos Propios de la UBA (más de \$600 millones en 2011). A estos proyectos se agregan los financiados por la ANPCyT. En 2012 se firmaron 120 contratos financiados por este organismo en los cuales participó la UBA. El subsidio total recibido superó los \$38,5 millones.

Por último, distintas facultades han creado sus propias becas (cuyo financiamiento proviene de sus Recursos Propios). Es el caso, por ejemplo,

de la Facultad de Ciencias Económicas con los programas PROPAI y, el recientemente creado, PROASIS. Sin embargo, esta realidad contrasta con las menos de 100 dedicaciones a la investigación de esta facultad según el Censo de Docentes de 2011.

V. Reflexiones finales

Podemos aventurarnos a proponer que la UCT es una estructura internacional jerárquica, donde la Universidad en la Argentina se ubica dentro de sus escalafones relativamente bajos. En esta jerarquía la Universidad en la Argentina presenta cierta ambigüedad y equipotencialidad, lo cual es coherente con la persistencia de elementos propios del modelo de UI en la UBA, principalmente, reticencias a la producción de conocimiento aplicado sustentadas en el ideario de que la Universidad debe producir ciencia pura y, en lo que hace estrictamente a nuestro trabajo, la vocación, tal como señala el artículo 26 de su Estatuto, de priorizar la unidad entre la docencia y la investigación.

Así, el estudio empírico enriqueció el trabajo conceptual en tanto alertó que el desarrollo de modelos generales de Universidad, coherentes con la experiencia de los países centrales, debe convivir con realidades locales que introducen adaptaciones particulares asociadas tanto a la tradición histórica del país y sus instituciones universitarias, como a particularidades de la UBA en tiempos recientes. En este sentido, este trabajo aportó nuevas preguntas a ser abordadas en el futuro. Dentro de ellas, destacamos el problema de la docencia (y la investigación) *ad-honorem* y la condición de inestabilidad laboral de la mayoría de los docentes de la UBA, donde la contratación como docente interino parecería haberse transformado en la norma. Estas notas específicas de la Universidad en la Argentina exigen adaptar el modelo general de UCT a las realidades locales.

En torno al estudio de caso realizado, debemos mencionar que el análisis estadístico podría verse complementado, y las conclusiones podrían resultar matizadas, a partir de la realización de entrevistas en profundidad a docentes-investigadores de la UBA. La relevancia de la pregunta de investigación que ha guiado esta primera aproximación empírica nos alienta a concretar tales entrevistas en el futuro cercano.

Otra alternativa para continuar esta línea de investigación que ha quedado pendiente para un trabajo futuro es el análisis de la realización de tareas de investigación entre los estudiantes universitarios. Si recordamos que en la Uise entendía que las investigaciones eran producto de un trabajo conjunto entre

profesores y estudiantes, resulta significativo retomar esta apreciación para estudiar en qué medida esta característica se ha visto alterada en el presente.

En cuanto a los resultados del análisis empírico efectuado, que insistimos reconocemos preliminares, la observación de una tendencia a cierta fragmentación entre las tareas de enseñanza e investigación desde ya no implica la merma de investigaciones al interior de la UBA. Tal como hemos mencionado más arriba, debemos considerar a los investigadores que realizan sus funciones contratados por organismos de Ciencia y Técnica, así como también a quienes venden sus investigaciones al sector privado entre los cuales permanece la incógnita en cuanto a la relación de sus investigaciones con los contenidos enseñados en el aula. Las entrevistas en profundidad podrían contribuir a esclarecer este punto. De cualquier manera, nuestras conclusiones hasta aquí llaman la atención en torno a la premisa de la cual partimos: en la UBA se vislumbra un proceso de reducción del vínculo entre la enseñanza y la investigación que podemos pensar coherente con el que se corresponde con el modelo de UCT.

Finalmente, una objeción posible al análisis realizado podría ser que la UBA desde sus inicios tuvo una clara impronta profesionalista. Empero, hemos mencionado recién el artículo 26 de su Estatuto, el cual muestra que también hay en su historia huellas de la tradición ilustrada, aunque las mismas hayan arribado durante la segunda mitad del siglo xx. De hecho, en este trabajo también dimos cuenta de la importancia regional de la UBA en materia de producción científica. Vale hacer aquí una precisión adicional. Si bien es cierto que formalmente la carrera de investigador surge pasada la primera mitad del siglo pasado, en la experiencia de los principales investigadores de aquel entonces que aún hoy siguen con vida, como es el caso del director del Instituto de Investigaciones Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas, antes de la incorporación de las dedicaciones exclusivas y semi-exclusivas, estaba presente la noción, comprobada por la propia práctica, de que en la UBA toda dedicación docente incluía trabajo de investigación realizado en el marco de la cátedra. De cualquier forma, esta impresión es una premisa que puede servir también de punto de partida para las mencionadas entrevistas.

A modo de cierre, si miramos la evolución de las cifras de dedicación a la investigación, la caída entre 1994 y 2010 arroja un 25% menos de docentes-investigadores de la UBA. Si bien este resultado no es suficiente para asegurar una tendencia creciente a la separación entre las tareas de enseñanza e investigación, sí constituye una señal de alerta para seguir profundizando sobre esta problemática.

Notas

1. Es más difícil copiar la nueva técnica o producto resultante de la innovación; los capitales no son iguales y, en este contexto, aparece la Universidad como actor directa y visiblemente relevante del proceso económico en el marco de la competencia entre capitales, y la producción de conocimiento, predominantemente tecnológico, como indispensable para la acumulación capitalista.
2. «The foundation of the Imperial Physical-Technical Institute in Berlin in 1887, and of the Kaiser-Wilhelm-Society in 1911, which brought together state, industry and research in institutes outside the universities, represented a major step in the division of labour between research and teaching.» (Charle, 2004:33).
3. La primera Universidad en crear una OTT fue la UBA en 1987.
4. Según el Anuario de Estadísticas Universitarias de 2011 el promedio de estudiantes de pregrado y grado por cargo docente era de 8,7. Según esta fuente de información, la proporción en la UBA se acercaba al 12% con 351.200 estudiantes y 30.362 cargos docentes. Para el mismo año, las estadísticas de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuya población estudiantil (316.589 estudiantes en el ciclo lectivo 2010/2011) es cercana a la de la UBA, arrojaban un guarismo apenas superior al 7%.
5. Para esta comparación se utilizaron los datos de anuarios internos de la UNLP correspondientes al año 2011. Los Anuarios de Estadísticas Universitarias, donde también se publican estos datos, miden solamente el total de cargos rentados. Es decir, no computan docentes *ad-honorem* en tanto que las estadísticas internas de cada universidad, sí.
6. Con base 100 en 1970, el financiamiento público por estudiante cayó a 32 en 1980 y a 17 en 1990 (Filmus, 1990). En los '90 se reconoce, a su vez, una caída del 11% en el gasto por estudiante (Llomovatte, 2006).
7. Cálculos realizados a partir de estadísticas de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) y del CONICET.
8. Hemos tomado solamente a los docentes universitarios que señalaron tener algún tipo de dedicación en sus cargos dentro de las tres formas de contratación existentes en la UBA: exclusiva, semi-exclusiva y simple. Los 1.630 docentes que señalaron poseer «Otra» dedicación en esta pregunta no fueron contabilizados. Entre ellos se encuentran los 971 docentes de los colegios preuniversitarios que respondieron el Censo.
9. Otro tema central a investigar, en torno a la situación docente, es la distribución entre docentes regulares e interinos. Según el Censo de Docentes de la UBA del año 2011, el 72% de los docentes son interinos.

Referencias Bibliográficas

- ALBORNOZ, M. (2002). *Situación de la Ciencia y la Tecnología en las Américas*. Disponible en: <http://www.centroredes.org.ar/files/documentos/Doc.Nro3.pdf> [19 de Enero de 2014].
- BEKERMAN, F. (2010). Modernización conservadora: la investigación científica durante el último gobierno militar en Argentina (pp. 198-220). En: BEIGEL, M.F. (comp.). *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Buenos Aires: Biblos.
- BERMAN, E. (2012). *Creating the Market University*. Estados Unidos: Princeton University Press.
- BOCKSTAELE, P. (2004). The Mathematical and the Exact Sciences. (pp:493-518). En: RÜEGG, W. (comp.). *A History of the University in Europe. Volume III: Universities in the Nineteenth and early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Epub: Cambridge University Press.
- BOK, D. (2003). *Universities in the Marketplace*, Estados Unidos: Princeton University Press.
- BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- BUCHBINDER, P.; MARQUINA, M. (2008). *Masividad, Heterogeneidad y Fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Argentina: Biblioteca Nacional y Universidad Nacional General Sarmiento.
- BRUNNER, J. (2012), La idea de universidad en tiempos de masificación, en: *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, III (7):130-143.
- CHAPARRO, (2011). Universidad, creación de conocimiento, innovación y desarrollo. (pp.43-68). En: ALBORNOZ, M. y LÓPEZ CERESO, J. (eds.). *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*. Buenos Aires: Eudeba y Organización de Estados Americanos.
- CHARLE, C. (2004). Patterns. (pp.33-80). En: RÜEGG, W. (comp.). *A History of the University in Europe. Volume III: Universities in the Nineteenth and early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Epub: Cambridge University Press.
- CLARK, B. (2004). *Sustaining Change in Universities*. United Kingdom: Open University Press.
- CONICET (2014). Resolución 2249. Disponible en: http://www.caicyt-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2014/07/CCS-H_RD-20140625-2249.pdf [15 de enero de 2015]
- CORSANI, A. ; DIEUAIDE, P. ; LAZZARATO, M. ; MONNIER, J. M. ; MOULIER-BOUTANG, Y. ; PAULRÉ, B. y VERCELLONE, C. (2001). *Le capitalisme cognitif comme sortie de la crise du capitalisme industriel. Un programme de recherche*. París: Unité mixte de Recherche CNRS – Université Paris 1.
- ESTATUTO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (1960). Disponible en: www.uba.ar/download/institucional/uba/g-32.pdf
- ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1999). *Declaración de Bolonia*.

- Disponible en: www.eees.umh.es [24 de abril de 2014].
- ETZKOWITZ, H. (2008). *The Triple Helix. University–Industry–Government Innovation in Action*. Nueva York: Routledge.
- ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. (2000). The Dynamics of Innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University–Industry–Government Relations, en: *Research Policy*, 29:109–123.
- FERNÁNDEZ DE LUCIO, I., CASTRO MARTÍNEZ, E., CONESA CEGARRA, F.; GUTIÉRREZ GRACIA, A. (2000). Las relaciones universidad-empresa: entre la transferencia de resultados y el aprendizaje regional, en: *Revista Espacios*, 21 (2):127-147.
- FILMUS, D. (1990). *La crisis de la educación universitaria latinoamericana: breves comentarios sobre el debate actual*. Argentina: FLACSO.
- FINKENSTAEDT, T. (2011). Teachers. En: RÜEGG, W. (ed.) *A History of the University in Europe. Volume IV: Universities since 1945*. Epub: Cambridge University Press.
- FORAY, D., y LISSONI, F. (2010). University research and public–private interaction, en: *Handbook of the Economics of Innovation*, 1:275-314.
- FREEMAN, C. (1987). *Technology Policy and Economic Performance: Lessons from Japan*. Londres: Pinter.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (1994). Universidad Nacional y sector productivo en Argentina. En: COSTA MOROSINI, M. (ed.). *Universidades no MERCOSUR*. San Pablo: Cortez.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2007). The Challenge of Building Research Universities in Middle-Income Countries: The Case of the University of Buenos Aires. (pp.260-285). En: ALTBACH, P. y BALÁN J. (eds.). *World Class Worldwide Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2008). Los instrumentos de la política universitaria: aseguramiento de la calidad y financiamiento, en: *Educación Superior y Sociedad*, 1:103-114.
- GIBBONS, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victormanuel.pdf [12 de Julio de 2013].
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: Sage Publications.
- GIRBAL-BLACHA, N. (2011). Organización y gobernanza de la ciencia y tecnología. (pp. 197-212). En: ALBORNOZ, M. y LÓPEZ CEREZO, J. (eds.). *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*. Buenos Aires: Eudeba y Organización de Estados Americanos.
- GONILSKI, M. (2013). *Transformaciones recientes en las formas de contratación de la fuerza de trabajo argentina. El Estado como empleador. 1990-2013*. Buenos Aires: Documentos de Trabajo del CEPED N°18, Instituto de Investigaciones Económicas, FCE-UBA.
- GROISMAN, F.; GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2009). Incentivos a la profesión académica: los salarios de los docentes uni-

- versitarios en la Argentina, en: *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo (RELET)*, 14(21):143-167.
- GUAGNINI, A. (2004). Technology. (pp:593-635). En: RÜEGG, W. (comp.). *A History of the University in Europe. Volume III: Universities in the Nineteenth and early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Epub: Cambridge University Press.
- HALPERIN DONGHI, T. ([1962]2003). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- HARARI, H. (2013). Fetichismo de la mercancía y reformas en la Universidad, en: *VI Jornadas de Economía Crítica*. Mendoza.
- HARVIE, D. (2000). Alienation, class and enclosure in UK universities, en: *Capital and Class*, 24(2):103-132.
- HUMBOLDT, W. ([1810]1943). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. (pp. 165-175). En: HUMBOLDT, W. *Escritos Políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KANT, I. ([1784]2009). *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*. Madrid: Alianza.
- KROTSCH, P. (1990). Organización, gobierno y evaluación universitaria. (pp:101-136). En: PUIGGRÓS, A. y KROTSCH, P. *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Argentina: Ideas
- LAVAL, C. ; VERGNE, F. ; CLÉMENT, P. ; DREUX, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : la Découverte.
- LEMAITRE, M. J.; ZENTENO, M. E. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica, educación superior, Informe 2012*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda), Universia, Ril Editores.
- LEVÍN, P. (1977). Circuitos de Innovación, en *Revista Interamericana de Planificación*, xx (44). Disponible en: <http://www.revis-taespacios.com/a81v01n01/81010120.html> [27 de Marzo de 2013].
- LEVÍN, P. (1997). *El Capital Tecnológico*. Argentina: Catálogos.
- LEVÍN, P. (2008). Corrientes subterráneas en el pensamiento latinoamericano, en: *Economía UNAM*, 14 (5):87-106.
- LEVÍN, P. (2010). Esquema de la Ciencia Económica, en: *Revista de Economía Política de Buenos Aires*, 7/8:247-289.
- LEVÍN, P. (2014). La 'Reforma del 18', su teoría en el sombrero. (pp:5-16). En: *Apuntes para el Metaplán*. CEPLAD. UBA
- LLOMOVATTE, S. (2006). Para una crítica del modelo de la triple hélice: universidad, empresa y Estado (pp.21-42). En: LLOMOVATTE, S. (comp.) *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la Universidad pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LÓPEZ CERREZO, J. (1998). Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, 18:41-68.
- LUNDEVALL, B. (1992). *National systems of innovation. Towards a theory of innovation and interactive learning*. Inglaterra: Pinter Publishers.
- MARQUINA, M. (2006). Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior en el actual escenario internacional. Un nuevo round del Estado evaluador, en: *Avaliação*, 11(4): 27-50.
- MARX, K. ([1867]1973), *El Capital. Crítica de la Economía Política (Tomo I)*. México: Fondo de Cultura Económica.

- MARX, K. ([1894]1973). *El Capital. Crítica de la economía política (Tomo III)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARX, K. ([1859]2011). *Contribución a la Crítica de la Economía Política*. México: Siglo Veintiuno Editores
- MARTIN, B.; IRVINE, J. (1992). Government spending: trends in government spending on academia and related research. An international comparison, en *Science and Public Policy*, 19:311-319.
- MÍGUEZ, P. (2012). Capitalismo y conocimiento: «Existe una contradicción sustancial entre la lógica del capitalismo cognitivo y las condiciones para una economía basada en el conocimiento». Entrevista a Carlo Vercellone. *Herramienta. Debate y crítica marxista*, 50.
- MÍGUEZ, P. y SZTULWARK, S. (2012). Valorización del conocimiento en el nuevo capitalismo. En: *VII Jornadas de Sociología, Universidad Nacional General Sarmiento*.
- MOULIER-BOUTANG, Y. ([2007]2012). *Cognitive capitalism*. Cambridge, Reino Unido y Malden, Estados Unidos: Polity Press.
- NAIDORF, J. (2006). Antecedentes de la vinculación Universidad-Empresa desde la perspectiva del cambio en la cultura académica (1955-1984). (pp.91-112). En: LLOMOVATTE, S (comp.). *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la Universidad pública*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- NEAVE, G. (2012). *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Reengineering Higher Education in Western Europe*. Reino Unido: Palgrave Macmillan
- NEAVE, G. (1998). The evaluative state reconsidered, en: *European Journal of Education*, 33:265-284.
- NEAVE, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe 1986-1988, en: *European Journal of Education*, 23:7-23.
- NEFFA, J. (2000). *Las innovaciones científicas y tecnológicas. Una introducción a su economía política*, Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- NELSON, R. (1993). *National Innovation Systems: A Comparative Analysis*. Nueva York: Oxford University Press.
- NOKKALA, T. y BLADH, A. (2014). Institutional Autonomy and Academic Freedom in the Nordic Context—Similarities and Differences, en: *Higher Education Policy*, 27(1):1-21.
- ORTEGA Y GASSET, J. ([1930]2007). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- PESTRE, D. (2005). *Ciencia, Dinero y Política*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PLASTINO, A. (2008). La universidad: lugar de investigación científica y transferencia tecnológica, en: *Educación Superior y Sociedad*, 13 (1):63-72.
- RICARDO, D. (1973). *Principios de Economía Política y Tributación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RIKAP, C. (2013). Los productos de la Universidad Actual: Concepto e Innovación, en: *Realidad Económica*, 275:103-126.
- ROTHBLATT, S. (2011). Curriculum, Students, Education. (pp.238-275). En: RÜEGG, W. (ed.) *A History of the University in Europe. Volume IV: Universities since 1945*. Epub: Cambridge University Press.
- RULLANI, E. (2000). Le capitalisme cognitif: du deja-vu, en: *Multitudes*, 2: 87-94.

- SANTOS, C. (2009). *El patentamiento universitario como fenómeno específico de la universidad del capital tecnológico. Una lectura desde la Economía Política*, Tesis de Maestría. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. (1999). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Estados Unidos: Johns Hopkins University Press.
- SMITH, A. ([1776]2012). *Investigación sobre la Naturaleza y Causas de la Riqueza de las Naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SOTIRIS, P. (2014). University movements as laboratories of counter-hegemony, en: *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(1):1-21.
- VACCAREZZA, L. (1998). Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en América Latina, en: *Revista Iberoamericana de educación*, 18:13-40.
- VARELA, G. (1997). Los patrones de vinculación Universidad-Empresa en Estados Unidos y Canadá y sus implicaciones para América Latina. En: CASAS, R. y LUNA, M. (coords). *Gobierno, academia y empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones*. México: Plaza y Valdés, UNAM.
- VINCENT-LANCRIN, S. (2006). What is changing in academic research? Trends and futures scenarios, en: *European Journal of Education*, 41(2): 169-202.

Fuentes utilizadas

- ANUARIOS DE ESTADÍSTICAS UNIVERSITARIAS. Disponibles en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/> [10 de febrero de 2014].
- CENSOS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA UBA. Disponibles en: <http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?id=194> [3 de agosto de 2014].
- CONICET. <http://www.conicet.gov.ar/becarios/> y <http://www.conicet.gov.ar/acerca-de-conicet-en-cifras/> [19 de junio de 2014]
- ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS (Execum): <http://www.execum.unam.mx/>
- RICyT: <http://www.ricyt.org/indicadores> [4 de mayo de 2014]
- SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS: <http://www.scimagoir.com/>
- SECRETARÍA DE CIENCIA Y TÉCNICA UBA: <http://www.uba.ar/secyt/>
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO «ANUÁRIO ESTATÍSTICO»: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle?lang=en>