



LAS ACTUALES CONDICIONES DE PRODUCCIÓN INTELLECTUAL DE LOS ACADÉMICOS¹

Ricardo Pérez Mora y Judith Naidorf*

r_pm2001@yahoo.com / judithnaidorf@yahoo.com.ar

Currículo: doctor en Educación. Profesor de tiempo completo y jefe del Departamento de Políticas Públicas en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas académicas abordan la investigación educativa y estudios sobre la universidad.

***Currículo:** doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Sus líneas de investigación abordan las políticas científicas y universitarias.

Recibido: 30 de septiembre de 2014. Aceptado para su publicación: 27 de marzo de 2015. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=44_las_actuales_condiciones_de_produccion_intelectual_de_los_academicos

Resumen

Las actuales condiciones de producción intelectual afectan la creatividad del trabajo académico y el cumplimiento de la función social e intelectual de los docentes e investigadores de la universidad. Se caracterizan por el incremento de la competencia entre pares; la hiperproductividad calculada en términos cuantitativos; la tensión entre individualización de la evaluación y promoción del trabajo grupal y en redes; la burocratización de las tareas de investigación; la labor a corto plazo y por proyectos específicos; la presión entre la hiperespecialización y los abordajes inter-, multi- y transdisciplinario; la búsqueda constante de subsidios a la investigación; y las presiones que genera la realización de estudios pertinentes.

Palabras claves: actuales condiciones de producción intelectual, académicos, función social, universidad.

INTRODUCCIÓN

La producción de conocimiento es una tarea que históricamente se ha desarrollado de muy diversas maneras y los actores encargados de ella han tomado diferentes rostros. En la actualidad, resultan comunes las denominaciones de “investigador”, “intelectual”, “académico”, “científico”, entre otras. Las condiciones en las cuales estos trabajadores del conocimiento se desempeñan también han variado y uno de los principales determinantes es el contexto o marco institucional en el que se desenvuelven. Para tal efecto, tanto la Iglesia como el Estado y los particulares han desempeñado diferentes roles en la promoción, legitimación e incluso el control en la producción intelectual.

En este trabajo partimos del concepto de “intelectual académico”, aquel que está inserto en una institución educativa, como lo es la universidad. Para Follari (2008),

1 Parte de este artículo se basa en el texto publicado en el *Anuario de Investigaciones de Ciencias de la Educación* en 2011 y en el libro *Las actuales condiciones de producción intelectual en Argentina, Brasil y México*, de nuestra autoría y publicado por Miño y Dávila en Buenos Aires.

se ha solido llamar 'intelectuales' a todos los que trabajan dentro de la producción y difusión de ideas, a aquellos que son profesionales de lo ideacional, de lo simbólico, de tal manera, [que] se incluyó históricamente dentro de este rótulo a literatos, pensadores varios, ideólogos socialmente instalados, aun cuando no fueran especializados como para participar de instituciones académicas, tal cual lo es paradigmáticamente la universidad, y lo son los centros de investigación (p. 24).

Sin embargo, para efectos de delimitar nuestro objeto de estudio, y de acuerdo con Follari, nos centraremos en la figura del intelectual académico, es decir, el sujeto que se dedica a la producción y difusión de conocimiento dentro de las universidades. En este sentido, el actor de principal interés es el académico que participa en las actividades de docencia e investigación. Aunque históricamente la producción intelectual se ha desarrollado más allá de la universidad, la que se lleva a cabo en éstas ha tenido una creciente importancia, reflejada ésta en el cada vez mayor reclutamiento de intelectuales autónomos en las universidades. Por ello, algunos autores hablan de la crisis o el riesgo de desaparición de los intelectuales, sobre todo de aquellos que mantienen su libertad y autonomía en relación con las instituciones académicas (Fromm, 1991, p. 205; Neiburg y Plotkin, 2004, p. 16; Pérez Mora, 2011, p. 25). Este proceso de institucionalización de los intelectuales se relaciona con la reconfiguración que ha venido experimentando la profesión académica en los últimos años (Galaz et al., 2008; Galaz y Gil, 2009) en la que se resalta el ascendente valor de la función de investigación (Barona, 2006) y la multiplicidad de roles que le competen al académico, ya que, además de la investigación y la docencia, se está involucrando cada vez más en tareas de gestión, vinculación y tutoría a estudiantes (Chavoya, 2006; Pérez, 2009).

Este intelectual académico es el actor central en nuestro estudio. Un individuo que forma parte de una institución y como tal está sujeto a sus determinantes. La cuestión inicial sobre quién es y cuál es su función social sigue en discusión y es parte de nuestro objeto de estudio, más aún cuando su autonomía como intelectual ha sido vulnerada al ser institucionalizada, lo que no avala prácticas desinteresadas por la intervención en la realidad circundante, sino que refleja sin duda un cambio en sus condiciones de producción que es preciso seguir analizando.

LAS ACTUALES CONDICIONES DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL COMO DISPOSICIONES ESTRUCTURANTES Y ESTRUCTURADAS

La institucionalización de los intelectuales, sin duda, cambia las dinámicas en la producción de conocimiento. Sin embargo, a efectos de analizar las actuales condiciones de producción intelectual (ACPI), es preciso reconocer que esa realidad global no es la única fuente a partir de la cual se configuran, sino que es necesario plantearnos la dicotomía epistemológica que, por un lado, nos sugiere la posibilidad de analizar esas ACPI como una serie de estructuras que se imponen al individuo y, por otro, concebir la acción individual e interindividual como su fuente estructurante.

Como objeto de estudio y en términos ontológicos, las ACPI son parte de la vida social. Como orden social, se configuran a través de símbolos y representaciones que conforman una estructura, un sistema cuya existencia puede concebirse de manera independiente de los individuos que la componen (Durkheim, 2001). Sin embargo, ésta "existe solamente como producto de la actividad humana" (Berger

y Luckmann, 2005) y nos permite, en términos epistemológicos, tomar postura frente a nuestro objeto: las ACPI como realidad construida es asequible mediante el conocimiento de esos símbolos o representaciones que la constituyen.

Este artículo es producto de diversos debates generados en Argentina, Brasil y México con un conjunto de investigadores, quienes, en el marco de la Red de Estudios sobre Instituciones Educativas (www.resiedu.org) y de una serie de investigaciones financiadas por UBACYT (proyectos de investigación reconocidos por la Universidad de Buenos Aires), PIP-Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en Argentina), SEP-Promep y Conacyt en México, y el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) en Brasil, se han propuesto generar una discusión en torno al tema.

DISEÑO METODOLÓGICO

De lo anterior se desprende la necesidad de establecer estrategias metodológicas para analizar las ACPI como condiciones estructuradas y estructurantes. Básicamente, se pueden realizar en dos ejes: uno teórico documental y otro empírico. Para ello, tomando las aportaciones de Boyer (2003), denominaremos “fase empírica” a aquella llamada por Boyer “descubrimiento”, cuyo principal objetivo es generar conocimiento empírico original, y más allá de una fase teórica, de acuerdo con el mismo autor, hablaremos de una “fase de integración” dirigida a la generación de conocimiento a través de “dar luz a los datos en forma reveladora [...] interpretar, conjuntar y aportar una visión nueva sobre la investigación original” (Boyer, 2003).

Fase empírica

Se considera el diseño de la fase empírica como un diseño emergente, pensado como un proceso en el que la toma de decisiones no se concentra al inicio, como es el caso de los diseños estructurados, sino que en el mismo desarrollo de las diversas tareas, como son la revisión de la literatura y los acercamientos empíricos, se siguen tomando decisiones relacionadas con el proyecto. En este sentido, concebimos el diseño emergente como un diseño flexible y, por lo tanto, en evolución (Piovani, 2007; Valles, 2007).

Por la complejidad y profundidad que requiere un acercamiento de este tipo, optamos por llevar a cabo estudios de casos. Entre las múltiples acepciones de un estudio de caso, la propuesta que consideramos adecuada es la de Stake (2007), quien sostiene que este tipo de estudios no son una opción metodológica, sino la elección de un objeto de estudio; es el interés en el objeto lo que lo define y no el método que se utiliza. En este sentido, definimos nuestro estudio de caso como “estudio de casos múltiples” (Archenti, 2007b; Rodríguez, Gil y García, 1999; Stake, 2007) en torno a cuatro universidades: la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Tamaulipas en México; la Universidad de Buenos Aires en Argentina y la Universidad Nueve de Julio en Brasil. Seleccionamos estas universidades porque los miembros del equipo de coordinación de la investigación pertenecen a ellas (Ricardo Pérez, de la Universidad de Guadalajara; Judith Naidorf, de la Universidad de Buenos Aires; Ivanise Monfredini, de la UNINOVE, y Luis Iván Sánchez Rodríguez, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas).

En este artículo, realizamos algunas inferencias sobre los rasgos que comparten Argentina, Brasil y México. Aunque existen pequeñas diferencias, en-

contramos que los tres países, en general, comparten una serie de rasgos que llamamos las ACPI. Para conocer éstas, elegimos como informante al propio académico. Entre los criterios que se construyeron para la selección de los informantes, se encuentra el requisito de que sean investigadores en tres categorías o niveles de consolidación según pautas de cada uno de los tres países: en Argentina fueron considerados en primer lugar los investigadores principales en el Conicet, titulares con dedicación exclusiva en universidades y categoría 1 del programa de incentivos; en segundo lugar, los investigadores asistentes en Conicet, jefes de trabajos prácticos con dedicación exclusiva en universidades; y en tercer lugar, los becarios o investigadores en formación de Conicet o de las universidades.

En el caso de México, la primera categoría se compone de miembros del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel 2 y 3; la segunda, por investigadores de este sistema del nivel 1; y la tercera y última, por investigadores adscritos como "candidatos" en el citado sistema.

Finalmente, en el caso de Brasil, para seleccionar a los investigadores, consideramos los siguientes criterios: en la primera categoría, profesores investigadores vinculados a la carrera de investigador del CNPq; la segunda se compone de profesores investigadores que se desempeñan en el nivel de licenciatura sin vínculos con programa de posgrado o con la carrera de investigador del CNPq; y la tercera incluye profesores investigadores que se desempeñan en pregrado y posgrado, pero que no están vinculados a la carrera de investigador del CNPq.

Dichos investigadores fueron elegidos con base en criterios de accesibilidad, disponibilidad y máxima variabilidad, es decir, que representan académicos de diferentes adscripciones institucionales, categorías académicas y condiciones laborales, en busca de un equilibrio de género y edad.

Al optar por el estudio de las representaciones y prácticas de los académicos, fue preciso elegir una técnica que nos permitiera rescatar la perspectiva del sujeto, por lo que optamos por la entrevista, con la intención de entender las ACPI desde su lógica: la manera en que, a través de las representaciones de su propio yo y de la realidad que lo circunda, construye su identidad, realiza atribuciones sobre los roles de sus compañeros de trabajo, su grupo de investigación, y crea significados sobre la política, la institución, sus prácticas y, en general, las condiciones de producción intelectual a que está sometido y es coproductor.

La investigación finalizó en 2013 y contó con cien entrevistas entre los tres países que participaron en el proyecto. El criterio para determinar el número de informantes se llevó a cabo a partir del concepto de saturación de los datos y el muestreo teórico (Mayan, 2001; Strauss y Corbin, 2002). Para el análisis de la información, ésta se ha procesado en parte mediante el software de procesamiento cualitativo Atlas.ti y de lo que se conoce como análisis de contenido (Krippendorff, 2002). Con base en el análisis, surgieron una serie de códigos y categorías que, de manera inductiva, nos permitieron la construcción de ocho ejes de discusión, los cuales resumen los principales rasgos que caracterizan la ACPI.

Etapas de integración

Hemos distinguido etapas o fases con fines analíticos. Sin embargo, han sido concebidas desde un inicio como etapas interrelacionadas entre sí y que se manifiestan de modo paralelo. La fase empírica se complementa y requiere un conocimiento exhaustivo de la teoría. De lo contrario, podemos caer en el error de

creer hallar lo que en realidad ya había sido encontrado y discutido en la teoría. Lo anterior nos exige llevar a cabo un amplio estado del conocimiento que nos dé elementos para identificar lo que en realidad es un nuevo descubrimiento. Así, la teoría tendrá el papel de marcar las “fronteras del conocimiento” y dar, a la vez, la oportunidad de que los datos generen nueva teoría (Strauss y Corbin, 2002). Además, lo descubierto (el estado del arte) elevado a la categoría de teoría ayudará a poner a discutir los datos con esa teoría (Archenti, 2007a) en una búsqueda por una mejor comprensión e interpretación del fenómeno, lo que permite otro uso a la teoría. Esto rompe con la disyuntiva inductiva/deductiva: de ser una dicotomía en conflicto, se traduce en un diálogo en el que se complementan el uno y el otro.

Así, la integración se concibe como una etapa continua de análisis e interpretación de los hallazgos, reflexión teórica, discusión de los datos con la teoría y, sobre todo, de redacción y generación de resultados. Cuando hablamos de diálogo entre teoría y datos empíricos, nos referimos a los datos empíricos, sean éstos generados en el marco del proyecto o aquellos producidos previamente en otros contextos, a los cuales se les interpreta y discute en torno a los objetivos del proyecto, y lo enriquecen.

Hemos definido nuestras dimensiones de análisis de la siguiente manera: en primer lugar, una estructural, dirigida al estudio de la “estructura”, que se define por posicionamientos, roles y estratos puntualizados por la política pública y la gestión en el ámbito institucional de la universidad, y la otra definida en el campo académico, el de lucha y acción, que comprende los niveles individual, grupal y en redes. Consideramos, además, la diversificación producida por la particularidad de las culturas en varias disciplinas (Becher, 2001; Clark, 1983). Ambas dimensiones articulan una estructura/es-structurante que será, a su vez, escenario de la construcción de las ACPI.

Si la primera dimensión se articula en un eje horizontal, la segunda lo hará en un eje vertical y la llamaremos dimensión sociopolítica; ésta orientará el interés hacia el análisis de la tensión entre las dinámicas impuestas por las tendencias globales y la función social que desempeña el académico ante las necesidades y demandas sociales, regionales y locales. Una función que históricamente ha estado en la discusión en torno a la legitimación del poder, la creación de la cultura y el compromiso con los grupos vulnerables, así como en relación con el rol otorgado a los intelectuales en cuanto a depositarios y productores de algunas de las ideas que tienen mayor trascendencia en las formas de pensar y actuar sociales. Esta discusión, en el contexto actual, debe ser reorientada hacia el papel que juega respecto a las fuerzas económicas del mercado y la dinámica del conocimiento.

Si bien en el nuevo escenario global existen fuertes determinantes con diferente grado de institucionalización, tanto en la universidad pública como en las demandas sociales que dan lugar a la transformación de las ACPI, es en el campo académico donde simultáneamente se dirimen estrategias de adaptación y se crean nuevos mecanismos que configuran los mandatos y establecen formas (cultura: representaciones y prácticas) que retraducen de manera creativa las reglas para la producción intelectual. No existe, pues, un proceso lineal de “implantación” de nuevas condiciones desde lo macro (estructuras estructuradas), sino que las ACPI toman forma en un proceso de co-construcción entre las demandas del contexto (institucional, social), las dinámicas de lucha y posicionamiento en el campo, así como las respuestas o estrategias que a través de sus representaciones y prácticas (estructuras estructurantes) desatan los académicos.

Como tesis general, proponemos que las condiciones de producción intelectual de los académicos sean estructuradas a partir de y estructurantes de fuertes estados

de tensión entre las nuevas formas de organización académica y los determinantes institucionales; las demandas sociales y necesidades regionales; las prácticas y representaciones de los académicos y sus luchas al interior del campo en el contexto de las denominadas nuevos modos de producción del conocimiento (Gibbons, 2007). Esta situación repercute en una crisis de autonomía y legitimidad de las actividades de producción intelectual con consecuencias en la calidad y pertinencia.

Si desglosamos esta hipótesis, podemos encontrar que existen tensiones que tienen que ver con el sentido de su trabajo y función social, desde la tensión entre la vocación intelectual y el interés individual genuino de conocimiento, y las líneas impuestas externamente (agencias financiadoras); las tensiones entre dirigir los esfuerzos a las demandas de desarrollo social o a las del mercado; entre la búsqueda de la autonomía y las inercias impuestas por el campo académico y la dinámica organizacional que repercute, además, en una tensión en la definición del sentido político de sus ideas entre la legitimación, la denuncia, el compromiso o la adaptación y simulación.

Los mismos mecanismos de control y vigilancia coadyuvan a esos estados de tensión al considerar criterios no homogéneos en los indicadores que demandan producir, por un lado, de manera individual—como es el caso de los programas de estímulos extrasalariales a la docencia o a la investigación— y, por otro, en forma colectiva, principalmente a través de fondos para la investigación, así como de apoyos para grupos de investigación y redes (en particular, en México destaca el Programa para el Desarrollo Profesional Docente [Prodep], el cual otorga al grupo de investigación un lugar central mediante la figura de los cuerpos académicos).

También existen tensiones para la toma de decisiones entre la utilización de los métodos legitimados por las comunidades científicas y las posibilidades de innovación; entre la cantidad y la calidad de los productos; en la velocidad de la producción y la lucha por el prestigio y los recursos que se reparten de manera desproporcional que producen muchas veces el conocido “efecto mateo” (Merton, 1968).

Este estado de tensiones conduce a una crisis de autonomía del campo. La función social y las decisiones éticas de los académicos son fuertemente condicionadas por los determinantes institucionales y los imperativos de la política a través de sus mecanismos de control y vigilancia. Al igual que la universidad pública está perdiendo su autonomía, el campo científico está sufriendo serias transformaciones en relación con las fuerzas de mercado, a lo cual el académico ha venido cediendo sobre todo cuando éstas impactan su salario.

Encontramos, asimismo, una crisis de legitimidad del campo académico frente a nuevas formas de producción de conocimiento que ponen entredicho su hegemonía al romper los parámetros de velocidad (comunidades de producción en tiempo real frente a largos procesos de dictaminados y publicación) y alcances (la cantidad de usuarios de plataformas virtuales, como blogs, Wikipedia, en contraposición con los alcances de los productos científicos) en la producción de conocimiento.

Lo anterior termina debilitando el papel tradicional del intelectual: ser uno de los proveedores centrales de las ideas que se constituyen en la sociedad. Todo esto, aunado a la manera en que están tomando su rol los académicos ante la nueva condición del conocimiento, le otorga mayor importancia al valor de cambio que a su valor de uso, lo cual impacta en la calidad, pertinencia y relevancia de las actividades de producción intelectual de los académicos.

LAS ACTUALES CONDICIONES DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL Y LA BAJA IMPORTANCIA ATRIBUIDA AL ROL DEL ACADÉMICO COMO INTELECTUAL

En las universidades públicas se asiste a la multiplicación y generalización de las ACPI, cuyo surgimiento se basa en las reformas de la educación superior de las últimas décadas y los procesos institucionales específicos que han tenido lugar en este marco. Estas condiciones se caracterizan por el incremento de la competencia entre pares; la hiperproductividad calculada en términos cuantitativos; la tensión entre individualizar la evaluación y promover el trabajo grupal y en redes; la burocratización de las actividades de investigación; el trabajo a corto plazo y por proyectos específicos; la presión entre la hiperespecialización y los abordajes multi-, inter- y transdisciplinario; la constante búsqueda de subsidios a la investigación; y las tensiones en torno a la realización de investigaciones pertinentes (Naidorf, 2012).

En la universidad, la tarea del docente y del investigador (en este trabajo el acento está en esta segunda función) se caracteriza por ser una profesión internamente muy heterogénea (Fanelli, 2009). La disciplina, la especialidad, la organización y el rango en la carrera docente y de la investigación determinan de forma diferencial las condiciones de trabajo (Altbach, 2005). No obstante, los aspectos (dimensiones de la variable ACPI) que serán analizados en este artículo afectan a todos los académicos, aunque éstos presenten variaciones en la función que ocupan en los equipos de investigación, el peso específico y la carga horaria, cuestiones que se irán aclarando en cada caso.

Los efectos de estas condiciones no se circunscriben al nivel de remuneración o a los recursos materiales (oficinas, laboratorios apropiados, entre otros), sino que concentran su influencia en otras cuestiones naturalizadas en los estudios descriptivos o analíticos sobre la profesión académica, en cuanto actividad cuya función social no se problematiza y cuyas consecuencias van más allá de lo propio del investigador. En definitiva, las ACPI afectan al mismo cumplimiento de las funciones esenciales de la profesión académica hacia la sociedad a la que se debe y a la que la sostiene.

Es fundamental revisar los rasgos que describen la función de intelectuales en su rol primordial que cumplen los académicos y no sólo evaluar las recompensas como condición de un desempeño de mayor calidad.

No obstante que también es posible reconocer características propias según tribus y territorios académicos (Becher, 2001) que se conforman en torno a ellas, consideramos que estas ACPI impactan sobre el trabajo cotidiano de todos, aunque con distinta intensidad, según analicemos cada una de las dimensiones de la variable.

En este proyecto, la intención es analizar los efectos y las incidencias de las ACPI en los procesos creativos inherentes a toda tarea intelectual. Por eso, planteamos este primer abordaje como paso previo a dicha indagación. Aunque las características de las ACPI han sido enunciadas en publicaciones anteriores, aquí son revisadas y su contenido se actualiza a los fines de esta publicación que la tornan original.

AUMENTO DE LA COMPETENCIA ENTRE PARES

Aunque entre los entrevistados identificamos un mayor peso de la competencia alrededor de los concursos docentes –además de una elevada carga de estrés e inseguridad laboral– más que en el desempeño cotidiano de las tareas de investigación, las cuales suelen ser ante todo colaborativas y complementarias, vale des-

taçar que en este último caso la competencia se manifiesta por la misma carrera desenfadada que conduce al cumplimiento de estándares de productividad en general individuales que cimientan los lazos de prácticas colaborativas. También por las limitadas plazas de profesores e investigadores y el creciente número de aspirantes –como egresados de maestrías, doctorados y beneficiarios de las múltiples becas existentes en los países aquí estudiados–, se evidencia una competencia por acceder a éstos.

Las formas que incentivan la competencia y el individualismo perfilan un modelo de académico e intelectual que ve reducida su colaboración en aspectos que contribuyen a fragmentar tanto el conocimiento como sus alcances en términos de solución a problemas sociales y explicación de los fenómenos complejos que se encuentran en la realidad.

HIPERPRODUCTIVIDAD MEDIDA EN TÉRMINOS CUANTITATIVOS

Medida en términos cuantitativos, la hiperproductividad se ha transformado en un fin que reduce la contribución del académico y la valoración de su trabajo al conteo de artículos publicados en revistas indexadas de alto impacto. La estandarización de las múltiples instancias de evaluación ha redundado en cuadros preelaborados que indican el correcto desempeño según la cantidad de publicaciones en Scopus u otros espacios en los que la comunicación de resultados se prefiere en idioma inglés.

Esta cultura de la hiperproductividad o *production-driven research culture* (Skolnik, 2000) no tiene en cuenta los criterios importantes, piensa que “más es mejor” y se olvida del contexto (social, económico, cultural y medioambiental). Las presiones por ser lo más productivo posible implican comportamientos no deseados (Arthurs, Blais & Thompson, 1994), tales como figurar en la lista de autores sin haber contribuido de manera significativa en la investigación cuyo resultado se comunica (Skolnik, 2000) más allá de las crecientes denuncias de tesis hacia sus directores por plagio.

Musselin (2008) denomina “industrialización de las actividades académicas” a la consecuencia de tres mecanismos de producción en masa: la especialización, la racionalización y la normalización. Según Kleinman y Vallas (2001), la investigación académica se ha industrializado como una consecuencia de la evaluación en términos de resultados de producción y del uso de medidas cuantitativas estandarizadas que valoran sus resultados. El resultado de esta manera de evaluar que enaltece sólo lo cuantificable genera un claro rechazo a otras actividades, tales como la docencia o el trabajo de gestión en las universidades, aunque éstas en algunos casos son compensadas con salarios y en otros, con poder o prestigio.

Aunque acordamos en que el precio de la evaluación entre pares y a ciegas que supone la publicación de un artículo en un *journal* como un parámetro para garantizar el cumplimiento de patrones de calidad (demostrar que los resultados son producto de una investigación, el uso correcto y la actualización de la bibliografía sobre el tema en cuestión, la envergadura del problema, etcétera), su simple contabilización resulta un parámetro deficiente para valorar la grandeza de la tarea académica.

Incluso, donde parecía que el imperativo “publicar o perecer” iba a ser sustituido por “asociarse o perecer” (Gibbons, 2007), la trascendencia que ha ido ganando la cuantificación de publicaciones, congresos, cantidad de subsidios recibidos, etcétera, como indicador de productividad, demuestra que no sólo no se ha en-

contrado una forma más sencilla de evaluar el desempeño de los investigadores, sino que recae una especie de sospecha permanente hacia la tarea del investigador que se traduce en apelaciones a mayor *responsabilidad social* (¿son más irresponsables en el uso de fondos públicos?), mayor *pertinencia* de las investigaciones (¿la investigación se ha vuelto impertinente?). En 2011, hemos comenzado a identificar las características de las ACPI y, hoy, en 2015 notamos un recrudescimiento de esta cuantificación producto del desbalance entre plazas y aspirantes tanto en Argentina, México y Brasil.

Aunque las patentes y las actividades de transferencia tecnológica reportadas vayan ganando terreno en la evaluación, hasta hoy no se ha identificado una forma más estandarizada de medir la productividad “en sentido amplio” que no sea la cuantificación de las publicaciones. También, la adquisición de diversas fuentes de subsidios es una medida cuantificable que se enfila con los requisitos de esta clase de productividad académica.

En determinadas ocasiones, el uso de remuneraciones diferenciales según la productividad y en función de la evaluación del desempeño (Claverie, 2009) son algunas de las consecuencias que asume este paradigma productivista. Esto cambia de país en país, ya que en México y en Brasil esto es más evidente que en Argentina. Más allá de las distintas decisiones que las universidades han tomado al respecto de forma autónoma, desde el Estado argentino, y con mucho más impacto en el salario, a partir de los años noventa se han instaurado diversas acciones de política de descentralización salarial, como el programa de incentivos.

Asimismo, desde las consultoras, como el Centro Interuniversitario de Desarrollo, constituido por universidades de América Latina y Europa, se ha aconsejado aplicar alicientes remunerativos adicionales llamados suplementos (Claverie, 2009), *plus* por mérito o premio retributivo al esfuerzo, con base en el supuesto de que la introducción del sistema de pago por mérito permite premiar y castigar a los académicos e ir introduciendo regularmente nuevas formas de evaluación del desempeño (Musselin, 2008), según estándares heterónomos.

Las “primas por desempeño” (Ibarra, 2011) provocan lo contrario de lo que prometen; es decir, “en lugar de unir al cuerpo académico, lo fragmenta, desplaza los propósitos sustantivos de la institución para ubicar a la remuneración como su centro de preocupación y propicia una calidad ficticia basada en indicadores que poco se corresponden con la práctica cotidiana que este mismo modelo altera y desalienta” (Ibarra, 2011, p. 2).

En comparación con el ejercicio de la profesión en determinadas disciplinas, la tendencia es hacia la degradación de los sueldos de los académicos. Esto justifica para algunos la retribución diferencial como único medio para mitigar la dificultad y atraer recursos humanos de elevada calificación principalmente en economías con menos recursos.

EVALUACIÓN INDIVIDUAL Y PROMOCIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

La tensión entre individualización de la evaluación y promoción del trabajo grupal y en redes origina conductas esquizofrénicas de compartir/no compartir con los pares tanto espacios como informaciones y armar grupos *ad hoc* que no siempre respetan las características de grupalidad, en un contexto en el cual lo importante termina siendo la gestación de proyectos individuales que se empalmen (no necesariamente se entrecruzan) con los de otros académicos.

En este punto se agrega lo que Musselin (2008) denomina la tercera misión de los académicos: crear lazos regionales, nacionales e internacionales, en especial con quienes deciden el otorgamiento de subsidios, incrementar las interacciones con el público en general, incluirse más en debates públicos y aumentar el asesoramiento con los poderes del Estado. Este aspecto es cada vez más señalado en las evaluaciones como uno de los más relevantes en la tarea del investigador y, como hemos manifestado, el vínculo es genuino y en otras es simulado.

El desempeño calculado en términos cuantitativos y la productividad se convirtieron, en la etapa evaluadora (Sánchez y Navarro, 2010), en la fuente de información para la toma de decisiones en cuanto a los fondos destinados a financiar instituciones, becas, incentivos y salarios. En el caso de los primeros, la evaluación es colectiva –cuando no se compone de una simple suma de resultados individuales–, pero en los siguientes (y la lista sigue) los parámetros de productividad se vuelven exclusivamente individuales y promueven la deshomologación salarial y pierde sentido la negociación colectiva por un sueldo que sostenga el lema “a igual trabajo, igual salario”.

Estas maneras de evaluar, tal como se encaran, no tienen como fin primero perfeccionar la calidad del sistema, sino ejercer nuevas formas de control del trabajo académico (Musselin, 2008). Estas nuevas formas surgen como respuesta a la masificación de la educación superior y su consecuente crecimiento de la planta docente. Para ello, los instrumentos de control instalados provienen de fuera y, a veces, son fijados por agencias privadas contratadas por los gobiernos o por las propias universidades.

La tensión ocasionada y la influencia de los índices de satisfacción de la profesión académica (resultados preliminares del estudio internacional denominado *Changing Academic Profession*, 2008) es otra consecuencia del modo que adquieren las evaluaciones que valoran la eficiencia (Dos Reis, 2007). De igual forma, entre los académicos se han reportado problemas como la fatiga intelectual, el *burnout*, por causa de *do ardil do productivismo e do carreirismo* (Dos Reis, 2007; Marqueze y De Castro, 2009) y hasta el incremento del uso de fármacos para estimular la concentración, la atención y la memoria, la disminución del estrés y la fatiga.

BUROCRATIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

La burocratización se vincula al tiempo que dedican los académicos a completar formularios e informes, los cuales no constituyen un control genuino de la producción intelectual. El papeleo se convierte en un fin en sí mismo que conlleva un *savoir faire* desligado de la creatividad, entendida como producción novedosa y socialmente valorable.

Para los académicos en Argentina es tanto el tiempo que les lleva completar los formularios propios de las diferentes instancias a las que deben rendir cuentas de su labor (informes periódicos para el Departamento Docente, la Secretaría de Investigación de la facultad y la universidad, el Instituto de Investigación, el Ministerio de Ciencia y Tecnología –la *Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica* y el Conicet para quienes tienen becas o son miembros de la Carrera de Investigador Científico– y de Educación –para quienes participan en el Programa de Incentivos Docentes–, así como de otros organismos que otorgan subsidios nacionales e internacionales) que entre las actividades “extraordinarias” declaradas en las rendiciones o informes escriben la frase “llenado de formularios”.

A pesar de que se ha intentado unificar la información de producción individual en Argentina (CVar del Sistema de Gestión y Evaluación) tal como existe en Brasil, México y muchos otros países, esto es un proceso tedioso y que se aparta de la tarea principal de los investigadores argentinos. En otros países, estas actividades se han restringido considerablemente, así lo expresan directores de proyectos de investigación canadienses (Naidorf, 2014) y en casos como el de Brasil se han implementado nuevas regulaciones que exigen a los investigadores “subir” al sistema en línea que contiene su currículum personal toda nueva información (publicaciones, congresos, etcétera) en un tiempo exageradamente temprano –tres días– bajo penalidad de no poder ser contabilizada a *posteriori*.

La burocratización implica, tal como afirman Buta y Sued (2010), que el director del proyecto de investigación se vea cada vez más distanciado de las prácticas de campo, tareas que en el imaginario social suelen ser las esperables, ya que es el investigador más experimentado para realizarlas. En el caso de la antropología y otras disciplinas que basan sus resultados en la investigación empírica y el trabajo de campo, los directores de proyecto también reconocen que en los últimos años las tareas burocráticas han limitado su propia participación en este tipo de actividades, que ahora son desarrolladas por los miembros en formación del equipo de investigación.

El director suele ser el más perjudicado por la burocratización de las tareas, siempre y cuando éstas no sean derivadas a los becarios. Los experimentos, como afirma Musselin (2008), están a cargo de los jóvenes doctores o posdoctorandos, mientras que la función principal del director es buscar fondos, establecer contratos y escribir las propuestas de proyectos.

Así, la tarea del director consiste en “suministrar las condiciones de posibilidad para la reproducción de estas tareas. Por tal motivo, las actividades que realiza son en su mayoría de *manager*, de gestor de fondos y recursos materiales de todo tipo: subsidios, instrumental, formación de recursos, etc.” (Buta y Sued, 2010). Este enfoque gerencial se vincula a las nuevas formas de administración de lo público (Dos Reis, 2007). En este sentido, se constata que los académicos, en sus diferentes categorías, deben invertir una parte importante de su tiempo en papeleo y gestión administrativa (Fanelli, 2009), ya que estas actividades están ligadas a la permanente búsqueda de subsidios a la investigación.

TRABAJO A PLAZO Y POR PROYECTOS ESPECÍFICOS

El trabajo a corto plazo y por proyectos específicos no se ajusta a los tiempos reales que requieren las actividades científicas y los “descubrimientos”. Éstos se definen como uno de los mejores mecanismos para la rendición de cuentas y el control del tiempo. En particular, en los primeros años de la carrera de investigación, en general a través de la figura del “becario”, los tiempos de la investigación deben ajustarse a los que imponen las becas, aunque en los últimos años se han acortado los plazos para el logro de acreditaciones; por ejemplo, respecto de la obtención del título de doctor, más que implicar una consolidación en la carrera (como era hasta los años ochenta en las ciencias humanas y sociales en Argentina), hoy consiste en el paso inicial que marca la oportunidad de desarrollar una carrera más o menos a largo plazo.

En ciertas disciplinas, como las biomédicas, se destaca la continua sensación de inestabilidad en la carrera de investigador, por lo menos hasta que es aprobado el pase de la categoría inicial a la siguiente. Durante el periodo en que otorgan las be-

cas de investigación, la situación laboral de los jóvenes entre los veintitrés y los treinta y cinco años es precaria (no aportan a la seguridad social ni poseen beneficios de estabilidad laboral), edad en que un gran número de sus colegas se encuentran en pleno desarrollo profesional, muchas veces con sueldos comparativamente mayores. No obstante, desde 2003 esta situación ha comenzado a cambiar y, en algunos casos, ha mejorado. Sigue vigente la afirmación expuesta por Max Weber en su clásica conferencia “La ciencia como profesión” (o vocación) (2006), que consideraba un riesgo dedicarse a la ciencia si no se poseen los medios suficientes para subsistir al menos durante un largo tiempo sin cobrar o cobrando salarios magros.

El trabajo a corto plazo o por proyectos específicos también origina una caída en la experiencia de autonomía creativa de los jóvenes académicos (Stephan, 2006), quienes son los más afectados por las nuevas formas precarizadas de trabajo, así como en quienes debería ponerse atención en virtud de los efectos a largo plazo que producirán en la cultura académica (Musselin, 2008; Naidorf, 2009).

HIPERESPECIALIZACIÓN E INTERDISCIPLINA

El aumento en la demanda de experticia o hiperespecialización de los investigadores en fracciones cada vez más acotadas de la realidad posee en el presente una serie de características. Una de ellas se establece en las demandas de corto plazo y puntuales de grupos de interés en sectores específicos y en temas aplicados o definidos como prioritarios o estratégicos.

Las características de la hiperespecialización ya habían sido cuestionadas en los años sesenta, en tanto “cercenan la posibilidad de visualizar de manera integral el cambio social y la transformación” (Varsavsky, 1999). Para enmendar esta problemática se propusieron abordajes inter-, pluri-, multi- y transdisciplinarios, denominaciones que fueron corrigiendo las deformaciones surgidas en el intento de difuminar las fronteras de las disciplinas durante el abordaje de objetos complejos.

Como vimos, el peso de las disciplinas en la evaluación sigue siendo determinante y, como bien explicó Bourdieu (2008), son éstas las que definen las condiciones para el ejercicio de las actividades de investigación que involucran aspectos de poder y estatus. La transdisciplina ha dado lugar a abordajes que “entrelazan” disciplinas —a veces con resultados positivos— alrededor de un problema concreto, tal como lo implica el “modo dos” (Gibbons, 1997) de producción de conocimiento.

En el caso de la profesión académica, otros estudios también infieren que hoy, luego de décadas de modas de inter-, trans-, pluri- y multidisciplinaridad, sigue siendo la disciplina la fuerza fragmentadora con incluso mayor potencia que la dimensión institucional (Fanelli, 2009).

BÚSQUEDA (DESENFRENADA) POR SUBSIDIOS A LA INVESTIGACIÓN

La constante búsqueda de subsidios a la investigación, últimamente denominada en la jerga “hacer la calle”, parece ser la nueva condición para ser un buen director, ya sea de un equipo de investigación o en el rol de gestión en la universidad. La dependencia de los subsidios de diversas fuentes (nacionales e internacionales, estatales y privadas) produce no sólo sentimientos de inestabilidad en la planificación de la tarea de investigación, sino también estados de ansiedad. Se trata de manejar un *savoir faire* por parte de los directores de equipos de investigación. Esto implica saber dónde, cómo buscar y aplicar estos subsidios, además de conocer, manejar los códigos y los *tips* que los evaluadores esperan ver en los proyectos

para tener más oportunidades de ser aprobados (por ejemplo, citar a los colegas que se sospecha son evaluadores, abundar en calificativos autohalagadores respecto de la condición de elegibilidad, ajustarse a las prioridades de las agencias financiadoras, incluso de manera forzada, etcétera).

Para las ciencias biomédicas, por ejemplo, Buta y Sued (2010) consideran que los directores de proyecto no pasan más de diez por ciento del tiempo en el trabajo de campo; el resto lo dividen entre cargas públicas, tareas administrativas y directivas de la institución en la que se desempeñan, en la elaboración de informes, gestión de subsidios, dirección de estudiantes, contestación de correos electrónicos, entre otros. A esto se le cataloga como el rol del *científico manager*. Por su parte, Knorr (1995) se refieren a los tipos de construcciones de científicos en tanto éstos aparecen como resultado de formas específicas de práctica, y son los científicos en sí mismos construcciones de laboratorio.

Otro punto fundamental es el peso que obtiene el cargo docente en algunos concursos por subsidios a la investigación, y no sólo los “méritos” individuales. Este asunto está unido a los problemas de los concursos docentes en las universidades argentinas que superan la posibilidad de “esforzarse” para ser “productivo/a” en virtud de lo antes dicho.

La capacidad de captar fondos es una práctica valorada para quienes ambicionan cargos directivos en las universidades o ser promovidos en la carrera académica, y también se considera una nueva actividad que todo académico *puede hacer y debe hacer* (Musselin, 2008). Las competencias en términos de *management* que ya habíamos descrito (Naidorf, 2009), y valoradas más que las propias “virtudes” académicas para los cargos de gestión en las universidades, ahora parecen haberse extendido a cualquier director de proyecto que pretenda continuar en el sistema.

PRESIÓN PARA REALIZAR INVESTIGACIONES PERTINENTES O AJUSTADAS A PRIORIDADES

En este apartado, recuperamos la relevancia de la impertinencia epistémica, tal como la define Naishtat (2003), en su calidad de condición histórica imprescindible para la aparición de nuevos conocimientos. Destacamos el carácter equívoco de dicha categoría como forma oculta (o explícita) de generar presiones para que la investigación tienda a ser creada en el contexto de aplicación y sea útil al mercado.

Mientras que la pertinencia, tal como hemos afirmado, resulta desde su origen una categoría equívoca (Naidorf, Giordana y Horn, 2007), sobre ella se monta la valoración del impacto social de las investigaciones científicas. Para otros, la pertinencia consiste lisa y llanamente en el ajuste al mercado.

Por una parte, en términos de las prioridades establecidas en instrumentos de financiamiento, es posible observar en países como Brasil o Canadá la manera en que esta medida de política científica orienta la producción académica hacia formas de homogeneización de los temas de investigación (ver al respecto Dos Reis, 2007 para el caso brasileño, y para el canadiense, Naidorf, 2014).

Por otra parte, se han identificado formas de control y regulación de la actividad académica que exceden la evaluación entre pares tanto desde el plano institucional como a través de medidas promulgadas por los gobiernos. Esto ocurre, algunas veces, según Musselin (2008), por ejemplo, cuando los evaluadores académicos (*peers*) aceptan la integración híbrida de criterios no “puramente” académicos, como dar prioridad a la relevancia social de los proyectos. También se han

encontrado miembros no académicos en los consejos académicos y otros órganos de decisión (Musselin, 2008; Polster, 1998).

CONCLUSIONES

El análisis de cada una de las variables de la categoría ACPI puede resultar útil para otros contextos. El asunto es revisar una serie de rasgos que vienen de larga data en algunos casos, pero que, vistos en conjunto, adquieren formas tendencialmente más profundas sobre el cambio de las características propias del vigente *modus operandi* de investigar en la universidad en el contexto actual.

A pesar de las evidentes transformaciones en las condiciones laborales de los investigadores que parecen recuperar los reconocimientos perdidos en las tinieblas del neoliberalismo, las características aquí abordadas como componentes de las ACPI necesitan una reflexión indispensable antes de que las consecuencias a largo plazo, tanto en la función social del intelectual como en su cualidad creativa, sean contrarias a la esperadas en términos de calidad de la propia “productividad” de los académicos y sus “productos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, P. (2005). Harsh Realities: the professoriate faces a new century. En Altbach, P. *American Higher Education in the twenty-first Century* (pp. 287-314). Maryland: John Hopkins.
- Archenti, N. (2007a). El papel de la teoría en la investigación social. En A. Marra-di, Archenti, N. y Piovani, J. (Eds.). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- _____. (2007b). Estudio de caso. En A. Marra-di, Archenti, N. y Piovani, J. (Eds.). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Arthurs, H., Blais, R. & Thompson, J. (1994). *Integrity in Scholarship; a report to Concordia University*. Report of the Independent Committee of Inquiry into academic and scientific integrity. Montreal, Quebec, Canadá: Concordia University.
- Barona, C. (2006). La investigación y la modernidad cultural de las universidades mexicanas. En Chavoya, M. et al. (Eds.). *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas* (pp. 99-128). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boyer, E. (2003). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: FCE.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buta, J. y Sued, G. (2010). El papel de las tecnologías de información y comunicación en la producción de la ciencia: estudios de caso en el campo bioquímico. En Prego, C. y Vallejos, O. *La contrición de la ciencia académica. Instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- Chavoya, M. (2006). Vida académica en las universidades mexicanas: los efectos del trabajo múltiple. En Chavoya, M. (Eds.). *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas* (pp. 129-144). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/Editorial Patria.

- Dos Reis, J. (2007). Os limites políticos da democracia na educacao superior brasileira delineados por intelectuais da academia. *Revista Avaliacao da Educacao Superior* 12 (3).
- Durkheim, É. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Ediciones Coyoacán.
- Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Follari, R. (2008). *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Fromm, H. (1991). Public Intellectuals and the Academy. En Fromm, H. (Ed.). *Academic Capitalism and Literary Value* (pp. 203-209). EUA: The University of Georgia Press.
- Galaz, J. et al. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación* (28), 53-69.
- Galaz, J. y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31.
- Gibbons, M. (2007). *What kind of University? Research and teaching in the 21*. Victoria University of Technology.
- Ibarra, E. (2011). *La rebelión de los centavos: "PRIDE", orgullosamente UNAM*. México: Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano.
- Kleinman y Vallas (2001). Science, capitalism and the rise of the knowledge worker: The changing structure of knowledge production in the United States. *Theory and Society* (30) 4, 451-492.
- Marqueze, E. y De Castro, C. (2009). Satisfacción en el trabajo y capacidad para el trabajo entre los docentes universitarios. *Psicología en Estudio*, 14 (1), 75-82.
- Mayan, M. (2001). *Introducción a los métodos cualitativos*. Recuperado de <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>.
- Merton, R. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Musselin, C. (2008). *The transformation of academic work. Facts and analysis*. Center for Studien in Higher Education. Recuperado de <http://www.escholarship.org/uc/item/5c10883g>
- Naidorf, J. (2009). *Los cambios en la cultura académica en las universidades públicas*. Buenos Aires: Eudeba.
- _____. (2012). Actuales condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores en las universidades públicas. En Naidorf, J. y Pérez, R. (Coords.). *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____. (2014). Knowledge Utility: From Social Relevance to Knowledge Mobilization. *Education policy analysis archives*, [S.l.], 22, 89. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1490/1340>
- Naidorf, J., Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca. *Revista Nómadas*, Bogotá.
- Naishtat, F. (2003). Universidad y conocimiento; por un ethos de la impertinencia epistémica. *Espacios de Crítica y Producción* (30).
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez, R. (2009). Políticas de Educação Superior no México e a gestão do pessoal-

- cadêmico. En Romão, J. y Monfredini, I. (Eds.). *Prometeu Desencanta- do. Educação Superior na Ibero-América*. São Paulo, Brasil: Liver Livro Editora Ltda.
- _____. (2011). Profesión académica y nuevas condiciones de producción intelectual. En Pérez, R. (Ed.). *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Piovani, J. (2007). El diseño de la investigación. En Marradi, A., Nélica, A. Piovani, J. (Eds.). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Palster, C. (1998). A break from the past: impacts and implications of the Canada Fundation for Innovation and the Canada Research Chair Initiatives. *Canadian Review of Sociology and Antropology*, 39 (3), 275-299
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Editorial Paidós.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Skolnik, M. (2000). Does Counting Publications Provide Any Useful Information about academic performance? *Theacher Education Quaterly*, Canadá.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª. ed.). Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Stephan, P. (2006). *Job Market Effects on Scientific Productivity*. Recuperado de www.cso.edu/fiche-rencontre.asp.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Varsavsky, O. (1999). *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires: CEAL.
- Weber, M. (2006). *La ciencia como profesión/la política como profesión*. Madrid: Espasa Libros.