

Políticas públicas y cambios en los ritmos de producción y modalidades de difusión de los resultados de investigación en la profesión académica. El caso venezolano

*María Cristina Parra**

RESUMEN

A partir de 1958, en Venezuela se produjo el proceso de expansión y diversificación de la educación superior. Un efecto de este crecimiento fue la profesionalización de los académicos. Asimismo, como consecuencia, en parte, de la introducción de políticas de evaluación y estímulo económico se generalizó el uso de estrategias de producción y divulgación del conocimiento, como la participación en asociaciones científicas y en eventos académicos. El artículo da cuenta del uso desigual de estas estrategias de acuerdo con las áreas disciplinares, en una muestra de 588 profesores universitarios. La conclusión general subraya la escasa utilización de estas estrategias en varias áreas disciplinares. PALABRAS CLAVE: participación, asociaciones científicas, eventos académicos, profesores, áreas disciplinares, Venezuela.

ABSTRACT

Higher education in Venezuela began to expand and diversify in 1958. One effect of this growth was the professionalization of academics. Partly as a result of the introduction of evaluation and financial incentive policies, strategies for the production and dissemination of knowledge, such as the participation in scientific associations and academic events, became widespread. This article explains the uneven use of these strategies in different academic disciplines, based on a sample of 588 university professors. The general conclusion underlines how these strategies are not used very much in several fields.

KEY WORDS: participation, scientific associations, academic events, professors, disciplines, Venezuela.

* Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad de Zulia, Maracaibo.



INTRODUCCIÓN

A PARTIR DE LA SEGUNDA MITAD del siglo xx se produce en América Latina un proceso de expansión y diversificación de la educación superior que rompe con los esquemas universitarios prevalecientes. Ello implicó no sólo cambios en el orden cuantitativo, sino también la implantación de estrategias orientadas hacia la modernización de las Instituciones de Educación Superior (IES). En Venezuela, donde el Estado ha ejercido un papel de primer orden en este proceso, las políticas de gobierno han marcado hitos importantes en la conformación y funcionamiento del Sistema de Educación Superior (SES); desde las políticas dirigidas a la democratización del acceso, hasta las que tienen que ver con los estímulos a los profesores.

De allí que para ubicar en el contexto apropiado el análisis de las políticas públicas y su posible incidencia en los cambios en los ritmos de producción y en las modalidades de difusión de los resultados de investigación se debe partir de la revisión histórica de las políticas de educación superior más relevantes instrumentadas en Venezuela, a partir de la segunda mitad del siglo xx hasta hoy. En tal sentido, en el presente artículo se esbozan las políticas públicas más destacadas en materia de educación superior en este país desde 1958.

Es en ese contexto que se presentan algunos resultados obtenidos a partir de la aplicación de una encuesta a 588 profesores de cuatro IES de Venezuela, pertenecientes a una variedad de áreas disciplinarias, con la finalidad de compararlas entre sí en términos del análisis de algunas dimensiones vinculadas con la producción de conocimiento y sus formas de divulgación.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN VENEZUELA

La evolución del Sistema de Educación Superior en Venezuela estuvo inscrita, a partir del inicio del periodo democrático (1958), en el marco de las políticas públicas que produjeron puntos de inflexión definitorios que delinear tres grandes periodos en esa evolución: el primero pudiera ser cronológicamente ubicado de 1958 –inicio de la democracia– a 1989, lapso durante el cual no se produjeron políticas de evaluación de la productividad de los académicos; el segundo se puede establecer desde 1990 hasta 1992, cuando comenzaron a instrumentarse las medidas de evaluación de la productividad individual, especialmente de las actividades vinculadas con la investigación, y se fortalecieron los posgrados; finalmente el tercero, que inicia en 1993 y llega hasta nuestros días, se caracteriza por la generalización de la evaluación de los académicos vinculada a la recompensa económica por los resultados de investigación, en un movimiento que genera diferenciación del ingreso percibido por los profesores de educación superior.

LA EXPANSIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Al igual que en muchos otros países latinoamericanos, en Venezuela el proceso de expansión de la educación superior se acentuó en la década de los setenta del siglo pasado, cuando las políticas desarrolladas por el Estado en torno a la educación superior, las cuales daban continuidad a las medidas que desde 1958 se tomaron en el sistema educativo del país, estuvieron fundamentalmente orientadas a: 1) garantizar el acceso de los estudiantes a través de una política de puertas abiertas, consecuente con el proceso democratizador que se buscaba instaurar en el país; 2) promover el crecimiento y la diversificación de ese nivel educativo, como una manera de satisfacer la demanda creciente de oportunidades de estudio; y 3) lograr un mayor control del Estado en las instituciones universitarias.

Lo anterior dio como resultado que durante el periodo 1958-1982 la tasa total de crecimiento de la matrícula en educación superior fuera del 1,486%, al tiempo que el porcentaje de la población comprendida entre los 20 y los 24 años con algún tipo de contacto con

este nivel de educación alcanzara el 18.1%. A ello se añade que el número de instituciones de educación superior ascendió de tan sólo 12 en 1958 a 83 en 1982. En consecuencia, también se produjo en estas instituciones un aumento muy considerable en el número de plazas para profesores, expresado en una tasa total de crecimiento en 1982 –en comparación con las que se tenían en 1958– de 1,615%.

LA DÉCADA DE LOS OCHENTA

Las cifras anteriores son la demostración de la expansión acelerada del sistema y del proceso de diversificación institucional, que comenzó en 1958 con la democracia y que cronológicamente termina en 1982, cuando los signos de la crisis económica en el país también impactan en la relación complaciente* que mantenía el Estado con las instituciones de educación superior.

Posteriormente, en los años restantes de la década de los ochenta, poco fue lo que se llevó a cabo para diseñar e instaurar políticas que estuvieran realmente orientadas a introducir cambios sustantivos en la educación superior, que fueran más allá de lo meramente administrativo o funcional o de la respuesta inercial al crecimiento de la demanda de acceso al ses.

Así, entre las acciones gubernamentales más destacadas para el sector durante ese periodo resalta, en el plano jurídico, la promulgación de la Ley de Educación, que incluyó un apartado en relación con la educación superior, en el que se establecieron los objetivos a cumplir dada la heterogeneidad de las instituciones ya existentes.

Además, a pesar de la diversificación institucional y de las carreras, el acelerado crecimiento de la demanda de estudios universitarios y las limitaciones impuestas por la crisis económica también condujeron al establecimiento de controles para la admisión selectiva de los estudiantes a las instituciones de educación superior, a un grado tal que en 1973 el proceso de inscripción a nivel nacional se centralizó en el Consejo Nacional de Universidades, y desde 1984 se instauró, de manera obligatoria, la “prueba nacional de admisión”

* Relación que suponía recibir del Estado el financiamiento exigido por las instituciones sin que ello implicara de su parte la rendición de cuentas, ni mucho menos el cuestionamiento –justificado o no– de su autonomía frente a cualquier forma de poder.

para todos los aspirantes a ingresar a la educación superior (Fuenmayor, 2002).

Por otra parte, se destaca también en esa década, por su incidencia en la profesión académica, el “Decreto de Homologación Salarial del Personal Docente y de Investigación de las Universidades Financiadas por el Estado” (1982), mecanismo instaurado con la finalidad de “...establecer con carácter nacional un marco de referencia para la determinación de las remuneraciones del personal docente y de investigación de las universidades nacionales y señalar un principio regular para la incidencia presupuestaria de los gastos en personal académico” (Consejo Nacional de Universidades, 1982); ello eliminó toda posibilidad de llegar a acuerdos en torno al salario entre los representantes gremiales de los profesores y cada IES del sector oficial que superaran los montos establecidos en el Decreto, con lo cual en la medida en que la inflación se ha acentuado el salario de los académicos experimenta un deterioro creciente, no compensado con los incrementos periódicos que las propias normas contemplan, y que tampoco han sido reconocidos con constancia y regularidad de acuerdo con el índice inflacionario.

Asimismo, a pesar de que la evaluación de las IES por parte de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (opsu) fue tema de la agenda oficial en educación superior, ello no tuvo mayor repercusión, en tanto que prevalecía la idea de la evaluación como intervención indebida y/o castigo (Villarroel, 1998), además de ser considerada como un desconocimiento de la autonomía, consagrada por la ley sólo para algunas universidades, no obstante estar presente en el ideario de todas, incluso de aquéllas a las cuales no se les reconoce legalmente.

Así, aunque desde 1986 la opsu debe evaluar los proyectos de creación de instituciones y carreras y la acreditación de los posgrados, “[...] no se desarrollan a plenitud las funciones de supervisión y seguimiento, razón por la cual la normativa que rige el funcionamiento del sector ha sido burlada con bastante frecuencia [...]” (Villarroel, 2000).

Sin duda, la década de los ochenta cierra un periodo caracterizado por un reducido número de políticas públicas para la educación superior, formuladas en el marco del deterioro de la relación “benevolente precarizada” (Lovera, 2001) entre el Estado y las instituciones, en tanto que la situación de desgaste de la economía en esa

década limitó la capacidad del Estado para sostener las condiciones que hacían posible el incremento en las asignaciones presupuestarias, sin control de resultados, y sin el rendimiento de cuentas que se esperaba del proceso de evaluación propuesto, pero no aplicado.

*LOS DOS PRIMEROS AÑOS DE LA DÉCADA
DE LOS NOVENTA: LA GÉNESIS DE LA EVALUACIÓN DE LA
PRODUCTIVIDAD DE LOS ACADÉMICOS*

Este fue el contexto en el cual durante los primeros años de los noventa se produjeron algunos cambios en la política del Estado hacia la educación superior, que no lograron concretarse en mecanismos eficientes de evaluación institucional, ni individual (García Guadilla, 2002).

En efecto, fueron acciones que matizaron la homologación y promovieron la evaluación del desempeño, pero que por su carácter opcional se apartaron de ser un procedimiento generalizado, aunque marcaron el inicio de un nuevo periodo que se caracterizó por la evaluación periódica de la productividad individual mediante programas como el PPI (Programa de Promoción al Investigador), creado en 1990, y el Beneficio Académico, instaurado en 1992, ambos teniendo como objetivo la recompensa por méritos reconocidos a los académicos, pero que en la práctica se han establecido como mecanismos de compensación ante el desgaste del salario.

El PPI fue el primer intento de romper con la homologación salarial; sin embargo, su objetivo fundamental fue introducir en el ámbito académico una forma de evaluación que, aunque se basara en los méritos individuales, repercutiera en el plano institucional, en la medida en que el porcentaje de investigadores adscritos al Programa sea un indicador que tenga incidencia en el otorgamiento de recursos por parte del Estado, cuestión que no siempre cumplieron las instituciones en la ejecución de sus presupuestos, presionadas por otras urgencias, aunque sí les ha servido para asumir como un logro institucional la participación de sus profesores en el Programa.

Con el PPI se buscaba promover la investigación como una actividad fundamental para el desarrollo de la nación y, al mismo tiempo, atractiva como carrera (Requena, 2005), en un intento del Estado venezolano por superar el limitado número de investigadores activos, con productividad reconocida, que a su vez permitiera al país incor-

porarse efectivamente como actor en la globalizada sociedad del conocimiento.

Asimismo, se trató de una salida que el Estado consiguió para responder a las demandas y presiones que el relativamente pequeño sector dedicado a la actividad científica, dentro de las universidades y otros escasos centros de investigación, había venido ejerciendo desde años anteriores para exigir apoyo y reconocimiento ante el deterioro que la ciencia y la tecnología presentaban en el país.

Dos circunstancias incidieron de manera directa en la propuesta e instrumentación del Programa de Beneficios Académicos, conocido como Conaba por las iniciales de la Comisión Nacional para el Beneficio Académico, órgano encargado de su ejecución. Por una parte, la tradición “profesionalizante” de la universidad venezolana se resintió ante la presencia de la “heterologación” por méritos alcanzados en el ejercicio de la función docente que significaba el PPI, el cual estaba introduciendo parámetros que rompían con la homologación; por la otra, en el gremio que agrupa a los profesores de las universidades oficiales (Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela, FAPUV) se generó un ambiente favorable a la idea de reconocer económicamente y de manera diferenciada los logros académicos alcanzados por los profesores, tanto en la docencia como en la investigación, lo cual era el objetivo del Conaba.¹

La implantación de estos dos mecanismos de evaluación periódica de la productividad individual de los académicos –PPI y Conaba, ambos opcionales– distinguió otra etapa importante en la evolución del Sistema de Educación Superior en Venezuela, la cual además se caracterizó por el aumento en el número de posgrados ofrecidos, ya que ante la imposibilidad de realizarlos en el exterior, dada la situación económica, distintas IES crearon cursos de este nivel o ampliaron la cobertura de los ya existentes, para lo cual contaban con un grupo de especialistas que habían tenido la oportunidad de formarse previamente en el exterior (Texera Arnal, 2005). De tal manera que de 143 cursos en 1973 se pasó a 788 en 1990, y se sextuplicó el número de alumnos de posgrado en ese mismo periodo, pasando de 2,353 a 14,936 (Morles, 2004).

¹ Este programa tuvo muy corta duración. Después de dos o tres convocatorias fue eliminado debido, entre otras razones, a que perdió el apoyo económico del gobierno y a las innumerables críticas recibidas por una aplicación no siempre transparente de los parámetros de evaluación.

*DESDE 1993 HASTA HOY:
LA GENERALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN INDIVIDUAL*

A partir de 1993 se generaliza la aplicación de los mecanismos de evaluación de la productividad, especialmente del PPI, al punto de que se produce un elevado crecimiento del número de académicos que se someten a la evaluación voluntaria y son reconocidos por el Programa, posiblemente porque su propia dinámica de aplicación generó una imagen positiva del mismo entre la comunidad académica, la cual se convenció de los beneficios que ofrecía el PPI tanto en términos del apoyo a la investigación como de la compensación de su salario (Vessuri y Benaiges, 1998).

A pesar de ello, desde 1993 hasta 2001 el número de investigadores acreditados sólo aumentó 2.3 veces (de 924 en 1993 a 2,084 en 2001), lo cual significa que para ese último año sólo estaban acreditados 3% del total de los profesores de las IES del país. Por otra parte, la tasa de crecimiento de la matrícula en esta etapa alcanzó un nivel (68%) sólo superado por el que se produjo en las dos primeras décadas del periodo democrático. Este crecimiento se expresa, a su vez, en el aumento del número de IES, las cuales pasaron de doce instituciones en 1958 a 83 en 1982, 113 en 1992, y 155 en 2001.²

Ante tal crecimiento y expansión de la educación superior en Venezuela en este periodo hay que agregar el proceso de diferenciación institucional que se produjo al interior del sector, dando origen a un conjunto de instituciones que, de acuerdo con la tipología construida originalmente para el caso mexicano (Grediaga, Padilla y Huerta, 2003), pueden clasificarse a partir de la relación entre cinco dimensiones: financiamiento (origen y montos de los recursos disponibles); participación en la atención a la demanda (tamaño y composición de la matrícula por niveles y áreas de conocimiento); complejidad institucional (académica y organizacional); características del personal académico (formas de contratación y niveles de escolaridad de la planta académica total); y resultados institucionales (en la atención a estudiantes de los distintos niveles y en la investigación).

Así, esta tipología da cuenta³ de 85 instituciones pequeñas, de baja complejidad y sólo con pregrado; 46 de tamaño regular o grande,

² Hoy en día esta cifra es de 180 IES.

³ La base de datos para esta tipología es de 2002, y corresponde al momento de la recolección de la información analizada en este trabajo.

medianamente complejas, orientadas al pregrado y al posgrado en programas de maestría; seis instituciones pequeñas, de baja complejidad, orientadas a la formación profesional en pregrado; once instituciones grandes, altamente complejas, localizadas fuera de la zona metropolitana de Caracas; seis instituciones grandes, altamente complejas, localizadas en la zona metropolitana de Caracas; una institución pequeña, compleja y orientada a la investigación y a la educación de posgrado.

LA PROFESIÓN ACADÉMICA

Toda esta caracterización de la educación superior en Venezuela está íntimamente vinculada con la evolución de la profesión académica en el país. El crecimiento, la expansión y la diversificación del SES y su incidencia en el aumento del número de plazas repercutió en el proceso de profesionalización de los profesores universitarios, en tanto que por una parte se les otorgó reconocimiento jurídico, a través de la normativa legal, a los requisitos que regulan el ingreso, la permanencia y el ascenso de los profesores en las IES y, por otra, se consolidó el reconocimiento a su autoridad profesional. Asimismo, aunque posteriormente, la implantación de la política de evaluación también afectó de alguna manera las condiciones y la diversidad que presenta la profesión académica en el país.

No obstante, y sobre todo en las instituciones financiadas con recursos públicos, en Venezuela estas condiciones, medidas en términos de tiempo de dedicación y estabilidad, así como de jubilación o retiro y participación de género, se mantienen todavía mejores que en muchos otros países latinoamericanos (Grediaga, Parra, y Balbachevsky, 2004). Por ejemplo, 49% de los profesores universitarios son mujeres, 75% gozaban en 2004 de estabilidad laboral o definitividad, y de éstos también 49.47% pertenecen al género femenino (Oficina de Planificación del Sector Universitario, 2006).

En la profesión académica se expresan importantes relaciones y dinámicas de interacción que inciden en la organización y en los resultados del trabajo, pero también aspectos culturales asociados con los contextos institucionales y las comunidades disciplinarias de pertenencia de los académicos, tanto en el “proceso socializador” previo al ingreso a la vida académica, de socialización formativa en pro-

gramas de obtención de grados, como en su trayectoria académica específica (Tierney y Bensimon, 1996).

En esta dinámica se produce una tensión permanente entre la adscripción institucional y la afiliación disciplinaria de los profesores, lo cual le imprime a la carrera académica una característica singular, que no está presente en otras profesiones y que apunta a la diversidad que le es inherente.

A ello se añade que no sólo hay diferencias entre los académicos de distintas instituciones, sino que en una misma entidad podemos encontrar tanto a individuos altamente productivos en docencia e investigación y comprometidos con la vida académica y los proyectos institucionales, como a otros sólo productivos en investigación o sólo en docencia, y con distintos grados de compromiso con las instituciones, e incluso algunos otros que son improductivos y no están comprometidos con el desarrollo institucional. Todo ello nos remite a la multidimensionalidad de la profesión académica.

EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL ACADÉMICO

Una de estas dimensiones explicativas de la profesión académica es la del área disciplinaria de pertenencia del profesor. En tal sentido fue que se definieron los ejes a partir de las características de los contenidos de las áreas del conocimiento (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004). Ello nos permite entender la naturaleza del trabajo académico del profesor más allá de los límites que impone la enunciación de las disciplinas, para acercarse a la práctica y a los valores compartidos que definen el quehacer en un área del conocimiento y su justificación o legitimación social.

Así, el primer eje tiene que ver con la generación de conocimiento básico o para la solución de problemas concretos (puro/aplicado); el segundo se refiere a la existencia o no de un paradigma establecido y aceptado o de paradigmas en competencia (duro/blando), y el tercero es el relativo al tipo de objeto de estudio (organismos vivos o inertes). De la combinación de estos ejes resultan ocho tipos de áreas disciplinares, a saber: pura, dura, sobre materia inerte; pura, dura, sobre organismos vivos; pura, blanda, sobre materia inerte; pura, blanda, sobre organismos vivos; aplicada, dura, sobre materia inerte;

aplicada, dura, sobre organismos vivos; aplicada, blanda, sobre materia inerte; aplicada, blanda sobre organismos vivos.

LAS ESTRATEGIAS DE LOS PROFESORES PARA COMUNICAR Y DIFUNDIR SU PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Lo anterior es el marco en el cual se ubica el análisis de los resultados de una encuesta a 588 profesores⁴ de cuatro universidades de una región de Venezuela, en cuanto a su participación en eventos y asociaciones, y a producción académica. De acuerdo con la tipología mencionada, las cuatro instituciones son: dos de regular tamaño, medianamente complejas, con alguna participación en programas de maestría, y dos instituciones grandes, altamente complejas, todas localizadas fuera de la zona metropolitana de Caracas.

En síntesis, se trata de analizar las estrategias de comunicación así como la producción de estos profesores, teniendo en cuenta, por una parte, que uno de los parámetros de la política de evaluación instrumentada a través del PPI es la divulgación de la producción académica pero, por otra parte, que tal como se ha señalado en otros trabajos (Grediaga, Parra y Balbachevsky, 2004; Parra, 2005), estas políticas no han considerado las culturas disciplinarias, ni los valores y preferencias de los académicos, al combinar las distintas actividades que son inherentes a su profesión.

Lo anterior lleva, en primer lugar, a considerar la distribución de los profesores de la muestra de acuerdo con el área disciplinaria de pertenencia⁵ (Tabla 1). Allí se evidencia que una tercera parte de los profesores pertenece a las disciplinas aplicadas, blandas y sobre organismos vivos (Administración, Contaduría, Mercadotecnia, Educación, Idiomas, Enfermería, Farmacología, Derecho y Trabajo Social).

En relación con lo anterior resulta necesario acotar que, si bien en este caso tal distribución de los profesores puede obedecer al hecho

⁴ Los 588 profesores fueron la muestra definitiva del total de profesores de las cuatro instituciones seleccionadas como unidades de muestreo, en las cuales a su vez se realizó un muestreo estratificado aleatorio, de acuerdo con las distintas dependencias y unidades académicas de cada institución. La información se levantó en 2002.

⁵ Aunque el criterio para la selección de la muestra no fue el área de la disciplina, no obstante en este trabajo interesaba realizar un análisis comparativo de acuerdo con esta dimensión. Para una comparación a partir de la institución de adscripción puede verse Parra, 2007.

de que entre las instituciones en las cuales se seleccionó la muestra una de ellas sólo ofrece carreras humanísticas y de servicios, de igual forma presentes en las otras instituciones, no obstante esta circunstancia también es expresión de una tendencia en la oferta y la demanda del SES que se ha acentuado en los últimos años en Venezuela, al punto de que más del 50% de la demanda de estudios en educación superior en la actualidad se encuentra en este grupo de carreras (Consejo Nacional de Universidades, 2005).

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES DE LA MUESTRA
SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO

Tipo de área	Total	%
Pura, dura y sobre materia inerte	35	5.95
Pura, dura y sobre organismos vivos	82	13.94
Pura, blanda y sobre materia inerte	19	3.23
Pura, blanda y sobre organismos vivos	55	9.35
Aplicada, dura y sobre materia inerte	54	9.18
Aplicada, dura y sobre organismos vivos	51	8.67
Aplicada, blanda y sobre materia inerte	31	5.27
Aplicada, blanda y sobre organismos vivos	202	34.35
No se sabe	57	6.69
Sólo alcanzó nivel técnico superior	2	0.34
Total	588	100.00

Otra información que permite acercarse a la caracterización de los profesores de la muestra es la que se refiere a su grado de concentración en la vida académica, expresado en el índice obtenido de la relación entre la distribución del tiempo dedicado a las actividades académicas, de acuerdo con su contratación en la IES (tiempo completo, medio tiempo o por horas), y el dedicado a otras actividades profesionales, así como en la proporción que tiene en su ingreso total el proveniente de las actividades cumplidas en la academia (Tabla 2). De tal manera que, a mayor dedicación a actividades académicas y mayor proporción del ingreso obtenido a partir de estas actividades, mayor será el grado de concentración académica.

TABLA 2
GRADO DE CONCENTRACIÓN EN LA VIDA ACADÉMICA

	Concentrados	Semi-concentrados	Desconcentrados
Pura, dura y sobre materia inerte	85.30%	11.80%	2.90%
Pura, dura y s/organismos vivos	74.10%	18.50%	7.40%
Pura, blanda y s/materia inerte	10.50%	63.20%	26.30%
Pura, blanda y s/organismos vivos	63.00%	33.30%	3.70%
Aplicada, dura y s/materia inerte	81.50%	13.00%	5.60%
Aplicada, dura y s/organismos vivos	41.20%	25.50%	33.30%
Aplicada, blanda y s/materia inerte	67.70%	22.60%	9.70%
Aplicada, blanda y s/organismos vivos	56.20%	30.90%	12.90%
No se sabe	56.10%	33.30%	10.50%

De acuerdo con esta información, los profesores de las disciplinas puras, duras y sobre materia inerte (Matemáticas, Estadística y Ciencias Físicas) son los más concentrados en la vida académica, mientras que los del área de las disciplinas puras, blandas y sobre materia inerte (Artes y Letras) presentan la menor concentración en la misma.

Por otra parte, para completar el panorama en el cual adquiere validez el análisis de las estrategias de difusión del conocimiento es necesario analizar las preferencias de los profesores frente a dos actividades tan importantes como lo son la docencia y la investigación, porque ello permite aclarar la noción según la cual quienes privilegian la docencia lo hacen en detrimento de la investigación y viceversa.

Lo que los datos indican es que en todas las áreas hay una clara orientación hacia ambas actividades, aunque con preferencia por la docencia, especialmente en el caso de las disciplinas aplicadas, blandas, sobre organismos vivos y las aplicadas, duras, sobre materia inerte (Tabla 3). Sin embargo, en el caso del área de las disciplinas puras, blandas y sobre materia inerte, aunque más de la mitad se inclina por ambas actividades con o sin preferencia por alguna de ellas, ninguno siente inclinación sólo por la investigación.

TABLA 3
DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES DE ACUERDO
CON EL ÁREA DE CONOCIMIENTO Y PREFERENCIA
POR DOCENCIA O INVESTIGACIÓN

	Prefiere docencia %	Ambas pero prefiere docencia %	Igual docencia e investigación %	Ambas pero prefiere investigación %	Prefiere investigación %
Pura, dura y sobre materia inerte	8.6	37.1	5.7	37.1	11.4
Pura, dura y s/organismos vivos	1.2	53.7	6.1	34.1	2.4
Pura, blanda y s/materia inerte	10.5	52.6	5.3	31.6	0.0
Pura, blanda y s/organismos vivos	5.5	54.5	5.5	27.3	7.3
Aplicada, dura y s/materia inerte	1.9	59.3	14.8	20.4	1.9
Aplicada, dura y s/organismos vivos	2.0	52.9	7.8	35.3	2.0
Aplicada, blanda y s/materia inerte	0.0	51.6	12.9	35.5	0.0
Aplicada, blanda y s/organismos vivos	6.4	61.9	7.9	19.3	2.0
No se sabe	3.5	42.1	3.5	35.1	10.5

ESTRATEGIAS DE DIFUSIÓN **DEL CONOCIMIENTO EN VENEZUELA**

Teniendo como referencia la caracterización anterior se pasa a analizar las formas de comunicación y actualización de los profesores de la muestra, en el entendido de que ello permite estimar si la tendencia es hacia el reconocimiento de la importancia del establecimiento de redes y de la evaluación de los pares y en qué medida ello introduce un rasgo diferenciador de acuerdo con las áreas disciplinares.

La información relacionada con la participación de los profesores en eventos científicos o académicos es un indicador de la medida en que se han internalizado los valores asociados a la cultura de la evaluación por parte de los pares y la necesidad de socializar los productos de su actividad de investigación. Paralelamente a los eventos, también la participación en asociaciones científicas y académicas es un indicador –entre otros– del establecimiento de redes de la misma índole que, de acuerdo con la tipología propuesta por Gouldner (1957-1958), pueden ser cosmopolitas o locales.

Así, a partir de la información disponible acerca de la participación de los profesores en asociaciones científicas o académicas (Tabla 4) se observa que poco más de la cuarta parte de los docentes del área de las disciplinas aplicadas, duras y sobre organismos vivos (Cien-

cias de la Salud –excepto Enfermería y Farmacología– Ingeniería Agrícola, Biotecnología e Ingeniería Química) participan en asociaciones nacionales e internacionales, y que más de la mitad participa sólo en asociaciones nacionales; ello contrasta con el caso de los profesores del área de las disciplinas puras, blandas y sobre materia inerte (Artes y Letras) y aplicadas, blandas y sobre organismos vivos (Administración, Contaduría, Mercadotecnia, Educación, Idiomas, Enfermería, Farmacología, Derecho y Trabajo Social), entre los cuales más de dos terceras partes no participa en asociaciones científicas o académicas.

TABLA 4
**DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES
DE ACUERDO CON EL ÁREA DE CONOCIMIENTO
Y LA PARTICIPACIÓN EN ASOCIACIONES CIENTÍFICAS O ACADÉMICAS**

	No participa %	Sólo nacionales %	Sólo internacionales %	Ambos tipos %
Pura, dura y sobre materia inerte	48.6	34.3	0.0	11.4
Pura, dura y s/organismos vivos	62.2	19.5	2.4	4.9
Pura, blanda y s/materia inerte	68.4	5.3	5.3	5.3
Pura, blanda y s/organismos vivos	56.4	14.5	9.1	12.7
Aplicada, dura y s/materia inerte	64.8	11.1	5.6	5.6
Aplicada, dura y s/organismos vivos	19.6	52.9	0.0	27.5
Aplicada, blanda y s/materia inerte	61.3	12.9	6.5	3.2
Aplicada, blanda y s/organismos vivos	65.3	17.3	2.5	5.0

Tal como se ha señalado, otro de los indicadores importantes en términos del establecimiento de redes y de la difusión del conocimiento es la participación en eventos científicos o académicos, en tanto que ellos se constituyen en espacios idóneos no sólo para la exposición de los resultados de las investigaciones o de otros productos del trabajo académico, sino para el establecimiento de vínculos con pares que están en capacidad de evaluar dichos productos. En tal sentido, se analiza la información que da cuenta de la participación de los profesores en eventos académicos y científicos de distinto tipo: institucionales, nacionales e internacionales (Tabla 5), los cuales por su propia naturaleza representan distintos niveles de alcance de los vínculos.

TABLA 5
**DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES
 DE ACUERDO CON EL ÁREA DE CONOCIMIENTO
 Y LA PARTICIPACIÓN EN EVENTOS CIENTÍFICOS O ACADÉMICOS**

	No participa %	Sólo institucionales %	Nacionales y/o institucionales %	Sólo internacionales %	Nacionales e internacionales %
Pura, dura y sobre materia inerte	62.9	2.9	20.0	0.0	14.3
Pura, dura y s/organismos vivos	56.1	2.4	30.5	2.4	8.5
Pura, blanda y s/materia inerte	78.9	0.0	10.5	5.3	5.3
Pura, blanda y s/organismos vivos	61.8	3.6	20.0	7.3	7.3
Aplicada, dura y s/materia inerte	75.9	3.7	9.3	7.4	3.7
Aplicada, dura y s/organismos vivos	13.7	3.9	47.1	3.9	31.4
Aplicada, blanda y s/materia inerte	58.1	6.5	16.1	0.0	19.4
Aplicada, blanda y s/organismos vivos	57.9	2.0	30.2	4.0	5.9

Los datos obtenidos muestran las diferencias existentes entre las distintas áreas de las disciplinas. Así, se observa que más de las dos terceras partes de los profesores de las disciplinas puras, blandas y sobre materia inerte (Artes y Letras) no participan en ningún tipo de evento, mientras que aproximadamente la mitad de los profesores del área de las disciplinas aplicadas, duras y sobre organismos vivos participan en eventos nacionales, o nacionales e institucionales, al tiempo que también casi una tercera parte de los miembros de este grupo señala que participa en eventos nacionales e internacionales. Simultáneamente, son estos profesores los únicos que en una proporción muy baja no participan en ningún tipo de evento, lo cual contrasta con los docentes de todas las demás áreas, en las cuales, sin excepción, más de la mitad no participa.

Otro indicador que complementa la información hasta ahora presentada es el que se refiere a la consulta o suscripción de los profesores a publicaciones periódicas (Tabla 6).

TABLA 6
**DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES
 DE ACUERDO CON EL ÁREA DE CONOCIMIENTO
 Y LA CONSULTA O SUSCRIPCIÓN A PUBLICACIONES PERIÓDICAS**

	No mencionó ninguna o no consulta %	Una %	Dos %	Tres %	Cuatro o más %
Pura, dura y sobre materia inerte	77.10	11.40	8.60	2.90	0.00
Pura, dura y s/organismos vivos	64.60	15.90	6.10	11.00	2.40
Pura, blanda y s/materia inerte	89.50	5.30	5.30	0.00	0.00
Pura, blanda y s/organismos vivos	63.60	23.60	7.30	5.50	0.00
Aplicada, dura y s/materia inerte	77.80	11.10	7.40	3.70	0.00
Aplicada, dura y s/organismos vivos	39.20	31.40	25.50	3.90	0.00
Aplicada, blanda y s/materia inerte	77.40	9.70	9.70	3.20	0.00
Aplicada, blanda y s/organismos vivos	68.80	16.30	7.40	5.90	1.50

El análisis de la información de esta tabla indica que, en general, los profesores de las distintas áreas no están suscritos a ni consultan las publicaciones periódicas de su especialidad, al extremo de que alrededor del 90% de los académicos de las disciplinas puras, blandas y sobre materia inerte participa de esta condición. Por otra parte, los profesores de las disciplinas aplicadas, duras y sobre organismos vivos; y puras, blandas y sobre organismos vivos son los que más señalan estar suscritos o consultar al menos una publicación periódica. Finalmente, cabe destacar que los miembros de las disciplinas puras, duras y sobre organismos vivos son, aunque no en una proporción alta, quienes consultan o están suscritos a más de tres publicaciones.

CONCLUSIONES:

“LA CIENCIA QUE NO SE VE NO EXISTE”

Desde el siglo XVII, cuando tuvo su origen la divulgación formal de la ciencia por medio de las publicaciones impresas, éstas se constituyeron no sólo en el instrumento por excelencia para la comunicación académica entre pares, sino en uno de los indicadores que permiten registrar y evaluar la producción del conocimiento científico. Por otra parte, este papel de las publicaciones impresas está siendo im-

pactado por las innovaciones tecnológicas, las cuales producen cambios importantes en la comunicación académica, con la generalización de las revistas electrónicas y, además, con la proliferación de la comunicación informal en las reuniones científicas, las cuales permiten el contacto personal entre los académicos (Russell, 2001).

De manera que, tal como se desprende del aforismo de la RedALyC⁶ (Red de Revistas Latinoamericanas y del Caribe) que se expresa en el título de este apartado, si no hay difusión de los hallazgos y resultados obtenidos en el supuesto desarrollo de la actividad de investigación, no basta con declarar que se es científico o académico e investigador, o que se tiene preferencia por la investigación, como la mayoría de los profesores en las diversas áreas lo expresaron; en otras palabras, se parte de la premisa según la cual si no hay visibilidad de lo producido, entonces simplemente no existe.

Lo anterior pudiera indicar que no basta tampoco con el estímulo económico, o con las condiciones favorables de ingreso, ascenso, estabilidad y jubilación o retiro, con las cuales cuentan los académicos venezolanos, para generar una cultura académica en la cual los valores asociados a la comunicación con los pares y al establecimiento de redes o vínculos que trasciendan la propia institución sean consustanciales al perfil y desempeño de la profesión académica.

En 1989, el entonces Ministerio de Estado para la Ciencia y la Tecnología dispuso la creación del PFI como mecanismo para “favorecer el mejoramiento de la actividad científico-tecnológica del país”, en virtud de haber detectado que: “[...] el contingente humano que en Venezuela se dedica activamente a la investigación científica y al desarrollo tecnológico es mucho menor al que –según los organismos internacionales autorizados– requiere un país que desee disminuir su dependencia de la ciencia y la tecnología foráneas” (Conicit, 1990).

No obstante, dado que éste era el objetivo fundamental del Programa, llama la atención que la información proporcionada por la National Science Board, en *Science and Engineering Indicators 2006* (Cinda, 2007) da cuenta de cómo la trayectoria seguida por Venezuela durante el periodo 1988-2003 no logró, en términos de la producción de conocimiento científico, un crecimiento sostenido, ni

⁶ Cuyo autor original es Carl Sagan.

significativo, del número de artículos publicados en revistas internacionales de reconocido prestigio.⁷

Así, aun cuando lo antedicho se refiere a un solo indicador, de alguna manera sustenta lo que la información procesada sugiere en relación con el hecho de que la política implantada en Venezuela a través del PPI podría no haber aportado los resultados teóricamente esperados en la actividad científica, ni disminuido la “esterilidad intelectual” (Requena, 2005) en el medio académico, en la medida en que no parece que se hubiere generalizado el desarrollo de estrategias de comunicación y el establecimiento de redes, con lo cual estos recursos, esenciales en todo proceso de investigación que trate de superar la condición de dependencia científica y tecnológica, no están presentes como parte de la práctica académica de los profesores de la muestra.

Por otra parte, las dimensiones culturales y simbólicas presentes en la praxis de la profesión académica en Venezuela se han constituido en factores limitantes para la consolidación de la investigación como parte fundamental de la misma. Estas dimensiones culturales y simbólicas están fuertemente arraigadas en una tradición institucional que, en primer lugar, apunta a privilegiar la atención de las demandas de formación de profesionales, específicamente a través de la docencia, hacia la cual hay una marcada inclinación en la mayoría de las áreas disciplinarias, mucho mayor que a la producción de conocimientos. En segundo lugar, esta misma tendencia de privilegiar a la docencia promueve la práctica de la investigación libre, realizada de manera individual, acotada en el campo de una sola disciplina o especialidad, la cual durante mucho tiempo fue además respaldada por las propias instituciones universitarias y por el organismo nacional de fomento a la investigación, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicit, hoy Fonacyt). Ese respaldo obedecía a una política científica cuyos resultados, como lo señala Vessuri (2005: 73), “[...] fueron tímidos e inconsistentes, y en la medida que pasó el tiempo se volvieron más y más anacrónicos”.

⁷ La construcción de una serie histórica que combinó el número de artículos producidos por venezolanos y el número de investigadores acreditados en el PPI indica “... una tendencia decreciente, alcanzando en el año 2000 el valor más bajo registrado [...], mientras que el valor más alto se registró en el año 1990” (Requena, 2005: 9), año en el cual comenzó a aplicarse el PPI.

Paralelamente, no se ha producido una demanda consistente de producción de conocimiento científico y tecnológico, ni por parte del Estado ni de la economía, en tanto que –entre otras cosas– la incorporación de tecnologías es mayoritariamente satisfecha a partir de su importación desde los centros altamente desarrollados, siendo su adquisición viable desde el punto de vista financiero por la disposición de las divisas obtenidas por la actividad petrolera.

Por otra parte, y en términos de las diferencias entre las distintas áreas del conocimiento, los resultados también refuerzan la tendencia observada en relación con la mayor participación en asociaciones y eventos científicos de los profesores de las disciplinas aplicadas, duras y sobre organismos vivos, probablemente porque en ellas se ha logrado desarrollar una tradición que tiene su origen en los inicios de la institucionalización de la ciencia en Venezuela, la cual estuvo en principio muy vinculada con el desenvolvimiento de investigaciones en la medicina (Parra, 2006) y en la biomedicina y la agro-nomía (Cilento Sarli, 2005), áreas de conocimiento en las que también se produjeron los primeros intentos y posterior consolidación de asociaciones científicas, que poco a poco fueron adquiriendo carácter nacional y en las cuales se fomentó la presentación de resultados de las investigaciones.⁸

En tal sentido, esta observación coincide con la aportada por la National Science Board, en *Science and Engineering Indicators 2006* (Cinda, 2007) en relación con la distribución de los artículos por áreas disciplinares, publicados en revistas de reconocido prestigio internacional, donde también se demuestra la mayor presencia de estas áreas.

De esta forma, puede afirmarse que los resultados descritos evidencian que las relaciones y dinámicas de interacción que caracterizan a las distintas áreas, arraizadas en tradiciones culturales disímiles, inciden en las diferencias que se dan entre ellas en la organización y resultados del trabajo académico.

Asimismo, fueron justamente estas las áreas en las cuales tuvieron su origen los cursos de posgrado en Venezuela y, aunque no

⁸ A este respecto es interesante acotar el papel “aglutinador y de estímulo” de la convenciones nacionales de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (Asovac), realizadas a partir de 1950, en la creación de asociaciones entre los miembros de algunas disciplinas y en la consecuente realización de reuniones para la presentación y discusión de trabajos de investigación en las respectivas áreas de conocimiento (Texera, 2005).

haya sido la producción de conocimiento la justificación para ofrecerlos, sino la necesidad de proporcionar especialistas en determinados campos de la salud pública, por ejemplo, su instrumentación de alguna manera generó las condiciones para el desarrollo de actividades de investigación, a partir de la exigencia de elaboración y presentación pública de una tesis producto de investigación científica (Morles, 2004).

Otro de los aspectos que hay que resaltar es la escasa utilización de las fuentes periódicas por parte de porcentajes significativos de los profesores de las distintas áreas. Ello expresa la gravedad de la situación, en la medida en que ante las dificultades financieras de las instituciones para la actualización de su material de referencia no parece haber tampoco, entre la mayoría de los profesores, la disposición ya sea de suscribirse o de consultar estas fuentes para su puesta al día en los avances de su campo específico de conocimiento.

Dada la velocidad de los avances que se producen en todos los campos del conocimiento, las publicaciones periódicas se han convertido en el medio más idóneo para conocerlos, por lo que estos resultados complementan las conclusiones anteriores y refuerzan la idea de la inexistencia de una cultura académica en la cual se privilegie la producción y difusión del conocimiento y, en consecuencia, también la de la escasa identificación con la comunidad de los pares de la mayor parte de los profesores de las distintas áreas del conocimiento que formaron parte de esta muestra.

A lo anterior se suma el impacto negativo que tiene esta falta de actualización sobre sus campos específicos de conocimiento, en la realización de lo que por tradición es la actividad más importante, o por lo menos más generalizada, para la mayoría de los profesores universitarios: la docencia, la cual se mantiene, en consecuencia, como una actividad repetitiva de información desactualizada, que tampoco redundaría en beneficio de la función de formación de profesionales que se le ha atribuido tradicionalmente a la universidad.

Asimismo, parece que no hay relación entre el grado de concentración en la vida académica y las estrategias de comunicación desarrolladas por los profesores en las distintas áreas; así, si tomamos en cuenta los componentes que están implícitos en esta categoría (tiempo dedicado e importancia del ingreso por las actividades académicas), encontramos que se fortalece el planteamiento acerca del peso

que los elementos de orden simbólico tienen en el ejercicio de la profesión académica; entre ellos sobresalen la dedicación a la docencia, como un valor que prácticamente define al profesor universitario, quien muchas veces ve en la enseñanza su mayor realización profesional. A este valor simbólico hay que añadir que en términos de horario de trabajo, las horas dedicadas a la docencia de aula pueden generalmente ser contabilizadas con mayor precisión, razón por la cual la dedicación del profesor, para efectos de su contrato con la institución, está definida de acuerdo con esas horas.

Por otra parte, debe destacarse que el panorama descrito, en el cual resalta, en términos generales, la precariedad en la producción del conocimiento y en las estrategias de comunicación y difusión de resultados, no puede atribuirse solamente a la instrumentación deficiente de una política pública que desde el Estado se proponga la promoción de la investigación, tal como ha sido el objetivo del PPI, sobre todo si no se cuenta con un soporte institucional que ofrezca las condiciones humanas y de infraestructura necesarias para que la mencionada promoción produzca resultados consistentes con el desarrollo científico y tecnológico contemporáneo.

Ello implica que las instituciones universitarias, que es donde se concentra más de 70% de los investigadores del país, revisen su papel en la formación de profesionales y en su aporte al conocimiento, e introduzcan cambios sustanciales en su organización académica. Tales cambios deben significar no sólo la necesaria adecuación de contenidos, estrategias y demás elementos implícitos en el currículo, de acuerdo con los requerimientos de formación profesional planteados por la sociedad del conocimiento y la información, sino la puesta en práctica de estrategias institucionales que promuevan la investigación, no como un medio para la obtención de credenciales, que eventualmente se traduzcan en compensaciones salariales, sino como una de las formas como la institución desarrolla sus capacidades y aporta a la sociedad un conocimiento útil y pertinente, para el crecimiento científico y tecnológico y para el logro de mejores condiciones de vida.

Lo comentado supone, además, revisar la política nacional e institucional de ciencia y tecnología, dándole cabida a las nuevas concepciones en cuanto a investigación, en las cuales se privilegia el trabajo en equipo y la vinculación activa –más allá de la retórica– con los sectores externos a la institución, léase empresas e industrias en ge-

neral, pero también comunidades, sobre todo las más urgidas de incorporarse al desarrollo.

Todo ello requiere que los actores involucrados –institucionales o de gobierno– asuman su compromiso de rendición transparente de cuentas, lo cual por una parte se deriva de un uso eficiente de los recursos públicos, pero por la otra entraña la generación de mecanismos de control de resultados que respondan a principios éticos y, al mismo tiempo, a criterios de eficiencia y eficacia en la evaluación del desempeño académico.

En este sentido, es evidente que cualquier política que pretenda impulsar las dinámicas de interacción y las estrategias de producción y comunicación del conocimiento a través de la evaluación debe reconocer también las múltiples dimensiones del trabajo académico y, particularmente, los aspectos sociales y culturales asociados a él, entre los cuales la diversidad de culturas disciplinarias es un elemento cuyo impacto no puede obviarse, aunque es preciso reconocer que se trata de una cuestión que generalmente no forma parte de la agenda de los hacedores de las políticas dirigidas al sector académico, quienes además de ignorar esta dimensión también soslayan las tensiones producidas por la presencia de dos racionalidades que entran en conflicto: la de los que diseñan y ejecutan las políticas y la de los académicos, las cuales implican internamente, ambas, una complejidad que tampoco puede dejarse de lado.

LA INCERTIDUMBRE POR UN NUEVO ESCENARIO

Desde 1998 se están produciendo en Venezuela cambios políticos que han impactado, y hasta cierto punto trastocado, el entramado institucional con el cual contó el país durante los más de cuarenta años transcurridos desde el derrocamiento de la dictadura en 1958. Estos cambios políticos, identificados como revolucionarios, suponen como uno de sus objetivos para el campo de la ciencia su democratización y puesta al servicio del pueblo y de sus necesidades, por medio de una política que pretende romper los esquemas burocráticos tradicionales, entre los cuales el control y la evaluación serían dos de los elementos que deben cuestionarse.

Los aspectos doctrinarios básicos de esta política se encuentran formulados en la “Misión Ciencia”, diseñada como política pública

innovadora, cuyo principal objetivo es crear una nueva cultura científica y tecnológica en el país. En virtud de ello dicha misión se define en los siguientes términos:

Es una política pública donde la ciencia y la tecnología van de la mano del pueblo organizado, movilizado y en proceso de formación integral, creando las condiciones para socializar, diversificar y aplicar la producción de conocimientos científicos, sociales, humanísticos, tecnológicos, alternativos y complementarios con calidad, y al servicio de las comunidades y la ciudadanía en general, que con un criterio de pertinencia y pluralidad sociocultural avanzará hacia la reconversión tecnológica, la adaptación de nuevas innovaciones y la transferencia y uso de esos conocimientos, en el marco de su convivencia diaria y hábitat naturales, para crear la nueva cultura científica alrededor de las comunas productivas socialistas (Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología, 2007).

Un análisis superficial del enunciado anterior verifica que el nuevo escenario en el cual se desarrollarán las políticas públicas en Venezuela implica la revisión de todos los criterios y principios que han estado presentes en la sociedad venezolana en relación con la producción de conocimiento y su difusión y, aunque el Programa de Promoción del Investigador no ha sido aún reemplazado, resulta evidente que la dinámica política que se está desarrollando en el país probablemente desembocará en su sustitución por una política de evaluación que contemple otros parámetros, más consustanciados con el modelo de sociedad que se pretende construir, entre los cuales no estarán los que se refieren a criterios de orden cuantitativo, o por lo menos éstos tendrán una importancia secundaria, subordinados a los aspectos cualitativos que a juicio del Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología y del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología contribuyan a la construcción de una nueva cultura científica.

Sin embargo, aunque tales planteamientos cuentan con el respaldo político necesario para avanzar, el clima de incertidumbre y de conflictividad política presente no ofrece perspectivas claras en relación con el horizonte en el cual se pondrán en operación en el futuro, a corto, mediano y largo plazos, las medidas que implican este nuevo escenario para la sociedad venezolana y, particularmente, para las instituciones de educación superior y, dentro de ellas, para el ejercicio de la profesión académica.

BIBLIOGRAFÍA

Cilento Sarli, Alfredo

- 2005 “Lectura crítica de las políticas de ciencia y tecnología en Venezuela: *Acta Científica Venezolana*, 1950-2000”, en Juan José Martín Frechilla, Yolanda Texera Arnal y Alfredo Cilento Sarli, *Un archivo para la historia: Acta Científica Venezolana, 1950-2000*, Universidad Central de Venezuela-Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Caracas.

Cinda, Centro Interuniversitario de Desarrollo

- 2007 *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*, www.cinda.cl [19 de septiembre de 2007], Santiago de Chile.

Conicit, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

- 1990 *Documentos de apoyo*, II Congreso Nacional de Ciencia y Tecnología, Caracas, Venezuela.

Consejo Nacional de Universidades

- 2005 <<http://www.cnu.gov.ve/estadisticas/pna.php?tipo=1>>. [10 de mayo de 2006].

- 1982 <<http://www.ucv.ve/secretaria/secretaria/Compile%20UCV%2019962000/Tomo%20I%5CCapII%5CTICIt1.htm>> [22 de junio de 2006].

Fuenmayor Toro, Luis

- 2002 “La admisión estudiantil a institutos y colegios universitarios oficiales de Venezuela”, *Revista de Pedagogía*, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, vol. 23, núm. 68, pp. 387-410.

García Guadilla, Carmen

- 2002 “Educación superior en Venezuela en el contexto de una compleja transición política”, en Hugo Casanova y Roberto Rodríguez (coords.), *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, Netbiblo, España.

Gouldner, Alvin

- 1957- “Cosmopolitan and Locals: Toward an Analysis of Latent
1958 Social Roles”, parte I, *Administrative Science Quarterly*, vol. 2, diciembre, pp. 281-386.

Grediaga, Rocío, Laura Padilla y Mireya Huerta

- 2003 *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México D. F.

- Grediaga, Rocío, José Raúl Rodríguez y Laura Padilla
 2004 *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, Universidad Autónoma Metropolitana-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México D. F.
- Grediaga, Rocío, María Cristina Parra y Elizabeth Balbachevsky
 2004 *Changes in the Financial and Academic's Reward System and Its Consequences for the Academic Profession in Mexico, Brazil and Venezuela*, Forum on Higher Education, Research and Knowledge, UNESCO, Paris.
- Lovera, Alberto
 2001 "Nuevos y viejos tratos (y maltratos) a la educación superior: encuentros y desencuentros de la relación Estado-universidad", *Espacio abierto*, vol. 10, núm. 1, enero-marzo, pp. 99-142.
- Ministerio de Poder Popular para la Ciencia y Tecnología
 2007 *Misión Ciencia*, <http://www.misionciencia.gob.ve/view/79509t6s1.php> [8 de octubre de 2007].
- Morles, Víctor
 2004 *La educación de posgrado en Venezuela: panorama y perspectivas*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario
 2006 "Personal docente ordinario y contratado en las universidades por género", documento mimeografiado.
- Parra, María Cristina
 2007 "Las políticas de ciencia y tecnología en Venezuela y su impacto en el sistema universitario en el Estado de Zulia", *Inter-ciencia*, vol. 32, núm. 6, pp. 419-426.
 2006 "Las políticas de ciencia y tecnología en Venezuela y su impacto en el sistema universitario", ponencia presentada en las VI Jornadas de Estudios Sociales de la Ciencia, Bogotá.
 2005 "La evaluación de los profesores: su impacto en la profesión académica", ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, México.
- Requena, Jaime
 2005 "El perfil de la comunidad de investigación en Venezuela a las puertas del siglo XXI", *Bitácora-e, Revista Electrónica Latinoamericana de Estudios Sociales, Históricos y Culturales*

- de la Ciencia y la Tecnología*, núm. 1. pp. 1-22, [http:// www.saber.ula.ve/bitacora-e/](http://www.saber.ula.ve/bitacora-e/) [4 de marzo de 2006].
- 2003 *Medio siglo de ciencia y tecnología en Venezuela*, Fondo Editorial del Centro Internacional de Educación y Desarrollo (Foncied), Caracas.
- Russell, Jane
- 2001 “La comunicación científica a comienzos del siglo xxi”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 168, pp. 120-134.
- Texera Arnal, Yolanda
- 2005 “Fomento y profesionalización de la ciencia en Venezuela. Una experiencia histórica”, en Juan José Martín Frechilla, Yolanda Texera Arnal y Alfredo Cilento Sarli, *Un archivo para la historia: Acta Científica Venezolana 1950-2000*, Universidad Central de Venezuela-Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Caracas, pp. 15-63.
- Tierney, G. y Estela Mara Bensimon
- 1996 *Promotion and Tenure: Community and Socialization in Academy*, State University of New York Press, Nueva York.
- Villarroel, César
- 2000 *Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales*, Oficina de Planificación del Sector Universitario, mimeo, Caracas.
- 1998 “La importancia de la autorregulación en el proceso de evaluación. Reflexiones para el caso Venezuela”, *Cuadernos del CENDES*, año 15, núm. 37, Centro de Estudios del Desarrollo, Caracas.
- Vessuri, Hebe y Ana Benaiges
- 1998 “PPI: los investigadores opinan... Elementos preliminares del análisis de una encuesta de opinión”, *Cuadernos del Cendes*, año 15, núm. 37, enero-abril, pp. 103-147.
- Vessuri, Hebe
- 2005 “Ciencia, política e historia de la ciencia contemporánea en Venezuela”, *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 11, núm. 1, enero-abril, pp. 65-87.