

La investigación en las universidades argentinas: producción de conocimiento y formación de investigadores ¹²

Martín Aiello* y Lucas Krotsch**

Perspectiva histórico-política de la investigación y la educación superior

El sistema de educación superior argentino es un típico sistema de educación binario. Tanto la formación profesional como la formación docente configuran un sistema federal de institutos no universitarios, subsistema de educación superior básicamente orientado a la reproducción de conocimientos que además de su débil articulación federal presentan casi nula autonomía institucional y actividad de investigación. Aunque en su momento las acreditaciones de las IFD primero y del Instituto Nacional de Formación Docente y el Instituto Nacional de Educación Técnica después definieron acciones para promover la investigación sobre y con el subsistema, esta actividad es aún embrionaria.

El sistema universitario, por otro lado, es uno de los más tradicionales de América Latina y tiene una articulación nacional. Aunque a principios del siglo XX contaba con sólo tres grandes universidades nacionales organizadas en facultades bajo el modelo humboltiano, la cantidad de estudiantes era importante, en parte producto de la agresiva política de educación básica y secundaria que se desarrolló a partir de la segunda mitad del siglo XIX, como parte del proyecto nacional de la llamada “Generación del 80”, y también por la creciente constitución de una clase media, relativamente excepcional para la región. La tensión entre nuevas clases medias y modelos universitarios tradicionales que sustentaba la Universidad Nacional de Córdoba, cuyos orígenes se remontan al siglo XVII, generó un movimiento estudiantil en dicha universidad en el año 1918, la Reforma de Córdoba. La Reforma, que fue muy influyente en el resto de los sistemas universitarios latinoamericanos, estableció los lineamientos básicos del sistema universitario argentino: autonomía universitaria, concursos abiertos para el acceso a los cargos renovables (sin *tenure*), cogobierno de las universidades, y tres funciones irrenunciables: docencia, investigación y extensión.

12 Este trabajo en parte está basado en el capítulo en inglés de los mismos autores denominado “Undergraduate Research in Argentina”, del libro próximo a editarse: Mieg, H. A.; Ambos, E.; Brew, A.; Galli, D. y Lehmann, J. (eds.) (2021). *The Cambridge Handbook of Undergraduate Research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

* Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Realizó sus estudios doctorales en la Universidad de Barcelona, con una tesis sobre evaluación institucional universitaria. Es profesor titular regular de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, donde se desempeñó como coordinador académico y director del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNTREF, UNLa, UNSAM). Fue el primer secretario general de la sede en Buenos Aires de la Universidad de Bologna y coordinador académico del Laboratorio de Medios Interactivos de la Universidad de Barcelona. Es director adjunto de la *Revista Argentina de Educación Superior* e integra el Comité de Redacción de la revista *Pensamiento Universitario*. Actualmente se desempeña como Coordinador de Investigación y Desarrollo de la Oficina Regional de Buenos Aires del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.

** Licenciado en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires. Realizó sus estudios de Doctorado en Ciencia Política en la Universidad de Barcelona y de Posdoctorado en Educación en la Universidad de Grande Dourados (Mato Grosso do Sul). Es docente regular a cargo de Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de Lanús. Actualmente dirige el Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNTREF, UNLa, UNSAM). Integra el Comité de Redacción de la revista *Pensamiento Universitario*.

Para mediados del siglo XX la mayoría de los estudiantes cursaba en carreras de orientación profesional y sólo estaban autorizadas instituciones públicas. Una serie de decisiones comenzaron a tensionar el sistema, entre ellas la gratuidad de la enseñanza universitaria, la discusión del libre acceso. Esto contribuyó a un proceso de masificación temprano en las universidades, en donde su gobierno estaba muy vinculado a discusiones de la política nacional. Posteriormente esto generó dos decisiones muy importantes para el sistema: la habilitación para la creación de instituciones universitarias privadas y la creación de un organismo público en donde se iba a promover la investigación y la carrera de investigador por fuera de las universidades: el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) (Escotet, Aiello y Sheepshanks, 2010).

Las sucesivas crisis económicas y las interrupciones del régimen democrático quitaron el potencial en investigación que se había esperado para el sistema universitario argentino. El terrorismo de Estado durante el último gobierno militar (1976-1983) persiguió e hizo desaparecer docentes y estudiantes, además de intervenir las universidades, cerrar carreras y líneas de investigación: miles de investigadores tuvieron que emigrar a otros países bajo riesgo de perder su vida y las de sus personas cercanas. Puede considerarse que en estos períodos la interrupción de la democracia tuvo como objetivos no sólo la desarticulación de la movilización política sino también, y a través de ella, la restauración de un orden conservador donde, desde esta perspectiva, la universidad debía retomar su senda de subalternidad internacional respecto a la producción del conocimiento.

La universidad, desde esta perspectiva, debía limitarse a la formación en el más estricto sentido del término; criminalizando cualquier voluntad de innovación instituyente (técnico/político) que pusiera en entredicho un orden cultural y productivo que se percibía amenazado. La universidad, no sólo en Argentina, es mirada de reojo por el *statu quo* que no se nutre de su producción técnico/ideológica; representa, entonces para estas elites una potencial ame-

naza a sus intereses. Así, en estos períodos de interrupción democrática no sólo cambia la forma de gobierno sino la dirección en la gestión político/ideológica de sus instituciones productoras y reproductoras de conocimiento. Es importante resaltar que las ciencias sociales y humanas fueron las áreas más afectadas durante las dictaduras políticas por su clara vocación de problematizar los procesos sociales y culturales. Es, por lo tanto, bastante lógico también pensar que estas áreas restringidas son las que con más fuerza renacen en períodos de apertura democrática. Lo mismo sucede con áreas del conocimiento orientadas a sectores de innovación productiva que no son de interés para aquellos sectores cívico-militares que sostienen los gobiernos de facto.

Las restricciones precedentes al inicio del proceso democrático generaron para el año 1984 la reivindicación del ingreso directo y la gratuidad de los estudios en las universidades públicas, pero también la valiosa reincorporación de los académicos vueltos del exilio. Las crisis financieras de los ochenta obligaron al Estado a responder a esta demanda con muchos docentes con dedicación simple (menos de 10 horas por semana). Las reformas del sector público, legitimadas por la crisis económica y la necesidad de modernizar el Estado, modificaron el panorama en los noventa. Se demandó mayor calidad, se crearon programas de incentivos y nuevas universidades públicas y privadas con diferentes modelos organizacionales (Aiello, 2010). También se empezó a desarrollar el posgrado en áreas de ciencias sociales y humanas, como el espacio para formar investigadores. Sin embargo, todavía persiste un problema endémico al sistema que es la baja tasa de graduación: 27% para universidades públicas. (SPU, 2019).

No hay datos de los docentes de las universidades privadas, pero en las universidades nacionales en 2018 trabajaban 135.018 docentes (SPU, 2019). Sólo un 11,22% tiene dedicación exclusiva, mientras el 18,31% tiene semidedicación, y más de los dos tercios, el 67,08 %, tiene dedicación simple, lo que los obliga a tener varias ocupaciones. Del total de docentes de universidades públicas sólo el 10% tiene un

doctorado. Aunque el presupuesto público en investigación evolucionó positivamente durante la primera década del siglo XXI, nunca pudo superar más del 0,7 en relación con el PBI, y actualmente es mucho más bajo que el de Brasil (Argentina 0,55 %; Brasil 1,26%). (RICYT, 2019). Esta situación material condiciona las actividades de investigación pero no evita que los académicos argentinos se identifiquen como tales a partir de las actividades de investigación (Aielo y Perez Centeno, 2015).

La organización de las universidades y la investigación

En general, en la organización académico-administrativa de las universidades argentinas prevalece la “Cátedra”: un sistema piramidal de cargos docentes en base a un espacio curricular. La Cátedra es el espacio natural de formación de los docentes, pero genera una vinculación endogámica del docente con su espacio de docencia más que con sus actividades de investigación, no promoviendo la vinculación con otros espacios curriculares u otras disciplinas (Follari, 2018). Las nuevas instituciones creadas en general buscaron modelos alternativos como los departamentales, y las figuras de “docente-investigador”, lo cual no significa que se hayan modificado profundamente las culturas institucionales que siguen reproduciendo en algunos casos lógicas que no se corresponden con los cambios que esos modelos institucionales buscaban modificar.

Aunque actualmente se lo considere un mérito importante, no es necesaria formalmente una formación de posgrado para acceder a un cargo docente. A diferencia de otros sistemas de posgrados latinoamericanos como en Brasil, el posgrado comenzó a desarrollarse recién a finales del siglo XX. Por lo tanto, hay un porcentaje bajo de docentes con doctorado, sobre todo en las masivas carreras de corte profesional: Abogacía, Psicología, Ciencias de la Administración, Ingeniería. A su vez, debido a las condiciones de trabajo y a la falta de becas necesarias para su adecuado desarrollo, la tasa de graduación de las maestrías y doctorados no supera el 15% en promedio del sistema.

A partir del año 1995 se empezaron a implementar procesos de acreditación de carreras de posgrado y algunas de grado. Dentro de los indicadores para la acreditación se demandan actividad de investigación de docentes y estudiantes vinculados con estos estudios, aspecto que generó más investigación. Sin embargo, esto se puede apreciar mejor en el campo de las ciencias exactas: Biología, Química, Física, Matemática, etc., carreras minoritarias en cantidad de estudiantes y docentes.

Estos procesos de articulación curricular generaron una tendencia vinculada a la finalización de las carreras de grado con un trabajo final de graduación consistente en un pequeño trabajo de investigación, lo que introdujo espacios curriculares de formación y acompañamiento en la investigación. Sin embargo, esta tendencia no cambió cómo se vinculan los docentes y estudiantes con el conocimiento en las demás espacios curriculares, en donde en las ciencias exactas es más frecuente entender al estudiante como investigador en formación vinculado con la producción del conocimiento, mientras que en las ciencias sociales y humanas el conocimiento se transmite.

Algunas experiencias de formación de investigación en la universidad

Hay ciertos campos disciplinarios que históricamente tuvieron un desarrollo ligado con la vinculación de la investigación y los estudios de grado. El primer y más claro campo fue el de la Fisiología en la carrera de Medicina en la Universidad de Buenos Aires, personificado en la figura de Bernardo Houssay, ganador del Premio Nobel de Medicina en 1947. El campo del área de la salud y los estudios de Bioquímica y Farmacia fue muy dinámico, construyendo un sector productivo vinculado con la Universidad de Buenos Aires. Otro hito importante para el campo fue el premio nobel de química del 1970, Federico Leloir, discípulo de Houssay. Posteriormente, la formación de investigadores se empezó a desvincular de la Facultad de Medicina (no tanto de la Ciencias Exactas y Naturales) a partir de la creación de una fundación privada.

Un campo emblemático fue el de la constitución de un área de investigación nueva, la física e ingeniería nuclear, a partir de 1955. El acuerdo entre la Universidad Nacional de Cuyo y la Comisión Nacional de Energía Atómica implementó la creación del Instituto de Física Atómica en Bariloche, en la Patagonia argentina. El Instituto fue liderado por el Dr. Balseiro (ahora el instituto lleva su nombre) e incorporaba a estudiantes en la segunda mitad de la carrera de grado para formarlos en física e ingeniería nuclear. Todos sus estudiantes son becados, existe una reducida relación estudiante-docente que permite trabajar pedagógicamente en laboratorios, desarrollos computarizados y resolución de problemas complejos. Actualmente el Instituto Balseiro pudo mantener su proyecto a pesar de los vaivenes políticos y económicos, y ha incorporado estudiantes e investigadores de posgrado. El desarrollo de la formación de investigadores en esa ciudad colaboró con la creación de una empresa pública, INVAP, que diseña y desarrolla proyectos nucleares y aeroespaciales. Esto demuestra que la vinculación de la investigación en las universidades en los campos aplicados fue promovida más por empresas públicas que privadas, en donde a los ya mencionados se pueden agregar la colaboración con el Instituto Nacional de Tecnología Agraria (INTA) o el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI).

El sector de software es relativamente dinámico en Argentina. Eso genera una necesidad de incorporar estudiantes de grado con conocimientos avanzados en diseño y programación. Esta demanda positiva agrava el problema de la baja tasa de graduación porque los estudiantes son tentados por el mercado profesional antes de finalizar sus estudios. En base a este diagnóstico, la Cámara de la Industria Argentina del Software (CESSI) ha realizado acuerdos con carreras de informática para que sus estudiantes de últimos años desarrollen proyectos de investigación supervisados por las universidades y las empresas para investigar en el campo y que estas ideas puedan dar origen a una *startup*. Este es un ejemplo en donde desde fuera del sistema universitario se contribuye a la promoción de la investigación aplicada como un nuevo espacio curricular en el grado. Un modelo intermedio se

da en el campo de salud con la promoción de modelos de docencia e investigación basados en la simulación. Mediante este tipos de estrategias, en donde el aumento de la complejidad se da por cuestiones tecnológicas pero también en la conceptualización de la simulación, empresas tecnológicas y el sector sanitario comparten con los docentes y estudiantes del campo de la salud la promoción de estrategias interdisciplinarias e integradas de promoción del conocimiento a partir de la construcción de situaciones complejas de resolver.

Una de las principales políticas de la promoción de la investigación fue el Programa de Incentivos al Docente Investigador en las universidades públicas. Dicho programa organizó un sistema de categorización de docentes de carreras de grado en las universidades públicas a partir de su vínculo con actividades de investigación. Aunque en algunos momentos los incentivos económicos fueron buenos, su mejor impacto fue generar un sistema de reconocimiento de actividades de investigación (proyectos, formación de investigadores, publicaciones, etc.) en académicos que debían tener un cargo en el grado.

La formación de investigadores

El sistema de investigación en Argentina presenta dos circuitos, no necesariamente conectados. Como se mencionó anteriormente la investigación es una función formalmente irrenunciable de la universidad, y a partir del año 1958 (aunque con antecedentes anteriores) se creó el Conicet. Estos circuitos por donde se realiza la investigación tienen su financiamiento diferenciado y sus propios sistemas de categorización de investigadores. A mediados de los noventa hubo una serie de medidas que pretendían integrar los dos subsistemas. Al modelo Conicet —agencia que alberga investigadores como política principal— se le agregó el modelo de agencia que promueve el financiamiento en entidades externas, públicas y privadas, universidades o empresas: la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación —la Agencia—. También en esa década, el Ministerio de Educa-

ción puso en marcha el Programa de Incentivos para Docentes Investigadores (PROINCE) con su sistema de categorías de investigador para los académicos de universidades públicas; y la Ley de Educación Superior definió que los títulos de grado y los de posgrado, donde se forman a los investigadores, sólo podían ser emitidos por universidades.

Esto generó un cierto nivel de intercambio. Las universidades y sus académicos podían acceder a fondos competitivos del sistema de ciencia y tecnología; en algunos momentos a los investigadores del Conicet les convenía económicamente el incentivo del PROINCE y por lo tanto debían participar en proyectos en las universidades o incluso en docencia. Los investigadores en formación deberían acceder al doctorado emitido por las universidades, y los investigadores dirigir tesis doctorales. Los proyectos financiados por la Agencia, especialmente a partir del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT), podían incluir la incorporación de fondos para becarios de doctorado.

La formación de investigadores, sobre todo a partir del doctorado, se constituyó como un espacio de conexión entre estos dos subsistemas. Pero no todos los doctorados y la formación de investigadores se realizan de la misma forma en las universidades argentinas. Según el informe sobre *La Educación Superior Universitaria en Argentina* (AA. VV., 2018), vemos que la distribución relativa de carreras de doctorado por área disciplinar es la siguiente: 28% para ciencias aplicadas, 25% para ciencias humanas, 22% para ciencias sociales, 15% para ciencias básicas y 10% para ciencias de la salud. Tanto uno se centre en el resto de posgrados de corte más profesional como en el número de egresados, hay sobrevaloración del doctorado en las ciencias básicas y en algunas ramas de las ciencias humanas, más que en las sociales y en salud. Es decir, en la formación de investigadores en las universidades argentinas, y especialmente en el doctorado, se ha generado la división entre aquellos que se rigen mayoritariamente por las normas Conicet de aquellos que se rigen por los procedimientos propios de las universidades o la SPU. Como lo demuestra Jeppensen (2016),

esto tiene consecuencia en la graduación. Los becarios del Conicet son alrededor del 31% de los doctorandos y sin embargo son el 66% de los graduados. Digamos, hay dos tipos de formación de doctores vinculados a los diferentes circuitos.

¿Cómo se explica esta diferencia en la tasa de graduación? Se podría argumentar que es por la selección de estudiantes, los mejores son los becarios del Conicet. Pero no hay ningún procedimiento de selección a partir de pruebas de capacidades o conocimiento que avale esto, como puede ser en las pruebas de acceso a las residencias médicas. Mucho más claro es encontrar respuestas en las condiciones y los procesos de formación. El becario de doctorado tiene sólo la obligación contractual de hacer el doctorado y su tesis, recibiendo un ingreso por eso. Su director dedica mayoritariamente su tiempo a la función de investigación, función que incluye la dimensión de formar doctorandos. Es importante y justo remarcar que en momentos de crisis de financiamiento del sistema de ciencia y tecnología, ambos, tesista y director, pueden verse obligados a realizar otras tareas, por ejemplo de docencia, para compensar sus ingresos.

La formación de investigador se da a partir de la incorporación del doctorando en el grupo de investigación en el que forma parte su director. Aunque el doctorando deba realizar estudios de doctorado, estos en general son personalizados o al menos semiestructurados. Claramente, la integración de los conocimientos teóricos y prácticos se da en un proyecto inmerso en un programa de investigación donde participa su director, y por lo tanto está financiado por recursos que provienen del “c circuito Conicet”. En general los becarios son jóvenes, hace poco tiempo que terminaron sus carreras de grado, y es el inicio de su carrera profesional, que coincide con la de investigador.

Se podría comparar este caso típico con otro, el de formación para la investigación en una ciencia social, aplicada o humana, cuyos egresados tienen perfiles profesionales. El doctorando, en muchos casos, tiene condiciones de formación y de producción de conocimiento distintas.

Debe afrontar sus propios costos de formación, aunque las instituciones universitarias han provisto de reducción de costos o becas a sus propios docentes. En general el promedio de edad es mayor; tienen cierta experiencia profesional y académica. Esto presenta diversas consideraciones, por ejemplo, la ayuda económica necesaria para mantener a un doctorando debería ser mayor a la de un recién egresado, o debería concentrarse en el momento específico de escritura de la tesis. Asimismo, en muchos casos es docente de una institución universitaria, mantiene esa dedicación, e incluso la puede compartir con actividades profesionales, que pueden incluir la docencia, por fuera del sistema universitario. Este tipo de doctorando participa en un programa estructurado, y la integración de contenidos se da mayoritariamente en los seminarios y talleres de tesis. El vínculo entre el director y el tesista no es una relación tan orgánica, como en el caso anterior, sino específica, puntual. Su experiencia con el conocimiento está basada más en una sistematicidad de su transferencia que de su producción.

Estas configuraciones hacen que la formación de investigadores en ciertos campos sea más costosa en tiempo y en recursos. Pero justamente, son las áreas que necesitan de mayor nivel de doctores en sus claustros docentes. Además, su vínculo con el conocimiento hace que sus temas de tesis y sus abordajes se nutran de relevancia práctica, y al poder sistematizar otro forma de abordar el conocimiento, desde la producción, resignifican los valores de la experiencia profesional. A su vez, la adscripción previa con la docencia universitaria de muchos de ellos hace que sea más “natural” la imperiosa necesidad de vincular las dos funciones, vínculo por el que hay que hacer un esfuerzo mayor y ad hoc cuando se trata de becarios del Conicet.

Algunas consideraciones finales

En la universidad, la investigación es una función entre otras, como la extensión y la docencia. Las instituciones de educación superior en Argentina priorizan de distinta manera cada una de estas funciones. Esa diversidad se da como

producto de particularidades propias de cada universidad que no se abordarán aquí. Lo que sí es importante señalar es que la investigación, a partir de esta heterogeneidad señalada, se puede presentar como una función más, es decir, sin una jerarquización ponderada por sobre las otras funciones o instituciones que buscan promoverla, por ejemplo, creando la figura tándem docente-investigador. A partir de este abanico de modelos formales que describen la función de la investigación dentro de las universidades locales se suman, en principio, a los efectos buscados, los no previstos por esa formalidad.

Los diseños formales, y sus consecuentes prácticas formales e informales, respecto al lugar de la función investigación en el espacio de la educación superior, se encuentran inmersos, entre otros aspectos, en la clásica tensión producción y/o reproducción de conocimiento. De estos diseños y tensión podemos derivar preguntas tales como: ¿el sistema científico y tecnológico y el de la educación superior deben estar integrados o separados?, ¿tienen funciones distintas o complementarias? ¿La producción y la reproducción de conocimiento son dos caras de la misma moneda o son dimensiones que pueden vincularse pero dicha vinculación tiene más que ver con construcciones sociales que con sus especificidades diversas? ¿Qué vínculo tiene quien enseña con la producción de conocimiento en relación con los contenidos a enseñar?, ¿qué vínculo tiene quien produce conocimiento con la transmisión de los mismos? Podríamos derivar muchas más preguntas. Finalmente, lo que importa es señalar que la diversidad de concepciones, los modelos institucionales y sus prácticas efectivas son los que nos describen la vinculación entre la producción de conocimiento y la transmisión del mismo.

Una de las figuras de contratación cada vez más extendidas en nuestro sistema público de educación superior, como ya se ha señalado más arriba, es el de “docente-investigador”. Cada vez son más instituciones que optan por dividir la carga horaria entre estas dos funciones. Esto ocasiona diversos efectos, pero uno de los más comunes es que las horas de investigación sirvan para completar dedicaciones más que por un interés

genuino —tanto por parte del docente como de la institución— por la investigación como función tan prioritaria como su *partenaire*, la docencia. Esto se refuerza con el escaso financiamiento que destinan estas instituciones a la promoción y desarrollo de líneas de investigación.

Es importante señalar que se hace difícil considerar a nivel local un “sistema” de producción y reproducción de conocimiento. Se trata, mejor dicho, de modelos superpuestos con un bajo nivel de integración, y aquella que se da tiende a generarse de forma anárquica más que por regulación o planificación institucional. Cabe pensar que es el lugar prioritario de las decisiones coyunturales, alejadas de la lógica de planificación sistemática de un sistema de producción y reproducción de conocimiento, la que pareciera ser una de las principales características de este binomio.

Por otra parte, esta tensión se encuentra marcada por la centralidad del Estado, más que por el llamado “mercado” o sector privado, en la promoción o desmantelamiento cíclico de las políticas científicas/tecnológicas más relevantes del país, como se señaló anteriormente. Esta característica ha ido consolidando una identidad esquizoide respecto al rol de Argentina en el sistema internacional, para no decir mercado, de producción de conocimiento. Nuestra historia de país periférico, apoyado en las supuestas fortalezas de las “ventajas comparativas”, ha impedido consolidar una identidad propia que sostenga en el tiempo políticas superadoras de aquellas subsidiarias de nuestro lugar subalterno en el plano internacional. Las elites políticas, culturales y económicas argentinas se han posicionado y conservan sus posiciones de privilegio por esa identidad imperfecta e indefinida claramente orientada al rol subsidiario señalado.

Por lo dicho, nuestro sistema educativo no promueve, como característica central en ninguno de sus niveles, una concepción que ponga en cuestión el conocimiento vigente impulsando nuevas perspectivas, donde la investigación tenga un rol central. Por el contrario, prima un uso instrumental y complaciente del conocimiento disponible. Esto termina reproduciendo en el

sistema de innovación científica argentino la misma lógica de su sistema productivo en general: escaso valor agregado para competir de igual a igual con los centros mundiales de producción de conocimiento. Escaso retorno económico y simbólico del excedente resultante de dicha relación que produce, finalmente, una espiralada profundización de la desigualdad de intercambio, de “ventajas comparativas” cada vez más desventajosas. Obviamente que, como en todos los casos, se pueden encontrar sectores que son fuertemente competitivos, en los que Argentina se encuentra bien posicionada, pero no se trata de una característica sino de una excepción.

En este marco, la investigación, en general, no forma parte de forma transversal, ni de forma explícita ni implícita, de la currícula o currículum (en el sentido estricto). Este se encuentra fuertemente recostado en la reproducción mecánica de conocimiento. Por lo tanto, desde el grado —para no decir desde los trayectos formativos previos a la educación superior—, la producción de conocimiento y su reproducción se consolidan en el imaginario como mundos/dimensiones separados. Se perciben débiles señales de comunicación entre dichas esferas —tanto desde las instituciones formales como en las representaciones sociales sobre dichas dimensiones— que las ubiquen como complementarias. Esta dualidad se transfiere, posteriormente a dos subsistemas, uno vinculado al modelo Conicet y el otro al resto de los procesos de investigación. Esto se hace evidente en la formación de investigadores, específicamente en los doctorados.

Es importante señalar que hay variaciones entre las ciencias sociales y humanas y las llamadas ciencias “duras” respecto al lugar de la investigación en el grado, pero las características descriptas representan en general el lugar de la investigación en nuestro sistema de educación superior. En este marco, hay una serie de decisiones importantes para poder promover la investigación en el grado. En primer lugar, integrar en espacios curriculares de grado estrategias como seminarios y talleres de investigación, que vinculen la investigación con el contenido curricular, superando la existencia

de los cursos de “Metodología”. A su vez, esa actividad debiera ser apoyada por un aumento de las becas a los estudiantes, para que puedan dedicarse a ser estudiantes *full time*. La misma situación puede señalarse para los docentes: para ser promotores de producción del conocimiento, estos tendrían que cambiar sustancialmente su vinculación con la universidad (mejorar la dedicación) y su formación como investigadores (mayor nivel de estudios de doctorado). Pareciera que estas condiciones para una promoción de la investigación —que necesitan una fuerte inversión financiera en la universidad— están lejos de producirse en Argentina en los próximos años. Sin embargo, sí han sido más efectivos los mecanismos de identificación de los docentes con la investigación, como son los sistemas y procedimientos que la evalúan, que estructuran relaciones hacia el interior de la comunidad académica, generando representaciones sociales en donde quienes investigan son más prestigiosos que aquellos que no.

Referencias bibliográficas

AA. VV. (2018). *La Educación Superior Universitaria en Argentina. Situación actual en contexto regional*. Buenos Aires: UNTREF - Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR.

Aiello, M. (2010). La investigación y la innovación en las universidades argentinas en la sociedad del conocimiento. En F. López Segrera (coord.), *La universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.

Aiello, M. y Perez Centeno, C. (2015). Identity of Argentine academics. International and compared perspective. En J. F. Galaz-Fontes, A. Arimoto, U. Teichler y J. Brennan (eds.), *Biographies and Careers Throughout Academic Life*. Londres: Springer International Publishing.

Escotet, M. A.; Aiello, M. y Sheepshanks, V. (2010). *La actividad científica en la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo, Cátedra Unesco-UNU “Historia y Futuro de la Universidad”.

Jeppensen, C. et ál. (junio de 2016). La formación de doctores en Argentina: avances y desafíos desde la perspectiva Conicet. *Revista Argentina de Educación Superior*, año 8, (12), pp. 149-173.

La Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología —Iberoamericana e Interamericana— (RICYT) (2019). Indicadores de Insumo. Recuperado de <http://www.ricyt.org/category/indicadores/> [fecha de consulta: 30 de abril de 2020].

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias (2019). *Síntesis de Información Estadística Universitaria 2017-2018*.