

# Derecho a la educación superior y trabajo docente

ARACELI ACOSTA\* | JAVIER BLANCO\*\*

El trabajo académico adquiere cada vez más las características de un proceso mercantil. Los estímulos a la productividad establecen las formas de orientar ese proceso, así como el recuento curricular, que constituye el remplazo de una verdadera evaluación académica. Los gremios de docentes universitarios enfrentamos hoy el desafío de pensar formas de evaluación que nos permitan tener una mirada más amplia y más precisa sobre la situación y las maneras de mejorar el cumplimiento de roles cada vez más necesarios, como son brindar una educación de calidad a sectores amplios de la sociedad, fortalecer los canales de transferencia de conocimiento al medio local y desarrollar un sistema científico pertinente y reflexivo. Pensar posibles salidas a esta encrucijada requiere el paso previo de ubicar desde dónde pensar, definir cuál puede ser un lugar de enunciación fértil para que circulen estas ideas y que se abran espacios colectivos de análisis.

## Palabras clave

Evaluación académica  
Evaluación sumativa  
Docencia universitaria  
Sindicalismo universitario  
Relación universidad-sociedad

\* Licenciada en Ciencias de la Computación y profesora asistente en la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba. Secretaria de Finanzas de la Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC)-Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU). CE: aacosta@famaf.unc.edu.ar

\*\* Doctor en Ciencias de la Computación y profesor asociado en la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba. Secretario gremial de la Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC), miembro de la mesa ejecutiva de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU). CE: blanco@famaf.unc.edu.ar

## INTRODUCCIÓN

Los docentes-investigadores estamos hoy escindidos por ese guión —que es cada vez más un hiato— y que también da cuenta de una ausencia: lo referente a la extensión universitaria, si pensamos en los roles de la universidad expresados en la Reforma de 1918 y presentes en los estatutos de la mayoría de las universidades latinoamericanas. Estamos hoy sumidos en un *conflicto de los tiempos*, tensión insoluble entre las diferentes actividades que realizamos, y que, según parece, continuamente las tenemos que hacer, si no todas, sí casi todas. Con una periodicidad cada vez más acelerada nos sometemos a lo que todavía llamamos *evaluación académica*, que es donde damos cuenta de lo hecho y de lo no hecho.

Los gremios de docentes universitarios enfrentamos hoy el desafío de pensar formas de evaluación que den cuenta de esta nueva situación, que permitan a los docentes tener una mirada más clara sobre su situación y sobre las maneras de mejorar el cumplimiento de roles cada vez más necesarios, como son el de brindar una educación de calidad a sectores amplios de la sociedad, fortalecer los canales de transferencia de conocimiento al medio local y desarrollar un sistema científico pertinente y reflexivo; al mismo tiempo, debemos estar atentos para no quedar atrapados en la más insidiosa de las heteronomías: la impuesta por la supuesta objetividad asociada a la división internacional del trabajo científico, definida en los países centrales y consolidada a través de las herramientas de evaluación académica.

En este trabajo nos enfocamos en la evaluación académica actual. Describimos primero las características que ésta ha tomado recientemente, donde además de ser un instrumento de legitimación dentro del campo es utilizada por el “Estado Evaluador... para la regulación de actividades de investigación individual y grupal [...]” (Araujo, 2003). Luego consideramos el proceso institucional que consolidó estas formas evaluativas en las universidades argentinas, en particular el programa de incentivos y la creciente influencia del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), y damos cuenta de la acción gremial desde fines del siglo pasado que consiguió en Argentina acotar los efectos de la LES (Ley de Educación Superior) y del programa de incentivos; esto fue posible a partir de establecer la negociación colectiva y unificada a nivel nacional de los salarios, además de conseguir el progresivo desfinanciamiento del programa de incentivos. Finalmente, identificamos nuevos escenarios que permiten llenar de contenido político las críticas y propuestas sobre evaluación.

## EL MALESTAR EN LA CULTURA ACADÉMICA

Si bien siempre hubo evaluación académica, el formato y la frecuencia han ido cambiando y han cobrado una forma particular durante las últimas décadas, en las cuales ha cristalizado un sistema de acreditación académica originado en las ciencias exactas y naturales, en particular en los

laboratorios de investigación. Tal sistema ha permeado a todas las disciplinas, aun aquellas cuyos métodos de trabajo difieren de las ciencias exactas.

La creciente hegemonía de las concepciones de investigación que sustentan este modelo vuelve cada vez más difícil la integración de las diferentes actividades universitarias. Algunas de ellas, como la extensión o la transferencia de conocimientos al medio, tienden a desaparecer o a volverse un esfuerzo que depende de la iniciativa de cada docente. La docencia de grado empieza a ser considerada como una carga. Los programas de diferentes organismos de promoción o de las propias universidades para sostener y mejorar las actividades de extensión y la docencia de grado, sobre todo en los primeros años, tienen un efecto limitado, ya que la mayor parte del tiempo los docentes universitarios estamos tratando de realizar actividades acreditables, que incrementen nuestro *curriculum vitae* para poder enfrentar las sucesivas evaluaciones. En éstas, los objetivos a cumplir se “actualizan” y diversifican constantemente; por ejemplo, no hace mucho se evaluaba la cantidad de publicaciones, luego se pasó a calificarlas en términos del tipo de revista (una evaluación negativa de ingreso a carrera de investigador reciente pedía al postulante que publicara más trabajos en [sic] *journals* tipo 1). También se considera ahora el llamado “índice de impacto”, una medida bibliométrica arbitraria que nada tiene que ver con la relevancia de lo escrito. Por todo esto, es difícil saber si se ha cumplido con lo esperado, o si se podrá cumplir con los próximos (y desconocidos) requisitos.

El establecimiento de lo que ya parece un sentido común en la academia vuelve necesaria y disonante la formulación de una serie de preguntas: ¿cuál es la lógica detrás de nuestra práctica cotidiana como docentes investigadores?, ¿existen formas alternativas al modelo vigente en la trayectoria académica?, ¿cuáles son los límites de acción que se impone la universidad a través de la estructura que determina la evaluación sumativa?, ¿no estamos reduciendo la acción de las universidades al conjunto de investigaciones que coinciden con los criterios de maximización de producciones aisladas?, ¿desde qué perspectiva es conveniente plantear los temas de investigación?

Nos encontramos inmersos en una cierta auto-referencialidad dada por la (pregonada) definición colectiva de los criterios de evaluación de nuestra propia actividad. El co-gobierno de las instituciones universitarias y la participación en comisiones evaluadoras en los organismos que financian la investigación nos pone, periódicamente, en el lugar de elegir esos criterios. Sin embargo, la ausencia de espacios de discusión colectiva y de una circulación masiva de ideas y alternativas, lleva a que esa elección sea individual, aislada, y usualmente disciplinar (y disciplinadora). Todo ello cumple un rol decisivo en dar forma al sistema académico: concursos, control de gestión, subsidios, la evaluación por pares (aunque, parafraseando a Orwell, algunos sean más pares que otros). En este contexto, uno de los gestos más repetidos es el de buscar formas “objetivas” y pre-establecidas de evaluar, en lo posible de fácil cuantificación. Los concursos, así como el otorgamiento de subsidios y becas, requieren de una tabla de referencias que permita justificar el proceso de toma de decisión. En algunas instituciones dicha tabla

es una exigencia burocrática, y los jurados tienen que proveerla: desglose o postergación de un ineludible juicio binario u ordinal, cesión a la mitología del número como último árbitro inapelable, reducción de la heterogeneidad de los saberes, los discursos e incluso a veces del pensar, a lo elemental de un orden total y aditivo. El discurso que sostiene la necesidad de dicha cuantificación, tanto del lado de los tribunales como de quienes son juzgados, parece ser un ejemplo más, particularmente sintomático, de la afirmación de Badiou (1990: 1) de que el número es hoy lo impensado, forma de existencia ubicua que se impone en diversas áreas del conocimiento.

La cuantificación, quizá a veces de manera solapada, funciona como criterio de justificación en las producciones científicas y, simétricamente, se usa como forma de evaluación del valor de la producción académica. Esta mistificación del número como supuesto testimonio de objetividad y neutralidad científica, reforzado en su duplicidad de método de justificación interna y de árbitro de evaluación de los investigadores, presenta un obstáculo formidable al desarrollo sostenido de un pensamiento alternativo sobre la actualidad y sobre el horizonte de la actividad académica. Contar presupone cierta homogeneidad en lo que se cuenta, produce una “ontología operativa” que instaura equivalencias espurias además de una compulsión a la comparación entre producciones incomparables *a priori*. El problema más serio de este tipo de evaluación (“mejorada” con el uso de todo tipo de índices) es que produce un mecanismo de selección que va excluyendo cualquier heterodoxia y condiciona a los científicos a trabajar de una manera auto-restringida, especializada, repetitiva (las obvias excepciones no refutan este estado “normal” de cosas).

La resistencia a una puesta en juego abierta de los propios criterios de pertenencia de una comunidad que dispone de la posibilidad de pensar(se), de colectivamente construir sentidos que la constituyan y la relacionen es, en sí misma, una renuncia a su responsabilidad social, al rol, a veces implícitamente establecido, de producción, difusión y crítica del conocimiento, de los saberes socialmente relevantes. Aunque superficialmente parezca paradójico, la búsqueda de condiciones objetivas de evaluación parece terminar esclerosando el sistema académico, volviéndolo particularmente reactivo al cambio, dificultando la aparición de nuevas formas. Es posible que la misma dinámica de la comunidad académica haya ido perfeccionando estos mecanismos, volviéndolos más efectivos, y, por consiguiente, haciendo cada vez más remota la pregunta por los fines, la cual también debería ser considerada dentro de la misma academia (¿dónde si no?). Esta tendencia a fijar de manera *administrativa* los criterios de evaluación, parece la última cesión al fetichismo de la mercancía simbólica que estructura el sistema.

## LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PROGRAMA DE INCENTIVOS A LA INVESTIGACIÓN

El sistema universitario público en Argentina está compuesto de 47 universidades distribuidas en todo el territorio nacional. En ellas trabajan más de

100 mil docentes de nivel universitario con nombramientos que van desde ayudante hasta profesor titular, pasando por jefe de trabajos prácticos, profesor adjunto y profesor asociado. Cada cargo tiene asociada una dedicación horaria que puede ser *simple* (10 horas por semana), *semi-exclusiva* (20 horas) o *exclusiva* (40 horas).

La Ley Nacional de Educación Superior, aprobada en 1995 y aún vigente, le atribuye a cada universidad la potestad de fijar su régimen salarial, lo cual permite que las autoridades de cada universidad negocien los salarios con el cuerpo docente. Se trata de una ley que contradice una larga tradición laboral en las universidades públicas argentinas, y que en la década de 1990 terminó generando diferencias entre los salarios de los universitarios y fragmentando las luchas y las negociaciones colectivas. En esa época, el salario docente se fragmentó en una cantidad de sumas que no formaban parte del salario básico y servían sólo como paliativo inmediato frente al deterioro de los salarios de esa época. A partir del retorno de las paritarias nacionales, los gremios docentes, a través de su federación, pudieron volver a negociar colectivamente los salarios, a conseguir un salario completamente bonificable y a contar con un nomenclador único salarial de docentes universitarios.

Por otro lado, en 1993 dio inicio el Programa Nacional a los Docentes Investigadores, aún vigente, que complementa el salario a través de una remuneración extra de acuerdo con la categoría de cada docente. Esta categoría se establece en un proceso de *categorización*, que se ejecuta a través de evaluaciones periódicas a nivel nacional utilizando, como único instrumento, formularios digitales (al estilo currículo único) que los docentes deben completar. Estos formularios, definidos en cada convocatoria, con puntajes predefinidos para cada título o sección, permiten clasificar al docente investigador en cinco categorías.

En los años noventa, en un contexto de políticas neoliberales, en particular de desfinanciamiento de las universidades y retracción de los salarios, este incentivo llegó a significar, para algunos docentes, cerca de un tercio de su salario; esto allanó el camino para la implementación de este programa y la lógica asociada de negociación individual del salario. A partir de 2004, en acuerdo no escrito entre el Ministerio de Educación y las federaciones, no se volvió a actualizar el monto correspondiente a incentivos, por lo que a través de los años se fue devaluando y hoy representa un monto poco significativo en los ingresos; sin embargo, a pesar de ser económicamente poco importante, los incentivos aún cuentan con una gran carga simbólica: según datos de la SPU, 58 por ciento de los solicitantes de categoría en las convocatorias 2009 y 2011 son nuevos docentes investigadores que aspiran a ingresar al programa.

Otra institución importante en el sistema de ciencia y técnica —y con gran influencia en las universidades— es el CONICET. Esta institución pública cuenta con más de 7 mil investigadores —de los cuales más de 2 mil forman parte de las propias universidades— y concentra la mayoría de los becarios del país, incluyendo a cerca de 9 mil estudiantes de doctorado y

de posdoctorado. La lógica de evaluación dentro del CONICET proviene de la tradición de las llamadas “ciencias duras”, y se enfoca en la evaluación sumativa que describimos anteriormente, a través de un sistema informático desarrollado para tal fin por la misma institución. En los últimos años este Sistema Integral de Gestión y Evaluación (SIGEVA) se está comenzando a utilizar en el sistema de incentivos y en las propias universidades para diferentes evaluaciones.

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO

En la última década ha emergido otro modelo de universidad pública que si bien mantiene los principios de la universidad reformista, pone especial énfasis en la ampliación del derecho a la educación superior a amplios sectores de la población. Aun cuando esta reivindicación siempre estuvo presente, recién hoy se está volviendo una posibilidad concreta, dada la universalización de la educación secundaria y la consiguiente llegada a la universidad de un estudiantado más heterogéneo, con trayectorias académicas diversas.

Impulsado desde sectores universitarios y gremiales, y tomado como política pública, al menos discursiva, de varios gobiernos latinoamericanos, podemos encontrar en la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe un hito histórico donde se define por primera vez en la historia a la educación superior como un derecho humano, y a continuación se agrega que “[el] reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural” (CRES, 2008).

Pensar hoy la universidad pública significa asumir que la institución ya no posee el monopolio del conocimiento y el saber. Las transformaciones que supone una sociedad cada vez más conectada por las nuevas tecnologías invitan a reflexionar sobre la universidad del futuro en términos actuales y no desde los parámetros que sirvieron para su creación. Es momento de cuestionar si la estructura universitaria puede subsistir a los cambios mundiales y pensar cómo se produce la inclusión más allá de una declaración de voluntades, y cómo se incluye la universidad en la sociedad actual (Acosta *et al.*, 2013).

Para poder operacionalizar estas demandas es preciso tomar conciencia y dar cuenta de la heterogeneidad que encierra actualmente el término universidad y llevar este debate a las aulas, focalizar e identificar nudos que permitan ser propositivos, definir dónde se encuentran los problemas comunicacionales, encontrar la forma de articular la educación superior con la enseñanza media y volver visibles las estructuras fragmentadas de las tareas cotidianas propias del docente en términos de procesos y políticas institucionales (Acosta *et al.*, 2013).

La primera reacción de los docentes universitarios fue de queja frente a esta situación; de culpabilización de la educación secundaria por no cumplir bien sus roles (sean éstos de formación o de selección). Sin embargo,

cada vez con más fuerza se va instalando esta situación como desafío y como camino hacia la igualdad. Este nuevo escenario latinoamericano nos presenta, como organizaciones sindicales, una oportunidad para volver a pensar y discutir el rol de las universidades públicas y la producción de conocimiento que en ellas se hace.

Esta discusión con docentes investigadores y autoridades pone en evidencia la contradicción de ambos modelos (el modelo que persigue esta evaluación productivista de la investigación y el de universidad inclusiva): uno persigue el productivismo de artículos en revistas internacionales y deja poco tiempo para la docencia, mientras que el otro requiere que cada docente, equipo docente e institución se detenga a pensar nuevas formas de enseñar y evaluar para incluir a las nuevas generaciones de estudiantes cada vez con mayor diversidad cultural. Esto no significa degradar la excelencia ni la investigación, sino poner estos recursos al servicio de otro proyecto de universidad, tratar de integrar las diferentes actividades y retomar un proceso de reflexión colectiva hoy ausente, principalmente por las dificultades en el uso del tiempo que el mismo sistema productivista impone.

## INCONCULSIONES Y PROPUESTAS

Pensar posibles salidas a esta encrucijada requiere el paso previo de ubicarnos desde dónde pensar, cuál puede ser un lugar de enunciación fértil para que circulen estas ideas y se abra al menos un espacio colectivo de análisis. No es una cuestión fácil.

Un lugar posible es el trabajo académico sobre educación superior (expresado, por ejemplo, en las páginas de esta revista). Muchas cosas interesantes se dicen en ese espacio y puede funcionar como referencia de nuestras discusiones; sin embargo, la manera en que está constituido lo hace relevante sólo —o mayormente— para especialistas en el área. No tiene una influencia sostenida en los investigadores de otras disciplinas.

La gestión académica, tanto en los ministerios y organismos de financiamiento como en las mismas universidades, requiere de un proceso de toma de decisiones (en general presupuestarias) que necesita de una reflexión profunda sobre qué debe hacerse y cómo debe acreditarse. Más allá del interés y la necesidad por dichas reflexiones, éstas ocurren de maneras esporádicas y singulares. La mayoría de los funcionarios tiene su origen en la misma academia, por lo que cierto sentido común —fechado pero ubicuo— impera también en estos espacios.

Elegimos como punto de partida para la articulación de estos discursos a las asociaciones gremiales de docentes e investigadores universitarios, tanto las de base (en cada universidad) como las federaciones. Parece adecuado hacerlo, ya que encontramos que la evaluación académica es uno de los factores más determinantes de las condiciones laborales de los docentes. Surge también de estas intervenciones uno de los puntos donde nos reconocemos como pares; donde, pese a las diferencias disciplinares y de comunidades de práctica, nos encontramos frente a las evaluaciones

periódicas tendencialmente análogas en una encrucijada similar y con un malestar compartido.

Consideramos que hay un recorrido importante por hacer, difícil pero posible, para volver a integrar las diferentes actividades de los docentes universitarios, reducir la fragmentación de las prácticas y cumplir de manera más efectiva, más reflexiva y más placentera con las importantes responsabilidades que nos caben. Tomamos como eje las tres actividades reconocidas por la reforma universitaria y delineamos aquí el programa que estamos impulsando desde los gremios universitarios. Consideramos que todas las actividades necesitan ser reubicadas, y sobre todo las relaciones entre ellas, las cuales, esperamos, podrán afianzarse: establecer un diálogo entre lo que pensamos o investigamos, acerca de cómo se relaciona con nuestra sociedad, y cómo lo transmitimos.

### *La evaluación de la docencia*

Esta nueva concepción de la educación superior, sumada a que en las universidades argentinas la tarea de docencia, salvo en contadas excepciones, es una función ineludible de todo docente investigador, obliga a enfocar el análisis en la evaluación de la tarea docente dentro de las universidades.

La mayoría de las innovaciones en evaluación se realizan desde la gestión como manera de regulación del trabajo. Algunas de las autoridades universitarias se encuentran en la búsqueda de nuevas formas de regulación del trabajo docente, ya que muchos de los instrumentos existentes de evaluación académica se enfocan en la tarea de investigación, y considerando el malestar de los académicos que, por no existir casi instrumentos que tengan en cuenta su trabajo como docentes —más allá del cargo y la antigüedad— comienzan a vivir esta tarea como una “carga” que no será tomada en cuenta para la evaluación de desempeño, ni en los concursos. En ese sentido, parece posible generar un punto de encuentro entre gremios y autoridades en la búsqueda de nuevas formas de evaluación de la docencia que puedan dar cuenta, de manera más amplia, de la trayectoria de los académicos.

No es simple encontrar respuestas generales, instrumentos terminados que se puedan contraponer a la evaluación sumativa de la investigación, y pensamos que sólo una mirada que dé cuenta de la complejidad del problema y abra espacios democráticos de deliberación permitirá dar lugar a la diversidad de actores y funciones que tiene la universidad pública.

Consideramos que las propuestas más promisorias son aquellas que se basan en una evaluación situada, localizada, capaz de identificar el contexto y la trayectoria, y que tienen en cuenta el proceso y la evolución de cada trabajador. En este marco, el objetivo acordado entre gremios y autoridades de la universidad es encontrar formas de evaluación diagnóstica y formativa que sirvan para mejorar lo que se hace y que permitan integrar las diferentes actividades.

Citamos a Eduardo Rinesi, rector de la Universidad de General Sarmiento, quien pone el foco de la responsabilidad de la universidad pública en la enseñanza: “Si de veras estamos convencidos de que la educación

universitaria es un derecho, nunca más podremos suponer que un estudiante que, por culpa de que no hemos sido capaces de enseñarle, deja las aulas y se vuelve, frustrado, derrotado, a su casa, es una verificación de alguna ley sociológica más o menos inefable y destinada a cumplirse inexorablemente” (Rinesi, 2013: s/p).

Asumimos esta responsabilidad como trabajadores del conocimiento público: buscar nuevas formas y caminos hacia la construcción de una sociedad mejor.

### *Empezar por la extensión*

Explorar la inserción del conocimiento en el ámbito local, tener en cuenta sus consecuencias y sus alcances, y sostener un diálogo con las organizaciones de la sociedad civil que lo necesitan, pueden ser maneras fértiles de recomponer los roles sociales de los docentes-investigadores y establecer otras fuentes de reconocimiento que se contrapongan al monopolio de la evaluación sumativa.

En una conferencia pronunciada en el gremio docente de la Universidad Nacional de La Plata,<sup>1</sup> Renato Dagnino propuso como estrategia para cambiar la universidad actual que, afirma, no sirve ni a las clases dominantes ni a las dominadas, comenzar por la extensión. Esta propuesta se centra en cambiar el modo en que hacemos extensión (juega incluso con la idea de cambiar la palabra “extensión” por “intención”); internalizar, a partir de la relación con otros actores sociales, una agenda de trabajo basada en problemas a resolver y no en una orientación disciplinar; pensar la docencia como la transmisión de herramientas adecuadas para poder desarrollar esa agenda.

### *Recuperar el pensamiento latinoamericano sobre ciencia y tecnología*

Por último, y a más largo plazo, consideramos que nuestra propuesta tiene que ir construyendo una alternativa al modelo de producción científica actual. En la propia historia del pensamiento latinoamericano sobre ciencia, tecnología y desarrollo, no tan lejana, podemos encontrar claves de cómo recorrer este camino. Como manera de adueñarnos de la memoria, siguiendo el consejo de Benjamin, nos proponemos retomar la discusión a partir de su momento histórico más interesante y más desarrollado, al menos en Argentina.

El pensamiento latinoamericano sobre ciencia y técnica que tuvo su auge en la década de 1960 y principios de los setenta tuvo en Varsavsky uno de sus pensadores más arriesgados, pero contó también con varias figuras importantes provenientes de diversas disciplinas de las ciencias exactas y naturales, de la economía y de la ingeniería. Consideramos hoy imprescindible retomar la discusión de esos tiempos y posiblemente actualizarla con elementos de la disciplina llamada CTS (ciencia, tecnología y sociedad),

<sup>1</sup> Conferencia organizada por el IEC-CONADU (Federación Nacional de Docentes Universitarios) y el gremio ADULP en la ciudad de La Plata, el 11 de junio de 2007, publicado el 18 de enero de 2008 en: <http://conadu.org.ar/conferencia-del-drenato-dagnino-en-el-gremio-adulp/> (consulta: 1 de julio de 2013).

desarrollada en el mundo a partir de la década de los ochenta. Una de las principales características de este movimiento fue que tuvo mucha influencia en las propias instituciones universitarias e institutos de investigación, es decir, no se quedó en estudios disciplinares.

Formulamos, en este sentido, la propuesta programática de activar y colectivizar estas discusiones al interior de la comunidad científica, asumir el “riesgo” de ralentizar la productividad para poder pensar la orientación y las articulaciones más amplias, poner en cuestión el *dictum* heideggeriano de que “la ciencia no piensa” en pos de transformar esa ciencia, localizarla e integrarla explícitamente al contexto.

Nos expresa Freud, en el trabajo que parafraseamos en el título de la primera sección, su perplejidad ante instituciones que nosotros mismos hemos creado y que no por ello representan la protección y el bienestar de todos (y todas). Intentamos esbozar hasta aquí algunas claves para analizar una de ellas, para retomar un incierto proceso de anamnesis institucional en el que se integre, y consecuentemente se actualice, el pensamiento latinoamericano sobre política científica que en los años setenta permitió vislumbrar otros horizontes de recuperación (o reconstrucción) del potencial revolucionario de la ciencia.

## REFERENCIAS

- ACOSTA, Araceli, Javier Blanco y Leila Luna (2013), “Taller de evaluación académica”, Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC), documento interno de trabajo.
- ARAUJO, Sonia (2003), *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2008), “Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Conferencia regional”, Cartagena de Indias, 4 al 6 de junio de 2008.
- RINESI, Eduardo (2013, 28 de mayo), “Ecos de una tradición”, *Página 12*, en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-220959-2013-05-28.html> (consulta: 18 de mayo de 2013).