

TECNOLOGÍAS Y DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Fernanda Beigel
Gustavo Fischman
Ivonne Lujano Vilchis

BIBLIOTECA
QUE SE PINTE
DE PUEBLO



POSGRADOS
CLACSO



Tecnologías y
democratización del
conocimiento

Tecnologías y democratización del conocimiento

Fernanda Beigel, Gustavo Fischman
e Ivonne Lujano Vilchis





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais



CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora de
Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción
Editorial

IEC Conadu Instituto de Estudios de Capacitación

Yamile Socolovsky - Directora
Miriam Socolovsky - Coordinadora
Editorial
Lucas Petersen - Corrección de
estilo

Equipo de la Red de Posgrados

Alejandro Gambina, Magdalena Rauch, Camila Downar, Natalia Krimker, Sofía Barbuto,
Florencia Godoy, Denise Bernardino, Mariana Dimant, Alejandro Cipolloni

Beigel, Fernanda

Tecnologías y democratización del conocimiento / Fernanda Beigel ; Gustavo Fischman ; Ivonne

Lujano Vilchis. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IEC-CONADU, 2023.

Libro digital, PDF - (Que se pinte de pueblo)

ISBN 978-987-813-586-1

1. Tecnología Digital. 2. Nuevas Tecnologías. I. Fischman, Gustavo. II. Lujano Vilchis, Ivonne.
III. Título.

CDD 306.46

Arte de tapa: Pablo Amadeo

Diseño y diagramación: María Clara Diez



© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - IEC - CONADU | Queda hecho el depósito
que establece la Ley 11723.

El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente
la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité
Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

IEC CONADU

Pasco 255, 2º piso | C1081AAE Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4953 5037 int. 2 | <instituto@conadu.org.ar> | <secretaria_ied@conadu.org.ar>

Índice

Que se pinte de pueblo	7
Yamile Socolovsky y Karina Batthyány	
Ciencias sociales y ciencia abierta: resistencias y potencialidades.....	11
Fernanda Beigel	
¿Y si evaluásemos las investigaciones usando un Factor Freireano de Impacto?	57
Gustavo E. Fischman e Ivonne Lujano Vilchis	
Sobre autoras y autores	91

Que se pinte de pueblo

Yamile Socolovsky y Karina Batthyány

La universidad latinoamericana y caribeña aloja una vocación política de compromiso con el destino de las mayorías populares que no ha dejado de contrariar la vocación elitista que está en su marca de origen. Si esta fue una institución destinada a la formación de las minorías que se asignaban de manera excluyente la misión de conducir el destino de las colonias y, luego, de las naciones, en ese mismo mandato se encontraría, incluso ya en la gestación de la voluntad independentista, el principio de una contradicción que ha marcado a fuego el derrotero histórico de las universidades en nuestra región.

La comprensión de la universidad como un ámbito decisivo no solo para la producción social de saberes y capacidades profesionales, científicas y técnicas, sino para la construcción de horizontes de sentido que pudiesen albergar proyectos políticos antagónicos –esto es, un espacio de disputa hegemónica– colocó a estas instituciones en el centro de las luchas que siguen oponiendo la aspiración

emancipatoria a la pretensión siempre renovada de someter a los pueblos de América Latina y el Caribe al dominio de las potencias mundiales y de las oligarquías locales con las que se asocian. La historia de la universidad latinoamericana y caribeña está signada por dicha disputa. En su desarrollo –especialmente a partir de 1918 con la Reforma de Córdoba, y en el trazo que la vincula a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI con los procesos de movilización y resistencia popular en distintos países– pudo constituirse una reivindicación identitaria que proclamó, en las Conferencias Regionales de Educación Superior de 2008 y 2018, la definición de la educación superior como un derecho humano, un bien público social y una responsabilidad de los Estados. Ello, junto a la valoración de su carácter estratégico para el desarrollo soberano con justicia social en los países de la región más desigual del mundo.

Aunque la transnacionalización del capital y la financiarización de la economía como forma más reciente del régimen de acumulación capitalista no modifican en sus coordenadas fundantes aquella cartografía regional de la dependencia y las luchas por la liberación en la que se inscribe también la universidad, es preciso advertir un cambio sustantivo producido en las últimas décadas en el territorio que exploramos. Bajo la impronta del

neoliberalismo y como expresión de esta corriente, asistimos a la expansión acelerada del sector privado, pero también a la paulatina incorporación de la lógica del mercado en la dinámica académica, junto a la incidencia creciente de las corporaciones empresariales y de la representación de intereses particulares en el diseño e implementación de las políticas públicas y los programas institucionales. Todo ello, bajo el amparo de un consenso confortable que permite a las partes enunciar la idea de que es preciso asegurar el acceso a la educación superior para todas las personas a lo largo de la vida, e incluso suscribir la afirmación de que ello constituye un derecho, mientras se desdibuja el rol de los Estados y se debilita el sentido de lo público, se segmentan los sistemas, las expectativas y las trayectorias, se establecen condiciones laborales diferenciadas en un contexto de creciente precarización del trabajo académico, y se refuerza el dispositivo de la sujeción a un circuito internacional que disciplina la disposición crítica y creativa de nuestra inteligencia colectiva. Esta situación jaquea las posibilidades de producir las transformaciones democráticas necesarias en la universidad actual, y condiciona peligrosamente su rol en la construcción de una sociedad justa e igualitaria.

En este contexto, desde CLACSO y el IEC-CONADU presentamos la biblioteca Que se pinte

de pueblo, que aborda diversos temas relevantes para la actualización de un proyecto de democratización de la universidad; porque es necesario, es urgente, perturbar esa comodidad de los discursos políticamente correctos que silencian y anulan el debate de las alternativas en disputa, preguntarnos qué se requiere hoy efectivamente para asegurar el derecho a la universidad y renovar la potencia emancipatoria de la universidad latinoamericana y caribeña.

Como decía Ernesto Che Guevara en su discurso de 1959 en la Universidad Central de las Villas, debemos preguntarnos cómo logramos hoy que la universidad “se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos sino entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino...”, y que también se pinte de mulata y originaria, de obrera y campesina, y de los colores de la diversidad: “... que se pinte de pueblo”.

Ciencias sociales y ciencia abierta: resistencias y potencialidades¹

Fernanda Beigel

En el Informe de la Comisión Gulbenkian, publicado por primera vez en español en 1996, Immanuel Wallerstein convocaba a una reestructuración de las ciencias sociales. El informe ponía en discusión el devenir de estas disciplinas en el siglo XIX, cuando acompañaron el desarrollo de los estados europeos coloniales, haciendo de sus experiencias y observaciones particulares una construcción teórica supuestamente universal. Las bases de estas investigaciones daban poca cuenta de la espacialidad de los fenómenos y reproducían las relaciones coloniales con los grupos sociales observados, a los que llamaban “tribus” o “razas” primitivas.

1 Una versión preliminar de este capítulo fue publicada como artículo en Beigel (2023).

Según Wallerstein, estas tendencias comenzarían a cambiar a partir de 1945, en el marco de un mundo bipolar con Estados Unidos y la Unión Soviética en plena competencia, porque emergería por esa época, también, una reafirmación histórica de los pueblos no-europeos. En ese contexto, se produjo una expansión de la población mundial y de su capacidad productiva que tuvo un correlato en una ampliación del sistema universitario (Wallerstein, [1996] 2006). Este fenómeno de masificación fue acompañándose lentamente de una feminización de la matrícula universitaria en todo el mundo, lo que pronto resultaría en una multiplicación muy rápida de la cantidad de científicos sociales profesionales. La consolidación e institucionalización de estas disciplinas exigió a cada una el disponer de metodologías especializadas y fortaleció los tabiques que separaban el análisis de lo social. Bajo el lema “Abrir las ciencias sociales”, el informe conducido por Wallerstein planteaba la necesidad de abandonar el eurocentrismo, impulsar el multilingüismo, favorecer la interdisciplina, la transparencia de los procesos de investigación y la colaboración internacional.

Por su parte, el proyecto de la ciencia abierta, más conocido recientemente a partir de la aprobación de la *Recomendación de la UNESCO sobre la ciencia abierta* (UNESCO, 2021a), se nutre de

preocupaciones semejantes y se orienta a abrir los resultados (acceso abierto de las publicaciones) y el proceso mismo de la investigación científica (datos abiertos). La ciencia abierta comprende todas las disciplinas científicas y todos los aspectos de las prácticas académicas, incluidas las ciencias básicas y aplicadas, las ciencias naturales, las sociales y humanidades. Pone el acento en la necesidad de una apertura de la ciencia tradicional hacia diferentes sistemas de conocimiento y propone una colaboración activa con distintos sectores sociales, así como un compromiso activo con la agenda de problemas relevantes para la sociedad. Para ello, incorpora a la ciencia ciudadana como uno de sus pilares fundamentales, atendiendo a la necesidad de hacer partícipe a la ciudadanía y a los depositarios de conocimientos ajenos a la comunidad científica tradicional, incluidos los pueblos indígenas y las comunidades locales, y los agentes sociales de diferentes países y regiones. Entre los valores de la ciencia abierta están el respeto de la libertad académica, la diversidad y la inclusión de todas las formas de conocimientos, prácticas, flujos de trabajo, lenguas, resultados y temas de investigación que se ajusten a las necesidades y al pluralismo epistémico de las diversas disciplinas y comunidades de investigación (UNESCO, 2021).

En su proceso de discusión internacional para su aprobación por la UNESCO, uno de los ejes principales planteados por los países latinoamericanos, africanos y asiáticos fue la necesidad de considerar las desigualdades históricas que afectan al acceso universal a la ciencia. Así, una de las preocupaciones era que, aun con sus buenas intenciones, la ciencia abierta amplifique la brecha entre los países tecnológicamente más avanzados y los países con infraestructura digital precaria, por el crecimiento unilateral de plataformas de países y empresas transnacionales que incrementaría la exactitud y comercialización de datos provenientes de la periferia. Otra preocupación que se planteó en torno de la implementación de prácticas de ciencia abierta fue la necesidad de preservar la bibliodiversidad y defender el multilingüismo. Efectivamente, una ciencia abierta conducida por el circuito editorial comercial refuerza la hipercentralidad del inglés en las comunicaciones y afecta la interculturalidad de la ciencia. Por eso, la *Recomendación* sostiene que es indispensable estimular la diversidad de formatos y medios de comunicación, incluyendo los libros, típicamente más desarrollados por las ciencias sociales y humanas, al tiempo que se apoyan los modelos de publicación gestionados por la propia comunidad académica y sin fines de lucro (UNESCO, 2021).

La diferencia principal entre estos dos proyectos globales entre los que median veinticinco años, el *Informe Gulbenkian* y la *Recomendación sobre la ciencia abierta*, está en el carácter digital de la idea de ciencia abierta y su énfasis en la apertura del proceso de investigación (datos abiertos, evaluación abierta) a través de infraestructuras colaborativas. Lo que mancomuna ambos proyectos es la preocupación por las desigualdades estructurales que afectan el proceso de circulación del conocimiento, la necesidad de garantizar la diversidad epistemológica y el multilingüismo. Por sus características epistemológicas, las relaciones con los sujetos estudiados y sus métodos de indagación, las ciencias sociales y las humanidades presentan desafíos específicos frente al proyecto de ciencia abierta. La apertura indiscriminada de sus procesos de investigación y los datos recolectados tiene implicancias que pueden afectar la intimidad de las personas y poner en peligro a comunidades subalternas. Sin embargo, los códigos de ética y la legislación nacional sobre el uso de datos personales otorgan un marco suficiente para resguardar estos aspectos, por lo cual es necesario reflexionar sobre las resistencias a compartir los datos de investigación en las ciencias sociales y humanidades.

En unas disciplinas menos acostumbradas al trabajo en equipo, muchas de estas resistencias se

nutren del temor a perder la propiedad intelectual de sus obras o aminorar la cosecha de logros individuales en términos académicos o teóricos. Como ocurre también en las ciencias “duras”, existe un reconocimiento declarativo acerca del valor social de la ciencia, pero una dificultad importante para aceptar que la investigación que se financia con fondos públicos es de propiedad común. La implicancia directa de esto es que el conocimiento es acumulativo y es una pérdida para toda la sociedad que varios equipos de investigación recolecten la misma información una y otra vez. En ese terreno también existen resistencias aisladas relacionadas con el conocimiento cabal de las debilidades empíricas de una investigación que no resistiría el examen abierto de las evidencias.

Una de las principales ventajas de poner a disposición de la comunidad científica los datos abiertos y generar infraestructuras colaborativas es que estas plataformas son interoperables y permiten integrar información sobre las personas que produjeron cada objeto digital, sus instituciones, proyectos y producciones en acceso abierto. Los repositorios institucionales cumplen una función fundamental para la curaduría de cada objeto digital y es de esperar que los conjuntos de datos, así como las producciones científicas de distinto tipo, puedan depositarse junto a la evaluación académica que le otorga su

sello de calidad. La evaluación abierta, que es un aspecto de la ciencia abierta todavía no consensuado globalmente, puede favorecer el diálogo de saberes y ayudar a resolver objeciones ideológicas o disputas teóricas que están a la orden del día en estas disciplinas y, muchas veces, terminan impugnando la salida de un artículo.

Pero no todas son ventajas, como adelantábamos más arriba. El uso dominante del inglés como código de interoperabilidad promueve inequidades, refuerza la ya exagerada homogeneización en la comunicación de la ciencia en ese idioma y, finalmente, pone en riesgo la bibliodiversidad. Por otra parte, una aceleración del acceso abierto a las publicaciones científicas ha sido estimulada principalmente en Europa, mediante programas como el Plan “Coalición S”, a través de la imposición de cobros directos a los y las autores (Article Processing Charges, APC). El aumento indiscriminado y paulatino de los APC para asegurar las desorbitantes tasas de ganancia de la industria editorial ya está generando una segmentación mayor a la existente entre investigadores de países hegemónicos y no-hegemónicos.

En este texto analizamos estos dos proyectos de apertura desde la perspectiva de América Latina. En la primera parte, revisitamos el programa propuesto por Wallerstein para “abrir las ciencias sociales”

y sus principales pilares. Seguidamente, relacionamos este proyecto con la idea de ciencia ciudadana, los principios FAIR y CARE y la necesidad de avanzar en prácticas de ciencia participativa con justicia informacional. Luego, analizamos la ruta latinoamericana de la ciencia abierta y la infraestructura colaborativa que se viene desarrollando desde la década de 1950. Analizamos las condiciones intelectuales, institucionales y políticas que tiene nuestra región para transitar un camino propio de ciencia abierta; en qué medida las ciencias sociales participan de este proceso y la manera en que el mismo las afecta y/o promueve. Finalmente, se discute el rol crítico que tienen los sistemas de evaluación de la región para producir una transformación de la magnitud que anida en la ciencia abierta, sin subalternizar a las comunidades que participan de la coproducción de conocimientos abiertos.

Abrir e “impensar” las ciencias sociales: la bisagra de 1964-1968

Cuando apareció el *Informe Gulbenkian*, promediando la década de 1990, los cambios sustanciales de la agenda del campo de las ciencias sociales, la

deriva del enfoque estructural y la crisis del marxismo entraron en una coctelera al compás del pesimismo que acompañó la caída del Muro de Berlín, la derrota electoral del sandinismo y la implantación de los modelos neoliberales en América Latina. La nueva realidad parecía tan inaprehensible y novedosa que parecía exigir aparatos categoriales y vías de conocimiento radicalmente distintas de las que habían explicado el mundo bipolar e inclusive el movimiento tercermundista. Una revisión de la revista *Nueva Sociedad* entre 1980 y 2000 permite evidenciar esta sensación de los intelectuales acerca de que se vivía una época radicalmente nueva, basada en una perversa –pero sólida– alianza entre democracia y desigualdad. Progresivamente, se observa un acuerdo acerca de que los legados de nuestras ciencias sociales no contribuían para la explicación de esa nueva realidad. La discusión en torno a la “globalización” (mundialización, transnacionalización, modernidad-mundo, economía-mundo, según el caso) se impuso incluso al balance de la caída del “socialismo real”. Toda la constelación de categorías utilizadas hasta el momento parecía debilitarse porque la desaparición de los estados nacionales como unidad de análisis era un camino sin retorno.

Este ambiente difuminó la profundidad de la reflexión teórica que acompañó al liberacionismo

y al movimiento tercermundista, que se hizo eco del desmoronamiento del economicismo y el reduccionismo clasista que había caracterizado al marxismo ortodoxo. El rechazo del determinismo economicista fue lo que alentó a Cardoso y Faletto a estudiar la economía y la política como esferas interdependientes. En la misma época, la teoría del colonialismo interno, desarrollada por González Casanova y Stavenhagen, comenzó a articular el enfoque de clase con la dinámica étnica. Por su parte, Sergio Bagú advirtió tempranamente que fuera del patrimonio empírico y teórico de las ciencias occidentales quedaba un número muy grande de observaciones y pensamientos formulados sobre lo social que exponían las limitaciones y exclusiones de la tradición eurocéntrica. Así, lo social, como realidad relacional, se escapaba y la noción de estructura terminaba limitada a la separación analítica de grandes esferas que las ciencias sociales llamaban “económica”, “política”, “cultural”. Eran, en definitiva, concebidos con suficiente autonomía para generar transformaciones, como conjuntos que hasta cierto grado podían explicarse por sí mismos. Bagú sugería que la realidad social se vive como *praxis* anclada en la historia y que las ciencias sociales latinoamericanas tenían que encontrar un modo de superar la fragmentación del campo de la observación (Bagú, [1970] 2003, pp. 80-81).

Claro que todavía no surgían las perspectivas teóricas de la colonialidad del poder, que abrirían hacia el año 2000 el camino para explorar la interseccionalidad de las desigualdades. Pero la crítica del eurocentrismo, que surgió en las ciencias sociales en la bisagra histórica de 1964-1968, establecía las bases autóctonas para esta nueva etapa: un campo académico institucionalizado en diálogo constante con los movimientos sociales. Entre aquella bisagra sesentista y la agenda del nuevo siglo, las dictaduras militares jugaron un papel decisivo para producir el bucle de atomización que vivieron las ciencias sociales entre las décadas de 1980 y 1990. En este contexto, la voz de Wallerstein y el *Informe Gulbenkian* no era un sonido extraño para la región, porque ya existían diálogos previos entre el dependentismo, el método histórico-estructural y la teoría del sistema-mundo. La propuesta de revisar la oposición particularismo-universalismo y desprenderse del eurocentrismo era parte del debate regional desde hacía tiempo y la fragmentación disciplinar, así como el abandono de la noción de totalidad, era una preocupación central de la sociología latinoamericana (Cueva, 1989). De hecho, en un trabajo conjunto Aníbal Quijano y Wallerstein postularon la idea de que el descubrimiento de América había planteado las bases de un sistema-mundo moderno colonial

cuyas desigualdades sociales se construían sobre la etnicidad con el concurso del racismo científico (Quijano y Wallerstein, 1992).

Wallerstein proponía “impensar” las ciencias sociales para superar la fragmentación de las miradas sobre lo social que habían introducido los monismos/reduccionismos de diverso signo desde fines del siglo XIX, una particular configuración que hacía sustentar nuestras disciplinas en la búsqueda de ‘leyes universales’ que, se creía, regían en cada uno de sus ámbitos. La idea de progreso unilineal que contribuyó a difundir el mito de la historia europea, descripto tanto por marxistas como por liberales, distorsionaba así la simultaneidad y complejidad de las relaciones espacio-tiempo. Se creó un relato sobre el surgimiento acumulativo de una economía primero local, luego nacional y finalmente mundial, cuando en verdad el nacimiento del capitalismo surgió con la creación de una economía-mundo. Luego surgió el sistema interestatal que fortaleció la división internacional del trabajo y la polarización entre centros y periferias, es decir, una segmentación social basada no sólo en naciones, sino en clases y etnias (Wallerstein, 2003). Contemporáneamente, Quijano recordaba que, al comenzar el tramo final del siglo XX, los límites eurocéntricos del marxismo o del “materialismo histórico” se hacían más perceptibles con

el despotismo burocrático que regía el llamado campo socialista, el cual, en su condición de modo hegemónico de producción de subjetividad, se asociaba con una reducción del espacio democrático. Aun cuando el colonialismo hubiera sido superado, persistía la colonialidad como signo de las relaciones sociales y como marca racializada del campo del poder (Quijano, 2000). Ahora bien, para encarar una tarea tan ardua como la reestructuración de las ciencias sociales que proponían Quijano y Wallerstein era indispensable la interacción de estudiosos de todos los climas, de todas las perspectivas, géneros, razas, clases y culturas lingüísticas (Wallerstein, [1996] 2006, p. 83). La propia relación de las ciencias sociales con los sujetos observados se ponía en tela de juicio.

Una de las propuestas metodológicas más sustanciales que surgió en América Latina, adelantando este tipo de reestructuración, fue la Investigación Acción Participativa (IAP), animada por el colombiano Orlando Fals Borda, que venía desarrollando la idea de una sociología “sentipensante”, capaz de combinar la investigación social con la intervención de los sujetos que forman parte de la realidad que se pretende transformar. Fals Borda recuerda que el primer simposio sobre IAP fue en 1977 y que, para 1995, mientras se conducían los estudios de la comisión Gulbenkian, se produjo

el Congreso de Convergencia Participativa, donde también estuvo Wallerstein y expuso sobre el “espacio-tiempo geopolítico y transformativo” (Fals Borda, [1998] 2015). Allí se consolidó la perspectiva de la IAP al tematizarse especialmente la inserción del elemento “Acción”, por lo que puede definirse como un método de indagación e intervención, como una filosofía altruista de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares. Reclama que el investigador o investigadora base sus observaciones en la convivencia con las comunidades, en las que también se producen conocimientos válidos. El rigor investigativo de esta propuesta no se juzga sólo con mediciones cuantitativas, aunque éstas puedan ser necesarias en la descripción y explicación de los resultados del trabajo. Las mediciones deben matizarse con descripciones cualitativas pertinentes, que son igualmente válidas y necesarias.

Los criterios de validez para trabajos de la IAP dependen del examen inductivo/deductivo de resultados determinables por la práctica, por el desarrollo empático de procesos sentidos en las realidades mismas, por el juicio ponderado de grupos de referencia locales y por el sentido común. No tanto de pruebas de correlación interna de variables o ejercicios “objetivos” o cuantificables. De hecho,

hasta los niños pueden tomar parte en la IAP, como ensayó Cristina Salazar Camacho. Menos difundida su trayectoria que la de su compañero Fals Borda, ella describe su adhesión a la IAP porque registraba que el conocimiento que abordaba la realidad de los sectores vulnerables no dialogaba con esa realidad y no se convertía en acción, en transformación. Así empezó a tratar de aplicarla con un programa de niñas y niños trabajadores en Bogotá que pudiera generar un movimiento para ampliar la escolaridad y poner en crisis la explotación infantil (Ramírez, Martínez Salas y Barón, [2002] 2006).

Este diálogo de saberes devino en la IAP en un programa de coproducción de conocimientos con la comunidad. El rompimiento de la diada investigador/investigado se proponía quebrar la asimetría y horizontalizar la relación sin el predominio intelectual de uno u otro polo, más bien buscando la conjunción respetuosa de los aportes mutuamente fructuosos por evidencias y hechos confrontables. Al decir de Fals Borda, “los pueblos comunes no siempre tienen la razón, como tampoco los llamados doctores” (Fals Borda, 2012). Al recibir y considerar sin prejuicios la sabiduría popular y el sentido común, el conocimiento académico interdisciplinario propicia críticamente una comprensión holística más completa de la

realidad, y así enriquece y simplifica formas y estilos de la comunicación con las comunidades estudiadas. Un principio de la IAP que resulta precursor de la ciencia ciudadana y de las más recientes discusiones sobre la propiedad intelectual de esos procesos es la restitución y/o devolución del conocimiento. Esta técnica implica respeto a los grupos en quienes se originó la información y la adopción de estilos y formas de comunicación adaptados a su lenguaje, reconociendo su participación en la autoría de las producciones resultantes.

Ciencia ciudadana y participativa: el derecho a la ciencia, justicia informacional y coproducción de conocimientos

Probablemente, una de las aristas menos desarrolladas de la ciencia abierta a nivel global es la ciencia ciudadana. Es precisamente ese componente el que impulsa más claramente la concreción de la idea de ciencia como derecho humano que se postuló en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Un reciente informe del Rathenau Instituut argumenta que las políticas

de ciencia abierta siguen básicamente confinadas en el acceso abierto de las publicaciones. Y esto es únicamente de interés para las y los científicos. Por lo tanto, hay riesgos de que el compromiso público de la ciencia con la ciudadanía quede ignorado (Scholvinck, Scholten y Diederren, 2021). Mientras tanto, en este terreno, América Latina tiene una importante ventaja comparativa, por cuanto ha desarrollado una reflexión teórica y unos métodos propios de ciencia participativa. Como plantea Botero (2021), la región posee una cultura rica de lo abierto en espacios formales y no formales, que se ha ocupado de trabajar sobre la apertura del conocimiento tradicional y la colaboración con la sociedad desde hace décadas. Además de las contribuciones de Fals Borda que hemos analizado más arriba, iniciativas como la Educación Popular de Paulo Freire o las Epistemologías del Sur son piezas claves. Asimismo, la mayoría de las universidades latinoamericanas llevan más de cien años desarrollando proyectos de extensión universitaria. Esas interacciones entre la universidad y la sociedad ofrecen una acumulación de prácticas que promueven la coproducción de conocimientos y abonan un itinerario propio para ampliar el carácter participativo de la ciencia abierta (Beigel, 2019; Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica [FOLEC], 2020a y 2020b).

Ahora bien, la apertura de los datos de investigación, hacerlos accesibles gratuitamente para compartir y reutilizar, es un asunto primordial de la ciencia abierta. Pero no garantiza las capacidades para la producción de esos datos ni pone en cuestión la apropiación social de los resultados o la relevancia que tienen para una determinada sociedad. Cabe, por otro lado, señalar que los aspectos pragmáticos y democráticos de la ciencia ciudadana, aunque a veces suenan contradictorios entre sí, pueden y deben ser complementarios, estableciendo una relación virtuosa entre ellos. En otras palabras, se trata de promover la sinergia entre, por un lado, la optimización de los resultados de la investigación –en términos de cantidad y velocidad de los datos (*fast science*)– para dar respuestas rápidas a preguntas urgentes; y, por otro lado, garantizar el tiempo de escucha, dando espacio y visibilidad a los puntos de vista de los diferentes actores implicados (*slow science*). Estas complementariedades y sinergias pueden mejorar significativamente la calidad de los resultados de la investigación y sus usos sociales (Albagli y Rocha, 2021).

Existen experiencias en Brasil que demuestran que la recolección de datos a través de la comunidad y en colaboración con escuelas locales fue decisiva para descubrir patrones de cambio climático, así como para innovar en el análisis estadístico de

datos heterogéneos, contribuyendo al avance del conocimiento científico. El ejercicio demostró que las experiencias participativas de coproducción de información sobre el territorio no solo contribuyen a reflexionar sobre sus acciones o inacciones frente al riesgo, sino que también producen resultados prácticos sobre qué hacer y hacia dónde ir, cuando se encuentran en situaciones de peligro inminente (Albagli e Iwama, 2022). Las iniciativas y proyectos de ciencia ciudadana en este país se encuentran, así, principalmente en la vertiente más pragmática o instrumental, siendo utilizados, sobre todo, como herramienta de apoyo a la investigación científica. Pero no necesariamente redundan en una mayor participación social en los procesos de toma de decisiones, ya sean las referidas a los propios proyectos de investigación o a la aplicación de sus resultados a temas de relevancia social y ambiental (Albagli y Rocha, 2021).

En este sentido, la novedad de la ciencia ciudadana se plantea no cuando se “invita” a ciertos grupos sociales a colaborar con los científicos y científicas sino cuando se vincula con el derecho a la ciencia y el derecho a investigar. La afirmación de Appadurai sobre el *derecho a investigar* debe ser considerada especialmente, porque es parte de una demanda de ciudadanía plena y democrática –en oposición a la ciudadanía

marginal– que convierte a la investigación científica en una capacidad crucial que debería ser parte de la vida de la gente común, genuinamente inclusiva y universalmente disponible (Albagli y Rocha, 2021). Para que la ciencia participativa, en definitiva, sea efectivamente abierta y en ejercicio de un derecho humano básico, debe sostenerse en un principio de la justicia informacional. Las y los investigadores no son propietarios de los datos recolectados en investigaciones financiadas con fondos públicos y las comunidades que participan de una investigación no pueden ser instrumentalizadas como meras recolectoras de una información que tendrán vedado procesar e interpretar.

Por su especificidad, conviene analizar separadamente la situación de los conocimientos ancestrales indígenas, que fueron objeto de discusión durante el proceso de elaboración del anteproyecto de la *Recomendación* de ciencia abierta. La idea de que esta apertura de la ciencia a otros sistemas de conocimiento implicase una apertura compulsiva del conocimiento indígena recibió críticas por parte de las comunidades originarias, y devino en cambios en el proyecto original de la *Recomendación*. Además, existen estudios que prueban procesos de exacción del conocimiento indígena tradicional y su mercantilización. La

stevia es un caso paradigmático de aporte cognitivo producido por familias guaraníes de Paraguay, localizadas en la Cordillera de Amambay, que descubrieron la existencia de la Ka'a He'e y su propiedad edulcorante, el lugar donde encontrarla y la información sobre su crecimiento. Su expropiación y procesamiento bajo normas y procedimientos fijados por las instituciones científicas de las metrópolis imperiales hizo que este vegetal ingresara a la racionalidad económica capitalista favoreciendo procesos de explotación (Liaudat, 2021). En ese sentido, fue esencial reafirmar en la *Recomendación la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2007) y el derecho autónomo e inalienable de las comunidades indígenas sobre sus conocimientos tradicionales.

Según Russo Carroll et al. (2020a), esta declaración recogió planteos y discusiones que venían manifestándose desde la década de 1970 en relación a los conocimientos generados por las comunidades indígenas, así como los datos sobre estos pueblos producidos por gobiernos y otras instituciones. Los datos de los pueblos indígenas comprenden: (1) conocimientos sobre el medio ambiente, las tierras, los cielos, los recursos y los seres no humanos con los que tienen relaciones; (2) datos administrativos, censales, sanitarios, sociales, comerciales y

corporativos y (3) información sobre los pueblos indígenas como colectivos tradicionales, historias orales, conocimientos ancestrales, documentación cultural o sobre sitios, historias y relatos sobre pertenencias. El avance de la autodeterminación indígena y la recuperación de la identidad y los conocimientos durante las últimas cuatro o cinco décadas condujeron a la postulación de una soberanía de los datos indígenas y a una afirmación de sus derechos e intereses sobre sus conocimientos y la información que se recoja sobre sus territorios y sus formas de vida.

Sin embargo, las declaraciones no son suficientes para prevenir procesos de colonización, apropiación y explotación de conocimientos indígenas en las prácticas de ciencia abierta. Dado que la mayoría de los datos están en manos de gobiernos, instituciones y agencias no indígenas, aumentar la participación de estos pueblos en las actividades de gobernanza de datos es fundamental para lograr la soberanía de los datos indígenas. Incluye recomendaciones tanto sobre la administración como sobre los procesos necesarios para implementar el control indígena sobre la recopilación, el almacenamiento, el análisis, uso y reutilización de datos (Russo Carroll, Rodríguez-Lonebear y Martínez, 2019). Para avanzar en el desarrollo de los derechos de propiedad sobre los datos de comunidades

surgieron los principios CARE (*Collective Benefit, Authority to Control, Responsibility, Ethics*)². Aunque estos principios forman parte del movimiento de ciencia abierta y acompañan los estándares de datos abiertos como FAIR (*Findable, Accessible, Interoperable, Reusable*)³, proponen una consideración primordial de los contextos históricos y las desigualdades de poder. Apuntan a fortalecer el papel crucial que pueden tener las innovaciones indígenas en su autodeterminación y ponen en el centro de atención la cuestión de la justicia y los límites éticos de la ciencia abierta. Lanzado por la Alianza Global de Datos Indígenas (GIDA) en septiembre de 2019, estos principios están diseñados para guiar la inclusión de los pueblos indígenas en la gobernanza de los ecosistemas de datos contemporáneos, proponiendo límites y valores para que los administradores de datos y los investigadores sean *justos y cuidadosos* (ver Esquema 1).

2 Control, Responsabilidad, Ética, Aprovechamiento.

3 Encontrable, Accesible, Interoperable y Reusable.



Esquema 1. Figueroa Rodríguez, Oscar. Gobernanza de datos Indígenas. Principios FAIR y CREA. <https://www.cepal.org/es/notas/gobernanza-datos-indigenas-principios-fair-care>

Ahora bien, desde la perspectiva de América Latina, y por qué no para otras latitudes, estos principios no sólo son necesarios cuando se trata de conocimientos y territorios indígenas, sino también para otras comunidades subalternas despojadas de

derechos económicos y sociales que no pueden ser clasificadas como “originarias”. En este sentido, es necesario generar un marco normativo específico para el desarrollo de proyectos de investigación con fondos públicos que involucran procesos de coproducción de conocimientos abiertos de las universidades o centros de investigación junto con grupos sociales. Debemos suplantar la vieja noción unilateral de la relación entre universidad y sociedad con nuevas formas de interactividad e interdependencia. La recuperación los saberes de las periferias son, efectivamente, parte central del avance hacia el diálogo entre distintos sistemas de saberes. Pero necesitamos dar un paso más, en el orden de las prácticas de ciencia abierta y ciudadana: garantizar la justicia informacional que se alcanza con la acción participativa en la investigación y su evaluación, así como el reconocimiento efectivo en la publicación de resultados y datos abiertos.

Asimetrías globales y ciencia abierta en América Latina

Todos los países de América Latina y el Caribe han hecho importantes esfuerzos, desde mediados del

siglo XX, para desarrollar sistemas de información nacionales y crearon tempranamente consejos de investigación y centros de documentación conducidos por bibliotecarias y bibliotecarios entrenados que aplicaron las tendencias internacionales en materia de catalogación bibliográfica. Las grandes universidades públicas y las instituciones regionales contribuyeron a la creación de precursoras bibliotecas digitales y sistemas de indexación con una amplia cobertura de disciplinas científicas, como BIREME (1967), Clase (1975) y Periódica (1978). La aparición de Latindex (1994), SciELO (1998) y Redalyc (2003) promovió la digitalización de las revistas y otorgó un sello de calidad a la producción publicada e indexada en la región. Con una fuerte impronta pública y el compromiso de la mayoría de los gobiernos en los nodos nacionales de Latindex y SciELO, estos recursos representan un espacio de fundamental importancia para el desarrollo del acceso abierto en la región (Vessuri, Guédon y Cetto, 2014). Junto con estos servicios regionales de indexación existe una federación de repositorios, LA Referencia, que cosecha setecientas noventa instituciones de doce países y dispone en sus bases de más de tres millones de documentos a texto completo.

La Declaración de Bahía (2005) fue un punto de inflexión en el compromiso de la región con

el acceso a la información como derecho universal, en consonancia con el derecho humano a la ciencia. La Declaración de Panamá (2018), como decíamos, amplió esta concepción hacia el conocimiento como un bien común, motor de la democracia, la libertad y la justicia social. Allí se reconoce que abrir la ciencia requiere ir más allá del acceso abierto, reclamando el derecho de las y los ciudadanos a producir y beneficiarse de la ciencia, la tecnología y la innovación. En esta declaración se visualiza la necesidad de fomentar el desarrollo de plataformas, infraestructuras y herramientas regionales, abiertas e interoperables, de dominio público, junto con el fortalecimiento de los depósitos existentes de documentos, datos y recursos educativos abiertos en instituciones académicas y de investigación. Con una fuerte impronta pública y el compromiso de la mayoría de los gobiernos, estos portales y servicios de indexación representan hoy un espacio de fundamental importancia para el desarrollo de la ciencia abierta.

Hoy, en tres países latinoamericanos existen leyes nacionales de acceso abierto a publicaciones y datos (México, Perú y Argentina). A partir de un relevamiento en curso en el marco del Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), y como resultado del uso de la

herramienta de la Comisión Europea y la OECD (EC-OECD), Science, Technology & Innovation Policies (STIP) Compass, se identificaron cincuenta y siete iniciativas en ciencia abierta en América Latina y el Caribe. En términos cuantitativos, Argentina y Brasil lideran las principales iniciativas, seguidos en segundo lugar por Colombia. Entre los tres países reúnen el 50% de los instrumentos identificados. Chile y Perú se ubican en tercera posición y, a continuación, México y Costa Rica. En relación con el tipo de instrumento de promoción de la ciencia abierta, y tomando como guía los criterios de clasificación utilizados en la herramienta EC-OECD (2021), sobresalen aquellos instrumentos orientados a fomentar las infraestructuras colaborativas. Además, cobran relevancia los instrumentos vinculados con el gobierno, principalmente del acceso y los datos abiertos de investigación, y, en mucha menor medida, las acciones orientadas al apoyo financiero directo o bien la orientación, regulación y/o incentivos para componentes o temáticas específicas de la ciencia abierta (FOLEC-CLACSO, 2021). Así, los instrumentos gubernamentales de promoción de infraestructuras colaborativas se encuentran en aumento en los países de la región, principalmente en aquellas naciones, como Perú, Argentina, Brasil, México y Costa Rica, que han sido pioneras en contar con políticas de acceso

abierto y regulaciones nacionales. Otros componentes de la ciencia abierta, como la ciencia ciudadana, ingresan a la agenda de políticas de manera incipiente a través de instrumentos más focalizados y, en particular en los últimos años, mediante estudios, talleres o relevamientos específicos sobre sus prácticas, como ocurre en el caso de Colombia, Chile y Argentina.

América Latina también tiene importantes capacidades en términos de repositorios y bibliotecas regionales, gestionados por grandes universidades públicas e instituciones regionales, aunque todavía se observa en la región una escisión entre los repositorios donde está alojada la producción científica y aquellas bases de datos generadas por las áreas de gestión de la información científica que manejan datos de las personas, instituciones y proyectos. Este es el desafío central de nuestros países para hacer interoperable y poner a disposición de la ciudadanía toda la información relacionada con las actividades de investigación. Esta integración es la que promueven los sistemas CRIS (Current Research Information Systems) que se desarrollaron ampliamente en Europa en las universidades. En nuestra región hay experiencias avanzadas de desarrollos de CRIS a escala nacional que muestran cómo se expanden sus ventajas para mejorar la gestión de las políticas científicas y los sistemas

de evaluación.⁴ Quizás el único elemento que falta en esos proyectos y que sería central para desarrollar la ciencia ciudadana es introducir un componente específico para la extensión universitaria.

Ahora bien, estas condiciones, capacidades e inversiones públicas en infraestructuras colaborativas no son valoradas suficientemente en los campos científicos de América Latina. Por eso hemos planteado en otros trabajos que existe una alienación de los sistemas de evaluación académica respecto de las características de la producción y circulación del conocimiento que ofrece la región (Beigel, 2021). Esto repercute principalmente en la excesiva valoración del inglés en las recompensas evaluativas y en los sistemas de categorización e incentivos a investigadores. El uso del factor de impacto producido por Scopus o WoS-Clarivate en las evaluaciones y la jerarquización que esto significó para la publicación en las revistas *mainstream* inclinó efectivamente a las *elites* académicas de los países no hegemónicos a la publicación en inglés (Ortiz, 2009; Gingras, 2016). Inclusive produjo circuitos de producción y circulación segmentados lingüísticamente, como ha sido documentado

4 Nos referimos a los casos de CRIS Brasil y Perú. Véase Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica [FOLEC] (2021).

para el mundo árabe (Hanafi y Arvanitis, 2014), y una tendencia sistemática de los investigadores a publicar fuera de la región (Da Silva Neubert, Schwarz Rodrigues y Mugnaini, 2021). El informe mundial publicado recientemente por la UNESCO (2021b) también señala las desigualdades producidas por la mundialización del inglés como lengua de publicación y observa sus efectos según las regiones: la hegemonía del inglés parece haberse profundizado respecto del informe anterior. Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos realizó un estudio que tuvo bastante repercusión porque en él se informaba que, en 2020, el 95% del total de artículos publicados en revistas científicas estaba escrito en inglés. La situación del portugués se plantea como más marginal aún que el español porque, escasamente, el 3% de los investigadores portugueses y el 12% de los brasileños analizados en ese informe eligieron su lengua materna para publicar sus trabajos; los demás lo hicieron en inglés (Badillo, 2021).

Este paisaje, sin embargo, se construye con bases de datos cuyos sesgos geográficos y lingüísticos ya han sido ampliamente analizados (Archambault, Vignola-Gagné, Côté, Larivière y Gingras, 2006; UNESCO, 2010). De hecho, estas fuentes construidas por oligopolios editoriales oscurecen una considerable actividad intelectual

que continúa desarrollándose en el mundo, en muchas lenguas, evidenciando el valor que éstas tienen para escritores y también para lectores. Esta realidad global del multilingüismo, que atraviesa distintas esferas, no solo la académica, pone en cuestión la naturalización del inglés como la lengua privilegiada de publicación (Curry y Lillis, 2022). Las habilidades en el idioma inglés son mayormente bajas o muy bajas en la región, siendo la excepción la Argentina.

Por supuesto, esto no significa que exista una correlación directa con la capacidad de escribir académicamente en inglés, que requiere otros saberes y cierta dosis de capital social. En las ciencias sociales y humanas, por su parte, no se escribe sólo en lenguas nativas, sino que sobrevive el multilingüismo, más allá de la posición geopolítica o el tamaño de la comunidad académica (Kulczycki, E. et al, 2020). Finalmente, sabemos que el libro sigue desarrollándose en el mundo académico y por lo general éstos se escriben en las lenguas locales (Engels et al. 2018; Dacos y Mounier, 2010). En América Latina existe una larga tradición de editoriales académicas que publican libros principalmente en español, pero también puede mencionarse *Scielo Livros* que ya ha publicado más de 1400 libros digitales en acceso abierto en portugués.

Considerados, entonces, todos los circuitos de publicación, se observa que el multilingüismo es un rasgo característico del espacio de comunicación científica latinoamericano. En las revistas indexadas por SciELO y Redalyc, se puede observar el devenir de los idiomas en mil setecientos veinte revistas. A diferencia de la hipercentralidad del inglés, ampliamente demostrada en las bases de datos hegemónicas, este corpus se caracteriza por una notable diversidad idiomática. Es interesante mencionar que el número total de artículos en español de estas dos bases de datos regionales suman un número parecido al total de artículos en español en Scopus y duplican los artículos en portugués indexados en esa fuente. La comparación numérica con WoS, que es una base indexadora mucho más antigua y con muchos miles de revistas, arroja números aún menores de artículos en español, y el portugués es claramente marginal (Beigel et al., 2022). Al mismo tiempo, es importante notar en el Gráfico 1 el crecimiento del inglés en la última década, que se observa principalmente a la colección de Scielo Brasil.

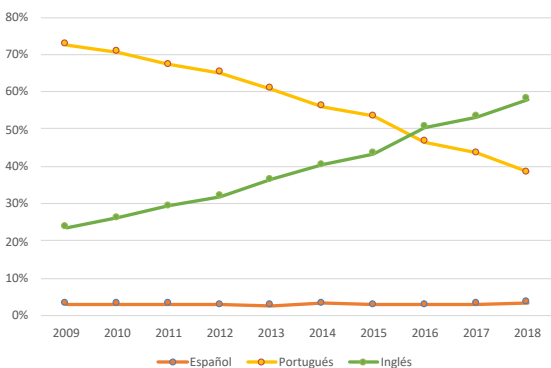


Gráfico 1. Artículos en revistas editadas en Brasil por lengua y año de publicación, 2009-2018 (N=790,304). Fuente: Beigel et al. (2022)

Por otra parte, existe un gran corpus de revistas científicas activas e indexadas en distintos servicios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como Latindex y BIBLAT. Este último se compone de los dos sistemas de indexación más antiguos de América Latina (Clase y Periódica). Latindex, por su parte, actualmente registra casi tres mil revistas en su catálogo 2.0 en permanente aumento. La mayor parte de estas revistas se editan en español, aunque dispone de colecciones grandes de revistas de Brasil.

LA Referencia es otra base de datos regional de gran envergadura, que recoge los resultados publicados de investigación, informes y tesis provenientes de setecientos noventa repositorios de diez países de Iberoamérica, alcanzando un total de 2.955.049 documentos disponibles. De estos, 1.868.218 son artículos y 941.352 son tesis de Maestría y Doctorado. En esta base de datos, la situación del portugués es la inversa de la observada en la colección Scielo Brasil, lo que verifica el dinamismo del portugués en la producción académica. Del total de artículos cosechados surge que el aporte de los repositorios brasileños es muy relevante, por lo que los trabajos en portugués son mayoritarios, representando casi cinco veces los artículos disponibles en Scopus (Beigel, 2022).

Conclusiones

Revisitar el proyecto de apertura de las ciencias sociales lanzado por el *Informe Gulbenkian* permite recuperar la vitalidad de un programa que ponía en tela de juicio las bases de un sistema de conocimiento eurocéntrico y colonial y que hoy forma parte de las bases del proyecto de ciencia

abierta. Al mismo tiempo, plantea interrogantes respecto de la participación relativamente marginal de las ciencias sociales y humanas en un proyecto que podría ser abrazado más entusiastamente por estas disciplinas. La especificidad de las investigaciones que se realizan en las ciencias sociales y humanas, tanto en las dinámicas etnográficas como en la coproducción de conocimientos con grupos sociales vulnerables, generan resistencias a la hora de compartir los datos de investigación, tanto por el carácter sensible de la información sobre las personas como por el tipo de datos que construyen, que no siempre encuentran cabida en los formatos establecidos para compartir *datasets* en los repositorios institucionales. Frente a las resistencias relacionadas con la privacidad de las personas, es necesario recordar que cada país tiene una legislación del uso de los datos personales o *habeas data*. En este sentido, resulta indispensable un proceso de capacitación a nivel institucional para recuperar todos los conjuntos normativos involucrados y difundir los principios y buenas prácticas de la ciencia abierta. Y, por supuesto, un compromiso mayor por parte de los y las investigadores de estas disciplinas para avanzar en la apertura de los datos de las investigaciones financiadas con fondos públicos, así como en la revisión y contextualización de los módulos de

datos abiertos para adaptarlos a las necesidades específicas de cada campo de estudio.

La globalización académica y la hipercentralidad del inglés han sido estimuladas en la periferia por sistemas de evaluación académica que disocian la esfera de la producción científica respecto de la esfera de la circulación del conocimiento producido en América Latina. Pero a pesar de las contradicciones observadas, la región dispone de un circuito heterogéneo, bibliodiverso y multilingüe de comunicación científica que ofrece inmejorables oportunidades para desarrollar una ciencia abierta no comercial y gestionada por la comunidad académica. En algunos países, la autonomía universitaria sigue siendo una tradición fuerte. En otros, se han concentrado en insertar a su comunidad académica en el circuito *mainstream* para mejorar el desempeño de sus universidades en los *rankings*. Aún en esos contextos, se puede observar la resistencia de una agenda local conducida por investigadores e investigadoras que tienen la preocupación de vincular el conocimiento con las necesidades sociales y productivas.

La ciencia ciudadana no es prerrogativa de las ciencias sociales, más bien por el contrario, las experiencias relevadas están mayormente vinculadas con las ciencias ambientales. Pero nuestra región tiene una tradición propia de construcción

de una ciencia de acción participativa que, como vimos, ofrece una serie de principios metodológicos para profundizar. En el ámbito universitario, el conjunto de prácticas y experiencias reunidas en la tradición de la “extensión crítica” ofrece una acumulación de conocimientos fundamentales para desarrollar la ciencia ciudadana y el conocimiento pluriversitario (Erreguerena y Tomassino, 2021). Pero, como plantean Albagli e Iwama (2022), las tradiciones participativas y las propuestas de la ciencia ciudadana no son suficientes para subvertir las asimetrías de información y las relaciones desiguales de poder. Es indispensable establecer sistemas más democráticos de gobernanza y administración de los procesos de investigación abiertos. Los principios CARE ofrecen un marco conceptual para procurar revertir los desequilibrios de poder históricos en las prácticas científicas que la comunidad académica realiza con el resto de su comunidad, pero se requieren acciones e incentivos concretos en los sistemas de evaluación y financiamiento, contextualizados a nivel institucional, según las necesidades de las comunidades involucradas.

Las asimetrías globales que describimos en términos de infraestructura digital, lenguas de circulación del conocimiento y acumulación de prestigio académico inciden decididamente

en las condiciones de apertura de la ciencia en cada país y región. Precisamente, es en torno de esta perspectiva que el diálogo entre el programa de Wallerstein y el proyecto de ciencia abierta se vuelve más productivo en la actualidad para continuar algunas reflexiones ligadas a la descolonización de la ciencia que permitan diseñar políticas de ciencia abierta para todo el Sur Global. Inclusive, para imaginar nuevas formas de diplomacia académica que articulen distintos actores del mundo científico, como las asociaciones profesionales nacionales, las redes regionales, las editoriales, el estudiantado, las bibliotecas, los grupos de investigación y las organizaciones internacionales. Pero también para discutir la idea de que la lógica del desarrollo científico está atada a un sistema académico mundial basado en el *mainstream* que hoy está siendo criticado en todos los niveles. Las infraestructuras de dominio público, los sistemas de categorización de investigadores y las políticas de evaluación académica en América Latina tienen un carácter nacional y los gobiernos tienen una responsabilidad ineludible en la construcción de una senda más equitativa de ciencia abierta. El anclaje nacional y regional de las políticas científicas de la región también ponen en primer orden las agendas públicas de los países no-hegemónicos: la soberanía científica, la

repatriación de datos extraídos por plataformas o editoriales comerciales y la discusión de la relevancia social de la ciencia en un equilibrio entre los criterios globales y los estándares locales de la investigación. Como propone la Declaración de Panamá sobre Ciencia Abierta (Foro Abierto de Ciencias de América Latina y el Caribe [CILAC], 2018), hay que reconocer las asimetrías cognitivas y encaminar políticas para erradicar las desigualdades sociales y de clase en los procesos de generación de conocimiento, así como las inequidades de raza, origen étnico, discapacidad o género. Esas asimetrías son multiescalares; pues también lo serán las soluciones que debemos encontrar para promover una ciencia abierta alineada con la justicia social, cognitiva e informacional.

Bibliografía

Albagli, Sarita e Iwama, Allan Y. (2022). Citizen science and the right to research: building local knowledge of climate change impacts. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, Artículo 39. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01040-8>

- Albagli, Sarita y Rocha, Luana (2021). *Ciência cidadã no Brasil: um estudo exploratório*. En Maria Manuel Borges y Elías Sanz Casado (coord.). *Sob a lente da Ciência Aberta: olhares de Portugal, Espanha e Brasil*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 489-511. <http://monographs.uc.pt/iuc/catalog/book/184>
- Archambault, E. Vignola-Gagne, E. Côté, G. Larivière, V. et Gingras, Y. (2006) "Benchmarking scientific output in the social sciences and humanities: The limits of existing databases"
- Badillo, Ángel (2021). *El portugués y el español en la ciencia: apuntes para un conocimiento diverso y accesible*. Madrid: OEI/Real Instituto Elcano.
- Bagú, Sergio ([1970] 2003). *Tiempo, realidad social y conocimiento*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Beigel, Fernanda (2019). Indicadores de circulación: una perspectiva multi-escalar para medir la producción científico-tecnológica latinoamericana. *Ciencia, Tecnología y Política*, 2(3).
- Beigel, Fernanda (2021). A multi-scale perspective for assessing publishing circuits in non-hegemonic countries. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 4(1), Artículo 1845923 <https://doi.org/10.1080/25729861.2020.1845923>
- Beigel, Fernanda et al. (2022). OLIVA: The scientific production indexed in Latin America and the Caribbean. *Disciplinary diversity, institutional*

- collaboration, and multilingualism in SciELO and Redalyc (1995-2018). *DADOS*; 67, 1-32.
- Beigel, Fernanda (2023). Abrir las ciencias sociales en tiempos de ciencia abierta. *e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 21(82). <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/elatina/article/view/8169>
- Botero, Carolina (2021). Ciencia abierta desde el sur. *Arbor*, 197(799), Artículo a594. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2408>
- Cueva, Agustín. (1989). *Teoría Social y procesos políticos en América Latina*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil
- Curry, J. & Lillis, (2022) Multilingualism in academic writing for publication: Putting English in its place, *Language Teaching*, 1–14 doi:10.1017/S0261444822000040
- Da Silva Neubert, Patrícia; Schwarz Rodrigues, Rosângela y Mugnaini, Rogério (2021). Vai para onde? O destino da Ciência Latino-Americana e Caribenha. *Informacao & Sociedade-Estudos*, 30, 1-24.
- Erreguerena, Fabio; Nieto, Gustavo y Tommasino, Humberto (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión Universitaria*, 4(4), 177-204.

- Fals Borda, Orlando ([1998] 2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.
- Fals Borda, Orlando (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica [FOLEC] (2020a). Diagnóstico y propuestas para una iniciativa regional. <https://www.clacso.org/diagnostico-y-propuestas-para-una-iniciativa-regional/>
- Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica [FOLEC] (2020b). Evaluando la evaluación de la producción científica. <https://www.clacso.org/una-nueva-evaluacion-academica-para-una-ciencia-con-relevancia-social/>
- Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica [FOLEC] (2021). Herramienta 1: Los sistemas CRIS, su potencialidad para visibilizar diversas formas de producción de conocimiento e impulsar nuevas modalidades de evaluación. <https://www.clacso.org/herramienta-1-los-sistemas-cris-su-potencialidad-para-visibilizar-diversas-formas-de-produccion-e-impulsar-nuevas-modalidades-de-evaluacion/> <https://forocilac.org/declaracion-de-panama-sobre-ciencia-abierta/>
- Gingras, Yves (2016). *Bibliometrics and research evaluation: Uses and abuses*. The MIT Press.

- Hanafi, S & Arvanitis, R. (2014) The marginalization of the Arab language in social science: Structural constraints and dependency by choice. *Current Sociology* Vol. 62(5) 723-742.
- Liaudat, S. (2022). *Stevia: conocimiento, propiedad intelectual y acumulación de capital*. Buenos Aires: Prometeo
- Ortiz, Renato (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 246.
- Quijano, Aníbal y Wallerstein, Immanuel (1992). Americanness as a concept, or the Americas in the Modern World-System. *International Social Science Journal* (134), 549-557.
- Russo Carroll, Stephanie et al. (2020a). The CARE Principles for Indigenous Data Governance. *Data Science Journal*, 19, Artículo 43, <https://doi.org/10.5334/dsj-2020-043>
- Russo Carroll, Stephanie et al. (2020b). Working with the CARE principles: operationalising Indigenous data governance. <https://www.adalovelaceinstitute.org/blog/care-principles-operationalising-indigenous-data-governance/>

- Scholvinck, Anne-Floor; Scholten, Wout y Diederer, Paul (2021). *Samen verder met open science: Op weg naar betekenisvolle publieke betrokkenheid bij onderzoek*. Rathenau Instituut. https://www.rathenau.nl/sites/default/files/2021-02/Samen_verder_met_open_science_Rapport_Rathenau_Instituut.pdf
- Triana Ramírez, Alba; Martínez Salas, Gloria y Barón, Javier ([16 de agosto de 2002] 2006). Entrevista a María Cristina Salazar . En María Cristina Salazar Camacho. *Los esclavos invisibles: autoritarismo, explotación y derechos de los niños en América latina*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 161-172. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/113/140/3367>
- UNESCO (2021a). Recomendación de la UNESCO sobre la ciencia abierta. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa
- UNESCO (2021b) UNESCO Science Report: The race against time for smarter development. <https://www.unesco.org/reports/science/2021/en/download-report>
- Vessuri, Hebe; Guédon, Jean-Claude y Cetto, Ana María (2014). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current sociology*, 62(5), 647-665.

Wallerstein, Immanuel ([1996] 2006). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México D. F.: Siglo XXI Editores.

Wallerstein, Immanuel (2003). *Impensar las Ciencias Sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México D. F.: Siglo XXI Editores.

¿Y si evaluásemos las investigaciones usando un Factor Freireano de Impacto?

Gustavo E. Fischman e Ivonne Lujano Vilchis

Introducción

Teniendo en cuenta la expansión continua de las publicaciones científicas producidas en Latinoamérica y el Caribe resulta evidente que “publicar o perecer” no solo es un dicho popular, sino también un imperativo concreto. Lo irónico de esta situación es que indicadores que habitualmente se interpretarían como señales positivas, tales como el aumento en la cantidad de investigadores e investigadoras, de revistas científicas, y por consiguiente, el número de trabajos publicados (Castro et al., 2022; Dutrénit et al., 2021), no parecen suficientes para apaciguar las voces críticas

sobre la falta de rigor, impacto y relevancia de la producción de la región ni para evitar los habituales recortes presupuestarios, generalmente justificados en los resultados negativos en modelos de rendición de cuentas (Jorquera, 2016; Kreimer, 2019; Vasen et al., 2021).

Las perspectivas negativas sobre la producción científica de las universidades no son novedosas ni demasiado específicas. Muchos de los argumentos contemporáneos ya aparecían en la obra fundamental de Immanuel Kant *El conflicto de las Facultades* (1798) donde afirmaba que la universidad fue concebida originalmente para el diálogo y debate públicos y sostenía que el discurso público y las discusiones abiertas eran esenciales tanto para mejorar las sociedades como para la consolidación de las universidades. Sin embargo, más de dos siglos después, cuando por número, tamaño, logros y alcance las universidades en Latinoamérica y otras latitudes del Sur Global han demostrado gran capacidad de adaptación y contribuciones fenomenales, las objeciones y reparos parecen ganar fuerza.

Si bien las críticas suelen ser generalizadas, las dirigidas a quienes trabajan en ciencias sociales y humanidades suelen ser más duras y persistentes. Los cuestionamientos más típicos apuntan a que las investigaciones están desconectadas de

la realidad social, sus conclusiones no se pueden generalizar, emplean métodos poco rigurosos, no dialogan con la literatura internacional. Las críticas también argumentan que las investigaciones en ciencias sociales y humanidades son influidas por perspectivas excesivamente ideologizadas, y, en particular, acusan a profesores y profesoras de crear “una cultura que glorifica la ininteligibilidad arcana mientras menosprecia el impacto y la audiencia” (Kristof, 2014). En síntesis, esas críticas concluyen que las investigaciones en ciencias sociales y humanidades tienen escaso “impacto” y financiarlas es un mal uso del dinero público.

Descartar las perspectivas negativas acerca de la irrelevancia de las ciencias sociales y humanidades no es una tarea simple, en especial desde la implementación generalizada de modelos de rendición de cuentas científicos (Vasen et al., 2021), ya que “todo gobierno y organización que financia investigaciones quiere respaldar ciencia que marque una diferencia – abriendo nuevos horizontes académicos, estimulando la innovación, influenciando políticas públicas o directamente mejorando la vida de la gente” (p. 1).

En ese sentido, el objetivo de este capítulo es doble: en primer lugar, presentar una breve reflexión sobre algunos de los desafíos y oportunidades más relevantes para las investigadoras

e investigadores en ciencias sociales y humanidades desde la adopción institucional de modelos de rendición de cuentas. En segundo lugar, tomando como ejemplo la obra de Paulo Freire, que sigue siendo la más citada y referenciada como la de mayor impacto en las ciencias sociales y humanidades a nivel global, hacemos tres consideraciones para complementar los modelos de rendición de cuentas, que tanto a nivel epistemológico y ético sean más efectivos y justos. Antes de introducir los argumentos sobre el impacto de Freire, es importante situar nuestra perspectiva acerca de las dinámicas en evolución en torno al uso de métricas para evaluar el valor de las investigaciones.

¿Qué evaluamos?, ¿para qué? y ¿a quién le importa?

Globalmente, las universidades de investigación están utilizando modelos de rendición de cuentas basados en definiciones de impacto científico que siguen las tendencias conocidas como la “marea métrica” (Wilsdon et al., 2015) y la “manía por los *rankings*” (European University Association [EUA], 2013, p. 6). Como señalan Shewchuk y Cooper (2018),

después de realizar un análisis en 32 países de 721 indicadores de impacto para las ciencias sociales:

Lo que queda claro de la verdadera explosión de materiales en torno al impacto de la investigación en la década pasada y el creciente número de sistemas de financiación a la investigación basados en el rendimiento es que el impacto de la investigación será, en el futuro cercano, un factor decisivo para la infraestructura, el financiamiento y los escenarios de la investigación a lo largo y a lo ancho del mundo (p. 63).

Estas tendencias contextualizan las políticas de evaluación y valoración científica, para alcanzar tres objetivos simultáneamente: incentivar y aumentar la producción y publicación de los investigadores e investigadoras; incrementar el prestigio y la posición institucional en *rankings* nacionales e internacionales; y verificar el uso responsable de los financiamientos. Asimismo, estos modelos de rendición de cuentas tienen dos supuestos básicos: a) su uso distribuye de manera justa recursos para producir más y mejor ciencia; y b) su utilización establece reglas claras que responsabilizan a investigadoras e investigadores a estimar el impacto de sus productos académicos.

En el contexto científico de Latinoamérica y el Caribe estos modelos ya son rutina y es raro encontrar una universidad que no solicite a sus docentes incluir métricas indirectas de productividad académica individual en sus informes anuales, centrándose en el número de artículos publicados en revistas de alto impacto, descripciones detalladas de índices H, premios, capítulos en libros académicos, citas, fondos y becas de investigación. El uso de métricas indirectas presenta ventajas bastante aceptadas. Por un lado, son simples y relativamente económicas; por el otro, al ser externas a las universidades, son más difíciles de manipular y, por esa razón, dan la impresión de basarse puramente en indicadores apropiados de impacto, relevancia, influencia y méritos científicos.

Como era supuesto, estos modelos han generado sistemas de recompensas y castigos basados en métricas indirectas, tales como el “Factor de Impacto” de una revista académica o su clasificación en sistemas de indexación que de manera relativamente simple definen la relevancia de un proyecto de investigación y, en muchos casos, la carrera de los investigadores (Beigel, 2014; Vasen y Lujano Vilchis, 2017). Los indicadores más utilizados (el *Journal Impact Factor* de Clarivate Analytics/ Web of Science o el *CiteScore* de Scopus) favorecen investigaciones con resultados medibles y de

rápida constatación por sobre otro tipo de trabajos con alcances menos inmediatos o tangibles (Laing, Mazzoli Smith y Todd, 2018), lo que frecuentemente puede resultar en una tergiversación, como apuntan Buendía et al. (2017), ya que terminamos contando (productos académicos) cuando lo que queríamos era evaluar (el desempeño de las personas).

Estos modelos de evaluación y el uso de métricas indirectas generan un fenómeno que llamamos la “simplimetrificación de la evaluación de la investigación” (Fischman, 2016; Fischman, Amrein-Beardsley y McBride-Schreiner, 2022) porque, aunque representan la aspiración de resolver problemas complejos usando medidas simples, las múltiples dimensiones terminan siendo entendidas de manera simplista. En la producción científica no es lo mismo el aumento continuo de elementos contables (más artículos, más citas en más revistas en las que es difícil publicar) que la relevancia y pertinencia de la investigación. Desde la implementación de estos modelos, es indudable que Latinoamérica ha dado muestras suficientes de mayor productividad científica, pero no existen indicadores claros ni demasiado convincentes de que la mayor cantidad haya resultado considerablemente en más calidad, mejoras en acceso, relevancia y el potencial de usabilidad de la producción académica.

En los últimos años, han surgido algunas iniciativas en contra de la marea de la simplimetrificación, lideradas por investigadores e investigadoras, así como por instituciones que colaboraron para desarrollar guías de evaluación y valoración académicas sin emplear medidas simplistas y unidimensionales. Entre los ejemplos más prominentes se encuentran el Manifiesto de Leiden (2015), la Declaración sobre la Evaluación de la Investigación de San Francisco (DORA) (2012), la Declaración de Ciencia Abierta de Panamá (2018), los Principios de Hong Kong (2019) y las iniciativas de AmeliCA, el FOLEC (Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica del Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales, CLACSO) y el manifiesto por el “uso responsable” de métricas en la evaluación académica, impulsado por la Asociación Latinoamericana de Editores Científicos (ALAE) con el apoyo de asociaciones de editores de Brasil, Colombia y Uruguay.

De manera colectiva, estas iniciativas representan un acto de oposición contra un sistema de evaluación de la investigación desbalanceado, con “un énfasis unilateral sobre indicadores tradicionales de resultados cuantificables”, y reconocen que “los indicadores bibliométricos cuentan una parte de la historia, aunque no toda” (Dutch Research Council, 2019, p. 4). La esencia de estas iniciativas se refleja en la búsqueda de sistemas basados en: prácticas

de investigación responsables, informes transparentes, valoración de diversos tipos de investigación y reconocimiento de todas las contribuciones a la actividad académica, énfasis en la calidad por sobre la cantidad, el incentivo a la ciencia abierta, y liderazgo de alta calidad.

Entre las estrategias que se desprenden de las iniciativas que mencionamos, la *Movilización de conocimientos* (MC) de la producción científica es una de las que más vigorosamente está siendo adoptada. *Movilización de conocimientos* es un concepto para describir estrategias que buscan aumentar la usabilidad y confiabilidad de la ciencia, vinculando las investigaciones, las políticas y las prácticas, acercando e interrogando tanto los conocimientos formales (por ejemplo, de una investigación empírica) como los informales (por ejemplo, experiencias personales) a públicos más diversos y amplios (Levin, 2004; Naidorf y Alonso, 2018). La dimensión de usabilidad favorece modelos de investigación que facilitan tanto el acceso como el involucramiento para un amplio y diverso espectro de actores. Usabilidad tiene que ser caracterizada por expandir las oportunidades de diálogos abiertos y continuos mediante enfoques multidimensionales e interactivos con mayor potencial de aumentar la confiabilidad de las investigaciones. La condición que queremos resaltar es que la confiabilidad y la

usabilidad no son cualidades intrínsecas a los conocimientos derivados de la investigación, sino características que, para ser implementadas, requieren estrategias intencionales que necesitan de incentivos.¹

Coincidimos con quienes han advertido acerca de las limitaciones de reducir la investigación a cuestiones metodológicas o técnicas (a saber: Berliner, 2002; Campbell et al., 2017; Hess, 2008). Mejorar el acceso y el compromiso y abrir diálogos diversos entre los investigadores, los elaboradores de políticas, los profesionales y el público demandan mucha atención a las técnicas y los métodos, pero mucho mayor compromiso aún con lo que es deseable en términos éticos, políticos y pedagógicos. Como académicos, observamos que estos resultados deseables están vinculados con mayores oportunidades para indagaciones abiertas,

1 Es importante hacer explícito que en nuestra opinión la “usabilidad” de la investigación es una dimensión de responsabilidad institucional y no una tarea “extra” que deben asumir los/as investigadores/as. En Estados Unidos y en Canadá son numerosas las universidades que han implementado oficinas de apoyo a la movilización del conocimiento con el objetivo explícito de facilitar la usabilidad de la investigación producida en la institución y es una práctica que también está siendo incentivada en otras regiones (Lebel y McLean, 2018).

interdisciplinarias e interseccionales, que celebran una pluralidad de posiciones epistémicas y refuerzan el compromiso de contribuir al bien público.

La MC no es un acto de transferencia o caridad; aumentar la usabilidad y confiabilidad de nuestras investigaciones responde a cuestiones de ética científica y a razones epistemológicas. Entendemos que la usabilidad no es una medida de diseminación o implementación, ni tampoco una descripción de procesos o productos. Lo que queremos enfatizar aquí es que no proponemos la utilidad como un indicador clave de relevancia como han hecho otros (Buckhardt y Shoenfeld, 2003). Celebramos la investigación que tiene aplicación directa y al mismo tiempo defendemos el principio de que la implementación práctica e inmediata no es el objetivo de *toda* investigación, ni debería serlo. Lo que proponemos, en cambio, es que se promueva, a nivel institucional, la investigación (y así se la incentive y se la evalúe), considerando su *usabilidad*, no solo en la forma abstracta de los muy conocidos interrogantes “¿y ahora qué?” y “¿a quién le importa?”, sino en los pasos concretos a adoptar para apoyar estrategias que ayuden a los investigadores a movilizar el resultado de sus investigaciones. No se trata de igualar todas las formas del saber al conocimiento científico, sino de ser flexibles en las formas de validez de éstos. Como bien

destaca Boaventura de Sousa Santos (2009): “Quizá para ciertos espacios-tiempos muy concretos sea más relevante un tipo de conocimiento enraizado en lo local, en lo histórico e incluso en lo moral; por tanto, su mecanismo de validación no tiene que responder necesariamente a los de la ciencia dominante” (p. 368).

Creemos que las estrategias de MC que mencionamos, así como también otras, son un complemento viable y sustancial para reemplazar el modelo jerárquico y unimodal tradicionalmente utilizado para comunicar los hallazgos de la investigación. No nos oponemos a buscar y adoptar modelos simples que den respuestas de manera eficiente y eficaz a los desafíos de medir la relevancia de la producción académica, pero la simplificación actual aumenta el uso de sistemas poco relevantes, basados en discursos de ideología supuestamente neutral y epistemologías reduccionistas. Como venimos proponiendo, no existe un sistema fácil y eficaz para evaluar la producción académica y su relevancia. Sin embargo, queremos argumentar que la influencia perdurable de la producción de Paulo Freire, y especialmente la usabilidad de sus ideas, nos puede brindar uno de los mejores ejemplos de cómo superar los límites y los riesgos de la simplimetrificación de la vida académica contemporánea.

¿Qué podemos aprender sobre el impacto de Paulo Freire?

Prácticamente desde la publicación *Pedagogía del Oprimido* en 1970, las ideas de Freire han generado debates viscerales y controversias que llevaron a que el autor fuera preso y después exiliado. Entre los aspectos más influyentes de la obra de Freire, se destaca la dimensión política de la educación, desde los programas de alfabetización hasta los estudios superiores, y fundamentalmente el rol de las educadoras y educadores tanto para promover cambios sociales y pedagógicos como para mantener el *statu quo*. Sin dudas, se trata del caso de un intelectual único y un caso singular. ¿Cuántos autores pueden generar este tipo de debates y preguntas?, ¿era un marxista?, ¿cristiano?, ¿sexista?, ¿cuál es la mayor contribución de Freire?, ¿una técnica de alfabetización, una filosofía educativa o una teoría de educación?, ¿existe un programa pedagógico, o un sistema para enseñar y aprender? Cuando se le preguntó con cuál de esas denominaciones se sentía más cómodo, respondió: “Ninguna de ellas. Yo no inventé un método, o una teoría o un programa, o un sistema, o una pedagogía o una filosofía. Es la gente la que le pone nombres a las cosas.” (Torres, 1997, p. 2).

Pero ¿por qué tomarse la molestia de reflexionar sobre Freire y la evaluación académica? ¿A quién le importa en el contexto de educación superior del siglo XXI lo que un investigador brasileño hizo hace varias décadas? En este texto vamos a proponer tres reflexiones a partir de las ironías que se evidencian en el legado freireano.

El primer giro irónico que surge al reflexionar sobre Paulo Freire es que es muy poco probable que él prestara mucha atención sobre cómo se citan o no sus ideas. Sospechamos que Paulo Freire se estaría riendo del hecho que *Pedagogía del Oprimido* haya ganado una posición científica verdaderamente icónica. Utilizando datos de Google Académico, el estudio de Elliott Green (2016) muestra que Freire es actualmente el tercer autor más citado en la categoría de las ciencias sociales, delante de autores como Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Michel Foucault o Noam Chomsky. También es interesante advertir que las versiones en inglés y en español de este libro icónico tienen un número sustancialmente mayor de citas que la versión original en portugués.

El segundo giro irónico es que si utilizamos los modelos simplistas de rendición de cuentas de la investigación, Freire no calificaría como un investigador “altamente productivo” porque cometió cuatro “pecados académicos”: a) publicó más libros

que artículos científicos, que en Brasil y en América Latina son considerados inferiores a los artículos en revistas académicas y en muchos casos “no cuentan” en las evaluaciones²; b) escribió muchas obras con la intención deliberada de comunicar sus ideas fuera de contextos académicos, una práctica que mayormente se ignora en los sistemas actuales de rendición de cuentas; c) sus obras se tradujeron muchas veces, lo que en muchos casos es ignorado porque sólo la publicación original cuenta para la evaluación; d) su obra no ignoraba las dimensiones políticas e ideológicas, sino que las analizaba e incorporaba explícitamente y rigurosamente, postura que generó y aún genera un gran rechazo en medios académicos que proclaman la neutralidad de las ciencias sociales,³ y e) probablemente Paulo

2 La hegemonía o tiranía del *paper* (Santos Herceg, 2012) y los journals por sobre las investigaciones que se presentan en formato libro, refleja también una disputa en los modos de hacer ciencia (y de divulgarla) entre las humanidades y las de ciencias exactas y naturales. La tradición de los *papers* nació y es más fuerte en éstas últimas, y fue cobrando protagonismo sobre todo a partir de mitad de siglo XX. La disputa libro/*papers* no es solo con el mercado científico, sino que implica una búsqueda de reconocimiento de otros modos de hacer y divulgar la ciencia.

3 En marzo de 2018, una coalición de educadores conservadores lanzó una campaña contra las ideas de Freire por

Freire estaría usando las redes sociales para comunicarse con audiencias no académicas, publicaría usando modelos de acceso abierto, usaría repositorios universitarios y firmaría la Declaración de Panamá sobre Ciencia Abierta.

El tercer aspecto irónico se deriva de los pecados académicos que describimos en el párrafo anterior y que contrarían los rituales simplistas usados para evaluar la producción académica: los textos escritos en portugués por un educador brasileño que fue duramente criticado por su hibridismo (Schugurensky, 1998), por no ser lo suficientemente “riguroso” y por emplear lenguaje intrincado que ha demostrado ser muy difícil de traducir, todavía se encuentran entre los más debatidos de las ciencias sociales.⁴ Respecto a los usos del lenguaje,

ser muy politizadas y para sacarle el título honorífico que le otorgó el Senado Federal de Brasil como “protector de la educación brasileña” (Ley Federal número 12.612/2012). Al mismo tiempo, en el congreso anual de AERA (Asociación Americana de Investigación Educativa la mayor asociación mundial de investigadores e investigadoras en educación), se dedicaron 65 sesiones académicas para debatir las ideas de este educador brasileño, y el grupo de interés sobre Paulo Freire tiene más de 1000 miembros siendo uno de los más grandes de esta organización académica.

4 Desde luego, las razones por las cuales un autor está entre los más leídos y citados debe analizarse con cautela y con

estamos convencidos de que Paulo Freire, en lugar de lamentar las múltiples e incluso contradictorias interpretaciones que generó su obra,⁵ le dio la bienvenida a la multiplicidad, las comprensiones híbridas y las carnales traducciones interculturales y apropiaciones de sus ideas e ideales por parte de los lectores. Coincidimos completamente con la opinión del mismo Freire: “En el fondo, este debe ser el verdadero sueño de todo autor – ser leído, debatido, criticado, mejorado y reinventado por sus lectores” (1998, p. 31).

Si la gente sigue comprando, copiando, traduciendo y citando –tanto de maneras correctas como incorrectas– las ideas centrales de *Pedagogía del Oprimido*, es porque conserva una sensación de frescura y encanto pedagógico que nos hace pensar que, en algún lugar en este momento, un docente, un profesor, un educador popular o un activista afirmará que está implementando un programa freireano inspirado por este libro fundamental escrito hace 50 años. Creemos que estos procesos

una perspectiva crítica.

5 Autores como Bartlett (2005), Glass (2001) y McCowan (2006) han señalado que a menudo las ideas freireanas se han traducido y citado erróneamente o sufren de grandes distorsiones debido a lecturas superficiales.

aparentemente constantes de reinenciones habrían hecho sonreír a Freire.

Nuestra perspectiva es que las ideas y la continua relevancia intelectual de Freire no necesitan demostrarse exclusivamente con el número de citas y traducciones, pero no tener en cuenta el interés en la obra y el alto volumen de citas es un error. Uno de los mayores desafíos para movilizar el conocimiento de las ciencias sociales y humanidades, para que sean más *usables* y confiables, no es publicar más o producir más o mejores datos (acciones que ya estamos haciendo desde hace tiempo), sino reinventar el camino de Freire de formular preguntas socialmente relevantes, arraigadas en compromisos éticos y científicos, manteniendo el rigor analítico y atendiendo a las múltiples formas de evidencia. Creemos que la incorporación de estrategias explícitas de MC es una de las maneras más provechosas de reinventar la investigación freireana, dando cuentas responsablemente y aumentando la usabilidad y confiabilidad de las investigaciones en ciencias sociales y humanidades.

Un primer movimiento, aunque difícil, para alejarse de este sistema injusto e inefectivo es reconocer alternativas e impulsar nuestros debates más allá de la pregunta (importante, pero insuficiente) sobre la relevancia de la ubicación de una contribución (por ejemplo, un artículo, un libro o

capítulo) para la evaluación del mérito de un académico. En cambio, debemos adoptar sistemas de incentivos y evaluación más integrales y específicos a cada campo, orientados a la producción de conocimiento especializado que contribuya al bien público, fomente la colaboración y se esfuerce por incrementar el acceso, la confiabilidad y la receptividad a demandas prácticas, así como a desafíos conceptuales. Es nuestra responsabilidad como investigadores en ciencias sociales y humanidades evitar modelos de evaluación académica que son de fácil implementación, pero que terminan produciendo más investigación que importa menos.

Por ello, presentamos tres consideraciones de cómo pensamos en la práctica estrategias de movilización de conocimientos que incrementarían nuestro Factor de Impacto Freireano:

1) *Procurar desarrollar sistemas de rendición de cuentas simples, evitando modelos simplistas*: considerar complementar, en actividades de evaluación, medidas de “impacto” indirectas con indicadores más detallados de calidad, usabilidad y confiabilidad de un amplio rango de productos de investigación.

Inclusive, proponemos considerar adoptar estrategias de evaluación más allá del uso de indicadores indirectos, es decir, con un enfoque más situacional y cualitativo, como el uso de currículos

narrativos, que consisten en formatos concisos y estructurados para que los investigadores e investigadoras presenten evidencias cuantitativas y cualitativas de cómo sus resultados de investigación tienen un impacto social. La implementación de currículos narrativos ya ha sido evaluada en Estados Unidos y algunos países europeos y se hallaron resultados satisfactorios, aunque esta estrategia continúa a debate (Fritch et al., 2021). Otro ejemplo es el que propone el *Open Research Funders Group* (Grupo de Financiación de la Investigación Abierta, ORFG por sus siglas en inglés)⁶ con los “Perfiles en Abierto”. Esta iniciativa busca difundir las perspectivas y recomendaciones de investigadores que han puesto su trabajo a disposición del público como condición para recibir una subvención, para hacer conscientes a financiadores y otros investigadores sobre la importancia del impacto del trabajo académico más allá de la citación. En el sitio web de ORFG se publican algunas historias que ilustran esta estrategia. Por ejemplo, Dorothy Bishop, profesora de neuropsicología en la Universidad de Oxford que estudia deficiencias de lenguaje en la infancia, relata que el compartir sus materiales y guiones de análisis ha servido

6 <https://www.orfg.org/>

para que otras personas realicen análisis similares sin tener que “reinventar la rueda”.

Estas medidas también evitarían enfoques que proponen un único conjunto de criterios para todos los tipos de investigación, en los que las personas que investigan en ciencias sociales y las humanidades resultan afectadas cuando, por ejemplo, se les pide publicar en revistas con determinado Factor de Impacto, pues sabemos que esta métrica tiene sesgos importantes de idioma y cobertura de las bases de datos de citación que juegan en contra para estas áreas.

2) *Movilización de los conocimientos requiere apoyo institucional*: la confiabilidad y la usabilidad de la investigación deben lograrse a través de procesos interactivos promovidos y sostenidos institucionalmente. Dar mayor uso a nuestros resultados e incrementar la confiabilidad requiere tiempo y esfuerzo en forma de producción de materiales complementarios (por ejemplo, *podcasts*, *blogs*, artículos en oposición a las editoriales de diarios y periódicos, comentarios a videos, lineamientos básicos para la elaboración de políticas, talleres). Pero todo ello requiere de esfuerzos e inversiones no sólo materiales, sino también organizacionales.

En América Latina, las universidades públicas adoptan la misión de vinculación o extensión, que básicamente se refiere al vínculo con otros sectores

la sociedad. En otras palabras, las oficinas de vinculación o extensión deberían funcionar como agencias para la movilización de conocimientos. Paulo Freire fue pionero en esta área al fundar en la Universidad de Recife (Brasil) el programa, llamado *Serviço de Extensão Universitária* (Servicio de Extensión Universitaria, SEC), el cual puso énfasis en el ámbito de la comunicación del conocimiento a través de medios alternativos a las publicaciones, como la radio (Brasileiro y Mendonça, 2004). Gracias a un acuerdo entre el gobierno del estado de Rio Grande do Norte y el SEC, se lanzó la primera campaña de alfabetización donde se aplicó el método creado por Freire, lo cual tuvo un impacto insólito en la educación brasileña (Jara Holliday, 2022). Por ello, proponemos una mayor coordinación entre las políticas de evaluación de la investigación y la extensión o vinculación, incluso en organizaciones no universitarias.

Asimismo, es preciso que el apoyo institucional para quitar barreras al acceso y uso de la investigación sea consistente. Reconociendo que en América Latina y el Caribe gran parte del conocimiento especializado de calidad se publica en revistas de acceso abierto, es necesario continuar sosteniendo este modelo y al mismo tiempo sensibilizar sobre su complejidad. Debido a los cambios en los modelos de negocio de las revistas académicas de acceso

abierto comerciales, principalmente editadas en el Norte Global, existe un riesgo latente de que se amplíen las brechas entre investigadores que cuentan con recursos para pagar por publicar y aquellos que no. Si bien en regiones como Latinoamérica la mayoría de las revistas editadas por instituciones académicas no cobran por publicar, hay una tendencia a adoptar esta práctica frente a las necesidades de cubrir gastos de producción para sostener las revistas a flote o bien promover su internacionalización mediante la traducción de las publicaciones (Appel y Albagli, 2019). Por ello, consideramos que fortalecer a las revistas del llamado “modelo diamante”⁷, y recompensar la publicación en estos medios debería ser una prioridad en los sistemas de evaluación.

3) *Incentivar la interdisciplinariedad y colaboración más allá de la coautoría*: Al estar basados en el *ethos* meritocrático, los sistemas de evaluación académica se enfocan principalmente en el desempeño individual de investigadoras e investigadores, lo cual tiende a reproducir la idea de que el éxito científico es siempre el producto de un individuo y deja poco espacio para la incentivar la colaboración y

7 Este término, acuñado en Europa, define a las revistas que no cobran por publicar a sus autores, ni a sus lectores por acceder a los contenidos.

la “capacidad para concebirnos como seres que compartimos un destino común” (Sandel, 2020, p. 25). Esta lógica da pie a mayor competencia por los recursos cada vez más escasos y desincentiva el trabajo en colaboración más allá de la coautoría en publicaciones académicas que, como muestran los datos en ciencias sociales en América Latina y el Caribe, ha aumentado significativamente, llegando a un 50% en los últimos años (Beigel et al., 2022). Si bien en la región algunos organismos encargados de la evaluación incluyen la participación en grupos de investigación, se observa que en la ponderación y clasificación por desempeño predomina la dimensión individual (Vasen et al., 2021). Además, otros tipos de colaboración hacia afuera de la academia, por ejemplo, con organizaciones de la sociedad civil, aún son escasamente valorados.

Por otro lado, la interdisciplinariedad también ocupa un lugar secundario en las evaluaciones. La interdisciplinariedad es un medio para formular preguntas y propuestas desde diferentes perspectivas que respondan a problemas tan complejos como la reciente pandemia de COVID-19, donde se hizo evidente cómo los conocimientos generados en las ciencias sociales y las humanidades son cruciales para la toma de decisiones de políticas sanitarias. De hecho, se ha demostrado que la interdisciplinariedad genera mayores tasas de

innovación, avanza en la comprensión de temas multidimensionales y produce soluciones más eficaces en comparación con los esfuerzos disciplinarios (Laursen, Motzer y Anderson, 2022). Sin embargo, la complejidad que implica evaluar la interdisciplinariedad es uno de los retos mayores para su implementación ya que es más fácil (y, de nuevo, simple) evaluar bajo criterios disciplinares clásicos (Vasen et al., 2021) que crear comités y mecanismos para ponderar los procesos y resultados tanto de la colaboración como de la interdisciplina.

Reconocemos que nuestra propuesta del Factor Freireano también tiene una limitación importante, ya que remite al modelo del investigador individual. Freire produjo muchas de sus obras de manera individual, pero también colaboró en numerosos proyectos y participó de programas con equipos interdisciplinarios. Pero nos tomamos en serio el deseo de Freire (1998, p. 31) de que “En el fondo, este debe ser el verdadero sueño de cualquier autor – de ser leído, discutido, criticado, mejorado y reinventado por sus lectores”. Nuestro aporte en ese sentido es proponer que la contribución e impacto de las investigaciones en ciencias sociales y humanidades contemplen y, por tanto, sean evaluados en tanto fomenten su usabilidad e incorporen perspectivas epistemológicas explícitamente inclusivas, interdisciplinarias y colaborativas.

Creemos que reflexionar sobre el ejemplo de la influencia de Paulo Freire como intelectual público nos deja algunas pistas concretas para avanzar en la formulación de otros modelos de impacto. Una primera pista freireana es la de atender al imperativo científico de generar investigaciones que comprendan y expliquen fenómenos educativos, pero sin desatender el imperativo ético de contribuir a la eliminación de las injusticias sociales y educativas. Una segunda pista es dada por el reconocimiento de que no existe la neutralidad ideológica en las ciencias sociales y las humanidades y que la investigación tiene que dialogar con la política, así como quienes están en el ámbito político tienen que dialogar con los investigadores y las investigadoras, y que estos diálogos no son incompatibles con enfoques conceptual y metodológicamente rigurosos. De hecho, creemos que el rigor de la investigación mejorará cuando el conocimiento de las investigaciones finalmente se genere en diálogo con públicos relevantes, se base en ellos y, en última instancia, se produzca para el bien común.

Nos parece que ha llegado el momento de, simultáneamente, considerar las limitaciones del modelo “publicar o perecer” y comenzar a plantearse que, si no movilizamos los conocimientos de nuestras investigaciones, incrementaremos el riesgo de ser considerados completamente

irrelevantes. Los investigadores e investigadoras y sus instituciones necesitan encontrar maneras para manejar mejor las tensiones entre la evaluación de la calidad de la investigación, el impacto académico, la inteligibilidad social y la relevancia pedagógica, social y científica para cumplir con nuestra obligación ética de servir al público y cerrar la brecha entre la producción de investigación, su acceso y su potencial de usabilidad final.

Como investigadores e investigadoras, también debemos confrontar la sensación de comodidad que brinda el sistema actual de incentivos simplistas, donde las recompensas son las mismas por publicar producción académica que concluya con la afirmación “se necesitan más investigaciones” que por generar conocimiento que eventualmente podrían aportar valor a un campo científico, ayudar a profesionales para que mejoren sus prácticas o proporcionar evidencia rigurosa a familias, comunidades y formuladores de políticas. Podríamos avanzar en este sentido si expandimos nuestros debates más allá de la importante pero insuficiente pregunta “¿Cómo vamos a distribuir los financiamientos de estas investigaciones?” y analizamos cuidadosamente las preguntas que hacemos acerca de la responsabilidad, la relevancia y el impacto potencial de las investigaciones. Las carreras de las ciencias sociales necesitan evitar soluciones

simplistas que terminen produciendo más e importando menos y participar de una reflexión sobre el Factor Freireano mediante la formulación de las preguntas significativas sobre la investigación: “¿Por qué, para quién y con qué fin?”

Bibliografía

- Appel, Andre Luiz y Albagli, Sarita (2019). The adoption of Article Processing Charges as a business model by Brazilian Open Access journals. *Transinformação*, 31. <https://doi.org/10.1590/2318-0889201931e180045>
- Bartlett, Lesley (2005). Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344-364.
- Beigel, Fernanda. (2014). Publishing from the periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina's CONICET. *Current Sociology*, 62(5), 743-765. <https://doi.org/10.1177/0011392114533977>
- Beigel, Fernanda et al. (2022). *OLIVA: Una mirada transversal a la producción científica indexada en América Latina. Diversidad disciplinar, colaboración*

institucional y multilingüismo en SciELO y Redalyc.
SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2653>

- Berliner, David C. (2002). Comment: Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018>
- Brasileiro, Dimas y Mendonça, Djanyse (2004). Educação popular e reforma universitária: Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964). *Estudos Universitários*, 24(5/6), Artículo 5/6.
- Buendía, Angélica et al. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: Alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 39(157). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.157.58464>
- Burkhardt, Hugh y Schoenfeld, Alan H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X032009003>
- Campbell, Carol et al. (2017). Developing a knowledge network for applied education research to mobilise evidence in and for educational practice. *Educational Research*, 59(2), 209–227. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310364>

- Castro, Paola; Gómez Guzmán, Pedro y Carranza, Sileni-Marcela (2022). Investigación e innovación en la consolidación de una disciplina educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(1), 5-20.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Epistemología del sur*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Dutch Research Council (2019). Room for everyone's talent. NWO. <https://www.nwo.nl/en/position-paper-room-everyones-talent>
- Dutrénit, Gabriela et al. (2021). 7. Latin America. En UNESCO. *UNESCO Science Report. The race against time for smarter development*, 758.
- European University Association [EUA] (2013). *Global university rankings and their impact: Report II*.
- Fischman, Gustavo (12 de mayo de 2016). The simplification of educational research. *Education International*. <https://www.ei-ie.org/en/item/21351:the-simplification-of-educational-research>
- Fischman, Gustavo; Amrein-Beardsley, Audrey y McBride-Schreiner, Stephanie. (2022). Education research is still the hardest science: A proposal for improving its trustworthiness and usability. *F1000Research*. <https://doi.org/10.12688/f1000research.109700.1>
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

- Freire, Paulo (1998). *Pedagogy of Hope: Reliving the Pedagogy of the Opressed*. New York: Continuum.
- Fritch, Rochelle et al. (2021). *Using Narrative CVs: Process Optimization and bias mitigation*. DORA/ FORGEN. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5799414>
- Glass, Ronald David (2001). On Paulo Freire's philosophy of praxis and the foundation of liberation education. *Educational Researcher* 30(2), 15-25.
- Green, Elliot. (2016). What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? *Impact of Social Sciences*. <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>
- Hess, Frederick M. (2008). *When Research Matters: How Scholarship Influences Education Policy*. Boston: Harvard Education Press.
- Jara Holliday, Oscar. (2022). Recrear y reinventar la extensión universitaria a partir de otros fundamentos y realidades. Inspiraciones desde el centenario del nacimiento de Paulo Freire. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 12 (16), Artículo e0008. <https://doi.org/10.14409/extension.2022.16.Ene-Jun.e0008>
- Jorquera, Alicia (2016). Las ciencias en Latinoamérica. Apuntes críticos sobre la narrativa de nuestros saberes. *Saber*, 28(2), 320-329.

- Kreimer, Pablo (2019). *Science and society in Latin America: peripheral modernities*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Kristof, Nicholas (15 de febrero de 2014). Professors we need you! *The New York Times*. http://www.nytimes.com/2014/02/16/opinion/sunday/kristof-professors-we-need-you.html?_r=0
- Laing, Karen; Mazzoli Smith, Laura y Todd, Liz. (2018). The impact agenda and critical social research in education: Hitting the target but missing the spot? *Policy Futures in Education*, 16(2), 169–184. <https://doi.org/10.1177/1478210317742214>
- Laursen, Bethany K.; Motzer, Nicole y Anderson, Kelly J. (2022). Pathways for assessing interdisciplinarity: A systematic review. *Research Evaluation*, 31(3), 326–343. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvac013>
- Lebel, Jean y McLean, Robert (5 de julio de 2018). A better measure of research from the global south. *Nature*, 559, 23-26. <https://media.nature.com/original/magazine-assets/d41586-018-05581-4/d41586-018-05581-4.pdf>
- Levin, Ben (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56), 1-20.
- McCowan, Tristan. (2006). Approaching the political in citizenship education: The perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick. *Educate*~ 6(1), 57-70.
- Naidorf, Judith y Alonso, Mauro. (2018). La Movilización del Conocimiento en Tres Tiempos.

Revista Lusófona de Educação, 39(39), Artículo 39. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6404>

Sandel, Michael J. (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial España.

Santos Herceg, José (2012). Tiranía del paper. Imposición institucional de un tipo discursivo. *Revista Chilena de Literatura*, (82). <https://revista-literatura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/24871>

Schugurensky, Daniel. (1998). The Legacy of Paulo Freire: a critical review of his contributions. *Convergence* 31(1/2), 17-29.

Shewchuk, Samantha y Cooper, Amanda (2018). Research Impact, the 'New Academic Capital': An Environmental Scan of Research Impact Indicators and Resources for the Humanities and Social Sciences across 32 Countries. *Journal of Social Sciences*, 14(1), 55-64. <https://doi.org/10.3844/jssp.2018.55.64>

Torres, Rosa María (1997). The Million Paulo Freires. *Convergence: "A Tribute to Paulo Freire"* 31(1/2), 107-116.

Vasen, Federico y Lujano Vilchis, Ivonne (2017). Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: Tendencias recientes e implicaciones para la evaluación

académica en ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62(231). [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30043-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30043-0)

Vasen, Federico et al. (2021). Sistemas Nacionales de Categorización de Investigadores en Iberoamérica: la configuración de un modelo regional. *Documentos de trabajo PICT2018-2794* (1). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3891052>

Wilsdon, James et al. (2015). *The Metric Tide: Report of the Independent Review of the Role of Metrics in Research Assessment and Management*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473978782>

Sobre autoras y autores

Fernanda Beigel es socióloga, doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Realizó sus estudios posdoctorales en el *Centre de Sociologie Européenne* (EHESS, París). Presidió el Comité de Expertos en Ciencia Abierta de UNESCO que preparó el Anteproyecto de Recomendación de Ciencia Abierta, aprobada en noviembre de 2021. Recibió el Premio Bernardo Houssay (2003), Primer Premio Concurso de Ensayos CLACSO (2004) y la Mención de Honor al Valor Científico del Senado de la Nación Argentina (2017). Actualmente coordina el Comité Nacional de Ciencia Abierta y Ciudadana (MINCYT, Argentina), es asesora del Foro Latinoamericano de Evaluación de la Ciencia (FOLEC-CLACSO) y forma parte del Grupo de Trabajo Iniciativas Nacionales e Internacionales de DORA (*Declaration on Research Assessment*). Es investigadora principal del CONICET y profesora

titular de la Universidad Nacional de Cuyo, donde dirige el Centro de Estudios de la Circulación del Conocimiento (CECIC).

Ivonne Lujano Vilchis es doctora en Política Educativa y Evaluación en *Arizona State University*. Es editora de la revista *Current Issues in Education*, publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College* de la ASU. Sus intereses de investigación son la publicación científica y la evaluación de la investigación. Es embajadora del *Directory of Open Access Journals* en Latinoamérica y colabora en diversas iniciativas internacionales de acceso abierto. Es egresada de la maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina y licenciada en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de México.

Gustavo E. Fischman es profesor de políticas educativas, educación comparada y director de Comunicaciones Académicas en el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Investiga sobre ciencia abierta, revistas científicas, educación, ciudadanía global y sustentabilidad. Su agenda de investigación contribuye a la comprensión y mejora de los procesos de producción e intercambios de conocimientos entre investigadores/as,

educadoras/es, activistas, profesionales, administradoras/es, periodistas, formuladores/as de políticas y el público en general. Actualmente, está colaborando en proyectos sobre cómo las universidades responden a la crisis planetaria y el uso de modelos de investigación y evaluación de ciencia abierta.

Este libro plantea argumentos político-pedagógicos sobre la necesidad de contar con herramientas para enseñar en las aulas que superen la idea de transmisión de información teórica. Se busca entender a la universidad como una comunidad educativa específica que supone problemas pedagógicos particulares y necesidades específicas de profesionalización de las personas que trabajan como docentes. La formación docente universitaria es un eje de relevancia que debe ser colocado en un lugar de mayor atención, tanto en las políticas públicas de educación superior como en las políticas académicas de las diferentes instituciones.

La **colección *Que se pinte de pueblo*** es una serie de libros breves que nos invita a repensar y cuestionar a la Universidad latinoamericana inmersa dentro del contexto histórico-social actual.

ISBN 978-987-813-586-1

