



Barandiarán, Santiago

**Sonia Araujo. Universidad, investigación e
incentivos: La cara oscura. La Plata, Ediciones
Al Márgen, 2003, 348 páginas**



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Barandiarán, S. (2005). Sonia Araujo. Universidad, investigación e incentivos: La cara oscura. La Plata, Ediciones Al Márgen, 2003, 348 páginas. Redes, 11(21), 213-223. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/570>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

SONIA ARAUJO

UNIVERSIDAD, INVESTIGACIÓN E INCENTIVOS. LA CARA OSCURA

LA PLATA, EDICIONES AL MARGEN, 2003, 348 PÁGINAS.

SANTIAGO BARANDIARÁN

Si las condiciones en las cuales las ciencias sociales producen conocimiento exigen construir conceptos que, vistos genéticamente, son refinamientos o elaboraciones secundarias de conceptos surgidos y usados cotidianamente en las prácticas sociales plenas de sentido, entonces la producción de conocimiento acerca de la institución que reclama para sí el rol de productora de conocimiento (es decir, la Universidad), plantea un desafío reflexivo aún mayor, o para decirlo en otros términos, exige un esfuerzo para nada sencillo de extrañamiento respecto de la propia vida académica. Cuando la intención es conocer nuevas prácticas y aprendizajes de los sujetos que habitan en aquella institución, relacionados con puntos sensibles como las formas de adaptación o respuesta a nuevos criterios de organización de la investigación, la mirada desde adentro puede parecer la más fácil. Después de todo, un investigador es quien mejor conoce el mundo de la investigación. Intentar hacerlo en un momento en el que la Universidad recibe una mirada evaluadora desde afuera, ya es más difícil. Si además esta intención proviene de inquietudes y problemas percibidos *desde el interior* de la institución, las dificultades (resistencias, suspicacias, evasivas, abundancia de ns/nc, etc.) para objetivar y llevar adelante una indagación sobre estos temas podrían abortar más de un intento. Afortunadamente, el trabajo de Sonia Araujo sortea

estos obstáculos, ofreciéndonos una rica investigación sobre los efectos del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, que, más allá de circunscribirse a la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, abre interrogantes e invita a reflexionar, a partir de la riqueza cualitativa que aporta el estudio de un caso, sobre los efectos paralelos de este programa en la vida de otras universidades nacionales.

Es sabido que la transferencia de modelos institucionales, como así también de instrumentos y programas para la gestión de la I+D, arroja diferentes resultados de acuerdo con el ambiente en el cual estos modelos son recibidos, y con los actores que participan en la negociación de sus formas de implementación. Podríamos leer este trabajo como una exploración de la mezcla de resultados y consecuencias buscadas y no buscadas de la introducción en la Argentina, por la vía de una suerte de ingeniería institucional, de un instrumento de gestión de la I+D universitaria sustentado en la triple ligazón de evaluación del desempeño, rendición de cuentas y remuneraciones diferenciadas. La pregunta que, por el modo de exposición y la secuencia elegida para ordenar los capítulos del libro, parece guiar esta investigación, sería la siguiente: ¿Qué sucede en una comunidad académica local cuando se baja un asunto central –e inescapable, por lo demás– de la agenda internacional para la educación superior, como lo es la evaluación y *accountability* de la institución universitaria?

De esta manera, en los primeros capítulos se repasan los principales cambios mundiales ocurridos en las últimas dos décadas en la relación Estado-Universidad-Sociedad, que se sintetizan básicamente en el pasaje de la *autonomía* a la *regulación y evaluación*, como así también se estudian algunas experiencias internacionales en políticas de educación superior específicamente orientadas a la implementación de regímenes de incentivos diferenciales para desarrollar la investigación en las universidades. Luego de aclarar el contexto y de poner en situación las iniciativas para acoplar la educación superior argentina con las nuevas exigencias de la agenda internacional, el foco se va concentrando en las características y propósitos del Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores implementado en la Argentina en la década del noventa. Se trata de

un programa que, como su nombre lo indica, está orientado a incentivar las actividades de investigación de los docentes universitarios. Este programa introdujo la nueva figura del docente-investigador, con una estructura jerárquica de diferentes Categorías Equivalentes de Investigación, definidas con arreglo a los antecedentes académicos de los docentes. La autora sigue el proceso desde la gestación del Programa en 1993 hasta la actualidad, pasando por las reformas de carácter restrictivo que se le introdujeron en 1997 con el “Manual de Procedimientos”. Hacia el final, el trabajo se centra en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, detallando los efectos del programa a nivel institucional (la “cara explícita y oficial” según la autora), para concluir con el capítulo más valioso, en el cual las unidades de análisis son los docentes-investigadores de la UNICEN, a través de cuyas percepciones Sonia Araujo reconstruye los efectos microsociológicos del programa –la “cara oscura” u opaca, puesto que aporta información que no es tenida en cuenta por el mecanismo de monitoreo del programa vía la evaluación de informes–.

Metodológicamente, la investigación denota una buena triangulación entre análisis de datos cuantitativos y cualitativos, los primeros obtenidos de las series estadísticas elaboradas por la Secretaría de Políticas Universitarias y de un cuestionario estandarizado aplicado a una muestra de docentes-investigadores de la UNICEN, mientras que los segundos resultaron de una serie de entrevistas en profundidad a docentes-investigadores de diferentes áreas disciplinarias y categorías equivalentes de investigación de la misma universidad. Un punto importante a destacar aquí es que la muestra abarcó a 156 de los 488 investigadores que tenía la universidad al momento de realizar las encuestas en noviembre-diciembre de 1999. Esto significa un 37,6% del total, sin embargo es extraño que no se explique (ni aún en el anexo estadístico) cómo fueron seleccionadas las unidades de análisis.¹

¹ El lector puede encontrar que en la página 184 se afirma que la representatividad para las diferentes áreas disciplinarias fue un criterio de selección. No obstante, no se aclara el diseño muestral ni el *método* de selección. Sin que se aclare si se trata o no de un diseño muestral probabilístico, se afirma que el tamaño de la muestra permite trabajar con un margen genérico de error del 6%.

Los ítems del cuestionario y las entrevistas, por su parte, no sólo tienen una intención exploratoria, sino que traducen hipótesis de los estudios sobre educación superior que sirven para comprender los procesos de reforma teniendo en cuenta la complejidad incremental de las instituciones de educación superior cuando se las observa desde la base.² Las hipótesis que guiaron la investigación ponen el foco sobre las creencias y marcos normativos que operan en distintos niveles en el interior de los sistemas nacionales de educación superior, de los establecimientos universitarios, y de la profesión académica. Esta última, más específicamente, asume diferentes características según sea la naturaleza del conocimiento con el cual trabaja, configurando tradiciones cognitivas con su modo de vida aparejado (Burton Clark), o culturas disciplinarias con sus respectivos patrones de investigación, publicación, e interacción social (Tony Becher). Este punto es central, ya que esas diferencias pueden transformarse en variables mediadoras que especifican el impacto que tienen las reformas de los sistemas de educación superior.

Así, al momento de organizar el análisis de los datos y las hipótesis conductoras de la investigación, la autora desagrega los *efectos generales* y los *impactos diferenciales* del programa. Para el primer punto, se exploran los efectos percibidos sobre el trabajo académico (A) y los patrones de publicación (B), como también los efectos que tienen los criterios de categorización sobre las actividades de los investigadores (C). Veamos más en detalle estas tres dimensiones.

A. En términos generales, los efectos percibidos de mayor significación tienen que ver con el aumento de docentes que realizan trabajos de investigación, el crecimiento de la productividad académica (y de la exigencia de lograr mayor productividad), el mayor número de docentes que atienden cursos de posgrado, y la sobrecarga de tareas; esta última relacionada con las exigencias de presentación de planillas, informes, y formularios, que al superponerse distintas instancias de evaluación (no solamente de Incentivos, sino también de otras instituciones de promoción provincial y na-

² Complejidad que, todo lo indica, no fue tomada en cuenta en el diseño del Programa de Incentivos.

cional, como la CIC, CONICET, o ANPCYT, e inclusive evaluaciones pertenecientes a la secretaría de ciencia y técnica de la universidad) resultan en un excesivo insumo de tiempo en desmedro de las tareas docentes. Esta sobrecarga de tareas es registrada como un aumento generalizado del *stress* de los docentes-investigadores, efecto que es ubicado en el primer lugar por la mayoría de ellos.

B. En cuanto a los patrones de publicación, se percibe un aumento del número de publicaciones anuales, sobre todo en revistas con referato, y de la participación en congresos nacionales e internacionales. Sin embargo, la contracara es una merma en la originalidad de los trabajos publicados, debido a la práctica de publicar lo mismo con ligeros cambios. Práctica también conocida como autoplagio, que tiene por objeto acrecentar la productividad, ya que ese es el principal criterio de evaluación. También se observa un aumento de las publicaciones colectivas y de “autores fantasma” que se “suben”, o son subidos, a artículos ajenos, mientras que es usual el envío de ponencias a congresos sin asistencia.

C. Como la productividad es central para mejorar la Categoría Equivalente de Investigación, el principal efecto de la categorización es la reorientación de las actividades de los investigadores en el sentido de los criterios de evaluación. En este sentido, no sólo el publicar es la consecuencia directa, sino también el cálculo de los canales de publicación más redituables. Esto también se relaciona con una mayor competencia entre investigadores y grupos de investigación. Luego, aquellos criterios inducen el aprendizaje de ciertas estrategias para mejorar la presentación de los antecedentes personales, entre los que sobresale la utilización de artilugios en el llenado del *currículum vitae*, que suele inflarse para acceder a una categoría mayor, llegando a admitirse en algunos pocos casos el falseamiento de los datos. Por último, es importante señalar la falta de univocidad en la ponderación y aplicación de los criterios de evaluación por las diferentes comisiones de pares encargadas de resolver las categorizaciones (por ejemplo, qué se entiende por una publicación con referato, qué por una sin referato, qué por formación de recursos humanos, etc.), lo cual es percibido como una de las causas de la inequidad del sistema. Cabe aclarar que se aplicaron los mismos ítems para medir la percepción que se tiene de los

efectos generales sobre el trabajo académico y de los efectos percibidos en el trabajo individual, lo cual da lugar a curiosas disparidades, ya que los efectos más perversos cuentan siempre con porcentajes de respuesta mucho más bajos cuando se trata de reconocerlos en el trabajo individual.

La generalidad de estos efectos es coherente con la hipótesis general del trabajo:

La presencia de criterios comunes y de instrumentos específicos para la regulación de las actividades de investigación individual y grupal –evaluación del desempeño = rendición de cuentas = incentivos– ha dado lugar a la aparición y al ulterior aprendizaje por parte del profesorado universitario de mecanismos de acomodación y de resistencia, que llegan a ocupar un tiempo importante de su trabajo profesional. Estos mecanismos parecen configurarse independientemente del área disciplinar a la que pertenezca el profesorado, y serían comunes a las distintas tradiciones político-administrativas de la educación superior (p. 78).

En el segundo punto, en el que se buscan los *impactos diferenciales*, se analizan los mismos datos introduciendo variables que los diferencian según área disciplinaria, edad, sexo, categoría equivalente de investigación, y dedicación docente de los investigadores, todo lo cual brinda un importante cuerpo de datos que, si bien puede ocasionar cierta confusión en el lector por la profusión de cuadros, gráficos y tablas de contingencia que lo obligan a ir y venir entre el texto principal y el anexo estadístico, aporta una amplitud de información primaria de gran valor para este campo de investigación. Nos limitamos a mencionar las diferencias más significativas: tal vez donde más se advierten los resultados dispares del programa es en las tablas que diferencian por área disciplinar. Y es que, como se afirmaba antes, las culturas disciplinarias son modos de vida que reciben de distinta manera un mismo incentivo. Teniendo en cuenta esto, la tradición y acumulación previa de capacidades de investigación, con el *know-how* correspondiente para desempeñarse bajo la lógica de proyecto, no son simétricas entre las disciplinas más orientadas por naturaleza a la investigación, sobre todo las “duras”, y aquellas otras más “blandas”, o las de perfil más profesionalista. En estas últimas (sobre todo

Humanidades, Artes, Sociales, Económicas e Ingeniería) podría decirse que el programa funcionó como una herramienta para incentivar y radicar la investigación, mientras que en las primeras (Ciencias Exactas y Naturales, Agronomía y Veterinaria) los investigadores perciben menores cambios en sus rutinas de trabajo desde la implementación del programa, entendiendo que consiste, en todo caso, en una remuneración adicional por algo que ya hacían con anterioridad. Por supuesto que existen heterogeneidades en cada campo que permiten matizar esta asociación: por caso, dentro de las “blandas”, en disciplinas como Historia existía una tradición de investigación más fuerte que en Ciencias de la Educación.

De la misma manera, el impacto sobre los patrones de publicación, y sobre la calidad y originalidad de lo publicado, sigue una lógica similar. Allí donde existía una tradición de “publicar para sobrevivir”, tan típica de las disciplinas duras, el programa no implicó un gran incremento en el número de publicaciones anuales, mientras que donde esa tradición no era tan fuerte (Humanidades, Sociales, Artes, Economía) la cantidad de publicaciones se ha incrementado de tal manera desde el inicio del programa que manifiesta una apropiación de aquella consigna. También en las disciplinas blandas es donde se reconocen más las prácticas de reiteración de contenidos publicados, lo cual tal vez se explique por los diferentes formatos de publicación. Las disciplinas duras tienen un patrón de publicación en el que se exponen resultados de investigación sintéticos, en *papers* de no más de 4 o 5 páginas, en un discurso que generalmente sigue las líneas del informe técnico. Las disciplinas blandas, seguramente por la naturaleza del conocimiento con el cual operan, vienen de una tradición de publicación en formato de libro, mediante un discurso de tipo argumentativo que siempre implica un cierto nivel de recursividad.

Otro tanto sucede con el impacto sobre la proporción de docentes que cursan estudios de posgrado, ya que donde existía peso previo de la actividad de investigación también existía una tradición de formación de posgrado, sobre todo en el nivel más alto del doctorado. Donde se observa un aumento notable de los docentes que cursan posgrados es en las disciplinas blandas, o las de orientación profesionalista.

Un efecto que parece ser parejo en todas las disciplinas es

el de mayor competencia/rivalidad entre docentes-investigadores. Pero el problema con este dato es que no tenemos forma de cotejarlo con una supuesta situación previa al programa en la cual habría menos competencia/rivalidad entre investigadores, ya que al tratarse de un efecto percibido subjetivamente, carecemos de indicadores comparables para ese fenómeno a lo largo de un período de tiempo en el cual se quiere constatar un cambio. El lector puede, no obstante, leer este dato como una forma borrosa de registrar el cambio ocurrido en el mundo académico entre la generación de investigadores que se iniciaron a fines de los años de 1960 cuando, entre otras cosas, el doctorado no era todavía una condición ineludible en todas las disciplinas, y aquellos que se iniciaron a fines de la década de 1980 y principios de los años de 1990, debiendo adaptarse a las nuevas reglas de la competitividad académica, producidas precisamente por los cambios mencionados anteriormente en la agenda de políticas de educación superior. Un indicador indirecto de este cambio, que se manifiesta en los hábitos personales, tranquilamente podría ser la cantidad de café y cigarrillos que consumen diariamente los investigadores pertenecientes a una y otra generación.

Luego, conviene resaltar que los numerosos análisis por variables como sexo, edad, dedicación docente y categoría, suelen estar asociados entre sí. Las percepciones más desfavorables sobre los efectos del programa se concentran en quienes tienen categorías de investigación más bajas, que a su vez cuentan con dedicaciones docentes que están por debajo de la exclusiva, lo que generalmente significa que son investigadores jóvenes en formación (de nuevo, esta asociación no es tan lineal en todas las áreas disciplinarias). La diferencia de género en este sentido es importante, ya que las mujeres poseen menos dedicaciones exclusivas, por lo tanto también registran menos categorías altas de investigación, no es casual entonces que sean las mujeres quienes más reconozcan haber seleccionado sus actividades con el propósito de mejorar su categorización. Si hay algo que queda claro luego de la lectura de los cuadros y tablas, es que en un sistema estratificado como es el resultante del Programa de Incentivos, las posiciones más desfavorables son para los docentes auxiliares, especialmente si son mujeres.

Finalmente, la respuesta a la pregunta central, que indaga por los resultados (deseados y no deseados) de la introducción de incentivos atados a la exigencia de evaluación del desempeño, asume un matiz que la asemeja al concepto funcionalista de anomia. En un ambiente altamente competitivo, en el que existen fuertes alicientes para mejorar el desempeño, es probable que surjan estrategias alternativas para compensar los desiguales puntos de partida en la competencia. En otros términos:

En un contexto en el que ser investigador otorga prestigio, y en el que el incentivo suele ser un complemento salarial significativo ante los magros salarios, el profesorado universitario estaría siendo compelido a reaccionar con determinadas conductas, algunas de ellas categorizadas como fraudulentas, frente a las exigencias planteadas por los sistemas de evaluación de la actividad investigadora (p. 115).

Por un lado, entonces, el programa provocó aprendizajes esperados en los docentes, relativos a la práctica de investigación canalizada en proyectos evaluables, para lo cual se debe aprender también a completar informes, a ser productivo y a seleccionar canales de publicación. Por otro lado, también desencadenó una serie de aprendizajes no previstos que se incorporan a la manera de un *habitus*:

Los docentes-investigadores aprenden a calcular, a especular, a competir y a desarrollar mecanismos que les permiten ingresar, permanecer, y/o mejorar la posición en el sistema; a vivir en permanentes situaciones de sobrecarga y presión en el trabajo; a experimentar la injusticia y la falta de equidad de los procesos de evaluación, y el autoritarismo académico. En las situaciones en las que se someten a evaluación, con el propósito de entrar o ascender en el sistema, también aprenden que las identidades individuales construidas sobre la base de otras actividades en su historia profesional, tales como la enseñanza y la extensión, ya no tienen el valor de antaño (p. 275).

Sin embargo, esta afirmación sobre los aprendizajes realizados por los docentes-investigadores, donde se juega la mirada sobre el “lado oscuro” del programa, no está tal vez del todo clara teóricamente, debido a que no se explicita el marco teórico que permita articular los datos estructurales del programa con los

efectos percibidos por quienes lo experimentan cotidianamente, lo cual tiene un correlato en el nivel metodológico. Por un lado tenemos los cuadros estadísticos del órgano encargado de la administración del programa, y por otro lado los datos contruidos a partir de la indagación de percepciones y opiniones de los investigadores. Como Araujo lo dice en la introducción, “la investigación tuvo como propósito abordar el impacto de la política de incentivos a la investigación en el *trabajo académico*, en general, y en los *hábitos como científico*, en particular, del profesorado universitario” (p. 31). El problema metodológico que se plantea de esta manera, es el de la interpretación de los datos resultantes de percepciones subjetivas, y la relación que tienen con los aspectos estructurales del programa, ya que el cuestionario aplicado busca que “los investigadores incluyeran las opiniones que creyeran *necesarias y convenientes* acerca de los cambios producidos por el proceso de evaluación sistemático de su actividad como docente-investigador” (p. 186), para lo cual se incluyen preguntas dirigidas a “conocer qué *creían* los docentes-investigadores acerca de los efectos del programa o, dicho en otros términos, cuál era su percepción acerca de los mismos” (p. 187). En los diferentes énfasis que pone la autora en estos dos párrafos separados por apenas una página asoma el problema con el que se topa toda investigación social: mientras que en el primero elige resaltar los adjetivos “necesarias y convenientes” respecto de las *opiniones*, en el segundo elige resaltar “creencias” respecto de los *efectos* de un programa que se les impone desde arriba. No es otro que el problema de la relación sujeto-estructura, que solamente puede plantearse en términos adecuados con el lenguaje de la teoría sociológica, y ahí es donde puede encontrarse el déficit de este trabajo. Por varias secciones está rondando el concepto de *habitus*, que es precisamente el concepto propuesto por Bourdieu para intentar comprender esta relación entre las estructuras objetivas y la acción reflexiva de los sujetos (acción que al estructurarse en un *habitus* se convierte en pre-reflexiva, al menos hasta tanto se pregunta por ella y por las razones que la hacen comprensible), pero si ése es el marco de sentido teórico para articular la investigación, en ningún lugar se desarrolla explícitamente, sino que apenas se lo menciona. Queda en el lector completar este hueco, por medio de una sobreinterpretación de los datos percep-

tivos, cosa que seguramente los sociólogos acostumbrados al análisis de encuestas de opinión podrán hacer con más facilidad que el resto de los lectores.

En todo caso ello no pone en duda que trabajos como este pueden ser fundamentales para la gestión de la I+D universitaria, puesto que advierten que los instrumentos no pueden ser pensados sólo en su aspecto técnico, sino que ante todo debe conocerse la complejidad de la materia sobre la cual van a implementarse, ya que no es tan importante el *instrumento* en sí como los *actores* que lo pondrán en práctica. Puede ser otra forma de decir que las políticas, los programas y los instrumentos, sólo pueden tener probabilidades de ser apropiados con éxito si son construidos a partir del conocimiento de las prácticas locales.