



Grupo 12: Educación, estructura productiva y fuerza de trabajo

La formación universitaria de los docentes e investigadores de la Argentina desde fines de la década del '80.

Lic. Cecilia Alejandra Rikap

Docente e investigadora doctoral del Centro de Estudios para la Planificación del Desarrollo perteneciente al Instituto de Investigaciones Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.
ceciliarikap@gmail.com

1. Introducción:

Los cambios recientes en la Universidad –que en Argentina toman predominancia, al menos discursiva, a fines de los '80 y principios de los '90 y continúan primando en los discursos oficiales desde entonces- se concentran en orientar sus funciones tradicionales (docencia, investigación y extensión) a consolidar una explícita y estrecha relación con las demandas del sector productivo. En ese sentido, se desarrollan sucesivas modificaciones sobre dicha institución entre las cuales destacamos la transformación de las profesiones tradicionales y el surgimiento de otras nuevas, orientadas cada vez más a las demandas del mercado de trabajo; el empeoramiento de las condiciones de trabajo docente y la modificación de las funciones de los científicos, incorporando la transferencia o vinculación científica y tecnológica con las empresas. Estos cambios repercuten sobre las formas de contratación laboral profundizando la tendencia a la tercerización de la investigación y desarrollo, por medio de convenios con las Universidades y contratando temporalmente o por desarrollos puntuales a profesionales.

Esta concepción de Universidad que adapta sus planes de estudios a las necesidades del mercado laboral y que redefine el trabajo de los científicos, ahora profundamente vinculados con las demandas del sector productivo, tiene sus raíces teóricas en la doctrina del Sistema Nacional de Innovación. En este sentido, entendemos que un primer paso para estudiar los cambios recientes en lo que respecta a la formación profesional de los trabajadores, con hincapié en la formación de científicos –que luego desempeñarán sus funciones de docencia e investigación en la Universidad-, consiste en analizar las transformaciones de la Universidad que propician su mayor adaptación a las necesidades del sector productivo. Seguidamente, haremos hincapié en los cambios en materia de docencia e investigación en la Universidad a partir de la experiencia de las



Universidades Nacionales Argentinas. Finalmente, consideraremos los cambios precedentes en la Universidad de Buenos Aires (UBA), desde fines de los '80. Cabe señalar que el tamaño, la variedad de actividades y la relevancia en el campo intelectual de la UBA, "la tornan una organización de algún modo única entre las universidades nacionales" (García de Fanelli, 1993), justificando así su elección como caso testigo de un proceso mundial que adquiere en Argentina características particulares.

2. La Universidad del Sistema Nacional de Innovación (SNI)

A partir de la segunda guerra mundial, en los países centrales se abrió un proceso en el cual el sector privado comenzó a ocupar un rol clave en la financiación de la educación y de las investigaciones de las universidades; promoviendo así la producción universitaria de innovaciones (Nelson, 1990; Libecap, 2005; Llomovatte, 2006, Langer, 2008 y Rikap, 2013)¹. Nelson (1990) da cuenta del aumento explosivo de acuerdos entre firmas y universidades: a partir de la financiación de las investigaciones, dichas firmas acceden a los descubrimientos de forma preferencial. Estos cambios se ubican en línea con las propuestas oficiales de la OCDE (1992). Al mismo tiempo, para la UNESCO (1998) el aumento necesario de la investigación universitaria requiere soporte material y financiamiento tanto público como privado.

Este nuevo modelo de Universidad es interpretado por Fernández de Lucio et al (2000) como universidad empresarial, en tanto los conocimientos son susceptibles de ser vendidos. Este planteo concuerda, en líneas generales, con la llamada Modalidad 2 de Universidad (Gibbons, 1998). Al respecto, Plastino (2008) agrega que aquella debe influir en el uso y aplicación en el mercado del conocimiento que produce. En ese sentido, Neffa (2000) hace hincapié en las decisiones de los científicos y comenta que, en muchas oportunidades, son aquellos quienes buscan al sector privado para realizar convenios que les garanticen recursos para investigar. Estos planteos son retomados en la actualidad por las escuelas económicas de la innovación; fundamentalmente las que desarrollan la idea del Sistema Nacional de Innovación (SNI). Según estas escuelas las

¹ Durante 2003 las universidades estadounidenses percibieron 1.300 millones de dólares por patentes de sus propios descubrimientos. Asimismo, el MIT ha creado, en los últimos años, 4.000 compañías que emplean a más de un millón de trabajadores y ventas que alcanzan los 232.000 millones de dólares (Plastino, 2008).



actividades científicas deben llevarse a cabo en los laboratorios –destacando aquí a la Universidad- pero satisfaciendo las demandas productivas privadas y sociales (Rikap, 2011). A esta explicación corresponde la noción del conocimiento como factor fundamental del desarrollo económico y de las universidades como protagonistas de este proceso (Lundvall, 2002 y Di Meglio y López Bidone, 2010). Nos preguntamos entonces en este contexto el origen de este modelo de Universidad y, seguidamente, avanzamos en la distinción de sus principales características.

2.1. Antecedentes de la Universidad del SNI

En algunos aspectos, **un primer antecedente de la Universidad del SNI aparece en la Universidad napoleónica**. Si bien para 1795 resurge la educación superior en Francia a partir de las escuelas de leyes y medicina, es a partir del surgimiento de la Universidad Napoleónica en 1808 que este modelo cobra plena vigencia. Se trataba de una universidad centralizada, secular, que presentaba un cuerpo único a nivel nacional aunque formado por distintas facultades. Este modelo de educación superior fuertemente centralizada por el Estado primó en los territorios conquistados por Napoleón y perduró incluso luego de la derrota de aquel en 1815 (Anderson, 2004).

Esta universidad se caracterizó por una serie de reformas que diferían centralmente del cuerpo propuesto por el modelo de Universidad Humboldtiana que imperó durante el siglo XIX. En primer lugar, se destaca su énfasis en la educación profesional –es decir lo que hoy en la Universidad del SNI se entiende como orientar a la educación superior a las necesidades provenientes del mercado laboral- de la mano de la marginación de la educación científica y la literatura general a las escuelas secundarias. En cierto grado aquí hay un precedente en torno a qué debe enseñarse y para qué en las Universidades, quedando la ciencia aislada. Si bien la Universidad del SNI no elimina la ciencia de su currícula, sí la coloca en un segundo plano frente al predominio de nuevas carreras orientadas cada vez más a las demandas del sector productivo; al tiempo que su función pasa a estar directamente relacionada con servir de base para el desarrollo de aplicaciones, es decir, para producir innovaciones.

Otra de las características de la Universidad Napoleónica, que reaparecerá en el modelo actual de Universidad, es la separación entre la enseñanza y la investigación. En aquel entonces aquello se llevó a cabo mediante la creación de un sistema separado de



grandes écoles de elite que tenían a su cargo la educación superior, e institutos dedicados exclusivamente a la investigación. En la Universidad del SNI esta separación tomará cuerpo en el mismo sentido: las universidades conservarán la potestad de la enseñanza superior orientada a las profesiones que podríamos llamar superiores; en tanto en las escuelas técnicas terciarias la diferencia radica en que en ellas los oficios o profesiones requieren de un menor nivel de formación o capacitación. Por su parte, la investigación pasará a estar financiada por organismos públicos autónomos, como es el caso del CONICET en Argentina, o bien por empresas que contratan privadamente a los institutos o investigadores; aun cuando una porción de estos últimos formalmente mantenga a la Universidad como su lugar de trabajo. Adicionalmente, la porción del financiamiento a la investigación que sigue otorgando la Universidad, se asigna selectivamente mediante concursos y evaluación de proyectos.

Se pone de relieve entonces un cambio en la forma de contratación del trabajador universitario. Por un lado, aquel será contratado por la Universidad para desempeñar tareas de docencia y para aquella tarea –en los casos en los cuales se le pague por su trabajo docente- conservará su condición de trabajador asalariado en blanco. Por otra parte, será contratado como investigador. Aquí las opciones son múltiples y no son excluyentes. Podrá ser contratado como profesional liberal, facturando como individuo o desde su Centro de Investigación a quien sea su contraparte. Otra alternativa será realizar su investigación bajo la modalidad de becario de investigación, el cual no es reconocido como trabajador sino como becario en formación, razón por la cual no contará con los derechos que corresponden por ley a todo trabajador. Sólo en un reducido porcentaje el investigador será considerado trabajador asalariado por el organismo autónomo que financia la investigación en su correspondiente país. Y, finalmente, con una tendencia cada vez menor, será contratado por la misma Universidad, dentro de sus funciones docentes, como docente-investigador. Tal es el caso de los docentes con dedicación exclusiva y semi-exclusiva².

Ahora bien, retomando entonces el antecedente napoleónico, a lo largo del siglo XIX este modelo de Universidad sede su paso incluso en Francia al asentamiento de

² Estos casos son analizados para la Universidad Argentina en general y para la UBA en particular en las siguientes secciones. Su disminución frente al aumento de recursos propios serán dos variables complementarias para dar cuenta de la magnitud de este proceso en ambos casos.



universidades más cercanas al modelo humboldtiano de autonomía, centralidad de la investigación fundamental y unidad de la docencia y la investigación. De hecho, este modelo se extiende por todo el mundo de Occidente. Tal es así que para el siglo XIX Plastino (2008) sostiene que debían pasar alrededor de cuarenta años entre un descubrimiento en un laboratorio científico y su aplicación ingenieril.

¿Qué sucede entonces en el siglo XX? A grandes rasgos, se sucede una profunda transformación del capitalismo: se trata del predominio del capital tecnológico que trae consigo la diferenciación intrínseca del capital y la conformación de subsistemas de acumulación sobre los cuales ejercen su dominio. Cada subsistema es un espacio de planificación intermedio entre la empresa y la anarquía capitalista (Levin, 1997).

La tecnología será la que posibilite esta diferenciación en el capitalismo, en la medida en que se constituye como fuente de ganancia extraordinaria: a partir de su trabajo específico no reproducible se producen innovaciones. Para el autor, las empresas que se apropian de las innovaciones se han apoderado de la capacidad humana de recrear y modificar las técnicas productivas. Las empresas del capital tecnológicamente potenciado *reducen* el capital de las demás empresas, quedando éstas subsumidas a la categoría de empresas de capital *reducido* o *simple*. La empresa de capital potenciado logra una *tasa de ganancia* superior a la media de forma permanente a partir de dichas innovaciones, en tanto la capacidad de innovar le da una ventaja para seguir innovando.

El capital tecnológicamente diferenciado segmenta parte de las empresas de capital. Entre ellas un grupo de empresas tiene una función particular: producir nuevas técnicas para la empresa de capital potenciado (Levin; 1997). Aquí encontramos a los laboratorios privados de Investigación y Desarrollo pero también a la Universidad (Santos, 2009). En definitiva, **en la Universidad del capital tecnológico los descubrimientos pasan a ser innovación en su seno (Rikap, 2012).**

En el caso de la Universidad, la pérdida de la llamada autonomía universitaria implica pasar a someterse al dominio diversos capitales potenciados insertándose aquella en distintos subsistemas de acumulación planificados centralizadamente por su correspondiente capital tecnológico o potenciado. Es decir que el capital potenciado ya no sólo planifica su producción y la de las empresas de su subsistema, sino también, la producción científica y tecnológica que realizan los trabajadores de la Universidad.



Asimismo, de la mano de la inserción de la Universidad en diversos subsistemas de acumulación las diversas carreras que en ella se estudien se verán también planificadas –cada vez en mayor medida- por diversos conjuntos de capitales potenciados.

2.2. Características fundamentales de la Universidad del SNI

Como ya puede vislumbrarse, la caracterización de este modelo emergente de Universidad no es sencilla. La Universidad del SNI no encuentra en ningún autor en particular la condensación de sus principios. Los mismos subyacen a una serie diversa de modificaciones que se fueron dando en las universidades centrales de Occidente. Además, deben buscarse en los fundamentos de las escuelas evolucionistas y neoschumpeterianas, que plantean la necesidad de conformación de un SNI³ como garantía para el desarrollo económico. De todas formas, en estas escuelas encontraremos únicamente algunos preceptos generales de los cambios acontecidos.

La idea de triada entre Universidad, Empresa y Estado del SNI está también presente en el llamado Triángulo de Sábato. El modelo de triple hélice, por su parte, retoma a aquella y agrega a la Universidad la función de motorizar el desarrollo económico por medio del vínculo Universidad-empresa (Etzkowitz, 2008 y Etzkowitz y Leydesdorff, 2001). En el caso de la Universidad aparecerán, por ejemplo, las incubadoras de empresas y la responsabilidad de organizar la innovación de la región. El sector privado, por su parte, podrá hacerse cargo de la dimensión académica (Llomovatte, 2006).

Dada esta situación, a partir del análisis del modelo europeo de universidad y del estudio de la mencionada escuela económica (Rikap, 2011), las principales características que se observan de este modelo de Universidad son: la promoción de un sistema de educación superior en el cual las universidades privadas o mixtas equiparan en importancia a las universidades públicas, la aparición de elevados aranceles, planes de estudio orientados a las necesidades del mercado de trabajo, aparición de

³ 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). El SNI está integrado por los institutos de I&D, las universidades, el sistema educativo, la organización laboral, así como por agentes, instituciones y actividades no directamente relacionados con la ciencia y la tecnología. Tiene en cuenta también el funcionamiento de los mercados de capitales y financiero. Esta visión entiende la innovación como un proceso interactivo donde la I&D será efectiva en tanto se articulen y complementen conocimientos que se adquieren, en muchos casos, en instituciones puente que vinculan a la triada principal del SNI y ayudan a traducir las necesidades de las firmas. De todas formas, el rol central en el SNI lo ocupan las empresas privadas (Chudnovsky et al, 2004).



representantes del sector privado y del Estado en los órganos de gobierno de las universidades, aumento de contratos con el sector productivo – acá se incluyen las consultorías, asistencia técnica, transferencia tecnológica, pasantías, entre otros-, flexibilización laboral y menores salarios docentes, separación de la enseñanza y la investigación –aún cuando una porción menor de docentes dedica parte de su tiempo a la investigación esta última no siempre está orientada o se vincula con los contenidos que el docente enseña-, creación de incubadoras de empresas o “spin-offs” en el seno de la Universidad y mayor número de servicios a terceros.

En el caso de las universidades públicas se suma como elemento la fuerte reducción presupuestaria, de la mano de condicionamientos para el otorgamiento de fondos. Al mismo tiempo, para que estos cambios sean posibles, se ha asistido a una transformación en la relación entre la Universidad y el Estado. Este último se hizo cargo de una mayor cantidad de funciones de promoción de estas reformas y evaluación y control del funcionamiento de dicha institución (García de Fanelli, 2008).

De todas estas reformas dos son las que concentran el espíritu del cambio. Dado que la Universidad del SNI tiene entre sus propios objetivos profundizar y mejorar su relación con la sociedad entendida esta como la sociedad capitalista, buscará estrechar sus lazos con el sector productivo a través de dos mecanismos: la empleabilidad y la transferencia tecnológica (Comisión Europea, 2010). Detengámonos entonces a analizar con mayor precisión –aunque sin agotar aquí su estudio- estas dos transformaciones.

Por un lado, el objetivo de empleabilidad supone la reorientación de las profesiones tradicionales a las demandas del mercado, a la par que surgen nuevas carreras que apuntan directamente a satisfacer tales exigencias. Por otra parte, aparece la transferencia o vinculación científica y tecnológica de la Universidad al sector privado y al Estado como alternativa frente al menor presupuesto público, hecho que profundiza la separación entre la enseñanza y la investigación, escindiendo al científico en dos trabajos cada vez más distanciados. La gran mayoría de los docentes ya no realiza tareas de investigación. La docencia aparece como una actividad complementaria, siendo la principal fuente de ingresos del docente un trabajo diferenciado de su labor de enseñanza universitaria. Por otra parte, las investigaciones son orientadas y definidas en gran medida por agentes externos –empresas, organismos autónomos que aprueban



financiamiento para la investigación, etc. De esta forma, se escinde cada vez más el docente del investigador. De hecho, aun cuando ambas funciones sean desempeñadas por el mismo trabajador a este se le aparecen como trabajos separados pues sus investigaciones no se vinculan, por lo general, con los contenidos enseñados en el aula.

Para que este proceso sea eficiente, para Plastino (2008) es indispensable que la Universidad se asocie con el sector privado no sólo en la creación y transferencia de conocimiento sino también en lo que atañe a su utilización y aplicación en el mercado. En este sentido, para Gibbons (1998) la Universidad del futuro contará con un reducido claustro docente acompañado por una gran cantidad de especialistas diversos que, aunque vinculados a la Universidad, serán externos a ella. Las universidades serán una institución más dentro del abanico de las dedicadas a la creación de conocimiento. Vecina también que sería posible pensar que su papel quede restringido a la acreditación de la enseñanza, al tiempo que se arman equipos de investigación abocados a solucionar problemas prácticos. Para que esta Universidad sea posible, Gibbons (1998) sostiene que será indispensable trasladar los valores de la transferencia de tecnología desde su lugar periférico actual al corazón de las universidades. Marca también la necesidad de mayor financiamiento privado.

A nivel mundial la Universidad del SNI parecería estar plenamente en marcha. En la actualidad, “[e]n los países desarrollados las universidades, laboratorios públicos de investigación y entidades similares complementan la búsqueda de nuevos conocimientos que hacen las empresas industriales” (Burachik, 2000, pág. 100). En particular, estas estrategias han sido incorporadas dentro de los acuerdos del Plan Bolonia (Rikap, 2012 y Bricall, 2000). En el mismo sentido, en Estados Unidos un hito en la búsqueda de conectar a la Universidad con las necesidades de las empresas es el Bayh Dole Act firmado en 1980. Esta resolución permite que las Universidades o bien sus investigadores patenten los avances alcanzados mediante financiamiento público y constituye la evidencia legal de un proceso que ya se venía desarrollando hacía décadas (Mowery, 2005 y Bok, 2003).⁴

⁴ Desde entonces la cantidad de patentes universitarias se decuplicó arrojando ganancias de más de mil millones de dólares en royalties y licencias y se registran en el mismo período más de mil convenios con compañías estadounidenses y creación de decenas de incubadoras de empresas (Bok, 2003).



En América Latina, sin embargo, este proceso es aún incipiente (Vega Jurado et al, 2011). A modo de ejemplo, en el caso mexicano la Universidad también ha experimentado estos cambios sólo el 6% de las empresas cooperan con las universidades (Colado, 2005). Este porcentaje es similar al de otros países de la región, como Argentina y Venezuela (Thorn y Soo, 2006; Arocena y Sutz, 2001). En términos generales, los estudios alertan acerca de la escasa investigación tecnológica de las universidades de la región. Pasemos entonces a analizar la experiencia argentina.

3- La experiencia de la Universidad Argentina

A partir del modelo tradicional de Universidad se desprende que, en caso de que aquel prime en nuestra Universidad, debería existir una mayoría de docentes con dedicación exclusiva o semiexclusiva. A su vez, la Universidad debería pagar salarios que permitan vivir plenamente de la labor de docentes-investigadores. Si así no fuera, se correría el riesgo de que los investigadores completen sus ingresos con la actividad profesional.

Además, desde la Universidad se debería bregar por lograr el mejor ámbito para desempeñar la labor docente y de investigación: contar con institutos suficientes, laboratorios equipados con la última tecnología, bibliotecas completas, computadoras de último modelo, espacio suficiente para desarrollar las tareas de investigación, etc. Esto, en su tiempo, ya había sido señalado en reiteradas oportunidades por Houssay.

También debería contarse con el personal de apoyo suficiente para asistir a los investigadores en su quehacer. Asimismo, debería suponer mecanismos de evaluación acordes a la producción científica fundamental, donde no es posible medir ni comparar los tiempos de investigación entre diversos proyectos.

Estos principios parecerían estar muy lejos de la Universidad Argentina actual. Sin embargo, la concepción de que la Universidad debe realizar investigaciones, de que la producción de conocimiento en la Universidad es un principio indeclinable, sigue siendo considerada un pilar de esta institución. Al mismo tiempo, la existencia de cogobierno universitario, si bien presenta limitaciones en tanto no involucra a toda la comunidad académica en todas las universidades, pone sobre el tapete que la autonomía universitaria se considera una condición relevante. Por su parte, la gratuidad de la educación de grado se mantiene como uno de un principio, hoy inobjetable.



Por su parte, los postulados de la Universidad del SNI tampoco parecen aplicarse de forma completa en el caso argentino. Las conexiones con el sector privado y el Estado, en lo que concierne a la producción de conocimiento y al direccionamiento de los planes de estudio, es incipiente; sobre todo si se compara con la experiencia de los países centrales (Rikap, 2012 y Fernández de Lucio et al, 2000). De todas formas, uno de los primeros antecedentes argentinos en lo que atañe a vincular a la Universidad con el sector productivo se observa ya en la creación de la Universidad Obrera Nacional, que a partir de 1959 pasará a llamarse Universidad Tecnológica Nacional. Su objetivo era formar *ingenieros de fábrica*, es decir, una carrera que conectaba explícitamente la educación con la industria en términos de la empleabilidad.

Actualmente la agenda universitaria tiene como un eje central su mayor integración productiva. En ese sentido, las demandas del sector privado están incidiendo crecientemente en las Universidades por medio de las políticas académicas y de investigación, al tiempo que los gobiernos estimulan y promueven esta integración. Para adaptarse, la Universidad Argentina ha instalado nuevos principios de gestión de la investigación y transferencia, y orienta las investigaciones en función de las necesidades de la industria (Llomovatte, 2006). En ese sentido, en América Latina en general, y en Argentina en particular, los fondos privados recibidos por las universidades públicas vienen en aumento, lo que permite la subsistencia de estas últimas frente a la merma en el presupuesto público (Juarros et al, 2006). Veamos entonces qué ilustran las principales estadísticas universitarias argentinas en relación a estas cuestiones.

3.1- Análisis empírico de las impresiones sobre la Universidad Argentina.

Como se ha mencionado más arriba, en las últimas décadas, en América Latina las universidades públicas –sean estas gratuitas o aranceladas- han retomado la experiencia de los países centrales de orientar la Universidad al servicio del sector productivo (Llomovatte, 2006 y Krotsch, 1990). Sin ánimos de agotar aquí el estudio de este proceso, nos concentraremos aquí en estadísticas relevantes del caso argentino.

En la Argentina, desde fines de los '80 –y fuertemente desde los '90-, se vislumbra el objetivo de orientar a las instituciones y políticas universitarias hacia las demandas del sector privado y el Estado. Su primer antecedente es la creación del Área de Transferencia de Tecnología en el CONICET en 1984 y, un año más tarde, la



instalación de la Oficina de Transferencia de Tecnología, primera experiencia de gestión de la vinculación tecnológica en un organismo de ciencia y técnica. Desde entonces se permitió a los investigadores, a partir de la Ley 23.877 de Innovación Tecnológica reglamentada en 1992, cobrar un estipendio adicional a su salario como investigador por realizar consultorías con empresas. Este tipo de acciones se llevaba a cabo pero o bien transgrediendo las normas, o bien sin que implicara ingresos para los investigadores (en general se pagaban con donaciones de equipamiento u otro tipo de infraestructura necesaria o materiales para los laboratorios). La normativa vigente con anterioridad a estos cambios empujaba a que ni investigadores ni empresarios buscaran establecer este tipo de relaciones (García de Fanelli, 1994).⁵

En lo que concierne a este proceso, entre otros factores, la disminución del presupuesto público para la Universidad impulsa políticas desde su interior que las vinculan al sector productivo (García de Fanelli, 1993; Libecap, 2005; Llomovatte, 2006; Di Meglio y López Bidone, 2010 y Vega Jurado et al, 2011). Otra de las causas centrales de este proceso en Argentina es la ausencia de una tradición innovadora en el sector productivo el cual utiliza, pero no desarrolla, tecnología (García de Fanelli, 1993; Lugones et al, 2004; Schvarzer, 2005 y Llomovatte, 2006).

A partir de aquí aparece la siguiente pregunta: por qué si bien desde 1958, aunque fundamentalmente desde 1962, se registran disminuciones en el presupuesto público para la Universidad (Barrutia, 2003), el proceso de transferencia y su correspondiente normativa se desarrollan a partir de la década del '90. Colocar como fundamento para el financiamiento privado de las investigaciones el menor Presupuesto Público, en el mejor de los casos, sólo podría explicar que los investigadores, al carecer de recursos, acepten la salida privada. Sin embargo, no explica por qué esta salida ya los estaba esperando antes de que salieran a buscarla. Dejando abierta esta pregunta, se sostiene que la diferenciación intrínseca del capital permitiría avanzar hacia su respuesta.

Retomando entonces el análisis de la evolución del presupuesto universitario argentino, se presentan a continuación las cifras correspondientes al Presupuesto Público destinado al total de Universidades Nacionales desde 1993 a 2009⁶, en términos

⁵ La primera Universidad en crear Oficinas de Transferencia Tecnológica fue la UBA en 1987.

⁶ Cabe señalar que el Anuario de Estadísticas Universitarias cambia su metodología para el año 2010. De este modo, no es comparable el valor del Presupuesto Público para ese año con respecto a los años



corrientes y constantes. Seguidamente, se ilustran los guarismos correspondientes a los recursos propios generados por las Universidades Nacionales, es decir recursos generados por fuera del presupuesto público, entre 1997 y 2010, último dato disponible.

Tabla 1. Financiamiento Público Universitario en Argentina

Total Universidades Nacionales	Presupuestario Público (en mill pesos corrientes)	Crecimiento anual	Presupuestario Público (en mill pesos constantes 1993=100)	Crecimiento anual
1993	1.252		1.252,0	
1994	1.406	12,3%	1.349,6	7,8%
1995	1.472	4,7%	1.366,8	1,3%
1996	1.535	4,3%	1.423,1	4,1%
1997	1.592	3,7%	1.468,2	3,2%
1998	1.726	8,4%	1.577,2	7,4%
1999	1.721	-0,3%	1.591,2	0,9%
2000	1.744	1,3%	1.627,7	2,3%
2001	1.649	-5,4%	1.555,6	-4,4%
2002	1.634	-0,9%	1.224,7	-21,3%
2003	1.978	21,1%	1.306,8	6,7%
2004	2.147	8,5%	1.358,7	4,0%
2005	2.873	33,8%	1.658,0	22,0%
2006	3.937	37,0%	2.071,5	24,9%
2007	5.394	37,0%	2.396,0	15,7%
2008	7.366	36,6%	2.588,0	8,0%
2009	9.812	33,2%	2.997,2	15,8%

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

Tabla 2. Recursos Propios de las Universidades Nacionales.

Año	Total Universidades Nacionales (pesos corrientes)		Total Universidades Nacionales (pesos constantes)	
	Recursos Propios	Crecimiento anual	Recursos Propios	Crecimiento anual
1997	165.160.607		152316859,9	
1998	193.851.779	17,37%	177138907,9	16,30%
1999	232.401.475	19,89%	214871949,9	21,30%
2000	238.554.829	2,65%	222651075,5	3,62%

anteriores, dado que pasan a incluir en este monto variables que antes eran excluidas. Es por eso que la tabla registra valores sólo hasta 2009 inclusive.



2001	122.296.377	-48,73%	115372370,4	-48,18%
2002	286.136.508	133,97%	214459084,5	85,88%
2003	281.313.828	-1,69%	185859656,2	-13,34%
2004	344.535.156	22,47%	218027293,4	17,31%
2005	458.541.589	33,09%	264625254,3	21,37%
2006	612.626.726	33,60%	322339835,2	21,81%
2007	860.905.000	40,53%	382411223,4	18,64%
2008	1.146.311.067	33,15%	402744493,1	5,32%
2009	1.469.337.844	28,18%	448830315,1	11,44%
2010	2.568.493.965	74,81%	640757598,1	42,76%

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

A partir del estudio de estos cuadros es menester realizar algunas aclaraciones iniciales. En primer lugar, no es posible analizar el crecimiento anual contemplando al año 2001 y, en cierta medida, a los años 2002 y 2003. De hacerlo se generaría una falsa sensación de desplome y luego gran crecimiento para ambas variables cuando estas cifras se encuentran seriamente influidas por la crisis económica nacional de aquellos años y por el retorno a los valores precrisis producto de la posterior recuperación económica. A su vez, durante esos años algunas universidades no entregaron sus correspondientes estadísticas por lo cual las cifras son incompletas. Una segunda salvedad corresponde al impacto de la inflación sobre los valores a precios corrientes, a sabiendas del proceso inflacionario que vive la Argentina a partir del año 2006. Dada esta situación se han deflactado las series, tomando como base el año 1993.⁷

Hechas estas salvedades, se destaca el fuerte crecimiento en términos absolutos y porcentuales tanto del Presupuesto Público como de los recursos propios de las Universidades Nacionales, si se comparan las series registradas en ambas tablas para todo el período analizado. En especial, el crecimiento de los Recursos Propios se acelera en 2010, a una tasa muy superior a la que se corresponde con el promedio de toda la serie. Llama la atención que los Recursos Propios no disminuyen su importante ritmo de crecimiento, aún cuando aumenta en términos reales el presupuesto público durante la década pasada. Una primera consideración responde a que el crecimiento del presupuesto público de los 2000 no logra cubrir décadas de atrasos donde, aunque se

⁷ Para armar la serie de precios se usó el IPC hasta 2005 inclusive y a partir de entonces –dada la intervención sobre el índice- se empalmó esta serie con el cálculo realizado por el CENDA.



observen magros crecimientos en los '90, las condiciones salariales docentes no dejaron de empeorar⁸, acompañadas de importantes crecimientos en las matrículas (ver Tabla 3).

Este proceso redundó en peores condiciones laborales para los docentes y de cursada para los estudiantes.⁹ Otra muestra de esta situación son los miles de docentes ad-honorem, que dan clases en tres de las principales universidades (la UBA, la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Rosario) y, recientemente, la Universidad Nacional San Martín. Ahora bien, el atraso en las condiciones laborales de los docentes no puede cubrirse con Recursos Propios, en tanto estos no se pueden utilizar para el pago de salarios. Entonces, ¿qué financian esos aumentos crecientes de recursos generados por cada unidad académica?

Por un lado, aparecen los ingresos por los posgrados que son arancelados. En principio, podemos pensar que con aquellos recursos se pagan los salarios de los docentes de posgrado y podríamos postular lo mismo para los cursos pagos que brindan las universidades. Por otra parte, aparecen ingresos por pasantías y alquiler de instalaciones públicas cuya utilización queda a criterio de las autoridades de cada unidad académica. Se encuentra finalmente otra fuente de financiamiento, que intenta paliar la insuficiencia de recursos para la investigación tanto en materia de ingresos para los investigadores como en necesidades de presupuesto para equipamiento e infraestructura: los convenios de transferencia científica y/o tecnológica con empresas privadas, el sector público u organismos internacionales.

Cabe recordar que las legislaciones que avalan este tipo de vínculos, tal como se señaló más arriba, surgen en un contexto de reducción del financiamiento público lo que acrecienta la necesidad de los investigadores de garantizar su fuente de trabajo. A tal fin, estos convenios no sólo serán utilizados para compensar los reducidos salarios docentes, sino también para conseguir instalaciones adecuadas para desarrollar sus investigaciones, que en muchos casos no pudieron afrontarse con los montos otorgados

⁸ Entre 1983 y fines de los '90 el salario de docentes e investigadores universitarios se desplomó en valores reales a más de la mitad (Gentili, 2001). De hecho, sólo durante la década del '80 pasó de 100 a 32.1 dólares constantes (Fernández et al, 1997).

⁹ Un intento de paliar esta merma es el Programa de Incentivos Docentes, el cual otorga un adicional salarial a aquellos docentes que realicen investigaciones. Sin embargo, el ingreso a dicho Programa lleva años y el adicional –que no es remunerativo– sólo pueden cobrarlo docentes rentados lo cual deja afuera nuevamente a los docentes ad honorem.



para tal fin desde las mismas universidades (como por ejemplo el financiamiento correspondiente a los proyectos UBACyT, en el caso de la UBA).

De esta forma, mediante los Recursos Propios se financia a la investigación, a la producción de conocimiento. Esto obliga a mirar las cifras de docentes con dedicaciones exclusivas o semi-exclusivas a la investigación y compararlas con la cantidad total de docentes de las Universidades Nacionales con el objeto de cuantificar aquella porción del trabajo de investigación científica y tecnológica que se sostiene desde el presupuesto público universitario, al tiempo que tenemos una medida de la importancia de la vinculación entre docencia e investigación –recordemos uno de los divorcios a los cuales conlleva el modelo de Universidad del SNI- en esta institución.¹⁰

Estos datos ilustrarán por qué los investigadores, más allá de su voluntad individual y su concepción acerca de los Recursos Propios, se ven cada vez más apremiados a acudir al financiamiento privado y cómo, así, pierden su condición de investigador como trabajador asalariado. La realización de convenios los convierte en un monotributista o trabajador tercerizado en lo que atañe a sus derechos y a la facturación de esos ingresos, aun cuando un porcentaje (en la UBA el 10%) de todo convenio deberá abonarlo a la Universidad que, en tanto investigador, sólo formalmente lo contiene.

Tabla 3. 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 semiexclusivas	20.780	22.573	29.327	9%	30%	41%
% 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 3 que el crecimiento de la planta docente para todo el período registrado es alrededor de tres cuartas partes del aumento de la matrícula

¹⁰ Sería interesante completar esta información con las cifras de tal presupuesto que se destinan a mantenimiento y mejora de los institutos de investigación y laboratorios. Es decir, a la infraestructura necesaria para llevar a cabo las investigaciones y dotar de adecuadas condiciones de trabajo.



estudiantil. Vale 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 de las que aquí se observan.¹¹

Lo que es aún más llamativo es la evolución de las dedicaciones a la investigación. En el caso de las dedicaciones semi-exclusivas, entre 1994 y 2010, aumentan sólo un 41% (frente a un 83% de aumento de matrícula), mientras que las dedicaciones exclusivas crecen un 70%, en igual período. En este sentido, se observa una caída del peso de los docentes investigadores sobre el total de las designaciones docentes de las universidades nacionales, que en 2010 representaron el 32% del total. Estas cifras apoyan la explicación de una tendencia al divorcio entre docencia e investigación.

Sin embargo, frente a aquellos guarismos llama la atención la tendencia del país a que cada vez haya, en términos porcentuales, menos investigadores en empresas y más investigadores en el sector público y las universidades. De hecho, la Universidad sigue concentrando la gran mayoría 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); de los cuales el 35% tiene como lugar de trabajo una universidad. Por lo cual, de los casi 16 mil investigadores en el sector público –no universitario- podemos asegurar que corresponden verdaderamente a tal sector poco menos de 14 mil. Si se recalcularan entonces los porcentajes sobre el total de investigadores del país para el año 2010, el sector público concentraría alrededor del 39% de los investigadores; frente al casi 51% de las instituciones de la educación superior.¹² Asimismo, para el año 2010 las Universidades Nacionales contaban con 15.354 estudiantes de doctorado según el Anuario de Estadísticas Universitarias. 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.

¹¹ 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).

¹² Cálculos realizados a partir de estadísticas de RICyT y CONICET.



Entonces, lo que indican estas cifras es, por un lado, que los investigadores consiguen fuentes para financiar su trabajo por fuera de las tradicionales dedicaciones a la investigación modificando su condición de trabajador asalariado, en tanto estas aumentan a un ritmo menor que la matrícula y que las designaciones parciales. A partir de la Tabla 3 se puede calcular que las dedicaciones que presuponen dedicación a la investigación aumentan entre 1994 y 2010 un 51%, en tanto las dedicaciones parciales se incrementan en un 66%. Por otro lado, es esperable que las actividades de producción científica y tecnológica se concentren principalmente en las Universidades, dado que allí es donde se encuentra la mayor proporción de los investigadores. Finalmente, veamos cómo se traduce esta situación a los principales indicadores de I&D a nivel nacional, a fin de completar un primer mapeo general de la producción científica y tecnológica en las universidades argentinas.

En términos estadísticos, en Argentina el 27% del gasto en Actividades Científicas y Tecnológicas de 2010 corresponde a las universidades públicas. En cuanto al financiamiento de I&D para el mismo período, la cifra asciende a 29%; porcentaje nada despreciable si se tiene en cuenta que las empresas privadas financian sólo el 23% del gasto en I&D. Adicionalmente, si bien tradicionalmente se asoció a la Universidad con la investigación de base, en Argentina la mayor parte del gasto en I+D realizado por aquellas instituciones corresponde a investigación aplicada y experimental (58% del gasto en I&D en 2010). Es así como **se pone de relieve que los recursos para innovación ocupan un lugar cada vez más significativo, comenzando a desplazar de su primacía al financiamiento universitario de investigación básica. Sin embargo, en términos de resultados este proceso es aún incipiente.**

Simplificando este análisis observaremos dos variables a sabiendas de que ambas son insuficientes para dar cuenta de este proceso. Por una lado, la cantidad de publicaciones, como aproximación al desarrollo conceptual asociado al investigador tradicional que es empleado de la Universidad. Por el otro, la cantidad de patentes como proxy de las innovaciones. Se observa entonces una buena performance en cantidad de publicaciones¹³, si bien es pobre a nivel de innovaciones tecnológicas concretas. Anlló

¹³ En el registro de publicaciones SCI (Science Citation Index) Argentina presenta 7.739 publicaciones en 2009, mostrando un crecimiento desde 2004 en el porcentaje que representan las cifras argentinas respecto del total mundial y en la cantidad de publicaciones por habitante del país.



et al (2007) vinculan esto último con una desarticulación entre la Universidad y los institutos de investigación con el sector productivo. Esto limitaría la capacidad de transformación del conocimiento en aplicaciones económicas. Al mismo tiempo, la cantidad de patentes solicitadas y registradas pese a presentar un número elevado a nivel local (4976 y 1354 en 2009, respectivamente) corresponden eminentemente a pedidos de no residentes (87% y 82%, respectivamente); tendencia que se mantiene desde los '90 en adelante. Adicionalmente, desde 2005 se asiste a una caída ininterrumpida del coeficiente de invención (patentes solicitadas por residentes cada 100.000 habitantes).¹⁴

En este marco, es necesario analizar qué tipo de transferencia realiza la Universidad al sector productivo. En ese sentido, Langer (2008) sostiene que el retraso del sector productivo argentino explica que los pedidos a las universidades se concentren en capacitación sobre tecnologías blandas y servicios técnicos rutinarios, y no en la realización de nuevos desarrollos. Es decir, que el trabajo de investigador queda relegado a tareas rutinarias, estandarizadas y de bajo o nulo contenido creativo, quedando lejos el ideal de trabajador científico dedicado a dar respuesta a las principales preguntas irresueltas de la humanidad.

3.2- El caso de la UBA. Una primera aproximación

La UBA es la Universidad más grande de Argentina, tanto en cantidad de estudiantes (305.006) como docentes (21.973); con una proporción de casi 14 estudiantes por docente¹⁵. De hecho la matrícula estudiantil casi triplica la correspondiente a la Universidad Nacional de La Plata, segunda institución en cantidad de estudiantes. Sin embargo, la matrícula docente de la UBA es de apenas más del doble de la correspondiente a la institución platense. Por otra parte, el crecimiento del presupuesto público de la UBA muestra, en el período acumulado entre 2002 y 2009 inclusive, un crecimiento del mismo orden que el observado para el total del presupuesto público para las Universidades Nacionales (496% y 500%, respectivamente y valores corrientes). En cuanto a la situación docente a nivel general, mirando punta a punta el período, la situación de la UBA difiere de lo que acontece en el promedio total de las universidades

¹⁴ Estadísticas provenientes de RICyT.

¹⁵ En la Universidad Nacional de Cuyo, por ejemplo, esta proporción es de 8.6 estudiantes por docente.



nacionales. El crecimiento de la planta docente no llega ni a la mitad del crecimiento de la matrícula estudiantil (Tabla 4).

Al analizar la tradicional función del docente como investigador en mayor detalle, llama la atención la tendencia a reducir las dedicaciones exclusivas y semi-exclusivas (Tabla 4). De hecho, se observa que el mencionado divorcio entre el trabajo docente y el trabajo como investigador presenta en la UBA cifras aún más desalentadoras que el total nacional (Tabla 3). En el caso de las dedicación exclusivas entre 1994 y 2010 aumentan sólo un 11% (frente a un 70% de aumento de matrícula), en tanto que las dedicaciones semi-exclusivas caen en un 1% en igual período. A su vez, en 1994 el porcentaje de dedicaciones de docencia e investigación (incluyendo aquí a tanto a las dedicaciones exclusivas como a las semi-exclusivas) sobre el total de designaciones ascendía a 24% en tanto en 2010 sólo es el 18% (Tabla 4). Estas cifras son aún más acuciantes en las unidades académicas correspondientes a las ciencias sociales y humanas¹⁶; en tanto que el porcentaje es sensiblemente mayor en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Tabla 4. Dedicación a la investigación de docentes UBA (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.

Por otra parte, a la hora de estudiar los recursos propios generados por la UBA – recordemos que sería la vía de financiamiento potencialmente alternativo para la investigación- se destaca que el porcentaje de convenios de transferencia tecnológica sobre el total de convenios aprobados por su Consejo Superior en el período 2000-2011

¹⁶ En la Facultad de Filosofía y Letras uno de cada 10 docentes tiene dedicación exclusiva y uno de cada diez dedicación semi-exclusiva.



es tan sólo el 4% (204 convenios) contra, por ejemplo, 42% de convenios de pasantías¹⁷. Esto pone de relieve que el proceso de vinculación de la producción de innovaciones en la Universidad es aún incipiente, no así su vinculación con el sector productivo en términos generales, dada la importancia global de la vinculación (4.726 convenios para el período mencionado).

Entonces, el trabajador docente pierde en gran medida la posibilidad de incluir en sus tareas la investigación, en tanto ya no se le paga para investigar directamente desde la UBA. Pero, al mismo tiempo, las posibilidades concretas de vinculación con el sector productivo para realizar transferencia de tecnología son reducidas. En ese sentido es que retomamos, en particular para el caso de la UBA, el final del apartado anterior que echó luz sobre el tipo de trabajo de investigación realizado, en su mayoría, en las universidades nacionales.

Un capítulo aparte merece la existencia de miles de docentes ad honorem en esta universidad; los cuales no quedan registrados en los Anuarios de Estadísticas Universitarias. Dado que en todos los casos las designaciones ad honorem son dedicaciones simples, los porcentajes de dedicaciones semi-exclusivas y exclusivas en relación al total de designaciones docentes de la UBA serían aún más reducidos.

Según el último Censo Docente con información disponible, que corresponde al año 2004¹⁸, la UBA contaba con 37.242¹⁹ cargos docentes, de los cuales el 65.1% percibía un salario por su trabajo en tanto que el 34.9% restante era ad honorem (12.988 designaciones sin salario) (Tabla 5). Las estadísticas sindicales –fundamentalmente de la Asociación Gremial Docente (AGD)- calculadas para algunas unidades académicas de la UBA alertarían que en la actualidad estas cifras serían aún más apremiantes.

¹⁷ Sería interesante poder completar esta información con los montos erogados por la contraparte privada a la hora de llevar a cabo estos convenios a los fines de cuantificar las sumas privadas percibidas por los investigadores y la Universidad para la realización de estas actividades de I&D. Sin embargo, no existen estadísticas públicas que presenten esta información.

¹⁸ Llama la atención que aún no se cuente con los resultados del Censo Docente de la UBA de 2011; el cual permitiría dotar de mayor robustez al análisis propuesto en este trabajo. Queda pendiente su inclusión hasta tanto dicha información no esté disponible.

¹⁹ La cifra no coincide con la registrada en el Anuario de Estadísticas Universitarias correspondiente al mismo año dado que en el Censo sí son computadas las designaciones ad honorem.



Tabla 5. Situación Docentes Ad Honorem UBA.

	1992	1996	2000	2004
Total Designaciones Docentes UBA	20971	20875	28835	37242
Designaciones Docentes Ad Honorem UBA	4078	4264	8480	12988
Proporción Ad honorem	19,45%	20,43%	29,41%	34,87%

Fuente: Elaboración propia en base a Censo Docente UBA 1992, 1996, 2000 y 2004.

A nivel de unidades académicas en particular, en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), según el padrón oficial de su planta docente para el año 2012, el 45% (correspondiente a 1.631 designaciones) de las designaciones docentes no reciben un salario por el trabajo desempeñado. Se destaca que, a partir de cifras extraoficiales aquella es la tercera en cantidad de designaciones ad honorem de la UBA (las primeras serían Derecho y Medicina). En otras unidades académicas el problema no reviste tal gravedad, aunque de todas formas se hace presente. Tal es el caso de la Facultad de Filosofía y Letras donde según guarismos oficiales del año 2012 hay 220 docente que no perciben salario alguno (alrededor del 10% de la matrícula docente); o de la Facultad de Ingeniería donde la cifra oficial para el mismo período es de 203 docentes. En el extremo contrario se encuentra la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN), única que no presenta designaciones docentes ad honorem.

A estos acuciantes valores habría que incorporar aquellos docentes que no cuentan con designación alguna. En algunos casos las designaciones están en trámite pero permanecen demoradas en algunas unidades académicas, como la FCE y la Facultad de Ciencias Sociales, durante años. Asimismo, existe una cantidad desconocida aunque significativa de docentes que ni siquiera tienen su designación en trámite.

Se agrega, además, otra complejidad al momento de estudiar las condiciones de trabajo docente de la UBA: la subrogancia, es decir, recibir un salario y estar nombrado con una categoría inferior a la que se corresponde con las tareas realizadas. El ejemplo paradigmático es el docente que está a cargo de un curso pero está nombrado como ayudante. Sólo en la Facultad de Filosofía y Letras, según la Comisión Directiva de AGD de dicha unidad académica, este problema atañe a 654 docentes. Asimismo, en el Ciclo Básico Común, las cátedras suelen contar solamente con un docente adjunto y el



correspondiente asociado o titular. El resto de los docentes a cargo de los cursos son nombrados como ayudantes o, en una minoría, como jefes de trabajos prácticos.

Finalmente, debemos señalar que los docentes ad honorem pertenecen a un conjunto mayor de docentes que son contratados con la modalidad de docentes interinos ante la ausencia de llamados a concurso para dotar a la UBA de docentes regulares. En el Censo docente de 2004 la cantidad de docentes interinos (20.554) era 1.6 veces mayor que la cantidad de docentes regulares (13.103). Sin duda los docentes ad honorem son, dentro de este grupo, los más perjudicados. Sin embargo, aquellos docentes que perciben salario bajo la modalidad de docentes interinos –para AGD Económicas, en la FCE en el 2010, esta cifra rondaba el 85% de los docentes- carecen de estabilidad laboral y de derechos políticos en tanto no pertenecen al claustro docente.

En este contexto de irregularidades en la contratación laboral, los riesgos del trabajador docente se acentúan. No sólo se trata de un trabajo cuyos convenios colectivos vienen cerrando hace años por debajo de la inflación real y de la mayoría de los convenios colectivos. Esto último es común a todos los docentes universitarios. Sólo en tanto este último aspecto es posible señalar que los docentes universitarios en general representan un conjunto de trabajadores con cada vez peores condiciones laborales. Ahora bien, en la UBA, como se ha evidenciado hasta aquí, eso no es todo. Adicionalmente, la existencia de una gran masa de trabajadores ad honorem funciona como un ejército de reserva frente a los docentes con salario y tiende a generar divisiones al interior del claustro docente (Hobert, 2012).

En este contexto, las obligaciones del docente no sólo no merman sino que aumentan. Martínez (2013) sostiene que la evaluación individual del docente universitario funciona como un determinante cruel de su trabajo. Agrega que “[l]a forma cuantitativa, individual y taxativa, con normas rígidas indiscutidas como regla de valor, son férreas condiciones de trabajo que limitan la libertad de trabajo. Estas formas o formatos, son factores de riesgo psíquico, visibles en la mayoría de los casos de consulta psicológica...” (Martínez, 2013, p.2).

Este panorama se completa al ver que la UBA es la Universidad Nacional con los mayores recursos propios (representan en 2010 el 25% del total de recursos propios de las 44 Universidades Nacionales); escoltada de lejos por la UTN (\$538.450.477 para



2010). Asimismo, el crecimiento anual de los mismos (Tabla 6), si bien no supera en todos los años al promedio de las Universidades Nacionales, sí registra un crecimiento sostenido, aunque a tasa variable, desde la recuperación de la crisis del 2001.

Tabla 6. Recursos Propios de la Universidad de Buenos Aires.

Año	Recursos Propios UBA	Crecimiento Anual
1997	91.124.193	
1998	94.522.115	3,73%
1999	117.904.305	24,74%
2000	119.834.837	1,64%
2001	No esta el dato	No disponible
2002	155.256.025	No disponible
2003	138.055.103	-11,08%
2004	147.237.960	6,65%
2005	181.401.977	23,20%
2006	210.606.078	16,10%
2007	298.829.584	41,89%
2008	340.297.875	13,88%
2009	442.544.114	30,05%
2010	638.008.921	44,17%

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

Al contar con más de 600 millones de pesos en recursos propios, la UBA da una muestra contundente de que se ha transformado en una empresa capitalista en la cual los servicios de recursos humanos –vía pasantías-, los posgrados arancelados y la investigación orientada a satisfacer las necesidades de empresas y organismos se convierte, poco a poco, en el centro del quehacer universitario. En tanto, el deterioro de las condiciones de trabajo docente ponen de relieve que las labores docentes son relegadas; mientras siguen transitando los pasillos de sus dependencias académicas cientos de miles de estudiantes ávidos de transformarse en fuerza de trabajo calificada que responda lo más cabalmente posible a las demandas del mercado de trabajo.

4- Reflexiones finales

A lo largo de estas páginas fue posible observar que la Universidad Argentina ha comenzado a transitar la senda del modelo de Universidad del SNI. La merma del presupuesto público, el avance de los convenios terceros, el deterioro de las condiciones laborales de los docentes, el aumento del presupuesto para la producción de innovaciones, son elementos que abonan a favor de esta hipótesis. Sin embargo, persiste



la gratuidad, la intención de ligar la docencia y la investigación y la noción de que esta institución ocupa un lugar central en la producción científica. Estos últimos elementos, propios de un modelo tradicional de Universidad, conviven con los primeros.

A su vez, a partir del análisis precedente, se han evidenciado dos elementos fundamentales. Por un lado, la reducción de la planta de investigadores –docentes con dedicaciones exclusivas y semi-exclusivas- y, al mismo tiempo, el aumento de ingresos por recursos propios que demuestra un avance de sus relaciones con el sector productivo y una modificación en las condiciones de trabajo de los investigadores. En relación a esto último, se observará que la situación es más acuciante en el caso de la UBA; al tiempo que en esta institución se agregan nuevos condicionantes para la labor docente e investigativa, en particular la existencia de miles de docentes ad honorem.

Finalmente, ha quedado pendiente, por cuestión de espacio, el análisis concerniente a las evoluciones en materia de universidades, carreras y contenidos de los planes de estudio tanto a nivel de las Universidad Nacionales, como para la UBA en particular. En ese sentido, el crecimiento reciente de la cantidad de universidades, orientadas principalmente a profesiones no tradicionales que presentan una directa salida laboral, es un elemento más a la hora de observar el acercamiento de la Universidad a las demandas del mercado de trabajo. En lo que concierne a la experiencia de la UBA en particular, un proceso a profundizar es el análisis del traspaso de contenidos de las carreras de grado a nuevos posgrados, y las modificaciones en los planes de estudio de las carreras de grado en línea con la acreditación a la CONEAU. Ambos procesos responden a una mayor adecuación de la enseñanza superior a las necesidades del mercado de trabajo (Rikap y Arakaki, 2011).

5- Bibliografía

Anderson, R. D. (2004). *European Universities from the enlightenment to 1914*. Oxford: Oxford University Press.

-Anlló G., Lugones G. y Peirano F. (2007), “La innovación en la Argentina postdevaluación, antecedentes previos y tendencias a futuro” en B. Kosakoff (ed.) “Crisis, recuperación y nuevos dilemas. La economía argentina 2002-2007.”, CEPAL, Argentina.

Anuarios de Estadísticas Universitarias: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>



- Arocena, R. y Sutz, J. (2001), *La Universidad Latinoamericana del Futuro Tendencias - Escenarios – Alternativas*, Colección UDUAL 11, México.
- Barrutia, A. (2003): “Estábamos enamorados de la ciencia y la cultura”. En C. Rotunno y E. Díaz de Guijarro (comp.), *La construcción de lo posible, La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bok, D (2003), *Universities in the Marketplace*. Princeton University Press, EEUU.
- BRICALL, J. (2000): *Informe Universidad 2000*. España: CRUE.
- Burachik G. (2000), “Cambio tecnológico y dinámica industrial en América Latina”, Revista CEPAL N° 71, CEPAL, Chile.
- Censos Docentes UBA: <http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?id=194>
- Chudnowsky D., López A. y Pupato G. (2004). *Research, development and Innovation Activities in Argentina: Changing roles of the public and private sectors and policy issues*. Argentina: Cenit.
- Colado, E. (2005), “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”. Revista de Educación Superior N°134, pp.13-37.
- Comisión Europea (2010). Europa 2020. Extraído de: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm
- CONICET: www.conicet.gov.ar
- Di Meglio, F. y López Bidone, E. (2010) “Contribuciones al proceso innovativo regional a partir de la vinculación Universidad-Empresa. Caso de estudio: polo informático UNICEN”. En Transformaciones Recientes de las Universidades Latinoamericanas. Agendas y Actores en la producción de Conocimiento. Argentina – México.
- Etzkowitz, H. (2008), *The Triple Helix. University–Industry–Government Innovation in Action*, Routledge, Nueva York.
- Etzkowitz H. y Leydesdorff, L (2000), “The Dynamics of Innovation: From National Systems and ‘Mode 2’ to a Triple Helix of University–Industry–Government Relations”, *Research Policy*, vol. 29 pp. 109–123. Cambridge University, Cambridge.
- Estadísticas UBA: <http://www.uba.ar/convenios/contenidos.php?id=70>
- Fernández, M.; Lemos, M. y Wiñar, D. (1997): *La Argentina Fragmentada. El caso de la educación*. Buenos Aires: IICE - Miño y Dávila.



- Fernández de Lucio, I., Castro Martínez, E., Conesa Cegarra, F. y Gutiérrez Gracia, A. (2000), *Las relaciones universidad-empresa: entre la transferencia de resultados y el aprendizaje regional*, Revista Espacios. N° 21 (2), 127-147.
- Filmus, D. (1990): “La crisis de la educación universitaria latinoamericana: breves comentarios sobre el debate actual”. *Propuesta Educativa*, FLACSO, 1 (1). Argentina.
- García de Fanelli, A. (2008). Los instrumentos de la política universitaria: aseguramiento de la calidad y financiamiento. *Educación Superior y Sociedad*. 13 (1), 103-114.
- García de Fanelli, A. (1994): “Universidad Nacional y sector productivo en Argentina”. En M. Costa Morosini (Ed.), *Universidades no MERCOSUR*. San Pablo: Cortez.
- García de Fanelli, A. (1993): “La articulación de la Universidad de Buenos Aires con el sector productivo: la experiencia reciente”, Documentos CEDES/96, Serie de Educación Superior.
- Gentili, P. (1994): *Poder Económico, Ideología y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gibbons, M. (1998), *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*, extraído de: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- Hobert, R. (2012). *Homo Ad Honorem. La docencia no remunerada en la Universidad de Buenos Aires. El caso de la Facultad de Ciencias Sociales (1992-2004)*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Indicadores CyT 2010: <http://www.mincyt.gov.ar>
- Juarros, F., Naidorf, J. y Guelman, A. (2006). Las actividades de investigación y desarrollo (I&D) en las universidades públicas. *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la Universidad pública* (pp.46-70). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Krotsch P. (1990) “Organización, gobierno y evaluación universitaria” en Krotsch P. y Puiggrós A. *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Argentina: Ideas.
- Langer, A. (2008): “El sistema científico y las universidades: revisión de teorías y enfoques en América Latina y Argentina”. En G. Riquelme (Ed.), *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 1-35.
- Levin, P. (1997): *El Capital Tecnológico*. Argentina: Catálogos.
- Libecap, G. (2005), *University Entrepreneurship and Technology Transfer: process, design, and intellectual property*, Elsevier, Reino Unido.
- Llomovatte, S. (2006). “Para una crítica del modelo de la triple hélice: Universidad, Empresa y Estado”. En S. Llomovatte (cord.), *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la Universidad pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 21-45.



- Lugones G., Peirano F., Giudicatti M. y Raffo J. “Indicadores de innovación tecnológica”, extraído de www.ricyt.org
- Lundvall, B. (2002), “The University in the Learning Economy”, DRUID Working Papers 02-06, DRUID, Copenhagen Business School, Dinamarca.
- Lundvall, B. (1992), “National systems of innovation. Towards a theory of innovation and interactive learning”, Pinter Publishers, Inglaterra.
- Martínez, D. (2013). “Condiciones de trabajo docente”. Presentación en *Foro Proyectos de Universidad y Trabajo Docente*. Docentes por el Cambio. UBA.
- Mowery, D. (2005). “The Bayth-Dole Act and High-Technology Entrepreneurship in U.S. Universities: Chicken, Egg, or something else?” en *University Entrepreneurship and Technology Transfer: process, design, and intellectual property*, Elsevier, Reino Unido.
- Neffa, J. (2000), *Las innovaciones científicas y tecnológicas. Una introducción a su economía política*. Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- Nelson R. (1990), “Capitalism as an engine of progress”, Research Policy Vol. 19, Elsevier Science Publishers, Holanda
- OCDE (1992), “La Innovación Tecnológica: Definiciones y Elementos de Base”, Revista Redes Vol. 3 N° 6. Universidad de Quilmes, Argentina
- Plastino, A. (2008). “La universidad: lugar de investigación científica y transferencia tecnológica”. *Educación Superior y Sociedad*. 13 (1), pp. 63-72. Argentina.
- RICyT: <http://www.ricyt.org>
- Rikap, C. (2013), “Los productos de la Universidad Actual: Concepto e Innovación”. Realidad Económica, Nro. 275 (pp.103-126). IADE, Argentina
- Rikap, Cecilia (2012): “La vinculación de la Universidad con el sector productivo: Transferencia tecnológica”. *Ecos de Economía*, 34 (16), pp.127-149.
- Rikap, Cecilia (2011): “La innovación: del azar a la transferencia tecnológica”. *RELACSO, FLACSO México*. <http://relacso.flacso.edu.mx/?cat=5>
- Santos, C. (2009): *El patentamiento universitario como fenómeno específico de la universidad del capital tecnológico. Una lectura desde la Economía Política*. Argentina: UNQui.
- Schvarzer, J. (2005): *La industria que supimos conseguir: Una historia político-social de la industria argentina*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Thorn, K. y Soo, M. (2006), *Latin American Universities and the Third Mission: Trends, Challenges, and Policy Options*, World Bank Policy Research Working Paper, EEUU.
- UNESCO (1998), “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, Conferencia mundial sobre la educación superior, extraída de www.unesco.org



CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO
EL MUNDO DEL TRABAJO EN DISCUSIÓN
AVANCES Y TEMAS PENDIENTES
BUENOS AIRES 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2013

aset ASOCIACIÓN ARGENTINA
DE ESPECIALISTAS EN
ESTUDIOS DEL TRABAJO
30º ANIVERSARIO

-Vega, J.; Manjarrés, L; Castro, E. y Fernández de Lucio, I. (2011), “Las relaciones universidad-empresa: tendencias y desafíos en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento”. Revista Iberoamericana de Educación, N° 57, pp. 109-124.